

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO



CORSO DI LAUREA IN EDUCAZIONE PROFESSIONALE

DISSERTAZIONE FINALE

Barbara Francescon

Anno accademico 2013/2014

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
CORSO DI LAUREA IN EDUCAZIONE PROFESSIONALE

DISSERTAZIONE FINALE

*Educatori tra pregiudizi e nuove culture.
Analisi etnografica di un contesto multiculturale.*

*Educators between prejudice and new culture.
Ethnographic analysis of a cross-cultural context.*

Relatore:
dott.essa Valentina Porcellana

Candidato/a:
Barbara Francescon
matr. n° 754491

Anno accademico 2013/2014

Ai miei pilastri, mamma e papà, che ci hanno creduto più di me.
A Pietro, la mia spalla, sempre presente e dall'immensa pazienza.
A chi c'è stato e continua a esserci.

Agli educatori di Asai,
che mi hanno permesso la realizzazione di questa tesi,
e a tutti gli educatori che mi hanno fatto credere sempre più in questo lavoro.

Grazie!

INDICE

Introduzione

Capitolo I

1. Un mondo globalizzato: l'apporto dell'antropologia
 - 1.1 Gli sviluppi dell'antropologia delle migrazioni
2. Un movimento continuo di persone
 - 2.1 I movimenti europei
 - 2.2 Italia, paese di emigrazione e immigrazione
3. Contatti fra culture, verso l'integrazione

Capitolo II

1. Stereotipi e pregiudizi
 - 1.1 Differenti punti di vista a confronto
 - 1.1.1 La Psicologia Sociale
 - 1.1.2 La Sociologia della Conoscenza
 - 1.1.3 L'Antropologia Culturale
2. La visione antropologica di stereotipi e pregiudizi
 - 2.1 Incontro-scontro fra culture
 - 2.2 Le ideologie razziste e il concetto di pregiudizio
3. La risposta della società odierna, tra Europa e Italia
4. La lingua e il linguaggio
 - 4.1 Discriminazioni linguistiche
 - 4.2 Ruolo della lingua: prospettive dell'etnopragmatica
5. L'influenza e il ruolo dei mass media

Capitolo III

1. La ricerca sul campo: Torino e il contesto di Asai
 - 1.1 Torino, città di immigrazione e multietnica
 - 1.2 Asai – Associazione di Animazione Interculturale
2. La ricerca etnografica all'interno di Asai
 - 2.1 La ricerca etnografica

Capitolo IV

1. La figura educativa in Asai e il suo ruolo
 - 1.1 Intercultura in ambito scolastico
 - 1.2 Competenze educative come pratica di parzialità
2. La comunità di Asai

CONCLUSIONI

Bibliografia

Sitografia

INTRODUZIONE

Viviamo in una società che si presenta come in continua evoluzione e che subisce continui cambiamenti. Cambiamenti che avvengono a livello globale per quanto riguarda i commerci, gli scambi e le economie ma anche a livello sociale interessando l'incontro di lingue, culture ed etnie diverse tra loro.

Negli ultimi anni il processo di Globalizzazione ha permesso e facilitato i movimenti che coinvolgono numerosi flussi di persone. Questi traffici coinvolgono differenti continenti che si presentano con strutture economiche e sociali diverse tra loro e sembrano aver apportato, con il tempo, una crescita dei flussi migratori, di emigrazione e d'immigrazione, concentrando l'attenzione sociale su tale argomento. Il campo di studi dettato dall'interesse nei confronti dei fenomeni migratori si è accresciuto ed è variato con il passare del tempo, differenti discipline si sono succedute e tra queste si è affermata l'attenzione dell'antropologia. Questa disciplina che si è prima interessata alle culture ed etnie distanti geograficamente dal proprio luogo natale, si è successivamente cimentata in questo campo d'interesse dando la nascita al filone dell'antropologia delle migrazioni. Questa tesi studia e approfondisce l'apporto dato da questa disciplina e si interessa anche alle conseguenze apportate, all'interno della società, dai fenomeni migratori. Questi fenomeni coinvolgono individui che si spostano da un continente all'altro alla ricerca di fortuna e nuove possibilità, ma non sempre ciò che trovano rispetta le precedenti aspettative. I soggetti coinvolti divengono, il più delle volte, bersaglio di pregiudizi e stereotipi da parte degli autoctoni e della cultura dominante. Questo fenomeno pare essere sempre più in diffusione, tanto quanto la percentuale dei flussi migratori è in aumento. Da qui prende spunto l'interesse maggiore di tale elaborato, interessarsi e indagare le differenti motivazioni date alla nascita di questo fenomeno sociale, avvicinandosi a diverse discipline e affiancandosi, poi, all'ideologia data dall'antropologia. La discriminazione razziale deriva dalla società e dal ruolo svolto, all'interno di questa, dai mass media, che incidono sempre più sulla diffusione di stereotipi e pregiudizi. Svolgono questo ruolo in base all'uso che fanno della lingua e la forma che questa assume è determinante, a supporto di tale tesi si fa così riferimento all'Etnopragmatica.

Grazie alla ricerca teorica si apre la strada alla ricerca etnografica svolta lungo un percorso di sei mesi all'interno di un'associazione interculturale quale è ASAI, nella sede dislocata di Porta Palazzo a Torino. Qui il contatto con bambini, ragazzi e adulti di differenti origini ed etnie, in Italia da anni, nati in Italia o arrivati da poco tempo e in particolar modo a continuo contatto con gli educatori, e le altre figure professionali coinvolte, che svolgono attività educative con loro, fa scaturire la voglia di esplorare e conoscere, in modo più dettagliato, il fenomeno dei flussi migratori e il fenomeno che comporta la nascita e la diffusione di stereotipi e pregiudizi. Il fulcro della ricerca mira a indagare e rilevare le strategie, messe in atto dalla figura professionale dell'educatore, per affrontare stereotipi e pregiudizi nei confronti dell'utenza con cui lavora, in quanto soggetto facente parte di una società che si presenta come ostile allo straniero. Supportata da una teoria interculturale, quale quella della Pedagogia interculturale, affiancata dall'Antropologia dell'educazione, la ricerca affianca teoria e prassi per ricercare risultati che siano utili a definire e delineare il lavoro svolto all'interno dell'associazione e comprendere il ruolo dell'educatore e le sue strategie di lavoro.

Riassumendo, nel primo capitolo sarà riletto e approfondito il fenomeno dei flussi migratori secondo una lettura antropologica, supportata dalla presenza di dati statistici inerenti l'argomento. Nel secondo capitolo vi è la volontà di leggere secondo diverse prospettive, concentrandosi principalmente su quella antropologica, le modalità di creazione e diffusione di stereotipi e pregiudizi a livello sociale e di indagare quanto sia rilevante il ruolo svolto dai mass media moderni, a contatto con tale fenomeno. Il terzo capitolo presenta il campo di ricerca in cui si è attuata l'osservazione partecipante, presentando il territorio di Torino e il contesto dell'associazione. Nel quarto capitolo s'intraprende l'argomento dell'intercultura, concentrandosi sul ruolo svolto dall'educatore in contesti interculturali. Sono esaminate le competenze richieste a tale figura professionale per svolgere il proprio operato in modo pertinente e per affrontare stereotipi e pregiudizi interni alla società, società in cui vive la figura qui coinvolta. In questo capitolo la teoria è messa a confronto diretto con l'esperienza acquisita sul campo e con i risultati rilevati attraverso la ricerca etnografica, svolta lungo il percorso didattico di tirocinio che ha permesso l'osservazione del contesto e la realizzazione di questa tesi.

CAPITOLO I

1. Un mondo globalizzato: l'apporto dell'antropologia

«Con l'avvento delle navi a vapore, dell'automobile, dell'aeroplano, della macchina fotografica, del computer e del telefono siamo entrati in una condizione completamente insolita di vicinato, anche con coloro più distanti da noi» (Appadurai, 1996, p. 47). Al giorno d'oggi, si è abituati al continuo scambio di elementi provenienti da altre culture all'interno delle odierne società, e non stupisce l'idea che possa esistere comunicazione e collegamento tra differenti punti del mondo, anche lontani tra loro. Allo stesso modo, non stupiscono più le differenti e possibili abitudini di vita: si è avvezzi al fatto che il vicino di casa una volta a settimana abbia l'abitudine di mangiare cibo giapponese, cucinato a pochi chilometri di distanza; fa parte della quotidianità comprare scarpe su un noto sito internet che ci permette di averle direttamente a casa propria, anche se prodotte in un luogo distante; non stupisce più sentir il profumo di cibi, di provenienza diversa, lungo le scale del proprio palazzo. Le più semplici abitudini di vita, e tutto ciò che ci permette di svilupparle, rappresentano il fenomeno in continua evoluzione che caratterizza le società contemporanee: la globalizzazione. Riferendosi a tale fenomeno come «interconnessione a sempre maggiore distanza, anche all'interno dei confini nazionali ma soprattutto fra continenti, in una vastissima gamma di aspetti» (Hannerz, 2001, p. 20), si sottolinea l'esistenza di rapporti tra Paesi, e dunque abitudini e modelli culturali, tra loro lontani, a livello fisico, ma sempre più vicini grazie alla connessione permessa dall'abbattimento dei confini. Nell'ultimo secolo, infatti, la mobilità umana ha subito grandi modifiche, trasformazioni, «beneficiando del miglioramento tecnologico dei mezzi di trasporto e di comunicazione che hanno reso possibile percorrere lunghe distanze in tempi molto più brevi che in passato e con costi e modalità accessibili a un numero sempre crescente di persone» (Capello, 2014, p. 9). Secondo questo punto di vista, la globalizzazione è quindi una modalità sviluppata per favorire la semplificazione rispetto alla comunicazione e allo scambio di merci, provenienti da luoghi differenti. Può rendere più fruibili le merci provenienti da altri Paesi, può permettere la comunicazione tra persone, parenti,

amici che si trovano distanti, può consentire la scoperta e la conoscenza di culture lontane, può avvicinare modi e abitudini di vita differenti tra loro e può permettere di viaggiare e avvicinare fisicamente le persone. Infatti, la libertà di movimento ha favorito l'accrescere dei movimenti e degli spostamenti delle persone da un Paese all'altro. Ha favorito, l'accrescere, di un fenomeno esistente da millenni e che oggi ha caratteristiche specifiche e crea differenti filoni di discussione a proposito: il fenomeno migratorio è «uno dei fenomeni più emblematici della contemporaneità» (Castles, Miller, 2012, cit. in Capello, 2014, p. 9).

I fenomeni migratori costituiscono un flusso di elementi culturali e un movimento continuo di persone, che si spostano, che viaggiano, lasciano il proprio Paese temporaneamente o definitivamente, per lavoro, per turismo, per cercare nuove possibilità o per scappare da situazioni difficili, alla ricerca di un nuovo Paese che li accolga. «I “nomadi della contemporaneità” sono circa un miliardo di turisti, uomini d'affari e accademici internazionali, e oltre 200 milioni di migranti e rifugiati che si spostano da una parte all'altra del globo» (Callari Galli, 2004, cit. in Capello, 2014, p. 10). «Nel 2012 il Dipartimento dell'Onu per gli Affari economici e sociali (UNDESA) ha calcolato che oltre 232 milioni di persone hanno lasciato il proprio paese per vivere in un'altra nazione, mentre nel 2000 erano 175 milioni e due decenni fa 154 milioni» (Caritas e Migrantes, 2014, p. 17). A fine 2012, quindi, circa il 7% della popolazione mondiale non viveva all'interno del proprio paese di origine, numero sempre più in crescita e destinato a raddoppiare nei prossimi vent'anni. Un'alta percentuale che sta a indicare come la globalizzazione abbia favorito e semplificato i movimenti tra differenti Paesi e continenti e come, questo fenomeno di “espansione”, sia quindi espressione, e semplificazione, del bisogno umano di spostarsi e cercare nuovi luoghi da esplorare e conoscere: «una tensione costante che tiene vivo, a livelli diversi, il desiderio del muoversi, l'ansia del nuovo, la ricerca di nuovi spazi, la scoperta di modalità di interazione con paesaggi, comunità, culture» (Callari Galli, 2004, p. 19). Un istinto dell'uomo che ha segnato la storia, fin dagli albori, coperto, nascosto dalla cultura e dalla storia Occidentale che preferisce definire l'uomo come sedentario, mentre «il viaggio, lo spostamento è considerato una situazione eccezionale, che rompe equilibri e produce turbamenti» (Ivi, p. 20). E allora, se il movimento, lo spostamento, il viaggio sono da sempre azione prediletta

dell'uomo, le culture, le società, le identità dei gruppi sono il risultato, il prodotto culturale costruiti dalle pratiche dei contatti e degli spostamenti dei diversi gruppi nel corso della loro storia. Questi spostamenti, però, anche se semplificati e a disposizione di più soggetti, rivelano le ambiguità del mondo attuale, mondo globalizzato che crea una divisione in insiemi geopolitici diseguali (Sayad, 1999). La globalizzazione non ha un solo connotato, costituendo una molteplicità di collegamenti, comporta la creazione di differenti conformazioni esistenti nello sviluppo dei Paesi coinvolti, «questa grande varietà di collegamenti non funziona nello stesso modo ovunque» (Hannerz, 2001, p.20). Per quanto i movimenti turistici, di lavoro, di emigrazione forzata o volontaria siano sempre più facilitati, è importante sottolineare che tale semplificazione non avviene allo stesso modo a livello globale. È come se esistessero “mondi” differenti tra loro su uno stesso pianeta: il Primo Mondo, l'insieme dei Paesi industrializzati, si presenta come il più sviluppato, autonomo, che si connette con il Terzo Mondo, quello che via via è stato occidentalizzato e “invaso”, ma non l'unico a subire i disastri dell'espansione di altri mondi. Quello che ha subito maggiori ripercussioni è stato il cosiddetto Quarto Mondo, quello dei Paesi più poveri del pianeta. Globalizzazione non è quindi l'evolvere di un fenomeno che apporta fattori positivi all'interno delle società, in tutte le società, attraverso il suo sviluppo, ma è anche la ripercussione di fattori negativi all'interno di uno stesso mondo o sugli altri esistenti (Hannerz, 2001). «La libertà di movimento non è equamente distribuita nel mondo globale, ma soggetta a diseguali rapporti di potere e a profonde diseguaglianze economiche» (Capello, 2014, p. 10). Esiste quindi una bipolarità a livello globale, «un mondo ricco, sviluppato, il mondo dell'immigrazione [il Primo Mondo], e un mondo povero “sottosviluppato”, il mondo dell'emigrazione [Terzo e Quarto Mondo]» (Mayer, 1999, p. 220). La conseguenza diretta del sottosviluppo e della palese differenza economica diffusa nel globo è l'immigrazione, che si traduce nei suoi effetti sui diretti interessati, gli immigrati, attraverso luogo, status, posizione a loro assegnato e distribuito all'interno della “nuova” società. (Mayer, 1999). Questa diseguaglianza è anche la motivazione alla negazione dell'accesso a territori diversi per tutti. I “mondi” sono in connessione tra loro ma anche posizionati su una scala gerarchica, in cui comanda il più potente, che decide per il più debole. Gli abitanti del mondo

cosmopolita, il Primo Mondo, hanno accesso ai confini, aperti nei loro confronti, mentre gli abitanti degli altri mondi sono ostacolati, i muri rappresentati dai controlli sono sempre più spessi (Bauman, 2001, cit. in Capello, 2014, p. 10). «Sono dunque i migranti a incarnare nel modo più pieno, e spesso drammatico, tutta la complessità e le contraddizioni del mondo globale contemporaneo. Individui che vivono sulla propria pelle e nelle proprie biografie esistenziali la lacerante contrapposizione tra le retoriche e le pratiche delle società capitaliste» (ivi, p.11). Vi è così discontinuità per gli abitanti di un mondo che tenta di assumere connotati mondiali, ottenendo scarsi risultati.

I flussi migratori, rappresentazione degli squilibri tra “mondi”, non sono unidirezionali, non provengono solo da aree del cosiddetto “Sud”, costituite da paesi a basso reddito, in direzione “Nord”, quelli ad alto reddito, ma questi costituiscono la maggioranza. Da statistiche mondiali dei flussi migratori, gli spostamenti da un Paese del Sud a uno del Nord è pari al 40%, contro il 5% dei movimenti contrari, da Nord a Sud. Rimane comunque importante non sottovalutare i movimenti che avvengono tra Paesi con stesse caratteristiche sociali, economiche, politiche. Il 33% dei movimenti è rappresentato dagli spostamenti Sud-Sud, e mantengono la loro percentuale anche i movimenti tra Paesi del Nord, pari al 22% (Caritas e Migrantes, 2014). A risentire principalmente delle diseguaglianze sono i Paesi sottosviluppati, riconosciuti come quelli a basso reddito, i migranti che partono da queste aree sono i più svantaggiati all'ingresso di un Paese del Nord, per tal motivo sono rilevanti i movimenti che avvengono tra Paesi con stesse caratteristiche. Tra Paesi del Nord, però, talvolta, la situazione non è differente, vi sono, infatti, soggetti che lasciano il proprio Paese, del Nord, per cercare nuove possibilità e prospettive in Paesi con stesse caratteristiche. Questi hanno maggiore probabilità di entrare in un altro Paese, meno ostacoli e muri da superare, in particolar modo se si tratta di Paesi aderenti all'Unione Europea, ma sono sempre espressione del bisogno di spostarsi, cercare migliori condizioni sociali, economiche, lavorative, personali. Sono sempre espressione del bisogno umano di “evadere”, esplorare, conoscere, risultato di una tensione costante interna. Tensione costante che ha sempre caratterizzato l'uomo, per quanto si parli sempre di più di migrazioni e flussi migratori, immigratori in

particolar modo, questi non sono però in aumento, ma risultano piuttosto costanti nel tempo (Callari Galli, 2004).

1.1. *Gli sviluppi dell'antropologia delle migrazioni*

L'antropologia non si è occupata, fin dagli inizi, di questo fenomeno, anzi. «Nell'anno di grazia 1980 un professore italiano titolare di una prestigiosa cattedra di Etnologia, nella sua qualità di componente della Commissione giudicatrice di un concorso per discipline demotnoantropologiche, bocciò un candidato il cui lavoro principale aveva per tema le migrazioni italiane. Il professore non negava al lavoro meriti e qualità; semplicemente, sosteneva che il tema studiato non era di pertinenza dell'antropologia ma della sociologia» (Signorinelli, 2006, p. 17).

L'interesse dell'antropologia, come tenta di dimostrare la citazione riportata, nei confronti dei fenomeni migratori non è sempre stato presente, ma si è acceso da poche decine di anni. La sociologia se n'è occupata per prima.

Non stupisce che i primi studi sociologici siano nati negli Stati Uniti, terra di migrazioni per eccellenza, e in una città come Chicago, metropoli cresciuta, tra gli anni Venti e Trenta del Novecento, grazie all'influenza di flussi migratori e allo sviluppo industriale e ferroviario. Qui iniziarono le prime ricerche etnografiche sull'immigrazione. Diversi studiosi s'interessarono all'argomento, curiosi di approfondire gli studi, apportando nuove ricerche e nuovi metodi di indagine. Tali ricerche erano effettuate facendo riferimento a uno stile d'indagine etnografico, appartenente alla nascente antropologia moderna (Hannerz, 1992; Semi, 2006, cit. in Capello, 2014 p. 17), allora non ancora interessata all'argomento. Nei primi decenni del Novecento, dall'analisi della città di Chicago nasce la Scuola di Chicago, interessata alla crescita metropolitana frenetica e dall'afflusso massiccio d'immigrati dall'Europa, utilizzando la città come «un immenso laboratorio empirico per osservare fenomeni sociali come la formazione di comunità etniche separate e spesso spazialmente segregate» (Ivi, p. 18). Gli studi miravano, così, ad analizzare l'esperienza dei migranti in rapporto con la città e gli spazi urbani, in un contesto urbano e metropolitano. Sulla stessa linea sono proseguiti i differenti studi iniziati da altri sociologi con forti interessi antropologici: Park condusse e delineò una ricerca

che rappresentava la versione scientifica del mito statunitense del “melting pot”, la modalità d’inserimento di nuovi soggetti tipica della cultura americana; Znaniecki analizzò la vita sociale e le dinamiche di inserimento degli emigrati polacchi negli Stati Uniti con un approccio biografico, attraverso l’analisi di documenti personali come lettere, diari, autobiografie e interviste; e così procedettero i differenti studi inerenti i flussi migratori e le dinamiche di inserimento attraverso una visione sociologica. Differente il punto di approdo dell’antropologia e dei propri studi, «partendo la prima [la sociologia] dallo studio della società moderna, industrializzata e occidentale, e l’antropologia dallo studio delle società e culture altre, non moderne e non industriali, le due discipline si sono incontrate a metà strada sul terreno delle migrazioni» (ivi, p. 25).

L’antropologia, quindi, all’opposto della sociologia, non inizia ad approfondire i suoi interessi dal proprio contesto e dalla propria società, bensì inizia il suo cammino dalle società semplici e dalle culture native dell’Africa, del Pacifico e delle Americhe, «e a lungo ha evitato di confrontarsi con i processi di modernizzazione, colonizzazione e trasformazione radicale [...], per soffermarsi sulle dimensioni sociali che coinvolgevano queste realtà, per soffermarsi sulle dimensioni sociali e culturali che apparivano più tradizionali» (*Ibid.*). Interessandosi a culture “lontane” dalla propria ed essendo coinvolti in prima persona, gli antropologi hanno potuto, successivamente, osservare gli spostamenti delle persone appartenenti alle culture osservate, spostamenti significativi che hanno sottolineato la presenza e l’importanza di flussi migratori, interni e internazionali, destando così interesse e portando alla nascita di studi importanti e dinamici su tale argomento. Questi studi si sono sviluppati in tre fasi. Tra gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, si svilupparono i primi elaborati e i primi studi, con la nascita di nuovi concetti concentrati sulle migrazioni interne e sull’urbanizzazione dei paesi del “Terzo Mondo”. Fin dagli inizi, diedero il loro apporto, gli studiosi del Rhodes-Livingstone Institute, a cui è attribuito il merito di aver svolto le prime ricerche etnografiche. A interessare in particolar modo fu la situazione coloniale scaturita dalla ricerca delle potenze europee di forza-lavoro, da impiegare all’interno delle proprie città industriali crescenti. Avvennero così spostamenti “forzati” di popolazione, i quali dovevano avere un carattere temporaneo, ma da tale fenomeno scaturì la conseguente

stabilizzazione dei migranti all'interno delle città di lavoro. In tale ambiente si svilupparono le ricerche e le osservazioni delle dinamiche dei rapporti etnici tra europei e autoctoni, soffermandosi sulle modalità di conservazione delle tradizioni, dei riti, entrando a contatto con gli "ospiti" europei e nonostante la volontà di quest'ultimi d'importare la cultura occidentale all'interno dei paesi colonizzati. E allo stesso modo esaminarono come, in città industriali colonizzate, il rapporto con la cultura locale e con la comunità rurale si allentasse sempre più da parte dei nuovi immigrati.

Verso gli anni Sessanta-Settanta l'attenzione è stata rivolta alle questioni dell'etnicità e della condizione di minoranza dei migranti nei Paesi d'immigrazione, sia del Nord che del Sud. È il periodo del grande "boom" di migrazioni verso l'America e l'Europa, a mano a mano sempre più coinvolta nel fenomeno, connesso allo sviluppo industriale. L'antropologia segue così i flussi migratori, è coinvolta direttamente in questi, che la riportano all'interno della propria società, dove si stanziano le minoranze emigrate e osserva come avvengono i processi d'integrazione e come avvenga una separazione tra culture immigrate e culture autoctone, che comporta, in particolar nel periodo storico interessato, una segregazione e, di conseguenza, la discriminazione razziale. «Se l'etnicità e le differenze culturali delle minoranze immigrate siano un'eredità delle società d'origine o l'effetto della condizione sociale incontrate in America divenne una delle domande cruciali nelle ricerche» (Hannerz, 1974, cit. in Capello, 2014, p. 33). Le spiccate differenze culturali andavano analizzate in base al contesto in cui si trovavano, contesto egemonico di stampo anglosassone, in cui i nuovi arrivati si trovavano spaesati e la soluzione a tale disagio poteva essere superato attraverso il ricorso all'identità etnica, per rafforzare la propria unità. Da parte degli immigrati nasce uno spiccato senso di appartenenza, non si può parlare solo d'immigrazione ma si deve ricordare che dalla parte opposta vi è il processo di emigrazione, chi parte lascia la propria terra, la propria comunità e le proprie tradizioni, la nascita di uno spiccato senso di solidarietà tra connazionali permette di affrontare il disagio creato dal confronto con una cultura differente dalla propria. Si situano a fine anni Ottanta gli studi di Sayad, sociologo algerino che volle interessarsi e approfondire gli studi e le ricerche della "scienza dell'assenza" (1999, p. 170), quella scienza priva di una letteratura e priva di un oggetto di studio:

l'emigrazione. Proprio come avviene per i rapporti di forza presenti al mondo e sviluppati all'interno di contesti di dominio coloniale, ciò avviene anche per la scienza del fenomeno migratorio. Il discorso è molte volte rovesciato, «si accontenta di sostituire i termini emigrazione ed emigrato a immigrazione e immigrato. Non sono soltanto semplici giochi di parole e sottigliezze linguistiche» (ivi, p. 160). Scienza dell'assenza secondo due aspetti: Sayad si riferisce all'assenza lasciata dentro alla propria comunità e assenza all'interno della nuova società, assenza perché l'integrazione non è scontata e diretta, l'immigrato è per lo più riconosciuto fino a quando rappresenta un'utilità economica sotto forma di forza-lavoro. «Lo studioso algerino ci ricorda che ogni migrazione è emigrazione, partenza e distacco, prima che immigrazione, e che, per comprendere le condizioni di vita e i comportamenti dei migranti, è necessario analizzare la realtà di partenza e le cause dell'emigrazione» (Capello, 2014, p. 35).

Dagli anni Novanta, periodo che si avvicina all'attuale e che è proseguito degli studi ancora vigenti, ha preso vita la prospettiva transnazionale in relazione alla crescita delle migrazioni. Si avvia un'ottica di studio diversa dalle precedenti e collegata con i moti di sviluppo apportati dalla globalizzazione, fenomeno sempre più in crescita, e che apporta differenti modifiche all'interno delle società a differenti livelli. Così a globalizzazione si affianca il concetto di "transnazionalismo", in riferimento ai collegamenti e alle unioni che avvengono tra Paesi, comunità, identità coinvolte e pratiche. L'abbattimento dei confini crea libertà, movimento e, soprattutto, contatto. Contatto con ciò che è sconosciuto, che solitamente è distante, con nuove culture con cui si entra in relazione nei contesti più comuni e abitudinali, transnazionalismo si riferisce quindi «in generale a interazione e legami multipli che uniscono persone e istituzioni attraverso i confini degli Stati-nazione» (Vertovec, 1999, p. 447, cit. in ivi, p. 43). Gli Stati e i loro confini s'indeboliscono così, si crea un network continuo tra migranti, comunità in cui si insediano e comunità che lasciano e ciò «implica lo sviluppo di un intreccio di simboli, pratiche culturali e interessi economici tra le località di partenza, approdo e ritorno» (Massey et al., 1993, cit. in ivi, p. 45).

Da un'ottica mirata nei confronti della bipolarità, immigrazione ed emigrazione, si è passati alla svolta dell'ottica transnazionalista, e questo è stato un gradino in più per

l'antropologia delle migrazioni, ideologia che continua a sussistere tutt'ora ed è alla base di nuove ricerche.

2. Un movimento continuo di persone

«Ogni anno quasi seicento milioni di individui varcano un confine internazionale per seguire le mode e le occasioni dei turismi di massa, mentre sono centinaia di milioni le persone, donne e uomini soli, famiglie, intere comunità, che emigrano per motivi economici, si ritrovano esuli o profughi a seguito di conflitti e deportazioni o scelgono semplicemente di vivere all'estero, disegnando così i loro destini all'interno di spazi tanto vasti quanto il pianeta» (Callari Galli, 2004, p. 20).

I flussi di persone che viaggiano per il mondo rappresentano un'alta percentuale di movimenti continui che avvengono a livello globale. Le motivazioni che spingono le persone a lasciare il proprio Paese, temporaneamente o stabilmente, sono differenti fra loro: c'è chi lo fa per piacere, alla scoperta di nuovi paesi e per entrare a contatto con usi e costumi prima sconosciuti; chi decide di cercare possibilità migliori per se stesso e/o per la propria famiglia in un Paese che offra possibilità migliori e chi, invece, è costretto ad abbandonare il proprio territorio per scappare da situazioni intollerabili e al limite dell'umano. Come già detto, l'esigenza e la volontà di spostarsi non rappresenta un'eccezionalità dell'uomo, bensì è una caratteristica insita in sé.

Il movimento continuo di persone, determinato da differenti motivazioni, prende il nome, assegnato dall'antropologa Matilde Callari Galli, di "nomadismi contemporanei", spostamenti continui che creano legami tra comunità e stati. Come i flussi migratori anche il turismo svolge il suo ruolo, tutti gli spostamenti sono considerati rilevanti, determinanti l'unione fra civiltà, culture, permettendo la conoscenza fra queste e scambi continui. «Sono ormai numerosi i tipi di normale mobilità geografica che allargano gli spazi nei quali alcuni individui direttamente, e molti di più indirettamente, vengono coinvolti nei processi culturali di incontro e mescolanza» (Hannerz, 1996, p. 124). Il turismo è paragonato a un fenomeno più complesso, come quello dei flussi migratori, perché rappresenta differenti aspetti della nostra contemporaneità ed è diventato interesse di studio delle scienze umane.

