



MINORI INVISIBILI E INFANZIE MIGRANTI.
NUOVE SFIDE EDUCATIVE PER UNIVERSI ARCIPELAGICI

di
Francesca Pulvirenti

*L'uomo è un essere
che non esiste al singolare*
H. Arendt

*Non vi sono solo cinque continenti,
vi sono arcipelaghi,
un fiorire di mari, evidenti e nascosti,
e i più segreti già ci emozionano...
La misura di ciò che chiamiamo civiltà
cede il passo
all'incrocio di queste culture delle umanità,
vicine e che si implicano a vicenda.*
E. Glissant

Premessa

La società contemporanea è attraversata da un processo di differenziazione che, come evidenzia Bauman¹, rende improbabili i tentativi di «racchiudere la complessità [...] in suddivisioni nette ed esaustive», pertanto, occorrono categorie analitiche versatili e capaci di misurarsi su scala transnazionale. In questa prospettiva una lettura pedagogica dei nuovi drammi contemporanei, in particolare dei “Minori invisibili e delle Infanzie migranti”², non può essere scissa da una ri-

¹ Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 47.

² All'interno del convegno nazionale SIPED *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, tenutosi a Catania il 6-7-8 novembre 2014, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, ho coordinato un lavoro di gruppo dal titolo *Minori invisibili e infanzie migranti. I nuovi drammi contemporanei*. L'introduzione al tema e la sintesi dei lavori, presentate in seduta plenaria, trovano pubblicazione negli Atti del convegno (in corso di stampa). Intento del presente contributo è promuovere riflessioni utopiche di apertura sulle sfide educative che i nuovi drammi contemporanei pongono alla Pedagogia.

flessione sulla figura sociale dello straniero immigrato secondo un approccio generazionale, al fine di leggere le tendenze al mutamento della società italiana contemporanea e la responsabilità del sistema educativo³. Dalle indagini sia nazionali che internazionali, condotte negli ultimi anni, si evince che l'Italia sta diventando un paese di consolidamento immigrazione e non solamente di storica emigrazione. Ma le politiche migratorie italiane appaiono a tutt'oggi caratterizzate sostanzialmente da una logica emergenziale, i cui tempi non sono né il tempo dell'accoglienza, né quello dell'educazione, né, tantomeno, quello dell'inclusione. E se quella dei minori invisibili è una situazione che in altri Paesi europei negli ultimi anni sta emergendo e occupa una posizione di primo piano, in Italia ciò che emerge è la dimensione ibrida, il percorso ad ostacoli, e le gravissime violazioni dei diritti. Senza dubbio la difficoltà di inventare il nostro futuro di comunità umana è, come ben evidenzia Serres⁴, un prodotto di quel sentimento di paura aggressiva, che sembra attanagliare istituzioni e individui, quella paura che spinge a chiudersi, a rinserrare le fila, a fuggire verso quello che si è stato finora. Ma il nostro futuro è un futuro di contaminazioni come lo è stato il nostro passato: per non rincorrere nella logica dei rendimenti decrescenti propria delle monoculture occorre esporre l'identità a ibridazioni reciproche e accogliere l'altro come fattore di arricchimento⁵. Occorre costruire uno spazio pubblico altro e aprire soglie per reti narrative, per transitare dall'idealtipo della formazione esclusiva, che allontana i più dalla possibilità di apprendere, all'ideal tipo della formazione inclusiva, espressione di forme umane diverse e compatibili, tese alla convivenza solidale di molteplici identità umane, all'interno della fondamentale e comune appartenenza terrestre, da alimentare e sostenere attraverso le politiche internazionali, transnazionali e nazionali⁶. Il mondo dei giovani e dei migranti può dirsi allora, come evidenzia Bettini Lattes⁷, un "caleidoscopio in movimento" dove entrambi i soggetti, il giovane e l'immigrato, nel faticoso sforzo di percorso di vita, concorrono ad un processo più generale di produttivo cambiamento per universi arcipelagici.

³ *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*, cur. S. Tabboni, Milano, FrancoAngeli, 1986; *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, cur. R. Cipolloni, Milano, FrancoAngeli, 2002; F. Pulvirenti, *Responsabilità e formazione*, Pisa, ETS, 2004; L. Perrone, *Da straniero a clandestino. Lo straniero nel pensiero sociologico occidentale*, Napoli, Liguori, 2005.

⁴ M. Serres, *Il mantello di Arlecchino*, Venezia, Marsilio, 1992.

⁵ www.dubladiidattica.it/umanesimon.html

⁶ P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2011, p. 20.

⁷ G. Bettini Lattes, *Introduzione*, in *La politica acerba. Saggi sull'identità civica dei giovani*, cur. G. Bettini Lattes, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2001, p. 5.

Su questa premessa articoleremo la nostra lettura in quattro nuclei tematici:

1. I minori invisibili.
2. Le infanzie migranti.
3. Le sfide dei minori stranieri non accompagnati e dei migranti di prima o seconda generazione: avere voce per costruire uno spazio pubblico “altro”.
4. Riflessioni...utopiche: verso universi arcipelagici.

