



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Dipartimento di Psicologia  
e Scienze Cognitive

Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione XXX ciclo

Tesi di dottorato

**Pedagogia interculturale: prassi e teorie**  
L'influenza e le immaginabili funzioni  
della psicologia nella pedagogia interculturale

Mauro Sabadini

Tutor

prof. Marco Dallari  
Università di Trento

Co-tutor

prof. Massimiliano Tarozzi  
Università di Bologna

A. A. 2016–17







Sradicare un pregiudizio è doloroso come estrarre un nervo  
Primo Levi



## Sommaro

<b>ABSTRACT</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>7</b>
<b>PRIME COORDINATE DELLA RICERCA E QUADRI TEORICI</b>	<b>11</b>
<b>Il ricercatore come strumento</b>	<b>13</b>
<b>Lo sguardo ampliato</b>	<b>17</b>
Integrazioni	17
Riferimenti di legge	18
Dei diritti e delle identità	20
Diritti: universali e non	21
Identità culturali	22
Universalismo vs particolarismo	24
<b>IL PERCORSO DI RICERCA</b>	<b>29</b>
<b>Cenni sulla Grounded theory e sul setting della ricerca</b>	<b>30</b>
La metodologia	30
Setting della ricerca	33
Inquadramento scuole Car e Nebo	36
<b>I passi della ricerca</b>	<b>37</b>
L'accesso al campo	37
L'indagine sul campo	38
Lo straniamento	39
Modalità d'inserimento e relazionali	40
Prime emergenze	41
I documenti delle scuole	45
Emergenza di un possibile disegno	47
Main concern	51
La formazione come cinghia di trasmissione	53
Il corso di formazione	53
Utilizzo e rifiuto della formazione	60
La formazione e le motivazioni	64
La cinghia di trasmissione	65
<b>La core category</b>	<b>67</b>
<b>DEFINIZIONE DELLA TEORIA EMERGENTE</b>	<b>83</b>
<b>Freni e sensibilità</b>	<b>84</b>
<b>Errori di giudizio</b>	<b>88</b>
Percezione del rischio	88
Parametri morali, risorse cognitive e gruppi di appartenenza	89
Il pregiudizio	89
Meccanismi relazionali	91
Euristiche e alcune loro conseguenze	91
Meccanismi dell'inconsapevolezza	95
Razionalizzazione e dissonanza cognitiva	95
Alcuni bias	96
<b>TEORIA EMERSA E CONCLUSIONI</b>	<b>105</b>
<b>Fasi conclusive di definizione della teoria emersa</b>	<b>106</b>
Teoria emersa: prima fase conclusiva	106
Teoria emersa: seconda fase conclusiva	107
Approccio pedagogico e prassi formativa	107
Discussione	118
Nota a margine su psicoaffettività, prospettiva individuale e sociale	121
Conclusioni	121
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>125</b>
Allegato A	138
Allegato B	139

## ABSTRACT

### Povzetek

Raziskava se je osredotočila na temo medkulturnega posega v multikulturalnem okolju otroškega vrtca in sicer, bolj podrobno, smo skušali ugotoviti kako se razvija proces med teorijo in prakso pri tem procesu ter kako medsebojno vplivata ena na drugo pri zasledovanju skupnega cilja, to je inkluzije. Glavno vprašanje, na katero je raziskava iskala odgovor je: "Kako lahko nezavednost vpliva na kroženje procesa med prakso in teorijo v medkulturnih okoljih otroškega vrtca?"

Teorije, ki sem jih vzel za podlago, ponujajo protipredlog razločevanju in izločanju, saj ponujajo inkluzivni model in "neformalno odprto sodelovanje". Istočasno pa nagovarjajo k spremembi socialnih pogledov, ki temeljijo na kolonialnih konceptih: ta sprememba ponuja enakovrednost odnosov in opustitev arhetipov dominantnega in podrejenega. Ta vizija mora upoštevati tudi univerzalen pogled, ki pa ne izničuje razlik.

Raziskava skuša dalje razkriti procese, ki ovirajo udejanjene inkluzije in osvetliti osrednjo vlogo, ki jo imajo podzavestne teorije učiteljev. Pravi interkulturalni pogled mora sicer sloneti na nosilnih stebrih filozofije in antropologije, vendar je nezanemarljiv tudi vpliv psihologije in podrobneje socialne psihologije, a ne samo. Glavna misel je, da lahko z osebnim psihološkim pogledom resnično razširimo svoje poglede in poglobimo razumevanje mehanizmov, ki ovirajo pravo inkluzijo in načrtovanje formativnih procesov.

### Résumé

La recherche se focalise sur l'action interculturelle au sein des situations multiculturelles présentes à l'école maternelle. En particulier, on a analysé le processus de la pratique et de la théorie et la relation qui s'instaure entre ces deux éléments qui devraient aboutir à un même objectif, notamment celui de l'inclusion. La question de base à partir de laquelle s'est développée l'enquête est la suivante: "de quelle manière l'inconscience influence-t-elle l'alternance cyclique du processus entre la pratique et la théorie dans le domaine interculturel, au sein de l'école maternelle?"

Les théories choisies comme points de départ indiquent une contreproposition par rapport aux divisions discriminatoires et correspondent à celles des modèles d'inclusion et de "coopération informelle et ouverte" et nécessitent, par la même occasion, de revoir les visions sociales qui se réfèrent aux concepts coloniaux: il s'agit d'une nouvelle analyse qui propose de réexaminer les archétypes de dominant et de subordonné. Une prospective qui doit également tenir compte de la recherche d'équilibre entre le point de vue universaliste et la prospective qui met en évidence la diversité.

L'enquête propose un panorama sur les processus s'opposant à la réalisation de l'inclusion, en s'étendant jusqu'à la focalisation des théories inconscientes des enseignants qui met en évidence la manière dont une vision interculturelle, qui, outre à être soutenue par les colonnes portantes de la philosophie et de l'anthropologie, peut être plus ample, allant jusqu'à englober l'apport pouvant provenir entre autres de la psychologie et en particulier de la psychologie sociale. Le concept de base est d'une part de pouvoir élargir de façon avantageuse notre champ de vision, également par le biais d'une série de concepts psychologiques et, de l'autre, que la connaissance de ces derniers puisse être utile autant pour la compréhension des processus visant la réalisation de l'inclusion, que pour la planification de parcours de formation.

### Abstract

The research focuses on intercultural action in kindergarten multicultural situations. More specifically, the process of practice and theory has been investigated and the relationship between these two elements that should contribute to the same goal of inclusion. The research question of the survey is: "How does unconsciousness influence the circularity of the process between theory and practice in intercultural environment in kindergartens?"

The theories from which the research originates suggest a counterproposal to discriminating divisions. They are models of inclusion and of "informal and open cooperation", with the need to review the social visions that relate to colonial concepts, that is a review of archetypes of dominant and subordinate. A perspective that must also take into account the search for a balance between the universalist vision and the perspective that highlights diversity.

The survey offers a view on the processes that contrast the realization of inclusion extending to the centrality of teachers' unconscious theories and suggests that the intercultural glance when supported by the pillars of philosophy and anthropology may be wider, particularly with the contribution that can come from psychology, especially social psychology, but not only. The underlying concept is that we can profoundly expand our vision through a number of psychological constructs and that their knowledge can be useful both for understanding the processes involved in inclusion and in planning training paths.

### Abstract

La ricerca si focalizza sull'azione interculturale in situazioni multiculturali nell'ambito della scuola dell'infanzia. Più nello specifico è stato indagato il processo tra prassi e teoria e la relazione che si instaura tra questi due elementi che dovrebbero concorrere a raggiungere il medesimo obiettivo dell'inclusione. La domanda di ricerca attorno cui si focalizza e sviluppa l'indagine è: "Come l'inconsapevolezza influenza la circolarità del processo tra prassi e teoria in ambito interculturale nelle scuole dell'infanzia?"

Le teorie da cui parto indicano una controproposta alle divisioni discriminanti e sono quelle dei modelli dell'inclusione e della "cooperazione informale ed aperta" facendo, nel contempo, propria la necessità di revisione delle visioni sociali che si riferiscono ai concetti coloniali: un riesame che propone di rivedere gli archetipi di dominante e subalterno. Una prospettiva che deve tener conto anche della ricerca di un equilibrio tra la visione universalista e la prospettiva che pone in evidenza la diversità.

L'indagine propone un'osservazione e una riflessione sui processi che contrastano la realizzazione dell'inclusione estendendosi fino a inquadrare la centralità delle teorie inconsce degli insegnanti che suggerisce come lo sguardo interculturale oltre ad essere sostenuto dalle colonne portanti della filosofia e dell'antropologia possa essere più ampio, fino a comprendere l'apporto che può venire dalla psicologia, in modo particolare la psicologia sociale, ma non solo. Il concetto di fondo è che si possa proficuamente ampliare la nostra visuale anche attraverso una serie di costrutti psicologici e che la loro conoscenza possa essere utile sia per la comprensione dei processi ostativi al realizzarsi dell'inclusione sia nella progettazione di percorsi di formazione.



## INTRODUZIONE

Quale ruolo assumono gli aspetti dell'inconsapevolezza nel complesso processo che prassi e teoria concorrono a costruire e sviluppare? Quali le ricadute, se ci sono, di questi elementi sulla prassi nelle scuole dell'infanzia? Se queste ricadute sono presenti e possono assumere valenza negativa, come provare a ridurne l'impatto?

Per rispondere a queste e ad altre simili questioni, che altro non sono che la frammentazione della domanda di ricerca, l'indagine si è mossa in varie direzioni. Con lo scopo di illustrare<sup>1</sup> i vari aspetti dello studio svolto ho suddiviso questa tesi di ricerca in quattro parti principali che sono a loro volta suddivise in capitoli. La prima parte ha lo scopo di fornire una prima breve visione d'insieme della ricerca e di definirne il quadro teorico, la seconda entra nel dettaglio della ricerca, la terza si focalizza su diversi elementi psicologici coinvolti nel processo analizzato mentre nella quarta vengono definite le conclusioni a cui l'indagine è giunta.

In *Prime coordinate della ricerca e quadri teorici*, dopo l'iniziale e riassuntiva rappresentazione della ricerca, nel primo capitolo sono affrontati i temi del ruolo del ricercatore in una prospettiva qualitativa ed ermeneutica, ma anche biografica, per consentire di cogliere in maniera trasparente quale sia il punto di vista da cui i dati emergenti dalla ricerca sono osservati, sistematizzati e infine formalizzati.

Il secondo capitolo amplia il quadro fornito da questo primo contatto con la visione teorica definendo il concetto di integrazione/interazione, illustrando i riferimenti legislativi e analizzando le questioni legate alle identità e ai diritti. Quest'ultimo è l'ambito in cui svolgo una riflessione rivolta all'esistenza o meno di diritti effettivamente universali, all'essenza delle identità culturali e sul come - sulla base di questi due elementi - sia necessario trovare un bilanciamento tra universalismo e particolarismo. Dove, il solo universalismo ci rende tutti uguali disconoscendo le peculiarità di ciascuno mentre il solo particolarismo è portatore di una chiusura in identità immutabili e sostanzialmente incapaci di comunicare. Nel medesimo capitolo sono discussi brevemente anche lo sviluppo delle teorie proprie della psicologia sociale sui pregiudizi, sulla loro formazione e sulle possibili azioni di contrasto a questo elemento fondante gli atteggiamenti e gli atti di discriminazione. Infine è accennato il rapporto tra formazione e motivazione che riapparirà a più riprese nel resto della tesi.

Nella seconda parte, intitolata *Il percorso di ricerca*, la trattazione prosegue articolandosi in tre diversi capitoli, il primo dei quali illustra a grandi linee la metodologia di ricerca definita *Grounded Theory* costruttivista nonché il setting in cui l'indagine si è svolta. Per *Grounded Theory* s'intende un tipo di ricerca qualitativa che, fondandosi sui dati che emergono dalla ricerca, costruisce su di essi una teoria. Il secondo capitolo, invece, ripercorre i passi della ricerca a partire dall'accesso al campo passando attraverso l'emergenza di un possibile sviluppo teorico giungendo alla definizione di una prima triade di elementi fondamentali per la riflessione teorica. Si tratta del *main concern* evidenziato dai partecipanti in riferimento al coinvolgimento delle famiglie, del ruolo della formazione come cinghia di trasmissione tra prassi e teoria e della funzione dell'inconsapevolezza nel processo osservato. Nell'ultimo capitolo di questa parte, definisco in quale modo l'elemento dell'inconsapevolezza finisca con il costituire la categoria centrale dell'intera ricerca.

---

<sup>1</sup> I lettori ideali a cui mi rivolgo sono i pedagogisti per i quali la questione interculturale rivesta un ruolo importante nel paesaggio pedagogico all'interno del quale essi si muovono.

La *Definizione della teoria emergente* - ovvero la terza parte - descrive invece come, a partire dalla *core category* individuata, si profila la riflessione teorica che porterà, nell'ultima parte, all'enunciazione della teoria emersa dalla ricerca. Il capitolo *Freni e sensibilità* svolge l'argomento dei possibili ostacoli a una proficua relazione tra gli aspetti teorici e quelli prassici toccando la questione dei temi sensibili. Questa tematica della 'sensibilità' che certi aspetti del vivere sociale risvegliano, introduce la materia del capitolo successivo: l'assieme di costrutti e meccanismi psicologici che influenzano l'azione interculturale e le prassi e le teorie che attorno ad essa si costituiscono.

Nell'ultima parte riprendo la narrazione cronologica della ricerca evidenziando i due passaggi conclusivi che conducono alla definizione della sistematizzazione teorica che chiude così il percorso di ricerca. Il primo dei due passaggi riguarda il profilarsi di un'intuizione che viene poi approfondita e definita nel secondo momento conclusivo. L'intuizione concerne il possibile utilizzo delle conoscenze degli elementi inconsapevoli studiati dalla psicologia in generale e in particolare quella che si occupa dei processi decisionali. Nel secondo capitolo illustro come l'osservazione di formazioni svolte dall'università di Lubiana, abbia permesso di sviluppare appieno la teoria emersa definendone la struttura in modo compiuto. Una soluzione integrata ovvero un'architettura che si costruisce in due o tre diverse fasi di formazione sui temi dei costrutti psicologici, dei meccanismi della discriminazione e sulle teorie e prassi dell'azione interculturale. In chiusura viene abbozzato il primo disegno di una ricerca che risulta essere la 'naturale' prosecuzione di quella descritta in questa tesi.

Infine, usufruisco di questo spazio introduttivo per fornire alcune avvertenze di lettura. Innanzitutto ritengo di dover chiarire che ho già illustrato buona parte della ricerca in un articolo (Sabadini, 2017). Ciò significa che la maggior parte degli argomenti e dei concetti che qui espongo sono già stati pubblicati. Poiché mi parrebbe ridondante citare l'articolo per ogni tema toccato, mi sono limitato a indicare il riferimento bibliografico solo nel caso delle citazioni dirette. Similmente l'abstract di questa tesi di dottorato, ripropone i medesimi argomenti di quello riferito alla presentazione della ricerca in occasione del PhD Open Day 2017 della facoltà di Scienze Cognitive e della Formazione di Trento.

Un'altra avvertenza riguarda l'utilizzo di bambino, ricercatore, ecc. al maschile. Ho assunto questa decisione poiché rispetto all'inglese - in cui la forma *he/she* non ha tutte le implicazioni sintattiche e morfologiche che si hanno invece in italiano - la scorrevolezza ne risentirebbe. Ho ritenuto che la lettura sarebbe stata appesantita e resa innaturale da espressioni quali: *"Durante la festa dei/delle bambini/e, un/una bambino/a non può essere mandato/a casa perché si è concesso/a una risata di troppo."* Ho quindi deciso, mio malgrado, di adottare la prassi 'tradizionale', pur ritenendo che l'attuale assetto dei ruoli di genere e delle relazioni tra generi sia centrale nella trattazione delle discriminazioni. Anzi, possiamo in qualche modo definire la discriminazione di genere come la protodiscriminazione da cui tutte le altre discendono.

L'ultima annotazione riguarda gli allegati che riportano in un caso le categorie e la loro suddivisione in sottocategorie mentre nell'altro sono presentati (suddivisi in categorie e sottocategorie) i *codes* emersi nel corso della ricerca.

Se fin qui ho cercato di rappresentare sinteticamente la struttura della tesi, prima di iniziare ad entrare in argomento voglio evidenziare degli aspetti che attraversano longitudinalmente l'intero testo. Intendo riferirmi alle priorità che hanno fatto da sfondo e da motore all'intera ricerca.

In generale, ciò che davvero 'preme' lungo l'intero testo, è l'urgenza data dall'esigenza di cercare di illustrare non già il metodo della ricerca, quanto fare il resoconto dell'incedere del pensiero nella ricerca/costruzione di senso. In quest'ottica faccio una distinzione tra senso e significato che

possiamo riassumere così: è il significato delle parole a dare senso ad una frase. Similmente sono i significati che possono assumere i dati emersi durante l'indagine che contribuiscono a costruire il senso della ricerca. È proprio sull'individuazione del senso che s'impenna la rigosità di questa ricerca. A questo proposito anticipo il tema della notevole rilevanza che nella ricerca qualitativa è assegnata al ricercatore.<sup>2</sup> Sintetizzando in poche righe possiamo dire che c'è un processo di pensiero del ricercatore che porta alla teoria emersa. Riconducendo alla sua intima essenza, questa tesi documenta tale processo: è la narrazione della nascita e dello sviluppo di un pensiero teso all'individuazione/costruzione di senso.

Questo impianto prevale sull'ortodossia – e, ancor di più, sull'ortoprassi - metodologica: infatti come si potrà cogliere seguendo il percorso della ricerca, la metodologia non è mai al centro dell'attenzione, ma al servizio degli sviluppi che grazie ad essa si presentano e costruiscono.<sup>3</sup> Qui l'accento al costruire è manifestamente intenzionale in quanto la metodologia prescelta è quella della *Grounded Theory* costruttivista: in questa ricerca, va detto chiaramente, a prevalere è il deciso accento sul costruttivismo e non già sulla *Grounded Theory*. In particolare, il riferimento è al nucleo del costruttivismo per come viene trattato da Bruner (1997): la creazione di significato, di senso.

È per poter meglio illustrare la centralità di questa ricerca di senso che ho deciso di affrontare nella parte iniziale il quadro teorico con una certa ampiezza. Ciò mi ha permesso di affrontare poi più liberamente la narrazione degli snodi della ricerca. Per lo stesso motivo ho scelto di affrontare gli aspetti metodologici nel capitolo iniziale della seconda parte dedicata al percorso di ricerca ritornandovi solo sporadicamente nel resto del testo.

Concentrare nelle parti iniziali gli elementi teorici - con i loro intrecci - e le sfaccettature metodologiche mi ha, quindi, consentito successivamente di focalizzarmi sul senso delle svolte fondamentali dell'indagine concentrandomi sulla loro narrazione. La modalità di presentazione degli sviluppi concettuali emersi ha anche il sotteso fine (qui esplicitato) di dare conto della priorità che, nella ricerca, riveste la costruzione di senso. Quest'ultima è risultata essere sia il momento privilegiato della ricerca sia l'elemento su cui si costituisce e autodisciplina l'indagine svolta.

Altra priorità affiorata dallo sviluppo e dalla realizzazione della ricerca è stata quella di dare spazio alla complessità determinata dall'insieme di 'ingredienti' concettuali che sono emersi: ho cercato di rappresentare il loro groviglio evitando intenzionalmente di dare maggior rilievo ad alcuni di essi a discapito altri. Lo scopo di questa scelta è quello di evidenziare la composita multiformità cui la prospettiva ermeneutica della ricerca qualitativa dovrebbe tendere in ottica esplicativa. In questa multiformità non ci sono fattori che si trovino a livelli di maggiore o minore importanza, ma tutti contribuiscono ermeneuticamente a determinare quell'assieme da cui la teoria conclusiva è emersa.

La stesura di questa tesi di ricerca non ha inteso in alcun modo ridurre questa complessità: piuttosto l'intento è stato quello di renderla visibile. Si tratta di un complesso multiforme, composito e articolato in cui, e su cui, pratico e teorico dovrebbero costantemente interrogarsi avendo se stessi come punto di partenza per la riflessione. Aggiungerei che in particolar modo è centrale il ruolo dell'autoriflessione dell'insegnante che si trova a operare direttamente sul campo.

---

<sup>2</sup> Tratterò l'argomento in uno specifico capitolo.

<sup>3</sup> Ho cercato di seguire molto di più le sue linee di principio che le sue singole indicazioni procedurali.



## PRIME COORDINATE DELLA RICERCA E QUADRI TEORICI

L'obiettivo di questa parte è, in sintesi, quello di indicare preliminarmente quale sia il significato da assegnare al concetto di intercultura e al suo cuore palpitante ovvero l'inclusione.

Questa fondamentale premessa - da compiere attraverso l'indicazione dei quadri teorici di riferimento - la voglio però far precedere dalle coordinate della ricerca in questione per illustrare un primo disegno d'assieme dell'argomento trattato con l'intento di facilitare la lettura offrendo una breve anteprima del lavoro affrontato.

È una ricerca di tipo qualitativo che utilizza la metodologia della *Grounded Theory* costruttivista e ciò significa, come cercherò di esporre nel prossimo capitolo che il ricercatore essendo portatore di proprie esperienze e prospettive, non è un semplice e oggettivo strumento di ricerca. Questo conduce - all'interno del processo di ricerca - sia a mettere a fuoco visioni, reazioni e approcci del ricercatore sia alla necessità d'illustrare il percorso dell'indagine come modalità di presentazione dell'analisi svolta. Un'analisi vista, appunto, come un viaggio esplorativo e non come un singolo e statico momento di riflessione sui dati precedentemente raccolti. Ovvero, per spiegare i nessi tra i diversi concetti emersi è necessario presentare il resoconto dell'esplorazione di significati e senso attraverso cui questi concetti sono emersi.

Nella metodologia *Grounded Theory* non si parte da una domanda di ricerca ben definita e definitiva, ma si utilizza, invece, una domanda aperta che consente di individuare l'ambito cui si rivolgerà l'indagine. Questo permette di non ingabbiare i dati all'interno di una griglia già prestabilita dando così spazio alla co-costruzione dei significati: un processo che vede coinvolti sia i partecipanti alla ricerca sia il ricercatore. In questo caso la domanda è stata la seguente "Cosa accade quando in alcune scuole dell'infanzia si attiva un progetto interculturale considerando sia il rapporto che s'instaura tra teoria e prassi sia il peso che assume la politica in simili contesti?" Nella successiva domanda - più focalizzata, ma ancora aperta - si può notare l'emergere degli aspetti dell'inconscio: "Qual è, nelle scuole dell'infanzia, l'influenza delle teorie inconsce degli insegnanti, sul processo tra le teorie interculturali esplicitate e le prassi che loro attuano?" Attraverso passaggi via via più focalizzati la domanda di ricerca vera e propria emersa è risultata essere: "Come l'inconsapevolezza influenza la circolarità del processo tra prassi e teoria in ambito interculturale nelle scuole dell'infanzia?"

Il processo indagato ha come riferimento teorico principale Dewey (1929) e il suo concetto di necessaria circolarità tra teoria e prassi: egli ritiene fondamentale che ci sia uno scambio continuo e circolare di feedback tra teorici e pratici e/o tra pratici e teorici: in effetti nulla impedisce che questo processo circolare sia innestato dai pratici. Questo scambio appare vitale per un costante sviluppo sia delle teorie sia delle pratiche. Aggiungerei che in ambito pedagogico, ma non solo, non si danno sensatamente l'una senza l'altra.

Il riferimento all'intercultura che appare nella domanda di ricerca, richiede un brevissimo accenno su ciò che qui si intende con questo termine. Molto comunemente essa è vista come sinonimo di multiculturalità, però quest'ultima rappresenta piuttosto un dato di fatto: una società un cui sono presenti persone, gruppi che si identificano, riconoscono, in diverse culture. Invece l'intercultura è la visione progettualmente inclusiva del dato di fatto multiculturale.

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono quelli dell'osservazione partecipante, delle interviste libere (inizialmente libere e successivamente via via più strutturate) registrate e trascritte *verbatim*, dei memo<sup>4</sup> stesi ad ogni snodo concettuale della ricerca, dell'analisi dei documenti

---

<sup>4</sup> Si tratta di testi che servono a raccogliere le idee sui dati raccolti e a immaginare ipotesi e direzioni verso cui indirizzare la ricerca.

redatti dalle scuole. Mentre i dati ricercati sono quelli che permettono di individuare i processi di attribuzione del significato che i partecipanti alla ricerca attuano all'interno dell'ambito indagato.

L'indagine si sviluppa analizzando i dati simultaneamente al loro rilevamento e con tre diverse modalità di codifica: aperta, focalizzata e teorica. Nella prima fase iniziamo ad individuare dei *codes* che abbiano valenza rispetto al tema indagato; ciò permette il lento emergere di categorie concettuali. La loro emersione consente di accedere alla seconda fase poiché l'utilizzo delle categorie individuate dà la possibilità di analizzare i dati in modo via via più focalizzato. Quando questo processo porta ad un'individuazione abbastanza definita, focalizzata delle categorie, si può iniziare ad accedere alla codifica teorica ovvero il momento conclusivo e di maggior astrazione concettuale della ricerca. La codifica teorica porta prima all'individuazione di una *core category* e, successivamente, alla creazione di una teoria fondata sui dati.

All'atto pratico la ricerca si è svolta a Trieste (quasi interamente), Bologna e Lubiana. Trieste in quanto un contesto complesso a causa di una storia di forti divisioni, razzismi incrociati di varia natura e presenza di una minoranza linguistica storica oltre a quella di nuove minoranze. Poiché la comparazione è uno dei cardini della *Grounded Theory* ho cercato una città di dimensioni simili a quelle di Trieste, ma con una storia meno complessa e in cui le sole minoranze si siano costituite sulla base delle recenti migrazioni. Ho scelto Bologna poiché risponde a questi requisiti e perché fa parte di un territorio che vanta una riconosciuta tradizione pedagogica nell'ambito delle scuole dell'infanzia. Lubiana - città di simili dimensioni rispetto alle altre due - è stata scelta allo scopo di introdurre un ulteriore elemento di comparazione coinvolgendo anche un sistema formativo, educativo che non sia, come negli altri due casi, quello italiano.

Le scuole interessate sono state quattro in tutto: due a Trieste, una a Bologna e una a Lubiana. In queste due ultime città la scelta delle scuole è stata fatta su indicazione dei rispettivi dirigenti individuando direttamente del personale aperto alla collaborazione con la ricerca. Invece a Trieste ho potuto scegliere ed ho deciso di comparare due scuole che avessero una diversa percentuale di presenza di bambini provenienti da famiglie migranti. In un caso si trattava del 12,63% su un totale di 95, nell'altro del 40% su 145 bambini. Tra coordinatori, insegnanti e pedagogista i partecipanti coinvolti sono stati in totale 27.

A Trieste ho scelto le scuole comunali e non quella statali (pur presenti) perché avevano già seguito, o stavano per seguire, un percorso formativo specificamente dedicato ai temi dell'interculturalità.

Il percorso di ricerca, infine, ha visto un primo periodo di osservazione partecipante nelle due scuole di Trieste ed è stato seguito da un secondo periodo in cui sono state effettuate le interviste in tutte e quattro le scuole individuate.

## IL RICERCATORE COME STRUMENTO

Come già accennato la metodologia qualitativa di ricerca seguita è quella della *Grounded Theory* (d'ora in poi GT) nella sua declinazione costruttivista e quindi nell'ottica, con l'approccio e le procedure immaginate da Kathy Charmaz (Charmaz, 2000, 2008, 2014). Si tratta di un metodo di ricerca che non vede il ricercatore come un attore capace di verificare in modo asettico e oggettivo un'ipotesi, ma ritiene, invece, che entri nel processo di costruzione del significato assieme ai partecipanti alla ricerca.

Si parte dall'assunto che nella realtà sociale siano presenti varie sfaccettature, e che queste siano frutto di un processo di costruzione e non date in forma predeterminata. In un simile quadro si deve considerare la posizione, la prospettiva del ricercatore come parte pienamente costitutiva del *setting* della ricerca. Charmaz, anche citando Clarke (2005, 2006, 2007, 2012), spiega come la ricerca sia situata, e si sviluppi all'interno di un contesto che è influenzato da ciò che i partecipanti e il ricercatore vi apportano. Ciò significa che - diversamente da quanto accade con il paradigma positivista - il ricercatore non è considerato neutrale, ma fa parte della ricerca e 'costruisce' la GT interagendo con i partecipanti alla ricerca offrendo la propria interpretazione piuttosto che una fotografia esatta (Charmaz, 2014).

Da questa premessa discende la necessità d'illustrare quali siano lo sguardo, la prospettiva di quello strumento di ricerca che è il ricercatore. Per rendere trasparente la ricerca, è necessario che si sappia da quali visioni può essere determinata la GT che ne risulta. Pertanto ci si deve rendere conto sia delle prospettive etiche del ricercatore sia degli indirizzi teorici cui fa riferimento. Ciò permette al ricercatore anche di prendere distanza da se stesso e di poter diventare egli stesso oggetto di riflessione, potenziandone così sia il grado di autoconsapevolezza sia la capacità analitica nei confronti dell'argomento indagato.

Partirò quindi da brevi cenni biografici. Nato nella Svizzera tedesca nel 1964, come figlio di migranti, ho rischiato salute e vita a seguito dei maltrattamenti subiti nel *kinderheim* in cui vivevo dalla sera di domenica al sabato pomeriggio successivo. In un momento storico in cui essi erano sottoposti ad un fortissimo stigma sociale,<sup>5</sup> questo asilo nido era frequentato solo da figli di migranti. Ho iniziato a frequentarlo quando avevo un anno e ne sono uscito all'età di tre anni e mezzo; oltre alle severe punizioni (*waterboarding*) il problema principale era la denutrizione che mi avrebbe portato alla morte nel giro di un mese se avessi continuato a frequentarlo.

Potrei ora provare un sentimento di rivalsa su chi adesso si trovi a vivere la mia stessa situazione di stigma sociale trovandomi oggi dalla parte di chi è contrario ai presenti flussi migratori: ciò accade abbastanza comunemente. In realtà questo mio precedente biografico può ben illustrare la spinta verso i temi interculturali e prefigurare una certa sensibilità verso il tema qui trattato.

Con un notevole salto temporale arriviamo al 1998, anno in cui divento insegnante di scuola dell'infanzia. In quei primi anni d'insegnamento il numero dei bambini figli di migranti inizia rapidamente ad aumentare nella scuola in cui insegno. È il mio primo contatto con le prassi in un ambito che non sospetto nemmeno chiamarsi interculturale essendo del tutto inconsapevole delle teorie ad esso legate. Molto semplicemente - memore dei commenti dei miei genitori sui pochi svizzeri che si sono dimostrati aperti nei loro confronti - ho cercato il dialogo e di interagire con empatia. Forse nell'egoistica speranza che un giorno avrebbero parlato di me con lo stesso riverenziale rispetto che a casa mia si usava parlando della mitizzata figura della Frau Zimmermann, una signora svizzera che ha aiutato la mia famiglia e altri migranti negli anni '60.

Nel 2009 ho sentito l'esigenza - pur essendo un insegnante in ruolo - d'iscrivermi alla facoltà di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Udine, sulla spinta di una necessità che mi è diventata chiara solo durante il corso di studi: conoscere in modo più approfondito i vari aspetti

---

<sup>5</sup> Un clima che ha condotto all'affermazione di Schwarzenbach e di partiti come il suo Azione Nazionale che, per quanto piccolo, riuscì a portare in votazione federale alcuni referendum contro i migranti. Per un breve cenno: <http://www.limesonline.com/la-svizzera-e-il-rifiuto-dello-straniero/59526> Ultimo accesso il 26/11/2017.

delle tematiche inerenti al mio lavoro. Il vero risultato di questo percorso universitario è stato l'accendersi dell'interesse consapevole nei confronti dell'interculturalità. Ne è risultato un bisogno di investigare e ricercare ulteriormente la questione interculturale negli aspetti teorici e pratici anche perché il mio percorso personale e professionale mi pone proprio al centro del processo tra teoria e prassi. Ciò mi ha portato, nel 2014, al corso di dottorato in Scienze Psicologiche e della Formazione e quindi alla ricerca che sto qui presentando.

La mia biografia, i miei studi, mi hanno portato a riferirmi ad un quadro in cui ad occupare il maggior spazio erano Bruner, Ainscow e Booth, Sennett e Spivak pur non essendo, ovviamente, i soli. Cercherò di definire gli elementi che contribuiscono a delineare questo quadro partendo da alcuni spunti offerti da Bruner.

I. Jerome Bruner (1997) sottolinea l'importanza dell'interpretazione e il concetto di creazione del significato che si produce sempre all'interno di una situazione,<sup>6</sup> il che ci porta alla rilevanza del contesto. Se, come assodato, l'inculturazione avviene in un ambiente che in parte lo determina, si vuole qui evidenziare il peso, in relazione al contesto, che ha in questo processo il meccanismo della creazione del significato attraverso il procedimento della narrazione. In particolare questo aspetto della narrazione come chiave di volta per la creazione di significati risulta importante poiché ci spiega che l'individuo, per poter creare i significati, lo deve fare all'interno di una cultura e dei suoi sistemi simbolici, affinché essi abbiano rilevanza.

Posta in questi termini, la descrizione di questo meccanismo potrebbe dare l'idea di una creazione determinista del significato, ma ciò non accade poiché vi è la negoziazione di significati all'interno di ogni cultura proprio attraverso il processo della narrazione. Al concetto di negoziazione è sottesa l'idea di molteplicità delle interpretazioni (Bruner, 1997: 158); si noti come questo dettaglio sia di una pericolosità estrema per la visione statica di una cultura in quanto alimenta il senso di possibilità (Bruner, 1997: 55-56) che ne è l'esatto contrario. In buona sostanza si comprendono concetti e idee grazie alla narrazione che è soggetta all'interpretazione, la quale è a sua volta dipendente dal contesto culturale e viene però anche continuamente negoziata permettendo lo sviluppo dell'identità.

Il concetto di circolo ermeneutico con il suo continuo andare e venire dal particolare al generale - all'interno del contesto - per costruire significato, la creazione, lo sviluppo, la narrazione, l'interpretazione della narrazione: tutto ciò configura un'idea di cultura e di identità in cui si evidenzia l'aspetto della dinamicità.

II. Nel *Index for inclusion* di Ainscow e Booth troviamo:

*"Inclusion is often associated with students who have impairments or students seen as 'having special educational needs'. However, in the Index, inclusion is about the education of all children and young people."* Ainscow, Booth (2002: 4)

Da questa affermazione introduttiva discende una riflessione sulle conseguenze di una simile visione: abbiamo qui l'idea che l'inclusione non riguardi solo l'altro. È prospettata una visione olistica dell'inclusione e ciò significa che il concetto d'inclusione può andare, va, oltre al semplice coinvolgimento dello studente 'diverso'. Tutti devono essere coinvolti per arrivare a un'auspicabile situazione in cui non solo la differenza non viene fagocitata, assimilata, ma l'interagire dell'inclusione può diventare un percorso che permette di co-costruire un cambiamento del sé per tutti gli elementi che vi prendono parte interagendo: studenti quindi, ma anche insegnanti e famiglie.

III. Questa idea di inclusione, unitamente al concetto di cultura esposto da Bruner (1997) si collega all'idea di 'cooperazione informale e aperta'. Bauman, in un libro intervista (Bauman e Mazzeo, 2012: 108-109) riferendosi ad un articolo<sup>7</sup> di Sennett spiega che in esso s'invita a considerare

<sup>6</sup> Il significato è sempre situato.

<sup>7</sup> [http://www.iasc-culture.org/THR/THR\\_article\\_2011\\_Summer\\_Sennett.php](http://www.iasc-culture.org/THR/THR_article_2011_Summer_Sennett.php) Ultimo accesso il 26/11/2017.

come il miglior modo per relazionarsi con la differenza sia quello di una “cooperazione informale ed aperta”. Informale sia per non chiudere in limiti ristretti e precisi la comunicazione sia perché:

*“Contacts between people of differing skills or interests are rich when messy, weak when they become regulated, like boring meetings run strictly on formal rules of order.”* (Sennet, 2011: 26)

Aperta perché l'intento deve essere quello di scoprire davvero com'è chi ci sta accanto e quindi non avrebbe senso porsi a priori un obiettivo poiché ciò chiuderebbe la porta ad una vera<sup>8</sup> conoscenza. Infine, la cooperazione, presuppone un beneficio - non prettamente utilitaristico - per entrambe le parti interessate: è un'ottica scevra dalla tentazione di vincere contro e sull'altro. Solamente uniti si vince qualcosa: *“O vinciamo tutti, o perdiamo tutti. Tertium non datur.”* (Bauman e Mazzeo, 2012: 109)

- IV. L'impostazione proposta da Sennet e ripresa da Bauman ha una diretta connessione logica con quanto prospettato da Gayatri Chakravorty Spivak filosofa, teorica del postcolonialismo e insegnante. Sia Sennet sia Spivak pongono infatti un forte accento sulle *Humanities*, ma, oltre a ciò, nella proposta di Spivak c'è un aspetto che ricorda la cooperazione secondo la visione di Sennet. La filosofa, infatti, oltre ad invitare ad apprendere a imparare dal basso (Spivak, 2003) propone non tanto di rovesciare gli archetipi di dominante e subalterno quanto di farli saltare ovvero re-immaginare noi stessi - dominanti e subordinati - re-immaginando in tal modo il pianeta tenendo conto della dimensione dell'alterità.

La vicinanza dei concetti è data anche dal cercare - da parte di chi, pur appartenendo al mondo dominante,<sup>9</sup> vuole modificare la situazione di disparità - un sistema per 'raddrizzare i torti' accogliendo il 'logoro tessuto' culturale dei subalterni.<sup>10</sup> Si tratta di tentare (anche attraverso l'apprendimento della lingua subalterna) di cogliere gli aspetti della cultura subalterna. Per afferrare questi aspetti si deve attivare un processo di decostruzione che porti a rivedere ciò che è dato per scontato attraverso l'uso di una capacità critica affinabile con la prassi della lettura e della critica letteraria. Spivak parla di ricucire il 'logoro tessuto' alla possibilità dell'assunzione di responsabilità del subalterno nei confronti di se stesso.

Tornando all'assonanza con l'idea di cooperazione proposta da Sennett, lo scambio avviene quando il subalterno, partendo e rimanendo all'interno del proprio tessuto culturale, impara ad usare degli strumenti che gli permettano di chiedere il rispetto dei propri diritti. Strumenti che possono essergli forniti dal dominante solo quando quest'ultimo abbia la capacità di apprendere dal subalterno ricevendo in cambio proprio la capacità stessa di apprendere dal basso diventando così agente della decostruzione. Ciò consente al dominante di poter incidere fattivamente in favore dei diritti umani anziché porsi in uno sterile atteggiamento paternalista.<sup>11</sup>

- V. Sottolineo una vicinanza anche tra Sennett, Spivak e Ainscow e Booth poiché si può osservare come la dimensione dello scambio<sup>12</sup> si attui al meglio nell'avvenuto cambiamento (come profonda e necessaria conseguenza dello scambio) da parte di chi vi partecipi. È lo stesso

<sup>8</sup> In prima battuta ho digitato “reale”, ma dava l'idea di un qualcosa di positivisticamente oggettivo, mentre il termine “vero” pare più soggettivo e quindi più corretto nell'ottica di una conoscenza interpretativa che viene sempre e comunque influenzata in maniera soggettiva.

<sup>9</sup> Spivak parla di Occidente oppure di Nord dominante e di Sud (i tre continenti del Sud) subalterno. Suddivide poi il Sud in subalterno, identificandolo nel mondo rurale, e dominante rappresentato, invece, da chi ha ricevuto un'educazione coloniale e quindi agisce in ottica coloniale.

<sup>10</sup> Logoro proprio in quanto subalterno e privo di qualsiasi efficacia e capacità di intervento sulla quotidianità che nega i diritti al subalterno. L'idea di subalternità è, inoltre, intimamente correlata all'immobilità sociale del subalterno.

<sup>11</sup> Per approfondire la visione della filosofa bengalese su questi argomenti si veda *Imperatives to Reimagine the Planet/Imperative zur Neuerfindung des Planeten* (Spivak, 1999), *Righting Wrongs* (Spivak, 2003), ma, altrettanto proficuamente, le riflessioni a tale proposito di Zoletto in *Pedagogia e studi culturali* (Zoletto, 2011: 42-61).

<sup>12</sup> Implicita nella cooperazione intesa come benefica per entrambe le parti in gioco.

corollario previsto dall'idea di inclusione di Ainscow e Booth. Si noti come nella prospettiva di Spivak, il subalterno, pur cambiando attraverso l'acquisizione di nuovi strumenti rimanga se stesso o, per meglio dire, rimanga se stesso diventando, nel contempo, un nuovo se stesso. Analogamente anche il dominante cambia poiché l'attivazione del processo di imparare dal basso - in ottica cooperativa - ha delle ovvie ricadute su chi lo attui.

- VI. I concetti presentati partendo dalla molteplicità delle interpretazioni e dinamicità delle culture proposti da Bruner, passando all'inclusione nell'ottica di Ainscow e Booth e alla cooperazione illustrata da Sennett per finire con la revisione dell'archetipo dominate-subalterno e l'apprendimento dal basso di Spivak, hanno una medesima conseguenza logica, un comune porto di approdo. Possiamo collegare tutte queste prospettive all'idea di interazione. Spesso si parla di interazione e integrazione come sinonimi l'una dell'altra e soprattutto viene maggiormente utilizzato il secondo di questi due termini. La *nuance* di significato tra i due lemmi non è di poco conto in questo contesto. Integrazione, con il suo etimo riconducibile al latino *integer* ovvero integro (Sabatini Colletti, 2008), ha in sé un portato di staticità in qualche modo riconducibile alla situazione sociale già esistente adombrando così una prospettiva assimilazionista o di separazione. Interazione richiama, invece, sia la dimensione della dinamicità (azione) sia quella della relazione (inter), oltre a evidenziare l'aspetto della reciproca influenza. Il collegamento ai concetti in questione appare chiaro, così come lo è la conseguenza pratica: è preferibile, anzi, necessario l'approccio interattivo anziché quello integrativo qualora si voglia intervenire in senso interculturale.

Quindi in qualche modo sembra che tutto si tenga a partire dalla visione bruneriana del ruolo del contesto e della dinamicità delle culture. Queste ultime sono situate poiché i significati si costruiscono in un modo determinato dal contesto, ma sono anche permeabili e dinamiche e ciò spiega il fatto che siano sì determinate dal contesto, ma non per questo predeterminate. Il contesto culturale - quello del subalterno - ha un importante ruolo anche nell'idea di imparare dal basso propugnata dalla Spivak e, del resto, nel capoverso precedente abbiamo appena visto i collegamenti tra quest'ultima, Sennett e Ainscow e Booth.

Ma davvero *tout se tient*? Per ora voglio sospendere questa riflessione per cercare di approfondire innanzitutto il quadro teorico e i vari aspetti della ricerca.

## LO SGUARDO AMPLIATO

Il precedente capitolo ha illustrato quelli che erano i profili più evidenti dell'orizzonte concettuale al momento in cui la ricerca ha avuto inizio. Ma ovviamente il quadro di riferimento è più ampio e comprende altre prospettive a partire dal significato che riveste il termine intercultura. Mi riferisco ai diversi modi in cui essa viene perseguita, ai quadri legislativi che l'accompagnano, alle riflessioni di diversa natura che se ne occupano e alla formazione che la sostiene. Intendo quindi ampliare l'orizzonte teorico partendo dalla concretezza dei modelli di integrazione più utilizzati, per occuparmi successivamente della legislazione a livello europeo e italiano per - in un'astrazione via via maggiore - toccare poi alcuni argomenti centrali attraverso le prospettive della filosofia, dell'antropologia, della sociologia.

Questo ampliamento della prospettiva teorica riveste una duplice funzione all'interno della struttura della tesi: dar conto dell'assieme di teorie con cui la pratica può e dovrebbe confrontare, ma anche permettere una più facile lettura degli sviluppi della ricerca.

## INTEGRAZIONI

Ci sono diversi modi per dividere concettualmente le modalità in cui l'integrazione può venire attuata. Uno di questi mette in evidenza come e perché al termine integrazione andrebbe preferito piuttosto quello di interazione: oltre, chiaramente, alla motivazione etimologica già trattata.

La visione che propende per l'interazione confronta i quattro modelli dell'esclusione, della segregazione,<sup>13</sup> dell'integrazione<sup>14</sup> e dell'inclusione. L'esclusione immagina un gruppo, visto come omogeneo, che lascia fuori i membri dell'altro/degli altri gruppo/i. La segregazione (a lungo adottata in Germania) prevede la coesistenza di due o più gruppi uno accanto all'altro, ma chiusi in se stessi: siamo ancora nell'ambito del rifiuto o della completa separazione. L'integrazione invece si attua quando un gruppo minoritario pur entrando nel gruppo maggioritario mantiene intatti i propri confini. L'inclusione, infine, prevede che i due gruppi si mescolino dando vita ad una nuova e diversa (mutata) comunità senza che le identità originarie si annullino. In una concezione dicotomica, porrei integrazione e inclusione dalla parte dell'accoglienza sull'immaginario asse che vede al lato opposto il rifiuto. Si noti come il modello inclusivo illustrato risponda appieno al concetto di inclusione, per come precedentemente trattato,<sup>15</sup> proprio grazie alla modalità dell'interazione che permette a tutti di crearsi liberamente nuove e interdipendenti identità.<sup>16</sup>

Un'altra nomenclatura che dà conto di concezioni simili e al contempo diverse rispetto a quella appena analizzata, individua tre modelli diversi: assimilazione, pluralismo e scambio culturale (Cesareo, 1998). Come si può già intuitivamente immaginare il modello dello scambio culturale è assimilabile al modello dell'inclusione, mentre quello pluralista appare più spostato verso quello dell'integrazione come accade in Gran Bretagna, per l'accento posto sul mantenimento delle identità culturali e sulla (direi contraddittoria) necessità che i gruppi minoritari si adeguino ai valori fondamentali della maggioranza. Il modello dell'assimilazione, come quello francese, invece pare essere centrato sull'accoglienza piena mettendo tutti su un livello di parità, ma presenta il rischio di produrre come risultato la segregazione: un risultato opposto al fine dichiarato. Infatti l'idea di fondo è che tutti i gruppi, minoritari e maggioritario siano uguali e ciò fa immaginare un mescolamento simile a quello dell'inclusione, ma in realtà succede che l'uguaglianza cui ci si riferisce significhi di fatto che tutti i gruppi devono essere uguali a quello maggioritario. Poiché non tutti i membri dei gruppi minoritari sono in grado di (e/o) vogliono adeguarsi all'uguaglianza

<sup>13</sup> Di cui l'Apartheid in Sudafrica è forse uno degli esempi più eclatanti.

<sup>14</sup> Per il concetto di integrazione (definita assimilazione di tipo A) il riferimento è qui Habermas (1998: 98-99) nella propria trattazione del tema del multiculturalismo.

<sup>15</sup> Ainscow, Booth (2002: 4)

<sup>16</sup> Per un esempio della valenza dell'interazione rispetto all'integrazione: Zoletto, 2010.

maggioritaria, questa modalità comporta un mantenimento dello status quo. In effetti questo modello che cancella solo formalmente le differenze, assieme all'inadeguatezza - volontaria o meno - ad adattarsi, mantiene una sostanziale situazione di separazione. A rafforzare questo stato di cose contribuisce anche il grado di accettazione da parte del gruppo maggioritario, nei confronti di quello minoritario: il suo livello può essere molto basso,

Una diversa nomenclatura individua 4 modelli: *melting pot*, assimilazionista, multiculturalista e funzionalista (Rossi, 2011). Il *melting pot* è una pentola che rappresenta simbolicamente la società e gli ingredienti in essa cucinati sono i vari gruppi che la compongono. L'idea è che essi finiscano col fondersi, ma, come accaduto negli Stati Uniti, i gruppi possono rimanere separati entrando spesso in competizione tra loro. Del modello assimilazionista si è già detto. Il modello multiculturalista corrisponde a quello pluralista cui si accenna nel precedente capoverso. Il modello funzionalista (quello germanico) ritiene la presenza del migrante provvisoria e la società ospitante si organizza in modo strumentale, funzionale al ruolo che si reputa il migrante sia tenuto a ricoprire ovvero il lavoratore. In virtù della presunta temporaneità della sua presenza lo si esclude dalla possibilità di ricoprire ruoli diversi attuando nella pratica una politica di separazione del gruppo dei migranti dal resto della società.

Le varie classificazioni, denominazioni, nelle loro similitudini e differenze disegnano una linea che va dal rifiuto alla piena accettazione.<sup>17</sup> Ma, pur avendo una buona capacità esplicativa, alcuni loro aspetti vanno ulteriormente chiariti. Mi riferisco alla diversa attribuzione di significato che riguarda alcuni termini usati nelle definizioni. Ho precedentemente commentato come sia da preferire il termine di interazione a quello di integrazione, ma ciò - al di là del fatto che vengono spesso usati come sinonimi perfetti - non impedisce che vi sia chi, pur intendendo riferirsi al concetto di interazione, parli di integrazione.

Analogamente accade con le definizioni di multiculturalista e di interculturale usate indistintamente. Abbiamo già detto del distinguo tra situazione, dato di fatto, multiculturalista e della prospettiva inclusiva dell'interazione propria della visione interculturale. Ma - è necessario ricordarlo - viene anche definito modello multiculturalista quello adottato in Gran Bretagna mentre per interculturalismo si intende il modello più sopra definito dell'inclusione o dello scambio culturale. Entrambi immaginano una convivenza e condivisione da parte di gruppi diversi, però nel primo caso questi sono più separati rispetto alla prospettiva inclusiva o interculturale che è quella adottata - sulla carta - dall'Italia. Al fine di evitare ambiguità nel trattare questi argomenti assume una certa importanza chiarire con precisione quale valenza assumono i termini che userò.

Quindi oltre al già due volte accennato distinguo tra integrazione e interazione, riprendo qui anche la distinzione tra multiculturalista, interculturale per come sarà da intendere all'interno di questo testo: la prima dà conto della situazione, del contesto, mentre la seconda si riferisce al modello di intervento di tipo inclusivo appena spiegato. Invece per multiculturalismo s'intende la visione pluralista o culturalista in cui i gruppi mantengono forti connotati identitari.

#### RIFERIMENTI DI LEGGE

Ovviamente i modelli illustrati, oltre a prospettive teoriche, devono la propria esistenza anche a degli ordinamenti legislativi che danno indicazioni sulle modalità con cui essi dovrebbero essere attuati e sui motivi per farlo. In questo paragrafo darò brevemente conto della realtà europea, di quella italiana e di quella slovena con riferimento all'ambito educativo.

Se a livello internazionale il riferimento principale è quello della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia promulgata nel 1989 dall'ONU, a livello europeo vi è una precedente direttiva del Consiglio Europeo del 1977<sup>18</sup> che funge da premessa alle politiche europee sull'inclusione. In

<sup>17</sup> Per approfondire il confronto tra i diversi approcci: Meunier (2007), Zincone (2009) e Tarozzi (2015: 24-28).