Rappresenta, infatti, una tipologia di legame che si può creare tra culture e “popolazioni” differenti, per cui il singolo, il gruppo si muovono alla ricerca dell’estraneo, per conoscerlo e comprenderlo. Questo però ha anche delle conseguenze rivelanti per quanto riguarda la vita dei paesi che ospitano, introducendo violenti cambiamenti. «Tanto più il turismo contemporaneo coinvolge aree caratterizzate da differenziali di potere nei loro aspetti economici, politici e sociali, tanto più sembra balzare in primo piano la carica predatoria che anima il rapporto tra le diversità gestito dai “grandi della terra”» (Callari Galli, 2004, p. 40). Il turismo crea così modificazioni territoriali e culturali, sia per chi ospita che per chi è ospite, nel luogo di villeggiatura e nel luogo di residenza, perché è ormai parte della contemporaneità riportare con sé, da un viaggio, un pezzo delle culture con cui si entra a contatto. È però importante non dare la stessa connotazione a turismo e cosmopolitismo, quest’ultimo rappresenta una tipologia di mobilità differente. I cosmopoliti sono coloro che sono sempre il giro per il mondo, non solo per brevi periodi di vacanza, e la loro permanenza all’interno di una comunità si fa più prolungata. I cosmopoliti sono soggetti che rappresentano una “via di mezzo” tra i turisti e i migranti, mentre questi decidono di spostarsi per motivazioni personali, sociali ed economiche, i cosmopoliti sono sempre alla ricerca di una nuova cultura da conoscere e in cui addentrarsi. «Pensiamo a essi come a persone indipendenti nei loro mezzi, per le quali l’apertura a nuove esperienze suona come una vocazione» (Hannerz, 1996, p. 136). I viaggi compiuti da un cosmopolita non possono rappresentare i viaggi compiuti da un lavoratore immigrato, i viaggi compiuti da quest’ultimo avranno il fine ultimo di legare la propria terra natia alla nuova terra, mentre il cosmopolita può usufruire del proprio lavoro per viaggiare ed essere sempre immerso in una nuova cultura, addentrandosi nel “dietro le quinte”. Ciò che hanno in comune il cosmopolita, l’immigrato e l’esule è l’appartenenza a una cultura transnazionale. Questi soggetti sono, infatti, promulgatori del fenomeno del transnazionalismo, attraverso i loro spostamenti e ai legami che creano tra differenti paesi e culture con cui mantengono i contatti, e creano conseguentemente relazione, nasce una linea diretta tra culture. «Grazie alle culture transnazionali, un ampio numero di persone è oggi coinvolto sistematicamente e direttamente in più di una cultura» (ivi, p. 137). Mentre si fanno sempre più aspre le politiche di restrizione

nei confronti dell'immigrazione, si cerca di chiudere i confini ai migranti, in particolar modo del "Terzo e Quarto Mondo", e si creano politiche di transizione tra Paesi, come avviene all'interno dell'Unione Europea, il fenomeno del transnazionalismo crea legami tra popoli e culture, apre metaforicamente i confini sempre più "segregati" e permette la diffusione, a livello globale e non tra differenti insiemi geopolitici diseguali, della globalizzazione. «Alcuni antropologi hanno definito con il termine "transnazionalismo" questo processo attraverso il quale i migranti, grazie anche alle innovazioni tecnologiche, tessono reti e mantengono relazioni sociali, economiche, culturali e politiche che, collegando la loro società di origine a quelle di approdo, attraversano i confini nazionali» (Callari Galli, 2004, p. 122). Oltre alla bipolarità creata dai fenomeni di emigrazione e immigrazione, così, l'attenzione ricade sul legame con il territorio e la cultura natia, il transnazionalismo permette di mantenere una continuità tra due contesti differenti e permette a questi di conoscersi, in particolar modo permette di comprendere e conoscere il background socioculturale degli immigrati e «i loro legami con il contesto di partenza in modo più dettagliato e sistematico» (ivi, p. 123). Così, i processi e i prodotti culturali assumono posizioni diverse, perdono il legame vincolante con il contesto originario per entrare a far parte di un altro, avviene così un processo di deterritorializzazione, si perdono le connotazioni territoriali che divengono mobili, a volte volatili, per iscriversi in un nuovo luogo. Non si pongono più all'opposto globale e locale, attraverso un incessante processo di deterritorializzazione si investe sul processo di globalizzazione e sulle forme che assume il localismo.

L'importanza che viene assegnata, per questo compito "globalizzante" non ricade sui soggetti coinvolti in pari modo. Infatti, se il cosmopolita non è visto sotto cattiva luce, e così avviene anche per il turista che è libero di viaggiare e attraversare Paesi e confini, i gruppi costretti a emigrare in seguito a conflitti, persecuzioni politiche e religiose, abbandonando i luoghi di residenza abituale, finiscono sotto la lente d'ingrandimento dei "grandi della terra", sono visti con sospetto, in particolar modo per chi proviene dal Quarto Mondo, a loro è attribuito il concetto di diaspora. Il loro ingresso all'interno di un nuovo territorio dà la nascita alla cultura della diaspora, «la rete di relazioni che in conseguenza di queste dislocazioni unisce vaste aree anche assai difformi per caratteri, storia e specificità economiche e politiche» (ivi, p. 29). E

stupisce ancora, ogni volta che avviene, la nascita di una nuova cultura della diaspora, che unisce e avvicina. «Le migrazioni sono oggi, come ieri, determinate da ragioni composite che affiancano, senza escludersi a vicenda, la ricerca di benessere alla necessità di sfuggire alla violenza della guerra e della persecuzione politica» (ivi, p. 32). La differenza nel tempo si è fatta quantitativa e non qualitativa, il via e vai di “diaspore della speranza” e della disperazione si sono sempre succedute negli anni e sui più vasti territori. A giocare un ruolo fondamentale, di trasmissione, sono sempre più i mass media, esercitando influenza sul bacino di informazioni che i cittadini di un paese di immigrazione posseggono sul fenomeno.

2.1 I movimenti europei

L'Europa, l'unione tra paesi dai tratti sociali, politici ed economici simili tra loro, è costituita da una varietà di Paesi, che si sta via via ampliando, dando accesso anche a paesi ancora in crescita, ma è prima di tutto il risultato dell'unione di Paesi che sono stati prima di tutto colonizzatori. Oggi giorno, invece, la medaglia pare essere rovesciata, non sono più gli europei a cercare nuovi territori e popoli da assoggettare, colonizzare e sfruttare per erigere imprese economiche, l'Europa è oggi meta di fenomeni migratori, provenienti, per lo più proprio, da quei Paesi che furono precedentemente colonizzati.

Nel 2013 l'Europa si è presentata come il continente che ha ospitato il numero più alto d'immigranti con la presenza di 72 milioni circa di persone provenienti da altri paesi; a seguire vi era il Nord America con 53 milioni circa di nuovi ingressi; successivamente si rilevava l'Africa con 19 milioni circa, poi America Latina e Caraibi con 9 milioni, Oceania che attestava 8 milioni e Asia che presentava un totale di 7 milioni di immigrati (Caritas e Migrantes, 2014). L'Europa fin dai tempi delle guerre è stata caratterizzata da una molteplicità culturale e linguistica e oggi giorno lo è più che mai, infatti «elemento centrale di questa Europa come sistema complesso è la “dialogica interculturale”, cioè l'interazione tra culture differenti costituita “non solo di complementarità, ma anche di competitività e antagonismo» (Morin, 1988, cit. in Callari Galli, 2004, p. 90). L'Europa è quindi il diretto risultato della complementarità, della volontà di creare una sorta di unico Stato in cui la

molteplicità delle differenze imbricate sia fattore positivo di crescita e la storia della civiltà che ne è il risultato non può essere semplicemente la somma delle singole civiltà degli Stati appartenenti, ma è molto di più. «Sebbene ha unità, non di meno la sua varietà è prodigiosa; non si è sviluppata per intero in nessun paese in particolare» (Guizot, 1871, cit. in *Ibid.*).

La molteplicità culturale, etnica, religiosa presente in Europa è il risultato di continui movimenti interni ed esterni, l'Europa in quanto Stato unitario permette ai cittadini dei Paesi aderenti di viaggiare e varcare i confini senza impedimenti e ostacoli. Al 2012 il numero di cittadini europei coinvolti in movimenti migratori interni era pari a 1,7 milioni, stessa cifra stimata per le nuove entrate non appartenenti all'Unione. Una complessità, quindi, non irrilevante, bensì notevole e di gran rilievo. I nuovi cittadini europei, coloro che richiedono di entrare a far parte di questo contesto molteplice, sono persone in cerca di nuove possibilità, ma anche persone che sfuggono a situazioni di disagio. Ogni singolo Stato coinvolto nella ricezione di flussi migratori, di nuovi cittadini fa la sua parte, attraverso politiche economiche e sociali volte nei confronti dei nuovi arrivati. Sono differenti i Paesi europei coinvolti in questo fenomeno e sono differenti le percentuali che si riscontrano all'interno di questi: la Germania si attesta il primato di numero d'immigrati presenti sul proprio territorio pari a 592.200, seguita dal Regno Unito con un valore pari a 498.000, a seguire la Francia con 327.000 e la Spagna con 304.100 (Eurostat). Per quanto riguarda, invece, le politiche sociali di accoglienza ogni Stato assume una propria visione. Su queste, cerca di imporsi la visione europea, predisposta all'accoglienza e all'intercultura. Ma questo diventa un argomento più complesso.

2.2 Italia, paese di emigrazione e immigrazione

L'Italia, negli ultimi anni, ha assunto un ruolo sempre più preminente all'interno del fenomeno dei flussi migratori che coinvolgono l'Europa. Infatti si fa sempre più crescente il numero di persone che si trova ad accogliere e ospitare.

L'Italia, però, prima di diventare meta di immigrazioni, è stata, a cavallo del XIX e XX secolo, terra di esodi verso nuovi territori, in cerca di nuove mete e possibilità (Signorinelli, 2006). I fenomeni migratori italiani erano per lo più transoceanici,

questi ebbero un grande afflusso nei primi decenni del 1900 e poi, attraverso leggi restrittive e l'avvento del regime fascista vi fu un calo, ma intorno al 1946 questi ripresero, si contavano oltre 7000 espatri fino a giungere a 159.510 nel 1949. Solo negli anni successivi, con il boom di crescita di emigrazione verso l'Europa, i flussi italiani in direzione transoceanica calarono, giungendo intorno ai 30.000 e crebbero i flussi di rimpatrio verso la madre patria, affiancati dai numeri crescenti di italiani diretti verso altri paesi europei, «per quanto numerosi fossero coloro che rientravano, ancora più numerosi erano coloro che al momento della rilevazione censuaria erano fuori» (ivi, p. 58). Solo intorno al 1975 i movimenti emigratori rallentano e aumenta il numero di rimpatri verso l'Italia, «dando origine a una nuova figura, quella dell'emigrato rientrato definitivamente, o reimmigrato» (ivi, p. 59). Da qui hanno inizio i forti afflussi interni, che spingevano le persone a emigrare dal Sud verso il Nord Italia. A cavallo degli anni Ottanta, la situazione italiana non aveva ancora raggiunto una stabilità, i movimenti di persone alla ricerca di lavoro erano ancora consistenti. I flussi migratori interni furono difficili da conteggiare, non si hanno, a tal proposito, percentuali esatte, si hanno dati approssimativi e risalenti ad anni precedenti, «fra il 1955 e il 1971, 9.410.000 italiani sono coinvolti in migrazioni interregionali» (Pugliese, cit. in *Ibid.*), infatti gli spostamenti più importanti si ebbero in quegli anni.

Furono prima di tutto gli italiani a sperimentare l'esperienza di emigrazione, all'estero e all'interno del proprio paese, secondo differenti flussi e in periodi distinti. Ad esempio, analizzando i primi movimenti che spinsero gli italiani a emigrare oltre oceano, si ricorrono a motivazioni differenti. A incidere su tali decisioni vi erano motivazioni economiche, «nella durezza della vita in patria per gli scarsi profitti agricoli e per gli scarsi salari, nella crescente disoccupazione» (Nitti, 1910, cit. in Signorinelli, 2004, p. 172), e anche per differenti motivazioni a livello sociale, «a reazione verso uno stato di cose reputato intollerabile» (*Ibid.*). Per quanto, queste motivazioni, risalgano a circa un secolo addietro, rispetto alla società odierna, sembrano però essere particolarmente attuali, non tanto per la prospettiva italiana, bensì per la prospettiva dei nuovi immigrati, soggetti alla ricerca di nuove possibilità e migliori condizioni, se non in fuga da situazioni tragiche. Per gli italiani, il progresso ha permesso un certo sedentarismo, anche se non totale. Infatti, il

fenomeno emigratorio in Italia non si è annullato, anzi sembra essere in ripresa negli ultimi anni e in particolar modo coinvolge giovani cittadini che evadono da un contesto che non sembra più riservare loro possibilità future, tanto che i numeri in entrata e i numeri in uscita, tra emigrazione e immigrazione in Italia, rendono paritario il saldo finale delle presenze sul territorio italiano. Gli stranieri in entrata, a fine 2013, erano pari a 4.387.721, contro i 4.828.279 italiani residenti all'estero, numero sempre più in aumento che dimostra la situazione italiana attuale (AIRE, Anagrafe Italiana Residenti all'Estero; Caritas e Migrantes, 2014).

Per gestire i flussi in entrata e in uscita del proprio Paese, l'Italia si avvale di politiche migratorie che hanno in sé due versanti: di accesso e dei diritti. Grazie alle prime avviene la gestione dei flussi migratori, stabilendo criteri per accedere al territorio, le seconde definiscono i diritti e le risorse per i nuovi residenti. Attraverso le politiche di accesso, da parte dell'Italia, sono messe in atto azioni che prediligono il controllo dei confini e di repressione dei flussi irregolari (Capello, 2014). Attraverso queste modalità, che prevedono la richiesta scritta di visti di soggiorno, rilasciati per diverse cause, si cerca di dare un ordine al fenomeno migratorio, attraverso politiche sociali che agiscano nei confronti dei nuovi arrivati e degli autoctoni. In particolar modo ciò avviene perché il fenomeno è visto, negli ultimi anni, sotto un punto di vista allarmante, per i numeri sempre più crescenti di nuove entrate. Chi viaggia sul territorio italiano non è però, sempre e solo, qualcuno in cerca di un nuovo territorio in cui rimanere a vivere, sono differenti le motivazioni che portano più soggetti a valicare i confini e molte volte si tratta solo di un breve periodo; anche per coloro che scappano da situazioni gravi l'Italia è territorio di transito e non di permanenza. Le differenti motivazioni per richiesta di visto possono essere: adozione, affari, cure mediche, diplomatico, gara sportiva, invito, lavoro autonomo, lavoro subordinato, missione, motivi familiari, motivi religiosi, reingresso, residenza elettiva, ricerca, studio, transito, transito aereoportuale, trasporto, turismo, vacanze lavoro, volontariato. Nel 2013 le maggiori cause di richiesta di visto sono attribuibili al turismo (1.657.075 milioni), affari (200.937), motivi familiari (76.164), studio (52.498), lavoro subordinato (33.236), transito (20.789) e le altre a seguire (Annuario Statistico, 2014). Così l'Italia cerca, quindi, di

gestire i differenti flussi, per le differenti motivazioni, e di controllare, anche, la gestione dei richiedenti asilo.

Le politiche migratorie italiane hanno attraversato differenti fasi storiche: fino agli anni Settanta erano configurate come reclutamento attivo di forza-lavoro e fino al 1986, data delle prime delle tre leggi nazionali, «l'immigrazione è stata affrontata in termini d'ordine pubblico e di controllo, lasciando le questioni sociali al settore del lavoro volontariato» (Callari Galli, 2004, p. 132). Con le prime leggi di fine anni Novanta ha avuto inizio la gestione repressiva dell'immigrazione clandestina. Su questo versante ha contribuito anche l'Unione Europea, influenzando le politiche italiane alla chiusura dei confini e alla creazione e potenziamento della "Fortezza Europa" (Callari Galli, 2004; Capello, 2014) sancita dall'accordo di Schengen, apportando così forti controlli ai confini italiani e favorendo spostamenti interni all'Europa. «Contrariamente a una visione dell'Italia tollerante nei confronti dell'immigrazione irregolare, [...] il controllo italiano dell'immigrazione mostra una tendenza restrittiva sia in relazione ai nuovi flussi in ingresso che agli immigrati già presenti» (Callari Galli, 2004, p. 133). Su questa scia hanno lavorato per anni, e continuano a farlo, i differenti partiti che si affacciano al contesto politico, promuovendo politiche restrittive e devianti nei confronti di un immaginario collettivo poco informato sull'argomento.

E così, la chiusura ai confini e la chiusura politica ha spinto sempre più verso il principio dello *ius sanguinis*, principio che crea nella società odierna italiana non pochi discrimini. Secondo tale principio l'acquisizione della cittadinanza italiana avviene attraverso la trasmissione per discendenza, differentemente dal principio dello *ius soli*, per cui l'acquisizione avviene per nascita sul territorio. La chiusura legislativa nei confronti dell'immigrazione, vecchia e nuova, chiude così le possibilità anche per i nuovi nati sul territorio italiano, coloro che nascono da genitori immigrati, nonostante questi siano immigrati da anni sul territorio italiano e siano parte integrante della società, sono comunque riconosciuti come stranieri, anche se essi non hanno compiuto alcuna migrazione. Essi sono riconosciuti con il termine "Seconde Generazioni", secondo generazioni di un fenomeno di emigrazione già stanziatosi e dimostratosi stabile. Oltre che agli adulti, avviene così una negazione di diritti e doveri nei confronti di bambini, che non ottengono il

riconoscimento alla pari rispetto ai loro coetanei italiani. Si disconosce così che le Seconde Generazioni sono il futuro, sono le nuove generazioni all'interno del Paese in cui nascono; è difficile e sbagliato quindi affermare che i minori di Seconda Generazione sia nuovi immigrati (G2 – Seconde generazioni).

«Oltre alla sfera dell'appartenenza giuridica, gli studiosi hanno volto la propria attenzione anche alle appartenenze simboliche collegate alla cittadinanza, indagando come il riconoscimento o meno di pari opportunità, diritti e doveri tra cittadini e non cittadini abbia conseguenza anche sul piano della partecipazione e dell'identificazione che i migranti possono manifestare nella vita collettiva e pubblica del nostro paese» (Capello, 2014, p. 71).

Parte prima di tutto dallo Stato, dalle regioni e dalle città, la volontà di creare una società interculturale in cui siano accettati i nuovi cittadini, e in questi territori si possono ritrovare iniziative statali e locali «che tentano di affrontare i problemi connessi al vivere all'interno di società che si potrebbero definire pluraliste», a partire dalla partecipazione di immigrati o dalla costituzione stessa da parte delle minoranze etniche (Grillo e Pratt, 2002, cit. in Callari Galli, 2004, p. 136).

3. Contatti fra culture, verso l'integrazione

L'unione e il contatto tra culture e diversità trova, anche se non sempre, la soluzione nel concetto di integrazione. Questo concetto rappresenta il processo, di cui non si può delineare un inizio e una fine esatti, volto a creare reciprocità fra le differenze culturali, non per forza a tutti i livelli, ma anche solo a uno, «il caso dell'immigrazione asiatica in Francia mostra che l'integrazione può risultare riuscita anche se limitata essenzialmente alla sfera economica, quand'anche il gruppo in questione continui a vivere in modo spiccatamente comunitario» (Gallissot, 2001, p. 10). L'integrazione si svolge, infatti, su più piani: economico, politico, sociale, personale legato all'identità, e a cui non può essere assegnata una data di inizio perché da sempre "in vigore". La storia è colma di migrazioni umane e queste non sono sempre state in conflitto tra loro, hanno ottenuto conseguenze positive al processo d'integrazione, risultati visibili nelle società attuali, «elementi costruiti

dalle pratiche dei contatti e degli spostamenti dei diversi gruppi nel corso della storia» (Callari Galli, 2004, p. 21).

Il concetto di integrazione non è però nato così e con il significato assegnatogli oggi, deriva dall'elaborazione di altri concetti, come assimilazione e adattamento. Questo, infatti, si adatta al contesto attuale per le caratteristiche politiche e socio-economiche presenti, dipende quindi dall'epoca di riferimento. Lo stesso procedimento è avvenuto per il concetto di adattamento, «era preciso quando si trattava solo di un adattamento al lavoro industriale, alla macchina, agli orari, al ritmo e alle cadenze della produzione, o ancora di un adattamento alla condizione globale di operaio e in generale alla vita urbana» (Sayad, 1999, p. 289). Ma l'epoca differente che si presenta oggi non lo accetta più, come non accetta il concetto di assimilazione, anche se questo non è stato “squalificato” del tutto nel tempo, com'è avvenuto per l'adattamento. L'utilizzo di questo termine deriva dall'epoca coloniale ed è ancora oggi utilizzato, in minima parte, come filo continuo, prolungamento di quel fenomeno coloniale che ha diretta conseguenza sulla situazione dell'immigrazione di oggi. «Nel caso della colonizzazione, la società “assimilatrice” e la nazionalità di questa società sono arrivate dai colonizzati e si sono imposte loro, dal loro, sul loro territorio. Invece, nel caso dell'immigrazione, la popolazione, nel corso della sua “assimilazione” e della sua “naturalizzazione”, si è spostata verso la società che l'“assimila” e verso la nazionalità o naturalità che la “naturalizza”, da lei, sul suo territorio» (ivi, p. 290). Dove non avviene assimilazione e vi è, di conseguenza, marginalizzazione sociale, non si può parlare del contrario del concetto appena espresso. Colonizzazione appartiene alla parte dominante che stabilisce, verifica e agisce in modo che si verifichi l'assimilazione, che gli altri, i dominati, si assimilino. Non rispecchia quindi il punto di vista di un osservatore esterno. Il concetto di “inserimento” sembrava essere la giusta alternativa e il giusto progresso ai termini precedentemente usati, «che sembra rivolgersi a un'audience più larga, perché non è mai stato marcato da un qualche uso particolare. Sembra una parola piuttosto neutra, priva di una grande risonanza ideologica, o etnico-ideologica, poiché non prende di mira una popolazione particolare che si distingue per la sua storia e ancor di più per le sue origini» (ivi, p. 292). Così, non riferendosi a un'etnia precisa, cercando di dare una collocazione completa, solo come un'operazione tecnica, vi è la spoliticizzazione

del termine, questo non ha connotati politici o sociali, come avveniva per i precedenti. Si riferisce così a un corpo estraneo, ma proprio per questo, per il sincretismo, per la volontà di «riunire tutte le situazioni in cui è in atto un processo di inserimento (sociale, politico, economico, culturale ecc.), finisce per non identificare nessun caso preciso» (ivi, p. 293). Si torna quindi al punto di partenza, per quanto sia un termine sovraccarico, il concetto di integrazione sembra essere il più adatto. «L'integrazione come realtà sociale, e di conseguenza collettiva, è la condizione stessa dell'integrazione nel suo secondo senso, l'integrazione individuale delle parti nel tutto. Più grande e più forte è l'integrazione del tutto, più forte e più grande è il potere integrante di questo gruppo, più necessaria e più facile è la realizzazione dell'integrazione in questo gruppo rispetto a ciascuna delle parti che lo formano, vecchie o nuove che siano» (*Ibid.*). Coinvolge più livelli, personale, sociale, di gruppo, di comunità, ogni identità è coinvolta anche se l'integrazione avviene a un solo livello, le identità non sono esonerate. E integrazione vede fusa l'identità del nuovo arrivato, fusa e non dissolta, non assimilata e negata. Integrazione non riguarda però solo il movimento migratorio, l'integrazione parte dal movimento migratorio che spinge l'individuo verso un altro Paese, un'altra società. «È un lavoro totalmente anonimo, sotterraneo, quasi invisibile, un vero lavoro di modellamento o di seconda socializzazione» (ivi, p. 295). Affinché questo processo sia possibile e non si consideri solo come una semplice forma di promozione sociale, l'integrazione sta in azioni e sforzi che non si pongono come obiettivo l'integrazione sociale. Integrazione non solo a livello politico, non dev'essere stabilita e raggiunta tramite leggi e norme, non deve sussistere solo questo, anche se hanno comunque il loro valore, in particolar modo di influenza sulla società (Sayad, 1999).

Come il termine integrazione ha subito un processo di trasformazione, così è per il processo di integrazione. Nell'attualità è riferito e utilizzato per indicare il percorso di inclusione sociale di un immigrato. Tale processo può assumere due connotazioni tra loro opposte: può spingere a un'integrazione che crea una prospettiva multiculturale, in cui i nuovi cittadini e i "vecchi" cittadini imparano a coabitare, convivere sullo stesso territorio, mantenendo usi, abitudini e costumi delle proprie culture senza che queste "s'intacchino" tra loro, senza permettere così la creazione di rapporti umani di scambio, di conoscenza e di arricchimento reciproco. Discorso

opposto quello che mira a una prospettiva interculturale: tale visione porta, infatti, alla creazione di una nuova società, società in cui si creano nuove relazioni di scambio, di reciprocità e di crescita condivisa. Secondo questa concezione, il processo d'integrazione è un processo bidirezionale: «l'integrazione è percepita come un processo dinamico, bilaterale, di adeguamento reciproco, da parte di tutti gli immigrati e di tutti i residenti» (Elamé, 2012, p. 34). Il processo d'integrazione spinge quindi all'acquisizione e all'approvazione del nuovo modello di comunicazione tra culture che favorisce il "métissage". Tale modello, elaborato a livello teorico e affermato a livello socio-culturale, è il risultato finale cui sono giunte le società che per ultime, come quelle europee, si sono trovate ad affrontare il problema multiculturale, le quali auspicano e lavorano al fine di creare spazi di dialogo e incontro tra nuovi cittadini e autoctoni. Questo è il traguardo raggiunto fino ad ora che è stato anticipato dall'evolvere di modelli differenti: il primo modello fu, infatti, quello della "colonizzazione", messo in atto principalmente dall'Occidente nei confronti dei nuovi territori, delle culture "altre", prediligendo la sottomissione, lo sfruttamento e anche la distruzione di queste, ritenute "inferiori" perché diverse, diffondendo così l'idea sostenitrice dell'etnocentrismo occidentale. Oggi giorno tale modello è stato radicalmente delegittimato. Successivamente, con l'ondata di migrazioni, tra Ottocento e Novecento, dirette verso la Nuova Terra, l'America, ha avuto risonanza mondiale un altro modello. Tale modello è fissato sul principio del "melting pot", del miscuglio, «tutela le appartenenze, ma reclama integrazione, pur lasciando sussistere separati i due momenti» (Cambi, 2012, p. 29). Superato, dagli stessi americani, attraverso il multiculturalismo, definito come "salad bowl" (l'insalateria). «Dietro questa metafora sta l'idea che gli Stati Uniti, come l'insalata, siano composti da molteplici "ingredienti" di culture. Benché mescolate con gli ingredienti di un'insalata, queste culture resterebbero distinte, conservando i loro sapori peculiari. In breve, ogni cultura contribuirebbe a suo modo al "sapore generale" della nazione americana» (Gallisot, 2001, p. 15). Ma anche questo modello ha subito dure critiche, infatti, le manifestazioni di multiculturalismo sembrano vertere in direzione opposta a quella ricercata, la focalizzazione dell'attenzione nei confronti dei gruppi etnici svantaggiati produce una marginalizzazione. (Gallisot, 2001). Il multiculturalismo diviene espressione di una

società in cui c'è incontro ma non dialogo, in cui domina una cultura, che riconosce e tollera le altre ma non è disposta a rinnovarsi e a cogliere elementi da altre culture. In una società basata su questo modello rimane il concetto di dominio, moderato rispetto al modello della "colonizzazione", ma esistente e fautore di episodi di razzismo e sostenitore continuo di pregiudizi nei confronti dell'altro. «Il pluralismo culturale può mascherare la struttura gerarchica della società e l'ineguaglianza nell'accesso alle risorse, e può addirittura incoraggiare l'eticizzazione dei rapporti sociali» (ivi, p. 16). In Paesi come quelli aderenti all'Unione Europea, i sostenitori di una società plurale hanno iniziato a osservare nel dettaglio questo modello e a ricredersi rispetto agli aspetti positivi che questo può apportare. Si è cercato così, e si cerca tuttora, di superare tale modello, promuovendo e accentuando il percorso da fare con singoli individui e società complesse: il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità, attraverso lo sradicamento di un'idea quale quella che riconosce origine e identità come strettamente legate fra loro, la quale «riduce abusivamente l'identità dell'individuo e della sua presunta origine etnica, presupponendo che essa si costruisca essenzialmente attraverso l'appartenenza a un gruppo etnico» (ivi, p. 17). L'identità è invece la costruzione e l'interazione di molteplici legami con identità collettiva, «etichettare, fissarsi su rappresentazione stereotipate, stigmatizzare e discriminare equivale a cristallizzare identità predeterminate. [...] Questo uso delle origini alimenta il razzismo» (De Rudder, 1998, cit. in *Ibid.*). Si supera allora il multiculturalismo, in direzione si una società non più multiculturale ma interculturale. Secondo tale prospettiva, l'integrazione, per poter prender forma nelle società, deve avere uno sviluppo teorico, culturale e politico-sociale. Deve avvenire la promozione, a livello teorico, di un «io multiplo» (Cambi, 2012, p. 12) che sappia riconoscere la diversità, predisposto all'apertura, con capacità di sviluppo, di costruzione e di ricostruzione: deve avvenire il riconoscimento dell'esistenza di pluralità culturali, affinché si sviluppino modelli d'incontro e d'intesa reciproca, a livello culturale, per permettere l'avvicinamento delle diversità. Cosicché i risultati siano estendibili, a livello politico-sociale, in forma via via planetaria per favorire l'istituzione di diritti comuni e universalmente riconosciuti, su strategie condivise di reciproca accoglienza (Cambi, 2012).