1. *I minori invisibili*

I minori invisibili sono i migranti molto piccoli, non di rado neonati, partiti dai paesi dell’Africa orientale e dal Medio Oriente, giunti in Italia, attraversando il Mediterraneo su piccole barche insicure⁸, con le proprie famiglie, in fuga dalla violenza e dalla povertà, dalle persecuzioni e dai conflitti tuttora in atto. Molti spesso sono nati durante il tragitto di fuga o venuti al mondo dopo l’arrivo. Sono invisibili perché le leggi italiane li trascurano e le statistiche non li contano. Le politiche “difensive”, che da anni contraddistinguono l’approccio dell’Italia alle migrazioni via mare, impongono che suddetti minori vengano detenuti con le famiglie, dopo l’arrivo in Italia, per una media di venti giorni, senza alcuna separazione dai detenuti adulti estranei al nucleo familiare, nei molti luoghi di detenzione per migranti collocati nei pressi delle coste meridionali italiane. Detenzione in palese violazione con gli standard dei diritti umani e, in particolare, con le norme della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia, firmata dall’Italia (1989) e da quasi tutti i paesi del mondo, che vieta la detenzione sistematica dei minori e richiede il rispetto di regole attente per evitare gli abusi, tra cui la rigorosa separazione dagli adulti e il divieto di detenzione illegittima e arbitraria.

La situazione dei minori migranti detenuti all’arrivo in Italia, chiusi illegittimamente nei Centri di Permanenza Temporanea, ovvero Centri di detenzione, è stata denunciata da Amnesty International⁹ che, con la campagna “Mai più invi-

⁸ Il Mediterraneo, purtroppo, sta diventando una fossa comune e come è noto, per la complessità del diritto internazionale del mare e delle norme che regolano le responsabilità dei diversi attori coinvolti – Stati, capitani e proprietari delle imbarcazioni – negli ultimi mesi, è sorto un imbarazzante scaricabarile tra Stati rivieraschi, intrattenutisi a discutere le rispettive responsabilità verso le persone a rischio in mare mentre le vite di queste erano in pericolo, dimenticando che il salvataggio delle vite in mare è innanzitutto un imperativo umanitario.

⁹ Come è noto, il 23 febbraio 2006 Amnesty International pubblica il *Rapporto Invisibili* sui diritti umani dei minori migranti e richiedenti asilo detenuti alla frontiera marittima italiana (Torino, EGA Editore). Il rapporto, che dà via all’anonima campagna, presenta, grazie all’impegno degli attivisti di Amnesty International e all’adesione di oltre 50.000 persone, i risultati di oltre un

sibili”, si è posta l’obiettivo di far uscire i minori migranti dei centri di detenzione dall’invisibilità e ottenere che i loro diritti vengano rispettati, in linea con gli standard internazionali¹⁰. Nelle ultime indagini si è evidenziato come sia decisivo, al fine di tutelare maggiormente i minori migranti non accompagnati, distinguere strutture di prima e seconda accoglienza. Nelle prime, fondamentali sono la procedura di identificazione e le prime misure di accoglienza, che devono essere mirate a garantire sicurezza e adeguate condizioni igienico-sanitarie, perché è in questa fase che si pongono le basi affinché l’emergenza non produca poi l’invisibilità dei minori migranti. Infatti una larga parte dei minori che vengono rilasciati dai centri di prima accoglienza spesso affrontano un destino incerto. Abbandonano, in molti casi senza lasciare traccia, la comunità alloggio, esponendosi così a pericoli di varia natura, a partire da quelli di sfruttamento da parte della criminalità organizzata o a gravi rischi per la loro stessa incolumità. Per questo il soggiorno nei primi centri di accoglienza deve essere il più breve possibile e contemporaneamente produrre un approdo certo del loro viaggio, offrendo prospettive di formazione e di inserimento sociale. Deve essere quindi garantita la tracciabilità del percorso, dallo sbarco alla presa in carico da parte dei centri di protezione. Purtroppo, come è noto, il perimetro d’ombra che circonda i centri di detenzione per migranti è stato segnato e difeso, in questi anni, dalle azioni delle autorità che, ignorando le regole delle Nazioni Unite e del Consiglio d’Europa, hanno chiuso questi luoghi al monitoraggio degli enti indipendenti co-

anno di ricerche sulla presenza e sul trattamento dei minori, accompagnati e non, nei molti luoghi di detenzione per migranti collocati nei pressi delle coste meridionali italiane. Le richieste avanzate da Amnesty International al governo italiano sono le seguenti:

- evitare la detenzione dei minori migranti, considerandola una misura eccezionale, ovvero escludendola del tutto per i minori non accompagnati e non applicandola, di regola, ai nuclei familiari con minori, dando priorità al superiore interesse del minore in ogni decisione presa, caso per caso, in riferimento alla detenzione dell’intero nucleo;

- fare chiarezza sui dati relativi alle presenze dei minori in arrivo via mare e nei centri di detenzione;

- garantire il beneficio del dubbio, ossia la presunzione di minore età, a tutti ragazzi e le ragazze la cui maggiore età non fosse dimostrata o dimostrabile, evitando la detenzione e l’espulsione in tutti i casi di incertezza;

- modificare l’approccio che per oltre 10 anni ha creato e diffuso una confusione semantica, pratica e finanziaria, tra detenzione e accoglienza e ha via via esteso l’uso della privazione della libertà a categorie sempre più ampie di migranti, fino a includervi la totalità dei richiedenti asilo con le modifiche della legge c.d. Bossi-Fini del 2002;

- assicurare la trasparenza dei centri di detenzione e la loro accessibilità da parte di Ong indipendenti, avvocati, esponenti della società civile, compresi i giornalisti.

