



Riviste Erickson

Tieni aggiornata la tua professionalità.

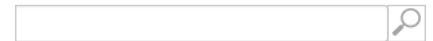


Educazione interculturale

TEORIE, RICERCHE, PRATICHE

Andrea Canevaro, Antonio Genovese, Miriam Traversi (fondatori della rivista)
Stefania Lorenzini, Federica Tarabusi (coordinamento scientifico)
Periodicità: maggio, novembre

In questo numero Chi siamo La rivista Archivio Proponi un contributo Indicizzazione



Crescere insieme per conoscersi - educazione, scuola, formazione

In cerca di una scuola adulta. Esperienze educative dalla frontiera Sud d'Europa – In search of an adult school. Educational experiences from the Southern border of Europe

Clelia Bartoli - cleliabartoli@libero.it

Docente presso il CPIA «Palermo 1», dottore di ricerca in «Diritti dell'uomo», è docente di «Diritti umani» presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università di Palermo. Dal 1998 collabora con i Maestri di strada di Napoli. Ha ricoperto il ruolo di esperta presso il Ministero per l'Integrazione con la ministra Kyenge. Coordinatrice per l'Italia del progetto di educazione alla resilienza «Heroic Imagination Project», ideato e diretto dallo psicologo sociale Philip Zimbardo, indicato dalla fondazione Ashoka come uno dei progetti educativi più innovativi d'Italia. Autrice di svariati libri e saggi sul tema dei diritti, delle migrazioni e dell'inclusione sociale, tra cui le monografie: *Legal clinics in Europe. For a commitment of higher education in social justice* (2016); *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina* (Laterza, 2012); *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in India* (Rubbettino, 2008); e le curatele: *Esilio/asilo. Donne migranti e richiedenti asilo in Sicilia* (:duepunti, 2010); *Sull'universalità dei diritti umani* (University Press, 2003).

Abstract

Triggered by the social transformations, mainly caused by the recent migrations, and as a result of the new legislation (Presidential Decree no. 263/2012) that recently came into force, the role of adult education in Italy is in an enormous change. This is especially the case of the Provincial Centres for Adult Instruction (CPIA) in Sicily, which nowadays are providing an educational reception system to the migrants, mainly teenagers and young adults, who have succeeded in crossing the Mediterranean Sea. In this light, the CPIAs have a great potential to become a major educational workshop centre where their results and best practices could be shared and taken as example and followed by other school sectors. The following text will deal with three questions that are common to many educational settings, but which in particular apply to the Sicilian one, namely: How is one to work with a group of students who vastly differs from one another? How is one to overcome ethnocentrism? How is one to encompass the concept of «citizenship quotient»? In order to highlight this still little known public education system, the theoretical part will turn to some short stories of the daily life in a school for adults, located at the South border of Europe.

Keywords: CPIA, adults' education, refugees, unaccompanied minors, ethnocentrism, migrants' reception system, active citizenship.

Sommario

L'istruzione degli adulti in Italia attraversa una fase di profondo cambiamento, dovuta all'entrata in vigore di una nuova normativa che ne riscrive l'assetto (DPR n. 263/2012), così come alle trasformazioni sociali dovute principalmente alle recenti migrazioni. In particolare in Sicilia, i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) sono stati investiti del compito di fornire una prima accoglienza educativa ai molti migranti, in gran parte adolescenti e giovani adulti, che tentano la rotta mediterranea. I CPIA si prestano così a divenire un grande laboratorio educativo, i cui risultati potrebbero essere condivisi anche con gli altri ordini scolastici.

Nel presente testo verranno presi in esame tre quesiti, comuni a molteplici contesti educativi, ma che in un CPIA siciliano si pongono con estrema evidenza: come lavorare con un gruppo di studenti estremamente diversi tra di loro? Come superare l'etnocentrismo? Come innalzare il quoziente di cittadinanza? Per raccontare questo settore della pubblica istruzione ancora poco conosciuto, la parte teorica si alternerà ad alcune brevi storie tratte dal quotidiano di una scuola per adulti posta sulla frontiera europea meridionale.



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"

CALL FOR PAPERS

CODICE ETICO

DIRITTI E PERMESSI



LA RIVISTA È SOGGETTA A UNA PROCEDURA DI REFERAGGIO IN DOPPIO CIECO COORDINATA DA MARGHERITA CARDELLINI



L'accesso ai contenuti della rivista è aperto e gratuito.



Licensed under CC BY-NC-ND 4.0

Parole chiave: CPIA, educazione degli adulti, rifugiati, minori stranieri non accompagnati, sistema di accoglienza dei migranti, etnocentrismo, cittadinanza attiva.

Una scuola sconosciuta

Nella mia scuola oltre il 90% degli alunni sono stranieri. L'istituto non si trova in un ghetto o in una remota periferia. Anzi è una scuola diffusa su tutta la città: le nostre classi sono state ospitate presso edifici di altre istituzioni scolastiche, in locali religiosi o di associazioni laiche per coprire il più possibile il territorio urbano. Non per questo è un istituto confessionale, privato o paritario: è scuola pubblica a tutti gli effetti. È il CPIA «Palermo 1», nato il primo settembre 2015, diretto dalla psicopedagogista Giuseppina Sorce, che con i suoi 3.000 iscritti è il più grande d'Italia. I CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) sono stati istituiti per effetto del DPR n. 263/2012 che ha ridefinito l'istruzione per adulti.[1] In Sicilia, i CPIA sono stati, di fatto, investiti del compito di fornire una sorta di «prima accoglienza educativa» ai tanti migranti che tentano la rotta mediterranea. La nostra isola è la regione del Vecchio Continente che detiene il più alto quantitativo di centri per migranti, soprattutto per minori stranieri non accompagnati, prendendo in carico un'elevata mole di persone nella prima fase del loro inserimento.