L'Unione Europea ambisce e lavora per raggiungere tali obiettivi: il primo contributo a favore di questo intento è la predisposizione di strumenti legislativi d'intervento, tra cui i "Principi Fondamentali Comuni della politica d'integrazione degli immigrati nell'Unione Europea", adottati dal Consiglio Giustizia e Affari Interni del 19 novembre 2004. Suddetti Principi nascono con l'obiettivo di supportare gli Stati membri nella formulazione di politiche d'integrazione e di fornire strumenti funzionali all'individuazione delle priorità in materia e dello sviluppo di obiettivi misurabili (Elamé 2012, p. 34). Un passo verso la formazione dello spazio dell'incontro, «lo spazio costituito e regolato dall'intercultura che, procedendo oltre la multiculturalità, vuole venire a costituire un habitus e un habitat di dialogo, di confronto, di reciproca intesa» (ivi, p. 13).

E questa è una sfida del presente e del futuro: all'incontro tra soggetti e comunità portatrici di culture diverse si crea spaesamento e confusione, è allora importante creare lo spazio d'incontro e di dialogo in cui si sviluppino ascolto, comprensione, riconoscimento.

Nella società odierna, all'attualità, nonostante i progressi scientifici e nonostante i flussi migratori siano fenomeno diffuso da decenni di anni, nonostante sia stato constatato il bisogno umano di "emigrare", sono ancora presenti fenomeni di emarginazione e stigmatizzazione nei confronti dell'Altro, del diverso. Sterotipi, pregiudizi e il conseguente fenomeno del razzismo sembra essere ancora presenti, o forse ancora di più, come intrecciati nella realtà sociale, individuale, relazionale.

Si andrà così ad approfondire meglio questo argomento che sembra essere sempre più presente nelle società odierne.

CAPITOLO II

1. Stereotipi e pregiudizi

Già nel Seicento, il filosofo Bacone aveva tentato di approfondire e spiegare l'argomento. La sua tesi affermava che la mente umana è come uno specchio che riflette un'immagine deformata della natura, questo avviene perché i soggetti sono condizionati in modo radicale dall'ambiente esterno, dalla cultura e dalle abitudini individuali oltre che dalla natura stessa dell'uomo. Tali condizioni comportano una lettura errata della realtà. Per spiegare questo fenomeno, allora, Bacone formulò la tesi inerente gli *idola mentis*, chiamando così i pregiudizi che influenzano la ragione umana e che allontanano dalla vera conoscenza del mondo. Questi sono divisi e riconosciuti sotto quattro categorie differenti: *idola tribus*, connaturati alla natura umana; *idola specus*, derivanti dal temperamento e dalla cultura di ciascuno; *idola fori*, che nascono dalle relazioni tra gli uomini; *idola theatri*, errori derivanti da scuole filosofiche (Mazzara, 2014). L'uomo, appoggiandosi a questa teoria, è quindi condizionato da elementi esterni, interni e acquisiti che non gli permettono di esaminare la realtà in modo oggettivo, senza che si soffermi all'apparenza. Tale definizione filosofica sembra anticipare e racchiudere i differenti approcci che, a i giorni nostri, provano a spiegare la formazione e la diffusione, tra individui e società, di stereotipi e pregiudizi. Anticipa la visione psicologica di "mente umana come specchio", senza tralasciare gli aspetti sociali, culturali e biologici (*ibid.*).

La formazione di stereotipi e pregiudizi caratterizza fenomeni presenti nella società odierna, come i flussi migratori, che danno origine a marginalizzazioni e separazioni tra soggetti appartenenti a culture diverse tra loro.

I fenomeni migratori che comportano l'avvicinamento di persone, l'affluire nei paesi Occidentali di sempre più persone, per lo più provenienti da Terzo e Quarto mondo, porta alla nascita di un interesse particolare nei confronti dell'immigrazione extra-comunitaria. Per quanto siano differenti i Paesi europei coinvolti nel fenomeno, ormai consolidato ed esteso, e per quanto siano visibili i risultati ottenuti per la creazione di una società multiculturale, gli aspetti prettamente qualitativi che denotano la presenza di immigrati sul territorio (colore della pelle, caratteristiche

somatiche, usi e abitudini differenti) sono ancora segnale di squilibri e insicurezze che risiedono nella popolazione. E questi promuovono, attraverso differenti forme, la nascita e la concretizzazione di stereotipi e pregiudizi, che possono sfociare anche in forme più pericolose di razzismo.

Partendo dal principio e avvalendosi di differenti approcci scientifici l'obiettivo è di comprendere come avvenga la creazione di pregiudizi, cercando di comprendere se si tratta di processi cognitivi che si formano a livello mentale, se si tratta di una predisposizione umana e/o quali altri fattori vi possano incidere, come società, gruppo di appartenenza, cultura.

1.1 Differenti punti di vista a confronto

1.1.1 La Psicologia Sociale

L'analisi inizia attraverso l'approccio alla Psicologia Sociale, questa «si occupa di studiare e comprendere quella particolare relazione che connette processi psicologici individuali e processi sociali, che collega cioè il singolo individuo al contesto civile e alla società nel suo complesso, indagando sia le interazioni tra le persone, sia il contesto socioculturale all'interno del quale esse si verificano» (Gattino, Miglietta, 2014, p. 15). Secondo tale disciplina, lo stereotipo e il pregiudizio, sono due modalità conoscitive dell'uomo.

L'uomo è in grado di conoscere e interpretare la realtà grazie ai "concetti", elementi base che permettono la costruzione della realtà. Questi equivalgono a delle rappresentazioni mentali formate da elementi raccolti dalla mente e associati secondo un criterio di somiglianza. Tale procedimento non è completamente oggettivo, bensì risente della soggettività dell'individuo, poiché costituisce un tutt'uno con la mente, sede degli elementi raccolti dall'ambiente. In particolar modo la soggettività della valutazione è predominante quando i soggetti esaminati sono altri individui; fenomeno, invece, meno frequente quando si tratta di valutare oggetti.

La molteplicità di concetti, posseduti dall'uomo, e suddivisi tra loro in base all'argomento di riferimento, costituiscono degli schemi mentali, «delle strutture di dati attraverso le quali i concetti immagazzinati in memoria vengono rappresentati»

(Arcuri, 1985, cit. in Miglietta, 2014). Gli schemi si adattano all'argomento cui ci si riferisce, questi si attivano quando entrano in relazione con un oggetto con determinate qualità, legate alla categoria di riferimento. Per tale motivo, gli schemi sono costituiti da due parti, una variabile e una fissa: la prima unisce tutti gli elementi comuni mentre la seconda permette di stabilire il grado di prototipicità rispetto alla categoria cui appartiene. All'interno, hanno quindi informazioni che permettono di colmare i vuoti lasciati dalle fonti esterne, sia per quanto riguarda soggetti, oggetti che situazioni sociali. Inoltre, gli schemi sono alla base dell'esperienza acquisita in precedenza, secondo diversi gradi di astrazione. Più ampia sarà l'esperienza acquisita, riferita a un argomento, più esempi specifici si avranno a disposizione. «Emerge che gli schemi consentono all'attività cognitiva di essere relativamente rapida e poco onerosa dal punto di vista delle energie impiegate» (ivi, p. 46). "Top-down" o "theory-driven" è il processo cognitivo che si basa sul funzionamento degli schemi appena descritti. Questo è, come suggerisce la definizione in lingua inglese, un procedimento che va "dall'alto verso il basso" o "guidato dalla teoria" perché il significato attribuito alla realtà o a un fatto specifico deriva dagli schemi costruiti dall'esperienza e racchiusi all'interno degli schemi, permettendo così l'attuazione di un processo veloce e poco faticoso. L'attuazione di tale processo comporta però una valutazione approssimativa, risultante scorretta e potenzialmente dannosa. Processo opposto, e meno approssimativo, è invece quello definito "bottom up" o "data-driven", all'opposto del precedente "dal basso verso l'alto" o "guidato dai dati". Per tale procedimento è presa in considerazione l'informazione, che è esaminata per giungere a una possibile conclusione e per portare alla produzione, così, di una nuova struttura cognitiva. Quest'ultima modalità è quindi utilizzata per emettere valutazioni accurate.

I due procedimenti si presentano antitetici, opposti tra loro ma non si può affermare che l'uno sia più adatto dell'altro. Entrambi permettono la conoscenza dei contesti oggettivi e sociali in cui si è coinvolti; è più opportuno affermare che il processo "top-down" sia utilizzato nella quotidianità, diversamente dal processo "bottom up" utilizzato in situazioni più specifiche.

L'utilizzo della modalità "theory-driven" comporta, inoltre, la costruzione di percorsi cognitivi più brevi e queste scorciatoie sono conosciute meglio come "euristiche".

Queste sono delle strategie utilizzate dai soggetti per velocizzare i processi cognitivi, i problemi della quotidianità che richiedono una soluzione di tipo probabilistico. In tal modo si ha la possibilità di centrare l'attenzione sui dati salienti del problema. Le euristiche sono differenti fra loro, vi sono differenti tipologie che si utilizzano in base al contesto e alla situazione che ci si trova ad affrontare. Le principali sono: euristica della rappresentatività; euristica della disponibilità; euristica dell'ancoraggio e dell'accomodamento; euristica della simulazione. La prima, l'euristica della rappresentatività, è utilizzata quando si vuole assegnare una categoria di riferimento a un dato soggetto, riferendosi agli schemi già acquisiti e secondo le probabilità che si ritengono valide all'operazione cognitiva. Differentemente, l'euristica della disponibilità è utilizzata per comprendere e assegnare un giudizio alla probabilità che un evento si verifichi. L'euristica dell'ancoraggio e dell'accomodamento, invece, parte dall'utilizzo di un'affermazione iniziale per esprimere un giudizio in situazione di incertezza, portando successivamente degli aggiustamenti al punto di partenza scelto, secondo le informazioni acquisite in situazione precedenti, anche se non per forza pertinenti. Per ultima, l'euristica della simulazione, conosciuta anche come ragionamento controfattuale, permette di immaginare l'evolversi di una situazione o di un certo evento. Essendo queste il risultato dell'attuazione di processi 'top-down', non permettono di affermare che le risposte ottenute siano certe e infallibili, si può infatti incorrere nell'errore e così le euristiche si dimostrano sbagliate poiché tralasciano aspetti marginali o ininfluenti che non rendono completa la constatazione a cui si vuole giungere. Attraverso questi procedimenti mentali, si può dire che prendono il via quelle constatazioni che, se esasperate e poste in modo negativo, comportano la creazione di stereotipi e successivamente l'affermazione di pregiudizi non basati su fatti reali, bensì su fatti che si credono veritieri ma che non vengono esaminati opportunamente.

Così come il sistema cognitivo umano si avvale delle euristiche per determinare conclusioni in tempi brevi, riducendo le energie implicate; il cervello, per gestire l'elevato numero di stimoli che riceve, fa utilizzo del processo di categorizzazione. Attraverso la semplificazione e la riduzione degli stimoli in categorie, avviene una riduzione della complessità della conoscenza sociale che permette di comunicare e riferirsi a classi di persone e oggetti senza dover ricorrere a una descrizione

particolareggiata ogni volta. Questo procedimento prende il nome di categorizzazione sociale quando vede coinvolte classi di soggetti presi in esame attraverso stimoli, classificati in conformità a categorie quali occupazione, sesso, etnia, religione. Ciò è utile perché permette di orientarsi nella realtà sociale ma tale categorizzazione rischia di far incorrere in una problematica: attraverso la rappresentazione di categorie, costituite da soggetti differenti tra loro, per vari motivi presi in considerazione, si tende ad accentuare e rafforzare le differenze esistenti tra due gruppi distinti (differenze intercategoriale) e ad attenuare quelle esistenti tra soggetti di un medesimo gruppo (differenze intracategoriale). Essendo che il nucleo di una categoria corrisponde a uno stereotipo (inferenza di qualità profonde in conformità a elementi superficiali), nasce il fenomeno che porta alla discriminazione tra differenti gruppi sociali.

Lo stereotipo permette, così, di raggruppare gli altri soggetti in categorie utili per riconoscerli, differenziarli in base alle qualità, agli stimoli presi in considerazione; tale categorizzazione avviene però in modo rigido e ripetitivo, si corre così un grave rischio “catalogando” tutti gli individui come membri di un gruppo. E quando il singolo stereotipo è adottato e condiviso da grandi masse di persone si parla di ‘stereotipi sociali’. Questi possono avere funzioni diverse all’interno della società: in particolar modo dal punto di vista delle relazioni interpersonali sono utilizzati per sostenere ideologie che s’instaurano tra le masse, a screditare le appartenenze degli individui visti come diversi da sé. Un utilizzo degli stereotipi sociali è quello fatto per sostenere le “credenze legittimali”, ossia l’attribuzione di caratteristiche a quelle categorie sociali ritenute deboli, di minoranza e tale assegnazione avviene con lo scopo di mantenere uno status quo, un certo potere all’interno della società, da parte delle maggioranze. Ci si riferisce a gruppi di minoranze come donne, omosessuali, opposizioni religiose e culturali, disabilità fisiche e psichiatriche, tossicodipendenze. Gli stereotipi possono anche assumere la funzione di mantenere le aspettative all’interno dell’ingroup, il gruppo di maggioranza, nei confronti dell’outgroup, il gruppo di minoranza: aspettative che hanno l’obiettivo di distorcere la realtà per permettere il mantenimento di status da parte del gruppo maggioritario. Inoltre, gli stereotipi assumono il connotato di ‘profezie che si auto avverano’: nei gruppi maggioritari sono incentivate idee, già instaurate, perché vengano attuati

comportamenti che portino alla conferma di queste. Ci si riferisce al noto fenomeno letterario dell'“Effetto Pigmalione” per cui le persone tendono a conformarsi all'immagine attribuitagli dagli altri individui: un appartenente della minoranza sarà portato ad attuare un comportamento che comprometterà maggiormente la visione riferita al suo gruppo di appartenenza, confermando le idee della maggioranza.

Secondo la Psicologia Sociale, quindi, l'utilizzo di stereotipi e pregiudizi è messo in atto dall'uomo come forza di protezione nei confronti dello sconosciuto, del diverso da sé, tanto da essere una modalità di protezione, per sé in quanto singolo e per il proprio gruppo di appartenenza, attuata in modo, quasi, spontaneo, come “tattica” insita in sé. Non è però solo questo, ad incidere sono anche le influenze di fattori sociali e culturali del gruppo di appartenenza, il grado di intensità che agisce su quest'ultimo e lo sviluppo dei periodi storici e delle dinamiche economiche del Paese interessato. Incidono, quindi, fattori biologici, psicologici, sociali, antropologici.

La Psicologia Sociale è la disciplina che si è interessata in particolar modo a tale argomento, questa fa riferimento ai processi psicologici di cui è dotato ogni uomo in rapporto a un nuovo oggetto o soggetto da conoscere, lo stereotipo sembra così crearsi quando ci si avvicina a un elemento dato, ma si fa con un grado di conoscenza superficiale. Si assume così un visione prettamente individuale.

1.1.2 La Sociologia della Conoscenza

Attraverso la Sociologia della Conoscenza si ha un approccio “sociale” rispetto l'acquisizione di saperi e conoscenza, provenienti e facenti parte dell'ambiente esterno. Questa disciplina vuole spiegare attraverso quali modalità, provenienti dalla società di appartenenza, si ha accesso alla conoscenza degli oggetti o del sapere. Essa si basa su teorie filosofiche, come quella di Marx che presumeva la formazione dei saperi, quali credenze e sistemi d'idee dei singoli, influenzati dalle forme di organizzazione della società. Seconda quest'ideologia la conoscenza è determinata dalle attività produttive della società. Ciò che pensano e ritengono i singoli individui, che costituiscono la società, è il risultato dei dati, dell'interpretazione dei fattori presenti nel mondo circostante. Da parte di questa disciplina è data rilevanza maggiore agli aspetti sociali che permettono all'individuo di costituirsi e prendere

parte alla società, non si crede che le azioni del singolo siano determinate dal pensiero di questo. I saperi assumono un connotato diverso, sono l'insieme delle idee che descrivono i differenti mondi in cui abitano le persone. Riferendosi a mondi s'intendono le differenti società possibili, con culture, religioni, abitudini e consuetudini differenti. Il sapere che si costituisce all'interno di una singola società, saperi socialmente prodotti, è ridistribuito in modo differente all'interno di questa: da individuo a individuo, da gruppo a gruppo. I saperi divengono fenomeni esterni alla società, studiabili in modo distinto, dato che sono il prodotto della vita collettiva di gruppi specifici. Per tale motivo vi sono, all'interno della società, figure addette, a cui è assegnato il compito di creare e diffondere i saperi: le maggiori istituzioni, come scienziati, politici, li elaborano; a educatori, genitori, politici e giornalisti spetta il compito di diffonderli affinché si perpetuino all'interno della società. Gli studi portati avanti da questa disciplina sviluppano l'interesse nei confronti dei modi di promulgazione dei saperi all'interno della società, come le persone «comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita» (Geertz, 1973, cit. in McCarthy, 2004, p. 139). Tale promulgazione dei saperi avviene in relazione alla cultura diffusa e ai sistemi simbolici e di significato diffusi dagli agenti conoscitivi. Dai sistemi simbolici e di significato adottati si forma la realtà sociale, il significato assegnato a essa. Si può quindi dedurre che la formazione della realtà, sia strettamente connotata alla società, e allo stesso tempo subisce un'inflexione che la porta a essere estremamente simbolica, traducibile solo attraverso i simboli e gli strumenti in possesso degli essere umani, in base alla loro cultura di appartenenza. In tal modo la conoscenza permette di tradurre e spiegare la realtà in modi diversi e concorrenti tra loro. In seguito a tali deduzioni da parte della Sociologia della Conoscenza, l'attenzione di tale disciplina inizia a vertere verso la "politica del significato" (ivi, p.47), riferendosi, con tale termine, al carattere pervasivo adottato dalle figure politiche e sociali che diffondono la conoscenza della realtà. Queste hanno, infatti, la pretesa di poter diffondere la conoscenza in modo univoco, riproducendo la posizione e il punto di vista di chi ascolta ma il sapere diffuso da essi in realtà non è in grado di parlare per tutti. Le figure predisposte dalla società per la diffusione della conoscenza non sono imparziali, bensì sono dettate dalle precedenti storie politiche e sociali. È evidenziato, così, il fenomeno che si crea

all'interno delle società: le differenti estrazioni sociali assumono differenti realtà conoscitive tra loro, questo comporta di conseguenza la creazione di gruppi differenti, in contrapposizione tra loro poiché ogni gruppo considera di detenere e controllare il concetto di conoscenza (McCharty, 2004). Da visioni e presunzioni di gruppi e culture si creano incomprensioni e scontri, determinati da ideologie diverse adottate. Dalle differenti estrazioni, dai diversi gruppi e dalle svariate culture si crea una pluralità di idee, una pluralità di atteggiamenti assunti verso la società e verso la conoscenza, dove ognuno cerca il dominio sull'altro screditandolo o esaltando il proprio gruppo di appartenenza. Si torna così al fenomeno di opposizione fra gruppi. La visione qui assunta è quindi sociale, viene dal gruppo e dalla società cui si appartiene, in cui esiste un dominio da parte "dei più" nei confronti della conoscenza che la producono, la rielaborano e la diffondono così da creare una sorta di canale a senso unico. La discrepanza di conoscenza tra i vari gruppi crea scontri e rivalità che possono essere il fondamento della creazione di pregiudizi e stereotipi, lo scontro tra diversità e gruppi che non possono entrare a contatto tra di loro da il via, così, a discriminazioni e inimicizie.

1.1.3 L'Antropologia culturale

L'Antropologia culturale si pone come ennesima disciplina che orienta i suoi interessi nei confronti della conoscenza dell'Altro e il ruolo che differenti culture, società di appartenenza svolgono nel contatto tra diversità. Partendo dal principio e facendo appoggio agli studi promossi da De Montaigne, il quale sosteneva e riconosceva l'esistenza di più culture e costumi, prese vita il concetto di relativismo culturale. Montaigne affermava che il relativismo fosse possibile grazie alla molteplicità culturale esistente, sono queste, a loro volta, a influenzare l'organizzazione della vita e della società umana, nelle differenti società esistenti. Tale concezione, come quella della Sociologia della Conoscenza, va oltre all'idea dell'universalità delle disposizioni psicologiche dell'uomo, non sono queste a determinare significativamente la costruzione sociale. Non si nega l'esistenza di predisposizioni psicologiche, queste sono oscurate però dalla dimensione culturale, maggiormente incisiva. La dimensione culturale in cui sono immersi gli individui li

porta ad aderire a leggi e norme dettate dalla cultura di appartenenza, le culture sono però molteplici e si oppongono tra loro. L'assunzione delle leggi culturali come norme o leggi secondo una prospettiva generale e naturale porta gli individui a credere che queste provengano dalla natura, che siano naturali. Così sosteneva l'antropologo Remotti nel 1997. La visione assunta dell'uomo è però errata, porta a negare il relativismo esistente. Attraverso quest'idea, le società assumono una strategia intellettuale che ritiene come agente principale la naturalità dell'uomo, ponendosi così in contrapposizione con le altre società, ricercando il confronto continuo e di conseguenza screditando le differenze altrui, esaltando le proprie caratteristiche sociali.

Altri studiosi (filosofi illuministi come Blaise Pascal e Friedrich Nietzsche) sostenevano che tale concezione fosse assunta per sopperire alla «carezza di una natura umana solida, rocciosa, costante», in modi diversi, gli uomini fanno riferimento agli universi culturali «per sopperire alle mancanze della natura umana» (Remotti, 1997). Per quanto la cultura e gli universi culturali possano risultare, quindi, un'assunzione esterna adottata dall'uomo, non bisogna però escludere la necessità di dover conoscere le differenti culture dall'interno. Il relativismo assume così la concezione sottolineata da Malinowski, emersa nei suoi studi sull'indigeno delle isole Trobriand, secondo cui bisogna conoscere dall'interno «la sua visione del mondo» (cit. in Remotti, 1997), la visione dell'altro. Così come Malinowski, anche Franz Boas sostenne tale aspetto del relativismo, continuando a promulgare l'idea per cui sia importante esaminare le differenti culture internamente: non per una mera raccolta di dati esaminabili in modo estrinseco, bensì per conoscere e approfondire le particolarità e le differenze esistenti, storiche e psicologiche, all'interno di una cultura, che portano a distinguerla da un'altra. Si tratta quindi di «significati» differenti adottati in ambienti diversi che portano a «diversi atteggiamenti e diverse interpretazioni» (ivi).

Partendo dallo stesso presupposto, per cui le culture debbano essere esaminate e conosciute dal loro «interno», Gregory Bateson proseguì gli studi inerenti l'argomento del relativismo. Attraverso il suo scritto «Verso un'ecologia della Mente» (2000) egli volle porre in rilievo l'esame che può essere effettuato tra differenti culture poste a confronto, non tralasciando gli elementi interni a queste.

Partendo dal presupposto che le culture siano costituite e formate sui principi economici, politici, religiosi, o altro, si deve considerare che queste non sono categorie reali ma sono le modalità di cui ci si avvale per spiegare, a parole, la complessità culturale. Sono quindi delle etichette. Volendo portare avanti un lavoro di esame tra culture, Bateson non esclude di osservare le differenze presenti dentro le stesse culture. Per quanto, principalmente, sembrano essere in una situazione conflittuale le differenti culture, non è da estromettere che all'interno di una stessa cultura vi siano gruppi, minoranze che risentono del predominio dell'altra parte. Ci si riferisce a quelle minoranze che da anni risentono di "pregiudizi": anziani, giovani, sessi, aristocrazia, popolo. Il discrimine tra questi gruppi, appartenenti a stesse culture, avviene per le differenti norme culturali di comportamento esibite. Riferendosi a norme comportamentali s'intendono cinque aspetti, sottolineati dall'autore, distinguibili che, in caso, contrario portano alla fusione completa di una cultura: "aspetto strutturale dell'unità", comportamenti riconosciuti all'interno di diversi contesti da tutti i facenti parte della medesima cultura; "aspetti affettivi della cultura", è tenuto conto della base emotiva dei comportamenti, all'interno di una cultura vi è l'obiettivo di soddisfazione o insoddisfazione emotiva degli individui; "unità economica", i comportamenti paiono essere orientati alla produzione e alla distribuzione di oggetti materiali; "unità cronologica e spaziale", le strutture comportamentali paiono essere ordinate secondo tempo e spazio; "unità sociologica", integrazione e disintegrazione dell'unità superiore sono l'obiettivo dei comportamenti all'interno della società. Questi aspetti sono quindi differenti all'interno di uno stesso gruppo culturale ma sono segnale di discrimine anche tra le diverse culture (Bateson, 1977).

Il fenomeno di "esaltazione" dei propri caratteri culturali, come avviene a livello individuale e psicologico, avviene anche a livello sociale, sotto altre prospettive e modalità d'azione. Si tratta di una propensione alla valorizzazione dei caratteri interni, questa presume di tener conto di principi e di categorie che permettono la costruzione e la perpetuazione della cultura.

Questo è solo un abbozzo degli interessi dell'Antropologia apportati nei confronti dell'incontro tra culture e le conseguenze che portano alla non conoscenza e la non volontà di confronto.

2. La visione antropologica di stereotipi e pregiudizi

2.1. Incontro-scontro fra culture

Il flusso di migrazioni sempre più crescente ha apportato, in campo antropologico, la definizione di transnazionale, concetto per cui la diminuzione di barriere tra Stati e il maggior accesso a questi, che comporta scambi economici, confronti politici e varietà di culture che viaggiano per il territorio e si amalgamano tra di loro, ha dato il via a un processo di deterritorializzazione, così che i processi culturali si svincolino dalla loro aderenza territoriale divenendo mobili (Callari Galli, 2004). Le culture sembrano così trovare nuove strade per la loro diffusione permettendo l'incontro fra queste, e come avviene per le culture stesse così anche il termine cultura è sempre più diffuso, non ha più solo un'accezione scientifica ma entra nel vocabolario della comunicazione di massa. «L'immigrazione ha questo fra i tanti meriti: l'incontro con modi di vita diversi dal proprio, divenendo parte dell'esperienza quotidiana di un numero crescente di persone, può indurre anche i non specialisti, se non a relativizzare il proprio mondo culturale, almeno a constatare che esistono diverse culture e che la propria è una fra le tante» (Gallissot, 2001, p. 75).

Il termine "cultura" ha origine nel participio passato del verbo latino "colere" che significa coltivare. Per spiegare il significato di questo termine si ricorre alla metafora della coltivazione del suolo, come si coltiva e si domestica un campo così avviene per l'uomo che lavora su se stesso, «coltivando certe facoltà della mente e dello spirito attraverso esercizi e attività intellettuali appropriati» (ivi, p. 78). Tale termine inizia ad essere utilizzato con l'apporto degli studi dell'antropologia: prima era tipico parlare di "costumi e abitudini" o "usi e costumi", a questi costumi è però stata data una "forma", riconoscendo in essi «un senso, un ordine, un fondamento» (Remotti, 1992, cit. in ivi, p. 79). Con la costruzione e la ricerca della sostanza del concetto di cultura, si assegnerà significato al termine in differenti forme, se Tylor descrisse la cultura come «insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (1975), i suoi successori giungeranno a parlare di "cultura materiale", identificando tale concetto in oggetti, tecniche, abilità, consumi e alimentazione tipici di una cultura. La cultura determina i

modi, le azioni e i comportamenti degli individui coinvolti al suo interno, ne condiziona l'educazione e la formazione. Fa sì che l'uomo possa soddisfare il proprio bisogno di simbolizzare ciò che gli sta attorno, Natura e Cultura sarebbero quindi collegate tra loro, costituendo un tutt'uno che permette all'una di determinare l'altra. I dibattiti a tal proposito furono molti e opposti tra loro. La specificità umana sarebbe quella di elaborare e apprendere una cultura, «non v'è cultura umana che sia indipendente dal contesto sociale e dalla cultura che ne discende» (Gallissot, 2001, p. 91), ma la fisiologia umana non sarebbe predisposta ad apprendere un cultura specifica piuttosto che un'altra. Questo pensiero sfalda i pensieri razzialisti e sottolinea l'idea secondo cui «le attitudini morali e culturali siano determinate dai caratteri fisici o dal patrimonio genetico oppure siano rigidamente definite dall'ambiente naturale» (*Ibid.*). Al contrario vi era però chi riteneva, come Lévi-Strauss, che la stessa opposizione tra Natura e Cultura fosse il risultato della creazione culturale e non un dato oggettivo della cultura umana. Tra Natura e Cultura esisterebbe quindi un rapporto di interazione.