¹⁰ Tra le molte attività di educazione ai diritti umani della sezione italiana per la campagna Invisibili ci preme evidenziare il progetto pilota di educazione ai diritti umani, intitolato “In viaggio...”, avviato a Lampedusa nel 2007, rivolto alla scuola secondaria di I grado.

me Amnesty International. La natura detentiva di queste strutture e la reale situazione delle persone che si trovano al loro interno sono state celate da fossati invalicabili in entrambi i sensi: se nei centri gli avvocati, le ONG e i giornalisti non hanno il permesso di entrare, al loro interno i richiedenti asilo e i migranti detenuti sono privati del contatto con il mondo esterno. Senza dubbio l'istituzione del "Garante Nazionale per l'infanzia e l'adolescente" (L. 112 del 12 luglio 2011 - G.U. del 19-07-2011), priorità suggerita dal Comitato Italiano per l'UNICEF, è un passo molto importante che ci lascia ben sperare sul futuro dei minori, sul riconoscimento dei loro diritti, sulla loro visibilità¹¹.

2. *Infanzie migranti*

Dal momento in cui un minore è coinvolto nel processo migratorio¹², l'immigrazione dovrebbe perdere quel carattere di pura necessità, quale è la ricerca di un lavoro, per divenire occasione di crescita sociale e culturale. Che si tratti di minori non accompagnati o dei figli di immigrati, entrambi dovrebbero essere messi nelle condizioni di condividere e di sentirsi pienamente attori del e nel cambiamento che questa loro presenza comporta in un determinato tempo e in un particolare spazio. Scrive Balibar: «Tutti, compresi gli auctoni, devono rimetter in gioco, almeno simbolicamente, la loro identità civica acquisita, ereditata nel passato, e ricostruirla nel presente con tutti gli altri, con tutti coloro – quale che sia l'origine, l'anzianità, la "legittimità" – che condividono oggi uno stesso "destino" in un angolo della terra»¹³.

In altre parole, i minori stranieri non accompagnati e la seconda generazione di immigrati¹⁴ si impongono come fatto sociale in cui le dinamiche istituzionali

¹¹ Se senza dubbio l'istituzione del "Garante Nazionale per l'infanzia e per l'adolescenza" ci lascia ben sperare, non possiamo non evidenziare l'atavica responsabilità della Pedagogia (la pedagogia nera della Miller) a non dare voce all'infanzia ovvero a non aprire spazi semplici, parafrasando Berthoz, all'infanzia e a varie categorie di soggetti, come le donne, i disabili, gli anziani, categorie, di fatto, ancora oggi, resi poco "visibili" nello "spazio pubblico" (F. Pulvirenti, *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2013).

¹² Come è noto, secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia, che l'Italia ha ratificato nel 1989, per bambino o fanciullo si intende chi non abbia raggiunto i 18 anni.

¹³ R. Balibar, *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo*, Roma, Manifesto libri, 2004, p. 159.

¹⁴ Le seconde generazioni sono in questo inizio di ventunesimo secolo la novità più interessante affacciata su una scena socio-demografica italiana non particolarmente interessante. La denominazione indica principalmente i figli degli immigrati, nati in Italia, o giunti qui in tenerissima età, che risiedono stabilmente nel nostro paese, con richieste diverse dagli adulti immigrati di "pri-

tra produzione normativa e strutture di implementazione costituiscono una vera e propria cartina tornasole riguardo al “chi” e al “come educiamo”, e, dunque, al grado di civiltà e di tolleranza del paese. Purtroppo in tale scenario della contemporaneità, che vede il mondo dei giovani e dei migranti insieme concorrere ad un processo più generale di mutamento sociale, nel faticoso percorso della vita¹⁵, stenta a decollare un modello educativo che tenga conto di comunanze, differenze, etnocentrismi, stereotipi e pregiudizi, un modello basato sull’incontro e sull’interazione in grado di rivendicare in ogni soggetto il diritto di esserci, il diritto di dire la parola *io*, il diritto di narrarsi e di narrare. Anche se il D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394 prevede che tutti i minori stranieri in età scolare, seppur sprovvisti di permesso di soggiorno, debbono essere inseriti a scuola, che così risulta essere il *medium* più adeguato per coltivare e favorire l’acquisizione della necessaria *cross-cultural competence*¹⁶, il nostro sistema scolastico non è pensato per gli immigrati, non si enuclea sullo sviluppo di una nuova cultura della soggettività, una cultura intesa come coesistenza di soggettività interconnesse, ossia di soggettività coevolventi mentre costruiscono storie. Non a caso, l’integrazione scolastica delle seconde generazioni sino ad oggi si è principalmente basata sul rallentamento, favorendo un processo di downward assimilation, ossia l’integrazione dei ragazzi di seconda generazione nelle parti oscure della società, nei circoli viziosi della criminalità. Il Rapporto sulla scuola in Italia 2010¹⁷ evidenzia come il sistema scolastico italiano presenti diversi indicatori di “disuguaglianza interetnica” – caratteristiche biografiche, ambiente familiare ed estrazione sociale, contesto di immigrazione – e lancia l’allarme circa il difficile contenimento dei tassi di ESL (*early school leaving*), già alti in Italia rispetto alle medie europee¹⁸.

ma generazione” e con diverse problematiche in quanto nati o cresciuti sin da piccoli nel paese diverso da quello dei genitori. Le seconde generazioni sono sospese tra 2 differenti culture, in bilico tra estraneità e appartenenza, espressione quindi di doppia appartenenza e/o doppia etnicità. (cfr., tra gli altri, *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, cur. M. Ambrosini, S. Molina, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2004).