<sup>18</sup> DIRECTIVE DU CONSEIL du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:31977L0486&from=EN> Ultimo accesso il 26/11/2017.

essa si parla di obbligo scolare per i figli di migranti attuando un insegnamento adatto ai loro specifici bisogni. Ciò comprende l'insegnamento della lingua del paese ospitante così come della lingua e della cultura del paese d'origine. Nel trattato di Amsterdam del 1999 abbiamo i primi accenni ad una politica di integrazione a livello europeo. Con una serie di documenti di indirizzo e normativi, passo dopo passo si è arrivati ad una diffusione dell'educazione interculturale che comprende praticamente tutti i paesi europei (Eurydice, 2004).

Nel *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»* (Conseil de l'Europe, 2008) è evidenziato il ruolo dell'educazione interculturale come una tra le condizioni necessarie allo sviluppo di un dialogo. Va però rilevato anche un dato ambivalente insito nella pur corretta impostazione di questo *Libro bianco*:

*“Lo scopo è di fornire un quadro concettuale e una guida a chi deve adottare decisioni e agli esperti. Il dialogo interculturale non può, tuttavia, essere prescritto per legge: deve restare un invito aperto a mettere in pratica i principi fondamentali definiti nel presente documento, ad applicare, in modo flessibile, le diverse raccomandazioni qui elencate e a partecipare al dibattito odierno sulla futura organizzazione della società.”* (Conseil de l'Europe, 2008: 6)

L'ambivalenza cui mi riferisco è da individuare nel fatto che, nel momento stesso in cui il Consiglio europeo identifica un principio da perseguire, non lo prescrive, risultando così apparentemente debole nella propria proposizione. Ciò potrebbe, però, essere sia la sua debolezza sia la sua forza: una forza che poggia sul dialogo e sull'idea implicita di libera condivisione. Al di là di questo aspetto, il documento sottolinea sia dei concetti dalla forte valenza politica<sup>19</sup> sia la nozione di dialogo interculturale che si pone sul versante dell'inclusione per come è stata qui precedentemente definita.

L'Italia inizia il proprio percorso di adeguamento alla normativa europea con il C.M. 8/9/1989, n. 301 sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. A esso fanno seguito il C.M. 22/7/1990, n. 205 sull'educazione interculturale, il C.M. 2/3/1994, n. 73 sulla convivenza democratica e il dialogo interculturale, e altri documenti ancora<sup>20</sup> fino a formare l'attuale quadro legislativo. Tra questi documenti citerei sicuramente *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in cui si danno gli indirizzi per la gestione dell'interazione e si delinea anche cosa si intenda per ottica interculturale.

*“La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale.”* (MIUR, 2007)

Ancora un solo cenno alla circolare del MIUR *Diversi da chi?*<sup>21</sup> poiché, proprio nella frase introduttiva, rileva come sia necessario coniugare l'approccio universalista della scuola con le trasformazioni in essa avvenute in termini di popolazione scolastica e anche con le storie di chi la abita. Ciò evidenzia il tema del bilanciamento tra universalismo e differenza che affronterò più avanti.

Nell'insieme appare un quadro di indirizzo, e anche strettamente normativo, piuttosto omogeneo. Ma sia per esperienza diretta - essendo io un insegnante - sia facendo riferimento alle riflessioni svolte da Tarozzi che parla di “modello fantasma” (Tarozzi, 2015), appare evidente lo iato tra questo quadro e quanto succede nelle scuole. Effettivamente risulta chiaro come spesso

<sup>19</sup> Si pensi, ad esempio, alla valenza politica di concetti come coesione sociale, cittadinanza democratica o, ad esempio, della seguente affermazione: “vivere insieme in una società diversificata è possibile solo se possiamo vivere insieme in pari dignità.” (Conseil de l'Europe, 2008: 11)

<sup>20</sup> Per un ulteriore approfondimento: L. n. 40 del 6/4/1998, art. 36; D.L. del 25/7/1998; D.P.R. n. 394 del 31/8/1999; C.M. n. 24 del 1/4/2006; C.M. 4233 del 19/02/2014 sulle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

<sup>21</sup> [www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915\\_all2.docx](http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx) Ultimo accesso il 26/11/2017.

gli insegnanti non abbiano dei riferimenti teorici condivisi e che gli interventi siano molte volte più dettati dall'impulsività che progettati e solo raramente in linea con indirizzi e normative di riferimento. È quindi proprio il concetto di intercultura che - pur essendo ben definito - risulta essere vissuto, nella quotidianità scolastica, come disorganico e incoerente.

In Slovenia accade qualcosa di analogo. Il paese, che entra a far parte dell'UE nel 2004, si adegua all'impostazione europea (ZRSŠ, 2012) per quanto riguarda gli indirizzi e le normative indicando i seguenti obiettivi:

- *garantire lo sviluppo ottimale dell'individuo indipendentemente da genere, origine sociale e culturale, religione, nazionalità e condizione fisica e psichica*
- *educazione alla tolleranza reciproca*
- *sviluppo della consapevolezza della parità di diritti tra i generi*
- *rispetto della diversità e collaborazione con gli altri*
- *rispetto dei diritti del bambino, dei diritti umani e delle libertà fondamentali*
- *sviluppo delle pari opportunità di entrambi i generi e sviluppo delle capacità necessarie per vivere nella società democratica<sup>22</sup>*

Nelle *Direttrici per l'inclusione dei bambini migranti nelle scuole* (ZRSŠ, 2012) sono evidenziati alcuni principi quali le pari opportunità nel rispetto delle diversità tra i bambini e lo sviluppo della multiculturalità e del plurilinguismo; garantire le condizioni per il raggiungimento dei traguardi e degli standard delle conoscenze; garantire le possibilità di comunicare (supportando l'utilizzo dello sloveno, della lingua madre e anche di una mescolanza delle due); collaborazione con il territorio – continuità territoriale; autonomia e responsabilità dei colleghi docenti e degli insegnanti.

Mi soffermo brevemente su due punti: il primo e l'ultimo tra quelli elencati. Nel primo caso si può osservare, come appaia sottotraccia l'elemento dell'universalità dei diritti<sup>23</sup> abbinato a quello della diversità. Se nel testo appare chiara l'intenzione di un bilanciamento tra i due aspetti, i dati emersi dalla ricerca mi portano a dire che questo non accade poiché si privilegia ora l'assimilazione, ora il culturalismo. L'ultimo punto, quello che riguarda l'autonomia degli insegnanti, poggia sul concetto della valorizzazione della diversità e sulle caratteristiche dell'apprendimento/insegnamento interculturale. Ritroviamo qui l'indirizzo interculturale europeo, ma abbiamo anche l'elemento dell'autonomia che unitamente all'ampio margine di manovra dato dal *Curriculum per le scuole dell'infanzia* (MIZS, 1999), permette che le scuole attuino politiche integrative anche diametralmente opposte tra loro.

Si ripresenta quindi, anche qui in Slovenia, quanto rilevato in Italia sulla discrepanza tra le direttrici, le indicazioni - all'apparenza piuttosto univoche - e le pratiche attuate.

## DEI DIRITTI E DELLE IDENTITÀ

In questo paragrafo muovendomi liberamente tra filosofia, antropologia, sociologia, psicologia sociale e cognitiva, intendo toccare argomenti quali i diritti, l'identità, l'universalismo e il pregiudizio. Nel farlo non avrò, deliberatamente, alcuna cura nel separare nettamente le riflessioni, disciplina per disciplina, essendo conscio del fatto che i confini disciplinari sono talvolta tutt'altro che ben definiti. Ritengo più importante dare spazio alla discussione piuttosto che preoccuparmi di rimanere aderente a stretti margini disciplinari. Del resto se la riflessione pedagogica ha pienamente assunto una dimensione interdisciplinare altrettanto può accadere e accade con la riflessione interculturale che non investe solo gli aspetti prettamente formativi.

<sup>22</sup> Mia traduzione dallo sloveno.

<sup>23</sup> Già toccato nell'illustrazione dell'assimilazionismo nel precedente paragrafo.

*Diritti: universali e non*

Nel dibattito interculturale si fa molto spesso riferimento ai diritti umani universali, ma il fatto stesso che oltre alla Dichiarazione universale<sup>24</sup> dei diritti umani,<sup>25</sup> si sia sentita anche la necessità di avere una Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo<sup>26</sup> e una Dichiarazione islamica dei diritti dell'uomo,<sup>27</sup> ci permette di capire che le prospettive e i significati che il termine assume possono essere diversi togliendo così carattere di universalità al concetto stesso. Inoltre, proprio le società occidentali portatrici di questo concetto di universalità tendono, con diversa intensità, a negare il godimento dei diritti universali ai cittadini di altri paesi e ciò accade in maggior misura se si tratta di paesi non occidentali.

Analizzando sia le modalità attraverso cui siamo arrivati alla Dichiarazione sia la sostanza della stessa, si può cogliere come questa rappresenti la prospettiva occidentale anziché una condivisa visione a livello mondiale (Damiano, 1998). Anche Mikunda-Franco (2010) tratta la medesima questione evidenziando - attraverso uno sguardo al contempo diacronico e giusfilosofico - quanto l'attuazione della prospettiva universalista della Dichiarazione universale sia sostanzialmente fallita proprio in virtù del fatto che non fosse e non sia affatto universale. Egli osserva che c'è una *"mancanza di consenso interculturale"* che induce diversi ordinamenti giuridici ad adottare ciascuno le proprie specifiche prospettive assiologiche. Ciò ha portato e porta a una regionalizzazione del concetto di diritti umani poiché tale costruito ha una diretta correlazione con il contesto in cui esso viene interpretato.<sup>28</sup>

I concetti appena evidenziati sono affrontati anche da Spivak (2003) che afferma la necessità di non cercare di imporre una visione dei diritti umani da ritenersi universale poiché lo è solo nella propria denominazione mentre riflette, di fatto, un punto di vista prettamente occidentale della nozione di diritto umano. Spivak, però, va oltre alla descrizione di questo aspetto e propone non tanto una suddivisione regionale come quella di Mikunda-Franco, quanto il concetto di *"segregazione di classe"* che separa l'intero pianeta tra dominanti e subalterni in un contesto verticalizzato all'interno delle singole società, anche quelle che anni addietro erano definite Terzo mondo.

Spivak suggerisce anche che sia sempre necessario partire dal contesto. Ma soprattutto propone che - grazie ad un'educazione di tipo umanista - siano i subordinati, all'interno del proprio contesto, a poter e dover cogliere la necessità di richiedere il rispetto dei propri diritti decidendo autonomamente quali siano questi diritti. Generalmente si tratta di sfuggire alla miseria e di avere accesso alle risorse piuttosto che anelare all'astrazione di concetti come libertà, dignità ed uguaglianza. Spivak chiede - al dominante che non voglia più ricoprire questo ruolo - di non imporre un proprio modello (quello occidentale), ma di porsi nel contesto attuando una pedagogia che consenta al subalterno di poter iniziare a richiedere l'osservanza dei diritti che *quest'ultimo* ritiene fondamentali. In altri termini, per raddrizzare i torti, si deve tener conto del concetto di torto che è proprio di chi ne è la vittima.

Un aspetto rilevante del lavoro di Spivak riguarda la motivazione che dovrebbe spingere il dominante ad agire in favore del subordinato: *"perché l'altro ci chiama"* (Spivak 2003: 206). Dove per subordinato si intende chi è escluso dai flussi di mobilità sociale e si parla, in buona sostanza, di responsabilità all'interno di una prospettiva in cui l'etica riguarda la relazione più che la

<sup>24</sup> Preceduta di pochi mesi dalla Dichiarazione americana dei diritti e doveri dell'uomo (Mikunda-Franco, 2010).

<sup>25</sup> [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/frn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>26</sup> [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_FRA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>27</sup> [https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih\\_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf](https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>28</sup> Mikunda-Franco individua questi raggruppamenti regionali: 1) America Centrale e del Sud: la problematica indigena 2) Paesi marxisti pianificati o in parte pianificati (Corea del Nord, Cina) 3) Paesi islamici nella loro quadrupla dimensione linguistico-territoriale: arabo-turco-persiana (includendo la C.E.I.) e i rimanenti Paesi asiatici (Pakistan, Indonesia ecc.) 4) Paesi africani membri della O.U.A. 5) Problemi specifici locali e paralleli di fondamentalismi giusfilosofici in: India (induismo), Giappone (scintoismo), Filippine (islamismo), Israele (ultrasionismo).

conoscenza. Ciò dovrebbe portare l'insegnante a stimolare un riordino non coercitivo delle aspirazioni del subalterno, ma questo può accadere solo se si rispetta la condizione di *"sospendere la convinzione che io sia necessariamente migliore"* (Spivak 2003: 207), nell'ottica che essere responsabili non significhi essere superiori, ma semplicemente essere chiamati dall'altro. Questo processo di decostruzione<sup>29</sup> permette di apprendere dal subalterno mentre si insegna.

Se, da un lato, questo ci riguarda in quanto interessa il mondo intero, in Europa, in Italia, dobbiamo fare i conti con una situazione in cui sono diffusamente assunte la prospettiva occidentale<sup>30</sup> e la sua riflessione assiologica. È proprio muovendo a partire da questo contesto, Habermas (2013: 212) contrastando il concetto che la nazione sia un ente naturale (in quanto omogeneo), nega validità alla visione ancestrale di Schmitt (1972: 139) che ha come 'naturale' nemico l'altro. Egli individua, invece, la possibilità di un'intesa per condividere, tra differenti, un contesto: la realizzazione di un processo democratico e pluralistico che preveda la possibilità di includere l'altro tenendo così assieme universalismo e differenza.

Alla visione di uno stato liberale in cui gli individui sono immaginati come separati dalle istituzioni, Habermas oppone una diversa concezione. Il filosofo e sociologo tedesco ritiene che essendo il processo di socializzazione il 'momento' grazie al quale si diviene individui, non si possa avere distinzione tra questi e le istituzioni. Anche perché nel processo democratico tutti partecipano alla costituzione di leggi ed istituzioni vincolandosi ad esse come individui. In questo modo le libertà individuali si confrontano non limitandosi vicendevolmente attraverso 'reciproche demarcazioni', ma grazie al condiviso esercizio dell'autolegislazione.

Ancora Habermas (1998), dialogando a distanza con Taylor (1992), sottolinea che ogni ordinamento giuridico ha una componente etica<sup>31</sup> e come questa possa far entrare in conflitto l'ordinamento, le istituzioni, con le nuove differenze culturali che sono un portato delle correnti migratorie. Habermas individua qui due diverse modalità di assimilazione dei migranti: una (tipo A) più leggera e limitata all'approvazione dei principi costituzionali e una (tipo B) che conduce ad un'acculturazione quale segno di una condivisione della cultura indigena (Habermas, 1998: 98-99). Egli ritiene che uno stato democratico possa legittimamente richiedere agli immigrati un'assimilazione di tipo A per poter dar loro modo di difendere le proprie specificità culturali nazionali. Infatti questo tipo di assimilazione, associandosi ai principi costituzionali, non toccherebbe le disposizioni etiche della cultura prevalente e questo permetterebbe ai migranti di non dover mettere in gioco i propri principi etici. Questo, però, non avviene senza che vi siano delle ricadute sulle società ospitanti:

*"... l'identità legittimamente affermata dalla comunità (accogliente, ndr) non potrà in alcun modo, sul lungo periodo, considerarsi al riparo dalle trasformazioni"* (Habermas, 1998: 100)

Del pensiero di Habermas, non vorrei sottolineare, tanto le possibilità di trasformazione,<sup>32</sup> quanto affrontare due argomenti tutt'altro che marginali nel quadro teorico che stiamo delineando: l'identità culturale e il rapporto tra universalismo e differenza.

### *Identità culturali*

Habermas affronta la questione dell'identità culturale che emerge come fondamentale nel dibattito interculturale. Ma non appare troppo chiaro cosa si debba intendere per identità culturale: talvolta sembra averne un'immagine un po' statica.

<sup>29</sup> Che riguarda sia il subalterno sia il dominante 'responsabile'.

<sup>30</sup> Sostanzialmente liberale.

<sup>31</sup> In contrasto con la concezione liberale che immagina gli ordinamenti come neutrali rispetto alla volontà degli individui. Come se la subordinazione dello stato all'utilità individuale non fosse frutto di una prospettiva etica e quindi per definizione non neutrale.

<sup>32</sup> Si noti che essendo le società, le culture, dinamiche esse sono comunque in trasformazione, anche senza coesistenza con la differenza venuta dall'esterno.

In ambito antropologico,<sup>33</sup> Fabietti (2004: 11-23) muovendo dalla domanda “Cos’è la cultura?” ne tratteggia gli aspetti salienti partendo dall’osservazione come non siano i geni a insegnare ad affrontare l’ambiente e sia invece la cultura a farlo.<sup>34</sup> Ne consegue che l’uomo è determinato dall’ambiente culturale in cui è immerso: un processo di determinazione che copre l’intero arco della vita degli individui. Questa visione rispecchia l’idea di cultura come risposta all’ambiente in senso ampio: è una cultura che dà delle istruzioni e che è vista come costituita da un complesso di simboli, disposizioni, idee, azioni organizzati in maniera non rigida creando dei modelli largamente condivisi. Sono modelli per e di: modelli per la costruzione di significato, per rendere il significato coerente con gli altri elementi dell’ambiente culturale; modelli di come sono o dovrebbero essere le cose (Geertz, 1973). La modalità d’interiorizzazione dei modelli (Bourdieu, 1970),<sup>35</sup> l’utilizzo di questi modelli come strumenti operativi rivela la natura operativa della cultura stessa: permette all’uomo l’azione finalizzata al raggiungimento dei propri obiettivi tenendo conto dell’ambiente naturale e sociale in cui egli si trova.

Ma la cultura oltre ad essere operativa è anche selettiva poiché i modelli sono in continua tensione tra di loro e s’influenzano reciprocamente evolvendo e cambiando in virtù di un principio di selezione che interviene nel momento della trasmissione e dell’acquisizione quando vengono accettati, oppure rifiutati, i nuovi modelli confermando, o negando, quelli esistenti.

La natura evolutiva delle culture rende chiaro come esse siano dei fenomeni dinamici. A questo proposito, Balandier (1973) evidenzia una dialettica della dinamica interna e della dinamica esterna poiché l’evoluzione di ogni cultura avviene sia in base a proprie logiche interne, sia in relazione a fattori esterni. Il corollario che discende dall’evidenziazione offerta da Balandier rende manifesto quanto sia ‘insensato’ parlare, in termini assolutistici e definitivi di cultura italiana, russa... poiché queste sono definizioni statiche di quanto è, in realtà, dinamico.

Questo dinamismo conduce al costituirsi, all’interno di una stessa cultura, non solo di modi diversi di viverla, ma anche di disparità interne legate a età, genere, classi, etnie, potere, controllo: ciò ci conduce - in sintonia con Spivak - all’affermazione che la cultura è differenziata ed anche stratificata. Gramsci, in merito alla stratificazione, distingue tra “cultura egemonica” e “cultura subalterna” mentre Keesing (1987) evidenzia come la “tipicità” di una cultura sia in realtà quella rappresentata dal gruppo socialmente prevalente che attua ciò che egli definisce “controllo culturale”, evidenziando così l’importanza dell’osservazione della distribuzione culturale nell’analisi di una cultura.

Altra caratteristica della cultura è quella di essere olistica,<sup>36</sup> ovvero di essere un’entità complessa i cui elementi sono tra loro integrati e vivono una relazione di reciproca interdipendenza. È chiaro che, se la cultura ha i connotati sin qui descritti, non può avere dei confini netti e inequivocabili: è costituita da nuclei forti<sup>37</sup> che la distanziano da alcune culture mentre la avvicinano ad altre, ma permane in ogni caso un certo grado di porosità rispetto alle culture, ai nuclei “altri” e vi sono sempre influenze dall’esterno.

Anche questa illustrazione di cultura<sup>38</sup> data da Fabietti, rileva che, pur essendo vero che l’uomo è determinato dalla cultura in cui si trova a crescere, non lo è però in modo predeterminato. Ciò evidenzia, ancora una volta, il dinamismo quale cifra espressiva delle culture.

Nella stessa prospettiva, possiamo anche collocare la seguente definizione (che ritroveremo più avanti) osservando come il termine processo dia conto dell’aspetto della dinamicità:

<sup>33</sup> Rivisito qui dalla mia tesi di laurea, modificandolo, l’argomento dell’identità culturale.

<sup>34</sup> “*The extreme generality, diffuseness, and variability of man's innate response capacities mean that the particular pattern his behavior takes is guided predominantly by cultural rather than genetic templates, the latter setting the overall psychophysical context within which precise activity sequences are organized by the former.*” (Geertz, 1973: 217-218)

<sup>35</sup> Il riferimento è alla nozione di *habitus*.

<sup>36</sup> Facendo mente locale al concetto di inclusione illustrato, appare chiaro come sia anch’esso da intendere in modo olistico.

<sup>37</sup> Comportamenti, idee, simboli.

<sup>38</sup> Qui brevemente riassunta e integrata da apporti forniti da altri studiosi.

*“Culture, it is argued, is not so much a set of things – novels and paintings or TV programmes or comics – as a process, a set of practices. Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings – the “giving and taking of meaning” – between the members of a society or group... Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and “making sense” of the world, in broadly similar ways.” (Hall, 1997: 2)*

Infine, prima di abbandonare la riflessione sull'identità culturale, vorrei fare un breve cenno all'indagine sul suo sviluppo diacronico fatta da Bauman (1996). Il sociologo, attraverso l'immagine metaforica del pellegrino, spiega in che modo si sia costituito in epoca moderna il concetto di identità forte e statica. Svolgendo il proprio ragionamento, coglie - utilizzando le metafore del flâneur, del vagabondo, del turista e del giocatore - come, in epoca postmoderna, l'identità sia diventata liquida e quindi decisamente dinamica.<sup>39</sup> Il quadro dell'identità nella società postmoderna che egli dipinge, rimanda un'esatta immagine di ciò che sta vivendo una parte la società occidentale. Però abbiamo anche una componente sociale che cerca di sfuggire a questa situazione: tutti quei gruppi sociali che cercano di costruirsi dei rifugi sicuri all'interno di identità tanto granitiche quanto sostanzialmente solo immaginate.<sup>40</sup> È quanto accade, a causa di visioni particolariste attive in contesti multiculturali quale quello italiano, ma non solo.

#### *Universalismo vs particolarismo*

Il tema, toccato da anche da Habermas (1998: 2013), del confronto tra uguaglianza e differenza ci conduce a osservare quanto la questione dei diritti sia - e a maggior ragione in una situazione multiculturale - strettamente connessa al tema della giustizia sociale e della cittadinanza.

Partendo, da Rawls (1967, 1971, 2001) oltre ad inoltrarci nel concetto di universale, possiamo agevolmente cogliere il nesso tra diritti e giustizia sociale:

*“Our topic, however, is that of social justice. For us the primary subject of justice is the basic structure of society, or more exactly, the way in which the major social institutions distribute fundamental rights and duties and determine the division of advantages from social cooperation.” (Rawls, 1971, revised edition 1999: 6)*

Riappaiano qui sia echi della visione cooperativa proposta anche da Sennet sia la nozione di distribuzione di diritti e doveri che troviamo nel concetto di redistribuzione in Spivak (2003). Nel pensiero di Rawls ciò è ottenibile attraverso il riferimento ad un'idea di giustizia come equità (Rawls, 2001): un concetto da definire in relazione ai fini della soddisfazione dei beni primari sociali.

*“... primary goods, that is, things that ‘every rational man’<sup>41</sup> is presumed to want. These goods normally have a use whatever a person’s rational plan of life. For simplicity, assume that the chief primary goods at the disposition of society are rights, liberties, and opportunities, and income and wealth... These are the social primary goods.” (Rawls, 1971, revised edition 1999: 54)*

*They are social goods in view of their connection with the basic structure; liberties and opportunities are defined by the rules of major institutions and the distribution of income and wealth is regulated by them. (Rawls, 1971, revised edition 1999: 79)*

In questa prospettiva, i concetti di libertà e potere<sup>42</sup> informano la nozione di giustizia sociale dando riconoscimento sia alla libertà individuale sia alla possibilità - da parte di chi è svantaggiato economicamente e socialmente - di poter recuperare questo svantaggio facendo, però, salvo il

<sup>39</sup> Decisamente più dinamica di quella del pellegrino che, per poter validamente affrontare le incertezze del viaggio nella vita, si arma di solide e inattaccabili certezze.

<sup>40</sup> Il fatto che siano immaginate non esclude che ciò comporti effetti concreti sulla realtà sociale (Aime, 2004).

<sup>41</sup> Virgolette mie.

<sup>42</sup> Nell'edizione italiana (Rawls, J. 1982 *Una teoria della giustizia* Milano: Feltrinelli) il traduttore Ugo Santini traduce *opportunities* con 'potere' cercando di rendere in questo modo il senso di possibilità insito nel termine inglese.

primato della libertà individuale. Osservo, inoltre, come la definizione di *every rational man* essendo culturalmente situata e caratterizzata, rappresenti - in questo caso - molto icasticamente la concezione universalista, ma non universale, del liberismo.

Il funzionamento di una simile società deve chiaramente sottostare a dei principi che vanno stabiliti su base etica, altrimenti non si dà possibile definizione di giusto e giustizia. Ciò entra in conflitto con la visione liberale della neutralità<sup>43</sup> degli ordinamenti sociali: Rawls risponde con l'idea di una strutturazione della società sui fondamenti condivisi dei principi di giustizia sociale da attuare attraverso l'adesione ad un *contratto sociale*. Essendo, però, il contratto sociale di fatto difficilmente realizzabile (a causa delle condizioni 'sperimentali' necessarie<sup>44</sup> alla sua attuazione) egli propone la formulazione di giudizi accuratamente ponderati ovvero l'utilizzo dell'*equilibrio riflessivo*, o *deliberative rationality*, che appare essere una possibilità altrettanto astratta.

Una risposta a Rawls, la possiamo trovare nell'approccio delle capacità o *capability approach* (Sen, 1992, 2009; Nussbaum, 1996, 2003a, 2004) in cui si ritiene che gli individui, anziché aspirare ai beni primari,<sup>45</sup> ambiscano a sviluppare al meglio le proprie capacità. In questa cornice teorica, Ghirelli (2012) inserisce correttamente il tema della *Social Justice Education* ovvero la declinazione pedagogica della giustizia sociale.<sup>46</sup> In effetti l'esigenza dello sviluppo delle proprie potenzialità richiede un adeguato sistema educativo. Tale sistema, per poter permettere a tutti il raggiungimento di questo obiettivo, deve necessariamente riferirsi al concetto di giustizia sociale intesa come redistribuzione, ma anche come valorizzazione della diversità. In sostanza, una prospettiva che ha un'affinità ideale con i concetti di inclusione e cooperazione intesi nel senso in cui sono stati precedentemente trattati:<sup>47</sup> un approccio formativo che sia inclusivo e cooperativo può contribuire all'educazione alla giustizia sociale e attraverso essa alla sua successiva realizzazione.<sup>48</sup>

Attraverso una semplificazione, frutto di un ingenuo *wishful thinking*, potremmo immaginare un'ideale uscita dalla dicotomia universalismo vs particolarismo, per entrare nell'antinomia perseguendo il fine dell'armonia. Più concretamente, sulla scorta di quanto prospetta Spivak (2003), il bilanciamento tra universalismo e differenza non può e non dovrebbe essere rigidamente e rigorosamente definito e dovrebbe piuttosto emergere dal contesto. Oppure si potrebbe dire che il punto di equilibrio dovrebbe essere costituito dall'equità, ma questo ci riporta alla necessità di una definizione di equità necessariamente etica e da definire in forma condivisa.

Al di là delle diverse prospettive, l'argomento della giustizia sociale, oltre al collegamento con il tema dei diritti, ha una stretta correlazione con quello della cittadinanza e della relativa educazione. A questo proposito Tarozzi (2015: 12) propone un approccio pedagogico e politico imperniato sull'*educazione interculturale alla giustizia sociale*. Un concetto e una prassi che devono essere sostenute da una cittadinanza attiva, la sola che possa, in virtù di una ponderata consapevolezza, portare ad una condivisione planetaria del concetto di equità di cui si nutre l'idea di giustizia sociale. Sarà quindi necessaria un'educazione alla cittadinanza attiva per arrivare alla creazione di una *governance* globale che permetta agli uomini di essere cittadini interculturali rispettando così in qualche modo anche l'esigenza di un equilibrio dinamico tra universale e

<sup>43</sup> L'idea della neutralità è rigettabile in quanto ogni ordinamento ha una base etica come illustrano sia Taylor (1992) sia Habermas (1998; 2013). Si noti come la componente etica del liberalismo abbia, a causa del concetto di presunta neutralità dello stato, delle gravi difficoltà ad affrontare e contenere al proprio interno il concetto stesso di differenza: la neutralità rende tutti uguali per lo stato.

<sup>44</sup> Il riferimento è alla *Original Position* e al *Veil of Ignorance* (Rawls, 1971).

<sup>45</sup> Ricordiamo che essi comprendono, oltre alla libertà e alla salute, anche l'accesso al successo economico.

<sup>46</sup> Evidentemente le fonti teoriche della *Social Justice Education* non si esauriscono qui: "*Various educational theories such as critical, critical race, postmodern, post-structural, feminist, engaged pedagogy, and multicultural education are analyzed in the context of social justice education.*" Mthethwa -Sommers (2014)

<sup>47</sup> Nel capitolo *Il ricercatore come strumento*.

<sup>48</sup> Non sfugge il forte legame tra pedagogia e politica espresso da questo approccio.

particolare. Dove per *governance* non si deve intendere uno stato unico e globale, ma una molteplicità di centri decisionali che interagiscono tra loro.

L'educazione, quindi, come strumento di mediazione tra locale e globale, tra appartenenza etnico nazionale e apertura verso l'altro, a condizione che essa non sia un dispositivo in mano alla politica, ma ambito politico in cui agire. Educazione alla cittadinanza come momento necessario alla condivisione del concetto di giustizia ed equità. Ma spesso in Europa questo tipo di educazione è visto come funzionale alla cittadinanza dello stato nazione e, quindi, ben che vada, in ottica assimilazionista e non planetaria.

Della sottesa necessità, di portare lo spazio globale dalla dimensione mercantile a quella politica,<sup>49</sup> è conscio anche Habermas che pensa alla riproposizione dei modelli democratici - sinora attivi nazionalmente - a livello planetario (Habermas, 1999). Un proposito che si scontra con la difficoltà determinata sia dalla necessità di un complesso cambiamento di prospettiva<sup>50</sup> sia dal confronto con la differenza.<sup>51</sup> Una differenza con cui il liberismo (ancorato alla centralità dei diritti individuali) ha difficoltà a confrontarsi (Taylor, 1992) a causa della richiesta di diritti collettivi posta dai diversi gruppi culturali che le migrazioni inseriscono in contesti sociali occidentali.

Anche Bauman (1999a) tratta il tema della crisi della società indotta dalla globalizzazione di matrice liberista che, oltre a portare insicurezza, toglie spazio alla negoziazione politica.<sup>52</sup> Il sociologo individua la possibilità di giungere a una repubblica sovranazionale attraverso un'universalità che permetta di comunicare, comprendersi, anche quando si abbiano modi diversi di procedere. Egli ritiene che solo una simile repubblica possa far fronte agli aspetti negativi della globalizzazione che - più che unire in una dimensione globale - divide.

L'argomento dell'universalità dei diritti, in tempi di globalizzazione, evidenzia anche un'intrinseca antinomia dell'illuminismo, quella tra l'universale (appunto) diritto all'eguaglianza tra gli individui e il diritto alla differenza culturale.

*Thus the central feature of global culture today is the politics of the mutual effort of sameness and difference to cannibalize one another and thus to proclaim their successful hijacking of the twin Enlightenment ideas of the triumphantly universal and the resiliently particular. [...] The critical point is that both sides of the coin of global cultural process today are products of the infinitely varied mutual contest of sameness and difference on a stage characterized by radical disjunctures between different sorts of global flows and the uncertain landscapes created in and through these disjunctures. (Appadurai, 1996: 43)*

Abbiamo quindi, da un lato l'universalismo come modalità di confronto da parte delle società occidentali con la differenza. Dall'altro invece abbiamo una forte evidenziazione della diversità che pare contrastare la tensione all'eguaglianza. Dando peso solo alla prima delle due prospettive il pericolo è quello dell'assimilazionismo mentre lo sbilanciamento verso la seconda ci porta ai pericoli del differenzialismo.

*En refusant de prendre en considération les différences au nom de l'unification de l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation nationale en France endosse le risque de négliger une partie des élèves dont la charge lui incombe.*<sup>53</sup> Meunier (2007: 19)

<sup>49</sup> Sottesa perché la globalizzazione si è sviluppata, se non esclusivamente, principalmente lungo l'asse economico, mercantile, oltretutto finanziario. È anche sottesa al concetto dell'*educazione interculturale alla giustizia sociale*.

<sup>50</sup> Che deve però affrontare, contrastandola, l'ondata di sovranismo cui assistiamo.

<sup>51</sup> Differenza che traspare anche nei simboli dell'uniformità del globale: vediamo come pure i non-luoghi (Augé, 1992) abbiano sempre anche un'impronta locale e quindi differiscano tra loro in relazione alla propria locazione.

<sup>52</sup> Sulla scorta di riflessioni analoghe a quelle di Spivak sulle diseguaglianze e sulla trasversale suddivisione del pianeta in dominanti e subalterni, Bauman propone anch'egli l'attivazione di una responsabilità che guardi all'altro (Bauman, 1999b).

<sup>53</sup> "Rifiutando di prendere in considerazione le differenze in nome dell'unificazione dell'istituzione scolastica, il ministro dell'Educazione nazionale francese si assume il rischio di trascurare una parte degli allievi di cui lui è responsabile." Traduzione mia.

*En France, l'idéologie républicaine considère que l'école a pour fondement de permettre à l'individu d'accéder l'universel en le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance: l'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison « universelle » sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu.<sup>54</sup>*  
Meunier (2007: 16)

In questi due passaggi possiamo cogliere come l'universalismo possa negare le differenze. Negando le identità altrui, l'universalismo occidentale assimila l'altro a sé assumendo se stesso come metro di ciò che è universale annullando, in questo modo, l'altro.

Il pericolo che invece si corre sul versante opposto del particolarismo è l'avvicinarsi o a un relativismo assoluto (tanto astratto da coincidere con il proprio opposto: l'universalismo assoluto), o alla possibilità di cadere nel differenzialismo<sup>55</sup> come esposto da Taguieff (1988) che identifica l'esistenza di due diversi razzismi: uno eterofobo ed uno eterofilo. Il primo - legato al concetto di universalismo - non accetta la diversità e propugna l'assimilazione al gruppo dominante. Il secondo - ispirato al particolarismo - pone un forte accento sulla diversità culturale congelando le culture in una dimensione tanto statica quanto immaginaria. Questa seconda modalità, definibile come razzismo culturale,<sup>56</sup> ha la peculiare caratteristica di fingere rispetto per le differenze culturali pretendendo in realtà di rinchiuderle e - come nei casi italiano ed europeo - di indicare loro la strada del ritorno a casa o di invitarle a non venire a 'casa nostra'.

---

<sup>54</sup> "In Francia l'ideologia repubblicana ritiene che la scuola abbia come fondamento il permettere all'individuo di accedere all'universale liberandolo dell'identità del suo gruppo d'appartenenza: la scuola laica è fondata sul valore critico della ragione "universale" senza tenere conto né dei propri fondamenti culturali, né dello scarto tra questi e la cultura di ciascun individuo."  
Traduzione mia.

<sup>55</sup> "È il peccato fatale di un multiculturalismo che inchioda gli individui nelle grandi famiglie religiose e che vede alleate sinistre e destre estreme, fautrici del cosiddetto differenzialismo (bisogna rispettare le culture diverse, purché non si mescolino con la nostra)". Barbara Spinelli, "La Stampa", 28 maggio 2006, p. 1

<sup>56</sup> Sul senso da assegnare al termine razzismo che non va semplicisticamente inteso come basato sul concetto di razza e trascende il proprio etimo, si veda Aime (2004: 98). Aime, poggiandosi su Agamben (1998), Bauman (2003) e Mercier (1996) esprime il concetto di razzismo senza razza illustrando come si passi da un'idea di esclusione basata sulla religione, passando attraverso il razzismo scientifico (o biologico) arrivando a quello culturale: il tutto ruota sempre attorno alle nozioni di esclusione e incompatibilità.



## IL PERCORSO DI RICERCA

In questa parte affronterò le scelte metodologiche effettuate e lo svolgimento delle prime fasi della ricerca.

Nel primo capitolo cercherò di illustrare gli elementi fondanti la metodologia prescelta per questa ricerca. Successivamente, descriverò il contesto in cui si essa si è svolta.

Nel secondo capitolo, invece, tratterò i passaggi salienti che hanno gradualmente contribuito a portare all'emergere del primo, e ancora poco definito profilo teorico prodotto dalla ricerca. Toccherò inizialmente argomenti quali l'accesso al campo di ricerca, e lo svolgimento dell'indagine nelle scuole, evidenziando le difficoltà inizialmente incontrate, le modalità relazionali e le prime emergenze. Successivamente illustrerò l'analisi dei documenti prodotti dalle scuole per tracciare susseguentemente l'emergere di un primo possibile disegno teorico con riferimento sia alla questione fondamentale per gli insegnanti sia l'argomento della formazione. Quest'ultimo è suddiviso in tre parti che riguardano il suo ruolo, l'aggiornamento seguito dai partecipanti alla ricerca e il rapporto complesso che questi hanno costruito con la formazione loro proposta.

Il terzo capitolo è interamente dedicato all'illustrazione della definizione della categoria fondamentale (*core category*): un processo che si è sviluppato raccogliendo e sistematizzando i diversi dati raccolti nel percorso di ricerca. È proprio a partire da questa definizione che prende avvio lo sviluppo della riflessione teorica che interesserà le due successive parti della tesi.

## CENNI SULLA GROUNDED THEORY E SUL SETTING DELLA RICERCA

### LA METODOLOGIA

Quello della metodologia è un argomento che è già stato toccato, ma si è trattato di semplici cenni, ora cercherò di tracciarne un disegno più ampio per quanto essenziale. Ricordo che la scelta metodologica è quella della GT che ha la peculiarità di essere sia un metodo generale (o metodologia) sia un insieme di procedure concrete: perché è un modo di pensare e costruire la realtà sociale e perché offre strumenti e indicazioni procedurali concrete. Inoltre conduce alla costruzione di una teoria che emerge dai dati empiricamente indagati (Tarozzi, 2008: 10-11).

Tralascio lo sviluppo diacronico della GT<sup>1</sup> che meriterebbe quantomeno un volume specificamente dedicato, ed entro in argomento approcciandolo a partire dalla definizione di costruttivista poiché quella seguita nella ricerca è la declinazione costruttivista della GT. Farò riferimento in particolar modo a *Constructing Grounded Theory*: testo che ne specifica al meglio le coordinate (Charmaz, 2014). Costruttivista è il termine scelto da Charmaz (2014: 13-15) per indicare la soggettività del coinvolgimento del ricercatore nella costruzione e interpretazione dei dati. In linea, quindi, con Vigotsky (1962) e Lincoln (2013)<sup>2</sup> per quanto riguarda il preponderante peso assegnato al contesto, alla condivisione di prospettive, all'interazione e all'interpretazione. Charmaz sottolinea l'aspetto della soggettività quale elemento costitutivo della socialità. Per tale motivo nel procedere di una ricerca qualitativa - quale la GT è - il ricercatore fa pienamente parte della ricerca poiché entra a far parte della realtà sociale in cui si muove; un contesto di ricerca che egli contribuisce a co-costruire assieme ai partecipanti alla ricerca. Si evidenzia la necessità di cogliere il possibile senso analitico di ciò che i partecipanti fanno e dicono.

Oltre al termine costruttivista - di cui rimarco la priorità - è necessario però illustrare anche cosa si debba intendere per *grounded*:

*Stated simply grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories from the data themselves. Thus, researchers construct a theory 'grounded' in their data.* Charmaz (2014: 1)<sup>3</sup>

La GT ha la caratteristica di proporre l'utilizzo di induzione ed abduzione in contrapposizione al metodo deduttivo e le sue tre specificità sono quattro: come i tre moschettieri. Infatti alle tre caratteristiche metodologiche proposte inizialmente da Glaser e Strauss, in tempi successivi Glaser ne aggiunge una quarta. Abbiamo quindi: aderenza ai dati, rilevanza, funzionalità e, la più recente, modificabilità. La prima caratteristica è condivisa con altri tipi di ricerca in cui si pone attenzione a non forzare i dati. Perché vi sia rilevanza è necessario raggiungere un alto potere esplicativo e densità concettuale per poter restituire la complessità e l'interesse della situazione indagata. La funzionalità poggia sul potere esplicativo e sulla densità concettuale ed è rivolta ad un impiego concreto, sul campo: una peculiarità che la distingue dalle ricerche descrittive e senza la quale la GT è incompleta. Infine, la modificabilità si riferisce alla possibilità di riformulare una GT - qualora emergano nuovi elementi - per rimanere aderenti ai dati senza che questo comporti il dover svolgere integralmente una nuova ricerca (Tarozzi, 2008: 18-22).

Se questi sono gli elementi che fungono da cornice della metodologia prescelta, nella sua prassi possiamo, invece, individuare una serie di tattiche peculiari quali l'analisi dei dati che avviene simultaneamente alla loro raccolta; la costante comparazione; l'utilizzo dei dati per costruire delle

<sup>1</sup> A partire da Glaser e Strauss che la concepirono (Glaser Strauss, 1967).

<sup>2</sup> E anche con le riflessioni del già citato Bruner (1997).

<sup>3</sup> Evidenzio a questo proposito una criticità dovuta al fatto che la piena realizzazione di questa visione e modalità di ricerca sia più virtuale che reale. Infatti il suo corollario indica che le teorie esistenti (e conosciute dal ricercatore) non possano e non debbano entrare in dialogo con la teoria emergente, ma questa ipotesi non è realizzabile e cozza con le conoscenze pregresse del ricercatore: nozioni e concetti che non si possono cancellare con un colpo di spugna.

categorie concettuali; l'impiego dell'induzione attraverso un'analisi sistematica; l'uso del campionamento teorico e il focus sui processi sottostanti alle azioni ed ai pensieri dei partecipanti.

L'ultimo di questi elementi è il primo dei motivi della scelta metodologica compiuta, in quanto l'interesse della ricerca si rivolge in modo specifico all'individuazione dei processi che si attivano tra teoria e prassi nella quotidianità del lavoro degli insegnanti. L'intento è quello di indagare gli aspetti nascosti di questi processi (Charmaz, 2011: 24)<sup>4</sup>: aspetti che, come vedremo, sono spesso così inavvertiti e dati per scontati da essere trasparenti ai protagonisti di questo intreccio di pratiche e riflessioni teoriche. Non a caso è distintiva un'altra caratteristica della GT ovvero il fatto che i dati ricercati e raccolti siano i significati che vengono attribuiti anche inconsapevolmente - da parte dei partecipanti alla ricerca - agli aspetti su cui si focalizza l'indagine. La centralità dei significati attribuiti appare di particolare rilevanza per questa ricerca poiché essi sono l'ambito deputato alla costruzione delle motivazioni che muovono i partecipanti e delle azioni che ne discendono.

Un altro motivo che supporta la scelta è dato dalla possibilità di associare la ricerca empirica con la riflessione teorica consentendo la costruzione di categorie analitiche partendo dai dati rispettando così le 'indicazioni' che provengono dal fenomeno osservato. In particolare è stato decisivo l'accento posto sulla riflessione teorica associato all'aspetto empirico che permette una generalizzazione della teoria pur partendo da un contesto d'indagine ristretto (Tarozzi, 2008: 8-25; Richards & Morse, 2007: 29-30).

Lo svolgersi della ricerca GT prevede tipicamente tre diverse modalità di codifica: aperta, focalizzata e teorica.

Nella codifica aperta, l'analisi prende spunto da un concetto sensibilizzante<sup>5</sup> (Blumer, 1954: 8) ovvero non una vera e propria domanda, bensì un primo indirizzo di ricerca. Potremmo definirlo come un sistema per sensibilizzare l'occhio del ricercatore nelle fasi iniziali della ricerca: un modo per meglio definire l'ambito iniziale della ricerca. Ciò si rifà alla necessità della GT di evitare d'iniziare un percorso di ricerca partendo da precise teorie e cercando, quindi, di verificare precise ipotesi: procedendo in tal modo si perderebbe la capacità di raccogliere i dati per come vissuti, pensati, dai partecipanti alla ricerca. Il riferimento teorico è qui quello dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1937) il quale invita all'utilizzo del concetto sensibilizzante proprio per non limitare la capacità d'indagine rinchiudendola in contenitori rappresentati da teorie sociologiche. Questa strategia permette di analizzare in modo più ampio e profondo l'ambito indagato nelle sue più nascoste sfaccettature.

In questa fase la continua analisi dei dati permette sia l'individuazione di *codes* sia l'emergere delle prime categorie di concetti. I *codes* sono delle etichette che vengono apposte alla minima unità di significato di un testo<sup>6</sup> e la loro funzione è quella d'illustrare sinteticamente quanto espresso nell'unità di testo cui si riferisce. La significatività dei *codes* e la loro affinità permette di raccogliarli, riunirli, contribuendo così a formare le prime categorie concettuali. Aggiungerei anche un'osservazione sul come l'apporre etichette (neutre, in quanto semplicemente riportanti il senso di quanto detto) faccia parte del necessario processo di decostruzione che permetterà la successiva costruzione o co-costruzione, ri-costruzione o, meglio ancora, co-ri-costruzione dei significati attribuiti. Qui possiamo rilevare come la neutralità sia più un'aspirazione che un 'dato di

<sup>4</sup> La numerazione della pagina è riferita al file reperibile al seguente link (ultimo accesso il 26/11/2017):

[https://www.researchgate.net/publication/301202606\\_Grounded\\_Theory\\_Methods\\_in\\_Social\\_Justice\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/301202606_Grounded_Theory_Methods_in_Social_Justice_Research)

<sup>5</sup> Margherita Ciacci, sotto la voce *Interazionismo simbolico* dell'Enciclopedia delle Scienze Sociali Treccani: "La diffidenza per ogni tipo di apriorismo nonché per il condizionamento che schemi teorici elaborati in precedenza possono esercitare nei confronti di 'chi va sul campo' suggeriscono infatti a Blumer (entro una prospettiva rispettosa della 'natura' della realtà sociale) di fare un uso flessibile di concetti 'sensibilizzanti' (v. Blumer, 1954, p. 8). Questi permetteranno lo studio di un universo empirico complesso nella sua dimensione sociale quotidiana, umanamente 'partecipata' e in evidente antitesi con la spersonalizzazione 'oggettivista' della survey research." Ultimo accesso il 26/11/2017.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/interazionismo-simbolico\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/interazionismo-simbolico_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)

<sup>6</sup> Tipicamente trascrizioni verbatim di interviste, ma non solo.

fatto' e come ciò sia ancor più vero nell'etichettatura delle mie osservazioni<sup>7</sup> rispetto alle interviste che perlomeno si riferiscono a quanto detto dai partecipanti. Questa considerazione svela anche una possibile contraddizione rispetto all'approccio costruttivista cui si rifà la metodologia di ricerca adottata: la ricerca della neutralità appare infatti assimilabile al concetto di oggettività proprio del paradigma positivista che dal costruttivismo viene contrastato. A questa possibile critica può rispondere la forte componente interpretativa degli altri due tipi di codifica.

In questo modo il processo della codifica aperta introduce la susseguente codifica focalizzata che oltre a formare le categorie innesta un processo che ne aumenta ed amplifica, per gradi, la consistenza concettuale. Ciò accade in virtù proprio della maggior focalizzazione determinata da ricorrenza, significatività e affinità dei *codes*. In questa fase si raggruppano in categorie i *codes* sulla base delle loro somiglianze e analogie.

Ritorno su una similitudine che ho già utilizzato (Sabadini, 2017), quella della pesca in cui il pescatore usa reti diverse e gradualmente sempre più adatte a ciò che emerge dal tratto di mare prescelto. Il concetto sensibilizzante è, in questo senso, la rete con le maglie più larghe. Via via che la ricerca procede focalizzando il proprio sguardo teorico, le maglie si restringono permettendo di catturare con maggior precisione analitica i significati attribuiti e le loro relazioni. Collegata a questo aspetto è la doppia valenza analitica della GT che nelle fasi iniziali ha caratteristiche più esplorative divenendo progressivamente sempre più esplicitiva: una peculiarità legata alla specifica natura della GT che comprende sia l'indagine empirica sia la riflessione teorica.

Il momento susseguente, ovvero quello della codifica teorica, si sviluppa rifinando le categorie, ponendole in relazione, stabilendo una loro gerarchia al fine di individuare e definire la *core category*; la categoria che - oltre a fungere da riferimento per tutte le altre - aiuterà, grazie al proprio potere analitico, a elaborare la teoria emersa dai dati. Una teoria che porterà finalmente alla domanda di ricerca definitiva (Tarozzi, 2008: 52-58).

È opportuno chiarire che non si deve ritenere che le fasi abbiano uno sviluppo lineare come fin qui descritto poiché - anche in virtù della continua comparazione dei dati - ci si sposta molto in un continuo andirivieni tra il basso livello concettuale della codifica aperta e i più astratti livelli di astrazione delle codifiche focalizzata e aperta.

Infine voglio menzionare un altro aspetto basilare della GT ovvero il campionamento teorico che funge da vera e propria bussola durante l'intero svolgersi della ricerca:

*[...] (theoretical sampling), che non è interessato né alla rappresentatività di tipo statistico, come in uno studio quantitativo, né ad una di tipo micro-contestuale come in uno studio etnografico, ma segue lo sviluppo delle categorie che emergono. L'analisi dei dati consente di orientare "teoricamente" il campione dei soggetti coinvolti nella ricerca: è chiaro quindi che il numero delle persone intervistate [...] non può essere definito a priori. (Rapanà, 2015)*

Non abbiamo, quindi, un campionamento statistico in cui il numero del campione viene solitamente stabilito ex ante ed eventualmente corretto in itinere. In questo caso la quantità di interviste e partecipanti si determina durante l'intero percorso di ricerca terminando nel momento in cui le categorie sono 'sature' ovvero quando i dati si ripetono diventando così ridondanti. Ciò è logicamente e metodologicamente collegato alla costante comparazione e soprattutto all'analisi dei dati che avviene simultaneamente alla loro raccolta. Una modalità di procedere nell'indagine che dà conto anche della necessità di descrivere il percorso di ricerca anziché presentare la mera analisi dei dati.

---

<sup>7</sup> Che, per quanto linearmente descrittive possano essere, son pur sempre effettuate a partire dal mio punto di osservazione e, come un'inquadratura fotografica mai davvero neutre.

Individuo una criticità nel ruolo rivestito dai dati all'interno di questa metodologia o, piuttosto, in quella che mi appare quasi essere una loro reificazione. Infatti l'idea di attenersi ai dati rifuggendo dal partire da ipotesi legate a teorie esistenti vorrebbe assegnare a questi la capacità di indirizzare la ricerca verso un rigore 'certo' come quello del contestato (dalla prospettiva GT) paradigma positivista. Pare quasi che la centralità dei dati possa 'nascondere' la presenza del ricercatore e la sua soggettività.