E come la Natura non sembra essere determinante per l'acquisizione di una Cultura specifica, così all'interno della popolazione mondiale non sembra esserci stata alcun'epoca suddivisa in culture nettamente separate, come sembra avvenire al giorno d'oggi. «Tale visione discontinua delle culture e delle società discendeva da esigenze di classificazione e di analisi, ma era anche funzionale alle esigenze del controllo e del dominio coloniali, alle quali l'antropologia ha talvolta dato il proprio contributo» (ivi, p. 93). Per quanto siano sempre esistiti "usi e costumi" differenti, questi hanno sempre convissuto tra loro creando un *métissage* di differenze e dando, di volta in volta, origine a culture diversificate e ibridate tra loro. In ogni cultura si possono ritrovare usi tipici di un'altra, importati, condivisi e fatti propri. Attraverso l'invenzione e la definizione del termine cultura si dà definizione di un gruppo, di gruppi differenti, che porta alla distinzione tra "noi" e "loro". Fa parte della natura umana avere la tendenza a considerare la propria cultura come indipendente, autonoma e negare il carattere sociale di questa, rendendola alla propria visione incontestabile.

Per quanto la globalizzazione abbia contribuito alla mondializzazione economica, dell'informazione e della comunicazione, non si può dire che ciò avvenga anche a

livello culturale, attraverso una totale cancellazione delle differenze. Così, le accuse ricadono sulle culture della diaspora, la distanza culturale è la scusante utilizzata per motivare la distanza tra individui, culture all'interno di una stessa società e a giustificare il mancato contatto e le tensioni esistenti.

Le culture sono sempre più differenziate e separate, gli appartenenti alle diverse culture sempre più lontani e fenomeni di discriminazione e marginalizzazione continuano a sussistere. Ad aggiungersi a questo "circolo" vi è anche il fattore linguaggio, in particolar modo quello utilizzato dai media: cultura non è più semplicemente tale ma può essere identificata anche con "etnia", questo termine è utilizzato per indicare gruppi di popolazione immigrata e minoranze che si distinguerebbero per diversità culturali e/o costumi di lingua. Sembra, però, essere utilizzato soprattutto per indicare le culture altrui in modo neutrale, senza cadere nel rischio di essere razziale, ma vi sono più visioni a questo proposito. Infatti, vi è chi ritiene che questo termine sia utilizzato per non nominare razze e culture altrui e per distinguere quelle differenti dalla propria, separando quella considerata "normale" e "generale" dalle altre, dalle diverse, da tutto ciò che fa parte dei "modi degli altri".

«I greci distinguevano fra *ethnos* e *polis*. La *polis* era la città-Stato, una comunità dotata di ben precise leggi e costumi, mentre *ethnos* designava un popolo dalle istituzioni indistinte, una formazione di organizzazione sociale a-politica, anteriore e inferiore alla *polis*. Le *ethnè* erano insomma le società altre, quelle dei "barbari"» (ivi, p. 130). Fin dal principio questo termine assume una connotazione negativa. E così continuerà a essere con il proseguire del tempo, non stupisce, a questo punto, riconoscere che questo fosse un termine usato, in particolar modo, durante il periodo del Colonialismo europeo, "etnia" è ciò che è riconosciuto diverso dalla visuale dell'osservatore che vede diversi, da sé e dalla propria società, usi e costumi della minoranza che si trova posta di fronte (Gallissot, 2001).

Fin dall'Ottocento l'antropologia sociale ha apportato i suoi sviluppi su tale tema, per quanto vi siano state idee differenti, opposte tra loro a presentarsi, si è arrivati a constatare che «l'area culturale non coincide con l'area linguistica, né il gruppo biologico con il gruppo che condivide la stessa cultura, e il gruppo etnico è altro ancora» (Maher, 1994, p. 22). Affidandosi alla definizione di Abner Cohen, il concetto "gruppo etnico" permette di classificare, in modo approssimativo, gli

individui presenti all'interno di uno stesso contesto sociale e di riconoscere e individuare come una determinata collettività condivide modelli di comportamento collettivo, idee e modalità di comportamento univoche, interagendo con la collettività presente nel contesto di cui fa parte. «L'etnicità [...] è un attributo che nel gergo antropologico è "discriminatore". Se una persona si definisce o viene definita in termini etnici o di genere, molto spesso questa definizione riflette il ruolo che viene costretta a svolgere nella società» (ivi, p. 25). La categorizzazione etnica è quindi una strategia utilizzata dai differenti gruppi per creare distinzioni e separazioni, le categorie non sono però ferme ma in continua evoluzione, possono crearsene di nuove o modificarsi nel tempo. La categorizzazione etnica non dipende dalla mancanza di comunità e interazione tra i diversi gruppi, l'utilizzo fatto del termine "etnia" o "gruppo etnico" ha ripreso piede, infatti, in società pluriethniche per sottolineare la differenza che esiste tra i gruppi, «le differenze culturali possono persistere nonostante il contatto interetnico e l'interdipendenza» (ivi, p. 34). «L'etnia è dunque anzitutto una convenzione, una categoria, un modello di percezione e di ordinamento cognitivo, che vale a differenziare gli altri, talvolta per stigmatizzarli, e a volte per definire se stessi, talvolta per autovalorizzarsi» (Gallissot, 2001, p. 138). L'utilizzo della categorizzazione etnica corre così il rischio di divenire convenzione e conseguentemente dogma, le etnie sono identificate come razze e la categorizzazione sociale, da strategia mentale umana, diventa categorizzazione sociale discriminatoria.

2.2 Le ideologie razziste e il concetto di pregiudizio

«Negli ultimi decenni la genetica ha dimostrato in modo inconfutabile che ogni popolazione umana contiene tutti i geni umani esistenti, variando solo la frequenza con cui essi si manifestano, e che la differenza genetica media fra gli individui appartenenti a una medesima popolazione è di gran lunga maggiore della differenza genetica media fra due popolazioni qualsiasi, pur lontanissime l'una dall'altra. [...] In realtà, poiché la storia dell'umanità è storia di migrazioni, di incontri, di scambi, di incroci, anche il patrimonio genetico dei gruppi umani è un patrimonio comune e

meticcio. Senza migrazioni, senza incroci e ibridazioni non vi sarebbero il genere umano, le società e le culture» (Lewotin, 1987, cit. in Gallissot, 2001, p. 154).

Le ricerche scientifiche vogliono smentire in modo categorico che la differenza culturale o etnica sia il risultato di differenze genetiche, di predisposizioni naturali o il risultato di una preponderanza naturale nei confronti di una cultura specifica. Tutti gli individui sono predisposti ad attingere da qualsiasi contesto e da qualsiasi cultura in cui si trovino immersi, senza distinzioni. Parlare di razza diventa così impossibile, questa è più una categoria metafisica creata appositamente per negare l'inesistenza di differenze tra uomini che appartengono a gruppi etnici differenti. «La credenza che è alla base della “razza” si fonda infatti su un postulato indimostrabile: quello secondo cui vi sarebbe un nesso, un rapporto di determinazione o di causalità fra caratteri somatici, fisici, genetici e caratteri psicologici, intellettivi, culturali, sociali» (*Ibid.*).

Come per l'utilizzo del termine etnia, anche per lo sviluppo del termine razza è la fase storica del colonialismo a contribuire. Attribuendo una disuguaglianza ai popoli che hanno subito uno sviluppo ineguale, socialmente e politicamente, la loro debolezza è sfruttata per definire i popoli colonizzati come inferiori, un' inferiorità naturale, che permette ai colonizzatori di pensare allo sfruttamento dei colonizzati.

L'utilizzo del termine razza, in campo scientifico e sociale, è stato oramai abbandonato da decenni, ma non si può negare che gli stessi studiosi abbiano permesso lo sviluppo di questo termine attraverso studi e ricerche, promuovendo la differenza razziale e la differenziazione tra razze sulla base delle differenze culturali dei gruppi. «Il concetto di una specie umana divisa in razze ricevette il suo battesimo ufficiale da Linneo alla fine del Settecento europeo. [...] E così le “sei razze di Linneo” entrarono a far parte sia di molti trattati dotti, sia del senso comune europeo» (Maher, 1994, p. 15). Le razze delineate erano sei: americana, europea, asiatica, africana, selvaggia e mostruosa. Da questa semplice introduzione si può comprendere come gli apporti scientifici abbiano contribuito alla classificazione, all'emarginazione e alla creazione di un “mostro sociale”, per cui la credenza è che vi siano razze superiori ad altre. E così sarà a seguire, sempre nel Settecento, infatti, l'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert classificava i “negri” come «tendenzialmente viziosi e “per lo più inclini al libertinaggio, alla vendetta, al furto e alla menzogna» (Gallissot, 2001, p. 159). E l'Ottocento è il secolo che «porta a

compimento la percezione dell'altro come diverso definitivamente e per essenza» (*Ibid.*), in questo secolo si afferma l'ideologia di una differenza naturale, biologica delle differenti razze, il determinismo biologico, «la convinzione che fra l'ordine biologico e quello del psicologico, del culturale, del sociale vi sia un rapporto di determinazione diretto e immediato» (ivi, p. 160), si afferma sempre di più. Sono di questo secolo le scienze che prendono come oggetto di studio il corpo e le differenze strutturali corporee, la misurazione del cranio diventa elemento scientifico per discriminare e così altri fattori fisici e genetici. Furono diversi i contributi che favorirono l'accrescere di questo "campo di studi", dal Settecento fino al Novecento, secolo dei tragici stermini conseguenti alle idee naziste. Nel Novecento l'ideologia della differenza tra razze continuò a sussistere e fu la base per la nascita di un'ulteriore razza, discriminata e segregata, tanto da giungere al punto di essere sterminata, quella ebrea. Ma la tragicità dei fenomeni avvenuti nel XX secolo non ha frenato la proliferazione di idee razziste e la discriminazione fra razze. Per quanto la scienza abbia abbattuto le ideologie per cui vi siano differenze biologiche e fisiche tra razze e non si possa parlare di superiorità di una razza su un'altra, questo fenomeno non è stato abbattuto dallo sterminio di vittime innocenti, dallo sterminio di un gruppo etnico sulla base di idee di poche persone. «Il razzismo non è un fenomeno marginale, patologico o congiunturale. È invece, insieme all'universalismo e all'egualitarismo, uno dei tratti costitutivi della cultura europea, destinato a riemergere periodicamente, soprattutto in momenti di transizione, di crisi o di ristrutturazione com'è quello attuale» (ivi, p. 279). Quindi, il razzismo è un fatto prettamente sociale, costituito da fattori differenti come quello culturale, psicologico, comportamentale, istituzionale, politico, mediatico, ecc., e nasce all'interno di gruppi, oltre che tipico delle popolazioni occidentali moderne. Non si tratta di puro etnocentrismo, la credenza secondo cui la propria cultura e il proprio gruppo di appartenenza siano «l'ombelico del mondo» (ivi, p. 281), ma si tratta di molto di più, «è un fenomeno a geometria variabile, che tende a passare, a seconda delle contingenze storiche o solo congiunturali, da un nemico all'altro, classificandolo come secondario il nemico un tempo ritenuto primario. Il principale bersaglio diviene così, di volta in volta, il gruppo socialmente e politicamente più debole o addirittura marginale» (ivi, p. 282).

Si tratta di una ripercussione sociale fatta da un gruppo nei confronti di un altro, in base alla situazione sociale presente che vede la nascita di stereotipi nei confronti di una categoria, quale quella degli immigrati, o di una cultura specifica che pare “invadere” la società coinvolta. E gli stereotipi non nascono da solide basi, bensì dal luogo comune, dal giudizio dato a priori. Lo stereotipo è l’idea che ci si fa dell’altro in modo spontaneo e approssimativo, a una prima osservazione giudicando e valutando una persona, un gruppo, un avvenimento. «Lo stereotipo è uno schema astratto fornito dal contesto sociale e culturale, che produce al livello dei discorsi immagini e figure caratterizzate dalla ripetitività» (ivi, p. 337). È quindi un’immagine, uno schema culturale a cui si fa riferimento per osservare e valutare la realtà circostante, valutazione approssimativa a cui si fa riferimento senza conoscere il fenomeno realmente, permettendo così la continuità della solidarietà e della coesione del gruppo. Così nel confronto con altre culture, si è portati naturalmente a utilizzare gli schemi di cui si è già in possesso, dimostrando la superiorità della cultura e del gruppo cui si appartiene. Ogni cultura ha caratteristiche pre-stabilite, rigide che portano a sostenere l’esistenza di razze (gialla, rossa, bianca, nera), definite da caratteri rigidi e diversificati tra loro. Il ricorrere a stereotipi e così assurgere l’esistenza di razze, distinte e reali, è il risultato di un meccanismo subdolo, «un materialismo pigro e semplicista che soddisfa la ragione senza compiere sforzi» (ivi, p. 343).

Lo stereotipo, la categorizzazione, la credenza di possibili razze definibili secondo criteri rigidi, la marginalizzazione che ne consegue e la possibile diffusione di fenomeni di razzismo, violenza nei confronti dell’Altro, del diverso sembrano essere meccanismi messi in moto dall’uomo, a livello psicologico, e mantenuti e sorretti dal gruppo, dalla società di cui si fa parte. Questo però non basta, perché come si è detto che il fenomeno del razzismo deriva da periodi sociali di crisi, di riassetto, ad essere imbricati in tutto ciò vi sono gli aspetti economici, politici e di propaganda. Stereotipi, pregiudizi e lo sfociare in fenomeni di razzismo sono strategie utilizzate dai “più”, dai media per orientare la visione sociale, colpevolizzare i “meno”, la minoranza e trovare un capro espiatorio a periodi difficili, in cui i fenomeni migratori e la presenza di minoranze sono solo una piccola parte della complessità sociale presente nella crisi odierna.

3. La risposta della società odierna, tra Europa e Italia

L'Europa è nata da un lungo e complesso travaglio, dall'unione di nazioni e popoli, dallo scambio di culture, religioni e tradizioni linguistiche e letterarie. Ha affrontato periodi storici di rinascita e di decadimento, passando attraverso tensioni, sfide e utopie, coniugando unità e pluralismo, omogeneità e differenza, dando forma al significato di Europa come «unità-nella-differenza e capacità di dialogo tra popoli che per lingue, etnie, tradizioni appartengono a identità diverse, ma che pure si saldano a principi-valori condivisi, cristiani o ex cristiani, borghesi, illuministici che fanno da plafond a questa coscienza comune» (Cambi, 2006, p. 85).

Dopo anni di conflitti, lotte, persecuzioni, pulizie etniche, l'Europa sembra oggi essere la «forma-della-coscienza civile nel tempo della Globalizzazione» (ivi, p. 86), intrecciando e dando vita a relazioni tra popoli, culture e identità, sempre più strette, in un contesto che rende necessaria la convivenza. Tutto ciò si rivela concreto solo sotto certi punti di vista, per quanto l'Europa sia sinonimo di unione tra popoli, non è scontato pensare che sia terra priva di conflitti, razzismi e marginalizzazioni di minoranze, così non è.

Attraverso il processo di colonizzazione, avvenuto nell'Ottocento, da parte dei paesi europei, a discapito di quelli appartenenti al Terzo Mondo, si è dato il via a una «missione dell'uomo bianco» (Gallissot, 2001, p. 263), portata avanti da razze superiori nei confronti di razze ritenute inferiori. Ha preso piede il razzismo culturale, portato avanti da una matrice propensa all'eticizzazione della colonizzati. Così, l'espansione dell'"uomo bianco" mira ad assoggettare ogni individuo, naturalizzarlo e renderlo pari a sé, tentando di tramutarlo in razza superiore ed espandendo, oltre i propri confini, la propria cultura, la propria appartenenza. «In Europa, questo complesso di superiorità è particolarmente forte là dove vi sono nazionalismi che sono stati imperiali» (ivi, p. 264), ma anche là dove non sono esistiti imperialismi. Un complesso di superiorità portato avanti non per razza o etnia, bensì per «specificità culturale» (Guillaumin, 1972, cit. in *Ibid.*). E un complesso presente ancora oggi, soprattutto per i paesi che sono stati, prima di tutto, paesi di emigrazione

La superiorità culturale ha pervaso le ideologie europee fino all'arrivo della Seconda Guerra Mondiale, che ha visto la crescita inarrestabile del razzismo nei confronti dell'Altro, questo non era più discriminato per il colore della pelle, il razzismo è diventato da "di colore" a nazionalista, affermando la superiorità di una razza pura e legata all'identità nazionale. E oggi giorno, questa seconda prospettiva si è fatta meno presente, si è visto il ritorno di un razzismo coloniale, impregnato nei confronti dei soggetti provenienti da Terzo e Quarto mondo, dalle ex colonie, un razzismo che si impregna nell'ideologia di Europa, Europa come "stato" superiore. «Ma di quale Europa si parla? Non certo dell'Europa definita in base ad una presunta filiazione di civiltà, le quali definirebbero dunque l'identità europea» (ivi, p. 266). Un'identità europea in cui, però, non sono riconosciuti tutti i cittadini europei a livello geografico, bensì coloro che sono cittadini dei paesi più ricchi. Oltre a una denigrazione e marginalizzazione di coloro che sono extra-europei, e quindi extra-comunitari, disconosciuti e non accettati, vi è distinzione tra europei di "razza pura" e coloro che non sono "veri europei". La "Fortezza Europa" è rappresentata così da un terzo dei paesi aderenti, composto dai paesi più o meno ricchi e che "sopravvivono" alla crisi. Una contrapposizione netta anche tra gli stessi paesi che fanno parte di una comunità allargata. Stereotipi, pregiudizi e razzismo sono il risultato della storia che ha preceduto la situazione attuale, sempre più contrassegnata da divisioni, risultato del complesso storico precedente e della situazione sociale attuale, in cui, nemmeno la volontà di lavorare in unità, promuove l'abbattimento dei confini astratti e concreti creati nella società attuale.

E così l'Italia, paese appartenente all'Unione Europea, ex paese colonizzatore ed ex paese di emigrazioni non è inerme al fenomeno, internamente ed esternamente.

La storia dell'Italia rispetto ai fenomeni migratori è travagliata, questa fu prima di tutto paese di emigrazione verso l'America e fu poi paese di migrazioni interne, da Sud a Nord. «È almeno dagli anni Ottanta del Novecento che il nostro paese ha cessato di essere in prevalenza esportatore di manodopera per divenire, al pari di altri paesi europei, in primo luogo importatore di forza-lavoro» (Rivera, 2003, p. 40). La situazione attuale vede, così, le vesti dell'Italia tramutare in paese di immigrazione, situazione che dovrebbe essere compresa dagli italiani, i quali invece si presentano come sempre meno tolleranti nei confronti del prossimo. I fenomeni denigratori

odierni, nei confronti dei nuovi immigrati, sembrano avere due connotazioni e sembrano rispondere a due motivazioni: normale e razionale. La prima, si appoggia all'apporto dell'antropologia e della tesi sociobiologica che vede la risposta razzista come una necessità di spazio vitale, oltre che riconoscere come l'estraneo, a livello psicologico, crei istintivamente aggressività. Secondo la connotazione razionale, invece, le motivazioni sono socioeconomiche e riconoscono l'estraneo come un rivale per ciò che concerne il lavoro, il quartiere e la sicurezza territoriale. «Gli italiani non sono mai stati razzisti, lo sono diventanti ora, ma non c'è da meravigliarsi, perché i fenomeni di razzismo sono comuni a tutti i paesi di immigrazione, anche a quelli più civili; bisogna saperli contenere e controllare, come si fa nei paesi che hanno un'esperienza di immigrazione più lunga e consistente» (Signorinelli, 2006, p. 205). Ma è realmente così? La situazione italiana è una risposta ai meccanismi odierni della società? È tipico sentir affermare che gli italiani sono "brava gente" e solo negli ultimi decenni si sono affermati con comportamenti razzisti. Però, se si parte ad esaminare situazioni più vicine, come quella del tifo calcistico si può notare come i comportamenti razzisti siano tipici anche di realtà, in cui il razzismo dovrebbe essere escluso. Ma questo è solo un piccolo esempio rispetto a ciò che succedeva nel periodo delle migrazioni tra Sud e Nord, in quel periodo il razzismo si riversava verso gli stessi connazionali, evidenziando una divisione netta tra Nord e Sud, tanto che «la contrapposizione nord/sud, la produzione di chi sta a sud in meridionale e di chi sta a nord in settentrionale, si presenta in tali e tanti campi della vita italiana, da autorizzare l'ipotesi che sia essa la forma storicamente e culturalmente distintiva del razzismo italiano» (ivi, p. 207). Non stupiva sentir riferirsi a persone provenienti dal Sud con appellativi quali "terrone", "napoli", "marocchini", e «anche allora i mezzi di informazione diedero un contributo particolare alla costruzione dell'immagine del terrone, così come oggi dell'immigrato, rappresentato come incivile e primitivo, scansafatiche, deviante e delinquente» (Gallissot, 2001, p. 204). A tutto ciò hanno contribuito anche i movimenti politici, allora, attraverso la formazione di partiti politici quali Lega Nord e movimenti analoghi, costituita da una "lega" che ambiva alla difesa di un nucleo di interessi di classe o almeno di ceto, costituito da «piccoli e medi imprenditori e professionisti delle province lombarde e venete, [...] penalizzati dai sistemi nazionali

di redistribuzione della ricchezza» (*Ibid.*), il tutto identificando i propri “rivali” in una categoria ritenuta inferiore, quale quella dei meridionali. E questo movimento politico si è oggi convertito, spostando la propria attenzione nei confronti di immigrati extra-comunitari, ignorando i meridionali e, anzi, ritenendoli ora parte della nazione che dà il via a un razzismo nazionalista, di difesa della propria nazione, prima martoriata internamente.

Le cause di tali comportamenti, e del razzismo nei confronti dei nuovi immigrati, vanno soprattutto ricercate nelle cause che hanno portato un ritardo d’interesse, da parte degli studi italiani, nei confronti di un fenomeno che caratterizza la società italiana da molto più di quanto si pensi, dai primi anni Ottanta del Novecento. Questo ritardato interesse ha portato a una tardiva consapevolezza, concorrendo al ritardo «degli studi e delle ricerche e alla debolezza delle politiche per l’inserimento sociale, per la tutela e l’allargamento dei diritti dei migranti, dei profughi e delle minoranze. Questo atteggiamento ha a lungo connotato tanto le istituzioni quanto la società e l’opinione pubblica maggioritaria» (Rivera, 2003, p. 40). Questi procedimenti hanno, in particolar modo, permesso la creazione di stereotipi all’interno della società e dell’opinione pubblica, infatti «l’iniziale denegazione della realtà dell’Italia come paese di immigrazione, la difficoltà perfino di categorizzare il nuovo fenomeno sociale si riflettono nel modo stesso in cui vengono in un primo tempo denominati gli immigrati» (Gallissot, 2001, p. 206). Infatti, è stato tipico degli italiani, in un primo momento, identificare tutti i nuovi arrivati con l’appellativo di “marocchini” , qualificazione ricca di connotati negativi, la quale slitta dai cittadini del Sud agli immigrati. Questo però non è l’unica figura utilizzata, un altro appellativo, definito dai media, è quello di “vu cumprà”, uno stereotipo che rileva il tentativo di dare un nome alla figura sociale dell’immigrazione. «Come tutti gli stereotipi, è indizio di una percezione totalizzante dell’altro, dell’indistinzione, astrazione e imprecisione nel categorizzarlo; ma ha anche la funzione di semplificare illusoriamente una complessità che non si riesce a comprendere né a decifrare e che perciò viene percepita come indistinta, sfuggente e inquietante» (*Ibid.*). Così come vengono utilizzati tali stereotipi, allo stesso modo avviene per riferirsi a “stranieri” e “immigrati”, la connotazione negativa che è assegnata all’altro è determinante, non è solo colui che giunge dai confini comunitari, extra-comunitario, ma è colui che è

identificato attraverso un rinvio alla sua condizione sociale. Questo non vale per la maggioranza, il termine è anche utilizzato dal lessico dell'antirazzismo, tendenzialmente però questo termine «contiene l'idea del provvisorio-marginale durevole» (ivi, p. 208).

Tutti questi stereotipi, largamente condivisi, sono il risultato di una visione sociale che esclude ed emargina, stereotipi che perdurano, rappresentando lo straniero come marginale, deviante, criminale. A difesa di tali condizioni e della propria presenza culturale, gli immigrati ricorrono a una strategia in termini spaziali, hanno infatti la tendenza a riunirsi insieme, «convergere negli stessi luoghi, a concentrarsi tutti nelle stesse parti di città, per ricostituire almeno un abbozzo del “progetto comunitario della utilizzazione possibile”» (De Martino, 1977, cit. in Signorinelli, 2006, p. 214). Attraverso la stereotipizzazione e l'utilizzo di termini discriminatori, razzisti si porta gli stessi immigrati a rinnegare la marcia in più di cui essi sono portatori, la dinamica che permette loro di avere una «socializzazione anticipata», che permetta loro di acquisire valori, norme e miti della società occidentale.

4. La lingua e il linguaggio

4.1. Discriminazioni linguistiche

Le discriminazioni non riguardano solo aspetti fisici, somatici e culturali, ad essere implicata in fenomeni discriminatori è anche la lingua e la differenza linguistica.

La lingua rappresenta, come altri fattori, il legame esistente con il sentimento esclusivo dell'appartenenza a una nazione o a un gruppo. «La lingua può essere associata all'uso di un determinato gruppo sociale o alla parte autoctona della popolazione in opposizione ai nuovi arrivati» (Gallissot, 2004, p. 224), l'uso che ne può essere fatto può essere, quindi, difensivo nei confronti della purezza della propria lingua, rappresentante un cultura e un gruppo specifico, o può essere, all'opposto, fattore discriminante nei confronti di coloro che appartengono a un ceppo linguistico differente e non possiedono a pieno le capacità di utilizzo di una nuova lingua, come nel caso degli immigrati che non conoscono ancora a pieno la lingua e possono commettere errori nell'utilizzo di questa. Così, anche la lingua è

stata utilizzata, soprattutto nel diciannovesimo secolo, come fattore discriminante attraverso vari movimenti che sostenevano la necessità di purificare la lingua, come per la religione, la cultura, l'etnia. E attraverso la ricerca della purezza linguistica, nel tempo, le lingue e le razze connesse hanno subito una gerarchizzazione poiché la lingua è considerata come criterio fondamentale per la distinzione tra gruppi e culture. Tale tendenza, a percepire la lingua degli altri come criterio di discriminazione è però antico, risale all'Antica Grecia. «Furono i greci a coniare il termine "barbaro" sulla base di una onomatopea che intendeva parodiare le emissioni sonore percepite dall'orecchio greco quando udiva una lingua straniera» (ivi, p. 236). E così, già i greci riconoscevano la lingua degli altri come contorta, non pura, selvaggia. E tale ideologia fu alla base delle teorie scientifiche del diciannovesimo secolo, secondo cui vi sono lingue superiori, evolute a confronto di altre selvagge e retrograde. «Queste tipologie linguistiche verranno ricalcate sulle classificazioni razziali dell'epoca» (ivi, p. 237). Tale pregiudizio, però, non è stato affrontato e superato, la supremazia di lingue specifiche su altre esiste ancora ed è assai diffuso.

4.2. Ruolo della lingua: prospettive dell'etnopragmatica

La lingua e il parlato svolgono un ruolo fondamentale, il linguaggio è infatti uno dei possibili canali attraverso cui si diffondono la conoscenza e la cultura di un gruppo, di una società, oltre a meccanismi quali ripetizione, emulazione.

L'antropologia linguistica è la disciplina che esamina e studia il ruolo del parlato e della lingua all'interno dei contesti antropologici: come la promulgazione di discorsi, pensieri abbiano effetto all'interno di contesti specifici. Cerca quindi di comprendere i multiformi aspetti della lingua come insieme di pratiche culturali, come sistema di comunicazione dell'ordine sociale. «Conviene partire dal presupposto che il significato delle parole non è mai soltanto dovuto alle intenzioni di un individuo perché il significato, per definizione, nasce sempre da un'interazione in cui l'interlocutore è automaticamente coinvolto nell'atto stesso del dire e nella sua interpretazione» (Duranti, 2004).

Il linguaggio e il significato, assegnato al primo, assumono un'importanza rilevante all'interno di una cultura. Attraverso gli studi eseguiti dal ricercatore Duranti, in

quale svolse un'etnografia all'interno della cultura Samoana, è emerso come il linguaggio possa assumere significati differenti, all'interno di uno stesso discorso, in base alla lingua che si decide di usare, per le differenti traduzioni di cui ci si avvale e per i significati culturali che da queste derivano. Una stessa frase, uno stesso concetto può essere, infatti, espresso e riportato in più lingue, si può tradurre in differenti linguaggi ma non è scontato che tale messaggio continui a mantenere lo stesso significato. Il linguaggio risente, quindi, del contesto a cui appartiene: quest'ultimo non è la semplice cornice o sfondo ma è il prodotto della comunicazione. Il linguaggio assume un ruolo di "agentività" (agency), termine esso stesso che assume più significati in base alla lingua scelta, che lo studioso definisce come: «la proprietà di quegli enti che hanno un certo grado di controllo sulle loro azioni, le cui azioni hanno un effetto su altri enti (e a volte su se stessi), e le cui azioni sono oggetto di valutazione» (*Ibid.*). A ciò ci si riferisce con il termine "relativismo linguistico", all'interno di una cultura il linguaggio è utilizzato, e sfruttato, affinché sia in grado di promuovere il messaggio che si vuole diffondere, appoggiando ed esaltando i costumi tipici di questa o svalutandone un'altra, contrapposta. Come si parla di "relativismo culturale", per la molteplicità di culture e pensieri da esse provenienti, ci si riferisce al "relativismo linguistico" come alla capacità di diffondere, secondo i costumi, i pensieri e la conoscenza del gruppo di appartenenza determinati messaggi.