Coloro che approdano sono pressoché tutti molto giovani ed è in costante crescita il numero dei ragazzini non ancora maggiorenne che giungono senza genitori, né altre figure di riferimento.

Le navi deputate ai salvataggi, dopo avere svolto innumerevoli operazioni di soccorso, conducono i naufraghi in diversi porti siciliani (Pozzallo, Palermo, Trapani, ecc., e solo eccezionalmente Lampedusa). Durante le operazioni di sbarco sono presenti i responsabili della prefettura e del comune, associazioni umanitarie, medici e mediatori. Le persone vengono rifocillate, visitate e smistate nei diversi centri o, in caso di bisogno, negli ospedali. Adolescenti e maggiorenne che intendono fare richiesta d'asilo, spesso dopo pochissimo tempo dal loro sbarco, vengono iscritti a scuola, nella sede del CPIA più vicino alla comunità in cui risiedono.

Tra i nostri corsisti vi sono quindi immigrati che per ragioni burocratiche, culturali o esistenziali, scelgono di tornare sui banchi di scuola. Un numero consistente è costituito da soggetti che sono arrivati in Italia recentemente, dopo una lunga e difficoltosa procedura per il ricongiungimento familiare. Tra loro è molto delicata la condizione di quei ragazzi cresciuti lontano dai genitori, affidati per anni a un parente, e che ora si trovano a dover costruire una relazione con padri e madri praticamente sconosciuti, in una terra a loro straniera. Poi vi sono anche alcuni allievi italiani che non hanno completato l'obbligo scolastico: sia giovani dispersi, sia persone mature che decidono di rimettersi in gioco. Vi sono i detenuti, poiché fanno parte del CPIA anche le sedi carcerarie. Ma la componente più rilevante sono giovani profughi arrivati via mare: a tal proposito si pensi che quest'anno nella sola nostra scuola sono stati iscritti oltre 1.000 minori stranieri non accompagnati, praticamente tutti quelli passati dal capoluogo siciliano.

Offriamo principalmente corsi di italiano come lingua seconda e il percorso finalizzato alla licenza media (chiamato «primo livello; primo periodo»), che si conclude generalmente in un solo anno. Ma i livelli e la formazione dei nostri corsisti sono alquanto vari: vi sono analfabeti totali, come pure plurilaureati i cui titoli di studio conseguiti all'estero non vengono riconosciuti.

La scuola per gli adulti è un pezzo di pubblica istruzione piuttosto misconosciuta, eppure è in costante espansione e sta attraversando una fase di profondo e interessante ripensamento.[2] È un settore educativo connesso a fenomeni in rapidissimo mutamento e ciò ha rivoluzionato la composizione delle classi rendendo preponderante la presenza di minori, prima solo sporadica.

Per essere all'altezza di tali sfide sarebbe necessario rendere permanente la sperimentazione. Sebbene l'istruzione degli adulti sia lungi da essere un Eden, poiché è gravato da innumerevoli problemi esogeni ed endogeni, tuttavia si presta a divenire un terreno di esplorazione per un'educazione finalmente «adulta», qualunque sia l'età, l'ordine e il grado dei discendenti. Infatti, le peculiarità dei CPIA rendono massima la coerenza di alcuni interrogativi, ma che in fondo sono domande decisive per ogni educatore, ad esempio: come lavorare con un gruppo di allievi eterogeneo per competenze, provenienze e personalità? Come superare l'etnocentrismo e costruire un sapere inclusivo? Come fare della scuola un cantiere di cittadinanza?

In questo articolo si perseguirà il fine di discutere la forma che prendono all'interno dell'istruzione degli adulti questi interrogativi, presentando parziali e provvisori tentativi di risposta.

Per rendere più vivida la teoria e suggerire delle immagini di questa scuola ancora sconosciuta, verranno le riflessioni con alcune brevi storie tratte dalla quotidianità scolastica.

Chi è razzista?

Durante i primi giorni di scuola che dedichiamo all'accoglienza, si presenta per iscriversi un'avvenente signora palermitana sulla sessantina. Ci consegna la sua carta d'identità e notiamo che la signora Antonella per lo Stato italiano è in realtà il Signor Antonio. La nostra corsista è quindi una trans che, nell'urgenza di raccontarsi, ci rende subito partecipi della sua vita tragica, avvincente e generosa.

Inseriamo la signora in una classe con altri italiani e con gli stranieri che hanno una buona competenza linguistica. Tra questi vi sono alcuni ragazzini autoctoni e di seconda generazione, alcuni lavoratori di origine straniera, un paio di giovani palermitani per i quali la scuola rientra nel percorso di «messa alla prova» alternativo al carcere e un pastore pentacostale della costa d'Avorio, un uomo severo e devoto, a tratti un po' burbero, custode della disciplina in aula. Antonella si rivela una bella risorsa per la classe; grazie alla sua età e soprattutto alla sua attitudine, in barba al dato biologico, rappresenta una sorta di figura materna per gli studenti più giovani, dando loro quotidiano supporto e incoraggiamento.

Un giorno in classe viene tirato in ballo il tema dell'omosessualità. Il pastore sente di dover prendere immediatamente parola per sentenziare la condanna divina della peccaminosa condotta. Allora Antonella si leva contro il religioso dandogli del razzista. Il pastore, un po' basito per l'accusa, si schernisce dicendo: «Ma io sono nero». E Antonella prontamente incalza: «Anche i neri possono essere razzisti».

Quando la classe è una pluriclasse

Ho raccontato la storia di Antonella e del pastore protestante ivoriano per mostrare quanto articolate e complesse siano la diversità in un CPIA. L'età dei corsisti varia dai 16 ai 60 anni e oltre. Le provenienze geografiche e sociali sono assai differenziate, così come le appartenenze culturali e religiose: sui banchi del CPIA si troveranno la contadina del Bangladesh che prova per la prima volta a impugnare una penna e l'ex-magistrato sudamericano perseguitato. In una stessa aula abbiamo tamil e singalesi: i due principali gruppi etnici dello Sri Lanka, in guerra da oltre 30 anni. Così come un buon assortimento delle varie religioni presenti sul pianeta.