L'aspetto del campionamento teorico e quindi della ridondanza dei dati potrebbe prefigurare un indirizzamento verso un tentativo della ricerca qualitativa di essere 'diversamente quantitativa'. Personalmente ritengo che i due paradigmi possano dialogare mantenendo:

- la ricerca qualitativa, il proprio nucleo attorno alla costruzione di senso su base argomentativa
- la ricerca quantitativa, la dimostrazione, la verifica o la falsificazione sulla base delle misurazioni

Tale dialogo potrebbe basarsi sulla dimostrazione, falsificazione, che la ricerca quantitativa può offrire al senso individuato attraverso la ricerca qualitativa.

Non essendo, però, l'analisi e l'illustrazione della metodologia l'argomento su cui si concentra questa tesi chiudo qui la riflessione su tali aspetti. Nelle successive parti della tesi tratterò, quindi, solo sporadicamente gli aspetti metodologici.

#### SETTING DELLA RICERCA

Avvio la descrizione del setting esponendo le ragioni che hanno portato alla scelta di Trieste quale teatro principale della ricerca. I motivi sono legati primariamente alla sua storia, un ambito in cui si possono individuare elementi che ancora oggi influenzano il suo tessuto sociale intersecandosi agli aspetti comparsi più di recente.

Se escludiamo i brevi periodi di occupazione da parte delle truppe napoleoniche, dal 1382 fino alla fine della prima guerra mondiale la città fece parte prima del regno e poi dell'impero asburgico. Ciò ha comportato delle conseguenze sia economiche sia sociali. Osservando in modo particolare l'ultimo periodo (dal 1857) - a seguito della costruzione della ferrovia che la congiungeva a Vienna - il suo porto ebbe un forte sviluppo e Trieste divenne la quarta città dell'impero. In questo contesto economicamente florido e attivo erano presenti diversi gruppi nazionali che praticavano differenti religioni. C'erano serbi, croati, greci, sloveni, italiani, ebrei, armeni e le religioni presenti erano quella ebraica, cattolica, serba e greco ortodossa e nel tempo sono anche sorti diversi cimiteri per le diverse religioni.

L'aspetto distintivo era senza dubbio la convivenza pacifica di queste diversità, una dimensione che ha avuto un brusco cambiamento con il passaggio al regno d'Italia. Un cambiamento sicuramente dovuto a diversi fattori di cui i più evidenti sono essenzialmente due. Uno è la perdita dell'importanza che assumeva il porto per l'impero austroungarico: per il regno d'Italia, immerso nel mediterraneo, era solo uno dei vari porti utilizzabili. Ciò ha comportato l'inizio della continua decadenza della città. L'altro fattore è determinato dalla politica tesa all'omogeneizzazione (si legga italianizzazione delle minoranze e negazione delle differenze) perseguita dall'Italia anche a Trieste a partire dal 1918.

Con il successivo avvento del fascismo, quattro anni più tardi, la chiusura, la discriminazione e la violenza verso la popolazione non italiana assumono delle proporzioni sempre più ampie, in particolar modo verso serbi, croati, ma soprattutto sloveni. Questi ultimi molto presenti in città e in pressoché totale maggioranza nei paesi che attorniano Trieste. Con la seconda guerra mondiale, le violenze sugli sloveni aumentano in città e in tutti i territori sloveni a dominazione italiana. Analogamente accade con i crimini contro croati, serbi e bosniaci nel territorio che ora corrisponde alle attuali Croazia e Bosnia. Dal '43 al '45 si arriva agli eccidi delle foibe compiuti

prima da parte italiana contro gli autoctoni di lingua slava poi da parte jugoslava verso gli italiani (in maggioranza anch'essi autoctoni) con un numero di migliaia di vittime. Ciò ha portato ad un antinomico strascico di odi e risentimenti da entrambe le parti. La velenosa coda di accadimenti in cui ogni comunità ha avuto sia vittime sia carnefici come evidenziato dalla Commissione storico-culturale italo-slovena che ha ripercorso le relazioni italo-slovene dal 1880 al 1956 (Conetti, Kacin Wohinz, 2000).

Nel dopoguerra arrivarono molti esuli istriani: circa 50.000 si stabilirono in città (Colella, 1958). Accadde che questi esuli fossero generalmente ignorati o rifiutati da parte della popolazione triestina. Mi permetto una nota autobiografica ricordando quanto da me osservato negli anni '70. Il termine di esule - che normalmente evoca una sofferta e ingiusta lontananza - era sinonimo di ingiustificato privilegio. Questo perché, con notevole e colpevole ritardo, si è iniziato a provvedere ai loro alloggi e all'assegnazione di posti di lavoro: un 'risarcimento' non in grado di restituire, di togliere, la sofferenza patita e spesso nemmeno quanto di materiale era stato abbandonato a causa dell'esodo. Molti tra gli esuli mostravano rancore e animosità nei confronti della consistente minoranza slovena presente a Trieste: un risentimento che spesso si è perpetuato e che si evidenzia nella definizione dispregiativa nei confronti degli sloveni che vengono chiamati s'ciavi ovvero schiavi. Da annotare anche il fatto che l'astio verso la comunità slovena non è da attribuirsi solo alla presenza degli esuli istriani feriti dall'esodo e dei loro eredi, ma sia un atteggiamento tenuto anche da triestini 'autoctoni' e privi di questo tipo di trascorsi storici.

Sull'altro versante, la comunità slovena - avendo patito vittime e sofferenze dal '18 fino al '45 e subendo discriminazioni anche nel dopoguerra - si chiude a riccio e risponde con altrettanto 'giustificato' risentimento. Se, personalmente, sento forti le ragioni e le sofferenze di entrambe le comunità, ciò che qui preme rilevare è la presenza di questo forte attrito che in questi anni appare ancora presente.

In questo intreccio sociale vengono ad aggiungersi, in un primo tempo, le migrazioni interne dal meridione e, successivamente, di chi fuggiva dagli scontri della guerra nell'ex-Jugoslavia, per arrivare infine ai giorni nostri con le migrazioni di cui leggiamo sui quotidiani. Abbiamo pertanto la presenza di diversi tipi di minoranze, vecchie e nuove, così come possiamo osservare l'esistenza di vecchie e nuove tensioni sociali in un conflittuale gioco del 'tutti contro tutti': sloveni-italiani, nord-sud, autoctoni-stranieri, ecc.

Lo sviluppo che abbiamo cronologicamente seguito ci permette di cogliere quanto ci si presenta sull'asse sincronico determinando l'attuale complessità sociale. A questa singolare e articolata situazione - che di per sé giustifica l'elezione di Trieste quale teatro della ricerca - aggiungiamo due emblematici episodi accaduti nell'anno scolastico 2014/2015 e che contribuiscono ad allargare la prospettiva. È infatti accaduto che in due casi siano scoppiate, a Trieste, fortissime polemiche che hanno interessato anche la stampa nazionale oltre a quella locale. Entrambi gli episodi hanno a che fare con l'inclusione o, se vogliamo, con l'esclusione.

Nel primo caso si tratta di un'insegnante, di cui vengono richieste le dimissioni da esponenti politici a livello nazionale in quanto accusata di aver tolto Gesù dalla recita di Natale, ma si trattava di un lavoro sulla pace che non riguardava il Natale e non aveva a che fare con Gesù. L'altro caso riguarda *Il gioco del rispetto*, un progetto - legato alle indicazioni dell'OMS - diretto a favorire le pari opportunità tra i generi e che fu accusato di voler introdurre 'la teoria del *gender*' insegnando ai bambini la masturbazione.<sup>8</sup> Anche questi due episodi, con il proprio strascico di feroci polemiche, testimoniano delle contrapposizioni molto forti presenti in questa città.

Compiuta la scelta della città in cui svolgere la parte centrale della ricerca, per poter effettuare delle comparazioni, ho deciso di individuare un contesto che avesse simili dimensioni. Volevo però che avesse una storia meno complessa di Trieste, un orientamento politico storicamente diverso e

<sup>8</sup> <http://www.ilgiornale.it/news/politica/follia-dei-giochi-gender-bimbi-travestiti-bimbe-1103363.html>  
[http://www.ilmessaggero.it/PRIMOPIANO/CRONACA/ges\\_amp\\_ugrave\\_triESTE\\_scuola\\_lega\\_nord\\_dimissioni\\_maestra/notizie/1085327.shtml](http://www.ilmessaggero.it/PRIMOPIANO/CRONACA/ges_amp_ugrave_triESTE_scuola_lega_nord_dimissioni_maestra/notizie/1085327.shtml)  
<http://www.bufale.net/home/bufala-trieste-asili-gioco-del-rispetto-con-toccamenti-vari-e-travestimenti-bufale-net/>  
<http://narrazionidifferenti.altervista.org/il-rispetto-non-piace/> Ultimo accesso 26/11/2017.

mi interessava anche che fossero presenti solo minoranze costituite in tempi più recenti. Ho scelto Bologna perché rispetta questi criteri e si trova in Emilia Romagna, una regione con una tradizione pedagogica riferita alla scuola dell'infanzia che viene vista come riferimento a livello internazionale.

Infine, per ampliare l'orizzonte comparativo ho scelto Lubiana, in Slovenia, poiché questa città mi avrebbe consentito di confrontare i dati con un diverso sistema scolastico rispetto a quello che è presente in Italia.

Passo successivo, è stata quella dell'individuazione delle scuole in cui effettuare concretamente osservazioni ed interviste. A Bologna e a Lubiana le scuole (una per città) mi sono state indicate dai dirigenti scolastici: il criterio di selezione è stato quello della familiarità con le pratiche interculturali e la disponibilità a partecipare alla ricerca.

A Trieste, invece, ho avuto maggiori margini di scelta ed ho potuto selezionare il tipo scuola e i plessi a cui ho poi avuto accesso. Ho preferito le scuole materne comunali per un motivo ben preciso: alcune scuole comunali avevano appena affrontato un corso di aggiornamento riguardante l'educazione interculturale, mentre le altre erano in procinto di farlo. Tra queste ne ho selezionato due che si differenziavano per la diversa presenza, in termini percentuali, di bambini figli di migranti: il 12,63% in un caso e il 40% nell'altro.

#### Luoghi d'origine dei bambini: scuola NEBO con 95 bambini

Provenienza	N°	% su migranti	% su totale
Polonia	3	25%	3, 15 %
Croazia	2	16,66%	2, 10%
Etiopia	2	16,66%	2, 10%
Moldavia	2	16,66%	2, 10%
Brasile	1	8,33%	1,05%
Macedonia	1	8,33%	1,05%
Slovenia	1	8,33%	1,05%
	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>12,63%</b>

#### Luoghi d'origine dei bambini: scuola CAR con 145 bambini

Provenienza	N°	% su migranti	% su totale
Serbia	23	39,65 %	15,86%
Romania	9	15,51 %	6,20%
Kosovo	6	10,34%	4,13%
Albania	5	8,62%	3,44%
Cina	3	5,17%	2,06%
Filippine	2	3,44%	1,37%
Austria	1	1,72%	0,68%
Bangladesh	1	1,72%	0,68%
Camerun	1	1,72%	0,68%
Egitto	1	1,72%	0,68%
Libia	1	1,72%	0,68%
Macedonia	1	1,72%	0,68%
Moldavia	1	1,72%	0,68%
Slovacchia	1	1,72%	0,68%
Tunisia	1	1,72%	0,68%
Turchia	1	1,72%	0,68%
	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>40%</b>

### *Inquadramento scuole Car e Nebo*

Voglio esporre qui brevemente il contesto in cui si inseriscono le due scuole al centro della ricerca, per poter meglio permettere di comprendere i dati rilevati e la loro susseguente elaborazione.

Il quartiere in cui ha sede la scuola Nebo<sup>9</sup> è costituito da condomini tra i 4 e i 6 piani e sorge su terreni espropriati negli anni 70-80 ai contadini (prevalentemente sloveni) che fornivano frutta e verdura per l'intera città di Trieste: era l'orto della città. C'era nel quartiere una ridotta zona commerciale, centro sociale pulsante, che rendeva il quartiere una specie di paese e contribuiva a dargli una specificità a dispetto nell'anonimato suggerito dall'architettura indiscutibilmente impersonale. Pian piano sta svanendo questa specificità poiché quando il quartiere è sorto era abitato da coppie giovani e ogni condominio aveva il proprio gruppo di bambini in cortile, ora invece è abitato prevalentemente da anziani, ma si sta anche verificando un ritorno dei bambini di allora assieme ai propri figli. È una periferia tranquilla e perciò ambita (gli appartamenti non rimangono mai vuoti) anche se ha perso il supermercato, il centro civico e la domenica non è servito (o servito malamente) dai mezzi pubblici: chi soffre di questa situazione sono i vecchi abitanti. Da segnalare anche la progressiva scomparsa della lingua slovena nel rione a causa dell'invecchiamento della popolazione originariamente qui insediata e dei numerosi arrivi dovuti alla costruzione dei condomini.

Il coordinatore della scuola era originariamente responsabile anche di un nido poco distante, e del ricreatorio di quartiere, ma ora ha assunto pure la direzione di una scuola di un altro quartiere. I contatti con l'adiacente scuola primaria sono limitati ad un insegnante della primaria. Essendo pochi i migranti nel quartiere ci sono pochi bambini migranti anche nella scuola che è costituita da 4 sezioni (3 omogenee per età ed 1 eterogenea) per un totale di 95 bambini.

La scuola Car, invece, è inserita in un quartiere storicamente popolare che alterna palazzi ottocenteschi a condomini di 4-6 piani costruiti nel dopoguerra. Sono presenti molti negozi e punti di ristorazione; quelli nelle vie principali sono più nuovi e ben tenuti, mentre quelli nelle vie laterali risultano essere più vecchi e trasandati analogamente a quanto accade per gli edifici. Il quartiere è decisamente popolare e multiculturale con prevalenza di serbi, la maggior parte dei quali lavorano nell'edilizia; inoltre ci sono diverse attività commerciali gestite da migranti, soprattutto negozi di generi alimentari. Diversamente dal quartiere della scuola Nebo qui non c'è una significativa presenza storica della minoranza slovena.

La scuola - gestita da una coordinatrice che segue anche altri due plessi - è nata dalla fusione di due scuole del quartiere e ha un problema di spazi poiché le aule sono troppo piccole in quanto concepite per una scuola primaria in cui il numero dei bambini era oltretutto inferiore a quello dei bambini attualmente presenti in ogni sezione di scuola dell'infanzia. Un aspetto rilevante per la gestione della scuola è dato dallo sviluppo della scuola su due piani. Il fatto che il passaggio tra un piano e l'altro sia all'interno della scuola primaria (con cui è condiviso l'edificio) fa sì che, a causa delle difficoltà logistiche, la scuola risulti quasi essere divisa in due scuole distinte. La palestra ed il giardino vengono utilizzati a turno da tre sezioni alla volta e devono essere condivisi con la scuola primaria.

La scuola è composta da 6 sezioni per un totale di 145 bambini e la presenza di bambini provenienti da varie parti del mondo è piuttosto elevata data la composizione della popolazione del quartiere.

---

<sup>9</sup> I nomi delle scuole e dei partecipanti sono di fantasia.

## I PASSI DELLA RICERCA

Dopo la fase di progettazione, è iniziata l'azione sul campo partendo dalle due scuole di Trieste. Per avere uno sguardo d'insieme sul suo sviluppo cronologico si può osservarne la tempistica che è riportata nella tabella sottostante.

Tabella 1

PERIODI	OSSERVAZIONI PARTECIPANTI	COLLOQUI INFORMALI	INTERVISTE
dal 7/10/2015 al 22/12/2015	Nebo: 30 <sup>h</sup>		
dal 18/11/2015 al 10/3/2016	Car: 27 <sup>h</sup>		
dal 21/3/2015 al 27/4/2015			Nebo: 2 <sup>h</sup>
dal 21/3/2015 al 27/4/2015			Car: 3 <sup>h</sup>
21/6/2016			Bologna: 2 <sup>h</sup>
9/12/2016			Lubiana: 2 <sup>h</sup>
dal 12/5/2016 al 20/6/2016		Nebo: 8 <sup>h</sup>	
21/6/2016		Bologna: 3 <sup>h</sup>	
9/12/2016		Lubiana: 2 <sup>h</sup>	
	tot. 57 <sup>h</sup>	tot. 13 <sup>h</sup>	tot. 9 <sup>h</sup>

Come si vede abbiamo sostanzialmente due periodi: il primo va da ottobre a marzo ed è più collegato alla codifica aperta e l'inizio di quella focalizzata, mentre il secondo, che va da marzo a giugno, comprende la codifica focalizzata abbracciando anche quella teorica. La fase propedeutica - l'accesso al campo - dura da luglio a novembre 2015, e si è svolta nelle forme che presenterò nel prossimo paragrafo. In quelli successivi, invece, descriverò gli altri passaggi fondamentali della ricerca.

### L'ACCESSO AL CAMPO

Il percorso di avvicinamento alla ricerca sul campo, per quanto non particolarmente difficile, è durato 4 mesi per una scuola e 5 per l'altra. Il primo contatto con i Servizi Educativi è avvenuto indirettamente tramite la prof.ssa Altin dell'Università di Trieste incaricata di condurre un corso di aggiornamento interculturale per il personale educativo del comune di Trieste. La docente mi indirizza al prof. Sorzio (coordinatore dei corsi di aggiornamento per educatori richiesti dal Comune di Trieste all'Università degli Studi di Trieste) che, a sua volta, mi dà l'indicazione di rivolgermi ad una responsabile dei Servizi Educativi.

Sono accolto dalla responsabile da cui - dopo averle illustrato scopi e modalità della ricerca - ricevo la promessa di avere, nel giro di pochi giorni, l'autorizzazione per accedere alle scuole. Dopo svariati e vani tentativi di contattarla, ottengo infine l'autorizzazione due mesi più tardi.

Il passo successivo è consistito nell'individuazione dei plessi in cui effettuare la ricerca sulla base del criterio originariamente immaginato: una scuola in cui prevalga uno spirito di partecipazione a favore dell'inclusione e una scuola 'resistente' all'approccio inclusivo. Sarà un criterio che cambierò a favore di quello già accennato ovvero la diversa percentuale di bambini con genitori migranti. La modifica del criterio è dovuta all'individuazione di un grossolano errore nella definizione di quello originario: l'intenzione di partire da un pre-giudizio sull'approccio partecipante o meno da parte di scuole a me in gran parte sconosciute.

Scelte le scuole Nebo e Sonca attendo di essere introdotto dalla responsabile dei servizi educativi. Ma per poter accedere alla prima devo attendere quasi un mese, mentre l'accesso alla seconda lo devo all'intercessione del coordinatore della scuola Nebo.

L'ingresso nella scuola Nebo è avvenuto con estrema facilità: sono stato accolto prima dal coordinatore e poi da un'insegnante che mi dà un primo quadro abbastanza dettagliato del quartiere e della scuola. Pochi giorni dopo posso iniziare le osservazioni nella scuola.

Nel frattempo cerco invano di farmi introdurre alla scuola Sonca dalla responsabile dei servizi, infine il coordinatore della scuola Nebo chiama la coordinatrice della scuola a cui voglio accedere e mi organizza un incontro. Un colloquio - quello con un'insegnante e la coordinatrice della scuola Sonca - in cui avverto una forte resistenza anche se non riesco a coglierne il motivo. Una sensazione che, nei giorni successivi, mi viene confermata dall'impossibilità a contattare la coordinatrice nonostante avessimo concordato di sentirci per avere, da parte della scuola, una risposta alla mia richiesta.

Dopo alcuni giorni la responsabile dei servizi educativi mi spiega che ci sono delle tensioni di tipo amministrativo che coinvolgono la scuola Sonca e che la mia presenza potrebbe comportare ulteriori problemi. Mi invita, quindi, ad optare per un altro plesso con un'elevata presenza di bambini figli di migranti ovvero la scuola Car. Accetto la sua proposta e attendo, inutilmente, che mi metta in contatto con questa scuola. Un'altra volta vengo soccorso dal coordinatore della scuola Nebo che contatta la coordinatrice della scuola Car permettendomi così di incontrarla. Dopo questo incontro sono invitato a presentare la mia ricerca al collegio docenti per ottenere l'approvazione, da parte degli insegnanti, alla mia presenza durante le loro attività. La mia richiesta, sostenuta dalla coordinatrice, viene accettata dagli insegnanti, però si apre la questione del come comunicare ai genitori i motivi della mia presenza all'interno della scuola. Nell'altra scuola non si è presentata questa necessità: l'insegnante che mi ha accolto mi ha riferito che i genitori sono talmente abituati a vedere adulti che frequentano la scuola per i più svariati interventi da non farci più caso quando vedono all'interno della scuola adulti sconosciuti. Ai genitori della scuola Nebo non è stata pertanto notificata la mia presenza in qualità di ricercatore. Nella scuola Car, superata la questione del bisogno di comunicare la mia presenza con la decisione di redigere un avviso da trasmettere ai genitori, ottengo l'accesso al campo per iniziare le mie osservazioni anche in questa scuola: sono trascorsi più di 5 mesi dal primo contatto con la responsabile dei servizi educativi.

La grande facilità di accesso alla scuola Nebo si riflette positivamente anche nel modo in cui vengo accolto sin dal primo giorno di osservazioni. Analogamente, con l'altra scuola, vengo accolto ed accettato con qualche difficoltà in più, anche a causa della situazione di 'studio reciproco' creatasi tra insegnanti e nuova coordinatrice.<sup>10</sup> Infatti la coordinatrice (che coordina anche due altre scuole) è al primo anno in cui ricopre in questo plesso il proprio ruolo: pertanto non conosce ancora gli insegnanti e loro non conoscono lei.

#### L'INDAGINE SUL CAMPO

Dopo aver superato gli ostacoli relativi all'accesso al campo, arriva finalmente il momento delle prime osservazioni. Come indicato nelle prime coordinate della ricerca si tratta di un tipo di osservazione partecipante. Una scelta contemplata come strumento da alcuni metodologi della ricerca (Travaglini, 2002) che appare nel nostro caso nitidamente motivata dall'essere l'osservazione etnografica a pieno titolo facente parte dell'equipaggiamento di ricerca della GT. Si usa la definizione di osservazione etnografica e non di etnografia, sottolineando la diversa finalità rispetto al suo utilizzo in ambito antropologico in cui svolge una funzione maggiormente descrittiva: si cita abitualmente a questo proposito la *descrizione densa* di Geertz<sup>11</sup> (1973). Nel caso della GT, invece, lo scopo dell'utilizzo di questo strumento non è tanto meramente descrittivo quanto quello di osservare soprattutto gli elementi che costituiscono il processo indagato per

<sup>10</sup> Situazione confermata da entrambe le parti nel corso delle mie osservazioni.

<sup>11</sup> Geertz, si rifà a sua volta al concetto di descrizione densa individuato dal filosofo Gilbert Ryle (1968, 1971).

poterli abbinare all'uso dell'intervista cercando così di definire delle esperienze calando le testimonianze nel contesto che le produce (Tarozzi, 2008: 76-78).

Lo strumento principe delle etnografie è sicuramente l'osservazione partecipante, uno strumento analizzato, a più riprese, da Pavanello (2010) che ne individua le principali caratteristiche. Se la sua essenza consiste nel fatto che il ricercatore diventa, fino ad un certo grado, parte del contesto indagato, un aspetto molto interessante - in ottica GT - è dato dall'indicazione, risalente alla prima metà del secolo scorso, di disgiungere l'osservazione dalle inferenze basate su pre-visioni di cui il ricercatore è portatore. Ciò comporta sia una sospensione del giudizio (epochè)<sup>12</sup> sia la separazione dei dati da sovrastrutture preconcepite che il ricercatore collega ad essi consentendo così un loro esame critico. Questo concede la possibilità di essere sia interni sia esterni al contesto osservato. Va rilevato che questa prospettiva nasce in un'ottica oggettivista, ma cambiando punto di vista possiamo cogliere come nel contesto sociale di cui entriamo a far parte si crei un intreccio di diverse soggettività il cui prodotto è quello dell'intercomprensione. Quindi l'obiettivo dell'osservazione partecipante, anziché essere quello di una descrizione oggettiva di una realtà, diventa la *"rappresentazione soggettiva di un processo di intercomprensione"* (Pavanello, 2010: 66). L'aspetto della soggettività rimanda al fatto che l'osservazione non può essere mai neutrale e comporta l'evidenziazione dell'impossibilità di un approccio obiettivo e imparziale richiedendo al ricercatore una duplice capacità: immedesimarsi nell'altro rimanendo al contempo conscio del proprio bagaglio culturale.

Infine una considerazione che rimanda ad una delle principali caratteristiche della ricerca qui presentata. Pavanello (2010: 193) constata come l'osservazione etnografica si giochi essenzialmente sul versante dei significati e delle loro relazioni: anche questo chiarisce il motivo dell'utilizzo di questo strumento visto che è proprio sui significati attribuiti - e sul senso che su essi si può costruire - che si concentra questa di ricerca.

Oltre a quanto finora esposto, la decisione di utilizzare l'osservazione osservante, quale strumento di ricerca, è motivata soprattutto dal voler rifuggire al pericolo sottostante all'osservazione etologica: creare una perturbazione del *setting* ben maggiore di quella che comunque viene indotta anche da quella partecipante. La modalità di fare delle rilevazioni, ad esempio in classe, sedendosi in un angolo scrivendosi gli appunti mi pare alterare notevolmente il contesto indagato e ciò che in esso accade. Oltre all'esperienza personale in quanto oggetto, assieme alle mie colleghe, di questo tipo di osservazione,<sup>13</sup> ciò che mi porta a questo tipo di riflessione è il fatto che - in contrasto con l'ottica costruttivista - la prospettiva etologica ritiene di individuare in modo oggettivo dei modelli che ricorrono (Braga e Tosi, 1998: 92-93 citando McGrew, 1977: 35): decisamente lontano dalla prospettiva costruttivista.

Prima di passare a descrivere concretamente le modalità che ho cercato di adottare nell'inserirmi nelle due scuole e nel relazionarmi con i partecipanti, rimane da illustrare una sensazione, o meglio, un atteggiamento che ha avuto una ricaduta significativa sull'andamento del percorso della ricerca.

### *Lo straniamento*

Riprendendo la metafora della pesca, evidenzio come per me questa sia stata la prima uscita in mare non avendo mai avuto l'occasione di affrontare una vera ricerca sul campo: un cammino ben diverso dalle mie usuali riflessioni intuitive ed estemporanee sull'argomento dell'interculturalità.

<sup>12</sup> Strumento della fenomenologia adatto sia ad avvicinare l'essenza del pensiero e del vissuto altrui attraverso il processo di riduzione eidetica (Tarozzi, anno non indicato, *La ricerca della differenza* <http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm> Ultimo accesso il 26/11/2017), sia a contrastare il concetto di oggettività dei dati.

<sup>13</sup> In queste situazioni ho sempre rilevato molte note 'false' nel mio (come in quello delle mie colleghe) modo di interagire con i bambini.

Sulla base del concetto sensibilizzante individuato nella fase di preparazione<sup>14</sup> immaginavo di poter, dover, agire in uno specchio di mare abbastanza delimitato. Invece la sensazione è stata quella di ritrovarmi perso nell'oceano e di non sapere davvero quali pesci prendere e quali ributtare in mare cercando, perciò, di pescarli tutti. Questa percezione è dovuta innanzitutto al fatto che essendo un insegnante mi stavo immergendo in un contesto di cui conoscevo molti nessi e significati impliciti. Ero, però, ben conscio del rischio di applicare la mia visione pregressa e di poter cadere nella trappola di dare per scontati degli aspetti e delle prospettive. Quindi ho cercato di prendere, per quanto possibile, le distanze e ciò ha comportato un forte disorientamento il cui esito è consistito inizialmente nel cercare raccogliere quasi tutti i dati che mi accadeva di osservare.

Del resto lo straniamento è, secondo Pavanello (2010: 125), un importante strumento metodologico; inoltre consente anche di rispondere assertivamente alla richiesta di epoche rivolta al ricercatore. Nel mio caso questa pratica dello straniamento poggia anche sull'interiorizzato precetto del sentirsi straniero in classe (Zoletto, 2007)<sup>15</sup> e sul passatempo che ho praticato spesso e che porta ad immaginare un percorso ripetuto quotidianamente come visto con gli occhi di chi lo vede per la prima volta.

Questo basilare e funzionale meccanismo dello straniamento ha agito con notevole efficacia e, oltre ad agire sulle osservazioni sul campo, ha un ruolo anche nell'elaborazione dei dati durante il lavoro di etichettatura. Si tratta di etichettare, nominare, delle minime unità di significato (parti di frasi, frasi, ma anche interi capoversi) in modo il più possibile neutro e riferito solamente a quanto descritto dal ricercatore o detto dall'intervistata/o senza apporvi alcuna concettualizzazione. Un tipo di operazione da svolgere usando preferibilmente i termini utilizzati dai partecipanti. Le etichette hanno la funzione di descrivere quanto espresso dal testo in forma il più possibile concisa avviando così un lungo processo di concettualizzazione che si risolverà solo al termine della ricerca: è la chiave per porre una distanza tra i dati e il bagaglio personale del ricercatore.

Nel caso specifico della ricerca in questione, lo straniamento nell'ambito dell'osservazione, dandomi l'impressione di essere sommerso dai dati, faceva apparire questi ultimi come muti e vuoti di significato. Anche il momento dell'etichettatura pareva produrre lo stesso effetto, ma quando ho iniziato a raggruppare, raccogliere, le etichette (o *codes*) in base a somiglianze e differenze, allora i significati dei dati hanno iniziato finalmente ad emergere consentendo progressivamente la creazione delle prime categorie.

Evidenzio, infine, come lo straniamento, non sia da vedersi come un tendere verso una realtà oggettiva o una ricerca di dati oggettivi, bensì come uno strumento idoneo a raccogliere i pensieri e i significati dei partecipanti al fine di costruire su questi dati le categorie e la *grounded theory*.

#### *Modalità d'inserimento e relazionali*

Altro aspetto importante delle osservazioni sul campo è senz'altro quello del mio inserimento nel contesto delle due scuole, congiuntamente a quello del tipo di relazioni che si sono instaurate tra me e i partecipanti alla ricerca.

<sup>14</sup> "Cosa accade quando in alcune scuole dell'infanzia si attiva un progetto interculturale considerando sia il rapporto che s'instaura tra teoria e prassi sia il peso che assume la politica in simili contesti?"

<sup>15</sup> A questo proposito riporto una citazione presa da Ovadia (2002: 35) che la prende da Todorov, il quale l'ha presa da Said che a sua volta l'ha trovata in Auerbach e che viene attribuita a Ugo da SanVittore: "L'uomo che trova dolce la propria patria non è che un tenero principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un Paese straniero."

Ingenuamente immaginavo il mio inserimento e le relazioni all'interno delle due scuole prescelte. se non proprio uguali, quantomeno simili. Invece, l'inserimento nella scuola Nebo è stato facile e quasi immediato mentre quello nella scuola Car mi ha richiesto maggior tempo.

Chiaramente ogni inserimento e ogni relazione sono influenzati dal contesto in cui avvengono e dalle modalità d'interazione delle persone coinvolte. Quindi oltre alla già di per sé illusoria idea che avrei potuto relazionarmi allo stesso modo con persone diverse, ho dovuto fronteggiare anche il fatto che nella scuola Car vi fossero in atto sia dei cambiamenti sia una suddivisione peculiare degli spazi che comporta anche una divisione di approcci didattici e modalità organizzative. Inoltre, in quest'ultima scuola si è appena inserita una nuova coordinatrice. È arrivata in un contesto che aveva visto negli anni passati uno scontro tra la precedente coordinatrice e il gruppo docente. Il mio arrivo ha così coinciso con un periodo in cui le due parti si stavano vicendevolmente 'prendendo le misure' come ebbe modo di dirmi la coordinatrice alcuni mesi più tardi:

*“Sì, ed era una cosa veramente particolare. Perché non riuscivo neanche a capire cosa trovavo. Perché c'era momento di chiusura. Ma non era una chiusura verso i bambini, assolutamente, ma neanche verso le famiglie, proprio. Era proprio un...come dicevo prima, prendere le misure su cosa mi chiedi, su cosa mi spetta, su cosa non mi spetta. Se mi chiedi troppo... no? Allora era quasi un... un tutelarsi. Che io comprendo, ho compreso, perché poi quando vai nelle scuole, più o meno trovi quando arrivi nuova. Ma anche la maestra... ma anche quando viene l'insegnante nuova, no? Si trova un pochino davanti tutti quanti che la guardano “Cosa fai? Cosa non fai?”” Cioè, penso sia una cosa umana, umana.”<sup>16</sup>*

Il mio ingresso, in questa situazione, ha creato un motivo in più di tensione: ho faticato un po' a far pienamente cogliere che non ero presente a scuola con il compito di controllare i loro comportamenti e le loro capacità didattiche e, quindi, ad essere accolto.

Invece, nella scuola Nebo, non essendoci particolari motivi di tensione, il mio arrivo non ha comportato particolari complicazioni. In questo caso il dialogo con le insegnanti è stato da subito scorrevole e si sono create relazioni di scambio anche con il personale ausiliario cosa che non è avvenuta nell'altra scuola.

In entrambe le scuole ho cercato di propormi per ciò che sono, ovvero un insegnante di scuola dell'infanzia, per poter così stabilire un rapporto vissuto come paritario dai partecipanti. Quindi sulla base delle attività che essi svolgevano, davo un po' di supporto negli aspetti più materiali del lavoro che via via si trovavano ad affrontare cercando nel contempo d'intavolare una conversazione con loro. Per permettere - nei limiti del possibile - che il setting rimanesse abbastanza naturale, ho voluto impostare con loro un dialogo ad ampio spettro senza limitarmi quindi al solo aspetto interculturale. Nel far questo evitavo di porre loro troppe domande per far sì che non avessero l'impressione di essere sottoposti ad un interrogatorio, per quanto informale.

### *Prime emergenze*

Durante le prime fasi<sup>17</sup> di osservazione - che comprendono anche i contatti per accedere al campo<sup>18</sup> - sono emersi diversi aspetti. Pur cercando di mantenere uno sguardo aperto e, quindi,

<sup>16</sup> Citazione tratta dall'intervista con la coordinatrice del 27/4/2016.

<sup>17</sup> Un periodo che include grossomodo l'accesso al campo e la prima metà delle osservazioni nelle due scuole: luglio 2015-novembre 2016.

tendente alla neutralità, ciò che osservavo assumeva diverse rilevanze diventando così di maggiore o minore interesse nel quadro che in qualche modo aveva appena iniziato a comporsi. Mentre alcuni elementi mi si presentavano come marginali, altri sembravano acquisire una consistenza ben più rilevante. Ripetute riletture dei dati mi porteranno a riesaminarli dando loro ben diverse valenze finendo con il suddividerli in modo diverso - rispetto a queste prime fasi - in rilevanti, ma non essenziali, da un lato e fondamentali, nell'ottica dell'indagine, dall'altro.

È quindi accaduto che il tema dell'inconsapevolezza, che successivamente si rivelerà come centrale, sia rimasto sullo sfondo: presente, ma ancora non visibile. D'altro canto mi è anche accaduto di aver seguito, approfondito, alcuni spunti che, pur avendo attinenza con il tema dell'interculturalità ho poi dovuto accantonare in quanto non perfettamente pertinenti con il processo indagato.

Nonostante l'approccio fosse quello di un'attenzione a 360°, una prima direttrice da seguire, in realtà, mi è era ben presente: cogliere gli aspetti dei due contesti lavorativi in modo da poter inquadrare la cornice in cui si svolgevano le osservazioni. In questo ambito le criticità emergenti sono risultate essere la mancanza di comunicazione, il sovraccarico lavorativo dei coordinatori e i dissidi interni alle scuole, mentre i punti di forza emersi sono stati l'unità d'intenti, la voglia di mettersi in gioco e il gruppo docente amalgamato. Però questi aspetti, per quanto abbiano un loro rilievo e rappresentino il contesto in cui l'indagine si è svolta, non sono, chiaramente, gli unici ad essere emersi.

Altri elementi che hanno iniziato ad affiorare sono:

- Relazione e coinvolgimento famiglie
- Attriti italo-sloveni
- Polemiche gender – Offese agli insegnanti
- Attività interculturali incentrate su mediatori culturali, cultura d'appartenenza: racconti del paese di provenienza, canzoni e tradizioni
- Categorizzazioni per provenienza
- Attenzione al disagio sociale ed economico
- Idea di scuola 'al servizio di...'
- Centralità apprendimento italiano
- Critiche a rigidità scuola primaria – Libertà di movimento nella scuola (flessibilità? suo peso?)
- Vissuto operatori
- Sovraccarico lavorativo coordinatori
- Formazione non mirata
- Teorie inconsce

Come vedremo più avanti alcuni di questi *codes* hanno, nel procedere della ricerca, acquisito grande rilievo finendo con il costituire delle categorie. Tra questi evidenzio il *code* - ancora semitrasparente - delle 'teorie inconsce' che cambiando definizione, si rivelerà essere quello che preciserà e definirà la *core category*.

Altri *codes*, invece, sono risultati essere non sufficientemente rilevanti finendo con l'essere accantonati nelle fasi successive della ricerca. Il riferimento è in particolare alle polemiche

---

<sup>18</sup> Anche se, per suddividere cronologicamente le fasi della ricerca, ho dedicato un paragrafo all'accesso al campo separandolo dalle osservazioni sul campo, in realtà le osservazioni sono iniziate già in queste fasi di contatto prima di accedere davvero alle scuole.

sull'inesistente teoria del *gender*, un argomento che mi è sempre apparso come molto coinvolgente in quanto basato sulla visione sessista che contribuisce a perpetuare la discriminazione di genere. In modo più specifico, ciò che mi ha portato a seguire inizialmente questa direzione di ricerca è la convinzione che quella di genere possa essere definita come la protodiscriminazione per eccellenza. È, infatti, una discriminazione trasversale ai vari strati sociali e ai più diversi gruppi umani, ma soprattutto è una discriminazione con cui il neonato famigliarizza fin dai primi giorni di vita attraverso il processo d'inculturazione. Se la discriminazione di genere è presente nel primo gruppo sociale (solitamente la famiglia) con cui si viene in contatto, questa appare come 'normale' ed accettabile rendendo altrettanto ammissibili altre discriminazioni quando, durante la crescita, il contesto sociale si va via via ampliando. Questa convinzione mi ha condotto ad indagare la polemica che si è sviluppata attorno al *Gioco del rispetto*<sup>19</sup> e alle sue ricadute sulle scuole e gli insegnanti. Ma questo soggetto pur riguardando l'argomento della differenza - così centrale per i temi dell'interculturalità - da un lato è troppo specifico e dall'altro non intercetta pienamente la questione del processo tra teoria e prassi ed è stato perciò abbandonato.<sup>20</sup>

Per lo stesso motivo ho indagato, ma non approfondito, il tema dell'attrito tra comunità italiana e comunità slovena. L'ipotesi che mi era balenata era quella di una possibile correlazione tra l'esperienza (diretta e indiretta) del periodo bellico e postbellico sull'approccio alla differenza culturale da parte di chi sia portatore di questa esperienza. Ho sia individuato riscontri che confermavano la correlazione sia effettuato rilevazioni che confutavano questa supposizione, ma il tema non inquadrava il nucleo delle questioni successivamente rivelatesi centrali ed è stato quindi accantonato.

Queste prime emergenze hanno permesso di focalizzare la seconda metà delle osservazioni rendendole più mirate consentendo, nel contempo, la creazione delle categorie che si possono trovare in *Figura 1*. Come si può constatare, abbiamo 9 categorie e 16 sottocategorie. In questa fase le relazioni tra le categorie non sono ancora definite mentre lo sono parzialmente quelle tra le categorie e le sottocategorie.

Ad un primo sguardo, la suddivisione in sottocategorie, in più di un caso può dare l'impressione che segua una ripartizione di tipo dicotomico: ostacoli e facilitatori dell'interculturalità, rigidità e flessibilità pedagogico didattiche, ecc. In realtà non è mai davvero così perché accade che il medesimo *code* possa apparire in entrambe le sottocategorie assumendo perciò entrambe le valenze indicate dalla denominazione delle sottocategorie stesse. Un esempio potrà meglio chiarire questo aspetto.

Nella categoria *Intercultura* abbiamo le due sottocategorie *Criticità interculturali* e *Punti di forza interculturali*. In entrambe le sottocategorie troviamo il *code* denominato *plurilinguismo insegnante* che fa riferimento alle seguenti osservazioni:

*"Siccome i bambini sono di diverse provenienze Rap dice che non è possibile apprendere qualche frase per ogni lingua in modo da poterli meglio accogliere."*

*"Monz sottolinea come lei ritenga importante il sapere la lingua delle famiglie e dei b/i nel farli sentire ben accolti."*

Nel primo caso ci troviamo in presenza di un approccio che qualcuno può definire razionale,<sup>21</sup> ma che in realtà costituisce un ostacolo ai fini degli obiettivi interculturali.<sup>22</sup> Nel secondo, invece, abbiamo un orientamento che può favorire il raggiungimento di questi obiettivi.

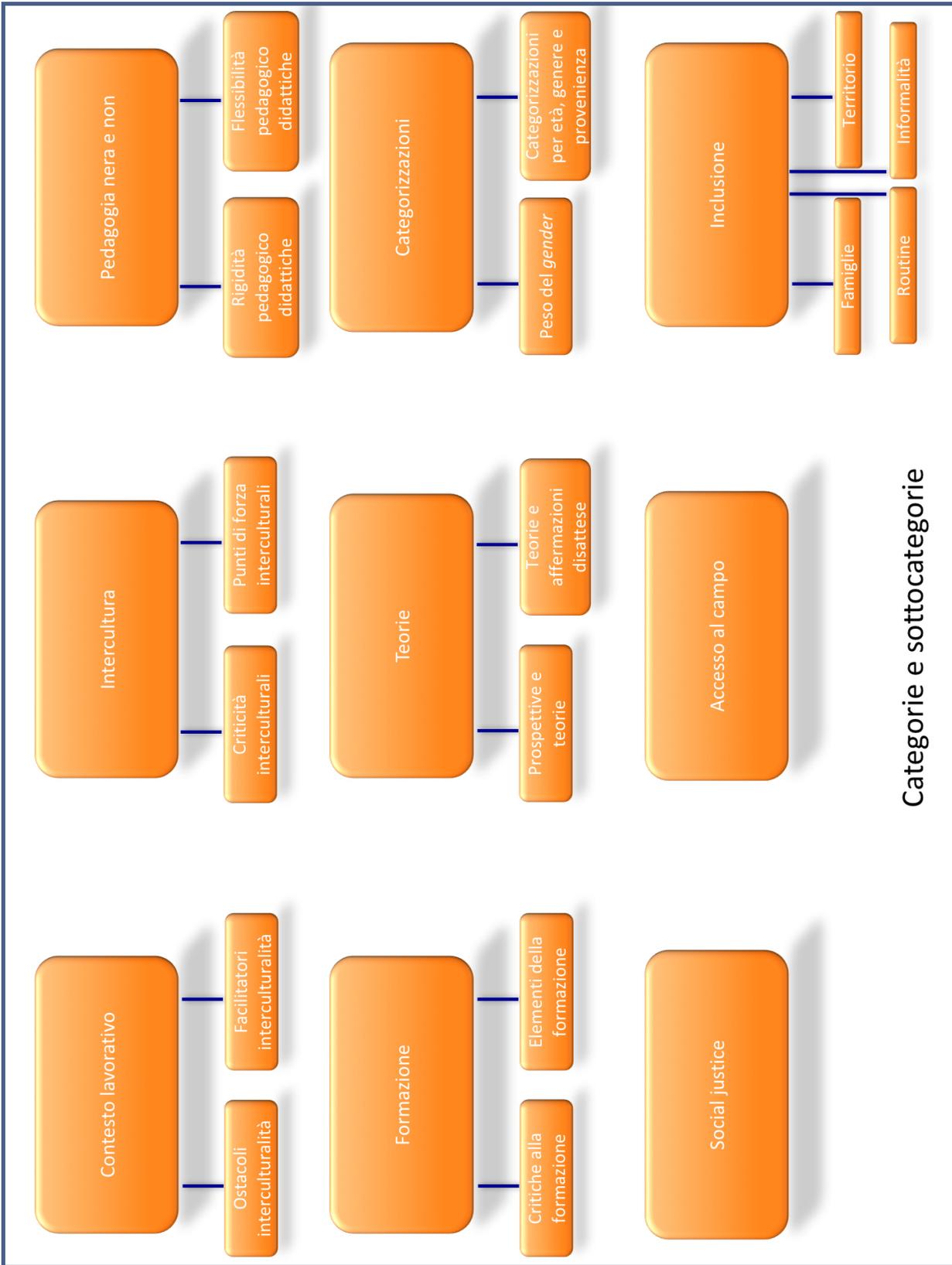
<sup>19</sup> <http://www.ilgiornale.it/news/politica/follia-dei-giochi-gender-bimbi-travestiti-bimbe-1103363.html>  
<http://www.bufale.net/home/bufala-trieste-asili-gioco-del-rispetto-con-toccamenti-vari-e-travestimenti-bufale-net/>  
<http://narrazionidifferenti.altervista.org/il-rispetto-non-piace/> Ultimo accesso 26/11/2017.

<sup>20</sup> Sulla differenza di genere e sul fatto che essa sia un prodotto culturale: Mead (1964), Héritier (1996), Razpotnik (2004: 87), Fabietti (2004: 149-160).

<sup>21</sup> Più avanti affronterò il costrutto di razionalizzazione per illustrare questo tipo di approccio.

<sup>22</sup> Afferendo così alla sottocategoria *Criticità interculturali*.

Figura 1



Categorie e sottocategorie

## I DOCUMENTI DELLE SCUOLE

Sul finire della prima parte delle osservazioni, in corrispondenza con il primo emergere delle categorie e con l'inizio della fase maggiormente caratterizzata dal processo di focalizzazione ho affrontato l'analisi documentale<sup>23</sup> consultando i documenti programmatici del comune di Trieste e delle due scuole osservate.

Ho analizzato il PTOF<sup>24</sup> comunale a quello dei plessi coinvolti perché mi interessava cogliere le loro indicazioni teoriche e didattiche. Ciò che mi premeva era sia il confronto tra i documenti sia osservare come le loro indicazioni fossero attuate. Il documento comunale, valido per tutte le scuole dell'infanzia comunali, aderisce all'approccio inclusivo secondo le indicazioni nazionali ed europee cui si è già fatto riferimento. Nel PTOF comunale - sulla base delle loro occorrenze e della loro significanza - ho individuato, quali elementi emergenti di maggior rilievo per la ricerca, quelli del coinvolgimento delle famiglie, della cittadinanza e della continuità territoriale.

Elementi che si ripropongono come centrali anche nei documenti delle due scuole, ma tra questi due PTOF abbiamo una notevole differenza formale. Una delle due scuole ricalca abbastanza il modello di quello comunale a livello sia strutturale sia linguistico<sup>25</sup> redigendo un documento piuttosto dettagliato nell'illustrazione degli intenti e delle metodologie con cui realizzarli. L'altra scuola, invece, propone un PTOF più scarno ed essenziale, simile per certi versi ad una presentazione al computer con le diapositive, limitandosi perlopiù alla definizione delle finalità.

Sul versante della prassi la ricchezza delle attività - intesa in senso qualitativo - è apparsa essere inversamente proporzionale alla dovizia di dettaglio con cui sono stati redatti i due PTOF. Nella scuola che ha maggiormente dettagliato le proprie prospettive e proposte abbiamo, ad esempio, una minor apertura alle famiglie. Infatti nel PTOF troviamo:

*"[...] i comportamenti degli operatori scolastici, ormai abituati a spiegarsi con un linguaggio gestuale e a dare molte informazioni che esulano dalla vita della scuola dell'infanzia, ma risultano utilissime per l'inserimento sociale delle famiglie immigrate."*

Per indicare ciò che avviene nella prassi cito quanto segue da un colloquio avuto con la coordinatrice della scuola e che ho riportato nelle mie osservazioni:

*"In questa scuola gli insegnanti rifiutano di svolgere questo ruolo di sostegno alle famiglie. Uno/a di essi ha asserito di non voler nemmeno consegnare tali moduli anche perché "con questa gente che non sa nemmeno scrivere e non è italiana perché dovrei perdere tempo?" e quindi tale consegna deve essere effettuata da qualcun altro."*

Nell'altra scuola invece c'è un fitto dialogo tra insegnanti, personale ausiliario e famiglie; famiglie la cui presenza all'interno della scuola è assidua anche durante le normali attività didattiche ed è sostenuta da un'associazione di genitori che propone varie iniziative.

Oppure leggiamo, nel medesimo PTOF: *"L'interculturalità penetra tutta la nostra quotidianità."* Questo assunto rappresenta una prospettiva olistica dell'agire interculturale che si confronta però con una visione che, di fatto, lo immagina invece come un momento separato: *"... mi spiega che sono capitato in un momento in cui si fa un po' meno intercultura..."*<sup>26</sup> Questo approccio mi viene ancor meglio chiarito quando mi spiegano che vengono svolte attività specificatamente interculturali. Essenzialmente si tratta di attività di rappresentazione di una cultura<sup>27</sup> vista in modo

<sup>23</sup> Per quanto sia in uso il termine 'analisi documentaria' ho deciso di utilizzare 'analisi documentale' poiché la definizione documentale si riferisce ai documenti esistenti, mentre l'espressione documentaria rappresenta di più l'atto del documentare. Per una riflessione sull'analisi documentaria nelle scienze sociali si veda Arosio (2013).

<sup>24</sup> Piano triennale dell'offerta formativa: documento che oltre a definire l'offerta formativa dovrebbe fornire indicazioni sull'identità formativa dell'istituto scolastico che lo redige.

<sup>25</sup> O, perlomeno, cerca di muoversi su quella falsariga.

<sup>26</sup> Tratto dalle mie osservazioni sul campo. A ulteriore commento di questa citazione si potrebbe evidenziare come l'interculturalità si rivolga in primis all'ambito ontologico anziché a quello del 'fare'.

<sup>27</sup> Nel sottoparagrafo dedicato alla formazione illustrerò come questo metodo risulti essere poco efficace.

statico a motivo del concetto stesso di rappresentatività; ad esse partecipano genitori e mediatori culturali. Particolarmente esemplificante risulta essere la presenza di una mediatrice culturale che ha basato la propria attività su una danza greca facendo poi colorare una bandiera greca. L'aspetto di rilievo consiste nel fatto che nella scuola non vi siano bambini che abbiano il benché minimo legame con la Grecia. Nell'altra scuola si è invece lavorato sulla continuità territoriale come suggerito dal corso di formazione interculturale seguito da entrambe le scuole.