La lingua assume due connotazioni: la prima riguarda le dimensioni performative, l'azione svolta dalla lingua stessa, e la seconda riguarda le dimensioni di rappresentazione delle forme linguistiche, il significato sotto forma di codice della lingua. Le notizie, le informazioni che arrivano dall'ambiente, diffuse dagli agenti, cui la società fa riferimento, come enti politici, sociali, religiosi, non sono mai diffuse senza una dimensione performativa e una dimensione di rappresentazione. Anche se queste, a volte, non vogliono essere determinate e volute sono comunque presenti all'interno dei messaggi trasmessi. Attraverso il concetto di agentività che assumono, determinano posizioni di riferimento che la società e la cultura adottano, determinate dal loro contesto economico, politico, sociale. Da una parte la dimensione performativa del linguaggio, assegnata al messaggio diffuso, conferisce alla lingua una poetica, una forma estetica che colpisce prima dello stesso significato,

quasi ‘ammaglia’, attrae così verso lo stesso messaggio diffuso. Dall’altra parte la dimensione rappresentativa permette, attraverso i meccanismi morfo-sintattici, la scelta di rappresentazioni alternative, così che uno stesso messaggio possa essere diffuso con implicazioni differenti, riportando conseguenze per il livello di agentività che viene presupposto. Per spiegare meglio e in breve cos’è qui inteso, è riportato l’esempio fatto dallo stesso Duranti. Uno stesso messaggio può essere diffuso sotto differenti forme, assumendo così molteplici significati:

- «Non c’è pane».
- «È finito il pane».
- «Si sono finiti il pane».
- «Mario e Giuseppe si devono essere finiti il pane».
- «Mario e Giuseppe hanno finito il pane».
- «Il pane è stato finito da Mario e Giuseppe».
- «Mario e Giuseppe hanno mangiato il pane».

Più frasi, più forme morfo-sintattiche ma un unico significato, un solo aspetto cambia: l’agentività. Se nelle prime frasi non è specificato chi compie l’azione, e questa rimane imparziale non conoscendo il soggetto direttamente coinvolto, successivamente i soggetti sono portati allo scoperto, divengono imputabili. Così la comunicazione, cambiando forma, rivolge l’attenzione verso un capro espiatorio definito e “imputabile”. Queste possibilità possono essere così utilizzate, strategicamente, da chi diffonde il messaggio, la comunicazione. Si tratta così di scelte operate in base alla lingua utilizzata, e soprattutto non sono effettuate per una motivazione prettamente stilistica, bensì hanno un secondo fine.

Esiste quindi un forte legame tra grammatica e politica che unisce in un’unica prospettiva la conoscenza etnografica delle situazioni e la conoscenza linguistica delle possibili strategie grammaticali in una data lingua e in dato genere di discorso (Duranti, 2004).

Il linguaggio, oltre a essere oggetto di pregiudizi, stereotipi e discriminazioni, è esso stesso strumento utilizzato per la discriminazione nei confronti dell’Altro, attraverso la diffusione di concetti espressi in modo specifico e mirato, che mirano a un obiettivo mirato.

5. L'influenza e il ruolo dei mass media

L'utilizzo "strategico" di una lingua, un determinato linguaggio per la diffusione di specifici messaggi è tipico di tutte le culture. Questo avviene, prima di tutto, grazie a un processo che sta alla base delle capacità umane: la comunicazione. S'intende per comunicazione «ogni processo consistente nello scambio di messaggi, attraverso un canale e secondo un codice, tra un sistema (animale, uomo, macchina ecc.) e un altro della stessa natura o di natura diversa» (Enciclopedia Treccani¹)

Questo termine deriva dal greco antico "koinós" che stava a significare 'comune, appartenente a tutti'. Dalla radice greca ci fu il trasferimento al latino "cum" e conseguentemente all'aggettivo "communis": che compie il suo incarico insieme con altri, ricevendone benefici. All'interno del processo comunicativo, infatti, sono implicati più soggetti e il beneficio "comune" che si riceve rappresenta il contenuto della comunicazione, il quale è decodificato e interpretato dalla società e dalla cultura di riferimento. Per la decodificazione vi è il passaggio di due fasi: nella prima fase il destinatario del messaggio comprendere il significato e il contenuto, nella seconda fase lo interpreta in base all'orizzonte di senso in cui si muove, alla cultura cui appartiene, dal contesto da cui proviene.

Oltre ad aver attribuito significati culturali, politici, sociali a ciò che lo circonda, l'uomo, nel corso degli anni è giunto ad avvalersi di strumenti che gli permettono la diffusione di messaggi e notizie a più persone contemporaneamente, verso una massa di persone. Hanno visto la nascita strumenti utilizzati da masse di persone che permettono la diffusione di messaggi interpersonali, i media, apparecchiature che permettono la 'comunicazione di massa': questo avviene quando un medesimo messaggio è inviato a una quantità di persone situate in punti diversi di un territorio e che non sono in relazione fra loro, si parla così di mass media.

«Nelle società contemporanee la gran parte delle informazioni proviene dai mass media» (Livosi 2002, p. 243, cit. in Corte, 2006, p. 9), oggi si è, infatti, bersagliati da notizie provenienti da varietà di strumenti mediatici alla "portata di mano" di tutti. Le fonti di queste notizie sono sempre più diffuse e differenti tra loro: l'industria cinematografica è in genere sotto il dominio di interessi economici, ma il cinema

¹ www.treccani.it.

d'artista è sempre più diffuso in maniera capillare; la televisione, differentemente, aggira gli spazi pubblici ed entra nelle case; i fax, la posta elettronica hanno aperto nuove possibilità per forme transnazionali di comunicazione e questi creano una comunicazione di massa ancor più propagata e velocizzata attraverso la crescita delle comunità di discussione elettronica rese disponibili dall'accesso a Internet, «comunità che consentono il dibattito, il dialogo e la costruzione di relazioni tra individui separati sul piano territoriale che tuttavia stanno dando vita a comunità di immaginazione e di interessi collegate al loro ruolo e sentimento diasporico» (Appadurai, 2001, p. 252). I mass media permettono di entrare a contatto con differenti contesti, differenti situazioni, anche molto lontane dal proprio contesto di appartenenza, offrono una grande opportunità ma allo stesso rendono il rapporto vincolante, perché i soggetti si affidano e sono veicolati dai mass media. Emerge così il ruolo rilevante degli strumenti telematici utilizzati per la diffusione delle notizie: i mass media assumono un ruolo strategico per la presentazione di culture "altre" e situazioni lontane e differenti da quelle esistenti nei contesti prossimi.

Agganciandosi alle scoperte portate dall'etnopragmatica, l'utilizzo della dimensione performativa e della dimensione rappresentativa del linguaggio assumono un connotato importante e di particolare rilievo: attraverso queste modalità i media diventano efficaci nel confermare idee, convinzioni e modelli già insiti nel contesto culturale a cui si rivolgono. «I mezzi di comunicazione di massa esercitano un importante influenza sul bacino di informazione e sull'immaginario collettivo che i cittadini di un paese oggetto di immigrazione posseggono sul fenomeno» (Callari Galli, 2004, p. 33). Se il processo "naturale" di differenziazione delle culture porta i soggetti appartenenti a queste a ricercare la distanza dal "diverso", "dall'altro", i mass media possono svolgere un ruolo di rafforzamento e sottolineatura che porta le culture ad allontanarsi, avvalendosi di stereotipi e pregiudizi per allontanare l'altro.

«Un sistema dei mass media che operi in una società complessa e pluralistica deve quindi avere ben presente il delicato ruolo di "mediatore" che svolge fra la realtà e la sua presentazione entro i formati del notiziario giornalistico» (Corte, 2006, p. 13).

Ansia e insicurezza nei confronti dell'Altro, dello sconosciuto e dei fenomeni d'immigrazione sono processi attribuibili al contesto culturale cui si appartiene, possono derivare da influenze psicologiche, economiche e politiche, derivanti dalle

dinamiche che la società sta affrontando, «ma non si tratta di un meccanismo spontaneo, [...] occorre considerare il ruolo decisivo che svolgono i mezzi di comunicazione di massa, in primo luogo la televisione, con la sua pervasiva capacità di influenza, se non di manipolazione delle coscienze» (Gallissot, 2001, p. 287).

I mezzi di comunicazione di massa sono possibili veicoli di trasmissione di stereotipi e pregiudizi. Questi, collocati in un contesto immigratorio, sono interpretabili come atteggiamenti di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, a una cosiddetta “razza”. Si sente spesso fare utilizzo, da parte dei media, del termine razza riferendosi a soggetti appartenenti a un unico gruppo, riconosciuti come simili tra loro, portatori di caratteristiche immutabili e congenite responsabili dei loro comportamenti. Tale fattore è evidenziato dall’utilizzo e dalla diffusione, dai mass media per primi, di termini quali “albanese”, “marocchino”, “romeno” utilizzati a indicare le appartenenze culturali di soggetti che vengono nominati, in particolar modo, in notizie collegate a criminalità, violenza, illegalità. Il compito dei mass media dovrebbe andare invece contro questa tendenza, spezzando la “spirale mediatica”, proprio a ricordare quel concetto della sociologia della conoscenza per cui si entra a contatto con il sapere grazie al linguaggio e con il linguaggio diffuso dai soggetti addetti (Corte, 2006).

I mass media, in una società che si trasforma, si fanno propulsori di “razzismo culturale o intolleranza etnocentrica”, volendo difendere la propria cultura di appartenenza e screditando quelle altrui, in particolar modo quelle comunità che hanno difficoltà a integrarsi nel tessuto sociale, rimanendo in evidenza per le tradizioni e i riti che sono di loro possesso. «È il circolo vizioso che sta alla base del meccanismo discorsivo di produzione dello Straniero come Nemico, un meccanismo performativo poiché produce la realtà sociale, modifica la politica, ottiene effetti concreti» (Dal Lago, 1999, cit. in Gallissot, 2001, p. 288).

«La maggior parte dei mezzi d’informazione, indirettamente contribuisce a fomentare la paura dello sconosciuto, sia mediante il contenuto dei messaggi che veicola, sia attraverso il linguaggio e il metodo scelto per dare le notizie» (Sibathu 2004, p. 26, cit. in Corte, 2006, p.103): questo è ciò che emerge grazie a indagini applicate ai mass media e al ruolo che svolgono nei confronti dell’immigrazione.

Nel giornalismo italiano, attraverso differenti ricerche e analisi, emergono limiti e punti critici: l'immagine dell'immigrazione risulta sempre come un problema, associandola a fenomeni quali criminalità, devianza, violenza; le fonti che trattano le informazioni a proposito di questo gruppo sono istituzionali e in particolar modo, quando si tratta di emettere giudizi, sono implicate le fonti politiche; gli eventi collegati agli "sbarchi clandestini" sono sottolineati ed evidenziati; spesso si sente parlare dell'immigrato come il clandestino e l'irregolare, dimenticando tutta quella parte di popolazione che è ormai parte della cittadinanza italiana; il linguaggio utilizzato per presentare tale argomento è legato all'estraneità, è sottolineata la non volontà di includere, bensì di continuare ad escludere; i cittadini stranieri non sono mai protagonisti di interviste e la loro opinione non emerge mai pubblicamente (Corte, 2006).

«Il potere affidato a un giornalista è grande: può distruggere una persona o, più raramente, fare la sua fortuna. Egli, per questo, dovrebbe agire con umiltà e senso di responsabilità, doti che spesso vengono sostituite da punte di arroganza» (Roidi 2001, p. 112, cit. in Corte, 2006, p. 185).

Il ruolo pedagogico dell'informazione non andrebbe qui dimenticato, giornalismo e pedagogia non devono essere discipline scollegate tra loro, visto l'importante ruolo e, soprattutto, l'influenza determinata dai mass media. Anche i mezzi di informazione devono essere promotori di una visione antropologica della contemporaneità, l'identificazione non deve avvenire attraverso concetti come "noi" e gli "altri", dove "noi" sottolinea la differenza che esiste tra autoctoni e immigrati, a cui sono assegnate tutte le categorie dell'alterità (Callari Galli, 2004). Si deve sfavorire un giornalismo multiculturale, che prevede la mera descrizione della convivenza pacifica tra differenze culturali, e favorire un giornalismo interculturale, basato sui principi della pedagogia interculturale, propenso all'ascolto e al ruolo dei sentimenti all'interno di una società, prima di tutto, interculturale, promuovendo l'educazione al pluralismo.

CAPITOLO III

1. La ricerca sul campo: Torino e il contesto di Asai

La volontà di indagare i fenomeni migratori, gli studi eseguiti nel corso degli anni a tal proposito e le analisi che caratterizzano questo fenomeno, legato agli studi apportati nei confronti di stereotipi e pregiudizi, che nascono all'interno della società e al contatto tra culture, nasce dall'esperienza diretta compiuta in ambito interculturale. Grazie all'esperienza accademica di tirocinio, è stato possibile inoltrarsi in un ambito costituito per la volontà di avvicinare, legare e conoscere culture differenti fra loro, per poter lavorare sul territorio in modo congiunto, grazie a più individui di differente provenienza e grazie a lavori di rete del territorio coinvolto. Il contesto interculturale preso in esame riguarda una delle sedi dell'Associazione ASAI (Associazione di Animazione Interculturale), la quale lavora sul territorio di Torino e in particolar modo nel quartiere di Porta Palazzo, «un quartiere ricco di memoria, di mille aspetti diversi in cui si intrecciano molteplici identità e appartenenze, da sempre capace di offrire accoglienza e opportunità» (Comune di Torino, Progetto The Gate)². Soprattutto questo quartiere è oggi identificato come uno dei territori della città con la percentuale più alta di popolazione straniera.

1.1. *Torino, città di immigrazioni e città multietnica*

Torino fu ed è una città industriale del nord-ovest d'Italia che, tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, vide l'arrivo di molti lavoratori del Sud Italia, assunti a lavorare presso gli stabilimenti Fiat. Divenne così meta per molti lavoratori del meridione in cerca di lavoro, che si trasferirono da soli o con le loro famiglie. Oggi queste persone sono ancora presenti sul territorio della città ma i loro spostamenti non rappresentano più i flussi migratori di cui la città si fa meta, questi sono stati sostituiti da persone provenienti da altri Paesi, europei ed extra-europei. Torino è così diventata meta per gli immigrati stranieri.

² www.comune.torino.it/portapalazzo.

La città di Torino conta sul suo territorio la presenza del 50% circa di stranieri residenti nella regione Piemonte, 138.000 presenze alla fine dell'anno 2014. Le provenienze dei nuovi cittadini sono differenti, essi provengono da quattro grandi aree come Africa, America, Asia ed Europa; i principali Paesi sono Marocco, Egitto, Nigeria, Senegal, Perù, Brasile, Ecuador, Colombia, Repubblica Popolare Cinese, Filippine, Bangladesh, Romania, Bulgaria. Queste si suddividono e si distribuiscono in modo differente all'interno della città di Torino e nei vari quartieri ma due sono le zone con maggior afflusso di stranieri: Barriera di Milano con 17.500 presenze circa e Aurora con 14.500 presenze circa, zona Porta Palazzo (Comune di Torino, Servizio Telematico Pubblico)³.

La presenza di stranieri è ormai da qualche anno stabile e non ha subito grandi variazioni, ha però destato non poche problematiche nel primo periodo. Il Comune di Torino svolge ormai da anni un lavoro con approccio plurale, multietnico e multiculturale, assumendo il principio di integrazione quale criterio fondante delle specifiche progettazioni. Ambisce, su tutto il territorio, ad un'integrazione che porti a risultati concreti tra autoctoni e nuovi arrivati. Questo lavoro non comporta però che la città di Torino e i suoi cittadini siano esenti dal fenomeno di discriminazione e stereotipizzazione degli stranieri. Torino è specchio della prospettiva italiana per quanto riguarda stereotipi e pregiudizi insiti all'interno della sua popolazione. Infatti, come avvenuto nel corso della storia, per il territorio italiano, Torino è stata prima sede di immigrazioni dal Sud per cui vi sono stati fenomeni di marginalizzazione e nascita di stereotipi, successivamente questi si sono spostati nei confronti degli stranieri. «Gli anni Ottanta e Novanta videro l'inizio dell'immigrazione dall'Asia, dall'Africa, dal sud America e dall'Europa dell'est. [...] L'immigrazione diventò un argomento di discussione tra politici, media e opinione pubblica in relazione a una vasta gamma di questioni, dall'ordine pubblico alla sicurezza urbana e alla disoccupazione, dal controllo delle frontiere alla tassazione e all'assistenza sociale» (Grillo, Pratt, 2006, p. 102). Così, i nuovi arrivati hanno iniziato ad essere bersaglio dell'opinione pubblica, capro espiatorio delle problematiche sociali sviluppatasi nel tempo. La differenza tra settentrionali e meridionali, espressa in termini culturali come cibo, vino, carattere delle persone o consuetudini sociali, una discriminazione

³ www.comune.torino.it/statistica/osservatorio/stranieri2013.

legata essenzialmente al localismo, è stata tramutata in un discorso di essenzialismo culturale, distinguendo non più tra Nord e Sud ma tra “razze” e provenienze differenti. E così l’identificazione tra “noi” e “loro” è stata declassata nei confronti degli immigrati provenienti da paesi non appartenenti all’Unione Europea, coloro che dagli anni Ottanta hanno iniziato ad essere identificati come “extracomunitari”, coloro che provenivano da Africa, Asia, sud America ed Europa dell’Est. Anche tra questi però vi erano, e vi sono tuttora, delle categorizzazioni sviluppate attraverso le differenti abitudini culturali di ogni gruppo. Un estratto di un’intervista eseguita negli anni Novanta, sul territorio di Torino, riporta: «non siamo arrabbiati con i somali e i cinesi... Mi sono sempre lamentato chiaramente dei nigeriani e non di tutti gli immigrati... Gli albanesi, per esempio, vanno a prendere il tè a casa della gente e intanto la narcotizzano e la derubano» (ivi, p. 106). Vi sono quindi immigrati “bravi” e immigrati “cattivi”, la distinzione è netta tra culture, senza che chi le pronuncia abbia una conoscenza alla base delle differenze culturali reali. Così le differenze culturali, essenzializzate attraverso metafore della natura e del sangue e attraverso generalizzazioni, sono recepite come insormontabili e avviene un’esclusione dalla società italiana.

È nel periodo di maggior afflusso di stranieri nella città di Torino e all’origine di movimenti di protesta da parte dei cittadini, nutriti da stereotipi e pregiudizi, che nasce Associazione ASAI. Questa sorge dalla volontà di un piccolo gruppo di persone di dare vita a un progetto, ormai ventennale, che avvicini attraverso differenti attività le differenze culturali, aprendo le proprie porte a italiani e stranieri, adulti e bambini.

1.2. ASAI – Associazione di Animazione Interculturale

ASAI è un’associazione di volontariato che opera dal 1995 a Torino. Propone quotidianamente iniziative rivolte a bambini, giovani e adulti in diversi contesti e luoghi come centri aggregativi e scuole. L’obiettivo è di promuovere iniziative interculturali sul territorio, coinvolgendo i cittadini in azioni concrete di volontariato, azioni dirette all’integrazione e alla convivenza nel tessuto urbano. Una particolare attenzione è rivolta all’adolescenza e alle seconde generazioni, attraverso il loro

coinvolgimento in attività aggregative, formative e ludiche. Tutti gli interventi educativi utilizzano una metodologia cooperativa al fine di sviluppare capacità di ascolto e negoziazione tra i ragazzi, abbassare i livelli di competitività e abituare alla gestione democratica e partecipata dei processi.

L'associazione sviluppa le proprie attività in diverse zone della città di Torino e cintura, zone marginali e in cui la percentuale di presenza di stranieri è elevata, come: San Salvario, Porta Palazzo, Parella-San Donato, Barriera di Milano, Lingotto e nel Comune di Rivalta.

Nel corso degli anni, ASAI ha realizzato numerose attività fra loro integrate: attività come il Doposcuola per i bambini delle elementari, il Doposcuola per i ragazzi delle scuole medie, i corsi d'italiano per adulti che costituiscono il cuore di ASAI e proseguono in continuità con gli anni precedenti, garantendo continuità nel servizio offerto e soprattutto nella relazione educativa che si va a creare con l'utenza, in particolare minorenni. Accanto alle attività di Doposcuola, l'associazione ha attivato numerosi progetti specifici, attività laboratoriali, percorsi di rafforzamento delle competenze linguistiche (per minori e per adulti), attività formative, di orientamento al lavoro e percorsi di cittadinanza attiva creando così un sistema integrato d'interventi sui territori sui quali opera.

ASAI rivolge la propria attenzione sia ai giovani che agli adulti, cercando di individuare risposte ai bisogni emergenti e offrire servizi di supporto idonei a migliorare le condizioni e le possibilità di vita delle persone (in termini scolastici, di apprendimento, occupazionali o relazionali).

Per quanto riguarda i minori, ASAI negli anni ha creato, strutturato e condotto luoghi di aggregazione e di coinvolgimento dei ragazzi e dei giovani, incentrando l'attenzione all'accoglienza del ragazzo, dei suoi vissuti e dei suoi bisogni e la creazione di una relazione di fiducia creata attraverso l'attuazione di un approccio personalizzato ed individualizzato con un volontario, un adulto. Il metodo che propone ASAI si configura come un intervento educativo integrato, che associa ad attività tradizionali quali doposcuola e studio assistito, progetti educativi e di prevenzione rivolti alle fasce di età preadolescenziali e adolescenziali, con l'obiettivo di creare una forte relazione con i giovani, individuando e diversificando le occasioni di incontro e di scambio all'interno del proprio contesto, mirando a costruire

relazioni che si possano mantenere anche all'esterno. Attraverso tale obiettivo ASAI ambisce ad avvicinare le persone, gli adulti che si mettono in gioco per conoscere culture e provenienze diverse dalle proprie, crea un avvicinamento interculturale.

Le attività dei "centri" sono sempre inserite in un più ampio progetto educativo, che spesso si concretizza nell'ulteriore coinvolgimento degli iscritti in altri servizi: laboratori, progetti educativi, attività artistiche, campi estivi, strumenti che concorrono alla realizzazione degli obiettivi educativi prefissati. Obiettivi che vengono concordati con i ragazzi stessi, ma anche con le loro famiglie, le scuole di provenienza, i servizi sociali di riferimento, gli altri soggetti del territorio. I centri aggregativi sono dunque aperti al territorio e creano sinergie, progetti e interventi secondo le esigenze e i bisogni che il territorio stesso esprime.

Per quanto riguarda l'ambito educativo, l'attenzione di ASAI è rivolta, in particolar modo, a identificare e offrire strumenti di supporto al percorso scolastico dei ragazzi e dei minori, offrendo loro attività di sostegno scolastico finalizzate al consolidamento delle conoscenze fondamentali, al recupero dei debiti scolastici e, più in generale, al rafforzamento della motivazione dei giovani nell'ottica di prevenire ed arginare il fenomeno della dispersione scolastica. A tal proposito, l'importanza della relazione con le famiglie è divenuta negli anni essenziale per attivare una relazione diretta con i genitori in modo da rafforzare il loro coinvolgimento nelle attività scolastiche dei figli e favorire il crearsi di relazioni comunitarie, anche al di fuori della rete etnica di riferimento. La relazione con le famiglie è garantita anche nelle attività di sostegno scolastico rivolte a preadolescenti e adolescenti poiché è essenziale il coinvolgimento delle famiglie per la valutazione iniziale e per il mantenimento del percorso educativo da parte dei giovani. Tutto ciò crea una relazione di fiducia che fa sì che molti genitori mostrino una disponibilità al confronto con gli operatori rispetto alle difficoltà educative, molto più di quanto avvenga a scuola. Oltre che un supporto per le attività scolastiche, i percorsi di sostegno allo studio assumono la connotazione di uno spazio socio-educativo. I ragazzi sono aiutati a interagire correttamente con i pari, a rispettare le regole, a sviluppare una personalità equilibrata e, contemporaneamente, si favorisce il loro inserimento nel gruppo e nel territorio. I partecipanti vengono, infatti, coinvolti anche in attività ludiche, di manualità, musicali e in giochi finalizzati

all'apprendimento cooperativo. Il sostegno scolastico diviene così un punto di riferimento per il quartiere coinvolto e l'occasione per coinvolgere il territorio, nella logica della comunità educante, che agisce per sperimentare e sviluppare forme e occasioni di partecipazione sociale (feste, manifestazioni di quartiere, incontri, proiezioni, riunioni dei genitori).

Particolare attenzione è dedicata al favorire da parte dei minori e delle loro famiglie la conoscenza e l'interazione attiva con le risorse del quartiere. Diverse attività nel corso dell'anno hanno come obiettivo la preparazione di eventi, feste, spettacoli e più in generale momenti condivisi con la cittadinanza e con le realtà territoriali.

Le attività con gli adulti sono pensate essenzialmente per favorire processi d'integrazione e d'inclusione sociale, nonché per rafforzare e implementare la rete educativa attorno ai minori già inseriti nelle attività dell'ASAI. Sempre di più gli interventi con gli adulti e le famiglie seguono due direzioni distinte: interventi di sostegno e di accompagnamento, rivolti ai cittadini italiani e stranieri con particolare attenzione ai genitori dei ragazzi che frequentano i centri aggregativi, che sono portatori di bisogni e istanze rispetto all'apprendimento della lingua (Italiano L2), al rapporto con i figli (mediazione familiare, sostegno alla genitorialità), alle problematiche del lavoro (ricerca lavoro, formazione); interventi di coinvolgimento e di impegno, rivolti alla cittadinanza in generale, che hanno lo scopo di innescare processi di cambiamento, per un territorio che sia sempre più comunità viva e propositiva e sappia rispondere alle difficoltà dettate dalla situazione socio-economica attraverso sinergie, valorizzazioni, condivisione delle risorse.

Una delle esperienze maggiormente significative maturate in ASAI è rappresentata dalla realizzazione di corsi di italiano per adulti, attività oramai storica. I corsi rispondono a un bisogno sempre crescente del territorio in cui sono inseriti: aumenta ogni anno, infatti, la necessità dei cittadini stranieri di imparare o migliorare la lingua. Dal 2012 inoltre, con l'introduzione dell'attestazione del livello A2 necessario per il permesso di soggiorno CE di lunga durata, è aumentata notevolmente la richiesta di aiuto nel prepararsi a tal esame, nel ricevere informazioni dettagliate in proposito, nell'effettuare prove per capire se si è in grado o no di affrontare tale test. Gli interventi di coinvolgimento e d'impegno sono rivolti alla cittadinanza in generale, a stranieri e italiani, hanno lo scopo di innescare

processi di cambiamento, per un territorio che sia sempre più comunità viva e propositiva e sappia rispondere alle difficoltà dettate dalla situazione socio-economica attraverso sinergie, valorizzazioni, condivisione delle risorse.

ASAI opera in differenti zone, in particolar modo zone identificate come bisognose d'interventi sociali e zone in cui la presenza di stranieri rappresenta una percentuale alta. Una delle sedi è presente nel quartiere di Porta Palazzo (zona Aurora), zona ad alta presenza di stranieri e in costante crescita. La sede di Porta Palazzo, situata in via Genè e denominata Cantiere S.O.S. (Scuola Oltre la Scuola) opera da anni in questa zona. In questo quartiere, ASAI ha ottenuto un buon successo, tale da poter permettere l'approdo di diversi progetti, grazie soprattutto ai grandi spazi di cui gode. La sede di via Genè è, infatti, compresa all'interno dell'istituto della scuola elementare "Fiochetto", facente parte del dipartimento scolastico "Lessona", con cui collabora nelle attività dedicate ai bambini della scuola elementare. Gli spazi concessi all'associazione da parte della scuola sono estesi e grazie a questi numerosi spazi ASAI, in questa sede, svolge differenti attività: sostegno scolastico scuola primaria, sostegno scolastico scuola secondaria di 1° grado, laboratori d'italiano L2 per studenti stranieri, Frequenza 200 (progetto contro la dispersione scolastica), i laboratori (Rap, Chitarra, Danza Afro, Circense, Giocoleria e circo sociale, Capoeira), laboratorio teatrale della compagnia AssaiASAI, Estate ragazzi ed Estadò, attività di riparazione dei reati per minori, corsi di italiano L2, laboratorio di cucito e di dialogo per donne e diversi progetti FEI (progetti finanziati attraverso il Fondo Europeo per l'Integrazione di Paesi Terzi) come Tabula (percorsi di alfabetizzazione rivolti ad analfabeti o semianalfabeti con l'utilizzo del tablet), InMediaRes (sistema di accoglienza e accompagnamento per facilitare l'integrazione positiva nei percorsi scolastici e professionali dei minori migranti di recente ingresso), "Un po' di mamme vanno a scuola" (corsi di formazione linguistica rivolti a donne, prevalentemente mamme della città di Torino con affiancamento di un servizio di babysitteraggio mirato). Inoltre, ASAI in questa sede collabora e svolge attività con differenti associazioni: l'associazione italo cinese Zhi-Song, che svolge corsi di cinese per i bambini di seconda generazione, ma contemporaneamente stimola la partecipazione delle famiglie alle opportunità qui offerte; l'associazione MAMRE, che offre ai preadolescenti e ad adolescenti percorsi di teatro dell'oppresso e

contemporaneamente consulenze specializzate; l'associazione ISF (Informatici Senza Frontiere), che utilizza la sala computer qui presente, che ha contribuito ad allestire; l'associazione VIP (Vivere in Positivo) che organizza laboratori e partecipa agli spettacoli di quartiere; l'associazione "Lo Specchio Magico", che utilizza gli spazi per le attività di psicodramma rivolte ai propri utenti; il Gruppo La Scuola dei Matti, che utilizza gli spazi per i propri incontri formativi, aperti però alla partecipazione anche delle altre associazioni; un gruppo di insegnanti del CTP Parini, impegnati nella conduzione del progetto "Aperi-Scuola", percorsi formativi basati sulla simulazione pratica per insegnanti di L2.