¹⁵ Come è stato evidenziato, col passar del tempo le seconde generazioni si renderanno statisticamente indistinguibili, perché progressivamente assorbite dall’insieme della popolazione italiana. Tale processo osmotico è alimentato dalle diverse modalità di acquisizione della cittadinanza italiana. Sono ormai circa 20.000 all’anno le persone che varcano la soglia della cittadinanza (cfr., tra gli altri, L. Zanfrini, *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell’immigrazione*, Roma-Bari, Laterza, 2007).

¹⁶ S. Magala, *Cross-cultural competence*, London-New York, Routledge, 2005.

¹⁷ Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 54.

¹⁸ M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erikson, 2010.

3. Le sfide dei minori stranieri non accompagnati e dei migranti di prima o seconda generazione: avere voce per costruire uno spazio pubblico altro

Senza dubbio, il problema dei minori stranieri non accompagnati e dei migranti di prima o seconda generazione – i figli dell’Italia senza essere italiani – interroga il difficile equilibrio tra esclusione ed inclusione espresso da un’idea di cittadinanza legata ad uno stato nazionale, dove il contrario di cittadino è straniero. I giovani di seconda generazione rendono particolarmente evidente la dissociazione che caratterizza l’esperienza della cittadinanza in un contesto di crescente globalizzazione: essi non rappresentano l’estensione delle culture natie, come lo sono i loro genitori, ma non rappresentano neanche l’assimilazione totale alla cultura dei loro coetanei autoctoni. Realmente essi evidenziano la distinzione tra identità nazionale e cittadinanza¹⁹, elaborando identità individuali e collettive molteplici e diversificate che rivendicano riconoscimento e partecipazione secondo criteri dissociati da una sola identità etnica o nazionale. Come recentemente rilevano Colombo, Domaneschi e Marchetti «essere società non coincide necessariamente con l’essere nazione, perché per certi aspetti, la società eccede la nazione: si può partecipare senza sentire di appartenere “in esclusiva”, “completamente” e “definitivamente”, si partecipa non perché ci si identifica, ma perché ci si sente coinvolti»²⁰.

Da quanto detto diventa necessaria – sottolinea Ambrosini – la promozione di una cittadinanza in grado di introdurre gli “italiani con il trattino” ed allargare la loro inclusione e partecipazione²¹. Dobbiamo smettere di vedere l’altro quale potenziale fonte di minaccia, come invasore degli spazi di sicurezza, come ombra persecutoria della perturbazione. Non dobbiamo pretendere dai figli degli immigrati quella subalternità su cui sinora si è basata l’accettazione sociale dell’immigrazione; dobbiamo invece impegnarci a far loro più spazio, soprattutto nelle nostre mappe mentali. «Aiutarli a crescere e ad esprimersi senza soffocarli con i nostri pregiudizi, le nostre paure, le nostre convenienze potrebbe rivelarsi la situazione più lungimirante. Non solo per loro, ma per l’Italia intera»²². Non pos-

¹⁹ I termini cittadinanza (insieme dei diritti e dei doveri che uno stato riconosce ai suoi cittadini) e nazionalità (appartenenza ad una comunità con un comune denominatore culturale, sovente anche linguistico) non sono infatti sinonimi.

²⁰ E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti, *Una nuova generazione di Italiani. L’idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 11.

²¹ *Seconde generazioni. Una introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia* cit.; L.M. Daher, *Costruire nuove forme di cittadinanza a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto*, in *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un’identità*, cur. L.M. Daher, Roma, Aracne, 2012, pp. 61-74.

²² S. Molina, *Sette tesi sul futuro delle seconde generazioni in Italia*, in *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un’identità* cit., pp. 33-43.

siamo infatti non riflettere che le sfide che le seconde generazioni consentono di mettere a fuoco – sfida culturale, sfida giuridica, sfida istituzionale – non riguardano “loro” quanto piuttosto le modalità attraverso cui si sceglie di costruire il “noi”²³. Il mondo dei giovani e dei migranti può dirsi un “caleidoscopio in movimento” dove entrambi i soggetti, il giovane e l’immigrato, nel faticoso sforzo di percorso di vita concorrono ad un processo più generale di mutamento sociale²⁴. I dati emersi da una ricerca-azione, condotta dal Comune di Milano nel 2007-2008, concentrata su un campione di 394 studenti di origine straniera e 1240 italiani, in età compresa tra i 14 e i 17 anni distribuiti fra 24 scuole di Milano²⁵, evidenziano la significatività di queste 2 figure come attori di un’unica categoria analitica che si potrebbe definire “generazione interculturale” composta da giovani italiani e da figli di immigrati²⁶. Va ribadito però che spetta alla scuola formare questi nuovi cittadini che hanno un’identità territoriale composita, un processo di “stiramento” dei rapporti sociali nello spazio²⁷. Spetta alla scuola rendere operativo quel progetto di cittadinanza interculturale che i minori stranieri non accompagnati e i migranti di prima o seconda generazione richiedono, come si evince tra l’altro dalle associazioni “La rete G2” e “Associna”.