Le competenze linguistiche, i saperi e le abilità, i titoli di studi, le motivazioni e i bisogni sono estremamente diversificati. Le iscrizioni avvengono quasi in ogni momento dell'anno. E, come se non bastasse, il fatto che i nostri allievi appartengano quasi integralmente a fasce poco agiate, carichi di preoccupazioni, con lavori duri e precari, incide negativamente su frequenza e abbandoni.

Date queste circostanze, come costruire un percorso educativo collettivo che sappia rispondere ai bisogni di ciascuno? La compresenza in un medesimo gruppo di discenti con abilità e bisogni molto differenti è avvertita generalmente come un ostacolo alla gestione di un percorso formativo, ma tale condizione è problematica in relazione a un dato paradigma, che è quello che ha prevalso nella storia delle istituzioni educative europee.

Gli storici mettono, infatti, in evidenza come i modelli organizzativi di riferimento per la scuola siano stati il convento, l'esercito e la fabbrica: luoghi fortemente irregimentati, compartimentati in gruppi omogenei, dove ciascuno ripete la medesima azione parallelamente e indipendentemente dagli altri. Questo tipo di organizzazione aumenta le possibilità di esclusione per coloro che differiscono dall'allievo standard; inoltre, non prevedendo occasioni per un agire cooperativo, alimenta competizioni e conflitti.

Tuttavia monasteri, caserme e falansteri non sono gli unici modelli possibili per fare scuola. Ad esempio i *Maestri di strada* hanno valorizzato e ripensato con successo l'esperienza delle pluriclassi come quelle che si trovano nelle piccole isole: visto l'esiguo numero di bambini, esse comprendono alunni di varie età e grado (Gruppo di lavoro «Progetto Chance», 2003). Per organizzare le attività in una pluriclasse è utile ispirarsi al modello del laboratorio artigiano o della compagnia teatrale, dove ciascuno, con un ruolo o una parte differente, collabora all'opera comune e in cui il rapporto educante tra discenti è importante come quello intercorrente tra allievi e insegnante. Una classe di adulti è sempre una pluriclasse e le attività educative proposte possono valorizzare questa caratteristica piuttosto che pesare come un limite. Ma ogni classe di individui, per quanto ci si sforzi di selezionare omologhi e di spingere verso un'uniformazione, resta irriducibilmente un *pot-pourri* di singolarità irripetibili.

Pertanto per portare avanti il lavoro in una palese pluriclasse, più che dare materiali differenziati, preferisco ideare delle attività cooperative dove ciascuno partecipa secondo le proprie abilità e in accordo ai propri bisogni. Oppure propongo unità didattiche che colmano le lacune più elementari e al tempo stesso propongono questioni più articolate che possono soddisfare il bisogno di complessità del discente adulto. Il modello è quello degli attuali film di animazione che sono pensati per intrattenere tanto il bambino quanto il genitore che l'accompagna.

Inoltre pensare la classe come una pluriclasse comporta la necessità di ideare un'articolazione del tempo e dello spazio che favorisca le sinergie tra studenti. È emozionante assistere ad alcune relazioni di mutuo sostegno che si creano all'interno del gruppo di allievi, che sarebbero impossibili da realizzare se la classe fosse omogenea o «omogenizzata». Ad esempio gli studenti che hanno più anni sulle spalle hanno in genere ritmi di apprendimento più lenti, per cui talvolta sono aiutati dai compagni più giovani; mentre molti adolescenti drop-out che a scuola tra i loro coetanei erano considerati tracotanti e incontentabili, trovandosi con gente più matura e accudente, si placano, guadagnando quella dimensione di grazia che è l'attenzione.

Un altro interessante episodio di sostegno tra «pari» è avvenuto quando delle corsiste dell'Africa occidentale, generalmente piuttosto grintose ed esuberanti, hanno sbaragliato la timidezza delle loro compagne sudasiatiche, aiutandole a esporsi maggiormente per poter meglio imparare. La terapia d'urto è stata trascinarle in un ballo scatenato, attività non programmata, ma che è scaturita dal naturale evolversi di una lezione quel giorno che in aula ci trovammo a essere solo donne. Una delle novelle danzatrici era una casalinga del Bangladesh, cresciuta in una povera zona rurale e che in Italia viveva una tediosa e solitaria esistenza domestica. In un'altra classe si trovava il marito che – quando vide uscire dall'aula la moglie accaldata, scompigliata e con il velo in disordine, ma finalmente con un bel sorriso sul volto – l'accoglie con un grande e irrituale abbraccio.

Perché possano scaturire queste sinergie, più che intervenire e dirigere, trovo utile che l'insegnante agisca per sottrazione, depotenziando la propria funzione trasmissiva e riconoscendo a ciascuno il ruolo di coprotagonista dell'esperienza educativa. Giova attualizzare quella struttura che Danilo Dolci definiva «maieutica reciproca» (Dolci, 1996; Dolci e Amico, 2011): ci si aiuta a venir fuori mutuamente, dialogando in cerchio, partendo dal presupposto che tutti custodiscano tesori da dissotterrare e che ciascuno possa fungere da vanga per far venire alla luce il prezioso che è nell'altro. Si noti peraltro che questo metodo venne ideato da Dolci come pratica politica non-violenta, prima ancora che educativa. Infatti se io, da donna europea in cattedra, bacchettassi le mie studentesse del Bangladesh per la loro ritrosia a parlare in pubblico, il mio rimbrotto assumerebbe facilmente un tono neocoloniale, un giudizio svilente della persona e delle loro origini che avrebbe mio malgrado una connotazione violenta, a causa della mia posizione dominante. E oltre a essere impositivo, forse sortirebbe l'effetto contrario di una più ostinata e ostile chiusura. E tuttavia, affinché queste donne apprendano la lingua italiana e le altre discipline, perché possano uscire dalla solitudine, perché non dipendano troppo da figli e mariti, e che anzi siano di supporto alla crescita di chi sta loro vicino, è importante che trovino un modo a loro consono per esprimersi e prendere parola.