2. La ricerca all'interno di ASAI

ASAI si presenta come un contesto interculturale il cui scopo principale si riflette sulla parte di società in cui lavora e che coinvolge, con scopi prettamente educativi. Vi sono figure educative, quale quella dell'educatore professionale, che vi lavorano e sono sostenitori dell'obiettivo principale di Asai di promuovere una società interculturale, in una società che si presenta come prettamente ostile allo straniero, società di cui fanno parte questi educatori e da cui non sono esclusi. Qui, in questo contesto, nasce la volontà di indagare, osservare e ricercare all'interno di ASAI, affiancando le figure educative per comprendere come svolgono il loro lavoro e come affrontano stereotipi e pregiudizi espressi nei confronti di quella popolazione con cui lavorano a stretto contatto. Da qui prende avvio la ricerca etnografica svolta in ASAI.

2.1. La ricerca etnografica

«L'etnografia è di per se stessa una iniziativa importante. Risponde ad un legittimo desiderio di capire che cosa implichi appartenere a un altro gruppo culturale» (Sperber, 1982). Proprio con la volontà di comprendere cosa significhi appartenere a un altro gruppo, cosa rappresenti l'incontro tra più gruppi e se questo possa portare alla costruzione di un ulteriore, ha inizio l'esperienza in ASAI e la ricerca di osservazione svolta lungo un periodo di sei mesi. ASAI, come anticipato prima,

svolge il suo operato in più zone della città di Torino, la ricerca svolta riguarda la sede ubicata all'interno del quartiere di Porta Palazzo. È qui messa in atto la ricerca etnografica, l'osservazione partecipante. «L'osservazione partecipante è la tecnica principale all'interno di quel ramo delle scienze sociali che ha come obiettivo quello di restituire ai propri pubblici la complessità della vita all'interno dei diversi contesti sociali, cioè l'etnografia» (Semi, 2010, p. 13). Tale tecnica d'indagine si avvale di differenti strumenti quali intervista, analisi documentale o secondaria, focus group e vuole, appunto, osservare e studiare i fenomeni che si sviluppano in un dato contesto che sono definiti, in modo vario, come gruppo umano, cultura, subcultura, comunità, realtà.

«Le due famiglie che l'hanno inventata, teorizzata, criticata e modificata più di altre sono l'antropologia e la sociologia, ma sarebbe arrogante pensare che possiedano il copyright» (ivi, p. 7). Entrambe hanno però contribuito alla formazione e all'assegnazione di una «forma compiuta» a questa tecnica d'investigazione utilizzata per soddisfare un moto d'interesse verso gli altri. Le ragioni che possono suscitare tale moto possono essere differenti e si sono delineate nel corso degli anni di ricerca e di utilizzo di tale tecnica. Infatti, si è sempre, e prima di tutto, data importanza alle ragioni scientifiche che un lavoro etnografico poteva possedere, ragioni di carattere prettamente intellettuale e scientifico. Solo grazie ai lavori svolti dall'antropologo Malinowski, si è rivelato come all'interno di una ricerca etnografica vi siano imbricate ragioni scientifiche ma anche, e soprattutto, ragioni extra-scientifiche. L'etnografo è un soggetto umano che prova emozioni, porta il peso di una propria biografia, di una storia personale e quindi, a suscitare l'interesse verso l'altro, è l'intreccio di questi fattori.

Come presupposto dallo studioso Malinowski, il quale riteneva che all'interno di una ricerca fossero implicate più motivazioni, viene svolta l'osservazione in ASAI. Questa nasce, infatti, attraverso un approccio esperienziale, l'indagine è vissuta in prima persona a livello pratico e fisico e sono motivazioni extra-scientifiche che ne danno l'avvio: la volontà di conoscere nuovi contesti interculturali, approcciandosi e interagendo all'interno di essi, con persone diverse, diverse etnie e culture e rielaborando teoricamente le difficoltà provate in prima persona rispetto a stereotipi e pregiudizi provenienti dal contesto culturale di appartenenza.

Per svolgere un lavoro etnografico simile è, prima di tutto, essenziale individuare le unità di analisi, comprendere quindi verso cosa o verso chi si vogliono rivolgere le attenzioni. Questo, semplicemente, non permette però di poter avviare il lavoro, perché ciò sia possibile bisogna infatti accertarsi di avere elementi a disposizione nella fase finale del lavoro. «Questo implica che le persone, le situazioni, in breve il “campo” siano stati accessibili» (Semi, 2010, p. 20). Ossia, se è stato possibile addentrarsi nel campo e come questo sia stato possibile: l'accessibilità al campo di ricerca può avvenire come relazione o come situazione. Il permesso di agire può venire dalle persone che compongono il contesto, soggetti con cui si entra a contatto, che riconoscono la figura del ricercatore e che consentono lo svolgimento della ricerca, stabilendo una relazione. Relazione che è strumento d'accesso principale in un contesto come quello di ASAI, luogo di incontri e scambi continui che avvengono solo grazie alle continue relazioni instaurate da tutti i soggetti che entrano in una singola sede. La relazione principale, in questa ricerca, s'instaura fin dal primo giorno con l'incontro del tutor/referente che permette l'ingresso alla struttura e da l'avvio di differenti relazioni che saranno determinanti durante il percorso. È questo un momento determinante che permette un primo approccio con la struttura, attraverso la presentazione di questa, delle sue attività e del personale coinvolto. Da questo momento si rivela possibile lavorare all'interno del contesto scelto e comprendere quali siano tempi e spazi adeguati, se questi vi siano affinché l'accessibilità non si tramuti in inaccessibilità. Può avvenire, infatti, che non tutti i contesti siano raggiungibili, questo perché possono rivelarsi difficili, in quanto comportano rischi per la propria persona, per il ricercatore e per gli altri soggetti coinvolti o difficili perché resi inaccessibili, interamente o parzialmente, da chi ve ne fa parte e vi lavora all'interno. Accessibilità resa possibile da tutti gli operatori di ASAI, disponibili nei confronti della ricerca, anche se non sempre presenti per la freneticità costantemente presente all'interno del contesto. È in questo momento che emergono e possono emergere le prime paure e i primi timori, dubbi sulle proprie capacità operative, di saper stare dentro al contesto e saperlo comprendere fino a fondo. È nel primo approccio che si rilevano i primi dubbi, lasciati in sospeso da uno scarso affiancamento, da parte della figura professionale addetta, in alcune attività a causa di incomprensioni che si instaurano fin dal primo momento.

La ricerca etnografica ha il suo avvio, quindi, dal primo colloquio, dall'ingresso in struttura il primo giorno, dalla prima entrata nel contesto di ricerca: «il “primo giorno” è un tipo di esperienza sociale che riguarda tutti, sia che siano degli studenti, dei professori, dei carcerati, delle guardie, dei lavoratori, dei consumatori, dei turisti e degli etnografi. [...] Si tratta di un'esperienza quotidiana» (ivi, p. 33). Dal primo momento, l'ingresso in sede è determinante. Il ruolo osservativo assunto ha importanza da subito, dalla prima attività svolta, all'interno del Doposcuola elementari e dal primo affiancamento di una bambina, una bimba dal viso dolce e delicato dagli occhi a mandorla, compagnia di percorso per tutto il viaggio di ricerca. Non è fin dal primo momento in cui si mette piede nel campo che ha avvio la ricerca vera e propria da cui si ottengono i primi risultati, i primi riscontri. Questi si possono osservare e si ottengono dando il via a una dimensione emotiva che svolge un ruolo importante e che permette il nascere di relazioni, dipendenti dal ricercatore e non. Ogni singolo affiancamento iniziale sarà determinante, avrà il suo ruolo ma solo il tempo darà i frutti di quella relazione instaurata e cresciuta passo a passo. I risultati ottenuti dalla relazione avranno luogo quando il bambino, colui che è partecipante attivo della relazione, riconoscerà il ruolo di chi ha di fronte, assumendo questo soggetto come punto di riferimento. Così la relazione instaurata nel tempo diverrà determinante. È così che si delinea l'importanza di un ruolo significativo all'interno del campo, ruolo riferito a «la forma che assume la partecipazione sul campo, cioè il modo in cui ci si presenta agli altri» (Semi, 2010, p. 40), ruolo che determina il modo di partecipare. Ruolo assunto dagli educatori nei confronti dell'utenza ma ruolo che non viene condiviso con tutti i volontari impegnati nelle attività. Talvolta, infatti, le relazioni stentano a partire, non si instaura reciprocità all'interno di queste, richiedendo, addirittura, un cambio di persone coinvolte, in modo tale da riuscire a trovare le giuste affinità tra soggetti coinvolti. Attraverso la completa partecipazione fin dal primo momento, ha inizio ed è attuato all'interno della ricerca il continuum progressivo delineato da Raymond Gold (cit. in Semi, 2010): l'ingresso nella sede ha l'avvio con la completa partecipazione all'interno di ogni attività, partecipazione che permette di comprendere le modalità lavorative messe in atto mantenendo sempre una costante osservazione su tutti gli elementi presenti nel campo. Per quanto l'ingresso sia graduale, anticipato da spiegazioni e affiancamenti, è comunque

diretto: il contatto con i bambini coinvolti nell'attività è diretto ed esplicito, richiedendo fin da subito impegno e voglia di fare, imparare e comprendere. E così avviene per tutte le attività della struttura che si sono susseguite. Alla completa partecipazione segue la partecipazione osservativa, determinata dall'evolvere del ruolo svolto all'interno della struttura. Infatti, oltre alla partecipazione ad attività base come quelle dei Doposcuola e l'iniziale partecipazione all'organizzazione per una festa di quartiere, ha inizio l'inserimento in attività legate al Progetto FEI, unità di lavoro di matrice europea. I progetti come In.Media.Res, Tabula e "Un po' di mamme vanno a scuola" portano all'evolvere del tipo di osservazione applicata richiedendo maggiore impegno e responsabilità, permettendo così di cimentarsi nel ruolo di educatore/mediatore interculturale in prima persona. Ruolo non semplice da gestire senza l'impartizione di schemi adatti alla gestione della posizione assunta. In particolar modo questo è avvenuto con l'affido della gestione di una parte del progetto In.Media.Res, che prevede un periodo di lavoro di alfabetizzazione all'esterno del gruppo classe, portato avanti autonomamente all'interno di una scuola del quartiere ad alto tasso di alunni stranieri. Gli altri due progetti hanno invece permesso di entrare a far parte dell'équipe non solo a livello osservativo ma anche gestionale, scoprendo l'intento finale dell'attività. Entrando all'interno delle dinamiche della sede e dell'associazione, la partecipazione diventa un'osservazione partecipante per cui si osservano sempre più le dinamiche, che si è imparato a conoscere, e che portano a una completa osservazione finale, permettendo di raccogliere i dati del percorso eseguito. Sono quindi possibili quattro tipi di partecipazione differenti che possono evolvere e modificarsi in base alla modalità che si assume all'interno del contesto di ricerca, «decidere la forma di partecipazione adeguata significa darsi differenti possibilità di accesso e comprensione dei fenomeni che ci interessano» (Semi, 2010, p. 41). E il tipo d'impostazione assunta determina così il grado di copertura, grado che in questa ricerca determina un'osservazione scoperta, un lavoro svolto alla luce del giorno e sotto gli occhi di tutti. «La forma della partecipazione non è esclusivamente una questione di scelte a priori o assolute ma dipende in larghissima misura dai contesti e dai fenomeni che interessano e quindi un approccio pragmatico è di gran lunga il più efficace» (ivi, p. 43). La preferenza è e può essere determinata e scelta all'interno del contesto, durante

l'evolvere della ricerca e, soprattutto, avviene attraverso la negoziazione con le persone coinvolte. Persone che si sono dimostrate disponibili e collaborative. Tutti i soggetti coinvolti attraverso una continua interazione tra loro, hanno permesso di costruire relazioni significative che hanno consentito di assegnare un senso alla ricerca e di ottenere risultati, essendo sporadici gli episodi in cui la presenza dell'osservatore poteva modificare i comportamenti del soggetto osservato. Per tale motivo, quindi, la ricerca è stata svolta come esperienza, basata sulla capacità di vivere in prima persona il fenomeno studiato come un'esperienza anzitutto pratica e fisica. Tale scelta è stata effettuata per ambire a ottenere risultati teorici e non apportare un intervento vero e proprio per aiutare le persone coinvolte, modificando il modo in cui vivono, come avviene per gli interventi tipici della ricerca-azione.

Decidendo di svolgere una ricerca esperienziale, in prima persona si è assunta una prospettiva sulla vita del campo, mettendo in pratica principi quali "vivere con" e "vivere come". Attraverso il primo principio, "vivere con", si è sperimentata una vicinanza fisica, spaziale, che ha portato a «provare lo straniamento di essere Altro, l'intruso» (*Ibid.*), come tipico della tradizione antropologica classica, in cui l'esperienza sul campo era fatta da un allontanamento dal proprio mondo e dalle proprie abitudini, vivendo così, il più possibile le esperienze dell'altro. Qui, in questa ricerca, il "mondo esterno" rimane protagonista attraverso le influenze che comporta, legate a stereotipi e pregiudizi. Obiettivo ultimo è cercare, soprattutto, di comprendere l'altro e immedesimarsi in esso, riferendosi a tutti i soggetti coinvolti. Per quanto l'educatore e il suo metodo di lavoro siano oggetto primario dell'osservazione, il contatto con tutti i soggetti presenti all'interno della struttura, portatori di idee e culture diverse, permette l'avvicinamento e la comprensione del campo. "Vivere come" è, invece, un passaggio più complesso perché richiede di rispettare dei limiti del buon senso, siccome è preferibile non partecipare ad attività che possono arrecare danno agli altri e allo stesso ricercatore. «Non è dunque richiesto di identificarsi completamente con il proprio fenomeno, ma di praticare più che altro l'arte di avvicinamento e presa di distanza, come dei pendoli che oscillano attorno ad un punto ben preciso» (ivi, p. 57). La partecipazione e l'osservazione, mirate alle attività svolte dai soggetti, sono state compiute nel rispetto di tutte le persone coinvolte rispettando le visioni e le idee altrui e tenendo una distanza utile a

non danneggiare le parti coinvolte, mantenendo però la volontà di comprendere le differenze culturali e linguistiche che si pongono nel campo, praticandole e conoscendole, mai screditandole o additandole.

I passaggi svolti durante la ricerca portano alla fase finale del lavoro: la raccolta dei dati. Il lavoro svolto in precedenza permette la “maturazione” dei dati e questi elementi della ricerca etnografica possono essere indipendenti, e quindi esistenti già da prima, o, come avviene nella maggior parte dei casi, sono il risultato dell’interazione costruita sul campo. Ma che tipo di dati sono? La raccolta può essere costituita da “parole ed azioni” e da “dati supplementari”. Le prime rappresentano il materiale più prezioso e rilevante, i dati rilevati sul campo affinando capacità di ascolto e attenzione, capacità che lungo il percorso hanno permesso di costruire differenti relazioni, portarle avanti e raccoglierne i frutti. I dati supplementari costituiscono, invece, la documentazione scritta e prodotta dalle persone e dalle istituzioni con cui o all’interno di cui si svolge la ricerca, la documentazione che ha permesso di conoscere Associazione ASAI, la sua storia e i risultati ottenuti nel tempo. Questi sono il supporto per giungere all’elaborazione dei risultati della ricerca. Gli strumenti della ricerca etnografica, utilizzati lungo l’attività di osservazione sono il taccuino, oggetto che per eccellenza definisce il ruolo dell’etnografo; la macchina fotografica o videocamera, che sta alla discrezione del ricercatore utilizzare e che per tale ricerca sono stati utilizzati per scopo per lo più personale, e il registratore audio, strumento irrinunciabile per trattenere il flusso verbale delle interviste.

CAPITOLO IV

1. La figura educativa in ASAI e il suo ruolo

I presupposti della ricerca etnografica appena descritta definiscono quindi i termini di ricerca utilizzati e delineano l'affiancamento a una figura costantemente presente all'interno di ASAI, che permette lo svolgimento delle differenti attività: la figura dell'educatore.

In una società segnata e attraversata da molteplici flussi migratori, di emigrazione e d'immigrazione, marchiata al proprio interno dall'insorgere di stereotipi e pregiudizi che creano barriere tra autoctoni e nuovi cittadini, l'educatore si pone in posizione di mediatore culturale. Mediazione che mira all'avvio, allo svolgimento e all'accrescimento del processo d'integrazione all'interno della propria società e della propria comunità.

«L'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'equipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativi/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà».

Questa è la definizione riconosciuta, rispetto a tale figura professionale, dal Ministero della Sanità in Italia, attraverso il DM dell'8 ottobre 1998⁴. Non è però la prima e unica definizione data a tal proposito. Nel 1984, infatti, la "Commissione Nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali" delineò tale descrizione: «L'educatore professionale è un operatore che, in base a una specifica formazione professionale di carattere teorico e tecnico-pratico e nell'ambito dei servizi socio-educativi e educativo-culturali extrascolastici, residenziali o aperti, svolge la propria attività nei riguardi di persone di diverse età, mediante la formulazione e attuazione di progetti

⁴ *Profilo professionale. La situazione attuale*, www.anep.it.

educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità, volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale, agendo, per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto sociale e ambientale e sull'organizzazione dei servizi in campo educativo» (Ivi).

La professione dell'educatore si struttura come una figura di sostegno, di aiuto e accompagnamento alla crescita (crescita personale possibile a ogni età) che si relaziona col prossimo e, soprattutto, basa il proprio lavoro sulla relazione interpersonale, a livello educativo, attraverso cui stimola e ricerca, assieme alla figura posta davanti a sé, il raggiungimento di un livello superiore di benessere. «La relazione educativa si pone come uno degli interventi più significativi attraverso cui si svolge la progettazione educativa che si organizza e si sviluppa in funzione dell'educabilità del soggetto in formazione» (Milani, 2000, p. 178): essa è lo strumento principale in possesso dell'educatore. In ASAI ogni singolo educatore è il referente istituzionale del tipo di attività che svolge ed è anche il punto di riferimento per i bambini e ragazzi che percorrono ogni giorno i corridoi della struttura, lo sviluppo di tale competenza-cardine avviene in modo asimmetrico, non vi è imposizione “dall'alto” da parte dell'educatore, questo assume un ruolo di guida e orientamento in relazione ai bisogni educativi dell'educando; questo rapporto ha alla base una profonda reciprocità dei soggetti coinvolti, distinguendo, attraverso tale caratteristica, il tipo di relazione dalle altre possibili tipologie esistenti. Il lavoro educativo all'interno della struttura non si rivolge però ad un unico soggetto con cui si instaura la relazione educativa, questo è svolto con/su un gruppo, gruppo costituito dai ragazzi del quartiere o di coloro che frequentano le scuole prossime alla zona e che costituiscono una comunità, volta a «promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale» (*Profilo professionale*, Anep). In ASAI, l'educatore non lavora solo con i singoli ragazzi o col gruppo, grazie a questa relazione educativa instaura relazioni con i volontari che lavorano con i ragazzi, preparandoli prima e predisponendoli a svolgere un lavoro corretto attraverso l'inserimento e, soprattutto, lavora e cerca dialogo con le famiglie dei ragazzi, per avvicinare tutti a un contesto aperto e libero. Così l'educatore si prefigge obiettivi per agire e promuovere l'integrazione interculturale,

l'avvicinamento e lo scambio tra culture diverse in una società complessa, come quella che si presenta attualmente. «La multiculturalità già in atto nelle società produce attese verso l'incontro e l'intesa. [...] Di qui il bisogno d'interculturalità» (Cambi, 2012, pp. 14-15). Come definito dall'antropologa Matilde Callari Galli, il luogo di sviluppo dell'interculturalità dev'essere «lo spazio dell'incontro» (ivi, p. 16). In ASAI si crea e vi è la volontà di creare un luogo carico di tensioni che si contrappongono nella molteplicità di culture esistenti in uno stesso territorio, un luogo che è sia interiore che fisico, un luogo in cui «programmare l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola» con l'altro, con lo sconosciuto (Cambi, 2012, p. 17).

ASAI, però, non lavora semplicemente all'interno del proprio contesto, slegando il proprio ruolo extra-scolastico da quello scolastico, ma fa in modo che questi due campi siano in relazione tra loro, cercando luoghi d'incontro e dialogo per affrontare i possibili problemi che si presentano nei vari ambienti di vita. Cercando dialogo con le insegnanti, gli educatori di ASAI e i volontari coinvolti in questa responsabilità assumono un ruolo di “ponte” tra scuola e famiglie, permettendo di creare un dialogo e un rapporto per quelle famiglie che non riescono ad occuparsene indipendentemente o ricoprendo quel ruolo lasciato vuoto dai genitori, garantendo così maggior supporto per i bambini e ragazzi coinvolti.

1.1 L'interculturalità in ambito scolastico

La società odierna è complessa e in fase di sviluppo. Si presenta come un “miscuglio” di culture, di differenze che s'incontrano, cercano o provano a cercare il dialogo per integrarsi, accettarsi. Tutto questo riguarda adulti e bambini, sono coinvolti soggetti di ogni età e di origini differenti. La scuola è e dovrebbe essere un'istituzione che lavora per l'interculturalità e per dare riconoscimento all'altro, all'alterità. La scuola dev'essere agenzia di socializzazione e luogo di trasmissione dei saperi. La scuola diviene specchio della società in cui si vive, riproduzione in piccolo del contesto allargato. Scuola che si deve rinnovare, dev'essere ripensata e rinnovata. «Proprio perché la scuola svolge ancora una funzione primaria e insostituibile: di fornire una formazione capace di dare cittadinanza, e cittadinanza

nella “società dei saperi”, nel mondo globalizzato, nella nuova noosfera che viene imponendosi a marce sempre più forzate» (Cambi, 2012, p. 65). E così Dewey, in un periodo di forte immigrazione per il contesto americano come quello di inizio Novecento, affermava e sosteneva «l’esigenza di favorire la crescita democratica tra i nuovi arrivati, e i loro figli, assegnando alla scuola una nuova centralità, e richiedendo di offrire un ambiente culturalmente e socialmente “equilibrato” perché tale crescita fosse effettivamente favorita e promossa» (Dewey, 1916, cit. in Gobbo, 2012, p. 22). Non aspirava solo a inserire e “inculturare” i nuovi arrivati con la cultura “residente” ma aspirava all’inserimento delle nuove culture nel contesto scolastico, favorendo maggiormente l’inserimento dei nuovi alunni. In un contesto come quello americano, però, tali sviluppi teorici non ebbero alcun progresso pratico nella società.

Dewey fu un grande pedagogista, la pedagogia, in particolar modo la pedagogia interculturale, non fu però l’unica scienza che s’interessò e portò avanti i suoi sviluppi in campo educativo e interculturale. In Paesi di lunga tradizione multiculturale (come Francia, Spagna e Regno Unito), un’attenzione specifica all’incontro di culture e a come questo processo influenzi il percorso educativo di studenti immigrati o di minoranza è posta dall’antropologia dell’educazione, che prende i suoi sviluppi dall’antropologia culturale. Quest’ultima è, infatti, da tempo, considerata come una risorsa per l’interpretazione del contesto scolastico in situazioni di presenza di minoranze etniche e diversità culturali, in particolar modo si rivolge a problematiche concernenti come insuccesso scolastico e difficoltà di inserimento di nuovi alunni.

Gli sviluppi dell’antropologia dell’educazione hanno preso il via in Paesi con anni di esperienza nel multiculturalismo, mentre lo stesso discorso non può essere portato avanti in Italia. Quest’ultima si trova ad affrontare l’argomento negli ultimi anni, attraverso le trasformazioni della società nel modo di produrre e consumare, l’estensione del fenomeno di globalizzazione, comportando di conseguenza una trasformazione della società: questa «diventa meta di immigranti, profughi, sfollati, è attraversata da profondi cambiamenti demografici, sociali, culturali, ma anche dal (ri)sorgere di “sentimenti”, primo fra tutti quello identitario etnico, che si pensavano consegnati all’ambito privato, se non del tutto superati, su cui ora, invece, si

costruiscono nozioni di purezza e moti di ostilità xenofoba e razzista» (Gobbo, 2012, p. 88). Qui si inserisce ASAI e lavora al raggiungimento di quegli obiettivi che paiono essere ancora sconosciuti nella società italiana. Lo scopo dell'associazione va contro «le interpretazioni politiche ed egemoniche del migrante come l'«altro», [che] interagiscono con le strategie di vita dei migranti e la costruzione d'identità» (Callari Galli, 2004, p. 140). L'operato di ASAI segue e s'inserisce nell'operato di antropologia culturale e antropologia dell'educazione che verte in questo senso: «non soltanto forniscono materiale per la conoscenza delle altre culture e delle loro istituzioni, ma soprattutto, offrendo una prospettiva comparativa sulle stesse e sui processi e problemi educativi, ci spingono anche a riflettere sulle istituzioni scolastiche e sulle pratiche educative che vi sono messe in atto» (Gobbo, 2012, p. 89), così da apportare nuovi contributi a un contesto in continua modificazione e affinché avvenga una predisposizione all'apertura verso l'altro.

In Italia, la scuola è oggi giorno percepita come aperta e avanzata, visti i grandi passi compiuti per l'inserimento di bambini portatori di disabilità, figli d'immigrati, rom e sinti. «L'attività educativa e un auspicato atteggiamento di apertura non hanno soltanto lo scopo di affrontare e rimuovere ostacoli e incomprensioni dovuti alle differenze linguistiche, culturali e/o religiose, ma anche quello di promuovere la realizzazione delle potenzialità educative e umane di ciascuno» (ivi, p. 90).

A rivolgere lo sguardo su un argomento così complesso e in sviluppo da anni è stata per prima l'antropologia culturale, ad interessarsene fu in particolare l'antropologa americana Margaret Mead la quale sottolineò come l'antropologia vertesse la propria attenzione verso tematiche e situazioni educative e come offrisse il proprio contributo di riflessione e di ricerca empirica. L'antropologa statunitense volle sottolineare come, in un contesto americano tra gli anni Cinquanta e Sessanta, l'educazione, intesa in termini moderni, era vissuta come un'imposizione, agiva il prevalere della «volontà di qualcuno di insegnare qualcosa su cui non si è d'accordo che chiunque desideri conoscere» (cit. in Gobbo, 2012, p. 91). L'educazione assumeva quindi una connotazione negativa, d'imposizione che conduceva in tal modo all'atto di conversione, facendo prevalere la capacità umana di creare cultura e ignorando la naturalità e l'esigenza di mantenere la propria identità culturale. Secondo questa prospettiva, di conseguenza i differenti sistemi culturali finiscono

per disporsi gerarchicamente e assumendo l'idea dell'esistenza di una cultura portatrice di verità, senza però escludere la possibilità che dalle esperienze educative siano offerte possibilità agli individui di cambiamento della propria posizione sociale. Sarebbe quindi la discontinuità sociale, la problematica a cui vuol dare risposta la pedagogia come innovatrice, da ciò nasce l'idea e la «credenza nell'educazione come uno strumento per creare nuovi valori umani» (ivi, p. 95). Da tale credenza nasce quindi l'idea che l'educazione, nei contesti multiculturali, deve avvalersi delle differenze culturali come risorsa educativa e scolastica per poter riconoscere uguale dignità alle culture di alunni e genitori coinvolti nel processo d'integrazione nella nuova società. «L'educazione, e specificamente la scolarizzazione, ha il compito di migliorare la qualità della vita di ognuno e della collettività, promuovendo e realizzando il cambiamento individuale e sociale» (ivi, p. 96). Un'integrazione bidirezionale che parte dal basso e coinvolge tutti, dai più grandi ai più piccoli. Obiettivo non facile da raggiungere in un contesto istituzionale come quello della scuola, leggermente più facilitato in contesti extra-scolastici e non istituzionali. Riassegnando fiducia alla scuola e ai progetti che segue si rinnova l'idea dell'educazione affidata alla scuola e al processo di scolarizzazione: gli antropologi sviluppano l'idea che l'educazione e la trasmissione culturale debba avvenire in contesti scolastici come in contesti informali, come quello dalla famiglia, infatti questa non perde il suo ruolo ma lo rinnova, ruolo primario di educazione e inculturazione che predispone i bambini come membri di un gruppo di appartenenza. A tal punto la ricerca antropologico-educativa pone la sua attenzione nei confronti della convinzione per cui processo educativo e processo di scolarizzazione prendano avvio entrambi nel contesto scolastico, dimenticando e tralasciando il contesto familiare e culturale da cui ha avvio, in realtà, lo sviluppo educativo. È quindi opportuno che si tenga conto di entrambi gli sviluppi, si considerino e s'interpretino questi in modo tale da favorire il processo di inserimento e integrazione di tutti i bambini. In questa costruzione svolgono un ruolo importante gli insegnanti, considerati antropologicamente come «“soggetti culturali attivi”», con atteggiamenti, aspettative, comportamenti, valori, conoscenza che hanno fatto propri lungo i diversi processi di inculturazione e acculturazione, e che, in conseguenza di ciò, sono dati per “scontati”, considerati come “naturalisti”» (cit. in Gobbo, 2012, p. 98). Questi

soggetti, in casi d'insuccesso scolastico o non avvenuto inserimento di bambini portatori di culture differenti possono correre il rischio, per gli insuccessi ottenuti, di accusare il contesto culturale di provenienza del soggetto coinvolto. È attraverso l'introduzione di questo contesto scientifico e di ricerca che si nota come vi sia tendenza da parte della cultura dominante di imporsi anche a livello scolastico, provocando incomprensioni e problematiche per i soggetti coinvolti, primi fra tutti gli alunni ma anche insegnanti e rispettive famiglie. Il ruolo svolto dall'antropologia dell'educazione verte in direzione contraria: ambisce allo sradicamento di tale presa di posizione per vertere a un'educazione impostata sull'apertura verso l'altro.