“La Rete G 2”²⁸ (seconde generazioni dell’immigrazione) è una delle prime associazioni di seconde generazioni a nascere in Italia nel 2005, quando un gruppo di giovani intellettuali residenti a Roma, prevalentemente nati e/o cresciuti in Italia da famiglie di origine immigrata, sente il bisogno di lavorare attivamente sul tema dell’accesso alla cittadinanza, per la costruzione di pari opportunità e diritti tra ragazzi di origine straniera e coetanei italiani. L’associazione conta diversi gruppi territoriali a Milano, Torino, Napoli, Bologna, Genova, Reggio Emi-

²³ Per cui, come è stato evidenziato, occorre concentrare gli impegni, tanto di concettualizzazione teorica quanto di ricerca empirica sull’osservazione delle dinamiche socializzative in cui si sostanzia la prima esperienza di coesione sociale, vincolo tra il livello micro ed il livello macro dell’esperienza umana che così può realizzare una Comunità societaria (cfr. T. Parson, *Comunità societaria e pluralismo. Le differenze etniche e religiose nel complesso della cittadinanza*, cur. G. Sciortino, Milano, FrancoAngeli, 1994; F. Berti, *Per una sociologia della comunità*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 44, 71-72).

²⁴ *La politica acerba. Saggi sull’identità civica dei giovani* cit., p. 5.

²⁵ L’intento della ricerca, dal titolo *Incontri tra Culture: progetto di intervento destinato alle seconde generazioni di stranieri presenti in Italia*, è stato quello di conciliare un’analisi delle giovani generazioni italiane e di origine straniera, presenti nelle scuole superiori e nei Centri per la Formazione Professionale della città di Milano, per la diffusione di una cultura dell’integrazione.

²⁶ C. Colloca, *I figli degli immigrati e le forme dell’appartenenza*, in *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un’identità* cit., pp. 161-183.

²⁷ Evidenzia A. Giddens (*Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 11-12) che i rapporti sociali nella società moderna sono sempre più improntati al disancoramento delle condizioni di spazio e di tempo.

²⁸ www.secondegenerazioni.it

lia, Prato e recentemente anche a Catania. Mette in luce i paradossi dell'attuale posizione non solo giuridica, ma anche identitaria, politica e sociale delle seconde generazioni. Con le loro voci aprono spazi inediti di ri-significazione dal basso in grado di scardinare le categorie che stampa, televisioni, esperti, funzionari di polizia e magistrati utilizzano per definirli, controllarli, studiarli oppure bandirli dall'arena sociale. Intendono costruire uno spazio pubblico "altro" riabilitato a dar voce al proprio racconto secondo modalità di narrazione e di azioni distanti, o meglio "depurate" dalle retoriche criminalizzanti dei mezzi di comunicazione e da quelle passivizzanti e fataliste adottate perfino dal dibattito scientifico sul tema. Analizzando gli scambi verbali nel forum online della Rete G2 si riscontrano 3 strategie messe in atto: posizionamento, attivismo civico, sorveglianza, per decostruire l'immaginario sociale che li circonda²⁹.

"Associna"³⁰ è una associazione fondata dalle nuove generazioni italo-cinesi, nati o cresciuti in Italia, che propone un sito internet molto efficace a livello comunicativo, sebbene questi giovani siano paradossalmente originari di un gruppo etnico rilevato come chiuso e poco incline alle relazioni interculturali. Nata spontaneamente sul web nel 2005, essa è divenuta nel tempo un'associazione di respiro nazionale. Reclamano il diritto ad avere una voce, una cittadinanza attiva, la possibilità di partecipare alla pari alla vita della società che li ha cresciuti, di fornire un'informazione reale e meno stereotipata sugli stranieri e figli di stranieri in Italia. Vogliono che il loro mondo li veda per quello che sono e si accorga delle loro potenzialità e differenze³¹.

Da quanto detto si evince chiaramente che i giovani di seconda generazione hanno bisogno di sentirsi riconosciuti, collocati in maniera stabile e sicura in una società, che è anche la loro, che si riconosca come interculturale ed interetnica e li consideri portatori positivi di cultura e di civiltà.

4. Riflessioni utopiche: verso universi arcipelagici

Di fronte ai nuovi drammi contemporanei, di fronte alle sfide dei minori stranieri non accompagnati e dei migranti di prima o seconda generazione, chi e come educiamo diventa senza dubbio una questione centrale, una cartina tornasole sul grado di civiltà e di tolleranza del paese. Il fatto, allora, che per le politiche

²⁹ M. Benadusi, *Apprendistato e cittadinanza. Che fatica per le Seconde generazioni! La Rete G2 si presenta...*, in *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità* cit., pp. 131-144.