È stato pertanto fondamentale che a spingerle a oltrepassare i propri vincoli non siano stati i docenti, ma delle loro compagne di scuola e di avventura. Peraltro alcune delle studentesse africane sono pur sempre musulmane, ma cresciute in contesti culturali dove la femminilità è associata a forza e vigore.

Un altro esempio, ma declinato al maschile, che riguarda l'arricchimento dei modi di intendere i ruoli di genere, coinvolge i consisti uomini originari del subcontinente asiatico, tra i quali non è considerato un tabù piangere. Infatti, quando parlano delle loro fatiche quotidiane e del dolore per la separazione dai familiari, spesso raccontano di avere pianto. E non solo ammettono serenamente che il loro sconforto si esprima con lacrime e singhiozzi, ma prendono anche in giro gli altri maschi che negano di fare altrettanto, dando così legittimità a una mascolinità emotiva, che non celi le fragilità. Questo confronto tra varie individualità e diversi contesti culturali, se avviene in una grammatica relazionale orizzontale, può facilmente arricchire e articolare i copioni sociali, finanche i modelli di genere, che sono tra i più costrittivi costrutti sociali.

Ma affinché questa l'orizzontalità venga preservata credo sia lecito che il docente intervenga a smussare posizioni di prevaricazione. Come scrive Davide Mattiello (2011, pp. 10-11) in un libello dedicato al passaggio dall'azione sociale alla politica: «La scienza della gestione non violenta del conflitto insegna un punto basilare. Bisogna entrare nel conflitto. Entrare nel conflitto significa modificare, tanto o poco, i rapporti di potere reale. Passare cioè dalla manifestazione dei desideri alla capacità di generare scelte pubbliche. La scienza della non-violenza poi insegna un'altra cosa. Che il primo obiettivo da raggiungere una volta entrati nel conflitto è equilibrarne l'asimmetria. Se una delle parti in conflitto è molto più forte di tutte le altre, potrà semplicemente non tenerne in conto le ragioni».

Quindi più che zittendo il forte e così ribadendo la logica del dominio, giova gestire i conflitti ideando situazioni che spiazino le posizioni consolidate. Questo tema ci conduce al secondo dilemma: da una parte è importante che tutti gli studenti – indipendentemente dalla loro provenienza – acquisiscano le coordinate culturali per vivere, comprendere e apprezzare il luogo ove risiedono, dall'altra occorre chiedersi come evitare che l'insegnamento di elementi della cultura autoctona ed egemone, che gode inevitabilmente di una posizione di forza, funga da diserbante per tutte le altre manifestazioni culturali deboli o minoritarie.

Qual è il tuo Paese?

Tra i materiali che ho preparato per insegnare geografia vi è una carta di identità del proprio Paese. In questo fac-simile vuoto al posto delle voci nome, indirizzo, stato civile, ecc. vanno inserite informazioni relative alla nazione indicata come patria: capitale, numero di abitanti, lingue parlate, moneta, principali monumenti, ecc.

Questo esercizio non è particolarmente originale, ma ciò che lo rende meno scontato è il fatto che prima di iniziare la compilazione del documento venga posta la domanda: «Quale consideri il tuo Paese?». E le risposte possibili sono: (a) il luogo dove sono nato; (b) il Paese in cui risiedo; (c) solo la mia casa; (d) dove poggiano i miei piedi; (e) tutto il mondo; (f) da nessuna parte, sono un alieno; (g) ho più di un paese; (h) altro: ...».

Le risposte che ottengo sono spesso spiazzanti. Ad esempio si potrebbe menzionare il caso di un fratello e una sorella appena giunti in Italia dal Bangladesh per ricongiungersi ai loro genitori che hanno dato risposte differenti: lei sentiva di appartenere alla terra in cui era nata; lui, tutto proiettato al futuro, si dichiarava già italiano. Alcuni minori non accompagnati originari dell'Africa occidentale hanno annunciato di sentirsi americani, perché la musica che ascoltano, lo stile degli abiti che indossano e le serie televisive che guardano vengono dagli Stati Uniti. Certo erano molti quelli che indentificavano il proprio Paese con il luogo di nascita, ma non erano rari i cosmopoliti e quelli in bilico tra più luoghi; infine vi era qualche misantropo o introverso che si sentiva in patria solo tra le mura domestiche.

In generale, quello che emerge è che le appartenenze sono più fluide di quanto si possa immaginare. Cultura e nazionalità non sono burattinai che governano le persone nei gusti, nei valori e nelle scelte. Le identità hanno una natura negoziale, composita e in evoluzione. Trovo quindi importante, più che rispettare fantomatiche culture, rispettare le persone nella loro ricerca di senso, che può attingere a saperi antichi, a costumi tradizionali provenienti dalla terra dei padri e delle madri, così come a luoghi ancora da esplorare, a nuovi campi di esperienza e a inedite combinazioni di svariate fonti.

Etnocentrismo e decentramenti

In qualsiasi ordine di scuola si pone la necessità di superare l'etnocentrismo che ancora insiste nel modo consueto di proporre le discipline. In un CPIA dove la presenza di studenti stranieri è prossima al 100%, questo passaggio forse è solo più semplice, ma non meno urgente che in ogni altra istituzione educativa.