Un ultimo esempio di difformità tra testo ed azione didattica, lo individuiamo nel PTOF maggiormente articolato in cui troviamo tra i 'pilastri' del documento:

*“il bambino è il reale protagonista dell'azione educativa, che deve presentare caratteristiche di flessibilità affinché l'organizzazione sia al servizio della pedagogia e non viceversa.”*

Inoltre si fa esplicito riferimento ad una pedagogia attiva riferendosi, pur senza citarlo, a Dewey (1916, 1929, 1938, 2001). All'atto pratico a questa premessa fanno da riscontro due approcci contrapposti. Da un lato - durante un momento di routine e a seguito di un commento sulla morte fatto da un bambino - abbiamo l'insegnante che è capace di cogliere l'occasione per aprire un dibattito molto partecipato su cosa significhi essere morti o vivi. Ma abbiamo anche l'insegnante che pur affermando di seguire il metodo proposto da Bruno Munari<sup>28</sup> (1989, 2006, 2009), dà ai bambini precise indicazioni su come dovrà apparire il disegno una volta terminato: l'esatto contrario di quanto proposto da Munari e della prospettiva attivista a cui l'artista faceva riferimento.

Quanto descritto potrebbe sembrare un tentativo di stabilire una classifica tra le due scuole, ma così non è anche perché non è questo lo scopo della ricerca. E soprattutto perché, se questi possono essere considerati gli aspetti salienti, essi sono però controbilanciati - come abbiamo appena visto - in entrambe le scuole, da approcci diversi e opposti da parte di alcuni insegnanti. Inoltre, in una delle due scuole, possiamo facilmente distinguere due diverse visioni (e conseguenti modi di agire) tra le sezioni del piano terra e del primo piano: una visione più flessibile in un caso, più rigidamente strutturata<sup>29</sup> nell'altro.

Vero scopo dell'illustrazione di questo confronto è introdurre la domanda che ne è scaturita: da dove, come, attraverso quale processo, nascono le discrepanze tra affermato e agito, e tra teorie ad agire prassico. Nelle fasi successive della ricerca la risposta a questi interrogativi (unendo il tema dell'inconsapevolezza al concetto di formazione come cinghia di trasmissione del processo prassi-teoria e al tema delle modalità di inclusione) consentirà l'individuazione delle relazioni tra le categorie emerse portando successivamente all'individuazione della *core category*.

Prima di affrontare i passi che hanno condotto a questa risposta, voglio però riportare una riflessione scaturita dalla lettura del PTOF che espone con maggior dettaglio le prospettive e metodologie didattiche da adottare in ottica interculturale. È una considerazione dettata dall'uso del termine *etnia*<sup>30</sup> nonché dalla visione statica di 'cultura' confermata, in alcuni casi, durante le successive osservazioni. Essa è evidenziata da questo passaggio che colpisce per il proprio contrapporsi ai principi enunciati:

*“[...] un numero significativo di alunni stranieri appartenenti ad etnie diverse. Questi ultimi, s'inseriscono senza grosse difficoltà nella vita scolastica e apprendono velocemente i nostri usi insegnandoci parte dei loro, dando così vita ad uno scambio emotivo-culturale apportatore di conoscenza, ma soprattutto di tolleranza e di rispetto delle reciproche diversità.”*

<sup>28</sup> Per un rapido sguardo su questo approccio: <http://www.brunomunari.it> e <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/metodo-laboratorio-creativita-bruno-munari-per-la-scuola/> Ultimo accesso 26/11/2017.

<sup>29</sup> In contrasto con la flessibilità prospettata dal PTOF presentato.

<sup>30</sup> Durante le osservazioni ho sentito più volte parlare di etnia albanese, serba anziché di nazionalità albanese, ecc.

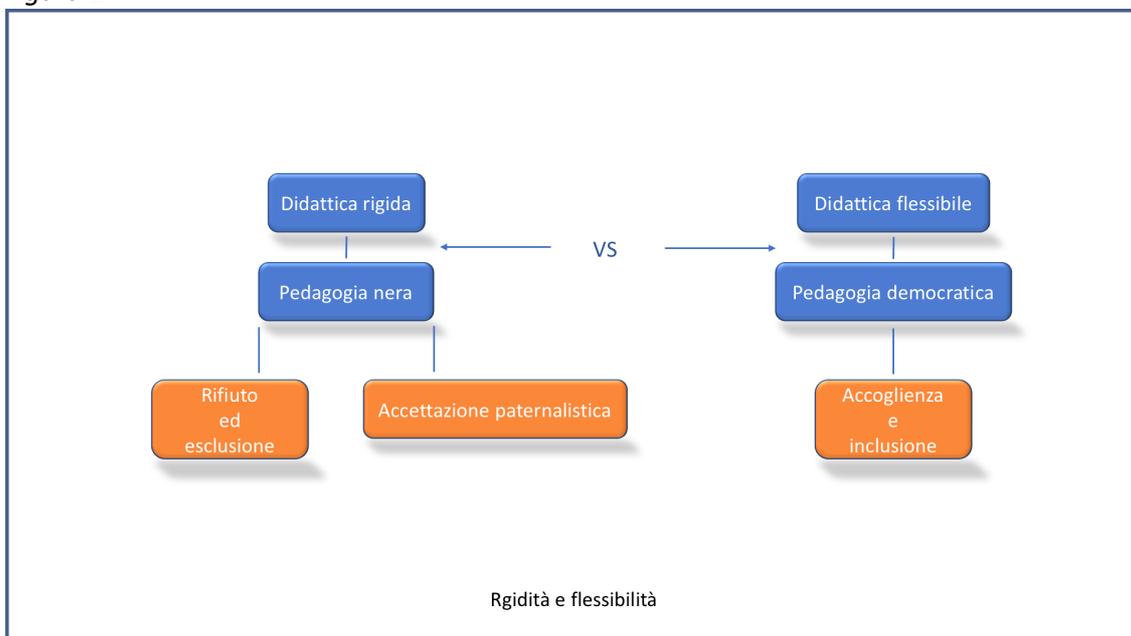
Etnia è un termine che deriva dal greco ἔθνος (razza, popolo) e assume un significato incerto ed arbitrario, spesso di minoranza,<sup>31</sup> ma comunque chiaramente attinente l'identità. In questo senso è stato indagato e problematizzato da vari autori quali Lévi-Strauss (1952), Gallissot, Kilani, Rivera (2006), Gabbert (2006), Amselle, M'Bokolo(2008) Fabietti (2011) per nominarne alcuni. Evidenzio anche l'approccio quasi etologico e l'utilizzo di termini come 'usi', 'culturale' e 'tolleranza' che contribuiscono a dare ambiguità di significato a quanto espresso. Appare linguisticamente in contrasto non solo con un principio interculturale esposto nel PTOF ovvero l'olismo,<sup>32</sup> ma anche con un tema rilevante quale quello della flessibilità didattica<sup>33</sup> in contrapposizione all'approccio strutturato (fino alla rigidità) all'azione didattica: una visione olistica e flessibile non chiude i termini della questione interculturale nei recinti delle etnie.

Quello della flessibilità, in particolare, è un argomento da me già affrontato altrove<sup>34</sup> e che voglio approfondire nel prossimo paragrafo.

#### EMERGENZA DI UN POSSIBILE DISEGNO

Con l'avvio delle osservazioni anche nella seconda scuola prescelta ho potuto rilevare come - in uno dei due plessi - i bambini fossero molto più liberi sia nei momenti didatticamente maggiormente strutturati sia in quelli di routine; inoltre potevano muoversi molto autonomamente all'interno dell'edificio scolastico. Nel quadro emergente, il riferimento alla flessibilità didattica del PTOF si ricongiunge quindi alle mie riflessioni effettuate notando quanto una delle due scuole l'attuasse più dell'altra. Analizzando le osservazioni svolte vediamo che i differenti approcci dipendono molto dal singolo insegnante. Oltre ai già citati esempi del dibattito sulla morte e dell'approccio proposto da Munari e travisato nella pratica, ho raccolto anche varie affermazioni favorevoli alla flessibilità didattica. Ma soprattutto, i rilievi durante le osservazioni, mi hanno spinto verso la valutazione dell'ipotesi che la flessibilità possa rivestire una funzione propedeutica all'inclusione. Nella *figura 2* si possono visualizzare gli elementi che specificano quest'ipotesi.

Figura 2



<sup>31</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/etnia/> <http://www.treccani.it/enciclopedia/etnia/> Ultimo accesso 26/11/2017.

<sup>32</sup> Che richiede di esprimersi in una dimensione dinamica.

<sup>33</sup> Nella precedente citazione dal PTOF: "il bambino è il reale protagonista dell'azione educativa, che deve presentare caratteristiche di flessibilità affinché l'organizzazione sia al servizio della pedagogia e non viceversa."

<sup>34</sup> Ho già trattato questo argomento, come quello successivo della pedagogia nera, illustrando la ricerca in Sabadini (2017).

Il poter esplorare liberamente l'ambiente, il contesto, da un punto di vista spaziale e - ancor di più - sociale, interagendo con gli altri bambini e con gli adulti presenti senza dover essere costretti a rispettare rigide griglie comportamentali, risulta essere un aspetto saliente. Infatti concede ai bambini un ampio spettro di opportunità per potersi confrontare con gli altri favorendo così il processo multidirezionale dell'inclusione. Questa modalità didattica, da un lato porta pienamente in sé i 'germi' dell'informalità per come è stata prospettata da Sennet (2011). Dall'altro, risponde ad una delle proposte ricevute dagli insegnanti nell'ambito del corso di formazione interculturale cui hanno partecipato. Come vedremo più avanti la formatrice invitava a spezzare le routine quotidiane, a giocare proprio la carta dell'informalità con lo scopo ultimo di cogliere l'alterità e di far risaltare quanto nascosto poiché dato per scontato.

A queste considerazioni su quanto è nascosto alla riflessione pedagogica e didattica, si collega il concetto di 'pedagogia nera' emerso già nelle fasi di accesso al campo. Infatti durante il colloquio per accedere alla scuola che poi non ha accettato la mia presenza, ho rilevato:

*"Jul evidenzia come i b/i socialmente svantaggiati che incontrano una figura adulta di riferimento per loro positiva, possano volgere in vantaggio la propria situazione disagiata, forti delle difficoltà attraversate e del sostegno di tale figura."*

In quanto esposto da Jul ho individuato, nella figura adulta da lei delineata, un ruolo che esercita la stessa funzione ricoperta dal 'testimone soccorrevole' che pervade l'opera di Alice Miller; una funzione non dissimile da quella del facilitatore proposta da Rogers (Rogers, 1942, 1951, 1961, 1962; Murgatoryd, 1985).

L'indicazione offerta da Jul segnala non tanto, e non solo, la pedagogia nera, quanto la possibile soluzione ai suoi esiti fortemente negativi. Per iniziare ad illustrare cosa si debba concretamente intendere per pedagogia nera presenterò alcuni estratti dalle mie osservazioni sul campo per poi darne un breve inquadramento teorico.

*"Lella afferma che con i bambini adottati non ci si debba farsi impietosire dal loro passato (poiché s'immagina che abbiano attraversato esperienze terribili) e li si deve quindi trattare come gli altri bambini, senza permettergli perciò tutto e dando anche loro una 'sana sculacciata' quando serve."*

*"Rap ad un certo punto dice che solo i più bravi potranno partecipare al gioco."*

*"Poiché una b/a sta giocando anziché partecipare all'attività, PP le dice che io le toglierò il gioco e che deve essere brava perché è una grande."*

La prima studiosa ad usare definizione di 'pedagogia nera' fu Katharina Krutschky nel suo *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Krutschky, 1997). In questo testo troviamo una analisi molto critica del metodo pedagogico escogitato nel primo '800 dal dottor Daniel Gottlob Moritz Schreber con lo scopo di creare "una società e una razza migliori": un metodo molto seguito in Germania, ma non solo, e che aveva come principale scopo l'obbedienza cieca da parte dei bambini nei confronti degli adulti, visti come enti dall'autorità assoluta.

La figura che ha successivamente di più approfondito questo argomento è senz'altro Alice Miller e questi brevi stralci da interviste possono dare a grandi linee una prima immagine del suo approccio. Quando l'intervistatore le chiede delucidazioni sulla 'pedagogia nera' subita da dittatori quali Stalin e Hitler ottiene la seguente risposta:

*"La pedagogia nera ha come scopo l'obbedienza ad ogni costo, compresa la cecità per tutta la vita [...] Mi sono immersa nella lettura dei pedagoghi tedeschi molto popolari all'inizio del '900 [...] Hanno scritto, con molta perseveranza, che con le "botte" bisogna iniziare molto*

*presto, dai primi giorni di vita, perché i risultati siano efficaci per tutta la vita...*<sup>35</sup> Intervista apparsa su CULTURES EN MOUVEMENT N° 43, Décembre/Janvier 2002.

Miller sottolinea quanto questa informazione si sia rivelata fondamentale nel momento in cui ha iniziato a svolgere le proprie ricerche sull'infanzia che hanno avuto i dittatori: sono stati tutti crudelmente picchiati fin dalla più tenera età vendicandosi, una volta divenuti adulti, su persone innocenti per le violenze subite durante l'infanzia.

Altrove mostra come gli adulti possano cercare dei testimoni soccorrevoli grazie alla consapevolezza dell'ingiustizia insita nelle violenze sofferte aggiungendo:

*"Gli adulti che sono stati abusati da bambini [...] grazie a dei testimoni soccorrevoli possono comprendere i propri veri sentimenti e ciò li aiuta a migliorare il proprio comportamento nei confronti dei figli.*

*Un bambino che è stato abusato, diventerà a sua volta un genitore abusante, se non avrà trovato un testimone soccorrevole [...] È molto significativo notare che nessun dittatore ha conosciuto nella propria infanzia un testimone soccorrevole. Il bambino ha quindi magnificato la violenza che ha subito."*<sup>36</sup> Intervista apparsa su ONA, inserto del quotidiano Delo del 28/6/2005.

Nel suo libro *C'est pour ton bien* descrive come la pedagogia nera mirando a creare bambini assoggettati all'adulto e obbedienti uccida la loro spontanea capacità di essere empatici. Alla domanda rivolta sul perché il bambino autentico ed incorrotto sia vissuto da molti adulti come un qualcosa di insopportabile e indecente al punto da cercare di mutilarlo per renderlo simile a se stessi, Miller risponde:

*"Perché la creatività e la vivacità infantili scatenano nei genitori la sofferenza rimossa, di cui sono stati vittime essi stessi. Hanno paura di questo dolore: perciò sono pronti a tutto pur di difendersi da questi "detonatori". Quando insistono pervicacemente nelle richieste di obbedienza uccidono la vivacità infantile, sacrificano il proprio bambino come è successo a loro stessi."*<sup>37</sup> Intervista apparsa su Otrok in družina, ottobre 2005.

Oltre che nei primi testi (Miller, 1985, 1986, 1999) possiamo trovare, più approfondite, queste tematiche ne *Le vie della vita* (1998), *Il risveglio di Eva* (2002) e ne *La rivolta del corpo* (2005). Questi libri sono il punto d'arrivo di un'attività di psicoterapeuta e di studiosa capace d'insegnare alcuni concetti fondamentali. Da un lato riscopriamo in chiave psicologica che la violenza non può far altro che generare ulteriore violenza, dall'altro viene evidenziata la valenza che riveste la presenza di un testimone soccorrevole quale mezzo per ostacolare quell'esito della violenza che induce chi l'ha patita a riproporla su altri soggetti deboli.<sup>38</sup>

Stiamo trattando di abusi sui bambini, ma non solo: frequentemente Miller tratta di soprusi meno eclatanti, più sottili, ma non per questo innocui, perpetrati dalla pedagogia nera. Un approccio ancora molto diffuso che, oltre a ritenere utili le punizioni corporali, sottopone i bambini a continue sopraffazioni, prevaricazioni, umiliazioni, e soprattutto li immerge in una profonda mancanza di rispetto per ciò che essi sono e desiderano anche se afferma di agire "per il loro bene". Miller ritiene però che, se nella vita del bambino vi è un testimone che gli viene in soccorso, che gli permette di farsi un'idea di cosa voglia dire essere amati e non disprezzati, sviliti, picchiati, allora e solo in questo caso si potrà spezzare la catena della coazione a ripetere. Se nei casi più dolorosi questa situazione nelle scuole osservate non è presente, è invece diffusa nelle forme meno gravi e Miller nei suoi libri, interviste, conferenze chiedeva, chiede, a chiunque venga

<sup>35</sup> Mia traduzione dal francese. Reperibile anche al seguente indirizzo internet: [http://www.alice-miller.com/interviews\\_fr.php?page=6](http://www.alice-miller.com/interviews_fr.php?page=6) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>36</sup> Mia traduzione dallo sloveno.

<sup>37</sup> Mia traduzione dallo sloveno.

<sup>38</sup> Un tipo di coazione a ripetere che contribuisce al perpetuarsi di una catena di violenza.

a contatto con i bambini, di accollarsi il ruolo del testimone. È un chiaro richiamo rivolto anche agli insegnanti, il cui compito non può limitarsi agli aspetti del mero apprendimento cognitivo.

Tornando alle osservazioni che hanno dato l'avvio a questa considerazione sulla pedagogia nera si può constatare come, quanto riportato dalle mie osservazioni, si collochi su un livello piuttosto contenuto di attuazione delle prospettive pedagogiche 'nere'. Inoltre questi aspetti acquisiscono una valenza diversa alla luce del fatto che lo/la stesso/a insegnante utilizzi anche delle modalità diverse, e a volte contrapposte, a quelle indagate da Alice Miller. Ciò mi ha indotto a considerare come questi approcci non dipendano tanto da prospettive scelte e perseguite in modo consapevole dalle singole scuole, ma da atteggiamenti che possono essere contraddittoriamente vissuti anche dalla stessa persona e che - a seconda dei frangenti - si alternano e cambiano nel tempo.

Le osservazioni effettuate unitamente al confronto con il quadro teorico brevemente qui sopra delineato mi hanno condotto a considerare che:

*"[...] la didattica direttiva o eccessivamente direttiva - per certi versi assimilabile alla pedagogia nera - riempiendo tutto lo spazio-tempo dei bambini a scuola, offre minori possibilità d'interazione e inclusione. Un modello che rifugge questa stringente direttività, e idealmente collegabile al lavoro di Miller (Olivieri, 2013), è quello dell'approccio centrato sulla persona (Rogers, 1986)." (Sabadini, 2017)*

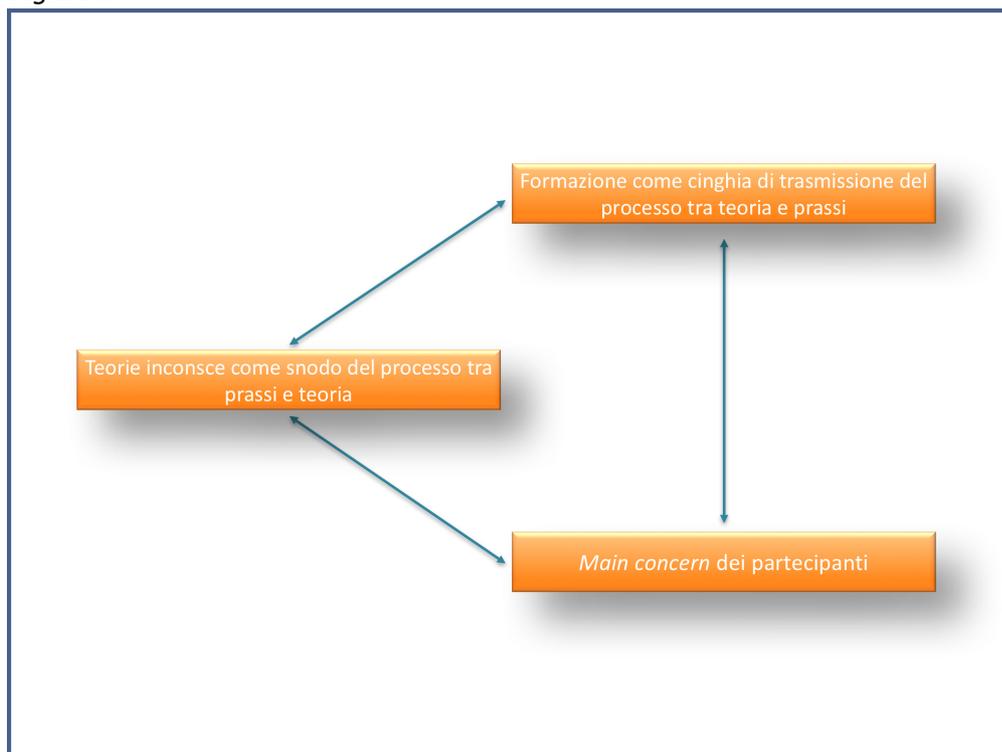
Ciò che Rogers propone, indirizza verso una pedagogia in cui abbiano peso la democraticità e la flessibilità, ponendo l'accento sui tre momenti fondamentali del suo pensiero: congruenza, empatia e considerazione positiva incondizionata (Rogers, 1986). Del suo peculiare concetto di congruenza possiamo dire che sta a quello di coerenza così come il termine principio sta al termine metodo: dobbiamo essere fedeli alla meta che intendiamo raggiungere o alla strada che dobbiamo percorrere? al principio o al metodo? Essere fedeli al principio come suggerisce Willems<sup>39</sup> può condurre a cambiare strada e talvolta anche la meta poiché quella prefissata si può rivelare sbagliata. L'empatia è il nucleo fondante della sua visione della psicoterapia ed è il momento in cui lo psicoterapeuta, cercando di contribuire alla creazione di un dialogo, mette in gioco molto di sé stesso. Perché ciò possa accadere è necessario che, da parte dello psicoterapeuta, ci sia una considerazione positiva e incondizionata del cliente, dell'altro. Cercando il riflesso più strettamente pedagogico delle teorie di Rogers lo possiamo facilmente rinvenire nel lavoro del suo collega Thomas Gordon (Gordon, 1995, 2000, 2003).

L'importanza di queste considerazioni su pedagogia nera, flessibilità e rigidità didattica è stata quella di illuminare in modo nuovo il già presente dato dell'influenza esercitata da aspetti psicologici e dall'inconsapevolezza sull'intero processo tra prassi e teoria. I fili connettivi dei concetti fin qui incontrati hanno così iniziato a intrecciarsi tra loro facendo lentamente apparire il primo elemento costitutivo della trama di un tessuto concettuale. Una trama che inizia a delineare il proprio disegno a partire dalla triangolazione che appare nella *Figura 3*. Una triangolazione di cui inizierò ad illustrare i tre elementi che la definiscono a partire dal *main concern* per toccare successivamente l'aspetto della cinghia di trasmissione per giungere infine al ruolo dell'inconsapevolezza: cercherò di chiarire nei prossimi paragrafi il loro formarsi dando conto dello sviluppo del pensiero che li ha fatti emergere.

---

<sup>39</sup> *"Più che di adottare un metodo, si tratta di seguire alcuni principi. I metodi si inventano, possono essere poco attendibili e persino pericolosi. I principi, al contrario, sono sempre esistiti; bisogna scoprirli; da soli o con l'aiuto altrui. Alla base, comunque, è necessario che un'esperienza intelligente e sensibile risvegli i principi vitali affinché il futuro pedagogo possa diventare dinamico, creativo. Solo così egli potrà adattare il proprio insegnamento al proprio temperamento ed alle proprie capacità; infatti, quando le metodologie attingono dalla vita stessa sono fonte di illimitata ricchezza."* Willems (1990: 4)

Figura 3



#### MAIN CONCERN

Quello del *main concern*<sup>40</sup> è un altro punto peculiare e qualificante della GT, come più volte sottolineato da Glaser (2001) che gli assegna un ruolo centrale evidenziando come:

*“A GT is a theory about the continual resolving of a main concern.”* (Glaser, 2001: 199)

Questo elemento è strettamente correlato all'intento di voler produrre una teoria che sia spendibile sul campo dai suoi partecipanti. Inoltre, la focalizzazione su ciò che maggiormente conta per i partecipanti e che, quindi, muove le loro azioni, consente di individuare facilmente i processi sociali sottostanti (Tarozzi, 2008: 68). Nel nostro caso parlerei di processi psicosociali.

Dal punto di vista metodologico questo è probabilmente un punto critico della ricerca che ho svolto. Infatti se, come si vedrà, è vero che la teoria formale che emerge dai dati risponde al *main concern*, lo fa in modo indiretto poiché individua una problematicità che sta a monte della preoccupazione (o obiettivo) principale e che - se non affrontata - rischia di rendere inefficaci le soluzioni che cerchino di risolverla. D'altro canto abbiamo già visto come l'associare la riflessione teorica all'indagine empirica possa consentire una generalizzazione della teoria: è il perseguimento di questo obiettivo il motivo che mi ha indotto a rispondere indirettamente al *main concern*.

Fin dalle prime fasi è emersa con evidenza la questione centrale: sul versante delle prospettive esposte dagli insegnanti durante le mie osservazioni e interviste, ho trovato come il loro *main concern* sia corrispondente alla centralità del coinvolgimento delle famiglie indicato come una delle direttrici dai tre PTOF analizzati. Il criterio adottato per individuarlo poggia sia sulla numerosità delle ricorrenze sia, e ancor di più, sulla loro significatività.

Ho ritenuto di considerare la significatività del coinvolgimento delle famiglie maggiore, ad esempio, di quella sviluppata dall'apprendimento dell'italiano che pure ha motivo d'essere all'interno di una prospettiva inclusiva. Conoscere la lingua di un paese è sicuramente un grande aiuto per chi si sta inserendo nel suo tessuto sociale, ma rendere tale apprendimento centrale può

<sup>40</sup> Che traduco sia come obiettivo sia come preoccupazione principale.

far correre il rischio di attivare un approccio assimilazionista poiché si può finire con il dare una valenza assoluta alla lingua autoctona svilendo indirettamente le altre lingue e il senso di appartenenza ad esse legato. Ho, invece, valutato come più rilevante il coinvolgimento delle famiglie in virtù del grado superiore d'inclusività data dall'elevato livello d'interazione sotteso a questo approccio.

Ovviamente, come è facile immaginare, non sono queste due le uniche preoccupazioni manifestate dai partecipanti e la questione è più complessa. Ne risulta un quadro che va dal rifiuto dell'altro e dell'approccio inclusivo alla centralità del coinvolgimento delle famiglie che si articola sui concetti dell'attivare relazioni con e tra le famiglie coinvolgendole, dell'implicare il territorio e dello spezzare le routine utilizzando lo strumento dell'informalità. Quest'ultimo punto ci ripresenta il concetto indicato da Sennet (2001).

Alcuni dei *main concern* emersi:

- Rifiuto sostegno famiglie migranti (1 occorrenza)
- Lotte intestine tra gruppi culturali (1 occorrenza)
- Tutti con simile bagaglio alla primaria (1 occorrenza)
- Apprendimento lingua autoctona (6 occorrenze)
- Attivare relazioni con le famiglie e tra le famiglie; coinvolgere il territorio; routine e informalità (76 occorrenze)

Alcuni esempi da interviste, analisi documentaria e osservazioni che hanno contribuito a far emergere i *main concern*:

*"Cossa? Mi gò de perder tempo a compilar el modulo a quel là, che non capissi gnanca l'italian?"<sup>41</sup>*

*"Cos'è che ha dimenticato, secondo me, cos'hanno dimenticato gli organi che sarebbero preposti all'accoglienza degli stranieri? Hanno dimenticato che ci potevano essere delle lotte intestine tra i vari gruppi culturali, cioè tra varie culture."*

*"[...] comunque il nostro obiettivo è quello di mandare alla primaria dei bambini che siano più o meno tutti allo stesso livello. Non ha importanza da dove provengano, non ha importanza... cioè la loro storia è importantissima, però... cercare di far sì che vadano serenamente incontro alla primaria, con un bagaglio che è più o meno simile per tutti."*

*"[...] le persone che vengono in Italia, che sono qua, moltissime comunque cercano anche un'integrazione, cercano comunque di vivere la vita della città. Quindi la cosa più importante e fondamentale è che comunque sappiano esprimersi. Quindi l'italiano, in questo caso, qui da noi, è importante."*

*"Però il fatto di aprire la scuola alle famiglie, secondo me, è l'unico modo per... per fare entrare proprio in empatia le persone. La prima cosa che bisogna fare secondo me."*

*"In questo caso mi rispondono con sollecitudine... è questa associazione, no? Da noi il centro per l'assistenza sociale è macchinoso, papirologia... io chiamo l'associazione e non ho bisogno di niente. Lei va dentro, non ho bisogno di alcun...niente. E la situazione...trovo subito uno sguardo dall'interno..."*

*"La continua autovalutazione e riflessione sul proprio agire, con un'attenzione particolare per quella parte maggiormente legata alla ripetitività."*

---

<sup>41</sup> "Cosa? Io devo perdere tempo a compilare il modulo a quello là, che non capisce nemmeno l'italiano?"

## LA FORMAZIONE COME CINGHIA DI TRASMISSIONE

Prima di affrontare gli aspetti dell'inconsapevolezza - autentico, profondo e nascosto nucleo del processo che ho osservato e indagato - desidero illustrare sia gli elementi essenziali dell'aggiornamento seguito dagli insegnanti delle due scuole, sia gli aspetti dell'impiego e del rifiuto degli strumenti forniti durante il corso, sia l'auspicabile ruolo di cinghia di trasmissione del processo tra teoria e prassi, da assegnare alla formazione.

### *Il corso di formazione*

Questo sottoparagrafo illustra le informazioni, gli spunti e le indicazioni proposti agli insegnanti di scuola dell'infanzia, agli educatori di asili nido e ricreatori durante il corso voluto dal Comune di Trieste e gestito dall'Università degli Studi di Trieste. È un assieme di osservazioni utile ai fini della ricerca perché permette di rilevare quali elementi teorici fossero a disposizione degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca. Il corso, tenuto dalla prof.ssa Altin e dalla prof.ssa Virgilio poggia, per i propri contenuti, su una pluriennale esperienza formativa e di ricerca e a livello regionale e internazionale.<sup>42</sup> Un'esperienza frutto di una collaborazione tra le due docenti e che ha regolarmente coinvolto anche il prof. Zoletto dell'Università di Udine. Da questo comune lavoro sono tratti i temi, gli spunti e le proposte da loro presentati durante l'aggiornamento.

Si è trattato di un percorso di formazione concentrato...

*"[...] sull'intercultura come progetto di inclusione all'interno di un quadro di educazione alla cittadinanza attiva che fornisca una cornice di giustizia sociale e ricomprenda istanze sociali in grado di dare senso a finalità di dialogo interculturale fra eguali."*

L'obiettivo è il superamento dell'ottica dell'emergenza sociale riferita all'argomento delle differenze culturali avendo, come scopo la costruzione di una maggiore coesione sociale offrendo ai bambini una formazione che permetta loro di essere dei futuri cittadini attivi socialmente. Un concetto fondamentale è quello di...

*"Facilitare l'accoglienza di nuovi nuclei familiari o minori, anche non accompagnati, nell'ambito dei servizi per l'infanzia e le famiglie."*<sup>43</sup>

Le metodologie proposte sono quelle della ricerca-azione supportata da schede di osservazione; monitoraggio dei processi; tecniche visuali e di social mapping.<sup>44</sup>

L'apertura del corso invita i partecipanti alla riflessione interrogandoli sul fatto se la cultura sia uno zaino pieno di contenuti o piuttosto una strada, un percorso che evolve e si costruisce dinamicamente. L'ottica di chi propone il corso vede la cultura come un processo ed un set di pratiche e in questa prospettiva l'invito è quello di declinare il termine al plurale.

Inizialmente sono presentate le seguenti definizioni teoriche di cultura che contribuiscono a fornire un'idea dell'evoluzione di tale concetto che passa da una visione statica ad una via via più dinamica:

*"La cultura, o civiltà, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine che l'uomo acquisisce come membro di una società."* (Tylor, 1871: 1)

*"Una cultura è una struttura di significato che viaggia su reti di comunicazione non localizzate in singoli territori."* (Hannerz, 1992: 32)

*"Culture, it is argued, is not so much a set of things – novels and paintings or TV programmes or comics – as a process, a set of practices. Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings – the "giving and taking of meaning" – between the members of a*

<sup>42</sup> In collaborazione con la Slovenia.

<sup>43</sup> Questa e la precedente citazione sono tratte dal documento programmatico (interno) dell'Università degli Studi di Trieste.

<sup>44</sup> Evidenzio come il linguaggio utilizzato dalle professoressa Altin e Virgilio nel corso degli incontri di formazione sia stato adattato ad un ambito molto eterogeneo dal punto di vista degli strumenti culturali posseduti da parte dei partecipanti.

*society or group... Thus, culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and "making sense" of the world, in broadly similar ways.*"<sup>45</sup> (Hall, 1997: 2)

che viene presentato anche semplificato e tradotto come:

*"La cultura è un processo, un set di pratiche."* (Hall, 1997: 2)

Il passaggio successivo è servito ad illustrare il metodo etnografico evidenziando come esso sia legato a ricerca sul campo, osservazione partecipante, contesto e lingue, relativismo culturale e come esso svolga la funzione di traduzione e mediazione tra culture. Essendo la ricerca etnografica finalizzata alla teorizzazione la proposta è quella di utilizzarla poco durante il corso a favore della ricerca-azione quale strumento di analisi delle pratiche. A proposito di questo metodo di ricerca, ai partecipanti al corso è stato spiegato:

- come essa nasca negli anni '40 del secolo scorso a seguito della sua formalizzazione da parte dello psicologo Kurt Lewin (1980)
- come possa rivelarsi utile in campo educativo grazie al suo continuo ciclo di identificazione di un problema, raccolta, interpretazione dati, azione conseguente, valutazione dell'azione, identificazione dei problemi, ecc.
- come l'evidenziazione degli errori commessi, peculiare di questo tipo di ricerca, porti a cambiare le prassi educative

Questo strumento è consigliato perché permette di apportare profonde modifiche dell'ambiente educativo partendo da chi in esso opera. Si evidenzia anche come esso sia legato a riflessione, non generalizzabilità, concretezza e dimensione pubblica.

Più praticamente, la proposta è quella di formare gruppi di 3-4 persone per provare ad affrontare alcune domande:

- Di quali **culture** e **pratiche** si alimentano i vostri alunni, dentro e fuori dal servizio?
- Quali **linguaggi/media** preferiscono usare i bambini che avete in classe?
- Che problema vogliamo affrontare?
- Che ipotesi abbiamo?
- Che azioni vogliamo mettere in campo?

Con l'obiettivo di effettuare un'azione per:

- permettere ai neocittadini di ricoprire un ruolo attivo, partecipativo e non stigmatizzato
- evidenziare il *"learning by doing"* come elemento essenziale dell'agire interculturale
- sviluppare, approfondire l'idea che il contesto multiculturale visto in prospettiva interculturale abbia coscienza del fatto che ci si trovi davanti ad incroci, e non essenze, di culture
- arrivare ad un'interpretazione del contesto (dei contesti) che refuti la visione della cultura come patrimonio statico ed omogeneo

Viene proposto di indagare il patrimonio territoriale dei bambini cercando di coinvolgerli in qualità di attori arrivando così ad una tutela e una valorizzazione gestite dal basso. Si tratta anche in questo caso di rispondere ad alcune questioni:

- Cosa vedono, come usano il territorio?
- Cosa piace/non piace?
- Con chi/perché/quando frequentano certi luoghi?
- Centri simbolici, punti di riferimento spaziali e cognitivi

Per poter migliorare il grado di partecipazione nella direzione della cittadinanza attiva gli obiettivi indicati sono:

- Sviluppo di senso di appartenenza e memoria contro lo spaesamento
- Rete e integrazione fra scuole e centri culturali esterni
- Educazione al patrimonio culturale come sfondo per azioni rivolte al presente/futuro
- Progetto ordinatore che consenta mediazione e interpretazione del patrimonio

<sup>45</sup> Già citato nel sotto-sottoparagrafo *Identità culturali*.

I servizi in genere, e quelli educativi in particolare, viene spiegato, sono da ritenersi come luoghi di cittadinanza e a questo proposito si cita:

*“I servizi diventano il luogo in cui la cittadinanza, prima ancora di essere acquisita per via legale, si impara nell'interazione: con gli operatori, con le istituzioni, con gli insegnanti, con i vicini, con i mezzi di comunicazione. Il processo di social learning che ne deriva implica la capacità degli attori sociali di affrontare le situazioni problematiche agendo in quattro direzioni: azione, riflessione, comunicazione e negoziazione.”* (Wildemeersch, 2007: 100)

In seconda battuta alcuni argomenti sono ulteriormente messi a fuoco ed è introdotto anche qualche nuovo elemento. È spiegato come gli strumenti forniti dal corso abbiano la funzione di poter meglio affrontare l'eterogeneità del contesto multiculturale in cui operano le scuole e servizi educativi in genere. Questa eterogeneità è un dato di fatto e l'andamento delle migrazioni, visto da diverse angolazioni scientifiche (climatologia, demografia, antropologia...), lo indica come un fenomeno inarrestabile e irreversibile. Inoltre, in ottica antropologica, le grandi migrazioni hanno sempre mantenuto vitale il genere umano: dal paleolitico in poi l'umanità si sposta dove può sopravvivere.

Vediamo oggi, più che ondate migratorie, dei flussi costanti e questo conduce ad una situazione di “super-diversità” (Vertovec, 2010)<sup>46</sup> e ciò richiede di ripensare i servizi educativi in modo che non cerchino più di inserire un corpo estraneo nel preesistente tessuto sociale, ma piuttosto evolvere in servizio alla pari per tutti.

Tra gli spunti di riflessione forniti, sono stati illustrati dei modelli di risposta al contesto multiculturale toccando gli estremi di esclusione ed inclusione passando da quelli della segregazione e integrazione. Se l'esclusione rifiuta tout court l'altro, la segregazione l'accetta chiudendolo, però, in un recinto separato. L'integrazione tende ad assimilare il diverso ovvero l'altro deve diventare come l'autoctono ed accettare in questo modo la superiorità del suo modello. Infine l'inclusione è una situazione di scambio tra pari.<sup>47</sup>

Questi modelli devono tutti fare i conti con una realtà globalizzata e transculturale. Gli stessi autoctoni sono immersi in un contesto dalle molte e diverse influenze culturali: *“Quanto di cultura italiana ‘doc’ c’era, prima che i flussi migratori in ingresso iniziassero a toccare l'Italia?”* chiede ad un certo punto la docente del corso ai partecipanti. Alla risposta che sono sempre esistite molte culture italiane, la realtà attuale aggiunge la presenza di culture altre ed è questa la situazione con cui i servizi educativi si devono confrontare.

Il problema è che queste situazioni creano conflitti: si veda gli attentati a Parigi il 13 novembre 2015<sup>48</sup> e il legame con le situazioni delle banlieue francesi nate come frutto di politiche postcoloniali. Ciò ha creato delle diverse comunità accomunate dalla povertà. I grossi problemi di rivolta delle banlieue sono esplosi quando la generazione nata da genitori migranti ha completato il proprio ciclo di studi, il che chiama in causa i servizi educativi e i contesti territoriali.

In qualche modo questo sta accadendo anche da noi e, nei quartieri più marginalizzati, i servizi educativi devono però cercare di rispondere alle richieste sociali determinate dalla povertà prima ancora che a quelle dovute alla diversità culturale. Non si tratta per i servizi educativi di cercare di “gestire” le famiglie straniere, ma, piuttosto, di avere ben presente che si è davanti a quelle che saranno le collettività del futuro.

I servizi educativi (università compresa) dovrebbero fornire un modello per cui *“tutti quelli che sono dentro, ne dovrebbero far parte.”* Il che ci riporta alla dimensione di cultura come assieme di pratiche. Capire le pratiche dell'utenza dei servizi risulta essere particolarmente complesso per il fatto che la dimensione transculturale dimora in ciascuno dei bambini e delle famiglie con cui gli

<sup>46</sup> Questo concetto è stato spiegato illustrando come la comunità dei migranti si suddivida in comunità nazionali e queste a loro volta possono avere provenienze molto diverse al loro interno così come possono essere costituite da generazioni diverse, generazioni nate in Italia, ecc.

<sup>47</sup> Come si può osservare, una descrizione non dissimile da quella riportata nel paragrafo *Integrazioni*.

<sup>48</sup> L'incontro in cui vengono citati gli attentati si è tenuto il 3 dicembre 2015.

educatori entrano in contatto. Nel cercare di capire quali sono le pratiche culturali attuate si rivela necessario attivare, da parte dell'educatore, la sospensione del giudizio poiché spesso accade che, sulla base di un preconcetto, si considerino come pratiche culturali comportamenti che in realtà non lo sono.<sup>49</sup>

La definizione di cultura - per come proposta in questa sede - è l'ordinario set di pratiche quotidiane: quante volte lavarsi, quando mangiare, cosa mangiare, come e quando dormire, chi sposare, ecc. Si tratta di cogliere appieno il mondo di riferimento del bambino considerando, ad esempio, che più che l'appartenenza etnico nazionale dei genitori può essere rilevante il fatto che il bambino vive in un quartiere povero di servizi ed è perciò abbastanza isolato. Si rivela quindi importante ricercare la cultura del territorio in cui il bambino vive con la famiglia essendo consci che il set di pratiche quotidiane è in continua evoluzione.

Nell'ultimo incontro frontale di formazione a cui ho avuto modo di assistere, sono stati affrontati una serie di argomenti che, per la loro valenza non voglio tralasciare, ma, data la loro numerosità riporto qui in modo sintetico:

a. mobilità

Tutte le culture si stanno adattando ad un futuro di mobilità, ma l'Italia, in questo, è molto resistente essendo, assieme al Grecia, il paese in cui i nuclei famigliari meno si allontanano dalla famiglia d'origine. In quest'ottica di mobilità molte famiglie straniere, invece, hanno tra le proprie opzioni quella di abbandonare l'Italia e trasferirsi in un altro paese europeo. Ciò è molto importante per l'idea d'integrazione, interazione che possiamo voler attuare. Inoltre tale processo sarà ancora più accentuato con l'arrivo dei richiedenti asilo che generalmente tendono a voler raggiungere altri paesi europei.

b. differenza

La formazione non s'incentra sulle differenze poiché l'enfasi sulla cultura (Aime, 2004) non aiuta molto ad affrontare i problemi in quanto dà un'idea di cultura troppo sostanziale, fatta di contenuti in cui le differenze risultano irriducibili. Viene piuttosto messa in evidenza l'importanza dell'educazione informale nella gestione del nostro continuo e dinamico confrontarci con l'ambiente, il contesto con cui interagiamo.

c. spazio e tempo

I contesti sono fatti di spazi, ma anche di tempi il che - nel meccanismo neoliberista in cui siamo immersi - comporta la richiesta di performance sempre maggiori in sempre minor tempo. Ciò ricade anche sul lavoro svolto dagli educatori che sono sempre più oberati da maggiori incombenze e mansioni da svolgere. A cascata, il tempo dedicato a i bambini perde molto in termini di qualità ed incisività.

d. presidio

Questa dimensione qualitativa del tempo porta alla necessità di "vedere" il tempo del bambino anche al di là delle ore che trascorre a scuola. Questo proprio perché l'educazione scolastica deve essere contaminata dai contesti informali soprattutto per i bambini stranieri che hanno nella scuola il proprio presidio fondamentale per potersi ancorare nella realtà in cui dovranno vivere. Il presidio dei servizi educativi è quindi quello di immaginare tutte le situazioni che il bambino può trovarsi a vivere. In certe zone della città, data la chiusura delle attività commerciali a favore dei centri commerciali, i servizi sono gli ultimi presidi rimasti a cui chi vi abita possa rivolgersi; questi territori divengono socialmente fragili, in particolare per chi non ha l'automobile per spostarsi verso i nuovi centri di aggregazione (soprattutto centri commerciali). In questi quartieri l'unico luogo in cui gli stranieri s'incontrano con gli italiani sono le scuole.

---

<sup>49</sup> Viene fatto l'esempio di un bambino cinese che, buttandosi a terra, si mette le mani sulle orecchie senza dire niente; commenti tra le insegnanti: "Si sa, i cinesi sono molto chiusi e non parlano." Il bambino aveva l'otite.

## e. superdiversità

Altra questione toccata è quella delle diverse generazioni presenti: la superdiversità è il portato della compresenza di molte nazionalità diverse (ciò contribuisce ad evitare i ghetti) ed è anche conseguenza del fatto che chi arriva oggi trova in una situazione diversa rispetto a chi è arrivato vent'anni fa. Infatti, se riandando indietro nel tempo, i grandi mutamenti di prospettiva culturale avvenivano nell'arco di 2-3 generazioni, ora ciò accade nel giro di 10-15 anni e questo vale sia per gli italiani sia per gli stranieri.

## f. surmodernità

Si fa riferimento anche alla surmodernità (Augé, 1992) toccando l'argomento dell'eccesso di spazio e tempo, dimensioni che sono fortemente cambiate in breve tempo. Ciò comporta che i bambini abbiano dei riferimenti cognitivi spaziotemporali decisamente diversi rispetto agli adulti, in particolare se meno giovani. Vale anche per i linguaggi, prima legati alla scrittura ed ora molto di più all'immagine. Ciò implica per gli insegnanti la sfida di doversi appropriare di strumenti che sono quelli con cui i bambini di oggi costruiranno il proprio futuro, strumenti spesso ancora estranei agli insegnanti.

## g. contesto

È stata anche illustrata la centralità del concetto di contesto inteso con un duplice significato: contesto dentro il servizio ovvero spazi e tempi del servizio, ma anche contesto come territorio più ampio in cui si inserisce servizio. A questo proposito si invita gli educatori ad uscire<sup>50</sup> dal ambito ristretto del servizio entrando in quello più ampio del territorio. Ciò andrebbe fatto il più spesso possibile per rompere le routine quotidiane tipiche del contesto chiuso del servizio.

In ambito antropologico la rottura degli ambiti spazio temporali di riferimento è fondamentale poiché si ritiene che tutto l'apprendimento dell'alterità avvenga lì; ed è per questo motivo che si effettuano le ricerche sul campo, per portare un occhio esterno su una specifica realtà che non potrebbe essere ben analizzata dal proprio interno. Per meglio cogliere questo aspetto si presenta l'esempio di porre un oggetto fuori dal proprio contesto, come potrebbe essere mettere un televisore nella vasca da bagno. Ciò ci permette di cogliere quanto siamo legati a degli schemi utili per muoverci nell'ambiente in cui siamo soliti a vivere e quanto sia necessario uscire dalle routine per cogliere l'altro e l'alterità. S'invita, in questo senso, ad essere pedagogicamente meno accentratori e più coordinatori delle eterogeneità.<sup>51</sup>

A causa dell'importanza del contesto assume rilevanza pedagogica la condivisione del territorio comune da parte di bambini stranieri e italiani: aiuta i bambini stranieri ad essere partecipi di ciò che per noi è scontato. Ma, nel contempo, consente anche a quelli italiani di cogliere come un territorio possa essere vissuto in modo differente e non scontato: si evidenziano così vicendevolmente degli aspetti nascosti che 'coprono' i punti di vista dell'altro.

## h. la crisi economica

Altro argomento illustrato è quello della crisi che influenza direttamente il territorio. A seguito della crisi è infatti accaduto che nelle zone periferiche siano rimasti solo i servizi educativi a presidiare il territorio. Perciò il loro servizio non può essere solo interno alla scuola e autoreferenziale, ma deve poter essere un riferimento per tutte le famiglie - straniere e italiane - impoverite o povere divenendo così punto di contatto, d'interazione.

Nel contesto della città di Trieste, la nota positiva è data dal fatto che non si siano creati dei ghetti in base alla provenienza poiché dal punto di vista residenziale i migranti giunti a Trieste si sono molto mescolati senza perciò creare fenomeni di racket legati a qualche specifica nazionalità. Il prefetto di Trieste ha pubblicamente sottolineato come, negli ultimi due anni, con

<sup>50</sup> Se non si può uscire, si può pur sempre portare qualcuno all'interno oppure cambiare disposizione dei mobili, mettere oggetti nuovi, creare novità per obbligare tutti a non reiterare sempre i medesimi schemi cognitivi.

<sup>51</sup> Si suggerisce, sulla base della metafora dei porcospini di Schopenhauer (1998), che stia agli insegnanti il cercare di stabilire quale possa essere la giusta distanza tra il porcospino italiano e quello straniero ovvero tenere insieme l'eterogeneità fino a trovare il giusto equilibrio.

l'arrivo dei profughi il flusso di arrivi sia enormemente aumentato mentre la criminalità è invece diminuita.

i. differenze culturali

Per approfondire l'argomento delle differenze culturali è stato mostrato il trailer del film *Babies* in cui vediamo 4 bambini di 4 diversi paesi, Namibia, Giappone, S. Francisco (California) e Mongolia.<sup>52</sup> È stato chiesto di concentrare l'attenzione sull'inserimento del bambino nel contesto e sulla comparazione delle differenze ad esso legate. Si possono così cogliere i rapporti significativi per i bambini: in Mongolia vengono educati dai fratelli e con scarsa presenza degli adulti; in Giappone gli educatori non intervengono per sanare i conflitti perché i bambini, in quel contesto così densamente abitato, devono apprendere da soli l'autocontrollo necessario alla convivenza in una situazione di spazi limitati. In Namibia vi è un continuo contatto con gli animali.

j. ruolo delle domande

Partendo da questo tipo di premesse più che offrire dei percorsi preconfezionati, sono fornite delle domande che possono fare da spunto per una ricerca-azione sull'argomento. La ricerca-azione implica che ci sia un coinvolgimento diretto da parte degli operatori e soprattutto che vengano messe in discussione pratiche e routine date per scontate.

*“Di quali culture son portatori i bambini della scuola? ovvero come vengono educati? vivono con gli animali? solo con i fratelli? che tipo di bambino vogliono le famiglie?”<sup>53</sup>*

È stato fatto presente che ogni cultura ha un proprio concetto di 'bambinità' osservando come, ad esempio, all'interno della cultura italiana vi siano diverse culture e quindi diversi concetti di bambinità. Cos'è un bambino buono o cattivo? Come deve o può comportarsi un bambino? ecc. Questi concetti sono pertinenti alla cultura (per come illustrata sin qui) e vengono dal background familiare, ma anche dai contesti educativi istituzionali. Sono concetti che vengono trasferiti (più o meno inconsciamente) parlando con i bambini e soprattutto viene trasferita loro l'idea di cosa si voglia, ci si aspetti da loro. Non è quindi scontato che questo tipo di rappresentazioni mentali sia condiviso con le famiglie. Ad esempio certe famiglie richiedono ai bambini una grande autonomia mentre i servizi non sono attrezzati a rispondere ad una tale richiesta perché, dato il grande numero di bambini, c'è piuttosto la tendenza ad avere un elevato controllo.

Altre domande potrebbero essere quelle sul senso del tempo che ha il bambino e la sua famiglia oppure sul senso dello spazio, chiedendosi nel contempo qual è la valenza che diamo noi educatori a spazio e tempo. Il che non significa che si debba venire a uno scontro tra le due visioni, anzi, in tal senso intercultura significa mediazione continua altrimenti la comunicazione sarà necessariamente fallimentare: si rende necessario negoziare con la cultura del bambino.<sup>54</sup> In questa prospettiva gli operatori dei servizi educativi devono chiedersi di quali pratiche si alimenta il bambino dentro e fuori dai servizi. Pertanto sarà necessario lavorare in sinergia con il contesto (inteso nell'accezione più ampia) e fare attenzione all'extrascuola del bambino.