³⁰ www.associna.com

³¹ L. Silicato, *Funamboliche identità*, in *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità* cit., pp. 147-159.

migratorie ancora ci si muova con una logica emergenziale, sia a livello istituzionale che a livello giuridico, sta a indicare, parafrasando Lipman, che «come educatori abbiamo una grave responsabilità per l'irragionevolezza della popolazione mondiale», in quanto, «se esaminiamo l'attuale sistema educativo, saremo costretti a concludere non semplicemente che esso è imperfetto, che le sue imperfezioni sono più responsabili di quel che ci piaccia ammettere delle gravi circostanze in cui il mondo si trova attualmente. Se deploriamo i nostri leaders e i nostri elettorati per il loro essere egocentrici e non illuminati, dobbiamo ricordare che essi sono il prodotto del nostro sistema educativo. Se protestiamo, come fattore attenuante, che essi sono anche il prodotto di ambienti e famiglie, dobbiamo ricordare che i genitori e i nonni irragionevoli di queste famiglie sono ugualmente prodotto dello stesso processo educativo»³². «La struttura dell'educazione – continua il nostro – dipende dal mondo in cui vogliamo vivere, giacché essa avrà molto a che fare con la natura di quel mondo»³³. E, allora, se vogliamo vivere in un mondo diverso, diventa compito improcrastinabile della Pedagogia, scienza poetica, utopica e trasformativa, estirpare le irrazionalità e i difetti del modello sociale che permeano l'educazione, abbandonare definitivamente il paradigma positivista o di semplificazione, che vede l'immigrazione come problema, e abbracciare il paradigma costruttivista o di complessità per l'attuazione di quella svolta culturale che si pone come obiettivo prioritario l'indispensabilità di proteggere ed incrementare la vita di tutti, il cui rispetto va oltre le distinzioni di nazionalità, appartenenza sociale, sesso, religione, cultura, età. Senza l'attuazione di suddetta svolta culturale ci troveremo sempre dinanzi al “problema migratorio”, a minori invisibili, a politiche migratorie emergenziali, ad interventi parziali e disorganici, al paradosso di misure legislative sempre più dettagliate e restrittive, riferite a una figura definita in maniera sempre meno chiara e sempre meno univoca³⁴, o a Piani di azioni efficaci quali ad es. il “Terzo Piano Biennale Nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva”³⁵ che però non possono essere del tutto attuati per il mancato stanziamento di fondi da parte del Governo.

Quali, a nostro avviso, le strategie di azioni su cui riflettere per rilanciare il ruolo fondamentale della “frontiera” culturale della pratica educativa quale motore di produttivo cambiamento?

³² M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, cur. A. Cosentino, Napoli, Liguori, 2002, p. 16.

³³ Ivi, p. 18.

³⁴ U. Curi, *Straniero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010, p. 17.

³⁵ Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 106 del 9 maggio 2011.

- Porre l'istanza narrativa come principio epistemologico dell'elaborazione pedagogica³⁶, come via semplice per accogliere in tutta la sua potenzialità paradigmatica nuova il primato del soggettuale nella sua apertura ecologica³⁷, come categoria da percorrere per dare cittadinanza all'autonomia creativa di ogni soggetto in reti d'incontro con altri soggetti, per aiutare la formazione a sbloccare le situazioni di ricorsività e rigidità di modelli che si ripropongono sempre uguali a se stessi, per aprire soglie per reti narrative³⁸.
- Debellare l'analfabetismo emozionale e promuovere l'educazione al sentire per la generazione di un solido vincolo emotivo con l'altro, per la formazione di una mentalità plurale e nomade, flessibile e cooperativa, dialogica e solidale, per farsi *homo reciprocus*, per la costruzione di alleanze cosmopolitiche e di un umanesimo planetario³⁹, per emozioni politiche⁴⁰.

³⁶ La pedagogia narrativa educa narrando, in quanto dà un impianto narrativo al percorso educativo, vede l'educazione non solo come tempo e luogo delle spiegazioni, della trasmissione del conoscere, ma anche come ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è innanzitutto una identità narrativa (cfr. A. Nanni, *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in *Per una Pedagogia narrativa*, cur. A. Mantegazza, Bologna, EMI, 1996; *Pratiche narrative per la formazione*, cur. F. Pulvirenti, Roma, Aracne, 2008).

³⁷ Sulla scia della teoria dell'azione di Alain Berthoz in *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa* (Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2013) abbiamo sostenuto come la narrazione possa sollecitare la pedagogia a ripensare il rapporto tra conoscenza-identità-azione e contesti di vita nello spazio della semplicità e possa aprire spazi semplici "ad un'infanzia-esperienza", "all'esperienza muta delle donne", "al Sé professionale" e al Sé digitale". La semplicità per Berthoz è una proprietà fondamentale degli organismi viventi, che ci aiuta a comprendere l'originalità della materia vivente. Applicabile a diversi livelli, essa è complessità decifrabile, fondata su una ricca combinazione di regole semplici quali: la capacità di inibire, selezionare, collegare, immaginare. Ogni organismo trova una serie di semplificazioni in funzione del proprio *Umwelt*, cioè in funzione dei propri rapporti personali con l'ambiente, del proprio posto nel corso dell'evoluzione (A. Berthoz, *La semplicità*, Torino, Codice, 2011).