Prendendo in riferimento i risultati ottenuti da ricerche condotte in un villaggio di indiani da Wolcott, divenuto questo un esempio classico dell'antropologia dell'educazione, osserviamo come l'educazione culturale che avviene all'interno del proprio contesto di vita possa scontrarsi con l'inserimento nel contesto scolastico. Wolcott, dopo aver svolto il proprio lavoro di educatore, portatore della cultura dominante (il ricercatore stava lavorando per il governo canadese e americano), e di osservatore, per un anno, in un villaggio indiano arrivò a notare come la scuola fosse percepita dagli alunni e dalle loro famiglie come un dispositivo di «acculturazione antagonista» (cit. in Gobbo, 2012, p. 98). La visione della cultura coinvolta si presentava differente da quella della cultura che veniva imposta dall'alto, scontrandosi anche ideologicamente e portando, di conseguenza, uno scarso rendimento da parte degli allievi, i quali rispettavano l'educazione impartita dal gruppo culturale di appartenenza e vedevano la scuola e il processo di scolarizzazione come un "campo di prigionia", come espresso dalla metafora coniata dallo stesso ricercatore. La prospettiva pedagogica individualista, assunta dalla cultura "dominante", «si fonda sul fatto che il successo scolastico abbia un senso e produca vantaggi innanzi tutto per il singolo soggetto, cui procura migliori opportunità nei corsi di studi superiori, e una più ampia scelta nel mondo del lavoro» (ivi, p. 99). Questa è la visione che, durante la ricerca, lo stesso ricercatore cerca di importare nel contesto culturale "nuovo". La riflessione antropologica vuole porre la sua attenzione proprio nei confronti della scuola, sollecitando maggior sensibilità degli insegnanti nei confronti delle differenze culturali. «Che certe differenze continuo al punto da opporre una sistematica ed efficace resistenza al processo di

scolarizzazione può paradossalmente essere indicativo dell'insuccesso scolastico come adattamento, piuttosto che come disadattamento dei soggetti, e suggerisce all'educatore che il riconoscersi come rappresentante di una cultura che si rivolge ad un'altra, e l'esercitarsi ad esaminare la propria cultura come se gli fosse estranea, renderebbe il medesimo meno aggressivo nel forzare la propria lezione sui suoi prigionieri-scolari» (ivi, 101). Non si tratta quindi dell'acquisizione di una visione totalmente neutrale da parte dell'insegnante, bensì la disponibilità e la facoltà di mettersi in discussione, di mettere in discussione la propria cultura non per liberarsene ma per provare a comprendere quale visione possono assumere i suoi allievi nei confronti di questa, come possono approvarla e come possono entrarne in conflitto. Questo non è un compito semplice da soddisfare, tale discorso non riguarda solo gli insegnati coinvolti nel processo di scolarizzazione ma tocca anche gli educatori coinvolti in attività scolastiche ed extrascolastiche, che si possono svolgere all'interno dello stesso contesto della scolarizzazione o no. Così questi ultimi possono assumere anche doppio ruolo: sono, come gli insegnanti, portatori della propria cultura, sono mediatori tra la cultura del luogo in cui ci si trova e tra la nuova cultura in entrata, hanno anch'essi il ruolo di acquisire imparzialità e anche a loro è richiesta la capacità e la volontà di mettersi in gioco e in discussione. Nota particolare è che questi soggetti divengono anche mediatori tra il contesto scolastico e il contesto familiare, talvolta ancor più che il primo contesto. Trattandosi di un contesto principalmente extra-scolastico, quello in cui operano gli educatori, non svolgono solo un ruolo legato alla scolarizzazione e all'approccio delle problematiche a livello didattico e personale che questo processo comporta, ma si situano in posizione intermedia nei confronti della famiglia, fanno da tramite, da canale di comunicazione o da canale d'interpretazione per aiutare, affiancare l'inserimento dei bambini in nuovo contesto, per affiancare i genitori coinvolti in un processo di scolarizzazione talvolta a loro sconosciuto e allo stesso tempo affiancano gli insegnanti in quel processo di inserimento degli allievi, di scolarizzazione e di conoscenza delle nuove caratteristiche culturali che si inseriscono all'interno del contesto scolastico. Gli educatori, in questo senso, svolgono un ruolo di collegamento tra più contesti che si rivela determinante. Per questo motivo è giusto che sia data la stessa importanza a tutti i casi che si presentano, sia per coloro che

riscontrano maggiori problematiche nel contesto educativo sia per coloro che invece non presentano alcuna difficoltà. Questo è un punto che nella ricerca si è rivelato essere cruciale, viene data maggiore importanza ai casi ritenuti “d'emergenza”, lasciando in disparte quelli da cui non emergono fattori rilevanti, mettendo così in disparte soggetti che hanno comunque bisogno di determinate attenzioni. Su tale punto sarebbe utile, all'interno del contesto, concentrare maggiore attenzione.

Un'altra ricerca utile a dimostrare questo discorso, eseguita in campo antropologico-educativo, è quella svolta da Susan Philips condotta in un'altra riserva indiana nel 1993. Questo studio «bene mostra come l'insuccesso scolastico nasca da quel rapporto differenziale di potere che, da un lato, permette agli insegnanti di non doversi interrogare su comportamenti e valori, [...] importanti per gli studenti di minoranza, ma di classificarli invece nella categoria dello “svantaggio/deprivazione”, degradando a mancanza, e stigmatizzando, l'esistenza e il permanere di una storica differenza» (ivi, p. 105). Mostra quindi quanto siano importanti le competenze richieste agli insegnanti, al fine di rendere la scuola interculturale, ponendosi in primis come disponibili a conoscere le “altre” culture, avvicinarsi, interpretarle e non lasciarsi coinvolgere in pregiudizi che portano alla privazione delle possibilità che l'istituzione scolastica offre agli scolari, e deve offrire loro.

Nei suoi studi, l'antropologa descrive la minoranza indiana come totalmente assimilata al contesto in cui vive: parlano la lingua del territorio, non usano cucinare alimenti tipici della loro cultura e vivono in modo conforme alla cultura dominante. Approfondendo i suoi studi, l'antropologa arriva a osservare e scoprire come, nonostante la cultura esaminata si presenti e si auto-descriva come integrata, mettendo in atto comportamenti della cultura dominante in realtà rimangono diversità radicalmente legate alla cultura di appartenenza: nella sua ricerca questa differenza riguarda le modalità di comunicazione. Viene sottolineato che la continuità di queste modalità differenti utilizzate sono espressione del senso di una separata appartenenza, questa però non nasce dall'isolamento bensì dal continuo contatto tra i gruppi. Delineando le modalità comunicative osservate attraverso l'osservazione partecipante, l'antropologa comprende quali sono le caratteristiche a dominare all'interno di una cultura, quali, nonostante l'integrazione in una cultura dominante, continuano a prevalere e rimanere attraverso il rimando di generazione in

generazione. In particolar modo, nella parte di lavoro etnografico degli scolari indiani, la ricercatrice nota come il processo di scolarizzazione sia impostato dall'insegnante secondo il quadro culturale di riferimento, della cultura dominante, questo porta all'osservazione che «non è dunque l'appartenenza in sé ad un gruppo di minoranza, e l'averne appreso la cultura, a “causare” l'insuccesso scolastico, bensì la struttura delle relazioni educative che costituisce, “crea”, le difficoltà scolastiche per i giovani delle minoranze» (ivi, p. 108). Come risultato a tal processo le difficoltà che emergono dagli scolari non sono interpretate come risultato di una differente inculturazione, bensì i risultati emersi sono interpretati secondo i parametri prettamente scolastici e negativi. Si nega e si allontana in tal modo un'inculturazione riconosciuta come differente dalla propria, tipica della cultura dominante, non si va incontro al “nuovo”, non lo si vuole comprendere e si crea, conseguentemente, stigmatizzazione, emarginazione dal gruppo classe e si perseguono stereotipi che si ripercuotono gravemente sugli allievi all'interno del gruppo classe e che possono comportare conseguenze anche all'esterno di questo. «Lo scenario è quello di reciproca incomprensione, poiché “non capire è di per sé una realtà sociale negoziata”: l'insegnante non capisce gli sforzi che gli studenti fanno per comunicare con lei, ma neppure questi capiscono i suoi sforzi per comunicare con loro» (ivi, p. 109). Tale scenario di marginalizzazione delineato dall'antropologa non riguarda però solo contesti di riserva, altri antropologi infatti confermano che tale tesi si ripete anche in contesti differenti, all'interno di scuole urbane della realtà statunitense ma non solo. (Gobbo, 2012). Si conferma così la creazione di una sorta di “circolo vizioso” scaturito dall'incomprensione osservabile come incapacità ma anche come non volontà. Circolo che può essere compreso, gestito e superato attraverso una collaborazione tra scolastico ed extra-scolastico, in una scuola in cui le differenze e le problematiche individuali si mescolano e si perdono nel gruppo classe si oppone un extra-scolastico che cerca di creare relazioni dirette, impostate su un rapporto stretto, uno a uno che permettano di comprendere le singole difficoltà, che aiutino a superare barriere, ostacoli e semplici incomprensioni. I soggetti, i minori direttamente coinvolti si trovano a dover affrontare uno scontro tra culture che si combattono il ruolo di predominio senza cercare il confronto e la collaborazione per poter aiutare chi finisce in mezzo allo scontro subendone gli effetti negativi. La

semplice gestione della lingua, di origine e di accoglienza, è un grande passo da compiere all'interno della scuola, contesto che pretende l'utilizzo di una lingua che si può conoscere poco, che risulta difficile da comprendere e imparare, lingua che cerca di sbarazzarsi dell'originaria che continua a detenere il dominio a casa e in contesti informali, anche con il gruppo dei pari di stessa origine.

L'aver riportato qui i risultati di queste ricerche sta a dimostrare come la volontà, da parte di una cultura dominante, di integrare nuovi soggetti e culture altre, senza prima entrarvi a contatto per conoscerle, porta a una chiusura da parte di questa ma allo stesso tempo anche della cultura "esaminata". I comportamenti di ostilità e gli scarsi risultati ottenuti sono quindi la diretta conseguenza di questa non comunicazione. Dato che la scuola rappresenta la società "in piccolo", questi esempi stanno a dimostrare come i comportamenti dell'Altro stereotipizzati siano in realtà la diretta conseguenza delle azioni di chi emette pregiudizi. L'insegnante, come l'educatore, si trova a lavorare come mediatore interculturale in questo senso: deve "combattere" stereotipi e pregiudizi di una società a cui appartiene, e non ulteriormente riprodurli. Inserendosi in contesti scolastici che rappresentano le difficoltà presenti nella società esterna deve principalmente lavorare su se stesso per "svestirsi" delle dinamiche che lo vedono come cittadino parte di una società ostile, ricca di stereotipi e pregiudizi nei confronti dell'altro, così da poter lavorare in modo adeguato, in contesto neutrale stabilendo una relazione adeguata con l'Altro. Concentrandosi sulla figura dell'educatore, tutto ciò com'è possibile? Quali sono le competenze che gli permettono di affrontare tale situazioni? Quali deve mettere in atto?

1.2 Competenze educative come pratica di parzialità

«Andare verso la tolleranza, valorizzare le ibridazioni, dar corpo a una democrazia dell'integrazione non sono compiti facili. Tutt'altro» (Cambi, 2012, p. 98).

L'antropologia culturale prende origine e porta avanti il suo interesse, incentrando l'attenzione dei suoi studi nei confronti dell'incontro con l'altro, con l'alterità che proviene da lontano. L'alterità è, soprattutto al giorno d'oggi, parte dello scenario quotidiano: «l'altro comincia accanto a me» (Gobbo, 2012, p. 51) e l'altro diviene

tale quando vi è l'incontro nel quotidiano e lo si riconosce diverso da sé perché portatore di credenze e opinioni differenti, che pongono gli individui a contatto come estranei. L'antropologia, che continua a studiare l'Altro lontano da noi, invita anche a interrogare la propria cultura di appartenenza e le società complesse in cui si sviluppa. «Ciascuno di noi appartiene ad un numero di gruppi che possiedono un sapere culturale esclusivo. È solo con i membri della nostra famiglia che condividiamo alcune categorie e progetti, mentre il nostro gruppo occupazionale, quello etnico, le associazioni cui decidiamo di aderire, il gruppo d'età hanno tutti una propria cultura distinta. Ma invece di ipotizzare che il comportamento delle persone è ragionevole per loro, o anche per una di loro, in quanto è motivato da un differente insieme di norme culturali, spesso riteniamo che siano state violate intenzionalmente delle convenzioni condivise» (Spradley, McCurdy, 1997, cit. in Gobbo, 2012, p. 53). Questo rappresenta i comportamenti che ogni giorno si attuano: si punta il dito verso l'esterno, l'Alterità è riconosciuta come diversa e "colpevole" di essere portatrice di questa diversità, senza provare a comprendere come alla base vi siano motivazioni, tradizioni e abitudini diverse da interpretare, comprendere e conoscere. E l'educatore, come l'insegnante, si trova a doverle affrontare per poter svolgere il proprio operato e talvolta si trova compresso tra la società e il lavoro dell'insegnante, che può essere anch'egli portatore di una visione "chiusa" nei confronti di quest'Alterità che va conosciuta. Affinché ciò non avvenga, l'educatore deve acquisire una formazione che lo aiuti e trovare strategie adatte a superare tali difficoltà: affinché possa e riesca a superare le difficoltà che gli si pongono a livello personale ma soprattutto professionale.

La base da cui prende avvio l'operato dell'educatore è l'intenzionalità educativa: l'intenzionalità è ciò che distingue l'agire del professionista, «l'intenzionalità è sempre un aprirsi all'altro, è un sentire intenzionale che porta a valorizzare, e cioè a riconoscere, dei valori» (Milani, 2000, p. 112). Il professionista si predispone quindi all'apertura, nei confronti di chi ha di fronte. È dalla «"visione del mondo" dell'educatore che discende la sua capacità interpretativa» (ivi, p. 114), dalla sua visione prendono corpo le possibilità offerte al soggetto in-formazione, assumendosi la responsabilità «dell'errore educativo» delle proprie scelte, delle conseguenze delle sue azioni che possono avere risonanza notevole. Motivo questo per il quale

l'educatore deve assumere l'importanza della sua formazione avvalendosi di competenze precise e specifiche. Quando si parla di formazione del professionista educativo, si parla di competenze trasversali e competenze specifiche di base come bagaglio di strumenti professionali. In particolare, ci si riferisce alle competenze trasversali come quelle che individuano le abilità fondamentali del lavoro educativo, su cui si costituiscono le competenze specifiche di base. Il professionista dev'essere pronto e disponibile per una formazione continua, sempre aperto a nuove conoscenze e alla nuova formazione, deve saper apprendere non soltanto dal contesto ma anche dai nuovi contributi delle diverse scienze, dev'essere quindi disponibile. Disponibile a ricevere critiche dall'esterno, mettendosi in discussione ed essendo disponibile alla relazione umana sgombrando il campo da eventuali pregiudizi, dimostrandosi disponibile al confronto con realtà differenti, culturali, religiose, etniche, psicologiche, razziali, socioeconomiche, fisiche. Così, grazie alla sua disponibilità dev'essere creativo per saper riorganizzare e riprodurre diversamente le proprie abilità, sapendole usare in modo creativo a livello culturale, scientifico, sociale e umano, sapendosi adattare a contesti nuovi e ai cambiamenti. Cambiamenti che possono portare a conseguenze, positive e negative, e così il professionista si assume i rischi del suo lavoro: perché l'agire educativo non è prevedibile e non sotto sta a regole matematiche e scientifiche, l'educatore deve saper tollerare e supportare/sopportare le difficoltà e le incertezze che si possono presentare. E le situazioni di incertezza non risultano facili da affrontare anche a livello personale, possono portare a frustrazioni non facili da gestire. La professione sociale quale si presenta quella dell'educatore mette in gioco sentimenti, affetti e lavoro cognitivo, richiedendo un gran dispendio di energie, a soggetti come l'educatore è richiesta una solidità psicologica, sociale e relazionale che consenta una pluralità di risorse interne ed esterne per far fronte ai rischi del fallimento. Per supplire a tale rischi, l'educatore dev'essere disposto a cambiare punti di vista, prospettive affinché queste gli siano di aiuto, dev'essere disponibile a lavorare su se stesso e verso il cambiamento. È in primis la relazione educativa a evolvere, cambiare e modificarsi, ed è questa una situazione in cui l'educatore è coinvolto, come avviene per il contesto culturale in cui vive, ma sono rilevanti anche, e soprattutto, i cambiamenti che avvengono dentro di sé. Quella dell'educatore è «una professionalità evolutiva, ossia che matura su solide

convinzioni di base, e non camaleonticamente, che veste i panni dei differenti cambiamenti» (ivi, p. 116). Essere disponibile al cambiamento non significa quindi cambiare con esso ma saper razionalizzare, interpretare i cambiamenti per poter continuare a lavorare in modo efficace. Queste competenze si legano l'una all'altra, creandosi ed esistendo grazie alle altre. Le competenze trasversali sono, a loro volta, la base per le competenze pedagogiche di base: gestire la complessità; sapersi confrontare con i sistemi di significato; interpretare i bisogni educativi e formativi; saper indagare; saper osservare ed ascoltare; saper organizzare; lavorare in gruppo; lavorare in rete e con professionisti diversi; saper animare; esser buoni comunicatori; gestire la diversità. Per riuscire a gestire la complessità con cui si presenta la società odierna l'educatore deve aver padronanza di strumenti culturali in grado di cogliere la rete di relazioni, di situazioni, di problemi e quindi deve aver capacità di critica e di orientamento. La letteratura pedagogica presenta differenti sistemi di riferimento, tale vastità richiede all'educatore di sapersi orientare e indirizzare verso uno di essi, non solo a livello professionale ma anche personale. «La pluralità delle culture odierne esige orizzonti educativi che guardino all'uguaglianza, al rispetto della diversità, alla libertà, alla giustizia, al dialogo, alla pace, alla promozione dei diritti umani, alla solidarietà, richiamando gli educatori a una testimonianza coerente e attenta» (ivi, p. 142). L'educatore svolge un lavoro mirato verso il futuro della persona in-formazione, elabora un progetto diretto allo sviluppo delle potenzialità ancora non manifeste e ha la responsabilità di saper interpretare i bisogni educativi e formativi, non riferendosi solo agli aspetti e ai bisogni espliciti ma sapendo indagare e scovare anche quelli latenti. «L'attenzione ai bisogni educativi e formativi deve coniugare il problema delle singolarità dell'individuo con quello delle richieste che emergono dalla cultura e dalle società odierne. [...] Essere "cittadini del mondo" è accrescere la consapevolezza che l'impegno di ciascuno è indispensabile alla sopravvivenza di tutti e allo sviluppo dell'intera umanità» (ivi, p. 143).

La padronanza della metodologia della ricerca è un sapere irrinunciabile per le professionalità educative, saper indagare permette di affrontare e gestire la complessità e le problematicità della realtà. Osservando e ascoltando, l'educatore mette in pratica le competenze che avviano la relazione in base ai bisogni dell'educando, sfruttando capacità importanti quali osservazione e ascolto. Inoltre

tali capacità, se utilizzate verso di sé, permettono all'educatore di rielaborare e tollerare le situazioni più complesse. Saper organizzare implica saper organizzare nell'ambito della ricerca e saper ordinare, dando organicità ai diversi interventi all'interno dello spazio in cui si attua il processo educativo. Si tratta di capacità manageriali e capacità artistiche del professionista, per saper adeguare la progettazione in modo adeguato ai soggetti coinvolti. Il professionista educativo, però, non lavora da solo ma fa parte di un équipe, questa può essere composta da differenti figure professionali con cui ci si trova a lavorare, «saper lavorare in gruppo rappresenta un punto cardine della competenza pedagogica» (ivi, p. 149). Per riuscire a sostenere questo tipo di lavoro, l'educatore deve appropriarsi degli strumenti e delle procedure adeguate ai differenti contesti in cui si trova a lavorare e adeguate agli sviluppi del gruppo di lavoro in cui si trova coinvolto. «Perché il gruppo possa essere operativo ed efficace occorre che diventi équipe ossia un gruppo organizzato che non sia solo un insieme di specialisti o di operatori tesi a difendere i propri punti di vista, ma un insieme di soggetti in grado di assumere la propria professionalità» (ivi, p. 152). Il lavoro di gruppo svolge un ruolo centrale per l'educatore e le professionalità con cui lavora, ogni équipe struttura la tipologia di lavoro che intende svolgere, si coordina e si programma al fine di poter dedicare spazi al confronto e al dialogo tra professionisti. Questo punto si rivela però complesso. All'interno della ricerca è stato individuata una forte importanza assegnata al lavoro di gruppo, gruppo gestito da più educatori, a confronto tra loro, e gruppo gestito da un singolo educatore con le differenti figure con cui si trova a lavorare, volontari, tirocinanti, stagisti, minori. Il lavoro di gruppo e di équipe è strumento indispensabile e, in particolar modo, all'interno dell'associazione è utilizzato come strategia mirata per poter compiere il lavoro. Questo avviene perché il numero di persone coinvolte nelle differenti attività è talmente alto da richiedere di dedicare momenti specifici al confronto di tutti, le decisioni non sono prese dall'alto, dai "più" rappresentati da educatori e dirigenti, le decisioni sono prese assieme, con la collaborazione di chi sta più in alto e dell'ultimo arrivato, tutti sono messi sullo stesso piano. I risultati di tale strategia si possono rilevare solo grazie alla partecipazione continua di tutti, situazione che non sempre si presenta. Lavoro di gruppo e lavoro di rete sono, quindi, elementi fondanti del lavoro educativo, educativo nei confronti della

comunità intera. L'educatore è situato in un contesto ampio, in evoluzione e «organizzato a partire anche da raggruppamenti sociali variabili. Attraverso il lavoro di rete, l'intervento educativo pone attenzione a livello informale dei rapporti, non solo a livello individuale ma anche per quanto riguarda risorse e istituzioni presenti su un certo territorio. Il lavoro di rete si avvale di un atteggiamento metodologico di empowerment o problem solving, il cui scopo è di rendere consapevoli gli "utenti" cui si rivolge, affinché essi divengano soggetti in azione. «Il ruolo dell'operatore si trasforma e agisce con l'intento di sostenere la capacità di azione del singolo o del gruppo» (cit. in Milani, 2000, p. 157). Attraverso tale approccio metodologico, ASAI si rivolge all'intera comunità coinvolta. I diretti interessati non sono solo i minori, sono gli stessi volontari, tirocinanti, famiglie, vicini di casa e dell'associazione, tutte le persone letteralmente coinvolte, anche gli stessi individui che collaborano alla definizione degli obiettivi, così che i soggetti divengono in azione, costituendo essi stessi l'azione interculturale. La dimensione di gruppo, quindi, si ritrova nel lavoro di equipe, nel lavoro di rete e anche nel lavoro educativo con il singolo soggetto; l'educatore, in una dimensione di gruppo, coinvolge il singolo e cerca di renderlo partecipe, sollecitandolo perché divenga attivo, sapendo animare il contesto in modo tale da aiutare lo sviluppo della relazione educativa e della comunicazione interna a questa. L'educatore instaura una relazione ma questo non implica che relazione e comunicazione costituiscano la stessa cosa. «Non può esistere una relazione senza comunicazione, può invece esserci comunicazione senza relazione» (ivi, p. 165). Attraverso la comunicazione la relazione si alimenta e cresce, l'operatore educativo deve rendersi tecnico di tale competenza, sapendola sviluppare e costruire secondo modalità adeguate. Le relazioni che si trova a costruire non si basano su schemi preconfezionati e conosciuti, ogni relazione ha proprie caratteristiche e presenta diversità. L'educatore deve essere in grado di porsi di fronte alla diversità e saperla gestire. La diversità è tratto caratteristico della condizione umana e costituisce sia una possibilità di dialogo sia di chiusura verso l'altro. Ogni bambino, ogni minore ha proprie esigenze, legate a differenti motivazioni, personali, familiari, culturali. Ogni relazione dev'essere personalizzata. Così ogni volontario deve sapersi adattare alle esigenze di chi ha di fronte. In un contesto quale quello di ASAI, che si avvale dell'operato di volontari, tale fattore richiede un'attenzione particolare. I volontari

che entrano a far parte di ASAI arrivano da contesti, formazioni ed esperienze diverse fra loro, non tutti i soggetti coinvolti sono in grado di assumersi la responsabilità del ruolo svolto o non tutti hanno capacità ad instaurare relazioni prettamente educative. Qui è di basilare importanza l'intervento dell'educatore, che deve saper apprestare attenzione affinché la relazione non si dimostri pericolosa e possa ledere i soggetti coinvolti. Tale responsabilità educativa è molto importante, purtroppo però non è sempre messa in pratica. In tale contesto ogni cittadino deve fare i conti con le diversità ed essere "cittadino del mondo", rispettando e perpetuando la logica della democrazia, nel rispetto reciproco e della solidarietà. Si torna qui al discorso fulcro che si sta portando avanti: l'incontro con la diversità, l'apertura nei confronti di questa e la capacità da parte dell'educatore di saperla gestire, in primis, per poter indirizzare nella stessa direzione il suo lavoro e chi lavora con lui, permette di affrontare stereotipi e pregiudizi che possono nascere dalla chiusura e dall'etnocentrismo. L'educatore deve saper quindi affrontare la diversità per rispondere a questa in modo adeguato, prendendosene cura e proteggendo il «diritto alla diversità» (ivi, p. 172), saperla gestire ma senza pretendere di dominarla. Così il lavoro su di sé, il lavoro introspettivo dell'educatore diventa un compito da portare avanti con tutti i soggetti coinvolti e con la comunità diretta interessata. Obiettivo principale è creare apertura nei confronti di ciò che è nuovo, creare spazi dediti alla conoscenza reciproca delle civiltà e dare il giusto valore e spazio al dialogo e all'interazione. Si vuole così formare la persona, attraverso l'esperienza diretta, all'acquisizione di uno spirito critico, per far accrescere le competenze personali e interpersonali, per permettere ai soggetti coinvolti di poter partecipare in modo attivo, costruttivo ed efficace alla vita socioculturale, ambientale, economica e politica del territorio: risultato ultimo del passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità (Elamé, 2012).

2. La comunità di Asai

Il lavoro di gruppo dimostra le sue complessità e richiede competenze e preparazione specifica. La capacità di lavorare e collaborare con altri professionisti è una delle competenze di base da sviluppare per l'educatore. Lavorare in gruppo comporta

l'assunzione di differenti capacità e doti umane perché richiede di saper collaborare e cooperare con gli altri soggetti coinvolti, sapendo portare le proprie argomentazioni all'interno del gruppo affinché avvenga il confronto, il tutto attraverso il rispetto di regole democratiche, dinamica che non sempre si riscontra. E tale confronto può creare scontri ma deve anche lasciar spazio all'empatia, alla volontà di comprendere l'altro e le sue motivazioni e argomentazioni, anche in situazioni che richiedano l'utilizzo di linguaggi consoni al confronto con professionalità differenti. Ciò avviene in modo tale che si sviluppino e si mettano in atto capacità di creare il gruppo, di socializzare all'interno di questo e con tutti i soggetti coinvolti, dove ognuno assume il proprio ruolo e lo rispetta, adattandosi ai singoli compiti e a quelli del gruppo, senza lasciarsi annullare da questo. Perché il lavoro educativo sia effettivo, il lavoro di gruppo deve evolvere e diventare lavoro di équipe per divenire «un insieme di soggetti in grado di assumere la propria professionalità» (ivi, p. 152) e che sia espressione di «capacità di sintesi del sapere, del saper fare e del saper essere; professionalità che da individuale deve diventare collettiva» (*Ibid.*).