Ulteriori domande proposte:

*“Quale l'obiettivo principale che ci si dà? Quali media preferiscono usare i bambini? Quanto noi ci adattiamo all'uso di questi media, in particolare per ciò che riguarda i linguaggi ad essi connessi?”*

Inoltre si tratta di cerca di capire come “costruire” un patrimonio territoriale e culturale comune ed anche un senso di appartenenza comune. Una possibile soluzione consiste nel

<sup>52</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=vB36k0hGxDM> Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>53</sup> Si tratta di chiedersi chi si ha davanti. E anche sapere la lingua ed avere una conoscenza della cultura del paese di provenienza del bambino (come può averla un mediatore), aiuta relativamente, a causa della mobilità delle culture che sono in continua trasformazione ed evoluzione. Perciò la strada da percorrere è quella della mediazione, negoziazione, continua.

<sup>54</sup> 'Del bambino' e non del paese da cui proviene.

cercare di capire cosa interessi all'altro e soprattutto cosa ci accomuni: coinvolgendo i nuovi arrivati, rendendoli partecipi di questo patrimonio (anziché escluderli) utilizzando il territorio come campo neutro. Neutro in quanto vissuto sia dagli autoctoni sia dai nuovi arrivati anche se in modo diverso. Le domande da porsi sono quelle sul diverso utilizzo del territorio che viene fatto da italiani e stranieri, dalle singole famiglie, dai singoli bambini.

k. patrimonio territoriale

Creare un patrimonio territoriale comune significa cogliere due risultati contemporaneamente: inserire nel contesto il modo di vedere il territorio e le pratiche legate al territorio degli stranieri mettendo contemporaneamente a confronto il vissuto dello stesso territorio con altre pratiche, altri vissuti. È stato fatto l'esempio di come i percorsi quotidiani a Trieste, praticati dagli uomini o dalle donne, traccino due mappe della città completamente diverse tra loro. Se a ciò aggiungiamo le differenze generazionali, religiose e nazionali, allora vediamo quanti diversi intrecci ed utilizzi del territorio ci appaiono. Ma il territorio è sempre lo stesso in cui tutti viviamo e i servizi sono parte di questo territorio.

Uno dei meccanismi più integranti consiste nel ragionare su ciò che si trova attorno al servizio educativo e che - pur essendo comune a tutti - viene vissuto in modo diverso. Questo ragionamento porta alla proposta di fare gli "etnografi" all'interno dei servizi educativi attivando una ricerca-azione come strumento per cogliere le pratiche riferite al territorio dell'"altro" partendo dal servizio educativo. Si tratta di attivare una comunità di "etnografi" immersi nel contesto cercando d'introdurre uno sguardo che cerchi di cogliere cosa poter modificare e soprattutto proporre momenti di riflessione qualitativa (anche spaziotemporale); fermo restando che il vero obiettivo è quello della ricerca-azione ovvero agire, intervenire sul contesto osservato.

L'obiettivo ultimo - attraverso l'osservazione delle pratiche altrui - è quello di vedere meglio le nostre pratiche e noi stessi. L'osservazione dell'altro può portare semplicemente a descriverlo o giudicarlo oppure può portare a rivedere, mettere in discussione, molte delle proprie posizioni (normalmente date per scontate) alla luce di quanto osservato.

l. territorio ed educazione informale

Caratteristici della proposta di formazione sono, non solo l'accento sul territorio, ma anche l'educazione informale poiché l'esperienza, a livello regionale, di pedagogisti ed esperti<sup>55</sup> ha permesso di rilevare come, con gli interventi formali (con mediatori linguistici e culturali), i risultati non fossero soddisfacenti o spesso negativi.<sup>56</sup>

Invece, lavorare sui contesti informali, permette un lavoro d'integrazione a tutto campo e non solo differenziale, evidenziando la diversità. Un esempio di buona pratica in questo senso è quello di fare un laboratorio sui giochi tradizionali del territorio coinvolgendo anche i bambini stranieri; giochi che sono sconosciuti non solo ai b/i stranieri, ma anche a quelli italiani. Le tradizioni (in proiezione inclusiva e non esclusiva) sono in genere un buon *escamotage* perché attingono da culture orali (non alte e formalizzate) che, essendo un sapere volatile, immateriale, permettono una *learning by doing* ideale per i bambini che non devono far altro che metterle in pratica. Questa costruzione di un ambito condiviso parte dal 'basso': ha i suoi protagonisti negli anziani che sono depositari di quella cultura orale cui si faceva riferimento.

L'accento sul territorio porta all'idea di indagare l'utilizzo che i bambini ne compiono. S'invita a fare attenzione in modo particolare alle zone semiabbandonate, le *no man's land*, una volta frequentate solo dai bambini e ora da bambini e migranti. Come già visto più sopra le domande sulla base delle quali si invita a mappare il territorio sono:

<sup>55</sup> Il riferimento è alla lunga collaborazione tra Altin, Virgilio e Zoletto.

<sup>56</sup> È stato portato l'esempio del mediatore ghanese che presenta dei balli etnici e dell'adolescente ghanese che cerca di integrarsi attraverso la musica rap che ascoltano i suoi compagni: l'adolescente si trova a vivere un fortissimo disagio anziché essere aiutato da questo tipo d'intervento.

*“Cosa piace o non piace del territorio? Con chi, perché e quando frequentano certi luoghi? Quali i loro centri di aggregazione, di riferimento?”*

In chiusura dell'incontro sono state date le istruzioni per il percorso di ricerca-azione chiedendo di cominciare partendo da una diagnosi iniziale che permetta di individuare ciò che non funziona nel proprio servizio facendo riferimento alle schede e griglie di osservazione elaborate da un team di antropologi e pedagogisti (supportato dalla regione FVG) e reperibili online.<sup>57</sup> Questi strumenti hanno la funzione di aiutare a mettere a fuoco la situazione in cui ci si trovi ad operare. Il passo successivo non dovrebbe essere il cercare di risolvere tutti i problemi rilevati, ma, più sensatamente, solo alcuni di questi, quelli su cui sia possibile concentrare i propri sforzi.

L'assegnazione dei 'compiti per casa' prevede da un lato che - una volta attivato il processo di ricerca-azione ed iniziata l'azione per risolvere i problemi che si è deciso di affrontare - si ponga attenzione sia ai risultati positivi sia (ancor di più) a ciò che non ha funzionato. Dall'altro si dovrebbe provare ad avventurarsi sul campo dell'etnografia visuale utilizzando i nuovi mezzi digitali. Viene fatto l'esempio di fotografie fatte dai bambini sui temi: mi piace, non mi piace (del territorio in cui vivo), luoghi della memoria o dell'affettività, con il fine di cogliere anche gli aspetti emotivamente più importanti.

Questo per cercare di cogliere i diversi utilizzi del territorio da parte dei bambini e di vedere come le loro scelte non siano per nulla scontate: da un'esperienza fatta è emerso come un supermercato rionale fosse amatissimo dai b/i stranieri e poco o nulla da parte di quelli italiani. Nel corso dell'anno scolastico si è poi svolta una serie di incontri per discutere assieme alle formatrici quanto trovato e provato nelle scuole in seguito ai percorsi di ricerca-azione attivati.

Nella bibliografia essenziale che, su mia richiesta, mi hanno fornito le due docenti del corso, troviamo: Altin, Guaran, Virgilio (2013); Appaduraj (2001); De Certeau (2001); Hall (1997); Hannerz (1998); Madianou, Miller (2012); Ong (2005); Pennycook (2010); Tarozzi (2015); Vertovec (2010); Zanfrini (2007) e Zoletto (2010).

#### *Utilizzo e rifiuto della formazione*

Durante la parte frontale del corso, nei successivi incontri destinati al feedback sui percorsi di ricerca-azione svolti nelle scuole e nelle osservazioni all'interno dei due plessi prescelti, si sono evidenziate risposte diverse - e talvolta opposte - a quanto è stato proposto agli insegnanti.

Nell'affrontare questo argomento ritengo, per trasparenza, di dover brevissimamente dare conto della mia visione del corso in questione. Si è trattato di un corso che, nonostante la limitatezza dei tempi e le *défaillance* organizzative,<sup>58</sup> è stato ricco di spunti senza essere ridondante. Inoltre è riuscito a fornire sia strumenti teorici sia pratici adottando un linguaggio adatto ad un auditorio vario quale quello costituito dai suoi partecipanti. Offrendo dispositivi teorici, ma anche pratici, il corso ha implicitamente e positivamente risposto all'invito di Pollock (2010)<sup>59</sup> che rileva come le aspettative degli insegnanti (quando partecipano ad un corso) si dividano tra la richiesta di indicazioni pratiche da un lato e teoriche dall'altro. Il suggerimento offerto da Pollock è quello di rifuggire dall'adottare risoluzioni "o-o" preferendo quelle "e-e". Si tratterebbe di dare peso ad entrambi gli elementi visti come in contrapposizione sviluppando le proprie riflessioni, ricerche e azioni in entrambe le direzioni ricordando come tra i due estremi vi sia un continuum e non uno stacco netto. Purtroppo, constata la ricercatrice, la maggior parte degli insegnanti in formazione (iniziale o in itinere) opta per l'approccio di tipo oppositivo, o l'una o l'altra opzione. La ricerca di Pollock evidenzia come gli insegnanti più coinvolti, attivi ed efficaci siano, invece, quelli che scelgono l'approccio "e-e".

Le reazioni dei partecipanti al corso di formazione interculturale, come già segnalato, sono state

<sup>57</sup> <http://www.icudine.it/area-informativa/area-s.-a.-m/interazioni-strumenti-per-lintegrazione> Ultimo accesso il 21/1/2016.

<sup>58</sup> Il corso era inserito all'interno di una serie di diversi corsi, gestiti da Università di Trieste e Comune di Trieste, la cui organizzazione ha presentato delle incongruenze e dei problemi di comunicazione indipendenti dalla volontà delle formatrici.

<sup>59</sup> <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109354089> Ultimo accesso 26/11/2017.

diverse e talora anche fortemente contrastanti. Si passa da reazioni di chiusura e resistenza alla piena volontà di partecipare, che ha portato alla realizzazione di azioni che vanno nella direzione proposta dal corso di formazione.

Anche in questo caso utilizzerò alcune citazioni tratte da osservazioni e interviste per un primo abbozzo dei differenti modi con cui gli insegnanti si sono confrontati con questo aspetto.

*“La coordinatrice riferisce di aver richiesto al responsabile della formazione di proporre dei corsi che siano più concreti.”*

*“Lella afferma che mentre IA era tornata entusiasta dal primo incontro di aggiornamento, lei invece non aveva capito minimamente il senso della formazione seguita. Ciò è dovuto, secondo lei, al fatto che ha partecipato all’incontro pomeridiano in cui c’erano state contestazioni di vario tipo a partire da quella sullo spazio dell’incontro assolutamente inadeguato in quanto troppo piccolo. In seguito al dialogo con IA è riuscita a comprenderne il senso.”*

*“[...] si lamenta del fatto che la formazione interculturale offerta da comune ed università si sia soffermata su cose per loro già conosciute e non abbia dato nuovi spunti.”*

*“Non sento degli stimoli in più. Ecco: far conoscere sistemi, metodi alternativi, mi andrebbe bene.”*

*“Psad nota come, negli incontri di verifica del corso di formazione, da alcune scuole venisse sempre una persona diversa e con scarsa conoscenza dell’argomento trattato. Ciò, secondo lei, denota come l’argomento non sia sentito da queste scuole e come di fatto le insegnanti non vi partecipino volontariamente, ma siano obbligate a partecipare.”*

*“Poi è ridicolo quello che dicono... la stragrande maggioranza di tutti gli insegnanti disì: “Xè tuto robe che savemo zà.”<sup>60</sup> Non è vero. Tutti lo diciamo, ma non è così.”*

*“[...] rileva come l’organizzazione (non l’insegnamento) sia stata poco efficace. Un altro punto critico, a suo avviso, è la scarsa motivazione di una parte del corpo insegnante.”*

*“Critica anche l’atteggiamento di una parte del corpo docente che ritiene di sapere già tutto e che per tale motivo respinge i contenuti delle formazioni.”*

*“IA trova che, da un lato, il teorico [...] non abbia, spesso, la capacità di leggere il contesto per ciò che è; mentre i pratici [...] quando si accostano ad un teorico, spesso, esigono che questi dia a loro una risposta concreta che abbia il ‘magico’ potere di risolvere il problema che assilla il pratico stesso. E ciò, a suo avviso, favorisce la divisione tra i due mondi. Il pratico, secondo lei, non si rende conto che anziché aspettarsi la soluzione immediata e concreta spendibile, è invece necessario seguire un discorso di formazione, di apertura e di comprensione. Per tale motivo IA sente l’esigenza di approfondire per conto suo le proprie conoscenze.”*

*“IA trova che l’unico corso di formazione, valido tra quelli attualmente attivati, sia quello su “Intercultura ed inclusione” [...] mentre gli altri docenti sono risultati ai suoi occhi assolutamente inadatti ad interessare i partecipanti facendo perdere così valore a quanto da loro proposto”*

*“Questa formazione ha dato buonissimi spunti di attività da fare per integrare le famiglie.”*

Dalle citazioni possiamo rilevare sia l’esistenza di un continuum che va dal rifiuto all’accettazione, sia l’evidenziazione di cinque *topoi* ricorrenti in osservazioni e interviste: sbilanciamento sugli aspetti pratici, problemi organizzativi, atteggiamento di sufficienza, scarsa motivazione, ma anche apprezzamento.

---

<sup>60</sup> [...] tutti gli insegnanti dicono: “Sono tutte cose che sappiamo già.”

Dei problemi legati allo squilibrio in favore di uno dei due poli del processo indagato, abbiamo già trattato facendo riferimento alla ricerca di Pollock (2010) e quindi non li riprenderò durante questa descrizione dei dati emersi. Qualche parola va invece spesa per le reazioni negative che hanno avuto origine anche, ma non solo, negli attriti tra i partecipanti e l'amministrazione comunale. C'è infatti una parte del corpo docente che ha avuto già precedentemente ed ha tuttora dei contrasti con il comune, ma si deve anche rilevare come le condizioni e le modalità di svolgimento di alcune parti del corso siano state problematiche e gestite in modo non accurato. Pensiamo al numero troppo elevato di partecipanti in rapporto alle dimensioni dell'aula individuata dal comune per gli incontri: molte persone sono rimaste in piedi in un ambiente superaffollato e dalla temperatura elevata. Si è presentato anche il problema delle sedute plenarie in cui venivano presentati tutti i corsi proposti<sup>61</sup> a più di 600 tra insegnanti ed educatori in un contesto di profondo disinteresse e grande rumorosità. Clima di cui, però, anche i presenti possono e devono prendersi la propria parte di corresponsabilità: se l'idea degli organizzatori di tenere una 'lezione frontale' della durata di tre ore non è didatticamente efficace, il parlare ad alta voce d'altro non può essere attribuito né ai responsabili dei servizi educativi né ai formatori dei diversi corsi, bensì ai partecipanti all'aggiornamento.

Un'altra causa di scontento per una parte del corpo docente nei confronti dell'amministrazione viene dal fatto che questa ha assegnato i corsi - ai territori in cui sono suddivisi i servizi educativi - senza pensare alle effettive esigenze del territorio. Secondo alcune insegnanti il territorio che avrebbe maggiormente beneficiato del corso sull'interculturalità sarebbe stato il territorio B anziché il territorio D in cui si trova la loro scuola che, si desume, non ne avrebbe bisogno. Quest'ottica adottata da una parte dei docenti è tutt'altro che olistica ed assume che per 'gli stranieri' siano necessarie visioni pedagogiche e didattiche a sé stanti, differenziate. Tuttavia è stato uno dei motivi di dissidio tra amministrazione e insegnanti sulle modalità di gestione dei corsi in sé.

C'è, però, anche un'altra modalità di negazione della possibile validità del corso interculturale (e forse dei corsi in sé), quasi un rifiuto preventivo: "*Savemo zà, fazzemo zà.*"<sup>62</sup> Durante le osservazioni, ho constatato quanto spesso l'agire interculturale di chi ha fatto questo tipo di affermazioni fosse lontano dalla prospettiva olistica prospettata dal corso (individuata anche dal quadro teorico) che ho precedentemente presentato. Quindi l'esibizione della propria conoscenza ed esperienza, non essendo supportata dalla prassi osservata, acquisisce le connotazioni di un atteggiamento di chiusura, appunto, preventiva. Una chiusura specifica nei confronti della visione interculturale o della formazione vista come la rappresentazione tangibile del mondo teorico?

Varie insegnanti, durante l'intera ricerca, hanno toccato più o meno genericamente il tema della motivazione. Però una in particolare, lo ha esaminato legandolo alla formazione, ma anche al rapporto tra teorici e pratici e, quindi, indirettamente al processo tra prassi e teoria. Afferma che ci sono insegnanti non motivati che rifiutano la formazione reputando di essere già formati oppure rileva come ci siano colleghe che pretendono una 'magica' indicazione di metodo che possa risolvere una situazione difficile. Entrambi i prototipi categoriali rifuggono la formazione come momento che necessita di una forte motivazione per dare qualche frutto.

L'opinione espressa da questa insegnante merita una riflessione per i concetti che evidenzia. Quando il teorico offre, non tanto una formuletta 'magica' quanto una soluzione preconfezionata, questa essendo decontestualizzata, difficilmente potrà funzionare; mentre se dà delle indicazioni generali valide queste devono poi essere correttamente interpretate e tradotte in azione pedagogica o didattica dal pratico, se ciò non avviene abbiamo il fallimento della soluzione proposta. Nel primo e nel secondo caso la conseguenza è quella del crearsi di un sentimento di sfiducia facendo così venir meno l'elemento necessario per un efficace confronto tra i due mondi

<sup>61</sup> Che interessavano altre tematiche oltre all'interculturalità.

<sup>62</sup> "*Lo sappiamo già, lo facciamo già.*"

favorendo, anzi, la loro separazione. Ampliando lo sguardo, si può osservare come siano necessari al teorico la capacità e il desiderio alla conoscenza del contesto. Il pratico, dal canto suo, non dovrebbe aspettarsi dal teorico la soluzione miracolistica e dovrebbe anche essere pronto a mettere in gioco tutte le proprie capacità e peculiarità nello sforzo della ricerca di soluzioni e della creazione di una proficua relazione con il teorico: gli è richiesta una forte spinta motivazionale.

Questo aspetto della motivazione sottende sia le ragioni del rifiuto o dell'adesione a teorie e pratiche proposte dalla formazione, sia il rigetto o l'accettazione delle prospettive interculturali. Inoltre, indica la necessità di un'indagine degli aspetti dell'inconsapevolezza che sulle motivazioni hanno una così forte influenza.

Chi ha apprezzato i contenuti del corso di formazione, anche in virtù della propria motivazione, ha successivamente avuto la capacità di tradurre in azione pedagogica le indicazioni ricevute. Infatti una scuola - in particolare due insegnanti - ha provato a tradurre in interventi didattici quanto appreso e compreso durante il corso. Una traduzione che si è concretizzata in due progetti specifici, ma anche in una modifica di atteggiamenti e prassi educative. Uno dei due progetti può essere ben illustrato dalla descrizione che ne ha dato, in un'intervista, l'insegnante che l'ha immaginato e realizzato con i bambini più piccoli:

*“Allora... il lavoro che sto facendo io con i bambini, di conoscenza del rione, è un lavoro indirizzato ai bambini. [...] Con i bambini noi camminiamo a piedi per il rione fotografando aree gioco, Scuole, ma anche negozi, bar e luoghi di ritrovo proprio del rione. [...] i bambini mi dicono guarda... ad esempio... passando in un campo giochi tutti mi hanno detto guarda che bello quello scivolo a forma di elefante. E allora, è la prima cosa che abbiamo fotografato. [...] I bambini scelgono anche i soggetti. Ovvio che... per le scuole... io passo davanti le scuole e i bambini vengono invitati a fotografare... [...] Faccio conoscere loro il quartiere... eeh... e al genitore invece verrà proposta [...] il sunto di questa... questa esperienza [...] tramite una piantina del rione con le fotografie di tutte queste... queste realtà che noi abbiamo... avremo frequentato... e fotografato, per condividere.”<sup>63</sup>*

L'altro progetto è teso non solo alla conoscenza, ma anche al coinvolgimento del territorio avendo come tema la storia del rione e interessando i bambini più grandi della scuola dell'infanzia, quelli della vicina primaria, del ricreatorio, i loro genitori e gli anziani del rione. I bambini sono usciti a fotografare il rione, hanno intervistato un'anziana signora (memoria storica del rione), sentito le storie sul rione raccontate dai loro nonni e 'letto' i racconti scritti dai propri genitori. Al termine di questo lavoro è stata fatta una festa a cui - oltre ai genitori dei bambini - sono state invitati anche gli altri residenti del rione.

Da questi progetti si è iniziato ad intessere un rapporto sempre più intenso con il territorio. Infatti se alla festa sono intervenute poche persone del rione al di fuori delle famiglie, nel periodo successivo sono state coinvolte molte persone anziane invitandole a passare dei pomeriggi con i bambini giocandoci assieme e raccontando loro storie o semplicemente interagendo con essi. Ad un anno di distanza questa abitudine è diventata una consuetudine a cui gli anziani non riescono più a rinunciare. Le insegnanti dicono di non riuscire a 'farli smettere'.

Oltre ai due progetti, la scuola ha cercato anche di modificare approcci e pratiche quotidiane. A questo proposito un'insegnante mi ha spiegato di ritenere che fosse ora che (come accaduto durante la formazione interculturale) qualcuno mettesse l'accento sulla necessità di cambiare le routine per migliorare il grado di conoscenza delle esigenze e delle peculiarità dei bambini e delle loro famiglie. Questa è un'esigenza avvertita dalle sue colleghe, ma, secondo lei, anche dalle famiglie stesse: lo dice riferendosi in particolare alla forte presenza dei genitori nella vita quotidiana della scuola a cui le famiglie possono spesso partecipare. Lo ha rilevato sottolineando come per farlo sia necessario essere motivati al cambiamento: “È arrivato il momento di cambiare tutti un po'. È arrivato il momento di fare tutti un piccolo passo indietro per fare un grande passo

<sup>63</sup> Possiamo leggere in questa descrizione l'attuazione di proposte e approcci da lei incontrati durante la formazione seguita.

avanti. Altrimenti diventiamo tutti più soli, tutti più poveri.”<sup>64</sup> Progetti e modifiche di routine e orientamenti come questi appena illustrati indicano sia una tensione interna al pensiero pedagogico degli insegnanti sia una propensione all’olismo proprio dell’approccio interculturale.

Questo quadro, che rappresenta le diverse reazioni al corso di formazione seguito dagli insegnanti, mette in luce un atteggiamento proattivo in contrapposizione<sup>65</sup> ad un approccio ‘resistente’ il cui spartiacque è dato dalla motivazione e, quindi, da tutti quegli elementi più o meno consapevoli che la stimolano o frenano. In questo modo l’indirizzo dell’elaborazione concettuale dei dati si orienta in modo deciso verso gli aspetti dell’inconsapevolezza e sulle modalità che la governano.

### *La formazione e le motivazioni*

Voglio riprendere l’argomento dell’inconsapevolezza o, meglio, della motivazione come dato che porta la mia attenzione sugli aspetti dell’inconsapevolezza inquadrandolo da un altro punto di vista. Lo faccio partendo dalla constatazione di come l’APA (2002)<sup>66</sup> abbia sentito l’esigenza di predisporre, per i propri associati, delle linee guida dedicate all’educazione multiculturale<sup>67</sup> avendo l’accortezza di dare una precisa serie di indicazioni deontologiche nel segno del rispetto di tutte le diversità. In questo documento, la necessità ad agire interculturalmente e nel rispetto della differenza, viene motivata su basi filosofiche a cui si fa più volte cenno come riferimento e stimolo motivante a cui rivolgersi.

Questo approccio - tenuto non solo dall’APA - pone l’accento sulla riflessione filosofica, ma, più in generale, mi ha indotto a riflettere sul tipo di motivazioni che possono fungere da motore dell’agire interculturale. La gran parte di ciò che finora abbiamo trattato<sup>68</sup> poggia su basi razionali, filosofiche ed etiche ovvero su argomentazioni articolate e spesso anche complesse. Penso a concetti come equilibrio tra universalismo e particolarismo, segregazione di classe, identità culturali, giustizia sociale, equità, responsabilità verso l’altro e necessità di educazione interculturale alla giustizia sociale.

Principi e assunti che - oltre al condividerli personalmente - ritengo possano essere da un lato abbastanza ‘ampiamente condivisibili’ mentre dall’altro va sottolineato come non si possano (alla luce di quanto esposto nell’illustrazione del quadro teorico) definire universali. Di fatto l’estrema fatica ad individuare dei principi pienamente universali ci pone il problema della necessaria e faticosissima negoziazione per poterli definire in modo condiviso: una necessità che può essere ben supportata da una diffusa educazione interculturale alla giustizia sociale tesa a formare cittadini attivi (Ghirotto, 2012 e Tarozzi, 2015). Ma questo richiede sia decisioni politiche in tal senso sia una forte motivazione. La stessa intensa motivazione che deve supportare gli insegnanti in un lavoro di questo tipo e che ha un peso determinante nel processo che si instaura tra teoria e prassi, il processo qui indagato, al centro del quale si trovano gli insegnanti.

Anticipo sin d’ora come l’aspetto motivazionale - un elemento della teoria che, come vedremo meglio, emerge dalla ricerca - debba essere sostenuto in primis nella/dalla formazione dei formatori, degli insegnanti, cercando soprattutto di affrontare la potenza dei bias cognitivi implicati nell’accettazione (rifiuto) della differenza: bias che possono fortemente ostacolare il processo di realizzazione dei propositi di interazione culturale. In altre parole abbiamo delle sensatissime argomentazioni razionali che si devono confrontare con l’irrazionale e questo è un problema che va affrontato. Questi, però, sono elementi che esaminerò a iniziare dal prossimo capitolo dopo aver illustrato il colloquio con un coordinatore grazie al quale ho ben focalizzato il ruolo di cinghia di trasmissione da assegnare alla formazione.

<sup>64</sup> Citazione riportata a memoria nelle osservazioni mezz’ora circa dopo un colloquio telefonico.

<sup>65</sup> Per quanto ci si trovi dinanzi a un continuum tra un approccio e l’altro.

<sup>66</sup> American Psychological Association.

<sup>67</sup> Il modello del *melting pot* statunitense, come già spiegato, è da considerarsi di fatto multiculturalista poiché rinchiede i gruppi nelle proprie identità culturali viste come staticamente definite.

<sup>68</sup> Escluso l’appena accennato riferimento alle teorie inconscie che svilupperò a partire dal prossimo capitolo.

### *La cinghia di trasmissione*

Nel corso di un colloquio, il coordinatore di una delle due scuole di Trieste mi ha spiegato come egli ritenga che non vi sia alcuna differenza tra teoria e prassi e che questa dualità sia frutto di una scissione del pensiero facendo riferimento a Bertolini (1965). Considera che l'approfondimento di certe azioni, di certe questioni, di certe problematiche, vada vissuto esperienzialmente e anche attraverso l'analisi. Questo discorso, nel suo pensiero, apre alla formazione, al divenire studiosi, perché per capire sistematicamente un problema emerso dalla pratica bisogna studiarlo. Sull'argomento della sostanziale fusione di prassi e teoria, si esprime Cavana (2010) affermando che tra questi due aspetti c'è una relazione di necessità e reciprocità:

*“Teoria e pratica, in questa ottica, non sono fini a se stesse, ma l'una diventa necessaria per un approccio rigoroso e non estemporaneo alla concretezza dell'esperienza, la quale, in assenza di un supporto e/o di una legittimazione teorica, rischierebbe di venire affrontata sulla base del buon senso o peggio ancora dell'improvvisazione; mentre l'altra costituisce il necessario campo di verifica o di riferimento, affinché la teoria non diventi astrazione, dunque inutile e del tutto inadeguata.”*

Il coordinatore, nel corso del medesimo colloquio, aggiunge anche che, a suo modo di vedere, la pratica diventa teoria nel momento in cui ci si distacchi dalla propria esperienza iniziando a meditare su di essa, a scrivere, a formalizzare. Portando la propria esperienza ad esempio, mi descrive come il suo divenire pedagogo sia nato dalla pratica: proprio nel suo agire sono nate le domande e le riflessioni sull'efficacia di ciò che stava attuando dal punto di vista pedagogico e su se stesso.

Riprendendo, successivamente, il ragionamento sulla formazione, ritiene siano necessarie delle provocazioni intellettuali proponendo anche argomenti apparentemente lontani dalla pedagogia come ad esempio il concetto della bellezza nell'arte, della poesia, di antropologia per abituare la mente a trovare connessioni tra conoscenze in un'ottica sistemica poiché dobbiamo operare nella complessità costruendoci una propensione alla conoscenza con una prospettiva olistica (Morin, 2001).

La densa conversazione con il coordinatore ha condotto a delle considerazioni sia sul processo esaminato sia sul ruolo della formazione. Riguardo al primo - oltre a condividere il convincimento espresso dal coordinatore e da Bertolini<sup>69</sup> - osservo come esso, in fondo, non contrasti con la circolarità tra teoria e prassi immaginata da Dewey. Teoria e prassi, pur se tra loro differenziate (una riguarda l'azione, l'altra la dimensione riflessiva) risultano essere, in entrambe le prospettive, inscindibili: l'una stimola e implementa l'altra in una relazione d'interdipendenza.

Sul versante della formazione, l'affermazione del coordinatore relativa alla necessità dello studio sistematico dei problemi, collega il meccanismo da lui descritto alla necessità della formazione rendendola così la cinghia di trasmissione di questo sistema dinamico di azione e riflessione: formazione come luogo per il dialogo tra i due poli del processo.

Quest'ottica conferma una centralità del momento formativo già individuata nelle fasi della ricerca legate all'osservazione della formazione e connessa all'indagine sui freni che ostacolano la circolarità tra prassi e teoria e, come vedremo, confermata dall'esplorazione delle spinte motivazionali. Solitamente la formazione è invece vista come momento per trasmettere le teorie ai pratici senza, quindi, diventare il luogo dello scambio di feedback ipotizzato da Dewey (1929): trasmissione unidirezionale quindi e non cinghia di trasmissione.

La visione della formazione quale cinghia di trasmissione incanala l'attenzione verso l'altro elemento emergente dal pensiero del coordinatore in cui, sottotraccia, è presente un aspetto

---

<sup>69</sup> Sulla relazione di necessità e reciprocità tra prassi e teoria.

essenziale per mantenere attiva la dinamica dialogica illustrata: l'intenzionalità e quindi la motivazione di cui abbiamo trattato nel sottoparagrafo precedente.

Evidenzio, infine, come sia il coordinatore, nel corso del nostro colloquio, sia le formatrici, abbiano messo in evidenza il ruolo delle domande come luogo fondamentale della formazione che deve sempre essere anche autoformazione in quanto deve essere mossa da una forte spinta motivazionale alla ricerca di risposte, che spesso rispondono indirettamente alla vitale domanda sul chi siamo. Anche questo importante elemento ci riconduce a quanto di implicito e inconsapevole ci spinge o all'azione o a tutte le posizioni intermedie fino ad arrivare all'inanità. Nel prossimo capitolo svilupperò una prima analisi su questo ambito del vivere umano che, proprio in virtù della sua natura nascosta, guida i nostri pensieri e azioni. Sarà una riflessione propedeutica al tentativo di rispondere a domande come: "Se il campo di gioco, in cui in due poli<sup>70</sup> devono confrontarsi, è quello della formazione, che tipo di formazione dobbiamo immaginare? Su cosa intervenire? e soprattutto: come attivare la motivazione?"

---

<sup>70</sup> Forse, più che di poli dovremmo parlare di fili che s'intrecciano in modi spesso inestricabili.

## LA CORE CATEGORY

I vari elementi analizzati finora ci consentono di iniziare a definire la *core category* ovvero il terzo elemento della triangolazione graficamente rappresentata nella *Figura 3*.<sup>1</sup> Una definizione che intendo affrontare a partire dall'esposizione dei suoi componenti costitutivi o, meglio ancora, del loro intreccio. Sono già apparsi durante la mia esposizione della ricerca e, volendo si possono, almeno parzialmente, già evincere dai vari accenni che li riguardano, ma vanno sistematizzati e approfonditi.

Il concetto che viene richiamato dalla *core category* - come facilmente intuibile - è quello dell'inconsapevolezza ed è stato presente fin dalle fasi di accesso alle scuole. Ma non l'ho registrato perché mi ero volutamente immerso in una dimensione di straniamento nell'intento di sospendere il giudizio. Un'aspirazione non imputabile alla ricerca di un'impossibile oggettività interpretativa, ma al riconoscere come fatti, idee e prospettive possono assumere nuovi e diversi significati alla luce di sfaccettature di cui si può venire a conoscenza in un secondo tempo. Percepivo, ma cancellavo il percepito, il suo senso, per timore di proiettare su esso il mio pensiero e le mie prospettive. Soprattutto volevo combattere la tendenza a cercare di riconoscere subito un disegno completo: un fenomeno che contrasta con i principi dell'*epochè*.

Per questo motivo ho 'anestetizzato' un dato imprescindibile: l'insegnante che mi ha accolto nella scuola Nebo, una settimana prima di iniziare le osservazioni sul campo, mi ha spiegato che, confrontandosi con una ricercatrice precedentemente presente nel loro plesso, ha scoperto di attuare delle teorie senza averne coscienza. Ma le successive osservazioni e interviste mi hanno variamente riproposto questo elemento in modo piuttosto articolato presentandomene diversi profili. Aspetti che voglio iniziare a chiarire attraverso citazioni di osservazioni e interviste collegandole ai *codes* della *core category* definita dal concetto di Teorie d'impulso.

### CODE: MOTIVAZIONI PERSONALI

*"[...] voglio andare ad un corso di formazione che mi dia questo e questo e questo. [...] qualcosa che mi, mi st..., mi tocchi le corde interne e mi faccia pensare e riflettere."*

*"Cioè gli strumenti comunque più efficaci sono eh... sono intanto avere un atteggiamento mio personale come, come insegnante nei confronti dei bambini e delle famiglie di apertura. Che vuole dire anche semplicemente uno sguardo e un sorriso, non è detto che debba essere chissà che cosa. Però, questo secondo me è la base di tutto: sentirlo dentro, ecco, che tu sei qui per accogliere qualsiasi bambino arrivi e da dovunque venga."*

*"[...] afferma che, al di là degli aggiornamenti, conta soprattutto l'iniziativa, la motivazione personale."*

### CODE: VISSUTO OPERATORI

*"Vivevo in una casa matriarcale [...] per me era normalissimo che mio zio uscisse, trovasse come si chiama adesso senz'altro, [...] venisse a casa e pranzasse con noi. Per me era la normalità. E devo dire la verità che ho continuato sempre con questo spirito. [...] E io ho sempre continuato questo, cioè mi rimasto dentro, dentro di me."*

*"R. Se capisco bene, molto è demandato ai singoli."*

*I. Proprio così. Le persone sono sempre fondamentali, la carta (il foglio) riporta tutto (ridiamo). Il foglio riporta tutto, ma lavori così come sei stato educato e come pensi che sia giusto."*

---

<sup>1</sup> Pg. 51.

*“Dopo l’intervista mi spiega come la propria storia personale, avendole reso normale il contatto con la diversità, l’abbia avvantaggiata nell’affrontare le questioni legate all’interculturalità rendendola particolarmente sensibile e attenta alle esigenze di chi viene da lontano.”*

CODE: CONFERMA PROPRIE INTUZIONI

*“Ehm... però, mi rendo conto tante volte che vado a qualche convegno, qualche corso di formazione, che dico: “Come lo faccio mi,<sup>2</sup> no?” Ascolto e... ed effettivamente, trovo riscontro dell’operato che... che faccio quotidianamente, un po’ per conoscenza e un po’ proprio per buonsenso tra virgolette, mi ritrovo in esempi, no?”*

*“Anche la parte teorica, devo dire, mi è sempre stata d’aiuto. A volte era nuova, a volte mi confermava quello che poi di fatto... a volte mi è capitato che la teoria ti conferma quello che tu hai sperimentato nel quotidiano...”*

CODE: COMMISTIONE PROSPETTIVE PERSONALI E TEORIE ESPLICITE

*“Questa funzione della scuola e un po’ quella del presidio di cui si era parlato nella formazione o...?”*

*IA Sì, però era anche proprio un mio, penso, desiderio. Presumo adesso, proprio parlavo col mio coordinatore, proprio un mio desiderio di questi ultimi anni. Non so se capendo quello che c’è intorno, quello che ci sta succedendo, la chiusura che sento anche da parte di eh, mamme giovani... no? mi spaventa, mi... perché appunto non fa parte della mia mentalità.”*

CODE: CREDERE DI ESSERE SENZA PREGIUDIZI

*“E quando sono arrivata qua otto anni fa, è stata abbastanza una rivoluzione della mia vita, perché siamo tutti convinti di non avere nessun tipo di pregiudizio eee... di essere per le barriere aperte eccetera, eccetera, quando mi sono trovata qua ho cominciato a vedere delle realtà con le quali prima non avevo un contatto... ehm... marginale... [...] Non sono mai stata razzista, non ho mai escluso nessuno, non ho mai avuto problemi, però effettivamente il primo impatto è stato di accrescimento. Cioè io sono cambiata in positivo, ecco. Mi faccio meno, eh, fuorviare da notizie di extracomunitari violenti, che fanno mille misfatti e metto sull’ago della bilancia anche il fatto che c’è ne sono tanti che sono famiglie perbene.”*

CODE: PACCHETTO INTERCULTURALE: MOTIVAZIONI E TEORIA

*“R. [...] mi sembra che ci sia un po’ un pacchetto interculturale, no? che è legato da motivazioni, azioni a volte anche inconsce rispetto alle teorie, ne hai parlato adesso, le teorie, i corsi che hai fatto. È un po’ così o ho interpretato male io?”*

*C. Sì, è così... io, per me, per la mia esperienza, che è anche un’esperienza personale di un... di un certo tipo, è così. Cioè, io ho visto che ci vogliono tutte queste cose... Tutte queste cose aiutano ad accogliere come si deve [...] ho sempre notato questo, che c’è... ci vuole questo pacchetto; perché sennò, se c’è sola teoria... la teoria la possiamo avere tutti basta impegnarci un po’, la studiamo e l’abbiamo. Però, la teoria da sola non basta, Perché ci può essere una teoria che è fredda... che nell’applicazione reale... cioè, ci vuole qualcosa in più. Che poi se c’è una storia personale, che magari per un qualsiasi motivo ti ha fatto conoscere un determinato argomento, ben venga, se non c’è, comunque ci vuole l’apertura seconda me di mente e di cuore, ecco, non solo di mente.*

---

<sup>2</sup> “Come lo faccio io, no?”

## CODE: CENTRALITÀ ASPETTI TEORICI

*“Tu devi saper tener conto di tutte le cose per far sì che questo frullato diventi una cosa positiva ed arricchente. Perché così deve essere. Allora, senz’altro loro lo fanno... perché non ho visto che ci sono preclusioni alla fine. Però devono ancora, forse, prendere coscienza di qualcosa, no? Magari lo fanno più istintivamente. Magari bisogna prendere ancora momento di coscienza in certe cose. Perché l’istinto è ottimo, parti bene, però poi se tu capisci perché quella cosa la fai così o perché quella cosa deve essere in quella maniera, perché è utile per la relazione, perché è utile per... amalgamare meglio il gruppo, lo fai ancora meglio dopo. Perché sai anche il motivo per cui la fai. No? E credo... io credo che questo sia fondamentale.”*

## CODE: VALENZA RUOLO FORMAZIONE PER CONSAPEVOLEZZA TEORIE

*“Sul tema dell’inconsapevolezza delle teorie che lei attua, ritiene molto importante il ruolo della prof.ssa Altin che ha tenuto il corso di formazione interculturale poiché le ha permesso di mettere a fuoco ciò che inconsapevolmente metteva in atto.”*

## CODE: SEPARATEZZA TEORICI E PRATICI

*“R. [...] la svetovalna delavka (letteralmente la ‘lavoratrice consigliera’ più sensatamente consigliera scolastica o counselor)*

*I. ... l’abbiamo. [...] Lei lav... lei non viene... lei non è direttamente in contatto con i bambini, lei sistema gli aspetti tecnici, no?*

*R. Aspetti tecnici in...*

*I. ... per...*

*R. in ambito pedagogico o...*

*I. Sì, ma anche per i bambini con bisogni speciali, ma non è un pratico. Il pratico lo abbiamo in casa: è una pedagogista inclusiva. Lei ha 14 bambini con bisogni speciali in 42 sezioni.”*

*“No. Talvolta poi se parli con i teorici, che non sono nelle prassi, che così... voglio dire, dopo ogni colloquio, la maggior parte dei colloqui, sento che non mi capiscono. Se parlo con un pratico – diciamo (sorride) con Martina dell’associazione Majk – penso che siamo sulla stessa linea e si sa di cosa stiamo parlando e ciò funziona, funziona. [...] La nostra Svet è fantastica nel preparare materiali, di tutto questo... è anche molto oberata da tutte queste cose. Ma io sono un pratico, io devo risolvere situazioni per i rom dall’oggi al domani, io non posso aspettare, no?”*

*“IA trova che, da un lato, il teorico [...] non abbia, spesso, la capacità di leggere il contesto per ciò che è; mentre i pratici [...] quando si accostano ad un teorico, spesso, esigono che questi dia a loro una risposta concreta che abbia il ‘magico’ potere di risolvere il problema che assilla il pratico stesso. E ciò, a suo avviso, favorisce la divisione tra i due mondi. Il pratico, secondo lei, non si rende conto che anziché aspettarsi la soluzione immediata e concreta spendibile, è invece necessario seguire un discorso di formazione, di apertura e di comprensione. “*

## CODE: OPPOSIZIONE ALLA NOVITÀ

*“[...] secondo lei gli insegnanti della scuola oppongono resistenza alla novità.”*

## CODE: AUTOREFERENZIALITÀ INSEGNANTI RIFIUTANTI TEORIE ESPLICITE

*“Psad riscontra come vi sia anche una certa autoreferenzialità da parte di certi insegnanti che si rivolgono alle proprie prassi e routine rifiutando di riferirsi a teorie più o meno specifiche.”*

CODE: PAURA: OSTACOLO A ROTTURA ROUTINE

*"[...] osserva a proposito del rinnovamento delle routine, che il cambiare le proprie abitudini può portare alcune insegnanti nel panico. Mi porta l'esempio di come alcune colleghe della scuola fossero spaventate quando hanno iniziato a permettere ai genitori di trascorre una giornata a scuola."*

CODE: SUDDITANZA INCONSCIA INSEGNANTI NEI CONFRONTI DEI TEORICI

*"IA rileva come sul tema del rifiuto del mondo accademico e delle teorie, vi sia da parte degli insegnanti una sorta di sudditanza inconscia."*

CODE: TEORIE D'IMPULSO

*"No. Io, teorie specifiche alle quali mi riferisco, in realtà non ne ho. Io vado più... [...] guide teoriche purtroppo io ne ho poche. Vado più di natura... diiii... impulso, di anima, di getto insomma."*

CODE: VALENZA TEORIE D'IMPULSO

*"R. [...] quale peso daresti, quindi, a queste teorie interiori, nascoste, implicite, chiamale un po'... inconsapevoli?"*

*IA Sul mio modo di lavorare adesso?*

*R. ... e quindi nei confronti di ciò che fai, nei confronti poi, torniamo sempre al nostro tema che è quello dell'intercultura no...*

*IA Non so dirti la percentuale, però tantissimo."*

Come si può osservare c'è una certa varietà nei *codes* che si possono legare al tema dell'inconsapevolezza. Andiamo dall'aver piena contezza dell'indissolubilità del binomio teoria-prassi al rifiuto, più o meno consapevole, degli aspetti teorici passando per le motivazioni che sostengono azioni didattiche e prospettive. Uso intenzionalmente il termine consapevole e non inconscio per un preciso motivo. Lo spettro di gradazioni possibili di consapevolezza coinvolge unitamente ai diversi ambiti che essa coinvolge ha un campo d'azione più ampio rispetto a quanto suggerito dal termine inconscio, oltre al fatto che questa è un'espressione specificamente psicanalitica. Particolarmente rilevante è il graduale passaggio da una totale inconsapevolezza alla piena consapevolezza.

Prima di analizzare le diverse intensità dell'inconsapevolezza, è necessaria una breve spiegazione della nominazione del *code* 'Teorie d'impulso' (d'ora in avanti TDI) e del perché della sua scelta per definire la *core category*. In principio ho immaginato di usare la definizione di "Teorie del sottosuolo" con un trasparente riferimento a Dostoëvskij (Dostoëvskij, 1942) e con un doppio proposito. Attribuirgli, per un verso, il merito di aver precorso i tempi individuando un concetto assimilabile a quello dell'inconscio sistematizzato successivamente da Freud. Su un altro versante il titolo di Dostoëvskij indica come, in un determinato contesto storico e sociale, sia possibile per individui diversi giungere ad analoghe conclusioni attraverso percorsi diversi.

Ma è peculiare delle procedure GT riportare i termini utilizzati dai partecipanti per nominare un *code*. Per questo motivo utilizzo una definizione non ideata dal ricercatore preferendole, invece, quella utilizzata da un'insegnante. La ragione della scelta di questo concetto come *core category* è dovuta alla sua centralità rispetto al processo analizzato e, secondariamente alla duplice valenza che possiamo assegnare al termine impulso. Da un lato definisce l'ambito dell'inconsapevolezza usando, appunto, un'immagine adoperata da una partecipante.<sup>3</sup> Dall'altro porta con sé l'importante aspetto della spinta motivazionale, forse (sicuramente?) un ineludibile obiettivo di una formazione interculturale - e non solo - che aspiri ad ottenere dei riscontri sul campo.

<sup>3</sup> Il riferimento è chiaramente al penultimo code del soprastante elenco.

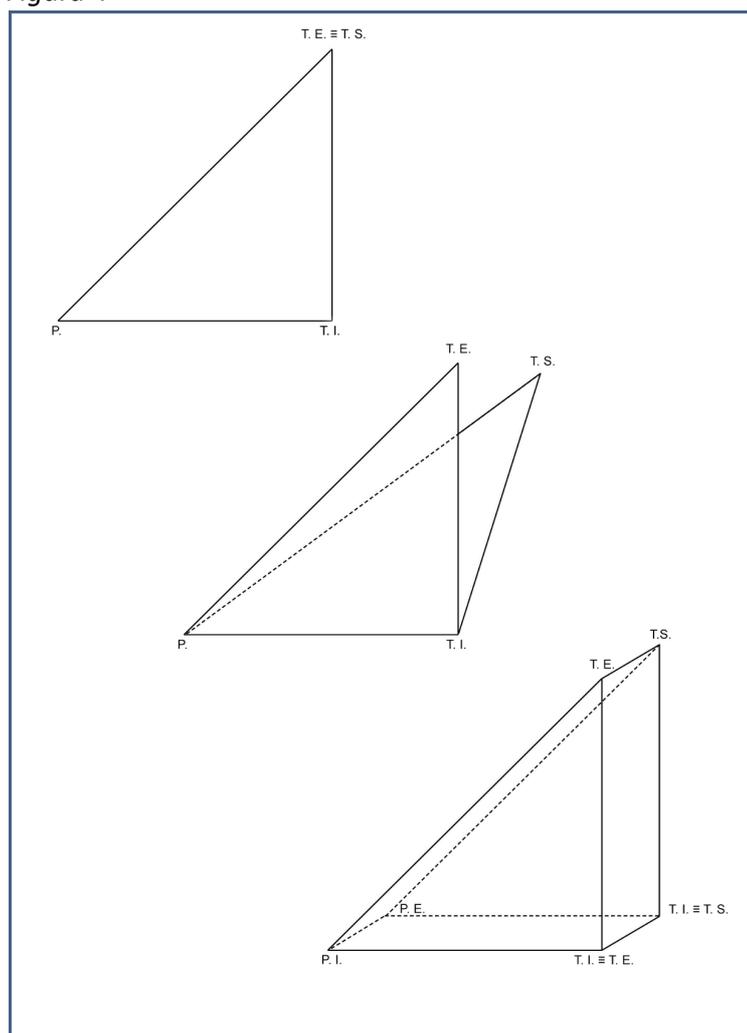
Per rappresentarmi visivamente l'inconsapevolezza delle teorie nei suoi diversi gradi, e nelle diverse scelte di campo che a questo aspetto si accompagnano, ho fatto ricorso all'immagine del triangolo apparente (*figura 4*). Inizialmente osservando il triangolo in alto ci troviamo di fronte all'illusione di una semplice triangolo ai cui vertici abbiamo la prassi (P.), le teorie d'impulso (T. I.) e le teorie esplicite (T. E.)<sup>4</sup> che sembrano coincidere con le teorie sottaciute (T. S.) in quanto sono entrambe consapevoli.

Però nel triangolo centrale si può osservare come le teorie esplicite - nel nostro caso quelle interculturali precedentemente esposte - possano essere opposte a quelle sottaciute, nel caso queste ultime siano frutto di un approccio teso al rifiuto, alla discriminazione e al razzismo.

Infine nella figura rappresentata in basso viene evidenziata la possibilità che ci siano anche due prassi e due teorie tra loro contrapposte lungo un asse che va dalla negazione dell'altro alla sua piena accoglienza. Siamo partiti dall'aver quello che appariva essere un triangolo, per poi scoprirne due e infine ci ritroviamo con un prisma in cui possiamo individuare infinite posizioni diverse rispetto a teorie sottaciute, esplicite e prassi.

Ovviamente in questo quadro non si devono dimenticare gli automatismi, simili a quelli della guida di una macchina, che vengono messi in atto nell'esercizio della prassi. Una modalità in cui la teoria diventa prassi inconsapevole dei propri fondamenti teorici. Questa complessità dovuta alla possibile diversa gradazione d'inconsapevolezza si fan ben racchiudere, quindi, nella definizione suggerita involontariamente dalla partecipante alla ricerca.

*Figura 4*



<sup>4</sup> Per teorie esplicite s'intende teorie formalizzate.

Nell'insieme degli aspetti - che hanno condotto all'individuazione della *core category* centrata sul plurale ambito dell'inconsapevolezza - distinguo principalmente i meccanismi psicologici che muovono atteggiamenti e azioni, gli aspetti della pedagogia nera e l'antinomico confronto tra flessibilità e rigidità didattica e, infine, la separatezza tra teoria e prassi. Quest'ultimo dato, come vedremo, risulterà essere particolarmente importante poiché ha fatto emergere la questione dei freni alla circolarità tra prassi e teoria.

Il concetto degli ostacoli alla circolarità ha avuto un ruolo rilevante perché, congiuntamente a una riflessione sui temi sensibili, ha orientato la ricerca verso gli aspetti della psicologia sociale concentrandola su decisioni e valutazione dei rischi ed in particolare sui bias che possono costituire un impedimento all'applicazione delle prospettive inclusive proprie delle teorie interculturali.

Da questi spunti la ricerca ha preso una direzione che l'ha condotta a indagare l'argomento con una visione generalizzata e, quindi, con una prospettiva molto più ampia e rivolta all'astrazione teorica. Esaminerò questo sviluppo nella prossima parte dedicata alla definizione della teoria emergente.