³⁸ Il racconto e la storia di sé permettono infatti al soggetto di percepire la diversità nelle varietà delle forme, e, pertanto, lo aiutano a transitare, a livello personale da un'identità singolare ad un'identità plurale e a livello sociale, dalle logiche della società multiculturale a quelle della società interculturale, ossia dal semplice far convivere sul medesimo territorio razze, etnie e universi culturali differenti alla capacità di sollecitare un processo di negoziazione dei rispettivi universi di senso (cfr., il mio *Narrare e narrarsi per tessere il mantello di Arlecchino*, in *Liberi riflessivi pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, cur. N. Lupoli, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 108-121).

³⁹ Come è noto, di contro all'errore di Cartesio di separare *logos e pathos*, sono molti gli scienziati impegnati negli ultimi decenni a proporre e difendere un nuovo paradigma antropologico implicante l'armonizzazione tra razionale ed emotivo (cfr., tra gli altri, D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996; B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione al sentire*, Roma, Carocci, 2006).

⁴⁰ *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia* (Bologna, il Mulino, 2014) è il titolo della più recente fatica di Martha C. Nussbaum. La studiosa, prendendo le mosse dal dato

- Guardare ai rapporti tra i soggetti, ai contesti, ai processi e alle dinamiche relazionali sforzandosi di promuovere una prassi educativa enattiva, che interagisca costruttivamente con i contesti politico-istituzionali ed economico-sociali⁴¹.
- Impegnarsi ad affrontare le contraddizioni e le differenze apparentemente inconciliabili dello scenario contemporaneo, tentando di scoprire possibili nessi di complementarità, contribuendo alla costruzione di una comunità politica ispirata da una teoria e da una prassi integranti libertà, differenza, solidarietà⁴².

Ciò implica decisivi cambiamenti di passo nel sistema formativo e nelle competenze professionali degli educatori⁴³ che, protagonisti positivi dell'emergenza e della prima accoglienza, dovrebbero d'ora in poi evitare di proiettare sulle seconde generazioni i pregiudizi sedimentatisi con le prime. In particolare, in linea con lo storico Manifesto/scuola dell'Unione Europea e con le più avanzate ricerche condotte a livello internazionale e nazionale, la scuola dovrebbe, prima di tutto, porsi come comunità soggettocentrica, come comunità di pratiche, come processo partecipativo per permettere a docenti e discenti, con le loro "storie", con il loro "mondo emozionale", con i loro "saperi narrativi", di essere dentro i processi conoscitivi e relazionali con protagonismo e responsabilità, maturando un atteggiamento di fondo che consenta loro di esistere come attori e autori della loro vita, partecipando, a titolo diverso, ad esperienze di costruzione congiunta di saperi⁴⁴.

esistenziale che nella vita di ogni democrazia si manifestano quotidianamente rabbia, paura, colpa, angoscia, e diverse forme di amore, e che l'avidità, la competizione, il desiderio di primeggiare sugli altri possono scardinare lo stato liberale e farlo degenerare in un tribalismo senza legge, si pone l'obiettivo di "una teoria normativa di una società giusta per la quale valga la pena battersi". La Nussbaum svolge criticamente la tesi che occorre incanalare le emozioni verso gli scopi fondamentali: l'inclusività, l'eguaglianza, la lotta alla povertà, la fine della schiavitù.

⁴¹ Come è noto, per l'enattivismo, che prende le mosse dalle teorie di Merleau-Ponty, Bateson, Varela, Thompson e Rosch, agire e conoscere sono un processo unico e, nell'azione, sia il corpo sia la mente hanno un ruolo significativo. Esso, infatti, pone attenzione sull'accoppiamento strutturale tra oggetto e soggetto e sul ruolo dell'*embodiment* ossia dello "svilupparsi del processo" della nostra interazione con il mondo reale (cfr., tra gli altri, P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complementi, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011).

⁴² Come ci ricorda Morin in *Scienza con coscienza* (Milano, FrancoAngeli, 1984), bisogna pensare in maniera dialogica e per macro-concetti, legando in maniera complementare nozioni eventualmente antagoniste.

⁴³ F. Pulvirenti, T. Garaffo, A. Tigano, *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁴⁴ In *Scuola, protagonismo e responsabilità. Aspetti epistemologici e linee di intervento*, in «Prospettiva EP», 35, 1-2, gennaio-aprile (2012), pp. 39-48, delineando i confini di una nuova epi-

Non più, quindi, processi di assimilazione che mirano ad annientare la diversità, ma processi di inclusione che mirano ad accogliere l'altro ed aprire soglie per inserirsi in reti narrative e condividere il mondo per partecipare, come evidenzia Benhabib, a quell'universalismo interattivo che opponendosi ad ogni forma di multiculturalismo a mosaico (inteso come un sistema di tessere giustapposte, esclusive e dotate di confini stabili) e ad ogni forma di universalismo sostituzionale (così definito in quanto guarda gli individui come altri generici, e non come altri concreti, perdendo così di aderenza rispetto ai movimenti e ai vissuti degli esseri umani), «ammette che tutti gli esseri viventi morali capaci di sentire, parlare ed agire, siano potenziali interlocutori morali di una conversazione, senza riconoscere privilegio alcuno ad osservatori e filosofi»⁴⁵.