Una prima cosa da considerare è che la cultura egemone, in Italia come altrove, pur dichiarandosi eminentemente nazionale, non è fatta solo da ingredienti a km 0.[3] Anzi ben poco di ciò che la compone è originariamente autoctono: ad esempio, un giovane italiano medio indossa i jeans, che non sarebbero altro che gli abiti etnici in resistente tessuto blu portati dai bovari anglosassoni emigrati nel Nuovo Mondo; mangia dei sottili fili di grano duro inventati dai cinesi secoli or sono che condisce con un ortaggio rosso originario del Sud America; guarda cartoni animati giapponesi; studia l'algebra che inventarono gli arabi e pratica saltuariamente un antico culto medio-orientale conosciuto come «cristianesimo».

Tuttavia, quando quest'accozzaglia bastarda (Catania, 2009; Lerner, 2005) assurge allo scranno di cultura dominante, essa si presenta come pura, omogenea, primigenia e immutabile. Smette di essere una voce tra le altre per diventare «il modo in cui stanno le cose»: l'unica prospettiva legittima in base alla quale guardare e valutare la realtà. E, con un misto di persuasione e violenza, si impone su tutte le altre – tanto su espressioni culturali straniere, quanto su quelle autoctone più marginali – sminuendole, zittendole o forzando i devianti e gli eretici a intraprendere un processo di assimilazione, in cui per poter essere accettati nel gruppo che conta, ci si deve spogliare delle pregresse appartenenze, credenze e costumi.

Per compensare tale asimmetria di potere, è importante dare spazio ai saperi negletti, forestieri, ibridi e popolari, ampliando i sensi del termine «studiare». Come evidenziato da Danilo Dolci (1993), studiare è necessario per crescere, identificarsi, maturare, ma i libri rappresentano solo una fonte dell'apprendere. Bisogna saper leggere anche rocce, alberi, voli, creature, il mare, le nuvole, le stelle. Leggere il lavoro.

Tuttavia il fatto di dare cittadinanza a voci subalterne non comporta la necessità di smettere di trattare i contenuti e le forme del sapere egemone, come in alcuni corsi anglosassoni di *Literature and cultural studies* dove si arriva all'eccesso di

omettere dai programmi Shakespeare e altri preziosi classici, in favore di scrittori non sempre brillanti che hanno però la caratteristica di essere esponenti di qualche minoranza (During, 2005, pp. 193-207).

Il passaggio necessario al superamento dell'etnocentrismo consiste maggiormente nell'apprendere a smascherare i processi in base ai quali una certa prospettiva parziale sulla realtà si spaccia per universale e pretende obbedienza. Si realizza gettando il sospetto su chi vuole far credere di essere al centro e al vertice, disconoscendo che il mondo non ha né centri, né periferie, né sopra, né sotto, e che quando si conferisce un privilegio spaziale a un luogo, una popolazione o un credo si sta facendo un atto convenzionale e arbitrario (Bourdieu, 1988; Chakrabarty, 2004; Spivak, 2004).

Vanno pertanto ideate delle unità didattiche che problematizzano la prospettiva eurocentrica. Si può immaginare, ad esempio, una lezione sulla datazione in storia, in cui si mostra come l'evento decretato a servire da anno zero muti da contesto a contesto, invitando i corsisti a riflettere sulla modalità in cui tale scelta sia rilevante. Interrogandosi poi sul perché un certo calendario si imponga sugli altri, chi ha il potere di stabilire come mettere ordine nel regno di Crono e quali altri modi ci sono e ci potrebbero essere per contare il tempo che passa e suddividerlo in periodi significativi.

Similmente un'unità didattica classica sulle diverse tipologie di mappe può accompagnarsi a una riflessione sulle frontiere, sulla natura convenzionale di esse e dunque caduca, ma al contempo sulla loro storia e sul loro presente insanguinato.

Va poi precisato che la tendenza a rinchiudersi nella propria comunità, a enfatizzarne i tratti identitari e l'ostilità verso l'esterno, deriva spesso da una strategia difensiva, quando la propria appartenenza è percepita sotto attacco, quando ci si sente minacciati da un confronto da cui si presagisce di uscire sconfitti. In un ambiente accogliente e poco giudicante, le persone sono più disponibili a mettersi in gioco e hanno meno timore di esplorare nuovi scenari perché avvertono che non ci sarà perdita. E, in effetti, i nostri studenti manifestano spesso il forte desiderio di conoscere la realtà e la storia locale, in parte per semplice e sana curiosità, in parte per la voglia di rendere il luogo in cui vivono più loro.

Pertanto un argomento che ho spesso proposto e che viene molto apprezzato è la storia di Santa Rosalia, la patrona di Palermo. A un primo sguardo, proporre l'agiografia cattolica della protettrice della città potrebbe sembrare quanto di più etnocentrico e irrispettoso verso le diverse sensibilità religiose esista, ma credo che dipenda dal modo con cui i contenuti vengono trattati.

La storia della «Santuzza» è quella di una ragazzina palermitana, figlia di nobili normanni, per la quale i genitori e il sovrano intendevano organizzare un matrimonio con il prode Baldovino, ottimo partito e valoroso cavaliere. La giovane donna tuttavia non era d'accordo che qualcun'altro decidesse al posto suo. Scelse quindi di ribellarsi alle autorità familiari e politiche, di sfidare le convenzioni sociali e, dichiarandosi sposa solo di Cristo, se ne fuggì nella foresta. Lì elesse a sua dimora una grotta, fu amica di pastori e viandanti e scorrazzò tra i boschi indossando una coroncina di rose. Circa 500 anni dopo la sua morte, si narra che salvò Palermo dalla peste e ciò valse a conferirle il titolo di principale patrona.[4]

Rosalia fu quindi una hippy *ante litteram*, ma è anche *genius loci* multireligioso. La fanciulla eremita è, infatti, venerata non solo dai cristiani, ma anche dagli induisti tamil e mauriziani, che rappresentano tra le prime e più popolate comunità immigrate nella città. La patrona è stata assunta nel pantheon indù, tant'è che la sua effigie campeggia negli altari domestici insieme a Vishnu, Lakshmi e Ganesh. E la devozione di questi «nuovi cittadini» pare essere ricambiata: circola infatti la voce che a Palermo una bimba figlia di tamil, caduta giù dalla finestra, sia atterrata illesa grazie al miracoloso intervento della patrona.