Però, prima di prendere in esame la teoria emergente e le modalità della sua definizione, è opportuno chiarire, con l'aiuto di diagrammi e tabelle, il senso delle categorie e alcuni passaggi che - assieme alle riflessioni esposte in questo capitolo - hanno permesso d'individuare la *core category*.

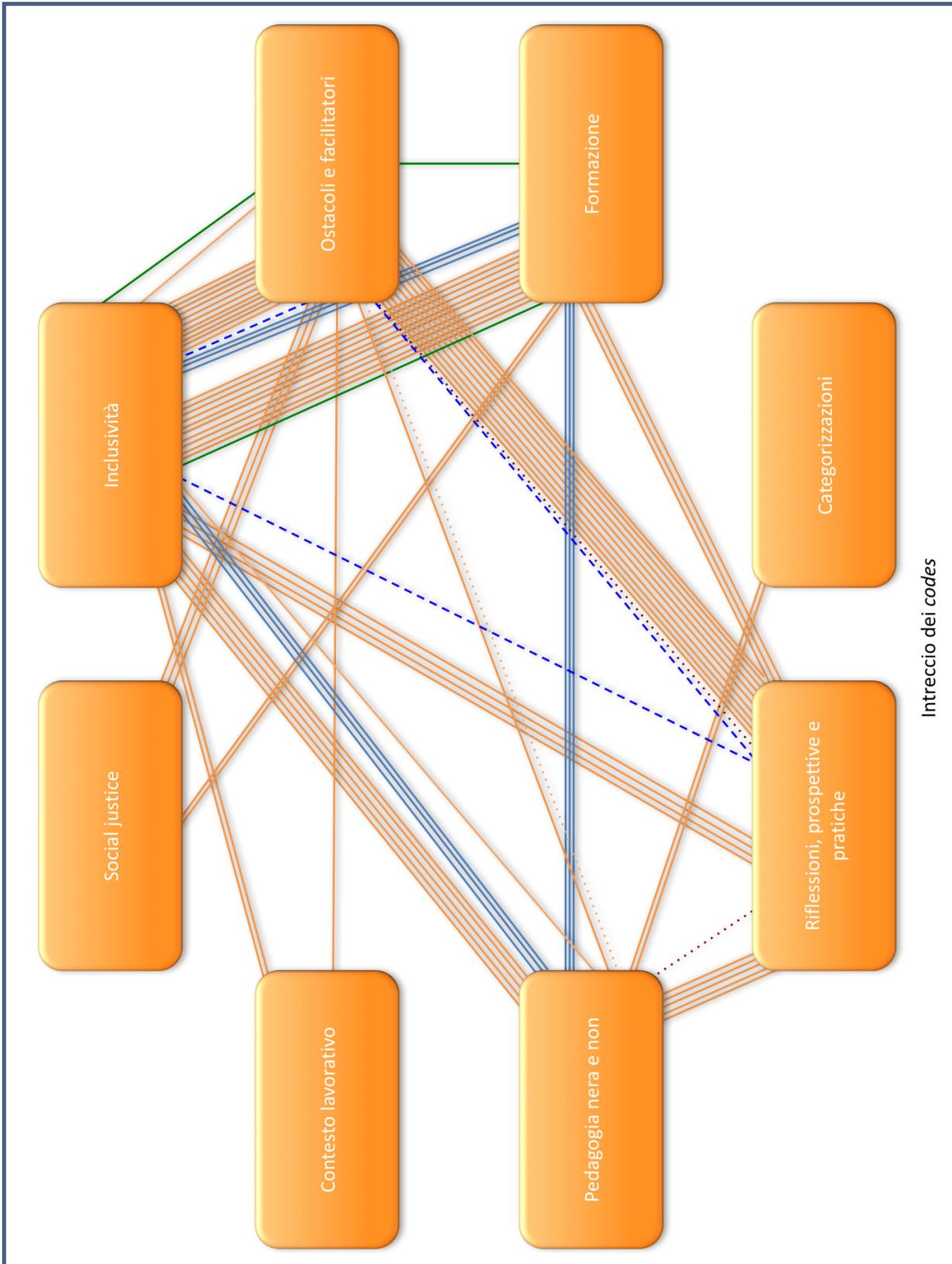
Da dicembre in poi, quando le osservazioni sul campo erano quasi concluse e, dunque, stavo preparando le interviste, sono tornato a più riprese sui dati e sulla loro nominazione. Un passo della procedura che ho seguito è stato quello di evidenziare quei *codes* che si ripropongono in due o più categorie al fine di cogliere meglio le relazioni tra queste ultime. Infatti un *code*, come già chiarito in precedenza, oltre ad assumere diverse valenze diverse può manifestarsi in diverse categorie. Per illustrare questo aspetto scelgo un esempio tra quelli possibili, ovvero il *code* dell'insegnante come catalizzatore di interazioni, che assume significato all'interno di tre categorie: *Inclusività*, *Pedagogia nera e non*, *Ostacoli e facilitatori*. In effetti l'importanza dell'insegnante come catalizzatore d'interazioni riguarda tutte tre le categorie in quanto favorisce l'inclusione, si prospetta come un facilitatore dell'azione interculturale e rientra nella prospettiva pedagogica più adatta alla flessibilità pedagogica richiesta dall'obiettivo inclusivo facilitandone il raggiungimento.

Nella *Tabella 2* possiamo avere un quadro d'insieme di questo intreccio di *codes* e categorie che viene rappresentato anche graficamente nella *Figura 5*: le linee continue arancioni collegano le categorie a due a due, mentre le altre linee di altri colori collegano dei gruppi formati da tre categorie.

Tabella 2

CATEGORIE	CODES	OCCORRENZE
<i>Ostacoli e facilitatori - Inclusività</i>	Difficoltà relazioni tra famiglie Ostacoli e vantaggi interazione famiglie Interazioni tra famiglie limitate a una sezione Tutoraggio alle famiglie Dialetto strumento d'interazione Modalità didattiche interculturali Ostacoli e vantaggi interazione tra famiglie La bellezza di permettere a mamme musulmane di uscire in società Laboratori per favorire relazioni tra famiglie Apprendere a non temere diversità culturale Mancata inclusione	11
<i>Formazione - Inclusività</i>	Domande ricerca-azione Patrimonio territoriale Gestione dal basso Rete scuola territorio Patrimonio culturale sfondo azioni Mediazione interpretazione patrimonio Servizi luoghi di cittadinanza Rottura routine apprendimento alterità Social mapping Cogliere diversi utilizzi territorio	10
<i>Ostacoli e facilitatori – Riflessioni, prospettive e pratiche</i>	Creedere di essere senza pregiudizi Opposizione alla novità Centralità apprendimento italiano Cittadinanza attiva Mediatore come interfaccia scuola famiglia Indefinibilità termine intercultura Intercultura olistica Scuola per capire possibilità di convivenza Pericolo di lotte tra gruppi culturali Opposizione alla novità	10
<i>Pedagogia nera e non - Inclusività</i>	Relazione famiglie Centralità relazioni famiglie Centralità relazioni per ex coordinatrice Centralità coinvolgimento famiglie Continuità territoriale	5
<i>Riflessioni, prospettive e pratiche - Pedagogia nera e non</i>	Affettività strumento centrale car Didattica flessibile Apprendimento gioioso Pedagogia attiva e delle relazioni Programmazione centrata sul contesto car Rispetto bambino	5
<i>Riflessioni, prospettive e pratiche - Inclusività</i>	Centralità relazioni come rispetto della persona Nesso prassi riflessione Riflessione pedagogica collegiale Autovalutazione centrata su routine	4
<i>Ostacoli e facilitatori - Social justice</i>	Scuola che affronti tematiche politico-sociali Isolamento sociale Isolamento sociale per fattori linguistici e culturali	3
<i>Riflessioni, prospettive e pratiche - Formazione</i>	Scuola come presidio Formazione liberamente scelta Formazione obbligata	3
<i>Pedagogia nera e non - Formazione-Inclusività</i>	Valenza interazioni Contesto territoriale Continuità territoriale ed extra scuola	3
<i>Contesto lavorativo - Inclusività</i>	Mettersi in gioco aprendo scuola Apprezzamento coordinatore	2
<i>Social justice - Formazione</i>	Social justice Necessità risposta richieste sociali-culturali	2
<i>Pedagogia nera e non - Categorizzazioni</i>	Gioco rispetto lo facciamo già Maschi buoni femmine belle	2
<i>Ostacoli e facilitatori - Contesto lavorativo</i>	Dissidi interni	1
<i>Ostacoli e facilitatori-Formazione - Inclusività</i>	Funzioni mediatori	1
<i>Ostacoli e facilitatori-Pedagogia nera e non - Inclusività</i>	Insegnante catalizzatore interazione	1
<i>Ostacoli e facilitatori- Riflessioni, prospettive e pratiche - Pedagogia nera e non</i>	Prospettive interculturali	1
<i>Ostacoli e facilitatori- Riflessioni, prospettive e pratiche - Inclusività</i>	Dialogo fonte di rassicurazione	1

Figura 5



La rappresentazione della *Figura 5* e la *Tabella 2* consentono di mettere in evidenza – in virtù di numerosità e significanza delle occorrenze - tre categorie: *Inclusività*, che include il *main concern* del coinvolgimento delle famiglie, *Ostacoli e facilitatori* e *Riflessioni, prospettive e pratiche* da cui emergerà la *core category TDI*.

Da riscontrare anche (Figura 6, 7 e Tabella 3) come il *code Teorie inconsce* (che diverrà TDI) presente in *Riflessioni, prospettive e pratiche*, all'interno della sottocategoria *Prospettive e teorie*, diventi infine una nuova categoria per la propria capacità di illuminare concettualmente l'intero processo indagato. Mentre la sottocategoria *Famiglie* - che rappresenta il *main concern* del coinvolgimento delle famiglie - continua a far parte della categoria *Inclusività* (che diventerà *Modalità d'inclusione*) perché in una prospettiva olistica, quale quella interculturale, non ci si può limitare ad un, sia pur importante, elemento su cui concentrare i propri sforzi.

Figura 6

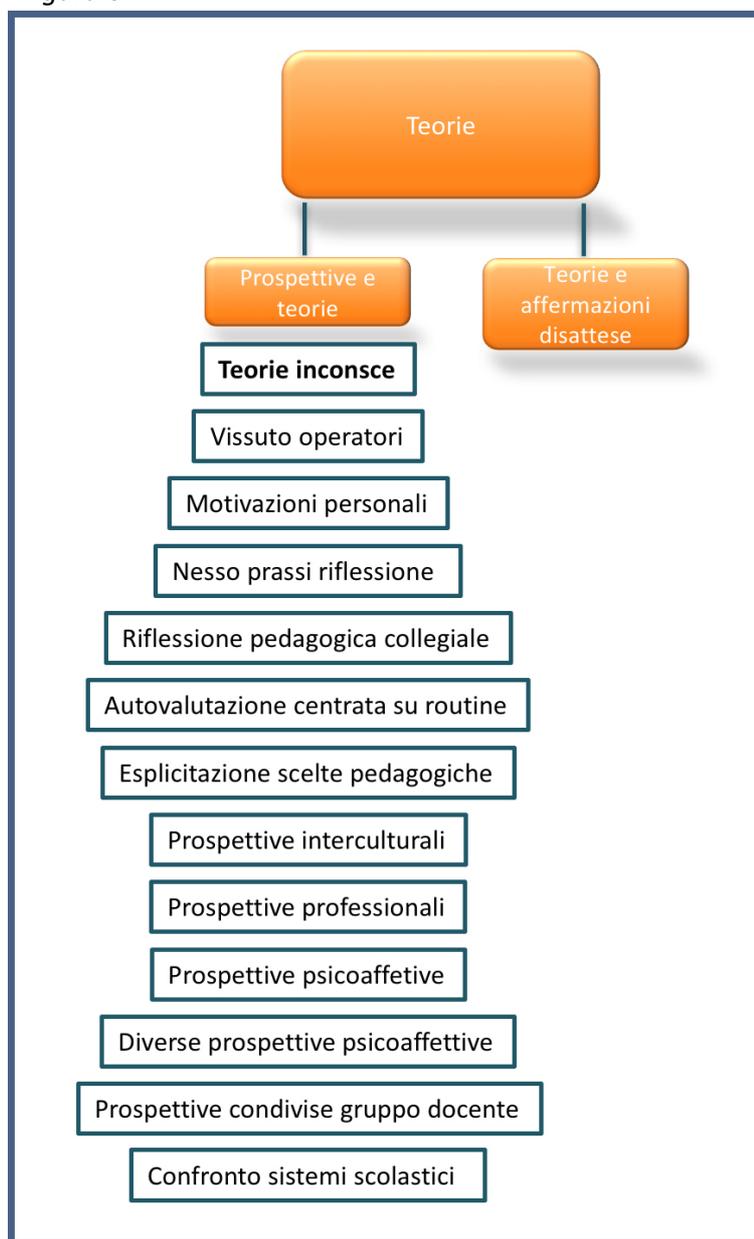
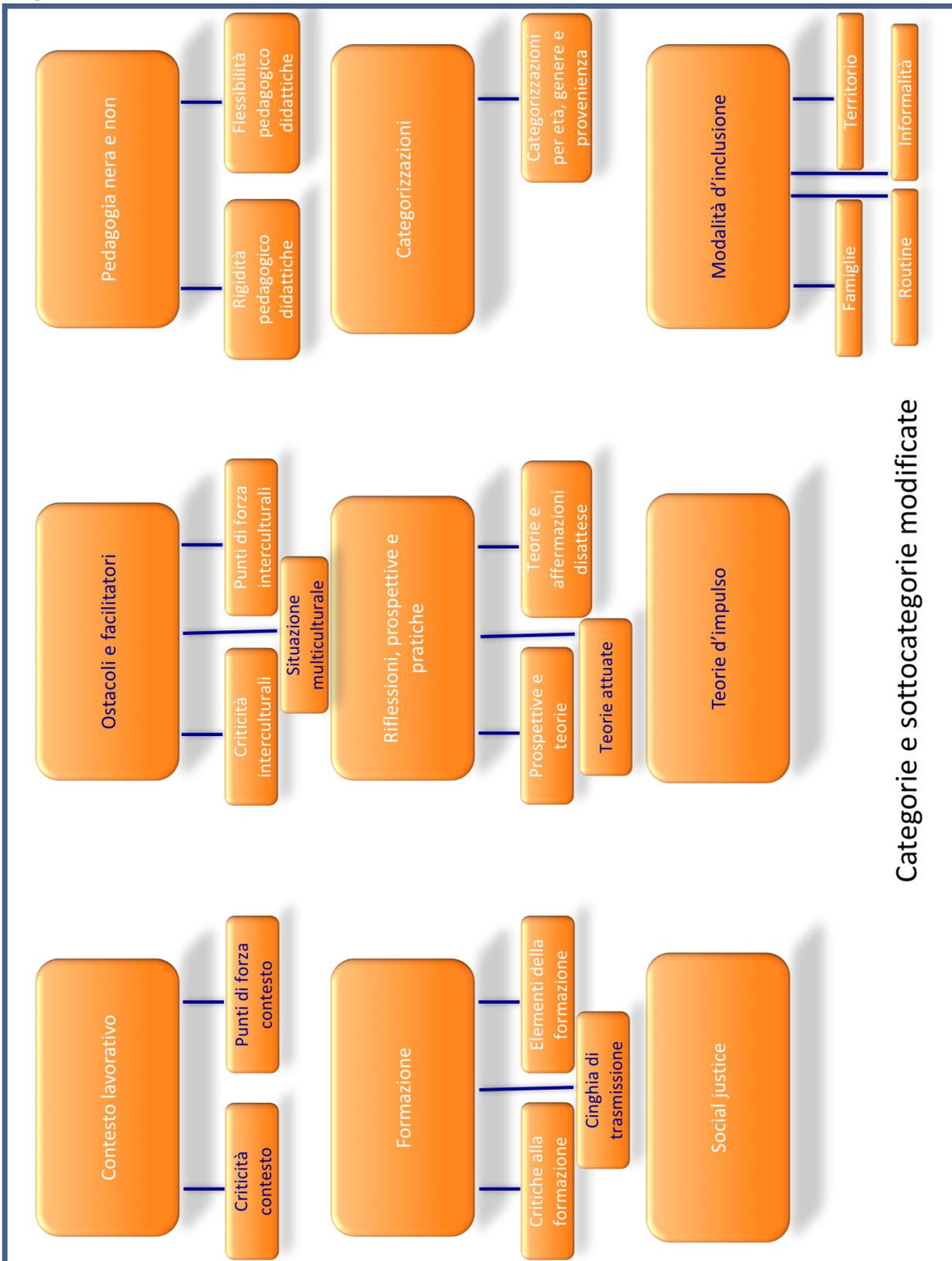


Figura 7



Categorie e sottocategorie modificate

Le scritte in blu evidenziano la modifica delle definizioni di categorie e sottocategorie o la loro nuova introduzione.

Come appare evidente le categorie hanno un carattere dinamico e subiscono un'evoluzione nel corso della ricerca: sono introdotte nuove categorie, ne viene cambiata la denominazione e alcune

vengono accantonate. La sottostante *Tabella 3* consente di cogliere l'assieme dello sviluppo di categorie e sottocategorie. Anche in questo caso, rilevo come il *code TDI* (originariamente *Teorie inconscie*) passi dall'appartenere alla sottocategoria *Prospettive e teorie* (nella categoria *Teorie*) al diventare un categoria indipendente transitando attraverso la sottocategoria *Inconscio e aspetti psicologici* che apparteneva alla categoria *Riflessioni, prospettive e pratiche* a sua volta precedentemente denominata *Teorie*. Questo aspetto evidenzia la flessibilità delle modalità d'indagine adottate, l'aspetto dinamico della ricerca.

*Tabella 3*

<b>Contesto lavorativo:</b> ostacoli all'interculturalità, facilitatori dell'interculturalità	<b>Contesto lavorativo:</b> <u>criticità contesto, punti di forza contesto</u>	<b>Contesto lavorativo:</b> criticità contesto, punti di forza contesto	<b>Contesto lavorativo:</b> criticità contesto, punti di forza contesto
<b>Intercultura:</b> criticità interculturali, punti di forza interculturali	<b>Ostacoli e facilitatori:</b> criticità interculturali, punti di forza interculturali	<b>Ostacoli e facilitatori:</b> <u>situazione multiculturale</u> , criticità interculturali, punti di forza interculturali	<b>Ostacoli e facilitatori:</b> situazione multiculturale, criticità interculturali, punti di forza interculturali
<b>Pedagogia nera e non:</b> rigidità pedagogico didattiche, flessibilità pedagogico didattiche <b>Formazione:</b> critiche alla formazione, elementi della formazione	<b>Pedagogia nera e non:</b> rigidità pedagogico didattiche, flessibilità pedagogico didattiche <b>Formazione:</b> critiche alla formazione, elementi della formazione, <u>cinghia di trasmissione</u>	<b>Pedagogia nera e non:</b> rigidità pedagogico didattiche, flessibilità pedagogico didattiche <b>Formazione:</b> critiche alla formazione, elementi della formazione, cinghia di trasmissione	<b>Pedagogia nera e non:</b> rigidità pedagogico didattiche, flessibilità pedagogico didattiche <b>Formazione:</b> critiche alla formazione, elementi della formazione, cinghia di trasmissione
<b>Teorie:</b> prospettive e teorie, teorie e affermazioni disattese	<b>Riflessioni, prospettive e pratiche:</b> prospettive e teorie, <u>teorie attuate</u> , teorie e affermazioni disattese, <u>inconscio e aspetti psicologici</u>	<b>Riflessioni, prospettive e pratiche:</b> prospettive e teorie, teorie attuate, teorie e affermazioni disattese, inconscio e aspetti psicologici	<b>Riflessioni, prospettive e pratiche:</b> prospettive e teorie, teorie attuate, teorie e affermazioni disattese, <u>inconscio e aspetti psicologici</u>
<b>Categorizzazioni:</b> peso del gender, categorizzazioni per età, genere e provenienza	<b>Categorizzazioni:</b> peso del gender, categorizzazioni per età, genere e provenienza	<b>Categorizzazioni:</b> <del>peso del</del> <u>gender</u> , categorizzazioni per età, genere e provenienza	<b>Categorizzazioni:</b> categorizzazioni per età, genere e provenienza
<b>Social justice</b>	<b>Social justice</b>	<b>Social justice</b>	<b>Social justice</b>
<b>Accesso al campo</b>	<b>Accesso al campo</b>		
<b>Inclusione:</b> famiglie, territorio, routine, informalità	<b>Inclusività:</b> famiglie, territorio, routine, informalità	<b>Modalità d'inclusione:</b> famiglie, territorio, routine, informalità	<b>Modalità d'inclusione:</b> famiglie, territorio, routine, informalità
			<b>Teorie d'impulso</b>

L'introduzione, o la modifica, di nuove categorie o sottocategorie è indicata da sottolineatura e corsivo mentre la loro eliminazione è evidenziata dai caratteri barrati.

Se dei concetti cui si riferiscono le categorie *Pedagogia nera*, *Social justice* e *Formazione* ho già trattato, l'accezione attribuita alle altre categorie, invece, deve ancora essere commentata per meglio consentire il profilarsi di un disegno d'assieme delle categorie emerse.

Andando oltre al semplice significato letterale, la categoria *Contesto lavorativo* rappresenta difficoltà e vantaggi che da questo aspetto derivano per lo sviluppo delle modalità inclusive. La

mancanza di comunicazione, il sovraccarico lavorativo dei coordinatori e i dissidi interni al personale scolastico e tra questo e l'amministrazione comunale, costituiscono le principali difficoltà in questo ambito. Ciò che invece può assumere una rilevanza favorevole all'approccio inclusivo è l'assieme di aspetti quali l'unità d'intenti, il gruppo docente amalgamato, il vivere la scuola come un insieme di amiche, l'aver attività comuni anche al di fuori dell'orario scolastico e, non ultima, la capacità di avere confronti aperti anziché scontri aperti.

La categoria delle *Categorizzazioni* - tralasciando l'implicita nozione di meta che inevitabilmente richiama - mette a fuoco i sintomi che segnalano le resistenze alla realizzazione della visione interculturale e invita non solo ad un'indagine eziologica, ma indica anch'essa l'elemento dell'inconsapevolezza. In questa categoria troviamo *codes* quali: stereotipi di genere, categorizzazione per età, extracomunitari, ecc. Ma forse ciò che più emerge è il concetto in sé della categorizzazione e soprattutto le modalità psicologiche con cui essa si produce, come vedremo più avanti.

*Riflessioni, prospettive e pratiche* è la categoria che ha come nucleo *codes* che si concentrano sugli aspetti teorici e sulla loro avvenuta, o meno, attuazione. Tratteggia, con le proprie etichette, l'intreccio degli aspetti più teorici evidenziati dai partecipanti alla ricerca. Nelle sottocategorie *teorie e affermazioni disattese*, *teorie attuate*, e *prospettive e teorie*, possiamo trovare *codes* come: autoreferenzialità insegnanti rifiutanti teorie esplicite, autoriflessione centrata sulla routine, conoscenza del territorio, scuola come presidio, nesso prassi riflessione, interculturalità per tutti, ecc. All'interno di questa categoria nasce e acquisisce autonomia il *code* nominato TDI fino a diventare la *core category*.

A questa categoria se ne collega concettualmente un'altra, dedicata agli aspetti prassici e denominata *Ostacoli e facilitatori* in cui ho riportato quanto di fattivamente adatto a contrastare o a coadiuvare gli sforzi inclusivi dell'approccio interculturale. In essa abbiamo azioni, intralci, ma anche e soprattutto atteggiamenti rappresentati da *codes* quali: tutoraggio alle famiglie, plurilinguismo insegnanti, ostacoli burocratici, papirologia, mancanza di prospettiva interculturale, attenzione al sentire dello straniero, ecc. È una categoria che assume un ruolo di spicco in considerazione del fatto che dietro ai molti *codes* legati agli atteggiamenti si cela l'aspetto motivazionale che sarà uno degli elementi analizzati nella prossima parte della tesi.

Nelle fasi conclusive della ricerca si è infine sempre più determinata una vera e propria gerarchia tra categorie e sottocategorie, basata innanzitutto sul criterio della significatività,<sup>5</sup> assegnando una rilevanza minima alla numerosità delle occorrenze dei *codes* che concorrono alla loro costituzione. Nelle figure 8 e 9 sono rilevabili, appunto, le relazioni gerarchie tra categorie. Più nello specifico la *Figura 8* rappresenta la *core category* e le tre categorie principali a essa legata.

Vi possiamo trovare, con diversa definizione, i tre elementi della triangolazione descritta dalla *Figura 3*: 'Teorie inconsce come snodo del processo tra teoria e prassi', 'Formazione come cinghia di trasmissione del processo tra teoria e prassi' e 'Main concern dei partecipanti' sono definite rispettivamente *Teorie d'impulso*, *Formazione* e *Modalità d'inclusione* a cui si aggiunge la categoria *Ostacoli e facilitatori*. Come già esposto più sopra, possiamo osservare (*Figura 8*) che il *main concern* del coinvolgimento delle famiglie viene associato ad altri tre elementi poiché la sua rilevanza non è sufficiente, da sola, ad affrontare la questione dell'inclusività interculturale, ma richiede, invece, l'associazione a strategie rivolte anche alla conoscenza del territorio, alla modifica delle routine utilizzando anche lo strumento dell'informalità.

A sua volta, la gerarchia indicata dalla ricerca ha precluso al *main concern* la possibilità di assumere il ruolo di *core category* a causa della constatazione che la soluzione degli aspetti legati alle TDI sia di primaria rilevanza. Questo, perché, quando le procedure nascoste dell'inconsapevolezza non sono affrontate, possono impedire la realizzazione di quegli obiettivi

<sup>5</sup> O, per meglio dire, della capacità di costruire senso derivante dai significati emersi dai dati.

che - più o meno esplicitamente - i concetti denominati *Famiglie*, *Territorio*, *Routine* e *Informalità* pongono. Ne tratterò nell'ultima parte della tesi.

Figura 8

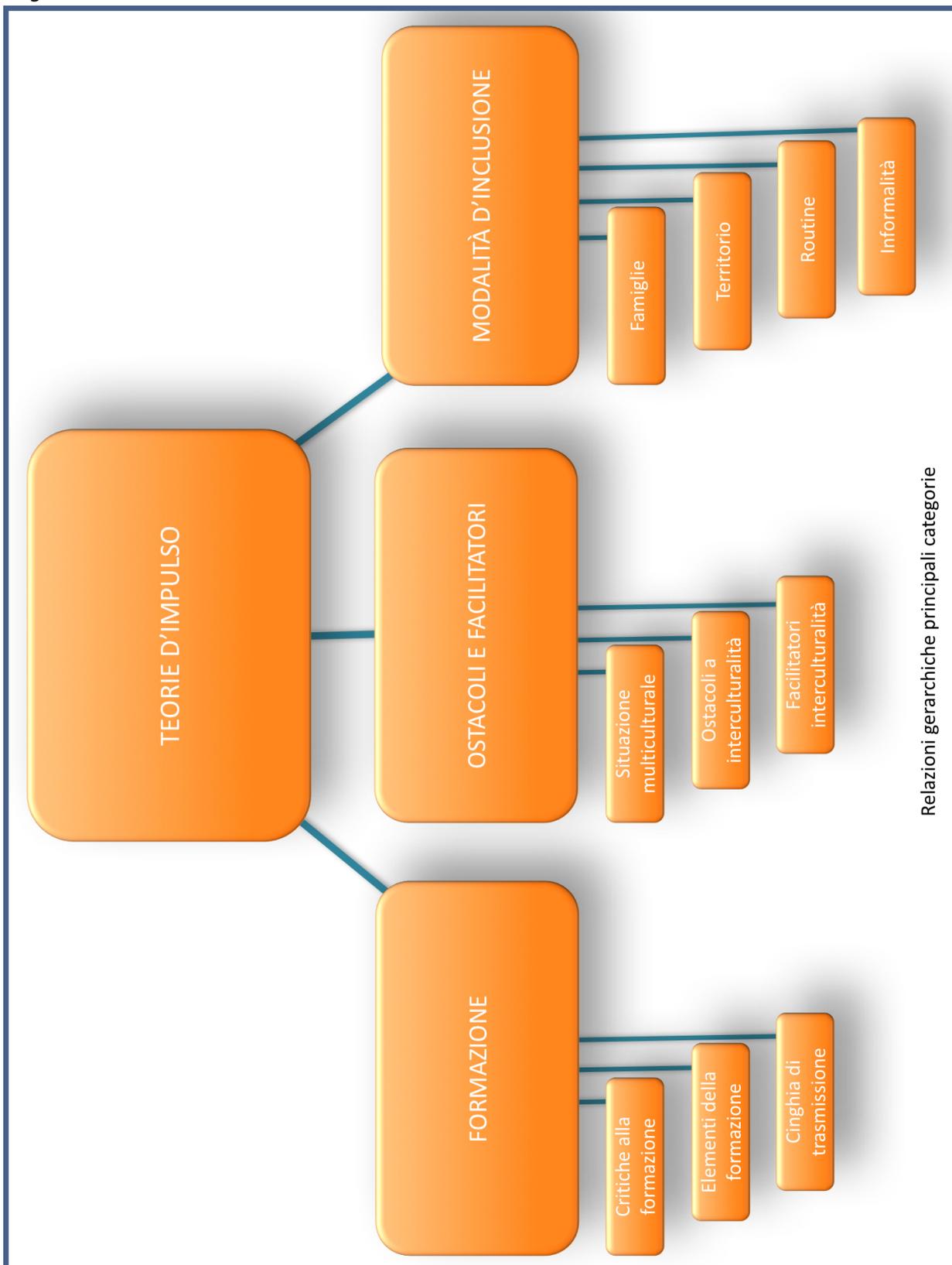
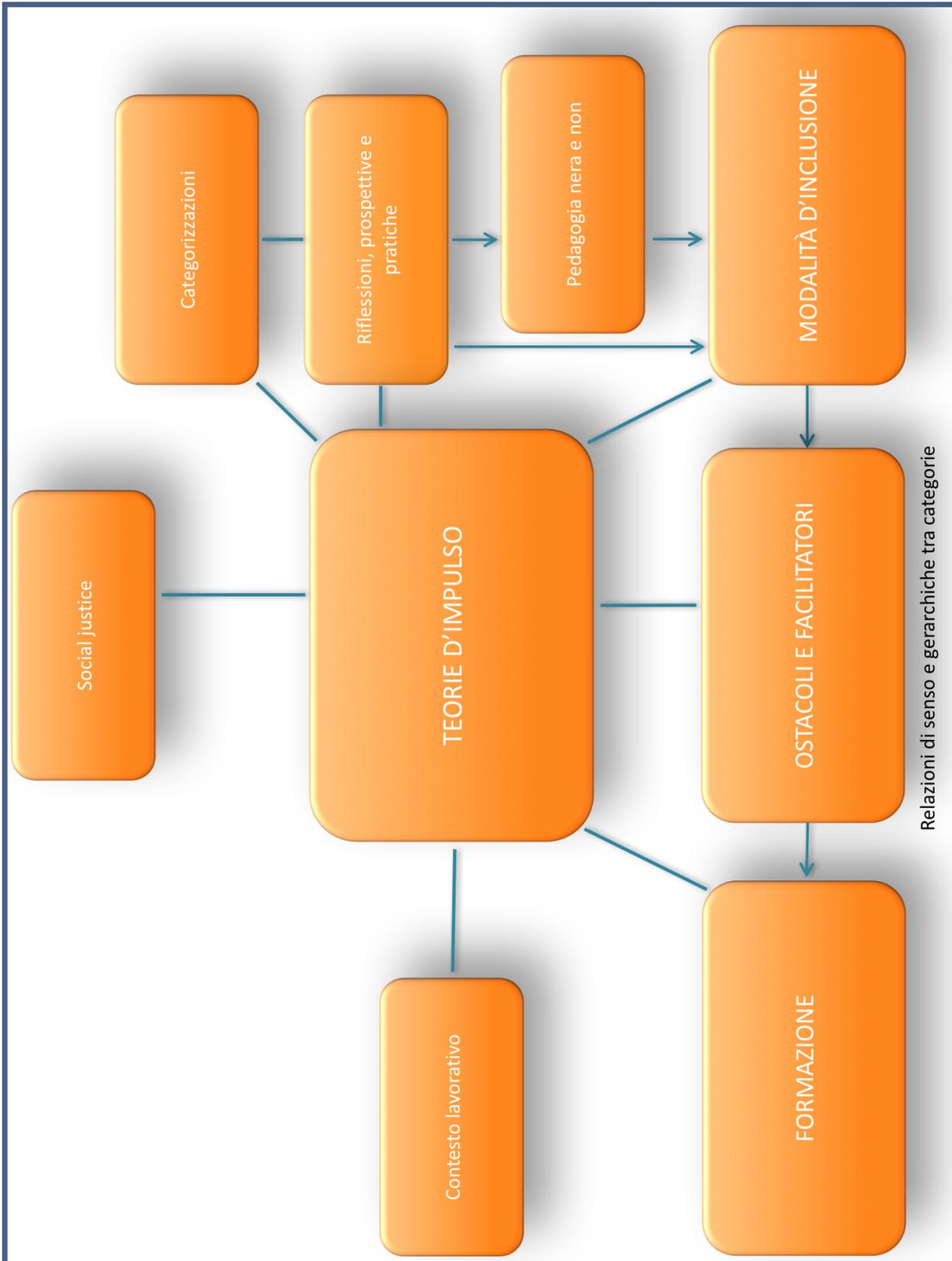


Figura 9



Questa sistematizzazione di *codes* e categorie non rappresenta la conclusione della ricerca, bensì la sua premessa ovvero l'introduzione all'ultima fase della teorizzazione, quella che conduce alla definizione della teoria emersa. Sarà l'argomento su cui si concentrerà la prossima parte della tesi.





## DEFINIZIONE DELLA TEORIA EMERGENTE

Come già illustrato, l'individuazione della *core category* non chiude la ricerca, bensì rappresenta l'inizio della riflessione teorica che porterà alla definizione della teoria conclusiva. In questa parte sarà affrontata questa fase di elaborazione teorica suddividendola in due capitoli.

Se il disvelarsi degli aspetti dell'inconsapevolezza è, nel suo assieme, al centro della ricerca e della teoria che ne emerge, la circostanza in cui inizia ad attivarsi pienamente l'esplorazione teorica in questa direzione, è quella in cui appaiono le questioni dei freni alla circolarità tra prassi e teoria e quella dei temi sensibili. Saranno questi due concetti a costituire l'argomento del primo capitolo di questa parte.

Nel secondo capitolo tratterò, con gli strumenti forniti dalla psicologia sociale, il tema degli errori di valutazione, dei bias, attorno ai quali si costituirà la teoria emersa. Sarà un breve viaggio nella macchina dell'inconsapevolezza che, come avremo modo di osservare, guida così spesso le nostre scelte e anche le nostre condotte.

Più in generale questa parte della tesi costituisce la cornice in cui inserire la trattazione conclusiva di questa ricerca che indicherà delle possibili direttrici lungo le quali procedere con lo scopo di ampliare le possibilità di un'azione pedagogica inclusiva.

## FRENI E SENSIBILITÀ

In contrasto con l'efficace prospettiva della già citata Cavana (2010) - secondo cui prassi e teoria dovrebbero essere fuse in un unicum, in virtù della relazione di necessità e reciprocità che unisce i due elementi - ho osservato, sul campo, una netta distinzione se non contrapposizione, tra pratica e riflessione teorica. Ciò mi ha condotto ad affrontare il tema della separatezza tra pratici e teorici e, su indicazione dei partecipanti,<sup>1</sup> a individuare atteggiamenti e situazioni che aiutano a chiarire le ragioni che conducono alla generazione di questa dinamica piuttosto statica.

Da un lato della questione si segnala, da parte di alcuni accademici o teorici la mancanza di un fattivo interesse a ricevere riscontri dai pratici. Quasi ad affermare implicitamente che la teorizzazione possa bastare a se stessa e che lo scambio possa essere significativo solo tra teorici. L'accusa loro rivolta dai pratici è, in questo caso, quella di possedere una scarsa conoscenza del contesto, di quanto accade sul campo, costruendo così delle teorie scollegate da quanto i pratici fronteggiano quotidianamente. Però può anche accadere che l'accesso al campo da parte del teorico, sia reso difficile se non impossibile da aspetti pratici, gestionali e burocratici. Anche questo è un forte ostacolo alla comunicazione e ad esso possiamo aggiungere anche la non remota possibilità di chiusura da parte dei pratici.

Quest'ultimo aspetto sposta l'attenzione sull'altra metà del campo di gioco: quella dei pratici. Qui intervengono fattori - più o meno consapevoli - quali sudditanza, paura, aspettative irrealistiche nei confronti dei teorici e autoreferenzialità. In più casi possiamo trovare insegnanti intimiditi da un alone di superiorità che a loro pare diffondersi da Accademia e Teoria. Il riflesso di questa sensazione può essere l'aumentare della percezione di inadeguatezza e inferiorità che porta a rifuggire i contatti con un mondo che pare mettere il pratico in condizione d'inferiorità e che può anche provocare (che sia colta scientemente o meno) paura. Un'apprensione, inquietudine, che può essere accresciuta dal fatto che le proposte che discendono da una teoria possono porre il pratico a confronto con l'elemento della novità, un elemento spesso di difficile gestione.

Al contrario, c'è chi non rifugge il contatto e chiede ai teorici<sup>2</sup> 'la parola che squadri da ogni lato' gli aspetti visti come problematici e che, con alcune semplici indicazioni, permetta esotericamente di risolvere qualsiasi questione. Ma avviene anche che qualcuno eviti consapevolmente le teorie ed i teorici avendo solo, e orgogliosamente, la propria esperienza prassica come punto di riferimento. Chi si pone in questa prospettiva ritiene che l'accademia faccia, appunto, solo 'accademia' ignorando i meccanismi che si innescano sul campo e spesso risponde alle proposte formative con un: "Facciamo già, sappiamo già."

Ciò che accomuna queste diverse posizioni è la visione fortemente dicotomica del rapporto tra i due aspetti indagati in contrasto con la visione fenomenologica, ma in linea con quello che affiora come un sentire piuttosto comune, tra i partecipanti alla ricerca. Emerge, quindi, un ventaglio di opzioni che ricoprono diverse posizioni sull'immaginario asse che va dall'inconsapevolezza alla consapevolezza: ricompare nuovamente l'elemento dei diversi gradi di consapevolezza a cui ho già fatto riferimento.

Nell'economia della ricerca la questione dei freni alla circolarità tra teoria e prassi in ambito interculturale, ha ricoperto la funzione di stimolo e spinta a individuare una proposta finalizzata a modificare questo meccanismo in favore di una maggiore comunicazione e interdipendenza. Infatti, questo tema è stato latore di una nuova urgenza: trovare e indicare - in una forma che sia traducibile in interventi futuri - un modo per poter modificare gli aspetti che contribuiscono a creare questa situazione di sostanziale separatezza tra i due ambiti: riflessione e pratica interculturali.

<sup>1</sup> Si veda il sottoparagrafo *Utilizzo e rifiuto della formazione*.

<sup>2</sup> ... e non ai poeti.

L'altro soggetto di questo capitolo è dato dall'argomento dei temi sensibili. Come visto durante le prime fasi della ricerca, ha avuto un certo rilievo la polemica su uno dei temi sensibili per eccellenza: la questione del genere rappresentata, nel caso di questa ricerca, dall'immaginary 'teoria del gender'. Ma la domanda su questi aspetti nasce, in realtà, fuori dai margini della ricerca durante un colloquio che ho avuto con un docente dell'Università di Bologna: "Perché alcuni temi sono 'sensibili' ed altri no?" Ci si chiedeva come mai le migrazioni attirino i titoli dei giornali lasciando a questioni come l'inquinamento uno spazio molto ristretto.

Eppure nel rapporto dell'OMS *Preventing disease*<sup>3</sup> possiamo trovare dei dati che danno ampiamente conto delle dimensioni del problema: nel 2012 sono morte più di 12 milioni di persone per questo motivo. Su 4 persone morte in quell'anno una è morta a causa dell'inquinamento. Quasi 1 milione e mezzo dei morti per inquinamento riguardano l'Europa. La risonanza della notizia ha superato con difficoltà l'ambito delle agenzie di stampa senza mai giungere sulle prime pagine, al contrario di quanto accade con i flussi migratori rappresentati come un problema centrale per il futuro delle società europee.

Aggiungo alcune rilevazioni per evidenziare meglio quel singolare fenomeno in base al quale alla gravità - statisticamente verificata - del problema corrisponde una 'sensibilità' che ne stravolge il senso alterando conseguentemente le priorità di risposta:

Figura 10

TERRORISTS POSE A VERY SMALL THREAT TO AMERICANS			
CAUSE OF DEATH	LIFETIME ODDS	CAUSE OF DEATH	LIFETIME ODDS
Heart disease	1 in 7	Choking on food	1 in 3,409
Cancer	1 in 7	Bicycling	1 in 4,337
Any injury	1 in 21	Accidental gunshot	1 in 7,945
Chronic lung disease	1 in 27	Police	1 in 8,359
Accidents	1 in 31	Airplane and spaceship incidents	1 in 9,738
Stroke	1 in 31	Heat wave	1 in 10,785
Alzheimer's disease	1 in 47	Electricity/radiation/heat/pressure	1 in 14,697
Diabetes	1 in 53	Animal attack or accident	1 in 30,167
Influenza/pneumonia	1 in 70	Sharp objects accident	1 in 30,863
Kidney disease	1 in 85	<b>Foreign-born terrorists (all forms)</b>	<b>1 in 45,808</b>
Suicide	1 in 98	Tornado	1 in 60,000
Any motor vehicle incident	1 in 113	Cataclysmic storm	1 in 63,685
Falling	1 in 133	Asteroid (global impact)	1 in 75,000
Murder	1 in 249	Legal execution	1 in 111,449
Assault by gun	1 in 358	Dog attack	1 in 114,634
Car/van/truck incidents	1 in 565	Earthquake	1 in 130,000
Suffocation	1 in 608	Bus, train, or streetcar	1 in 160,487
Walking	1 in 672	Lightning	1 in 174,443
Motorcycle	1 in 949	Stinging by hornets, wasps, and bees	1 in 308,629
Drowning	1 in 1,183	Asteroid (regional impact)	1 in 1,600,000
Poisoning (liquid, gas, solid)	1 in 1,355	Shark attack	1 in 8,000,000
Fire or smoke	1 in 1,454	<b>Refugee terrorists</b>	<b>1 in 46,192,893</b>
Assault by sharp object	1 in 2,448	<b>Illegal immigrant terrorists</b>	<b>1 in 138,324,873</b>
Any force of nature	1 in 3,122	<b>Visa Waiver Program entrant</b>	<b>0 in 1</b>

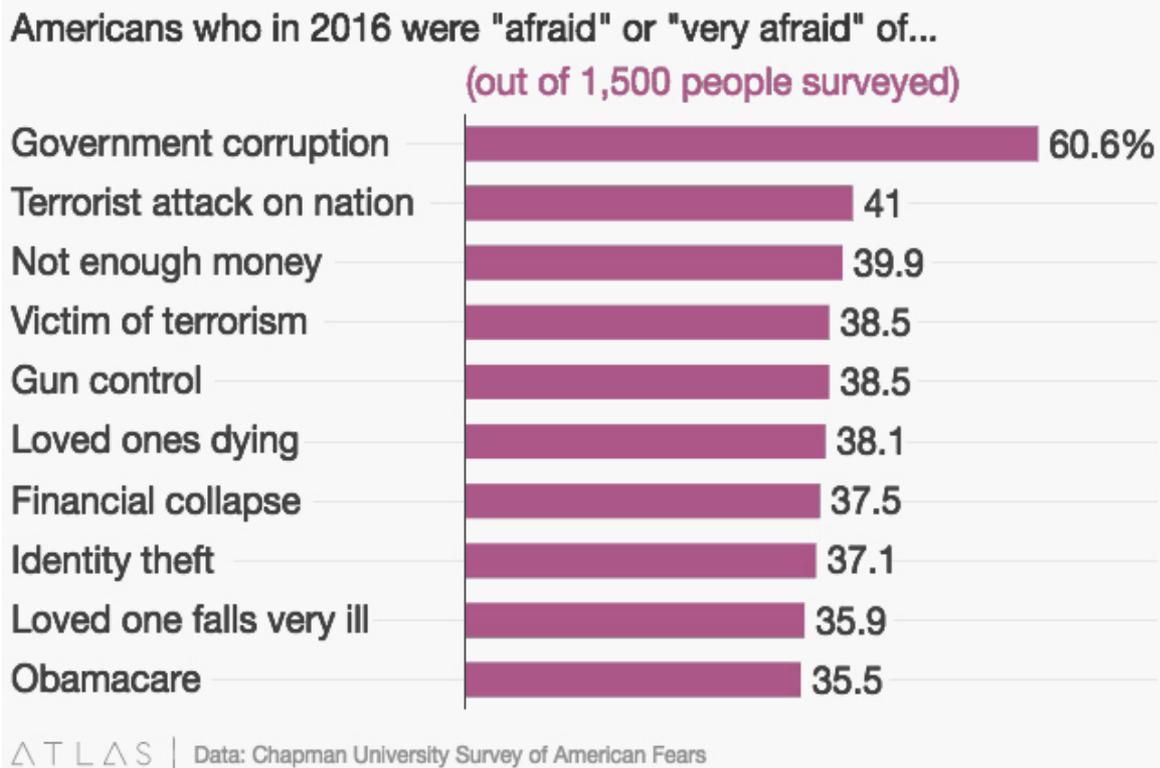
NOTE: Most odds based on 2013 life expectancy, population, and death data. For infrequent events (e.g. asteroid), 2013 figures are assumed. Terrorism odds based on 41-year average (1975-2015).

SOURCES: National Safety Council; National Center for Health Statistics; Alex Nowrasteh/Cato Institute; Stephen A. Nelson/Tulane University; "Natural Disasters"/Patrick L. Abbott

BUSINESS INSIDER

<sup>3</sup> «Preventing disease through healthy environments: a global assessment of the burden of disease from environmental risks» [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1)  
[http://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2016/03/15/oms-126-mln-morti-per-inquinamento\\_ac8635c2-a6aa-4c13-bdb2-329670c08d06.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2016/03/15/oms-126-mln-morti-per-inquinamento_ac8635c2-a6aa-4c13-bdb2-329670c08d06.html) Ultimo accesso il 26/11/2017.

Figura 11



<https://qz.com/898207/the-psychology-of-why-americans-are-more-scared-of-terrorism-than-guns-though-guns-are-3210-times-likelier-to-kill-them/>

Figura 12

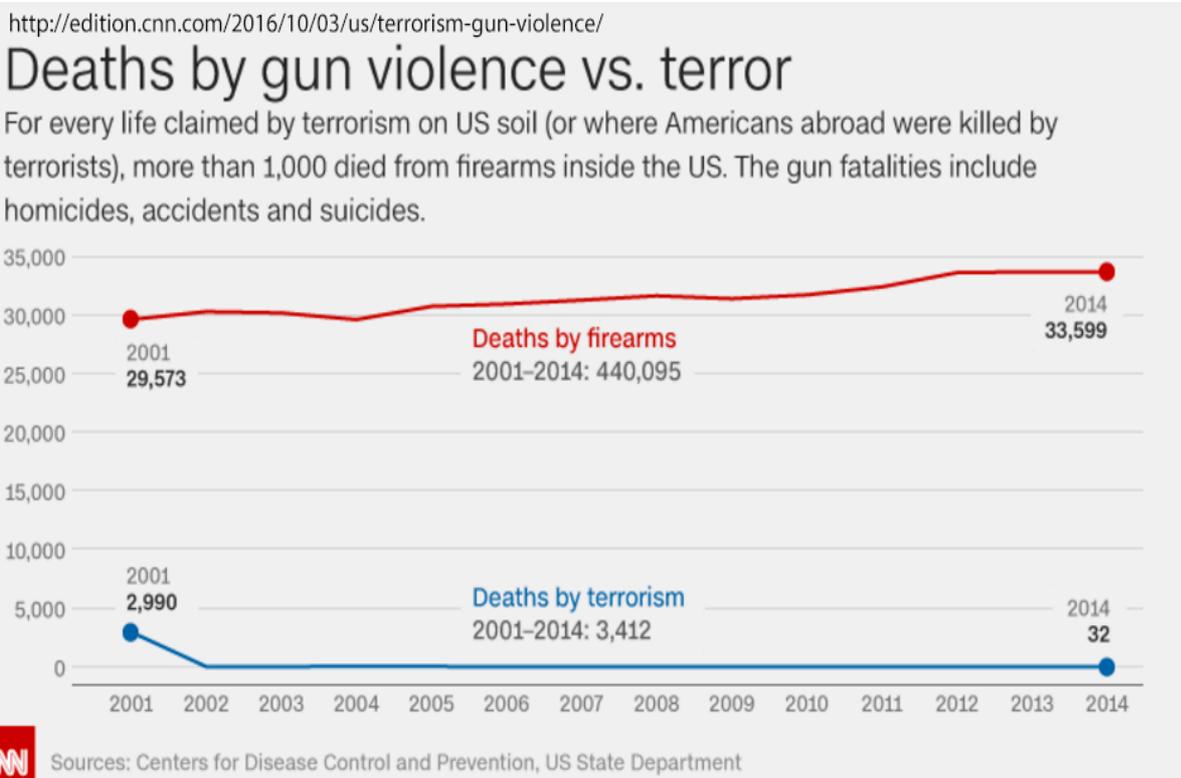


Figura 13

Number of Americans killed annually by:	
Islamic jihadist immigrants <sup>1</sup> :	2
Far right-wing terrorists <sup>1</sup> :	5
All Islamic jihadist terrorists (including US citizens) <sup>1</sup> :	9
Armed toddlers <sup>2</sup> :	21
Lightning <sup>3</sup> :	31
Lawnmowers <sup>4</sup> :	69
Being hit by a bus <sup>4</sup> :	264
Falling out of bed <sup>4</sup> :	737
Being shot by another American <sup>5</sup> :	11,737

<sup>1</sup>10-year average of terrorist attacks: "Deadly Attacks Since 9/11," New America, <http://securitydata.newamerica.net/extremists/deadly-attacks.html>

<sup>2</sup>[www.snopes.com/toddlers-killed-americans-terrorists/](http://www.snopes.com/toddlers-killed-americans-terrorists/)

<sup>3</sup>10-year average of deaths by lightning, NOAA, [www.nws.noaa.gov/om/hazstats/resources/weather\\_fatalities.pdf](http://www.nws.noaa.gov/om/hazstats/resources/weather_fatalities.pdf)

<sup>4</sup>10-year average, Underlying Cause of Death 2014, CDC, <http://wonder.cdc.gov/>

<sup>5</sup>10-year average 2005-2014, CDC, Injury Prevention & Control: Data & Statistics (WISQARS™) [www.cdc.gov/injury/wisqars/fatal\\_injury\\_reports.html](http://www.cdc.gov/injury/wisqars/fatal_injury_reports.html)

Al di là del sorriso amaro che può provocare l'incidenza delle morti per cadute dal letto in cui si dorme, sicuramente una delle cause - della distorta percezione che poi si riflette nei temi maggiormente trattati nel dibattito pubblico - è da individuarsi nell'intreccio che la politica intesse con i media. Però non è su questo che si concentra la risposta cercata nella ricerca. Infatti tentare, attraverso la ricerca e la formazione, di intervenire efficacemente sui media, sui loro legami con la politica e sulla politica, appare un obiettivo decisamente più difficile da raggiungere rispetto a quello di facilitare un'azione didattica interculturalmente incisiva.<sup>4</sup> Una possibilità d'intervento la si può individuare, invece, nella risposta a una domanda leggermente diversa rispetto a quella precedente. Non più sul perché i media titolino tantissimo sulla migrazione e poco o nulla sull'inquinamento, ma sul perché i lettori siano attratti dal tema sensibile delle migrazioni e non dal tema 'insensibile' dell'inquinamento. Ho deciso, quindi, di indagare il versante della fruizione per cercare, una volta individuati i suoi meccanismi, di agire nel momento della formazione con l'obiettivo di modificare il loro funzionamento. Questo orientamento ha condotto la ricerca a rivolgersi alla psicologia e più specificamente agli aspetti dei *cognitive bias*, della psicologia delle decisioni e della valutazione dei rischi e della psicologia sociale.