Ed è proprio questo che le associazioni che abbiamo citate, La Rete G2 e Associna, rivendicano. Reclamando il diritto ad aver voce, ci fanno riflettere che il mondo non è mai stato così potenzialmente ricco di storia e di storie, di possibilità di conoscenze e, dunque, di reti narrative in grado di tessere, con le forme dell'universalismo delle differenze, il mantello di Arlecchino, metafora, questa, con cui Michel Serres indica la storia dell'umanità, una storia di fusioni di gruppi diversi, di pezzi multicolori, annodati, di nuove pezze e vecchi brandelli⁴⁶. I minori stranieri non accompagnati e i migranti di prima o seconda generazione ci fanno riflettere che solo una scuola soggettocentrica⁴⁷ può mettere in atto una buona pratica del pensare e dell'agire; può educare all'arte politica come arte della convivenza civile, può educare a quel "pensare ospitale" che serve alla *civitas educationis*⁴⁸, ossia a quel pensare che sa fare posto all'alterità dell'altro,

stemologia della formazione che ha i suoi ancoraggi teorico-empirici nei costrutti di pratica, comunità di pratica, narrazione e riflessività, abbiamo messo a fuoco gli aspetti epistemologici delle categorie di protagonismo e responsabilità riferite al soggetto-io ed a una scuola che si pone come comunità soggettocentrica e abbiamo, altresì, suggerito nuove opzioni didattiche di linee di intervento come possibilità per docenti e discenti di essere dentro i processi conoscitivi e relazionali con protagonismo e responsabilità.

⁴⁵ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, il Mulino, 2005, pp. 35-36.

⁴⁶ M. Serres, *Il mantello di Arlecchino* cit.

⁴⁷ Ossia una scuola che, muovendosi tra istanze del neoumanesimo organizzativo e istanze di ri-pensamento dei saperi scientifici, struttura la propria identità come una comunità di pratiche e si pone come ambiente di nuova e ulteriore formazione, in grado di dare cittadinanza all'autonomia creativa dei soggetti.

⁴⁸ La democrazia, avverte la Frauenfelder, non si esporta "sganciandola" dall'alto, emerge dalla ristrutturazione delle pratiche di vita, anzitutto di quelle educative (E. Frauenfelder, *Il denigrato dono di Zeus e i Telebani*, in *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, cur. E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi, Napoli, Liguori, 2011, p. 5; cfr., anche il mio *La scuola dell'autonomia come comunità soggettocentrica. Una "fisiologica" e "felice" coniugazione di pedagogia e politica*, in «Pedagogia più Didattica», 1, gennaio [2013], pp. 19-26).

che ci porta a considerare il mondo del possibile e ad aprirci alla prospettiva euristica della “geometria del pensiero” lasciando alle spalle il mondo della realtà chiusa, quel mondo che è proprio della logica propositiva classica e dell’“algebra del pensiero” di Piaget⁴⁹.

Le nostre riflessioni sono forse utopiche? Certamente sì, ma l’utopia è propria dell’educazione esprimendosi in quella forma “di pensare al presente in vista del futuro”, e di fronte alla responsabilità del sistema educativo nello scenario mondiale, sta a tutti noi, come avverte Hannah Arendt, trasformare il nostro esserci in un “assoluto essere desti”⁵⁰ per rilanciare così il ruolo fondamentale della “frontiera” culturale della pratica educativa quale motore di produttivo cambiamento per universi arcipelagici.

ABSTRACT

Dalle indagini nazionali e internazionali condotte negli ultimi anni si evince che l’Italia sta diventando un paese di consolidamento immigrazione e non solamente di storica emigrazione. Ma le politiche migratorie italiane appaiono ancora oggi caratterizzate sostanzialmente da una logica emergenziale, i cui tempi non sono né il tempo dell’accoglienza, né quello dell’educazione, né, tantomeno, quello dell’inclusione. Il presente contributo intende far riflettere sulla responsabilità di un sistema formativo che necessita di decisivi cambiamenti di passo. In particolare, in linea con lo storico Manifesto/scuola dell’Unione Europea, nonché con le Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri e con le più avanzate ricerche condotte a livello internazionale e nazionale, la scuola dovrebbe porsi come comunità soggettocentrica per rilanciare il ruolo fondamentale della “frontiera” culturale della pratica educativa quale motore di produttivo cambiamento per universi arcipelagici.

National and international surveys conducted in recent years show that Italy is becoming a country of immigration and not only of historical emigration. However, Italian migration policies appear substantially characterized by a logic of emergency, the timing of which are neither the time of reception, nor that of education, let alone that of inclusion. This paper intends to reflect on the responsibility of an education system that requires a decisive change of pace. In particular, in line with the European Union School

⁴⁹ Logica del pensiero, quest’ultima, che è propria degli approcci “ortodidattici” degli attuali sistemi educativi occidentali, in cui, come evidenzia Castro, s’insegna «solo la verità, tutta la verità e nient’altro che la verità, impedendo all’alunno l’esercizio della critica e della scoperta del mondo dei possibili» (A. Castro, *Un’introduzione alla geometria del pensiero* in «Pedagogia e Vita», 66, 2 [2008], p. 33).

⁵⁰ H. Arendt, *Quaderni e diari, 1950-1973*, Vicenza, Neri Pozza, 2007.

Manifesto, as well as with the Guidelines for the reception and integration of foreign students and with the most advanced national and international research, Schools should position themselves as subject-centred communities, in order to revitalize the fundamental role of the cultural “border” in educational practice as engine of productive change for archipelagic universes.