Oltre a cristiani e indù, anche rom ortodossi e musulmani adorano Rosalia. Nei tre giorni che precedono l'importante festa di San Giorgio o Ederlezi, i rom di origine balcanica accorrono da tutta l'isola e anche da altre parti d'Italia per recarsi come pellegrini al santuario nella grotta. Vestiti con abiti eleganti porgono omaggio alla statua della bella asceta distesa ed estatica, raccolgono l'acqua che stilla dalle pareti e staccano rametti dagli alberi che crescono intorno. L'acqua e il fogliame serviranno a benedire le case, le auto e a compiere i riti dovuti.

Rosalia al suo tempo disobbedì alla cultura egemone e oggi è una figura a cui gli autoctoni sono fortemente affezionati, ma che al contempo funge da divinità locale, che si lascia adottare e reinterpretare sincreticamente da diverse comunità migranti. Ciò mostra la dinamicità e permeabilità degli universi culturali e come le tradizioni, più che ripetersi identiche a se stesse, vivano inventandosi e reinventandosi costantemente, grazie pure all'apporto dei nuovi venuti (Hobsbawm, 2002).

Legami che nutrono

Primo legame. *Tra i banchi sta seduta Santa, una signora palermitana proveniente da un contesto sociale molto povero. «A travagliare iniziai a 10 anni, perciò scuola ne vidi poca». Oltre a lavorare assai presto, diventò anche madre e nonna troppo prematuramente. La sua vita è stata sempre occuparsi di altri. All'età di 65 anni, Santa ha deciso di fare qualcosa finalmente per se stessa e si è iscritta a scuola: «Fici la grande da piccola e ora faccio la piccola da grande». Qui per la prima volta ha stretto amicizie fuori dalla famiglia: una bella comitiva di donne provenienti da Eritrea, Mauritius, Romania, Ecuador e Sri Lanka. La vita della signora Santa è cambiata: le si è aperto un mondo.*

Secondo legame. *Un professore prossimo alla pensione ha figlia e nipoti in Austria che gli mancano terribilmente. A volte si presenta a scuola con un sacchetto di patatine formato maxi e le distribuisce al gruppo dei minori non accompagnati. Per i ragazzi è piacevole studiare sgranocchiando, mentre questo insegnante ha trovato il suo modo di fare il nonno per altri giovani migranti, proprio come i suoi nipoti.*

Terzo legame. *Suli e Sheila sono entrambi giovanissimi: lui viene dal Gambia e lei dalle Filippine. Lui è africano, lei asiatica, lui musulmano e lei cristiana. Lui ha perduto entrambi i genitori ed è venuto su da solo. Lei è cresciuta nelle Filippine senza la mamma perché era in Italia a lavorare. La famiglia è riuscita a riunirsi solo quando la ragazza ha compiuto 17 anni. Sia Suli che Sheila, al momento dell'iscrizione, erano analfabeti. A scuola si sono seduti vicini, si sono fidanzati e hanno studiato tenendosi per mano. In pochi mesi, supportandosi a vicenda, hanno iniziato a leggere, scrivere e parlare in italiano.*

Legame interrotto. *Al rientro dalle vacanze di Natale ci giunge la notizia che Christopher, Faisal e Isam non sarebbero più venuti a scuola. Avevano appena fatto il compleanno e così raggiunto la maggiore età. Il Viminale ha disposto che*

dovessero essere trasferiti repentinamente in una comunità per adulti, ovunque ci sia posto, cioè in un'altra città. La comunicazione è arrivata ai ragazzi la mattina e il trasbordo avrebbe avuto luogo nel pomeriggio. Nessuna certezza sul fatto che avrebbero continuato la scuola.

Forse la cittadinanza attiva non è altro che la capacità di costruire legami che fanno crescere. Questi nessi «civici», in quanto prescindono dai legami di sangue, sono per la comunità come le radici degli alberi che vivificano il terreno e non fanno sgretolare le montagne. Talvolta, però, istituzioni miopi sperperano il lungo lavoro che occorre per sedimentare un legame, esponendo gli individui e la società a pericolose conseguenze.

Far crescere il quoziente di cittadinanza

Anche l'ultimo dei tre quesiti non si pone solo per chi si occupa di adulti o stranieri, ma riguarda la missione di ogni istituzione educativa all'interno di una democrazia. Come per i precedenti interrogativi, comprendere che cittadini in senso pieno non si nasce, ma si diventa, è probabilmente solo più evidente se ci si relaziona a persone che non hanno ancora la nazionalità del Paese in cui abitano. Ma la scuola sarebbe chiamata a innalzare il quoziente di cittadinanza della *polis* intera e di ciascun suo membro, anche di coloro che sono già *cives* di diritto (Moreno, 2014).

Inoltre, dal momento che i CPIA ubicati sulla frontiera mediterranea intercettano una vasta popolazione di migranti, in particolare di giovani recentemente giunti sul territorio nazionale, partecipano al compito inderogabile di ritessere la comunità, dilatando e variegando il concetto del «noi». Questa missione è necessaria non solo per rendere dignitosa la vita dei nuovi venuti, ma forse ancor di più per la pace e il benessere del Paese ospitante.