Riassumendo il ruolo dei due elementi analizzati in questo capitolo: se, al rilevamento dei freni alla circolarità tra prassi e teorie si devono l'intento e la spinta motivazionale ad ottenere una risposta fattiva ai problemi da essi generati, è alla questione dei temi sensibili che ho guardato per individuare una strada che potesse fornire questa risposta, una via che usufruisca degli strumenti della psicologia. Questo indirizzo assunto dall'indagine essendo diretto all'individuazione delle 'inconsapevolezze' dei partecipanti, ha anche il pregio di combinarsi perfettamente con una ricerca di tipo GT poiché sonda ciò che è nascosto ed è dato per scontato: tipicamente uno degli obiettivi della modalità di ricerca prescelta e che ho illustrato nella parte in cui ho trattato la metodologia di ricerca.

<sup>4</sup> Che rimane comunque un obiettivo ambizioso e non facile da raggiungere.

## ERRORI DI GIUDIZIO

Nel presente capitolo intendo approfondire i legami tra inconsapevolezza e ostacoli all'azione interculturale indagando le possibili cause di atteggiamenti e atti discriminanti. Il primo passo di questa indagine l'ho mosso partendo dalla mia pregressa conoscenza dell'esistenza del lavoro di Kahneman (2001). Ciò che questo suo testo permette di cogliere è quanto sia evidente la scarsa razionalità che guida le nostre azioni: le decisioni - piccole e grandi - che prendiamo sono raramente davvero logiche. La memoria che conservavo di questo *fil rouge* che attraversa *Thinking, fast and slow* ha contribuito all'apparizione di una, certo non molto originale, intuizione<sup>5</sup> relativa alla necessità che ogni azione debba essere preceduta da una decisione e da come questa sia influenzata da aspetti che sfuggono ad un controllo razionale. È questo, quindi, il territorio che ho voluto esplorare al fine di conoscerne gli elementi salienti avendo come obiettivo l'acquisizione di competenze utili ad affrontare il campo della formazione interculturale in modo efficace.

Appena iniziato a mettere a fuoco questi temi, ho contattato il prof. Hadjichristidis, dell'Università di Trento, per le sue conoscenze in questo campo a me, tutto sommato, ignoto. Abbiamo così iniziato un dialogo, molto proficuo per la ricerca,<sup>6</sup> che mi ha aiutato a trovare sia conferme sia nuovi spunti.

Da queste premesse ha avuto inizio un'indagine in cui il primo passo permette di iniziare a rispondere alla questione del perché alcuni temi siano ritenuti più sensibili di altri. A questo proposito, la prima riflessione concerne il fatto che le statistiche preoccupanti sull'inquinamento angustino molto meno delle migrazioni perché queste ultime, diversamente dalle prime, attengono alla paura della diversità. Una paura che raggiunge ambiti del nostro sentire molto più profondi e che si confronta con dei costrutti psicologici che esaminerò in questo capitolo, anche se in modo giocoforza non esaustivo, non essendo la loro descrizione approfondita lo scopo di questa tesi di ricerca.

## PERCEZIONE DEL RISCHIO

Paul Slovic (2010: 179)<sup>7</sup> riferendosi a ad un lavoro di Douglas e Wildavsky (1982) osserva come gli individui tendano a conformare la percezione del rischio a quelle che sono le proprie valutazioni culturali di quel rischio. Poiché le identità individuali si sentono minacciate di fronte a dati che scompaginano le credenze del gruppo di appartenenza, su questo tema possiamo facilmente avere degli scontri politici intergruppo sulle modalità di contrasto al rischio.

Il dato che qui emerge è quello della percezione del rischio come processo culturale ed è funzionale alla decifrazione del meccanismo attraverso cui l'apprensione per le migrazioni (come anche per il *'gender'*) si crei, appunto, culturalmente rendendo la presenza dei migranti un pericolo individuato come altamente pressante e minaccioso. In altre parole il pericolo di morire cadendo dal letto, o a causa dell'inquinamento, è culturalmente meno consistente e *'vero'* rispetto a quello delle migrazioni colto - altrettanto culturalmente - come fortemente angosciante.

Questo elemento del fattore culturale è particolarmente rilevante in quanto consente di far luce su un altro fattore: quello del timore della diversità. Un'apprensione che si collega anche alle necessità del cervello umano di agire in modo da usufruire delle proprie capacità cognitive in

<sup>5</sup> Un altro dei capisaldi metodologici della GT: un elemento che ricorre regolarmente in Charmaz (2006), Glaser (1967, 1992) e nella letteratura riferita alla GT.

<sup>6</sup> La ricerca ermeneutica (quale la GT è) trova nel confronto intersoggettivo la molteplicità di sguardi necessaria al processo euristico dell'interpretazione (Mortari, 2013: 42).

<sup>7</sup> "As surmised by Douglas and Wildavsky (1982), individuals tend to conform their view of the risks of putatively dangerous activities – commerce and technology, guns, abortion - to their cultural evaluations of them. Because individuals' identities are threatened when they encounter information that challenges beliefs commonly held within their group (Cohen et al. in press), the result is political conflict over risk regulation among groups committed to opposing hierarchical and egalitarian, individualistic and communitarian worldviews." (Slovic, 2010: 179)

modo economicamente efficiente, senza avere, quindi, eccessivo dispendio di risorse.

Gli studi sulla percezione del rischio introducono anche al tema dell'euristica e dei bias che analizzerò nel paragrafo successivo al prossimo che invece tratterà l'appena accennata questione della necessità di economizzazione le risorse cognitive.

#### PARAMETRI MORALI, RISORSE COGNITIVE E GRUPPI DI APPARTENENZA

Evidenziando le cause delle conflittualità delle moderne società multiculturali, Greene (2013) dimostra come gli esseri umani siano predisposti ad aggregarsi e dividersi in tribù e - su questa base - ad applicare distinti parametri morali a chi appartiene al 'Noi' e a chi, invece, fa parte del 'Loro', in maiuscolo in entrambi i casi.

Green indica, come causa dei conflitti tra gruppi, la doppia modalità del nostro cervello che può elaborare le informazioni in modalità sia automatica sia manuale<sup>8</sup> e questa dualità si riflette in un intreccio di causa ed effetto. Gli automatismi si sviluppano su una piattaforma costituita da elementi istintuali, esperienze vissute e inculturazione e convogliano i comportamenti individuali nella direzione della cooperazione che porta alla creazione di un Noi, di una tribù. Ciò implica, da un lato un forte senso di appartenenza e lealtà verso il proprio gruppo, dall'altro la necessaria esistenza del Loro. In questo processo gli automatismi contribuiscono a renderci animali sociali attraverso lo strumento della creazione di un egoismo di gruppo. Ma l'animale sociale si organizza in tribù, il che pone facilmente il Noi in contrasto con altri gruppi, con il Loro: da qui i conflitti. Invece, il sistema manuale è contraddistinto da un ragionare intenzionalmente guidato e riflessivo che consente di superare le rigidità imposte dagli automatismi.

Nel proprio testo Greene analizza i meccanismi che si sviluppano tra gruppi (intergruppo) e al loro interno (intragruppo) seguendo da un lato il filo di argomentazioni filosofiche e, dall'altro, esponendo dimostrazioni fondate su ricerche neuroscientifiche sulla cognizione morale lasciando più sullo sfondo gli aspetti della psicologia sociale da lui definita classica. Il processo principale che muove gli individui verso la creazione e il mantenimento di una tribù, viene indicato da Greene (2013: 32) nella cooperazione condizionale ben rappresentata dal concetto comune ad alcuni primati: "lo gratto la tua schiena e tu gratti la mia". Un costrutto conosciuto come altruismo reciproco e che si sviluppa fortemente all'interno di un gruppo riuscendo a vincere i pur presenti egoismi individuali e costituendo una forte coesione interna. È, però, un legame che, favorendo una sorta di egoismo che condivide gli obiettivi, ostacola i rapporti con gli altri gruppi. Greene, in pratica, indica come al proprio gruppo di appartenenza si applichino dei parametri morali che favoriscono la cooperazione, mentre, nel caso del Loro vengano attivati dei criteri tesi a rilevare le differenze favorendo il proprio gruppo.

Nell'economia della ricerca da me svolta, il funzionamento delle dinamiche di intragruppo e di intergruppo, assume, assieme ad altri elementi, un ruolo rilevante nell'individuazione dei motivi che portano a ritenere sensibili determinate tematiche.

#### *Il pregiudizio*

In questo ambito, un tema di grande rilievo, per non dire centrale, è quello del pregiudizio quale ostacolo allo scambio inclusivo. Lo affrontiamo abbozzando i meccanismi che contribuiscono a determinarlo.

Rubini (2002) tratteggia un percorso cronologico della cognizione sociale ovvero una corrente teorica della psicologia sociale che analizza in particolare i processi di adattamento degli individui alla società. Ripercorrendo assieme a lei l'evoluzione della *social cognition* si osserva come questa abbia preso avvio a partire dalle visioni, degli anni '50-'60, di Festinger (1957) e di Heider (1958)

---

<sup>8</sup> Una prospettiva teorica analoga ai pensieri veloci e lenti di Kahneman (2001) ma anche non dissimile dalla dualità cuore/ragione presente nel immaginario collettivo occidentale.

che ritengono l'uomo un "ricercatore di coerenza" tra le informazioni sociali che riceve e le proprie credenze. Si è passati successivamente, negli anni '70, al concetto di individuo come "scienziato ingenuo" ovvero l'uomo che cerca di cogliere gli eventi sociali attraverso una lente cognitiva, ma che deve, però, fare i conti con le limitate risorse cognitive di cui ciascuno di noi dispone. La limitatezza delle risorse introduce l'idea dell'uomo come "economizzatore di risorse cognitive" (Taylor, 1981), da cui discende la visione dell'individuo nelle vesti di "tattico motivato" il quale adotta le strategie cognitive più consone ai propri intenti e motivazioni, ma sempre sulla base delle risorse possedute.

Riferendosi in particolare a Tajfel (1970, 1971), Augusto Palmonari (2002: 240-244) illustra come la necessità di economizzare le risorse cognitive, porti gli individui a valersi della funzione adattiva della categorizzazione. Il che comporta delle conseguenze riguardo al modo di vedere il proprio e l'altrui gruppo: l'out-group viene visto come un'unità omogenea in cui tutti si assomigliano mentre nell'in-group si percepiscono le differenze soggettive. Si ha favoritismo nei confronti degli appartenenti all'in-group e vi è una modalità diversa di attribuzione delle motivazioni comportamentali: situazionale, legata al contesto, per gli individui appartenenti all'in-group; disposizionale, legata alle intrinseche modalità del gruppo, per i membri dell'out-group.<sup>9</sup> In realtà, quelle dell'out-group, sono modalità ritenute peculiari senza esserlo davvero: è un errore indotto dalla ridotta elaborazione dei dati - dovuta alla necessità di economizzare le risorse cognitive - e da cui deriva l'uso delle categorizzazioni.

Diversamente espresso, poiché la nostra mente è necessariamente limitata, essa deve fare uso delle categorie per poter analizzare il mondo circostante. A questa estrema sintesi di quanto esposto da Palmonari, si può aggiungere la constatazione di come dal processo di categorizzazione, discendano direttamente gli stereotipi, quindi i pregiudizi e infine le discriminazioni che vengono poi concretamente messe in atto.

Questo inquadramento ci indica quanto la limitatezza dell'intelletto umano renda quasi obbligato e biologicamente indotto il nostro ridurre a categoria l'altro, il gruppo diverso dal nostro, la sua cultura, rendendoli quindi statici e perennemente uguali a sé stessi. Nel contempo, si crea la necessità di identificazione con il proprio gruppo. Sembrerebbe che l'identità debba essere per sua natura definita e quindi definitiva; parrebbe che la 'fisiologica' necessità di identificarsi nel proprio gruppo porti al bisogno di cercare e sentire le proprie radici.<sup>10</sup>

Posta in questo modo, la questione appare di difficile, se non impossibile, soluzione. È, però, sempre la psicologia sociale a proporre un modo per ridurre il pregiudizio che le categorizzazioni producono. Brown (1995) prendendo a riferimento Allport (1954) presenta l'ipotesi del contatto come possibile modalità per contrastare il pregiudizio. L'idea di fondo è che, se le persone, i gruppi, entrano in contatto reciproco si possono ridurre tensioni ed ostilità. Ma questa è un'illustrazione riduttiva che non corrisponde a quella data da Brown e da Allport. In effetti, essi spiegano come vi siano delle condizioni necessarie perché l'esperienza del contatto possa avere effetti positivi sulla riduzione del pregiudizio. I presupposti sono quelli del sostegno sociale e istituzionale, della possibilità di conoscenza,<sup>11</sup> dallo status paritetico, dalla cooperazione. Una serie di condizioni di non semplice realizzazione, ma sicuramente da affrontare tentando di costruire le condizioni affinché questi presupposti si concretizzino.

In ambito didattico sia in riferimento alla realizzazione delle strategie a favore del contatto sia per quanto riguarda il processo tra prassi e teoria al centro della ricerca, lo snodo centrale risulta

<sup>9</sup> L'accenno all'attribuzione situazionale si collega all'importanza del contesto come elemento indispensabile per cogliere e affrontare nella loro pienezza tutti i fenomeni. "A phenomenon remains unexplained as long as the range of observation is not wide enough to include the context in which it occurs." Watzlawick et al. (1967: 20).

<sup>10</sup> In realtà, analizzando le dinamiche che generano gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni, la psicologia sociale permette appieno di cogliere come questi "figli" delle categorizzazioni non siano un elemento che si costituisce in modo predeterminato, statico, ma siano piuttosto il risultato di processi in continua e costante modificazione (Palmonari 2002: 259-262).

<sup>11</sup> Data da frequenza, durata e profondità che permettano il crearsi di relazioni significative.

essere l'insegnante. Ed altrettanto centrale risulta essere la motivazione che muove l'insegnante, una spinta che dovrà necessariamente essere molto forte. Due aspetti che costituiscono l'argomento del prossimo sottoparagrafo.

#### *Meccanismi relazionali*

Di questi meccanismi relazionali evidenzierò in modo particolare due elementi essenziali nella teorizzazione che si sta sviluppando.

Il primo aspetto riguarda il costrutto individuato da Fiske e Taylor (1991) ovvero il *cognitive miser*, l'avarco cognitivo ovvero l'esigenza di economizzare le (limitate) risorse cognitive di cui disponiamo. Il processo di categorizzazione che ne discende - e che include l'intervento della modalità automatica indicata da Greene - ha come corollario l'evolversi di una forte identità di gruppo e comporta a sua volta lo sviluppo della paura del diverso e della diversità: una paura spesso combattuta ponendosi in contrasto con l'out-group, ma anche osteggiando la diversità all'interno dell'in-group spingendolo nella direzione della massima omogeneità. E i temi interessati da questo fenomeno sono, oltre alla problematica della sicurezza di fronte alla 'minacciosità' dell'out-group, quelli indicati da Greene:

*The tribal differences that erupt into public controversy typically concern sex (e.g., gay marriage, gays in the military, the sex lives of public officials) and death at the margins of life (e. g., abortion, physician-assisted suicide, the use of embryonic stem cells in research) [...] Sex and death are the gas pedals and brakes of tribal growth. (Gay sex and abortion, for example, are both alternatives to reproduction.)* (Greene, 2013: 11)

Osserviamo che le differenze, qui descritte come fonte di controversia tra gruppi diversi, possono essere presenti anche all'interno di un gruppo in quanto ogni gruppo è soggetto alla possibilità di dividersi in sottogruppi che possono appunto presentare delle differenti prospettive assiologiche in merito a questi argomenti. Di ancora maggior rilievo è la constatazione che questi argomenti, unitamente al problema della sicurezza, sono esattamente quelli che abitualmente definiamo come temi sensibili. Si può qui cogliere un nesso tra la paura della diversità e la difesa dell'identità e dell'omogeneità del gruppo come fonte di sicurezza. Il fatto che in questi meccanismi il ruolo della modalità automatica sia preponderante offre una possibile risposta al perché alcuni temi siano più sensibili di altri: attivano in prima battuta degli automatismi e sono correlati alla paura molto di più che una minaccia come quella dell'inquinamento o di morire cadendo dal letto. Queste ultime non implicano la paura istintiva dell'altro e possono essere quindi più facilmente osservate attraverso la lente della modalità manuale: questa mediazione riduce la portata della percezione di minaccia che ne deriva riconducendola ad una dimensione statisticamente più valida e in qualche modo più 'controllabile'.

Il secondo elemento riconducibile alla descrizione dei meccanismi del pregiudizio, si riferisce a quello appena trattato della scarsità delle risorse cognitive: per ovviare all'inadeguatezza delle risorse cognitive utilizziamo delle vere e proprie scorciatoie del pensiero (Rubini, 2002: 18) dette euristiche. Di euristiche, bias e costrutti che possono assumere rilevanza nell'ambito dell'indagine di ricerca tratterà il prossimo paragrafo.

#### EURISTICHE E ALCUNE LORO CONSEGUENZE

Partendo dal concetto di razionalità limitata proposto da Simon (1955, 1979), Kahneman (2003) assieme a Tversky - affronta un considerevole lavoro sulle euristiche dei processi decisionali e di valutazione. In particolare furono stimolati dalla critica che Simon (1955) rivolse all'assunto di un uomo 'economico' e, quindi, 'razionale' ovvero capace di riferirsi ad un proprio sistema di preferenze stabile e ben organizzato e in grado di compiere complessi calcoli per decidere quali siano le migliori azioni possibili - tra quelle a sua disposizione - e che gli permettano il miglior

risultato per lui desiderabile. Egli ritiene, invece, che sia necessario ribaltare questa visione a favore di una razionalità non così stabile e che sia invece compatibile con l'accesso alle informazioni e con la capacità di elaborazione all'interno dell'ambiente in cui ci si muove: una visione dinamica. Nella scelta tra l'indagine sulle capacità mentali in gioco nell'assumere una decisione e l'esplorazione delle caratteristiche dell'ambiente in cui una risoluzione viene adottata, Simon opta per la seconda opzione cercando di individuare le caratteristiche ambientali e le interazioni tra queste e l'uomo.

Questo percorso lo induce a cogliere come - chi sia privo di sufficienti informazioni e si accontenti di una razionalità più 'confusionaria'<sup>12</sup> e incerta - faccia ricorso ad approssimazioni per evitare di doversi necessariamente riferire a informazioni che comunque non possiede. Simon illustra la situazione in cui un venditore insicuro sull'effettivo valore di ciò che sta vendendo: prima stabilisce un prezzo che ritiene accettabile e poi inizia la contrattazione con l'acquirente sino ad accettare gradualmente il prezzo che il cliente è disposto a pagare. Una procedura che certamente possiamo anche immaginare speculare dal punto di vista del cliente. Questa modalità di aggiustamento razionale è, secondo Simon, 'buona abbastanza' ed è quindi utilizzabile in un ampio spettro di situazioni.

Da queste premesse si sono mossi Tversky e Kahneman (Kahneman, 2003) individuando tre modalità euristiche utilizzate per stabilire probabilità e valutare, in funzione dell'assunzione di decisioni da adottare in situazioni d'incertezza: aggiustamento e ancoraggio, rappresentatività e disponibilità. Queste euristiche possono condurre ciascuna ad una specifica serie di bias cognitivi come si può osservare nella sottostante tabella (Tversky e Kahneman, 1974).

Tabella 4

EURISTICHE	BIAS
RAPPRESENTATIVITÀ	Insensibilità alla probabilità prioritaria del risultato <i>(Insensitivity to prior probability of outcomes)</i>
	Insensibilità all'ampiezza del campione <i>(Insensitivity to sample size)</i>
	Fraintendimenti della casualità <i>(Misconceptions of chance)</i>
	Insensibilità alla prevedibilità <i>(Insensitivity to predictability)</i>
	Illusione della validità <i>(The illusion of validity)</i>
DISPONIBILITÀ	Fraintendimenti della regressione <i>(Misconceptions of regression)</i>
	Bias dovuti alla disponibilità di istanze <i>(Biases due to retrievability of instances)</i>
	Bias dovuti all'efficienza del set d'indagine <i>(Biases due to the effectiveness of a search set)</i>
	Bias dell'immaginabile <i>(Biases of imaginability)</i>
ACCOMODAMENTO E ANCORAGGIO	Correlazione illusoria <i>(Illusory correlation)</i>
	Aggiustamento insufficiente <i>(Insufficient adjustment)</i>
	Bias nella valutazione di eventi congiuntivi e disgiuntivi <i>(Biases in the evaluation of conjunctive and disjunctive events)</i>
	Ancoraggio nella valutazione soggettiva della probabilità di distribuzione <i>(Anchoring in the assessment of subjective probability distribution)</i>

<sup>12</sup> Definita *bumbling* nell'articolo.

Sulla base della considerazione che molte decisioni sono conseguenti a credenze che si fondano sulla probabilità che eventi incerti accadano, i due ricercatori hanno individuato una questione: cosa determina queste credenze e come le persone stabiliscono le probabilità con cui degli eventi incerti possono accadere oppure valutano una quantità indeterminata?

La risposta più generale viene da loro individuata nel processo di tipo euristico che viene adottato nelle situazioni in cui si hanno dati di insufficiente validità. Come, ad esempio, nel caso in cui si debba valutare visivamente la distanza di un oggetto, una valutazione che dipende parzialmente da quanto chiaramente lo si vede: più lo vediamo nitidamente più lo riteniamo vicino. È una regola che ha una propria validità ma se le usassimo costantemente incorreremmo sistematicamente in errore poiché possono intervenire anche altri fattori come la diversa visibilità data dalla maggiore o minore umidità presente nell'aria.

Una delle tre risposte specifiche all'incertezza nella valutazione viene, a loro avviso, dall'euristica della rappresentatività. Le domande che più tipicamente le persone si pongono riguardano le probabilità che qualcosa o qualcuno appartenga ad una categoria, la possibilità che un determinato evento risulti essere il prodotto di uno particolare processo o, viceversa, che un determinato processo generi un particolare evento. Tali questioni sono affrontate attraverso un processo euristico in cui si cerca di cogliere fino a che punto A sia rappresentativo di B: se il grado di rappresentatività è elevato anche la valutazione delle probabilità che un evento avvenga sarà elevata e, al contrario, una bassa rappresentatività corrisponderà ad una bassa valutazione della probabilità. Da ciò possono discendere dei bias, alcuni dei quali sono particolarmente significativi nell'ottica dell'indagine da me effettuata.

Il primo, è il bias dell'*insensibilità all'ampiezza del campione*, un errore di valutazione che induce a ritenere che le probabilità di ottenere una determinata media sia uguale in campioni di 1000, 100 o 10 soggetti. Nell'esempio portato da Tversky e Kahneman abbiamo la valutazione sulla probabilità che il numero di bambini maschi superi il 50% in due ospedali in cui le nascite quotidiane ammontano rispettivamente a 45 e 15: è evidentemente molto più difficile stabilire a priori se la percentuale sarà rispettata nel più piccolo dei due ospedali. Assegnare ad entrambe le cliniche le medesime probabilità percentuali è quindi l'errore in cui si incorre qualora sia stato attivato questo bias.

Una rappresentazione di questo meccanismo la possiamo ritrovare nella quotidianità multiculturali quando pochi esempi diventano rappresentativi di una realtà molto più ampia e che offre percentuali molto diverse. Mi riferisco alle occasioni in cui gli stranieri appaiono<sup>13</sup> sui giornali: sono poche e generalmente si tratta di episodi di criminalità mentre solo raramente la loro comparsa sui media riguarda un accadimento in cui essi risultino essere raffigurati in modo positivo. In questo modo tali eventi delittuosi ottengono un elevato livello di rappresentatività favorendo così l'attivazione del bias illustrato e inducendo a credere che la stragrande maggioranza degli stranieri si dedichi alla criminalità. Attivando questo *bias* si potrebbe finire col ritenere che se, su 120 volte in cui gli stranieri compaiono sui media, 103<sup>14</sup> riguardano casi di criminalità, allora sui più di 5 milioni di stranieri presenti in Italia l'85% di essi commetta o sia capace di commettere crimini. Probabilmente sono poche le persone a pensare esattamente in questi termini, ma con l'innescamento del *bias* la tendenza va in questa direzione.

L'altro bias, quello dell'*illusione della validità*, riguarda l'eccesso di fiducia che si ha nel valutare la probabilità poggiando le proprie valutazioni sull'euristica della rappresentatività. È un bias che tende a persistere anche quando si abbia conoscenza dei fattori che possono limitare la validità delle valutazioni di probabilità. Un aspetto da rimarcare è dato dalla notevole rilevanza che assume in questo processo la congruenza interna<sup>15</sup> degli elementi rappresentativi che porta ad aumentare la confidenza nella correttezza del proprio giudizio. Tale costrutto trova concreta

<sup>13</sup> Inteso come singoli individui e non come gruppo.

<sup>14</sup> Numeri inventati a titolo di esempio.

<sup>15</sup> Artificiosamente prodotta.

raffigurazione nella reiterata evidenziazione dei crimini commessi da stranieri che alcuni giornali<sup>16</sup> attuano regolarmente mentre vengono celati o trattati marginalmente quelli commessi da autoctoni. In questo modo, grazie alla congruenza interna a questo pattern di input, si può alimentare l'*illusione della validità* della propria valutazione secondo cui la probabilità che uno straniero commetta crimini è di gran lunga maggiore rispetto alla possibilità che li commetta un italiano. Inoltre, queste valutazioni non tengono conto di fattori come il fatto che, quando si è sottoposti alla marginalizzazione della società e stigmatizzati, si può più facilmente attuare comportamenti criminali o considerati tali (Durkheim, 1971; Tannebaum, 1938; Becker, 2008; Goffman, 2009)<sup>17</sup> e non si osserva come i reati commessi da stranieri si siano accresciuti molto meno rispetto all'aumento di quelli commessi da italiani (Ministero dell'Interno, 2014).<sup>18</sup> Oltretutto non c'è (e non può esserci) alcuna statistica che ci dica che gli stranieri presenti in Italia siano rappresentativi delle nazioni da cui provengono.<sup>19</sup>

La seconda risposta specifica, individuata dai due ricercatori, alla questione da loro inizialmente posta, viene dalla strategia di pensiero definita come euristica della disponibilità ed entra in gioco quando - per valutare la frequenza di una categoria o la probabilità che un evento accada - si fa riferimento alle informazioni che sono facilmente disponibili nella nostra mente. Riprendendo l'esempio dei crimini compiuti da stranieri, visto il maggior spazio ottenuto da questi sulle prime pagine dei giornali, si può facilmente cogliere la valenza di questo processo euristico: essendovi maggior disponibilità di informazione si valuterà come altamente più probabile che un crimine venga commesso da uno straniero.

La *correlazione illusoria* è il bias più significativo tra quelli generati da questo tipo di euristica. In effetti, sulla base della disponibilità, si può essere facilmente indotti a sovrastimare le co-occorrenze ritenendo che vi sia una correlazione diretta tra l'essere straniero e il compiere crimini. La disponibilità ci offre una efficace spiegazione dell'*illusory correlation*: gli argomenti appartenenti a categorie ampiamente disponibili vengono più facilmente richiamati e qualora ciò comporti una forte associazione tra due categorie o eventi si arriverà alla conclusione che questi siano frequentemente associati. Ovvero a forte associazione corrisponde una valutazione che considera la co-occorrenza come frequente 'promuovendola' ingiustificatamente a correlazione. I fattori che contribuiscono a rendere maggiormente disponibili alcuni elementi anziché altri sono la familiarità in primis, ma anche la salienza dell'occorrenza e il fatto che questa sia più o meno recente. Nel caso di questo bias appare evidente quanto esso si attagli al collegamento diretto tra migrazioni e criminalità che viene spesso effettuato all'interno del dibattito pubblico su questo tema.

Infine, *aggiustamento e ancoraggio*, l'ultima delle euristiche affrontate da Tversky Kahneman e nel loro lavoro (1974): un costrutto che viene poi ripreso da Kahneman (2001) approfondendo l'effetto del *priming*. L'ancoraggio è un fenomeno che avviene quando una nostra valutazione è influenzata dal dato che ci viene inizialmente presentato. In molte situazioni si effettuano valutazioni a partire da un valore (valutazione) iniziale per poi, attraverso successivi aggiustamenti, giungere ad una risposta che sarà influenzata dal valore iniziale. I due ricercatori rilevano che diversi input iniziali indurranno risposte diverse e che - anche quando è palese che il valore iniziale

<sup>16</sup> Evidenziazione che avviene anche in rete, come nell'esempio che riporto qui e che già dal proprio indirizzo mette in risalto questa prospettiva. <http://tuttiicriminidegliimmigrati.com/reati-e-propensione-al-crimine/>

<sup>17</sup> Una definizione di crimine: "In altri termini non si può dire che un atto offenda la coscienza comune perché è criminale, ma che è criminale in quanto offende la coscienza comune. Non lo riproviamo perché è un crimine, ma è un crimine poiché noi lo riproviamo." (Durkheim 1967: 86) Traduzione dal francese mia.

Per la teoria dell'etichettamento che illustra il processo di facilitazione all'azione criminale qualora si sia stigmatizzati, si veda Tannebaum (1938), Becker (2008), Goffman (2009). Una teoria ripresa anche dal parlamento del Regno Unito: "Social exclusion is a major cause of crime and re-offending" e U.K. Parliament (2009).

<https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmpublic/coroners/memos/ucm0802.htm> Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>18</sup> "Il totale dei segnalati in Italia al 31 dicembre 2013 ammonta a 978.082 unità, il 9,94% in più rispetto al 2008, mentre per i segnalati extracomunitari si può constatare che l'aumento è dell'1,63%, di molto inferiore alla media totale." (Ministero dell'Interno, 2014: 77)

<sup>19</sup> Ricolfi L. *Gli stranieri e la mecca del crimine* La Stampa del 21/02/2009.

è esagerato per eccesso (Ricolfi, 2009) o per difetto - siamo comunque soggetti al costruito in questione.

A dimostrazione di questo meccanismo euristico, nell'articolo viene fatto l'esempio della richiesta, rivolta ad un gruppo di studenti, di stimare (entro 5 secondi) il possibile risultato della seguente moltiplicazione  $8 \times 7 \times 6 \times 5 \times 4 \times 3 \times 2 \times 1$ . Ad un altro gruppo viene presentata analoga richiesta, ma con la moltiplicazione:  $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 \times 7 \times 8$ . Il gruppo che doveva 'risolvere' la moltiplicazione che inizia con 1 ha risposto mediamente con cifre molto più basse rispetto al gruppo con la moltiplicazione che iniziava invece con 8. Analogamente accade quando in una trasmissione televisiva qualche politico xenofobo fornisce un dato grandemente falsato: la discussione si sviluppa attorno a quel dato allontanandosi da quello reale. Un esempio può essere fornito dalle esagerate percentuali di musulmani<sup>20</sup> presenti in Italia oppure con la 'notizia' che gli stranieri portano la scabbia<sup>21</sup> in Italia. Sono affermazioni che possono avere un effetto sulle valutazioni che successivamente si potranno effettuare nei confronti degli stranieri stessi.

Dalle ricerche svolte,<sup>22</sup> non solo da Kahneman e Tversky, nello studio dei processi decisionali, emerge il connotato condiviso dell'elevato livello d'errore nei processi mentali che guidano le nostre valutazioni, decisioni e conseguenti azioni. Rilevo come Gigerenzer (1991) si ponga in posizione critica nei confronti di Tversky e Kahneman in particolare perché questi (citando Simon) definiscono tali procedure del pensiero come razionalità limitata o erronea. Il ricercatore tedesco ritiene invece che questa sia un valido adattamento nel valutare in condizioni di incertezza, in cui gli elementi a nostra disposizione siano scarsi.

Rimango intenzionalmente al di fuori di questa discussione soprattutto perché non significativa all'interno del contesto di questa indagine sul processo tra teoria e prassi in ambito interculturale. Il dato di fondo che rimane è il fatto che un errore di valutazione rimane un errore di valutazione. Chi ha creduto<sup>23</sup> all'ipotesi errata che gli stranieri portino la scabbia in Italia si troverà molto probabilmente portato ad attuare una serie di strategie di razionalizzazione, adattamento, qualora dovesse essere posto dinnanzi alla dimostrazione che ciò non è vero poiché è dimostrato che la scabbia viene contratta a causa delle condizioni nei centri di 'accoglienza'. L'errore di valutazione rimane e può facilmente indurre ad atteggiamenti pregiudiziali e ad azioni discriminanti.

Nel prossimo paragrafo affronteremo alcuni dei costrutti e bias rilevanti, nello specifico, per il processo indagato e, in generale, per la prospettiva inclusiva dell'interculturalità.

## MECCANISMI DELL'INCONSAPEVOLEZZA

### *Razionalizzazione e dissonanza cognitiva*

Ho sfiorato, poco sopra, il costrutto psicologico della razionalizzazione. Jones, formalizzando questo concetto, ne illustra i meccanismi spiegando che ognuno vede se stesso come essere razionale e capace di autorappresentarsi positivamente anche in riferimento ai propri comportamenti ed opinioni. Perciò non si vuole e non si può ammettere - nemmeno tra sé e sé - di agire in modo irrazionale e quando si palesa la possibilità di doverlo riconoscere, si cerca di individuare delle giustificazioni alla propria condotta. Si cerca di farlo attraverso dei processi mentali fattualmente falsi che riescano, però, a fornire delle spiegazioni che, per quanto errate e infondate, abbiano un'aura di razionalità. Simili giustificazioni possono formarsi in modo autoreferenziale oppure essere soggette all'influenza sociale del gruppo di appartenenza. Nel primo caso Jones parla di 'evasioni' nel secondo di 'razionalizzazioni' senza che vi sia, in realtà, una netta divisione tra le due modalità (Jones, 1909: 166).

<sup>20</sup> Con il sottotesto scontato ed implicito che essere musulmani sia un fatto di per sé negativo.

<sup>21</sup> Dato smentito anche da UNCHR. <https://www.unhcr.it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/rifugiati-salute-dalla-tbc-alla-scabbia-dati-smentiscono-gli-allarmi-infondati> Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>22</sup> Tra queste Petty e Cacioppo (1984), Fiske (1991), Chaiken e Trope (1999), Slovic (2010) e Greene (2013).

<sup>23</sup> A causa di uno dei bias analizzati o affidandosi al 'valido' adattamento di un processo mentale in condizioni di incertezza.

Questo costrutto introduce - in virtù della loro stretta 'parentela' - quello più articolato della dissonanza cognitiva. Quest'ultimo è stato individuato, indagato, in primis da Festinger (1957, 1964) che ne traccia non solo un disegno d'insieme, ma ne definisce anche le caratteristiche e individua le modalità che vengono attuate per risolvere la tensione che esso comporta.

In effetti l'incongruenza vissuta interiormente tra l'essere dei fumatori e la cognizione che ciò produce gravi conseguenze per la propria salute,<sup>24</sup> produce una tensione che si cerca in qualche modo di ridurre, di risolvere. Festinger indica tre diverse modalità di relazione tra azione e cognizione o credenza: consonante, irrilevante e dissonante. Nel primo caso so che fumare è dannoso per me e non fumo; nel secondo so tutto sulle conseguenze del fumo, ma sto mangiando un piatto di pasta e il problema non si pone; nel terzo caso, fumo e sono a conoscenza dei danni che ne conseguono. Nella questione della dissonanza è importante l'intensità che essa assume e questa è definibile in modo direttamente proporzionale alla quantità degli aspetti in dissonanza, e dalla rilevanza che la situazione riveste per chi vi è coinvolto. Le contromosse per ridurre la tensione possono essere diverse e si va dal cambiare comportamento, cognizione, all'ignorare o negare l'informazione che crea dissonanza passando per la giustificazione delle incoerenze (Festinger 1957).

Le ultime due sono, nel nostro caso, piuttosto rilevanti e lo sono in modo particolare se facciamo riferimento a quelle componenti sociali e politiche che, nel dibattito pubblico, rifiutano le argomentazioni avanzate da chi assume dichiaratamente posizioni antirazziste e anti-xenofobe. Effettivamente l'implicita e talvolta esplicita accusa di razzismo e xenofobia, rivolta dai secondi ai primi non è,<sup>25</sup> per gli accusati, sostenibile e contrasta con l'immagine positiva del sé che ci costruiamo. Il tenere in scarsa considerazione le estreme difficoltà e sofferenze di profughi e migranti economici viene quindi da loro giustificato ponendo in primo piano le sofferenze del 'noi' che assumono un valore etico di gran lunga superiore rispetto alla solidarietà nei confronti del 'loro'. Oppure ci si chiude dietro ad una serie di contro argomentazioni di tipo logistico non supportate da riscontri effettivi: non possiamo, siamo troppi, non ci stiamo... In questo modo la dissonanza si riduce e ciò avviene spessissimo a partire dalla reiterata formula *io non sono razzista, ma*. Un rituale che funge da premessa per illustrare la posizione razzista assunta. In linea con quanto appena illustrato, Festinger (1956) evidenzia anche come una forte convinzione o credenza - quando supportata da un contesto sociale che la sostiene - si fortifichi anziché affievolirsi anche nel caso di chiare disconferme.

**Availability heuristics** **Attentional bias**  
**Illusory truth effect** Mere-exposure effect  
 Empathy gap **Negativity bias** Framing effect  
**Anchoring** Belief revision **Confirmation bias**  
 Selective perception **Bias blind spot** Naïve  
 **cynicism** Clustering illusion **Insensitivity to**  
 **sample size** **Anecdotal fallacy** **Illusory**  
 **correlation** **Bandwagon effect** **Information**  
 **cascade** Halo effect Zero sum bias **Curse of**  
 **knowledge** Overconfidence effect False  
 consensus effect Fundamental attribution  
 error **Loss aversion** **Backfire effect** System  
 justification Reactance Rhyme as reason effect  
 Implicit stereotypes Peak-end rule Serial  
 position effect **Elaboration likelihood model of**  
 **persuasion** **Heuristic-systemic model**

#### Alcuni bias

Per dare un quadro dei meccanismi psicologici più direttamente coinvolti nelle questioni relative alle pratiche e alle teorie interculturali si rende necessaria una loro descrizione. Sarà un'illustrazione non esaustiva sia nella sua estensione sia nella profondità: ciò che mi preme in questo frangente è semplicemente dare conto della relazione tra bias e i possibili ostacoli all'azione interculturale iniziando ad evidenziare il loro ruolo nella teoria emergente.

#### Bias della negatività e bias attentivo

Collegato alla salienza dei temi sensibili, questo bias (*negativity bias*) consente di comprendere quali siano le cause della forte

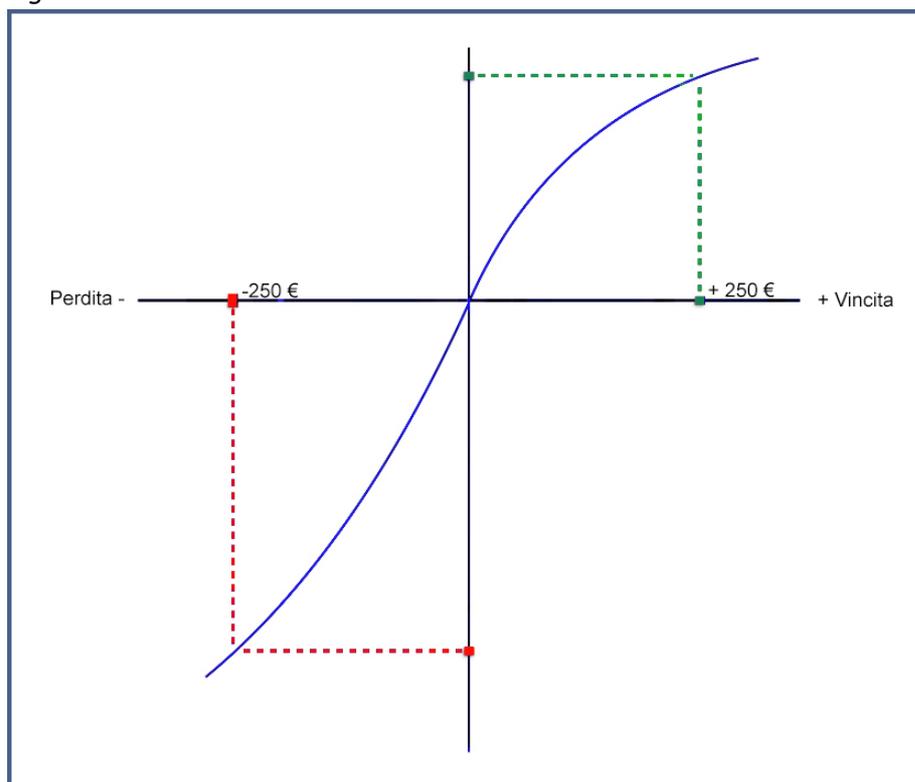
<sup>24</sup> È, forse, il più classico esempio di dissonanza cognitiva.

<sup>25</sup> A causa dello stigma che nel nostro sistema sociale è associato ai termini razzista e xenofobo.

influenza che esercitano sul pubblico dibattito le argomentazioni di tipo negativo.

Documentato da Kahneman e Tversky (2003), in inglese viene definito anche come *loss aversion* e la sua esemplificazione più classica illustra bene il senso di questa definizione. Quando ci si trovi nella situazione di dover accettare o rifiutare una scommessa basata sul lancio di una moneta, davanti alla scelta tra l'auspicabile possibilità di vincere una somma e il rischio di perdere la medesima somma, si preferisce evitare l'eventualità della perdita a discapito del possibile guadagno. Trattandosi della medesima somma parrebbe razionale mettere le due possibilità sullo stesso piano, invece il timore di perdere incide più dell'aspirazione alla vincita. Osservando la *Figura 14*, si può notare come - in una situazione a probabilità del 50% - la curva della vincita sia decisamente meno ripida di quella che raffigura la perdita dando così una rappresentazione visiva della maggior intensità associata al timore della perdita.

*Figura 14*



Affrontando da un'altra angolazione questo bias, Kahneman riporta una definizione che illustra icasticamente questo sbilanciamento:

*"The psychologist, Paul Rozin, an expert on disgust, observed that a single cockroach will completely wreck the appeal of a bowl of cherries, but a cherry will do nothing at all for a bowl of cockroaches."* (Kahneman, 2011: 302)

Se sfogliamo qualche quotidiano, o ne leggiamo la versione online, possiamo cogliere quanto la conoscenza dell'esistenza di questo bias permetta di decifrare i sottili meccanismi che consentono - a chi intenda istillare paura e rifiuto nei confronti dell'alterità - di aver facile gioco nel diffondere timore verso chi sia o appaia come altro e diverso. Infatti, far balenare le possibilità negative che lo straniero in quanto tale sia portatore di delinquenza, ci sottragga lavoro e risorse economiche, ci porti le malattie può essere (e spesso lo è) sufficiente a far lievitare la paura e l'avversione.

Come si evince dalla sua definizione, il bias attentivo riguarda la capacità di attenzione e il suo studio è spesso rivolto alle patologie ad esso collegate. Viene solitamente valutato attraverso il

test di Stroop (1992) o il *Dot Probe Detection Task* (MacLeod, Matthews e Tata, 1986)<sup>26</sup> e il suo effetto è sostanzialmente collegabile al bias della negatività già descritto. Anche in condizioni non patologiche – come quelle di cui qui ci occupiamo - la nostra attenzione si focalizza in modo asimmetrico su aspetti per noi negativi trascurando quelli positivi (Munafò, 2009). Come per altri bias, anche in questo caso è ad esso sottesa una funzione adattiva ed evolucionistica poiché si rende necessario sfuggire ai pericoli ancor prima di soddisfare i propri bisogni vitali (Pratto, John, 1991; Fiske 1980). Si noti come riappaia in filigrana la questione del *cognitive miser* (Fiske, 1991) e, quindi, della necessità di economizzare le risorse cognitive che abbiamo considerato precedentemente.<sup>27</sup>

Analogamente a quanto accade con il bias della negatività, questo effetto spiega la potenza delle argomentazioni negative nelle questioni riguardanti l'accoglienza e l'inclusività. Ma il ruolo della fissazione su particolari elementi negativi, che già di per sé sarebbero salienti, non fa altro che aumentare la potenza della negatività nel dibattito pubblico e nello svilupparsi delle tensioni sociali.

#### Bias di conferma

È la tendenza che abbiamo a cercare le informazioni che confermino l'ipotesi che favoriamo o le nostre credenze preesistenti rifuggendo quelle che le disconfermino (Nickerson, 1998: 211; Plous 1993: 233).

Nella nostra ricerca di informazioni possiamo quindi attivare diverse procedure mentali atte a individuare dati che ci confermino nelle nostre ipotesi e convinzioni. Tra quelle verificate sperimentalmente troviamo: focalizzazione sull'ipotesi preferita, trattamento preferenziale delle prove a favore delle credenze esistenti, ricerca esclusiva di casi positivi, sovrastima delle istanze di conferma, vedere solo ciò che si cerca, correlazione illusoria, coerenza illusoria (Nickerson, 1998).

L'individuazione di questo bias, in realtà, non fa altro che formalizzare quanto già intuito secoli fa:

*“The human understanding, when any proposition has been once laid down (either from general admission and belief, or from the pleasure it affords), forces everything else to add fresh support and confirmation; and although most cogent and abundant instances may exist to the contrary, yet either does not observe or despises them, or gets rid of and rejects them by some distinction, with violent and injurious prejudice, rather than sacrifice the authority of its first conclusions.”* (Bacon, 1620)

Tornando ai giorni nostri, gli effetti di questo bias nell'ambito della quotidianità multiculturale del contesto italiano li possiamo vedere nel trattamento - spesso teso alla conferma di convinzioni e ipotesi - delle informazioni riguardanti gli atti criminali commessi da stranieri, l'incidenza della loro presenza sulla disoccupazione, il diffondersi di malattia in conseguenza del loro arrivo, ecc.<sup>28</sup>

Per la nostra riflessione è particolarmente rilevante anche il fatto che, come rilevato anche su base neurale, il suo effetto sia direttamente proporzionale alla carica emotiva che l'argomento in questione riveste per il soggetto (Westen, Blagov et al. 2006). Anche questo è un tassello che permette di illuminare la questione dei temi sensibili.

#### Illusory truth effect

Da qualcuno viene definito anche *reiteration effect* (Hertwig, Gigerenzer e Hoffrage, 1997) ed è un meccanismo che può essere introdotto citando qualcuno che ha dimostrato di essere ben poco inclusivo e di avere qualche difficoltà a confrontarsi positivamente con l'alterità. Infatti la

<sup>26</sup> Ma non solo, altri due esempi possono essere: *visual search* (Hansen, Hansen 1988), *emotional spatial cueing* (Stormak et al. 1995).

<sup>27</sup> In *Parametri morali, risorse cognitive, e gruppi di appartenenza*.

<sup>28</sup> Sul bias di conferma si veda anche Wason (1960), Munro, Stansbury (2009) Mercier, Sperber (2011).

citatissima frase che ben illustra il bias *“Ripetete una bugia cento, mille, un milione di volte e diventerà una verità”* è normalmente attribuita a Goebbels.

Nello studio sperimentale che ha individuato l'effetto (Hasher, Goldstein e Toppino, 1977), ad un gruppo di studenti sono state presentate a distanza di tempo delle liste contenenti affermazioni sia vere sia verosimili. È stato dimostrato che le frasi ripetute più volte sono state ritenute più vere delle altre indipendentemente dal fatto se fossero vere o meno. È interessante rilevare come questo effetto abbia luogo anche quando le nostre conoscenze ci permetterebbero di poter distinguere il falso dal vero (Fazio et al. 2015). Fazio e colleghi hanno sperimentalmente dimostrato che la reiterazione del falso dato che l'oceano Atlantico sia il più grande oceano della terra abbia sortito l'effetto di attivare il bias anche quando la vera nozione era conosciuta. La spiegazione sarebbe da ricercare nella facilità che il nostro cervello riscontra nel processare un'informazione più volte ripetuta, ovvero nel *processing fluency* (Unkelbach 2007; Unkelbach e Stahl, 2009).

Il fatto che Goebbels fosse ministro della propaganda nazista permette di cogliere nella sua pienezza la potenza e le conseguenze di un utilizzo intenzionale e spregiudicato di tale effetto. Attualmente, sempre osservando il nostro contesto multiculturale, abbiamo la possibilità di cogliere il continuo lavoro che diverse menzogne su migranti e profughi stanno attuando: una per tutte, il falso dato che ad ogni profugo vengano dispensati 35 € al giorno, il che significherebbe un introito di 1050€ al mese, una somma superiore a molti stipendi bassi (spesso in nero) percepiti in Italia.

#### *Naïve cynicism e blind spot bias*

Sono due bias accomunati dal ritenere sé stessi esenti da caratteristiche quali il cinismo nell'effettuare delle valutazioni, nel primo caso, e gli errori di valutazione, nel secondo. Il primo dei due, individuato da Kruger e Gilovich (1999), illustra come si sia portati a ritenere che gli altri siano molto meno capaci di noi nell'attribuire le responsabilità quando accade qualcosa di sgradevole. In altre parole si ritiene che gli altri siano motivati a valutare in modo erroneo le responsabilità. Se ciò avviene a livello individuale gli 'altri' sono tutti gli altri individui mentre, quando il meccanismo agisce a livello di gruppo, si ritiene che gli 'altri' siano gli appartenenti a gruppi diversi dal nostro. Più o meno implicitamente riteniamo che gli altri siano più soggetti a bias che cinicamente li favoriscano.

Il precedente bias ha una diretta affinità con il *blind spot bias*, un effetto che ci induce a considerarci, a differenza degli altri, privi di bias. La sua formalizzazione, dovuta soprattutto al lavoro di Pronin (Pronin, Lin e Ross 2002; Pronin, Gilovich e Ross, 2004), indica come si sia portati a ritenere le persone soggette all'erronea abitudine di osservare gli altri utilizzando le lenti dell'ideologia, dell'interesse personale e di gruppo praticando nel contempo un'auto-osservazione che avviene mettendo in luce positiva noi stessi. Così facendo non constatiamo quanto siamo noi stessi vittime dei medesimi bias ritenendoci capaci di obiettività e di essere immersi nel reale (Pronin, Lin e Ross, 2002: 369). In sintesi, vediamo i bias altrui e non i nostri.