All'interno di ASAI il lavoro di gruppo assume una determinata importanza. Attività di Doposcuola Elementari, Doposcuola Medie, feste e manifestazioni, differenti progetti cui aderisce l'ente e l'organizzazione degli stessi operatori hanno una gestione di gruppo, scandita in modo approssimativamente regolare: volta a discutere, osservare, rivedere e rielaborare i contenuti del lavoro svolto, prefissando argomenti di dibattito e ambendo a ottenere risultati applicabili al lavoro concreto, discutendo, mettendo in discussione se stessi, cercando un punto comune al fine di raggiungere risultati adeguati. Così le competenze richieste a un singolo professionista divengono il lavoro collettivo di un'équipe che lavora per un unico fine, un unico obiettivo sostenendo le differenti figure professionali coinvolte, al fine di svolgere il proprio lavoro in modo adeguato e consoni. Le differenti équipe che si costituiscono all'interno del contesto sono variegata tra loro, sono composte da individui, operatori, volontari, professionisti, genitori i quali hanno formazioni diverse tra loro, sono rappresentanti di culture differenti e provengono da vari contesti, vicini o lontani a quello in cui vivono nell'attualità. Tale varietà costituisce un fattore positivo perché permette una maggior apertura e di affrontare i differenti argomenti sotto più punti di vista. Dall'altra lato può rappresentare aspetti negativi,

portando le discussioni a deviare da argomenti educativi, non avendo tutti i partecipanti competenze adatte. L'educatore e tutti i partecipanti sono coinvolti in più gruppi di appartenenza, un singolo può far parte di più gruppi d'équipe, e così apprende e sviluppa modalità di "stare nella società". L'educatore, quindi, non solo fa parte di una società, in grande, e di una o più équipe professionali, in piccolo, egli è coinvolto in più dinamiche relazioni e appartiene a differenti comunità da cui apprende differenti idee, prospettive, modalità di socializzazione, pratiche diverse di approccio: egli appartiene a una o più comunità di pratica. «Tutti noi apparteniamo a delle comunità di pratica. A casa, sul lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate comunità di pratica» (Wenger, 2006, p. 13). S'interagisce costantemente con altri soggetti e nel mondo, in contesti differenti tra loro e le relazioni che intraprendiamo non sono sempre uguali ma discendono dai differenti apprendimenti avvenuti lungo il corso della vita e avvenuti nei vari gruppi, nelle differenti comunità a cui si appartiene. La famiglia è la prima comunità che vuole definire le proprie modalità d'interazione, di gestione delle relazioni e di modalità di approccio con l'esterno, è il primo luogo in cui avvengono gli apprendimenti, è il primo ma non l'unico. Si è coinvolti in sempre più contesti che ci impartiscono modalità differenti di porci, di relazionarci, di pensare e mano a mano tali comunità si definiscono, definendo i soggetti coinvolti. Le comunità di pratica sono parte della vita e della quotidianità. Parte integrante e obiettivo principe di queste è l'apprendimento, un apprendimento che si sviluppa sul piano personale, richiedendo la disponibilità di mettersi in gioco e apprendere da nuove circostanze e apprendimento di gruppo, ricercato e voluto. Così ASAI costituisce e si presenta come una comunità a sé, che affianca le altre e crea legami con esse, durante lo sviluppo della ricerca, infatti, le occasioni di apprendimento sono state varie e differenti, ogni gruppo facente parte della comunità, in cui si entra a far parte richiede un avvicinamento particolare e specifico, dai volontari, ai tirocinanti, alle differenti attività implicate. L'apprendimento ha e vuole ambire, così, a un impatto trasformativo. Apprendimento non prima di tutto individuale ma apprendimento come partecipazione sociale. «Partecipazione si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociale e nella

costruzione d'identità in relazione a queste comunità» (ivi, p. 11). Entrando in un contesto non si entra a contatto solo con pochi e singoli soggetti, si entra in relazione con un luogo significativo, che ha acquisito significato grazie a tutte le persone presenti e che sono state presenti, si entra a far parte di una comunità, contenitore di molteplici significati.

«La nostra condizione di esseri umani implica un impegno costante in attività di tutti i generi, dalla mera sopravvivenza fisica alla ricerca dei piaceri più elevati. Quando definiamo queste attività e quando le esercitiamo insieme, interagiamo tra noi e con il mondo, e modelliamo di conseguenza le relazioni tra noi e con il mondo. In altre parole, apprendiamo» (ivi, p. 57). L'apprendimento che s'intraprende comporta una pratica, un "fare" sviluppato all'interno di una cerchia, definita come comunità, e tale pratica viene sviluppata in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato all'attività. Ad esempio, entrare all'interno di una comunità come ASAI nasce dalla volontà spontanea di ricercare nuovi contesti di apprendimento, di conoscenza e di messa in gioco, date, in particolar modo, le dinamiche della società attuale. Il gesto del singolo, che entra a far parte della comunità, implica un gesto nei confronti di tutti coloro che sono coinvolti, così che la pratica si sviluppa come pratica sociale. Entrando a far parte di una comunità di pratica ci si avvicina all'implicito e all'esplicito, ci si rende disponibili ad apprendere i fattori condivisi da tutti i soggetti, quali linguaggio, strumenti, documenti, immagini, simboli, ruoli definiti, criteri specifici, procedure codificate, normative interne. Entrando in un contesto si conosce e si interagisce con tutto ciò che è condiviso e implica condivisione. Ogni concetto è coinvolto in un processo di significazione, a tutto è assegnato, da parte della comunità, un significato che crea un atto di negoziazione che implica scambio e interazioni e di conseguenza vede implicata la partecipazione di tutti i soggetti. La partecipazione è un concetto cardine per le comunità di pratica, assieme alla reificazione. Partecipare implica vivere nel mondo, appartenere a comunità sociali e coinvolge sia individualmente che socialmente, essendo così fonte di identità, una «identità di partecipazione, cioè un'identità costituita tramite relazioni di partecipazione» (ivi, p. 69). Solo grazie alla partecipazione ogni individuo acquisisce importanza e un proprio ruolo, la comunità accoglie i nuovi soggetti facendo in modo di integrarli facendo ricorso alle proprie abitudini, delle normative implicite

all'interno del contesto, a partire dal riconoscimento del singolo attraverso il suo nome, riconoscendo la sua importanza e la sua persona, fondamento questo di ASAI. Attraverso la partecipazione e l'assegnazione di significato si avvia il processo di reificazione per cui la parola diviene strumento per far capire che ciò che viene trasformato a fini rappresentativi in un oggetto concreto e materiale, questo non è in realtà un oggetto concreto e materiale. Ha però una sua importanza, tale da venir rappresentato come materiale. L'intercultura non è oggetto materiale, ma è fine ultimo di una comunità quale ASAI, si trasforma in materiale e concreto solo grazie alla partecipazione continua di tutti i soggetti coinvolti. Così, la complementarità tra partecipazione e reificazione genera un processo che permette la continuità di significato per comunicazione, progettazione, istruzione o collaborazione delle comunità di pratica. «La dualità tra partecipazione e reificazione è un aspetto fondamentale della costituzione delle comunità di pratica, della loro evoluzione nel tempo, delle relazioni tra pratiche, delle identità dei partecipanti, delle organizzazioni più vaste in cui esistono e operano le comunità di pratica» (ivi, p. 79). Partecipazione e reificazione non susseguono i loro obiettivi senza però la pratica concreta della comunità, perché «la pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato» (ivi, p. 88): una pratica che non sussiste solo a momenti alterni, bensì una pratica che richiede impegno reciproco e costante, presenza continua che porti al mantenimento della comunità. Durante la ricerca, è successo diverse volte di assistere ed essere coinvolti a brevi discussioni sulla richiesta di una partecipazione continua. Ai volontari, ai tirocinanti è richiesto di assumersi l'impegno, in modo costante, per dare continuità al lavoro che ogni singolo individuo apporta all'interno dell'associazione, della comunità, perché questo è ritenuto di fondamentale importanza. Ogni persona che entra a far parte del contesto istituisce una sorta di patto con coloro con i quali vuole lavorare e operare, in particolar modo con i minori coinvolti. Assumersi questa responsabilità implica assumersi responsabilità nei confronti degli altri, e questo non sempre avviene. Non tutti i soggetti si rivelano essere in grado di tale incombenza, tanto da lasciare spazi vuoti con la loro assenza. Anche se un impegno piccolo e breve rispetto alla continuità dell'intera settimana, tale impegno è pur sempre significativo. Tale costanza, il continuo reflusso di persone coinvolte, fa di una

comunità di pratica una comunità vera e propria e ciò implica che all'interno di questa non debba esserci omogeneità. Attraverso l'impegno reciproco e la propria presenza, infatti, ogni individuo mette a disposizione le proprie competenze e le proprie capacità, creando così un luogo di scambio di visioni e prospettive diverse, dove tutti sono richiamati a farlo e questo porta a ottenere delle risorse ma avere anche dei limiti. Protraendosi nel tempo l'impegno reciproco, infatti, porta l'instaurarsi di un impegno interpersonale che nasce dalle differenti relazioni e queste possono scaturire in tensioni e conflitti. Questi sono dei limiti ma anche delle forme legittime di partecipazione che possono significare un impegno superiore. I confronti e i conflitti permettono il susseguirsi della comunità, solo attraverso questi si possono raggiungere nuove forme di apprendimento. Il dissenso può essere risorsa e un elemento produttivo, l'impresa è così negoziata e costruita all'interno della comunità. A metà del percorso di osservazione, vi fu una riunione d'équipe dell'attività di Doposcuola elementari che si rivelò concitata per le discussioni e i "dibattiti" che ne nacquerò, questi però furono di essenziale importanza per la creazione di nuove visioni. La discussione era la conseguenza di un'incomprensione avvenuta durante lo svolgimento della stessa attività, incomprendimento avvenuta perché le due parti coinvolte erano rappresentanti di due visioni opposte tra loro, una sostenitrice delle "vecchie" visioni del gruppo, da sempre vigenti, e l'altra, all'oscuro di queste, portatrice di un pensiero che si discostava leggermente da quello con cui si trovava a opporsi. Grazie alla riunione d'équipe emerse che le due visioni erano confuse e mal definite all'interno di tutto il gruppo così che si giunse alla decisione di definirle nuovamente, delineando le vecchie e creandone di nuove, al fine di rendere il lavoro di gruppo coerente e permettere un ingresso facilitato ai nuovi ospiti della comunità. I precedenti significati non scompaiono, così, rimangono nella memoria delle persone coinvolte all'interno della comunità, soggetti che, tutti e nessuno escluso, riflettono l'identità e la composizione della comunità. Tale realtà costituita dai soggetti della comunità implica, così, anche una responsabilizzazione reciproca, «questo regime comunitario di responsabilizzazione reciproca ha un ruolo centrale nella definizione delle circostanze in cui, come comunità e come individui, i membri si sentono più o meno preoccupati da ciò che fanno e da ciò che accade a loro e intorno a loro nelle quali tentano, evitano o rifiutano di dare un senso agli

eventi e di cercare nuovi significati» (ivi, p. 97). Attraverso tale responsabilizzazione e condivisione è consentito ai partecipanti di negoziare l'appropriatezza di ciò che fanno. Ad ogni riunione sono impegnati a portare il loro contributo, affinché tutti siano partecipi alla costruzione di un repertorio condiviso. Il repertorio include routine, parole, strumenti, modi di operare, storie, gesti, simboli, azioni o concetti che la comunità ha prodotto e adottato nel corso della sua esistenza. «Le parole, gli oggetti, i gesti e le routine sono utili non solo perché sono riconoscibili nella loro relazione con una storia d'impegno reciproco, ma anche perché possono essere reimpegnati in nuove situazioni» (ivi, p. 99). Reimpegnati perché, attraverso le discussioni, i vecchi significati, i concetti e i termini riflettono prospettive specifiche che possono evolvere, divenendo nuove prospettive e idee diverse, trovano così nuove opportunità. Le nuove opportunità permettono un cambio generazionale all'interno delle comunità di pratica, poiché sono basate su forme interrelate di partecipazione. Avviene un ricambio generazione dei soggetti coinvolti, chi rimane tramanda e continua ciò che è stato in precedenza, permettendo la continuità della comunità di pratica attraverso il cambiamento, l'adattamento alle nuove prospettive, alle modificazioni del contesto. Il ricambio generazionale può creare discontinuità e le relazioni già esistenti devono apportare modifiche, creando destabilizzazione o tale ricambio si presenta come incoraggiante, così che la comunità assume anche nuove forme. Persone che vanno e vengono, persone che se ne vanno e altre nuove che arrivano, è un continuo flusso di persone, nuovi visi, nuove lingue e anche nuove culture quello che si osserva nei corridoi di ASAI. Non vi è mai stabilità, non vi è mai tranquillità e questo suscita alle volte spaesamento ma è anche fonte di rigenerazione, espresso da una volontà di chi opera in ASAI di rimettersi sempre in gioco e in discussione. Tutto ciò implica l'esistenza di un "dentro" e un "fuori" delle comunità di pratica, queste creano quindi dei confini, ma non solo. «Nello stesso momento in cui si formano dei confini, le comunità di pratica sviluppano soluzioni per mantenere i collegamenti con il resto del mondo» (ivi, p. 121). Facendo parte di più comunità di pratica, si attraversano confini per rientrare in altre pratiche, si può essere parte di una comunità di pratica che ne comprende altrettante, tale multi-appartenenza è definita intermediazione: questa è una caratteristica comune della relazione tra una comunità di pratica e l'ambiente esterno. Il lavoro educativo di rete

può instaurarsi tra i confini delle comunità, permettere l'accesso a differenti comunità e creare così collaborazione tra differenti soggetti che lavorano in uno stesso contesto allargato, come avviene per le differenti associazioni che lavorano all'interno dello stesso quartiere. La multi-appartenenza non implica però che ci sia sempre intermediazione, vi possono essere forme di partecipazione che sono tenute separate. I differenti apprendimenti di pratica possono essere utili in una sola comunità o in differenti, essere trasferiti così da una all'altra in base alle esigenze. Una comunità simile a quella in cui si è svolta la ricerca può essere utile a conoscere, nel piccolo, la società, in grande, che sta all'esterno della comunità, ma può non essere utile in tutti i contesti. «Gli intermediari [coloro che agiscono tra una comunità e l'altra] sono in grado di creare nuove connessioni tra le comunità di pratica, di facilitare il coordinamento e, se sono bravi mediatori, di aprire nuove possibilità per il significato» (ivi, p. 128). Da una comunità all'altra, infatti, non sono trasferiti tutti gli elementi acquisiti, ma solo quelli che si dimostrano essere più utili alla situazione data. Ciò può avvenire anche quando si tratta d'incontri di confine, come riunioni, conversazioni, visite, e possono assumere varie forme. All'incontro di confine di singoli individui questi non sono in grado, però, di rappresentare la pratica della sua totalità e ciò che ricordano è dipeso dalla loro esperienza in quel momento. La comunità può essere espressa nella sua composizione al completo, non c'è singolo membro in grado di rappresentare la pratica della sua totalità. Ogni membro ha la propria importanza, è tassello fondamentale per la costituzione intera. All'esterno delle mura dell'associazione esso continua a essere soggetto appartenente alla comunità ma da solo non può rappresentare l'unità creata all'interno.

Le pratiche di confine possono però divenire abituali grazie al singolo, quando ciò avviene è possibile che inizi a emergere una nuova pratica. Scopo di quest'ultima diviene «gestire i confini e mantenere nel tempo una connessione tra diverse altre pratiche affrontando i conflitti, riconciliando le prospettive e trovando soluzioni. La pratica di confine che ne risulta diventa una forma di intermediazione collettiva» (ivi, p. 133). Il legame che permette il coinvolgimento successivo di tutti i membri per un lavoro di rete. Talvolta però, queste rischiano di acquisire una propria autonomia e svincolarsi costituendo una propria comunità. Diventa difficile quindi definire i confini delle comunità poiché questi non seguono necessariamente i confini

istituzionali, l'appartenenza non viene definita dalle categorie istituzionali. È complesso definire che cosa sia e quali siano i gruppi definibili come comunità di pratica. «Poiché le comunità di pratica definiscono se stesse attraverso l'impegno nella pratica, sono essenzialmente informali» (ivi, p. 137). Non s'intende dire che la struttura di una comunità di pratica è disorganizzata, «siccome la vita di una comunità di pratica nel suo divenire viene, in sostanza, prodotta dai suoi membri attraverso l'impegno reciproco, essa evolve con modalità organiche che tendono a sottrarsi alle descrizioni formali e al controllo formale» (*Ibid.*). Sono gli stessi individui a permettere la nascita della comunità e a far sì che questa continui o cessi di esistere. La ricerca eseguita e descritta sembra far configurare la comunità di pratica come un aggregato definito e istituzionale, creato da una specifica associazione al fine di raggiungere i propri obiettivi, in realtà «il concetto di comunità di pratica rappresenta una categoria intermedia. Non è né un'attività o un'interazione specifica e restrittivamente definita, né un aggregato ampiamente definito, di natura astrattamente storica e sociale» (ivi, p. 144). Non è quindi corretto far coincidere i confini di questa con i confini dell'associazione descritta, o un altro ente. La comunità di pratica si costituisce grazie ai soggetti coinvolti che la compongono, senza deciderlo, senza stipulare un contratto. È una forma di “collaborazione” che si crea all'interno dei confini dell'associazione ma in cui non è rilegata, anzi. Deve e può avere legami con l'esterno, con altre comunità, può far parte di una costellazione di comunità che comunicano tra loro.

Affinché una comunità di pratica sia tale, deve rispettare indicatori precisi. In ASAI questi si ritrovano nelle relazioni reciproche protratte nel tempo che si instaurano tra i differenti membri coinvolti, educatori, minori, volontari, genitori, insegnanti, che collaborano con modalità condivise di impegno al raggiungimento del lavoro comune, per affrontare i bisogni dei singoli individui, per creare nuove conoscenze e unire una comunità, un quartiere per una società interculturale. ASAI è vista come comunità che collabora con altre comunità, in una costellazione di pratiche affinché il quartiere divenga esempio di società interculturale per la città. Questo può avvenire grazie a un flusso rapido di informazioni e senza necessitare di preamboli introduttivi, grazie alle relazioni già costituite, creando così lo spazio di dialogo in cui trovare un'immediata definizione di un problema. Ciò avviene ma non sempre

con tempistiche efficaci e opportune, molte volte l'irrompente afflusso continuo di attività e persone non lascia lo spazio opportuno al dialogo. Attraverso questo deve avvenire sovrapposizione tra le definizioni di appartenenza dei partecipanti, in cui vi sia scambio di conoscenza e creazione di nuove, grazie alla definizione continua di ruoli, in modo reciproco. Volontari che diventano spalla sempre presente per gli educatori; volontari che divengono tirocinanti assumendo maggiori responsabilità grazie alle conoscenze già acquisite in precedenza. Così le azioni acquisiscono appropriatezza e pertinenza con la situazioni data, raggiungibili attraverso strumenti, rappresentazioni e artefatti costituiti nel corso della storia dell'associazione, che si perpetua e si rinnova. Mantenendo la sua importanza nella tradizione locale, ormai ventennale, perpetuando questa grazie alle storie condivise dei membri coinvolti, che si relazionano tra loro con complicità, con scherzi e risatine. Perché i rapporti che si instaurano all'interno danno la sensazione di appartenere a una grande famiglia, più che a una grande comunità. E così l'appartenenza alla comunità da nascita e proseguo di un discorso comune che si vuole riflettere in una particolare prospettiva sul mondo, su quel mondo globalizzato e sempre più ricco di differenze, che devono divenire risorsa per lo sviluppo di una società interculturale, affrontando, nel proprio piccolo, pregiudizi che non permettono il dialogo.

Così un educatore coinvolto in un ambito interculturale diviene parte di una comunità che costruisce insieme a tutti i soggetti coinvolti e che permette di rielaborare il proprio operato professionale. Rielaborare nel senso di approfondire, indagare, criticizzare per migliorare e per apportare miglioramenti, nuovi obiettivi e aspirare a risultati concreti. Così educatori che lavorano in uno stesso ambito ricercano strategie, metodologie utili a far crescere professionalmente, a livello individuale e di gruppo, l'operato educativo ma non solo da un punto di vista delle figure professionali coinvolte ma anche a livello di quartiere e di società. La figura professionale affronta pregiudizi e stereotipi grazie a una formazione specifica ma li supera nel concreto, entrando a far di un'équipe e talvolta, come avviene per ASAI, di una comunità che permette di superare le proprie difficoltà e divenire, successivamente, portatore di un discorso comune verso la comunità, il quartiere e la società di cui fa parte.

CONCLUSIONI

Il contesto di ASAI si situa all'interno della società italiana odierna che sembra vivere, negli ultimi anni, una diffusione sempre più repentina di stereotipi e pregiudizi nei confronti della nuova popolazione. Tali stereotipi e pregiudizi, in realtà, sono di poco variati da quelli che erano già presenti negli anni precedenti e che hanno caratterizzato la società italiana fin dal Novecento, fondati sull'ideologia strettamente occidentale che vede l'uomo come sedentario e che discrimina così coloro che decidono di intraprendere un viaggio emigratorio, emarginando anche coloro che sono costretti a dover lasciare il proprio paese per cause di forza maggiore. Questi atti discriminatori sono variati perché hanno cambiato il soggetto preso di mira, passando dai meridionali agli extra-comunitari, agli immigrati, stereotipi e pregiudizi si sono adattati all'evolvere dei fenomeni migratori, presentano però sempre le stesse caratteristiche. Sono risposta di una società chiusa, che non si fa portatrice di ideologie comunitarie e che preferisce vedere il "cattivo" nel prossimo, rafforzando le idee nazionaliste. Idee che, precedentemente, hanno portato alla divisione della stessa Italia. Non si può quindi dire che il fenomeno sia accresciuto, pare essere così poiché i mass media sono sempre più presenti nella vita di tutti i giorni e questi svolgono un ruolo determinante nella diffusione di propagande politiche che utilizzano strategicamente l'immigrato come capro espiatorio delle problematiche della società odierna. Il contesto di ASAI si pone nell'intermezzo, come piccola comunità sostenitrice di un'ideologia che si fa strada all'interno della società, un'ideologia che aspira all'integrazione bidirezionale, che coinvolge nuovi arrivati e autoctoni allo stesso modo, e alla costituzione di una comunità allargata. Trae così gli aspetti positivi di una società che si fa globalizzata e che assume connotati transnazionali, che permettono la comunicazione tra nazioni, culture ed etnie. All'interno di ASAI si crea una vera e propria comunità, una comunità di pratica che impartisce propri apprendimenti attraverso la partecipazione e l'impegno comune di tutti coloro che ne fanno parte. La "costituzione" di questa comunità non è però voluta, nasce in modo spontaneo dalle persone coinvolte, dalla volontà di queste di costruire assieme una pratica, un "modalità di agire" che permette a tutti di diventare parte di una comunità interculturale, di una società che si

rinnova. Provando, così, a diffondere l'idea creata al proprio interno e che permette agli educatori e agli operatori di dare un senso al proprio lavoro, di svilupparlo concretamente, superando stereotipi e pregiudizi che possono provenire dall'esterno e concentrandosi sul proprio operato e sui successi ottenuti grazie alle persone coinvolte, che decidono di entrare a far parte della loro comunità di pratica. Le competenze professionali dell'educatore quali l'assunzione di una visione neutrale e la consapevolezza di divenire "cittadino del mondo", avendo responsabilità del proprio ruolo all'interno della comunità e della società, sono condivise con i partecipanti della comunità e con i soggetti volenterosi di apprendere sempre più. Però, per quanto l'educatore possa essere una figura che predispone di una certa formazione, che si appresta, prima a livello personale e poi professionale, all'apertura, all'apprendimento continuo e alla disponibilità nei confronti dell'altro, approcciandosi e facendo proprie competenze professionali specifiche, tutto ciò non basta. Infatti, l'educatore, in tutta la sua singola professionalità, non ottiene risultati solo grazie al proprio operato, questo perché lavora a stretto e diretto contatto con altri operatori, altri educatori e non, che permettono lui di avere riscontri nel corso del tempo. I riscontri, negativi o positivi, i risultati che emergono dal lavoro di gruppo, di équipe hanno differenti conseguenze e una di questa, una nota positiva, è che permettono all'educatore di svolgere, singolarmente e in gruppo, la propria professione nel migliore dei modi, affrontando contesti e situazioni diverse tra loro, in modo opportuno.

Per quanto la creazione di stereotipi e pregiudizi sia un processo che scaturisce quasi in modo spontaneo e naturale, come modalità di difesa degli individui, supportati dal ruolo politico che svolgono i mass media, in ASAI si tenta di superare tutto questo. All'interno di ASAI questo avviene ed è possibile grazie al clima che gli educatori, della singola sede e non, riescono a creare. Un clima positivo, di accoglienza, di apertura nei confronti dell'altro, dell'Alterità e ad ogni forma di diversità. Una vera e propria comunità in cui tutti sono i benvenuti, invitati a entrare, a restare, ritornare o andare lasciando il proprio contributo e la propria traccia.

Non è il singolo professionista ad affrontare le problematiche, del singolo o della società, che gli si palesano di fronte, non può egli affrontare tutto singolarmente, grazie alle proprie competenze, ma deve appoggiarsi all'équipe. Un'équipe che non

crea e non da nascita a un metodo singolare e specifico, utile ad affrontare le situazioni più difficili, ma équipe che crea la modalità più adatta e consona, alla propria composizione, al proprio ruolo, al contesto in cui agisce, al fine di poter sviluppare un lavoro adeguato, opportuno e che comporti benessere del singolo e della comunità.

Così in ASAI la singola preparazione non basta, la formazione che permette di raggiungere l'apprendimento che avviene all'interno della comunità, tra attività, eventi e seminari permette di raggiungere obiettivi mirati e di crescere professionalmente, assumendosi la responsabilità della presa in carico di un obiettivo da portare all'esterno della società, a partire dal suo piccolo, per una società meno ostile e più aperta al dialogo.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Biblioteca Meltemi, Roma, 2001.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, traduzione di Longo G. e Trautteur G., Adelphi edizioni, Marzo 2000.
- Callari Galli M., *Nomadismi contemporanei. Rapporti tra comunità locali, stati nazione e "flussi culturali globali"*, Guaraldi Universitaria, Rimini, 2004.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Faber, Roma, 2006.
- Capello C., Cingolani P., Vietti F., *Etnografia delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca*, Carocci editore, Roma, 2014.
- Caritas e Migrantes, *XXIII Rapporto Immigrazione 2013*, Tau editrice, Perugia, Gennaio 2014.
- Corte M., *Comunicazione e giornalismo interculturale. Pedagogia e ruolo dei mass media in una società pluralistica*, Cedam, Padova, 2006.
- Doyle McCarthy E., *La conoscenza come cultura. La nuova sociologia della conoscenza*, Meltemi Editore, 2004.
- Duranti A., *Il fare del linguaggio*, University of California, Los Angeles, 2004.
- Elamé E., *Pedagogia interculturale. Il concetto di (co)integrazione fondato sui Diritti e Doveri dei nativi e migranti*, Pensa MultiMedia editore, Lecce, 2012.
- Fabietti U., Matera V., *Etnografia. Scritture e rappresentazione dell'antropologia*, Carocci Editore, Milano, 1998.
- Gallissot R., Kilani M., Rivera A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Edizioni Dedalo, Bari, 2001.
- Gattino S., Miglietta A., Converso D., *Introduzione alla Psicologia Sociale. Teorie e strumenti per gli operatori dell'educazione e della cura*, Carrocci editore, Febbraio 2014

- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo delle società complesse*, Carocci Editore, Roma, 2000.
- Grillo R., Pratt J., *Le politiche del riconoscimento delle differenze. Multiculturalismo all'italiana*, Guaraldi Università, Rimini, 2006.
- Hannerz U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Hannerz, U., *La complessità culturale*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Maher V., *Questioni di etnicità*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1994.
- Mazzarra B.M., *Stereotipi e pregiudizi, Il fondamento biologico dell'ostilità contro i diversi*, Società editrice il Mulino, Febbraio 2014.
- Miglietta A. e Gattino S., *Dietro il pregiudizio. Il contributo della psicologia sociale all'analisi di una società multiculturale*, Liguori editore, Ottobre 2012.
- Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Pennacini C., *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Carrocci editore, Roma, 2010.
- Rivera A., *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*, DeriveApprodi, Roma, 2003.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Semi G., *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Il Mulino Itinerari, Bologna, 2010.
- Signorinelli A., *Migrazioni e incontri etnografici*, Sellerio editore, Palermo, 2006.
- Sistan, *Annuario Statistico 2014, Il Ministero degli Affari Esteri in cifre*, Maggio 2014.
- Sperber D., *Il sapere degli antropologi*, Feltrinelli Editore, Milano, 1984.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

SITOGRAFIA

- www.affariesteri.it
- www.anep.it
- www.comune.torino.it
- www.ec.europa.eu/eurostat/.com
- www.piemonteimmigrazione.it