A tale riguardo è importante stabilire che *l'accoglienza educativa debba essere un tassello fondamentale dell'intero sistema accoglienza*. Tale sistema, a seconda di come viene concepito, può avere esiti molto differenti: si presta a divenire fucina di emarginazione, come opificio di cittadinanza. Nel primo caso l'arrivo dei migranti rischia di essere un carico insostenibile per il territorio che li riceve; nel secondo caso può divenire una straordinaria occasione di crescita collettiva, tanto spirituale quanto materiale.

Per i richiedenti asilo, i migranti particolarmente vulnerabili e i minori stranieri non accompagnati, lo Stato italiano prevede un periodo di presa in carico. A tali soggetti dovrebbero essere forniti gratuitamente, per un tempo limitato: vitto, alloggio, istruzione, mediazione linguistica, assistenza legale, medica e talvolta anche psicologica. La *ratio* di questa misura è che il minore privo di un tutore e il rifugiato debbano essere temporaneamente sostenuti affinché possano divenire soggetti autonomi, capaci di bastare a se stessi.

Questo obiettivo viene però gravemente disatteso quando ad esempio, come spesso accade, il centro di accoglienza sorge in un'area sperduta dove gli ospiti sostano nell'inattività e nell'isolamento, quando non anche nel degrado e nel sovraffollamento. Tale condizione – per persone che hanno subito gravi traumi, abusi e non di rado torture – diventa il brodo di coltura del disagio psichico. Un recente rapporto di Medici Senza Frontiere ha rilevato tra i rifugiati in Italia tassi elevatissimi di esposizione a diverse psicopatologie, acuiti dal tipo di ricezione che viene loro fornita (MSF, 2016, pp. 26-27).

Ma questa falsa «accoglienza», che ripropone vecchi mali italiani come l'assistenzialismo e gli appalti clientelari sulla pelle dei deboli, riserva conseguenze nefande anche agli autoctoni. Infatti, allo scadere dei termini della presa in carico, schiere di persone ridotte alla dipendenza e che non hanno avuto occasione di apprendere l'italiano, di farsi un'idea del funzionamento del Paese e che non hanno creato alcun legame con la gente del luogo, è facile che si riversino nei ghetti agricoli divenendo braccianti sfruttati nelle mani delle agromafie o carne da immettere nel mercato della prostituzione, determinando in tal modo un incremento del disagio diffuso, della devianza e della spesa sociale (Bartoli, 2016; Campesi, 2015).

Tuttavia questo non è l'unico modo di gestire l'accoglienza, come suggerisce lo slogan dell'OIM (Organizzazione Mondiale delle Migrazioni): «Le migrazioni non sono un problema da arginare, bensì un fenomeno da governare». E un governo illuminato di tale fenomeno assicura benefici ai paesi di destinazione. Il denaro speso in buona accoglienza, come dimostrano alcune valide esperienze presenti anche in Italia (Bartoli, 2012, pp. 164-171), può tradursi in un investimento vantaggioso per tutti, a condizione che il tempo di presa in carico sia per le persone un periodo di allenamento all'autonomia e alla cittadinanza attiva nel nuovo territorio. In tal modo, allo scadere della fase di accompagnamento, si potranno avere individui capaci non solo di stare sulle proprie gambe, ma anche di contribuire allo sviluppo del Paese dove ormai risiedono. Numerosi studi indicano, ad esempio, che migranti e rifugiati, per molte ragioni, hanno tassi di propensione all'imprenditorialità straordinariamente elevati (Pilotti, 2014), ad esempio in Italia uno straniero su sei è titolare di un'attività (Nanni, Pittau, 2014). Sostenere questa tendenza potrebbe vivacizzare il mercato del lavoro offrendo occasioni di impiego anche agli autoctoni (Betts et al., 2014).

Il timore destato dai migranti, che spesso sfocia in panico e aggressivo rifiuto, dipende in parte da una percezione distorta e sovradimensionata della presenza allogena (gli italiani in media ritengono che gli stranieri sul territorio nazionale siano circa il 30% della popolazione, quando in realtà a oggi non superano il 9%, cfr. <http://www.istat.it/it/archivio/migrazioni>). Ma forse tale apprensione scaturisce più profondamente dalla difficoltà di guardare alle persone come qualcosa di diverso da una specie evoluta di cavallette. Media e comune sentire, avvicinandosi ai migranti, sembrano rievocare l'immagine biblica dell'invasione delle locuste, fameliche creature divoratrici di risorse che lasciano dietro di sé solo miseria e carestia. Quando si afferma che le risorse sono scarse e che non basteranno all'arrivo di nuova gente, si sta dimenticando che gli esseri umani, oltre a essere erosori di beni, ne sono anche creatori. Le risorse, infatti, non sono in quota fissa, ma si possono espandere nel numero e nella qualità proprio grazie al lavoro e all'ingegno umano. Un terreno incolto, dopo essere stato lavorato, darà frutti abbondanti e i raggi del Sole, grazie all'ingegno tecnico e al sapere scientifico, sono tramutati in energia, luce e calore.

Al fine di rendere sostenibile e vantaggioso l'afflusso di migranti urge un ripensamento delle politiche di accoglienza e del fondamentale ruolo che può avere la scuola. L'educazione è, infatti, la principale forza in grado di accrescere la capacità creatrice dell'uomo: l'abilità di moltiplicare le risorse materiali e spirituali a disposizione della collettività.

Nell'attuale gestione del sistema accoglienza, l'istanza formativa ha purtroppo ben poco peso. Le redini sono affidate al Ministero degli Interni e agli Enti Locali che sembrano prediligere un paradigma idraulico: trattando le persone come fluidi da far confluire in bacini abbastanza capienti, senza preoccuparsi troppo di dove siano situati, di chi li gestisca, di cosa accada al loro interno e di quali conseguenze di medio e lungo termine ne possano scaturire. Tale approccio poco lungimirante, a volte colposamente negligente, se non addirittura – come sembrano indicare le indagini in corso – in alcuni casi anche clientelare e mafioso, è ribadito quando, ad esempio, i minori vengono spostati da un giorno all'altro senza tenere in alcuna considerazione il loro percorso scolastico.

Ma se i professionisti dell'educazione rivendicano l'ambiziosa missione di «coltivare l'umanità» (Nussbaum, 2006), qualunque provenienza essa abbia, e di avere voce nelle politiche di inclusione sociale, è necessario che provino a esserne all'altezza mettendo in discussione le pratiche vigenti, studiando, confrontandosi e sperimentando permanentemente.

Autore per corrispondenza

Clelia Bartoli

CPIA Palermo 1

Via San Lorenzo, 312g

90146 Palermo

E-mail: cleliabartoli@libero.it

Bibliografia

- Bartoli C. (2012), *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*, Roma-Bari, Laterza.
- Bartoli C. (2016), *Segregare, concentrare e assistere. Così il razzismo diventa sistema*. In M. Aime (a cura di), *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Torino, Einaudi.
- Betts A., Bloom L., Kaplan J. e Omata N. (2014), *Refugee Economies Rethinking Popular Assumptions*, Oxford, Published by the Humanitarian Innovation Project, University of Oxford.
- Bourdieu P. (1988), *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida.
- Campesi G. (2015), *Humanitarian confinement. An ethnography of reception centres for asylum seekers at Europe's southern border*, «International Journal of Migration and Border Studies», vol. 1, n. 4.
- Catania G. (2009), *Mondo bastardo. Globalizzati e meticcii: Quale mondo stiamo costruendo?*, Palermo, :duepunti.
- Chakrabarty D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Roma, Meltemi.
- Dolci D. (1993), *Gente semplice*, Milano, Camunia.
- Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolerci*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dolci A. e Amico F. (a cura di) (2011), *L'approccio maieutico reciproco nell'educazione degli adulti*, Palermo, Eddili.
- During S. (2005), *Cultural Studies: A critical introduction*, New York, Routledge.
- Gruppo di lavoro. «Progetto Chance» (2003), *Progetto Chance. Percorso progettuale e pratiche educative per la promozione della cittadinanza giovanile*, Napoli, Maestri di Strada Onlus.
- Hobsbawm E.J. (2002), *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi.
- INDIRE (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Firenze, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida//Report_Monitoraggio%20_IDA_2011-12.pdf. (ultimo accesso: 25/08/16).
- Lerner G. (2005), *Tu sei un bastardo. Contro l'abuso delle identità*, Milano, Feltrinelli.
- Linton R. (1973), *Lo studio dell'uomo*, Bologna, il Mulino.
- Mattiello D. (2011), *Adesso. Fare nuova la politica*, Torino, Gruppo Abele.
- Medici Senza Frontiere – MSF (2016), *Traumi ignorati. Richiedenti asilo in Italia: Un'indagine sul disagio mentale e l'accesso ai servizi sanitari territoriali*, http://archivio.medicisenzafrontiere.it/pdf/Rapp_Traumi_Ignorati_180716.pdf (ultimo accesso: 25/08/16).
- Moreno C. (2014), *Legami sociali, connessioni mentali e convivenza civile*. In C. Moreno e S. Parrello e I. Iorio (a cura di), *La mappa e il territorio*, Palermo, Sellerio, pp. 49-57.
- Nanni M.P. e Pittau F. (a cura di) (2014), *Rapporto Immigrazione e Imprenditoria 2014*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Nussbaum M.C. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- Pilotti L., De Noni I. e Ganzaroli A. (a cura di) (2014), *Il cammino infinito. Imprenditorialità multiculturale tra varietà, innovazione e territori*, Milano, FrancoAngeli.
- Spivak G. (2004), *Critica della ragione postcolonia*, Roma, Meltemi.

[1] Prima dei CPIA vi erano i CTP (Centri Territoriali Permanenti) incardinati negli istituti comprensivi. Adesso si emancipano dall'appartenenza a differenti scuole (che però spesso continuano a ospitarli nelle loro sedi) per fare capo – su base grossomodo provinciale – a un unico dirigente che coordina il lavoro dei docenti nei diversi punti di erogazione. Oltre a cambiare l'assetto amministrativo si modifica anche l'impianto didattico: la programmazione è tarata sulle competenze, più che sulle discipline; ogni consista ha un patto formativo del tutto individualizzato, basato su un monitoraggio delle competenze formali, informali e non formali in entrata; varia il monte orario per disciplina; non esistono più le classi ma sono presenti gruppi di livello molto più fluidi; è prevista una percentuale sul monte orario di istruzione a distanza; cambia addirittura il rituale esame di giugno, dato che si potrebbero organizzare sessioni in altri periodi dell'anno; è potenziato il valore della ricerca e della sperimentazione, così come la costruzione di reti.

[2] Il più recente monitoraggio disponibile circa l'istruzione degli adulti si riferisce all'anno scolastico 2011-2012, in cui si registrava la presenza in Italia di .015 punti di erogazione (comprensente per l'80% Centri Territoriali Permanenti e per la restante parte istituti Superiori Serali), con un totale di ben 404.426 iscritti (INDIRE, 2013, p. 11).

[3] Linton riporta un brano divertente e illuminante del *melange* di ingredienti culturali che danno luogo all'identità e al quotidiano di un «americano 100%» (Linton, 1973, 359-60).

[4] Rosalia, infatti, non è l'unica santa incaricata di vegliare sulla città; ci sono anche altre fanciulle con aureola e soprattutto c'è Benedetto il moro, un santo nero, figlio di schiavi africani – praticamente un ragazzo di seconda generazione – a riprova di come scavando nelle tradizioni locali emerga sempre qualcosa di spurio e meticcio.