Riproponendo l'ormai consueto gioco dell'hic et nunc rivolto all'interculturalità inclusiva o, meglio, alla situazione multiculturale presente, rilevo come questo accada nell'indicare le colpe di colui che possiamo definire il paradigma dell'altro: il migrante. L'esempio che voglio proporre è quello del *“Sono ‘loro’ che non vogliono integrarsi.”* Il che, immergendoci nell'immaginario dell'umorismo popolare, corrisponde al *“Razzista mi? L'è lu che l'è negher.”* Come se l'impegno, l'onere, dell'integrazione o, come preferibile, dell'interazione, potesse sensatamente pesare attivamente su una sola delle parti in causa mentre l'altra aspetta - passiva e 'neutrale' - che questa accada. Nel nostro contesto multiculturale (valutando le interazioni anche sul piano delle dinamiche tra gruppi) questi bias ci riconducono alle già discusse dinamiche tra in e out-group.

### Effetto *bandwagon* e *information cascade*

Nella sua traduzione letterale l'effetto *bandwagon* viene definito effetto carrozzone, ma viene chiamato anche effetto gregge. È spesso riferito all'ambito politico (Grillo, 2017; Kiss e Simonovits, 2014; Hodgson e Maloney, 2013) e in questo senso potrebbe essere definito anche come 'saltare sul carro del vincitore'. Si tratta di un meccanismo in base a cui più si è esposti a mode, idee, comportamenti, più probabile sarà l'adottarli come propri. L'interpretazione di questo costrutto si orienta verso due principali tipi di influenza sociale: normativa e informativa (Deutsch e Gerard, 1955). Nel primo caso il riferimento è all'influenza normativa esercitata dalle aspettative - cui si tende a conformarsi - degli altri componenti del gruppo. Nel secondo, invece, si è portati ad accettare le informazioni ricevute dall'altro come evidenze della realtà che ci circonda. Per quanto trattati separatamente, i due modelli di conformità s'intrecciano nel quotidiano vivere.

Invece, l'*information cascade*, nella definizione che ne danno Easley e Kleinberg, può verificarsi quando le persone compiono delle scelte in modo conseguente alle azioni osservate in altre persone inferendo, da queste azioni, ciò che chi li ha preceduti conosce. La *information cascade* si compie, quindi, quando si abbandoni, trascuri, l'informazione di cui si era in possesso a favore delle informazioni inferite sulla base delle azioni altrui (Easley e Kleinberg, 2010: 484).

I due costrutti possono avere delle ricadute positive, come quando in una città sconosciuta, affidandoci al gusto medio altrui, scegliamo un ristorante in base al fatto che sia frequentato da più persone rispetto a quello poco affollato. Ci sono, al contrario, situazioni in cui possono contribuire a creare o aumentare gli effetti di un problema. Appare, ad esempio, rilevante l'azione che l'effetto *bandwagon* o, meglio, l'*information cascade* può esercitare su Internet. Definendo il meccanismo come *speech cascade* Druzin e Li (2016) constatano come il 'parlare' senza censure online cambi totalmente il concetto di ciò che è consentito dire. Nel loro caso il riferimento è alla situazione di censura attuata dal governo cinese; nel nostro contesto potremmo volgere lo sguardo alla pratica dell'*hate speech* in genere e contro i migranti in particolare. Pur non essendo l'unico ambito in cui essi possano svilupparsi, questo specifico strumento tecnologico sembra avere la peculiarità di ampliare il potenziale dell'effetto *bandwagon* e dell'*information cascade*: seguendo l'esempio di chi ci ha preceduti nelle esternazioni di odio, l'inibizione nei confronti di questo tipo di linguaggio diminuisce progressivamente.

### Comune denominatore dei processi di valutazione e decisione

Se accostiamo Greene (2013), Kahneman (2001), Cacioppo e Petty (1984) e Chaiken (1999) possiamo constatare come essi abbiano in comune una visione che individua due diverse modalità, sistemi, vie, per elaborare le informazioni ai fini di effettuare una valutazione, una scelta. Al di là del diverso grado di integrazione assegnato ai due modelli, questa similitudine permane. Così come è sempre presente, più o meno sullo sfondo, il concetto di una razionalità limitata o passibile di errore.

Tabella 5

	VELOCE, INCONSCIO	LENTO, CONSCIO
GREENE	MODALITÀ AUTOMATICA	MODALITÀ MANUALE
KAHNEMAN	SISTEMA 1	SISTEMA 2
PETTY E CACIOPPO	VIA PERIFERICA	VIA CENTRALE
CHAIKEN	MODALITÀ EURISTICA	MODALITÀ SISTEMATICA

Delle modalità automatica e manuale di Greene ho già trattato<sup>29</sup> precedentemente. Similmente Kahneman (e Tversky), ben prima di Greene, individuano il sistema 1 e 2 in cui il primo riguarda gli automatismi che ci permettono di affrontare la quotidianità, mentre il secondo richiede un pensiero concentrato e riflessivo. Kahneman (2001) parla di pensiero veloce e pensiero lento. Cacioppo e Petty (1984) e Chaiken e Trope (1999), invece, incentrano le proprie teorie sulle modalità con cui funziona la persuasione. Parliamo di ‘teoria del percorso periferico della persuasione’ nel caso di Cacioppo e Petty mentre Chaiken, assieme al collega, ha identificato il modello euristico sistematico.

Le due vie della persuasione di Petty e Cacioppo (*elaboration likelihood model of persuasion*) sono quella periferica e quella centrale. Abbiamo sempre una modalità veloce ed una lenta, una che non richiede la nostra attenzione attiva e un’altra che esige concentrazione e riflessione. Ma qui vorrei evidenziare un aspetto importante: la motivazione. La via periferica, agendo su aspetti emozionali ed inconsapevoli ha maggior efficacia rispetto a quella centrale che si attua solo attraverso un’attenta analisi dell’informazione ricevuta (Codeluppi, 1997) e quindi con un maggior dispendio di risorse cognitive. In questo modello hanno un ruolo centrale l’abilità di elaborazione e la motivazione che ci può spingere ad elaborare analiticamente l’informazione.

Analogamente accade con il modello euristico sistematico (*heuristic-systematic model*). Abbiamo due diversi tipi di processi: l’elaborazione sistematica che corrisponde alla via centrale, appena descritta, e l’elaborazione euristica in cui si utilizzano le scorciatoie mentali di cui abbiamo già trattato. Perché ci sia un’accurata valutazione, anche in questo modello, sono determinanti le abilità, le risorse cognitive, e la motivazione di chi riceve l’informazione. Quando quest’ultima è congruente con le nostre credenze la valuteremo positivamente, in caso contrario avvieremo dei processi sistematici di difesa che produrranno dei bias nella nostra valutazione degli aspetti rilevanti dell’informazione (Chaiken e Trope, 1999: 78).

Se è vero che un simile bias difensivo può aver luogo, è altrettanto vero che una forte motivazione può permettere di ricevere un’informazione attraverso la via centrale consentendo così di leggerla in modo approfondito e completo. Potremmo prendere l’esempio del manifesto che possiamo vedere a fianco. Se non sono motivato l’informazione passa inavvertitamente ed inizia a sedimentare favorendo un senso di rigetto. Se il mio atteggiamento è di rifiuto nel confronto dei migranti, mi sentirò confermato nella mia convinzione. Se, al contrario, la mia motivazione è fortemente interculturale e inclusiva e ho la capacità di elaborare l’informazione, posso pervenire alla considerazione che l’invasione cruenta effettuata con degli eserciti non ha nulla da spartire con gli arrivi sui barconi di persone disperate a causa di miseria e guerre. Ciò mi consente di cogliere che quanto affermato è sicuramente sbagliato e, magari, a ritenere questo tipo di comunicazione scorretto. Oltretutto, rovesciando a favore dei migranti il concetto che questo poster intende trasmettere, possiamo dire che gli ebrei - in quanto immigrati veri e non invasori militari - hanno subito una sorte non dissimile da quella dei nativi americani: uno sterminio quasi totale.<sup>30</sup>



Figura 15

<https://it.pinterest.com/pin/680536193663649669/>

<sup>29</sup> In *Parametri morali, risorse cognitive, e gruppi di appartenenza*.

<sup>30</sup> Per dovere di trasparenza: questa riflessione sulla sorte degli ebrei in quanto migranti, nasce da un dialogo con mio figlio che ha da poco compiuto 13 anni. Cito questo episodio anche perché evidenzia chiaramente il funzionamento dei meccanismi ermeneutici della ricerca qualitativa in genere e della GT nel caso specifico; e viene anche illuminata la necessità di un’interazione quale fulcro del processo di co-costruzione dei significati (Mortari, 2013: 42).

Nel nostro contesto multiculturale l'elaborazione veloce può essere ben rappresentata dal collegamento tra migrazioni e invasioni mentre l'elaborazione lenta la possiamo riconoscere in una riflessione che scomponga e smonti questa informazione errata, senza per questo evitare di cogliere le antinomie presenti nel dibattito politico sulle migrazioni. Senza una seria e diffusa politica di accoglienza e giustizia sociale, queste ultime possono certamente produrre problemi di convivenza.

In questo capitolo dedicato agli errori ho intenzionalmente trattato, con brevità, alcuni meccanismi dell'inconsapevolezza.<sup>31</sup> Mi interessava primariamente evidenziare gli aspetti della razionalità limitata che guida le nostre valutazioni-decisioni<sup>32</sup> e la valenza che può assumere la motivazione illustrando dei possibili collegamenti tra questi aspetti e l'azione interculturale. Nella prossima e ultima parte raccoglierò questi e altri argomenti sin qui trattati per disegnare la teoria emersa e i suoi possibili sviluppi.

---

<sup>31</sup> Non sono, ovviamente, gli unici poiché ne abbiamo anche altri che possono avere un ruolo rilevante: l'effetto *clustering*, la fallacia aneddotica, l'effetto alone, la maledizione della conoscenza, l'eccesso di fiducia in sé e altri ancora.

<sup>32</sup> Questo aspetto è rilevante per l'azione che esso può esercitare sulla realizzazione delle teorie interculturali.





## TEORIA EMERSA E CONCLUSIONI

In questa parte conclusiva riprenderò i vari elementi della ricerca fin qui illustrati, rimarcando le loro relazioni e l'intreccio che ne risulta fino a disegnare la teoria emersa e immaginare i futuri sviluppi di ricerca ad essa legati.

Inizio questa sistematizzazione rammentando come dalla ricerca siano emersi tre dati particolarmente rilevanti ai fini dell'indagine in corso di svolgimento: il *main concern* dei partecipanti, il ruolo di cinghia di trasmissione del processo la teoria e prassi svolto dalla formazione e l'aspetto delle 'teorie d'impulso' come snodo del medesimo processo.<sup>1</sup>

Come abbiamo visto, il *main concern* individuato dagli insegnanti riguarda la centralità del coinvolgimento delle famiglie.<sup>2</sup> Ma la ricerca non si è concentrata sul come risolvere la questione in un modo diretto: piuttosto, poggiando su formazione e inconsapevolezza,<sup>3</sup> ha cercato un percorso capace di eliminare o, meglio, ridurre i possibili ostacoli al perseguimento di un elevato grado di interazione scuola-famiglia in ottica interculturale.

Abbiamo anche osservato come, tra prassi e teoria, non dovrebbe esserci alcuna separazione dicotomica (Bertolini, 1965) e come tra i due momenti ci sia una relazione di necessità e reciprocità (Cavana, 2010). Il che evidenzia quanto la dimensione riflessiva e l'azione siano indivisibili e tra loro interdipendenti. Inoltre, è anche emersa la necessità di uno studio strutturato dei problemi che si trova ad affrontare nella pratica, chi operi concretamente nelle scuole. Questo bisogno conduce all'esigenza della formazione che assume così il ruolo di cinghia di trasmissione del processo studiato da questa ricerca. Perché la formazione possa svolgere questa sua funzione è inoltre imprescindibile l'elemento della motivazione, dell'intenzionalità.

Il fattore della motivazione indica implicitamente il tema dell'inconsapevolezza, o delle TDI, che è a sua volta connesso a quelli che sono i freni alla circolarità tra prassi e teoria: una chiusura reciproca tra pratici e teorici, i temi considerati sensibili, le euristiche e i meccanismi dei bias cognitivi. Nel capitolo precedente, l'illustrazione di questi punti, specifica come essi possano fungere da sostrato psicologico che - oltre a frenare lo sviluppo del processo tra teoria e prassi - ostacola il concetto stesso di inclusione proprio della prospettiva interculturale

Se il ruolo, la centralità, della formazione quale cinghia di trasmissione del processo tra teoria e prassi può essere considerato per certi versi assodato, meno scontati nell'ambito della pedagogia interculturale, appare l'influenza, la funzione, assunta dai meccanismi delle diverse modalità di pensiero.

Analizzerò questa funzione, nei prossimi due capitoli, illustrando come successivamente alla conclusione della breve analisi dei bias, si siano verificate due condizioni centrali nello sviluppo della teoria emersa: si delinea l'intuizione<sup>4</sup> relativa al possibile utilizzo delle TDI e inizia il periodo di studio all'estero previsto dal mio percorso di dottorato.

---

<sup>1</sup> Essendo questi tre punti (ma in particolare gli ultimi due) gli elementi su cui si fonda la teoria emersa, ho ritenuto non necessario effettuare delle osservazioni sul campo nelle scuole di Bologna e Lubiana limitandomi all'effettuazione di alcune interviste per effettuare un confronto alla ricerca di disconferme o verifiche di quanto emerso.

<sup>2</sup> Che ricordo essere diventata, nel corso della ricerca, una sottocategoria facente parte della categoria *Modalità di inclusione*.

<sup>3</sup> Nei suoi diversi gradi.

<sup>4</sup> Un elemento che ricorre regolarmente in Charmaz (2006), Glaser (1967, 1992) e nella letteratura riferita alla GT.

## FASI CONCLUSIVE DI DEFINIZIONE DELLA TEORIA EMERSA

### TEORIA EMERSA: PRIMA FASE CONCLUSIVA

L'intuizione cui mi riferivo, individua l'utilizzo delle conoscenze offerte dalla psicologia sociale - in particolare quella riguardante i processi decisionali - come lente per analizzare le resistenze sia all'interno del processo tra prassi teoria sia nei confronti del diverso. Un'intuizione che, del resto, ha già iniziato a delinarsi nella parte precedente. Abbiamo infatti visto come gli aspetti dell'inconsapevolezza, nei suoi diversi gradi, possano costituire un freno alla circolarità tra teoria e prassi, ma anche, essere d'ostacolo alla realizzazione dei processi di inclusione perseguiti attraverso l'azione interculturale.

L'aspetto più rilevante dell'intuizione però, è il ruolo che le TDI - o, meglio, i meccanismi che le producono - possono assumere quale strumento di formazione. Ma, prima di affrontare questo aspetto, è necessario definire il principale destinatario della formazione. Se immaginiamo un segmento che ha ai propri estremi, da un lato il rifiuto, il razzismo, e dall'altro l'inclusione, l'accoglienza, possiamo cogliere come ci sia, tra i due estremi, una zona grigia intermedia. Anche gli insegnanti - come accade trasversalmente per gli altri componenti della società - trovano una collocazione lungo questo segmento. In ottica interculturale, l'insegnante che ha scelto di stare pienamente dal lato dell'inclusione ha minor necessità di essere motivato.<sup>5</sup> Sull'altro fronte, pur non dovendo in alcun modo rinunciarvi, tentare di persuadere chi si chiude su posizioni razziste si prospetta come un percorso molto impervio.

L'obiettivo principale, il bersaglio nei confronti del quale la formazione può essere maggiormente efficace, è dato proprio dagli insegnanti, o futuri insegnanti, che si trovino nella zona grigia cui accennavo.<sup>6</sup> Ciò sia per il fatto di non aver ancora decisamente preso delle posizioni nette tra rifiuto e accoglienza,<sup>7</sup> sia per evitare che prevalga in loro un orientamento teso all'esclusione. In effetti, costrutti come quelli di cui abbiamo trattato, poggiando su modalità di pensiero veloce, portano ad assegnare un maggior peso a quegli aspetti che favoriscono il respingimento dell'altro o il razzismo parlato e agito. Per tale motivo la zona grigia è il destinatario d'elezione dell'intervento formativo. A voler essere più precisi: gli insegnanti presenti e futuri che si trovano nella zona grigia.

Ovviamente non è questo l'unico obiettivo: anche chi è già motivato all'azione interculturale può trarre beneficio dalla conoscenza poiché tutti siamo soggetti ai bias cognitivi (e alcuni sono molto difficili da correggere). Si tratta di acquisire una forma mentis che porti ad una continua autoriflessione su questi aspetti in quanto non si finisce mai di sorprendere se stessi per la facilità con cui cadiamo nelle trappole di euristiche e bias, nonostante si sia avvertiti dei loro meccanismi. Infine nulla esclude che una formazione sugli errori di valutazione non possa avere effetti anche sulle forti resistenze di chi si oppone più o meno apertamente all'inclusione.

Ma torniamo al nucleo centrale dell'intuizione, per cercare di evitare che l'eventualità di un prevalere delle posizioni di chiusura si avveri e per favorire il fenomeno opposto ho individuato una prima risposta: utilizzare gli utensili delle 'artigianali' pratiche di indagine proprie della psicologia - e i costrutti che ne derivano - per dare efficacia alle prassi formative interculturali. Dovremmo impiegare le informazioni che la psicologia sociale (dei processi decisionali in modo particolare) fornisce, per progettare la formazione con l'obiettivo di motivare gli insegnanti ad effettuare decisioni in senso inclusivo. Più nello specifico si tratterebbe di usare, introdurre,

<sup>5</sup> Permane l'importanza di una formazione interculturale per non incorrere nell'eterogeneità dei fini. Quindi mantiene la propria centralità il concetto di *lifelong learning* (Lindeman 1926; Mezirow et al. 1990; Kunga e Matchmes, 2009) che assume particolare rilevanza nell'ambito dell'educazione che si trova ad avere personale con i più diversi livelli di formazione e ciò è particolarmente vero per la scuola dell'infanzia.

<sup>6</sup> Il riferimento alla zona grigia chiama intenzionalmente in causa Primo Levi (1986) che ha esemplarmente analizzato quale possa essere il ruolo della presunta 'neutralità' in contesti esclusivi e discriminanti.

<sup>7</sup> L'idea è quella di penetrare un ventre molle su cui intervenire più efficacemente in virtù di una minor resistenza.

all'interno della formazione delle attività e delle riflessioni - e soprattutto autoriflessioni - che mettano in luce le influenze esercitate da costrutti quali quelli affrontati nel capitolo precedente. Il fine ultimo di una simile modalità di formazione è, chiaramente, quello di depotenziare gli effetti di euristiche e bias che inducono alla chiusura ed al rifiuto. Quindi più che un vero e proprio stimolo alla motivazione, si tratta di rendere la formazione un strumento per rimuovere o, più ragionevolmente, di ridurre gli ostacoli all'azione interculturale. Un obiettivo da raggiungere attraverso una scoperta della necessità di una dimensione non tanto, e non solo, riflessiva quanto autoriflessiva.

#### TEORIA EMERSA: SECONDA FASE CONCLUSIVA

Il periodo di dottorato trascorso presso l'Università di Lubiana è stato rilevante per lo sviluppo teorico della ricerca perché mi ha consentito di arrivare alla definizione conclusiva della teoria emersa. È stata un'esperienza di osservazione, di riflessione teorica e soprattutto di messa a fuoco della teoria che si andava sempre più specificando.

Durante i mesi della mia permanenza presso la *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani* ho potuto ritagliarmi una peculiare posizione di osservazione. Un punto di vista che deve la propria incisività osservativa al duplice ruolo, da me ricoperto, di dottorando ospite e di 'assistente implicito' delle docenti dei corsi da me frequentati. Una dualità resa efficace dal fatto che come dottorando ero vissuto quasi come se fossi uno studente. Ma, nel contempo, fungevo anche da assistente implicito: ho assunto questo ruolo, senza un preciso accordo in questo senso tra me e le docenti interessate, intervenendo spesso, come fossi uno studente, nei dibattiti che si presentavano. È stato così possibile che gli studenti non vedessero in me una 'spalla' della docente e ciò mi ha permesso di scambiare osservazioni molto informali con loro. Mentre, sull'altro versante, il mio aggiungere spunti di riflessione in sintonia con gli indirizzi dati ai corsi, ha permesso una proficua relazione di scambio con le docenti coinvolte.<sup>8</sup>

#### *Approccio pedagogico e prassi formativa*

Prima di affrontare l'argomento dei corsi seguiti a Lubiana, è il caso di descrivere brevemente l'approccio pedagogico, interculturale, adottato dalla facoltà e in particolare dalla prof.ssa Razpotnik e dalla prof.ssa Turnšek che questi insegnamenti hanno proposto e seguito.

La visione pedagogica condivisa che è stata adottata dall'Università di Lubiana e su cui si basano i corsi per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia è caratterizzata dalla visione del bambino come competente. Si tratta di un approccio democratico in cui il bambino assume un ruolo attivo (Turnšek, 2009): ha già le competenze per poter partecipare democraticamente all'interno della società in cui vive ed è quindi capace di recepire attivamente un'educazione alla cittadinanza attiva; senza immaginare la formazione alla cittadinanza come un qualcosa di funzionale alla 'costruzione' dell'adulto futuro.

Quindi, una prospettiva pedagogica che ha evidenti riferimenti come Dewey (1986), la competenza del bambino sostenuta da Malaguzzi che pervade l'intero *The hundred languages of children* (Edwards et al. 1993) e che molto deve al costruttivismo così intimamente legato al lavoro di Piaget, Vigotsky e che ritroviamo anche in Bruner. C'è, inoltre, nell'approccio pedagogico, una notevole attenzione agli aspetti sociali, in particolare per ciò che riguarda l'inclusione sociale (Razpotnik, Turnšek et al. 2015; 2016).

L'intreccio inestricabile delle due prospettive (democratica e sociale) sfocia nella rilevanza delle tematiche interculturali viste dall'angolo dell'inclusività (Razpotnik, 2004, 2005; Razpotnik e Dekleva, 2008; Turnšek, 2013; Turnšek, Hinge e Karakatsani, 2010) e che possiamo ritrovare nei

<sup>8</sup> Oltre a ciò la mia permanenza a Lubiana è stata per me e per loro un'occasione per comparare i sistemi scolastici sloveno e italiano, ma soprattutto io ho avuto l'opportunità di mettere meglio a fuoco elementi fondamentali per la ricerca.

corsi da me seguiti durante il mio periodo all'estero: *Democratizzazione dell'educazione prescolare, Agire non discriminante e Reazioni alla diversità e formazione delle identità*.<sup>9</sup>

Se il primo dei tre corsi<sup>10</sup> citati ha avuto - rispetto ai temi dell'interculturalità - un carattere più generico, ma comunque fondante, gli altri due sono entrati di più nell'ambito strettamente interculturale. Il corso incentrato su differenza e identità è stato dedicato alla conoscenza dei meccanismi di produzione della formazione delle identità e delle differenze in generale, ma anche di classe ed etniche. Suo obiettivo: conoscere e prevenire le prassi di differenziazione che marginalizzano e discriminano, ma anche comprendere il proprio coinvolgimento nella costruzione delle marginalizzazioni. La conduzione, da parte di Razpotnik, ha avuto il proprio perno nella modalità maieutica utilizzata per evidenziare i concetti fondamentali. Questa modalità - oltre alla libera discussione degli argomenti presentati e ai compiti assegnati agli studenti - ha fatto leva su una precisa richiesta fatta dalla docente: una presentazione interattiva di gruppo dei temi trattati e un breve saggio su un concetto a scelta tra quelli toccati durante il corso. Nel compito da svolgere personalmente viene richiesto l'utilizzo di procedure della ricerca pedagogica affrontando sia aspetti empirici sia aspetti teorici; suo filo conduttore, la visione contemporanea sull'identità. Una visione dinamica, ibrida, mai statica, fluida e conflittuale. Al centro di questo compito da svolgere si trova principalmente la capacità di riflessione degli studenti e la necessità implicita del suo utilizzo.

Il corso sull'agire non discriminante, per il suo argomento e per i suoi contenuti è però risultato essere più centrale per l'evoluzione conclusiva della ricerca. Per una prima illustrazione del corso in questione cito direttamente la sua descrizione:

*"Il modulo intende stimolare l'incontro tra le posizioni personali sulla marginalizzazione dei gruppi e la costruzione del proprio concetto di lavoro contro la discriminazione. Attraverso la comprensione di pregiudizi e stereotipi che sono di ostacolo per la realizzazione di risposte stimolanti alla diversità, il modulo stimola la capacità di riflessione con il fine di portare a migliorare le proprie prassi dal punto di vista del raggiungimento dell'inclusione e della non discriminazione."*<sup>11</sup> Mia traduzione dallo sloveno.

Senza altro l'intimo nucleo di questa attività è quello della riflessione, ma questo spunto lo approfondirò più avanti. Prima desidero affrontare i contenuti e le modalità con cui si è svolto il corso partendo da queste ultime. Questa formazione nasce da una collaborazione tra l'università di Lubiana e ZARA, un'associazione il cui acronimo sta per Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Coraggio civile e attività antirazzista) e la cui sede si trova a Vienna;<sup>12</sup> ZARA propone in vari ambiti e a livello sia nazionale sia internazionale, degli stage, delle formazioni e dei laboratori. Il lavoro di cooperazione<sup>13</sup> tra l'associazione e la facoltà ha condotto alla creazione di un manuale per formatori (Schindlauer, Wladasch, et al. 2006) che si basa su un analogo elaborato predisposto per un simile progetto di gemellaggio tra Austria e Polonia.

Nel manuale è proposta una serie di laboratori che sono però preceduti da alcune fondamentali premesse riguardanti le modalità in cui queste attività devono essere guidate, presentate e svolte.

<sup>9</sup> In sloveno: *Demokratizacija predšolske vzgoje, Nediskriminatorno delovanje e Odzivi na drugačnost in oblikovanje identitet*. Traduzione mia.

<sup>10</sup> Un'annotazione di rilievo riguarda il numero degli studenti che, per ogni corso, non superava le 20-25 unità, diversamente dai grandi numeri (anche 600 persone nelle sedute plenarie) riscontrati nella formazione tenutasi a Trieste.

<sup>11</sup> All'interno del file, l'illustrazione del modulo trova sotto la dicitura: *Nediskriminatorno delovanje*. [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Predstavitveni\\_zborniki/Zborniki\\_17-18/Predstavitveni\\_zbornik\\_-\\_Predšolska\\_vzgoja\\_2.\\_stopnja\\_2017-2018\\_.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/Zborniki_17-18/Predstavitveni_zbornik_-_Predšolska_vzgoja_2._stopnja_2017-2018_.pdf) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>12</sup> <https://www.zara.or.at> Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>13</sup> Twinning Project Slovenia/Austria *Strengthening the National Institutional Structure for the Fight Against Discrimination*

In realtà si parte dalle capacità, abilità, necessarie al formatore per poter intervenire efficacemente (Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 4):

- *Very good knowledge of diversity and anti-discrimination issues*
- *Integrity*
- *Credibility*
- *A sincere belief in the value of diversity*
- *An authentic attempt to role model diversity, even if not perfectly*
- *Professionalism*
- *Openness*
- *Respect and empathy for participants in their efforts to value diversity*
- *A genuine desire to help people make practical use of what they learn*
- *Enthusiasm*

Come si può osservare si tratta di abilità che, se da un lato potremmo dare quasi per scontate, dall'altro sono molto difficili da esercitare in un ambito come quello dei meccanismi della discriminazione che, come già visto, si basano essenzialmente sugli aspetti dell'inconsapevolezza. Ciò è vero per gli studenti e per le loro eventuali resistenze all'imperativo antidiscriminatorio, ma lo è altrettanto per i formatori. Inoltre si tratta di gestire delle tensioni anche molto forti che si possono creare all'interno del gruppo che partecipa ai laboratori.

Secondo Schindlauer ed i suoi colleghi, il dovere dei formatori è di creare un ambiente in cui tutti i partecipanti si trovino a proprio agio esprimendo le proprie opinioni. È quindi fondamentale strutturare i laboratori creando una cornice di rispetto all'interno della quale i partecipanti possano esprimersi liberamente. Per tale motivo nel manuale vengono fornite delle indicazioni specifiche (Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 5–6):

- Si tratta di iniziare con delle attività che permettano all'intero gruppo di negoziare set di regole per poter collaborare (ci sono delle attività specifiche per questo)
- Si invita ad utilizzare le esperienze, le risorse, dei partecipanti poiché ciò permette ai partecipanti stessi di sentirsi rispettati e ciò rende la formazione più efficace. In questo senso il formatore deve assumere il ruolo di modello positivo trattando tutti i partecipanti in modo ugualmente rispettoso
- Chi gestisce i laboratori deve supportare, incoraggiare, le persone meno inclini a intervenire parlando in pubblico: spesso e volentieri - viene fatto notare - queste persone sono donne o migranti (figli di migranti) e in genere chi appartiene a gruppi sociali in qualche modo marginalizzati
- È necessario tenere presente che è più facile parlare di argomenti che non tocchino corde emotivamente sensibili e, nel contempo, si deve incoraggiare la libera espressione di tutte le opinioni
- Si ricorda che l'apprendimento più proficuo non avviene attraverso la risposta del formatore, bensì quando i partecipanti riescono a formulare loro stessi delle risposte, e quando ricevono feedback dagli altri partecipanti. È, però, qui importante che il formatore mantenga il gruppo focalizzato sugli argomenti più rilevanti
- Il formatore non esprime mai valutazioni giudicanti riguardo alle opinioni dei partecipanti. Qualora si presentino opinioni e atteggiamenti apertamente discriminanti, si suggerisce che non sia il formatore a intervenire, ma che stimoli piuttosto una discussione tra i partecipanti. Non devono, però, mai essere permesse aggressioni verbali tra i partecipanti
- Anziché cercare di evitare conflitti, si deve utilizzarli per ampliare e approfondire il dibattito. I feedback, per questo motivo, assumono un ruolo molto rilevante all'interno di questo gioco di cui fanno parte sia i partecipanti sia il formatore

Anche in questo caso possiamo constatare come le indicazioni siano semplici, ma non facili da seguire concretamente nello svolgimento dei laboratori. Gli autori di questo Manual for Trainers danno anche dei criteri sulle modalità di restituzione dei feedback e avvertenze per la conduzione

delle discussioni di gruppo ponendo l'accento sulle possibili situazioni problematiche (Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 6–8).

Infine, la struttura della formazione che si articola in sei punti:

- Percezione di sé
- Identità di gruppo
- Percezione dell'altro
- Impatto del pregiudizio
- Definizione di discriminazione
- Discriminazione strutturale e istituzionale<sup>14</sup>

Scopo del primo punto, è l'evidenziazione di come l'identità di ciascuno di noi sia frazionata, multipla cogliendo, nel contempo, da quali influenze siano costituite le radici della nostra autopercezione.

Il lavoro sull'identità di gruppo, invece, approfondisce gli aspetti della propria identità concentrandosi sui pregiudizi positivi e negativi che riguardano il proprio gruppo. Il fine dei laboratori dedicati a questo aspetto, è quello di dare la possibilità ai partecipanti di cogliere come ci si senta a disagio quando si sia valutati attraverso degli stereotipi, ma si avvisa del rischio che questo tipo di laboratori può anche indurre a stimolare l'orgoglio di appartenenza.

Le attività incentrate sulla percezione dell'altro, sono volte al disvelamento delle preoccupazioni, degli stereotipi e dei pregiudizi che i partecipanti vivono ed esprimono. In questo caso i laboratori si focalizzano su storie ed immaginari che noi creiamo in riferimento agli altri gruppi, sulla base del nostro background sociale e culturale.

I laboratori dedicati all'impatto del pregiudizio sono funzionali alla comprensione della questione della diversità e cercano di promuovere tolleranza ed empatia. In questo caso il formatore deve cercare di far cogliere ai partecipanti come la legittimità di avere delle preoccupazioni non ci debba indurre all'attivazione di stereotipi. Inoltre, queste attività, hanno come scopo indurre i partecipanti ad accorgersi di come noi guardiamo agli altri in modo stereotipato stimolando, nel contempo, il nostro desiderio di cambiare.

Il momento della definizione della discriminazione, che può arrivare al termine dei lavori, ma anche costituirne l'inizio, serve ad arrivare a una definizione condivisa nel termine in questione. Se posto all'inizio, può successivamente costituire un momento di verifica finale in cui si può osservare se questa definizione si è modificata al termine del percorso.

Infine il tema della discriminazione strutturale e istituzionale. Questi laboratori servono per focalizzare l'attenzione dei partecipanti sulle complesse modalità in cui pregiudizio e società sono tra loro connessi.

La prof.ssa Turnšek ha aggiunto a questo quadro, la richiesta di riflessioni scritte su tutti i laboratori effettuati. Gli studenti sono stati sollecitati a illustrare sia le proprie riflessioni sia le proprie impressioni sia le emozioni eventualmente provate. Questa della continua riflessione risulta essere una costante di grande rilievo nella pratica didattica sia di Turnšek sia di Razpotnik poiché entrambe richiedono una rielaborazione personale di quanto proposto nei corsi.

Nell'illustrare i laboratori concepiti per evidenziare la percezione degli altri, gli autori sfiorano (senza però trattarli o nominarli), i bias di conferma e della negatività. In effetti, spiegano come gli stereotipi siano pervasivi e come siano necessari solo pochi minuti per farne emergere molti: anche<sup>15</sup> se non pensiamo ad essi in modo consapevole. Così accade che quando una persona non condivide le proprie caratteristiche con quelle degli stereotipi del suo gruppo, si è portati a pensare che questa sia un'eccezione anziché rivedere gli stereotipi. In ciò possiamo vedere una

<sup>14</sup> Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 9–11.

<sup>15</sup> Direi 'soprattutto' perché non pensiamo ad essi in modo consapevole.

ricerca della conferma di quanto diamo per scontato ed una successiva razionalizzazione quando un dato potrebbe invece smentirlo. Schindlauer e colleghe, nell'affrontare il tema degli stereotipi, evidenziano anche come la maggior parte di essi siano negativi e come noi si percepisca gli aspetti negativi in modo più intenso. Come per la centralità della riflessione, anche questo argomento dei bias cognitivi lo ritroveremo più avanti.

Prima di presentare, a titolo esplicativo, due dei laboratori a cui ho partecipato, rilevo che tutte le attività proposte dal manuale non sono immaginate come una serie progressiva di laboratori da seguire rigidamente in successione preordinata. Sono, invece, offerte come delle possibilità da scegliere liberamente avendo però la cura di seguire l'andamento dei sei punti in cui la struttura del corso è stata suddivisa.

Il primo laboratorio che voglio illustrare si intitola *L'isola di Albatros*<sup>16</sup> ed è finalizzato all'evidenziazione degli 'occhiali culturali' che vengono utilizzati nell'osservazione e nella valutazione del comportamento dell'altro. Si dovrebbe, però, anche enfatizzare il concetto che non si debba pensare che tutti i conflitti e le incomprensioni siano dovuti a diversi background culturali, ma che la comunicazione e la percezione può essere influenzata da tanti fattori.

In questo laboratorio i partecipanti sono seduti un cerchio. Nel mezzo si trova una sedia. Entrano nella stanza due formatori, una donna ed un uomo, canticchiando monotonamente. La donna segue l'uomo ad una certa distanza portando una ciotola di arachidi che deposita poi sotto la sedia. La donna è scalza mentre l'uomo indossa delle scarpe. Entrambi raggiungono i partecipanti tirando i loro piedi poggiandoli saldamente sul terreno. L'uomo tocca solo uomini mentre la donna tocca sia uomini sia donne. A questo punto l'uomo si siede sulla sedia al centro del cerchio mentre la donna si inginocchia per terra accanto a lui. Lei prende le noccioline e le porge all'uomo che inizia a mangiarne rumorosamente alcune. Successivamente l'uomo offre la ciotola alla donna. Dopo che questa ha mangiato, l'uomo mette la mano sul collo della donna che si piega in avanti fino a toccare il pavimento tre volte con la fronte. Dopo alcuni secondi si alzano entrambi e salutano amichevolmente tutti i partecipanti con un cenno abbandonando la stanza.

Successivamente sono poste ai partecipanti le seguenti domande:

- Descrivi ciò che hai visto
- Cosa puoi dire della cultura degli abitanti di Albatros?
- Vorresti vivere lì?
- Immagina come potrebbe essere la tua vita sull'isola essendo un uomo o essendo una donna

Nella terza parte del laboratorio i formatori spiegano ai partecipanti come stiano effettivamente le cose sull'isola di Albatros. I suoi abitanti conducono una vita pacifica e soddisfacente. La dea più importante è la madre terra. Il contatto con la terra è considerato un privilegio. Così una forma di rispetto nei confronti del visitatore è data dal concedergli di poter avere con la terra il massimo contatto considerato accettabile. In questo modo il visitatore può assumere la maggior quantità di energia possibile dalla terra. Sull'isola di Albatros è il sesso femminile quello privilegiato poiché dona la vita. Questi privilegi consistono in alcuni doveri che l'uomo ha confronti della donna: l'uomo deve camminare alcuni passi davanti alla donna per proteggerla dai pericoli, deve assaggiare il cibo prima di offrirlo alla donna. Mentre le donne hanno il privilegio di poter sedere sul pavimento essendo così più vicine alla madre terra. È solo attraverso un rituale che l'uomo può avere un contatto più intenso con la terra: toccando il collo della donna mentre questa tocca la terra con la fronte facendo così partecipare l'uomo dell'energia cosmica. Questo rituale è uno speciale onore che la donna concede all'uomo. Quest'ultimo non può toccare la donna senza che questa gliene dia il permesso.

---

<sup>16</sup> Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 38–40.

Il passaggio finale dell'attività prevede le seguenti domande:

- Perché pensi che l'interazione tra uomo e donna sia stata fraintesa?
- Come pensi che la tua percezione sia stata guidata dal tuo retroterra culturale?
- Come pensi sia stata guidata dalle cose per te importanti, come l'essere una donna emancipata?
- Hai già avuto simili esperienze (differenze tra percezione e realtà) nella tua vita quotidiana?
- Vuoi ancora andare/non andare sull'isola di Albatros?
- Immagina di vivere sull'isola di Albatros, cosa pensi dovrebbe cambiare?

L'altro laboratorio che desidero brevemente presentare, si intitola *Biografia visuale*. In questo caso abbiamo due foto con cui i partecipanti si devono confrontare.

Figura 16



Immagini tratte da *Manual for Trainers* (Schindlauer, Wladasch et al. 2006: 43)

I partecipanti vengono suddivisi in due gruppi, a ciascuno dei quali viene consegnata una sola delle due foto. Viene loro chiesto di dare delle risposte condivise alle seguenti domande:

- Chi è l'uomo della foto?
- Qual è la sua professione?
- Che tipo di vita di vita pensate conduca?
- È felice oppure no?

Oltre alle risposte si richiede al gruppo anche di assegnare in modo condiviso, alla persona in foto, degli attributi da scegliere tra quelli indicati nella seguente lista:

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Corretto           | <input type="radio"/> Simpatico       |
| <input type="radio"/> Controllato        | <input type="radio"/> Pericoloso      |
| <input type="radio"/> Sottomesso         | <input type="radio"/> Sobrio          |
| <input type="radio"/> Ambizioso          | <input type="radio"/> Pacifico        |
| <input type="radio"/> Servizievole       | <input type="radio"/> Spiritoso       |
| <input type="radio"/> Socievole          | <input type="radio"/> Felice          |
| <input type="radio"/> Intelligente       | <input type="radio"/> Serio           |
| <input type="radio"/> Stupido            | <input type="radio"/> Inaffidabile    |
| <input type="radio"/> Affidabile         | <input type="radio"/> Solitario       |
| <input type="radio"/> Emotivo            | <input type="radio"/> Incontrollabile |
| <input type="radio"/> Innocuo            | <input type="radio"/> Dominante       |
| <input type="radio"/> Privo di ambizioni | <input type="radio"/> Sognatore       |
| <input type="radio"/> Aggressivo         | <input type="radio"/> Egoista         |
| <input type="radio"/> Pieno di energia   | <input type="radio"/> Infantile       |
| <input type="radio"/> Confuso            | <input type="radio"/> Affermato       |

Nell'attività a cui ho personalmente partecipato, un gruppo ha assegnato solamente delle caratteristiche ritenute negative all'uomo della foto loro assegnata, mentre nell'altro gruppo, invece, è accaduto esattamente l'opposto. Successivamente, i due gruppi riuniti hanno prima esposto la propria opinione sull'uomo raffigurato nella foto loro assegnata. In un secondo momento, i componenti di ogni gruppo hanno espresso una sostanziale concordanza con l'opinione dell'altro gruppo confermando così il giudizio negativo nei confronti dell'uomo con gli occhiali e positivo per l'altro. Solo in questo momento, la formatrice ha rivelato come nelle due foto sia raffigurata la stessa persona: Dieter Schindlauer, uno degli autori di questo manuale.

Se questa attività permette di evidenziare quanto poco affidabili siano le euristiche su cui poggia il nostro giudizio sull'altro, il laboratorio sull'isola di Albatros ha, in potenza, anche la capacità di illustrare come l'euristica della disponibilità e il *bias* di conferma possano operare nella nostra valutazione di una situazione cui stiamo assistendo. Ma, ciò che è apparso come rilevante per la ricerca, è lo spettro delle reazioni che hanno avuto i partecipanti durante il percorso di formazione.

Si passa da chi - già motivato nel senso dell'inclusione - accetta di buon grado di accogliere la scoperta della propria 'razionalità limitata', a chi, pur nutrendo inizialmente sentimenti di rifiuto nei confronti della diversità, riesce a modificare le proprie posizioni, fino a giungere a chi, contrario all'inclusione e resistendo attraverso la razionalizzazione, si trincerava dietro i propri assunti.

L'ultima tipologia di reazione gioca un ruolo centrale per la definizione della teoria, giunta ormai alla propria fase finale e compiuta, proprio in virtù della riflessione stimolata dalle modalità di resistenza alle dimostrazioni sui bias in cui si incorre. Per introdurre questo aspetto è necessario chiarire come le due docenti (Turnšek e Razpotnik) abbiano gestito le situazioni che venivano via via creandosi durante lo svolgimento dei due corsi sull'identità e sulla discriminazione. Della relazione educativa improntata alla maieutica ho già fatto cenno a proposito delle attività dirette alla riflessione sull'identità e svolte dalla prof.ssa Razpotnik. Di un'impostazione analoga si è avvalsa la prof.ssa Turnšek durante i laboratori antidiscriminazione. Non ho però evidenziato - e lo faccio ora - come questo risultato sia stato raggiunto. Dalla mia duplice prospettiva di osservazione, ho rilevato come l'aspetto che ha maggiormente concorso all'elicitazione maieutica di pensieri e posizioni, da parte degli studenti, vada identificato nel contesto di rispetto proprio della relazione tra le docenti<sup>17</sup> e gli studenti come anche tra gli studenti stessi. Gli elementi che hanno favorito questa situazione di rispetto reciproco vanno ricercati nella capacità delle docenti di dare spazio a tutte le opinioni degli studenti, senza interromperli e senza commenti che criticassero direttamente la persona e le sue opinioni.

In particolare nel corso più coinvolgente sotto l'aspetto emotivo,<sup>18</sup> sono venute alla luce anche situazioni personali piuttosto dolorose, di rifiuto ed esclusione. Ma, ci sono state anche - sostenute da un'indignazione espressa esplicitamente - delle 'arringhe accorate' contro la presenza dei profughi in Slovenia. Una presenza di profughi dalla consistenza particolarmente esigua in quanto si tratta di 373 profughi (marzo 2016) su 2.064.188 di abitanti (gennaio 2016): lo 0,018%.<sup>19</sup> Proprio questo tipo di esternazioni mi ha permesso di cogliere l'esistenza di un bias centrale per la ricerca che stavo svolgendo: il *backfire effect* o effetto ritorno di fiamma (Nyhan e Reifler, 2010). Questo bias, correlato al bias di conferma e ai processi di razionalizzazione, si attiva quando un nostro convincimento viene contraddetto da una dimostrazione fattuale contraria. Le persone, in presenza di una dimostrazione del fatto che quanto in cui si crede è fattualmente errato, ...

<sup>17</sup> Annoto come, pur mantenendo l'uso de lei, gli studenti interpellassero le docenti utilizzando il loro nome di battesimo.

<sup>18</sup> Il corso contro le discriminazioni.

<sup>19</sup> Dati della polizia e dell'Istituto statistico nazionale. <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5868> Ultimo accesso il 26/11/2017. <https://www.policija.si/index.php/component/content/article/35-sporocila-za-javnost/83521-tevilo-beguncev-in-migrantov-nastanjenih-v-sloveniji-podatek-za-23-marec-2016> Ultimo accesso il 26/11/2017.

*“...are less likely to accept contradictory information than information that reinforces their existing beliefs. However, individuals who receive unwelcome information may not simply resist challenges to their views. Instead, they may come to support their original opinion even more strongly – what we call a “backfire effect.”* (Nyhan e Reifler, 2010: 307)

Nyhan e Reifler rilevano due principali meccanismi con cui si processano le informazioni avendo l'inconsapevole fine di preservare le proprie opinioni. Il primo è quello identificabile nel bias di conferma che si attiva qualora sia possibile ricercare delle informazioni di conferma. Quando invece si è posti direttamente in presenza di una dimostrazione contraria alle nostre credenze, si innesca un meccanismo di difesa che induce un radicamento ancor più profondo delle nostre credenze.

Ci sono spiegazioni legate agli aspetti evolutivi (Mercier e Sperber, 2011; Greene, 2013) che sottolineano come gli aspetti della cooperazione e dei meccanismi legati alle necessità sociali della collaborazione nell'*in-group* illustrino una delle cause per cui si attuino le reazioni identificate in questo bias: l'esigenza di mantenere l'appartenenza al proprio gruppo induce a rifiutare ciò che può confutare una credenza fondante il gruppo stesso. Questi meccanismi sono dimostrati anche a livello neurale. Nel proprio studio, Kaplan (Kaplan et al. 2016) evidenzia quanto intensamente e profondamente il nostro cervello si attivi per contrastare le informazioni fattuali che contrastano con le nostre profonde opinioni, credenze. Ad esempio, nonostante il fact-checking abbia ottenuto il risultato di far rilevare e accettare ai simpatizzanti di Trump che, spesso, quanto detto dal futuro presidente degli Stati Uniti fosse impreciso e falso, questa conoscenza non ha cambiato le loro intenzioni di voto.

Successivamente, al termine dei corsi che ho seguito, ho reso partecipi di quanto avevo rilevato le due docenti che li hanno tenuti, evidenziando la possibilità che essi hanno di attivare il *backfire effect*. Anche presentando i corsi un'elevata possibilità di autoriflessione, pur poggiando su modalità maieutiche e nonostante il clima di libertà in cui esercitare il proprio pensiero ed esprimere le proprie opinioni questo effetto si è presentato vistosamente. Il suo presentarsi in un simile contesto, mi ha condotto all'individuazione di una delle possibili cause della suo innescarsi: il semplice inquadramento dei corsi in una prospettiva eticamente sensibile quale concausa dell'attivazione di questo bias.

Al di là dei contenuti e del programma del corso,<sup>20</sup> la sola lettura del titolo del *Agire non discriminante* può porre lo studente contrario all'inclusione in una posizione 'scomoda'. L'esplicitazione del fatto che il corso si ponga in una prospettiva contraria alle proprie credenze pone il soggetto in un atteggiamento di difesa dei propri convincimenti favorendo, anziché un ripensamento riflessivo, l'innescarsi del effetto ritorno di fiamma. Molto concretamente: nel momento in cui definiamo una prospettiva formativa favorevole all'inclusione (un tema eticamente sensibile), chi è ad essa contrario, la percepisce come un'implicita accusa di essere razzista o quantomeno di essere ritenuto ignorante e incapace di riflessione. Però nell'attuale società che definiamo occidentale essere ritenuti razzisti non è socialmente accettabile a causa dello stigma correlato<sup>21</sup> a tale termine. Allo stesso modo dire implicitamente a chi si oppone all'inclusione: “Io so cosa è giusto e sono in grado di ragionare...” può essere inteso da chi ascolta come: “Non capisci, sbagli o, addirittura, sei sbagliato.” Siamo, come appare evidente, nel pieno di una modalità di comunicazione inconsapevole che pur tuttavia può avere, ha, come conseguenza l'attivazione dell'effetto in questione. In entrambi i casi ciò comporta il chiudersi di alcuni possibili spiragli di dialogo nella direzione dell'inclusione. Ciò può accadere anche in un quadro di pieno rispetto come quello dei corsi che ho seguito.

<sup>20</sup> Che solitamente vanno introduttivamente esplicitati al fine di definirne i contorni e permettere così agli studenti di affrontarli con maggior consapevolezza.

<sup>21</sup> Non a caso le posizioni più discriminanti e razziste sono precedute spesso dall'incipit: “Io non sono razzista, ma...”.

Nonostante ci sia chi abbia individuato delle proposte per cercare di diminuire la discriminazione nata dagli stereotipi e la mistificazione correlata ai processi del *backfire effect* (ad es. Allport, 1954; Brown 1995; Cook e Lewandowsky, 2012), permane il problema legato all'affrontare direttamente, e quindi esplicitamente, il tema sensibile dell'inclusione innescando così i bias che abbiamo trattato. È questo il problema a cui cerca di rispondere la teoria emersa dalla ricerca.

Poiché la teoria individuata è rivolta all'implementazione di diversi tipi d'intervento - per aprire una finestra sulla dimensione in cui essa intende agire - tratterò prima, brevissimamente, i diversi approcci formativi utilizzati per favorire l'inclusione e prevenire le discriminazioni. Individuo tre principali impostazioni: la prima rivolta a fornire strumenti agli insegnanti affinché sappiano come insegnare ai bambini a non discriminare; la seconda, diretta a motivare su basi etico/morali e, infine, l'approccio diretto a scardinare negli insegnanti i meccanismi che conducono alla discriminazione.

Possiamo esemplificare queste impostazioni attraverso tre testi che ben le rappresentano iniziando da *Anti-Bias Curriculum* (Derman-Sparks, 1989), un vademecum che si propone di offrire indicazioni pratiche fruibili quotidianamente a scuola con l'obiettivo di permettere ai bambini di acquisire una forma mentis e dei comportamenti non discriminanti.

A titolo illustrativo porto l'esempio del capitolo in cui si danno indicazioni, come nelle guide didattiche, sul come insegnare differenze e similitudini. Troviamo indicati 5 obiettivi da perseguire: 1) Incoraggiare i bambini a porre domande sulle caratteristiche fisiche proprie e degli altri 2) Fornire ai bambini accurate - e adeguate alla loro età - informazioni 3) Rendere i bambini capaci provare orgoglio, ma non senso di superiorità .... Si offrono linee guida ed attività da proporre, si illustrano le competenze da raggiungere, ecc. (Derman-Sparks, 1989: 31-48). Un simile approccio, indipendentemente della qualità degli strumenti presentati, difetta sul versante motivazionale e non considera le prospettive degli educatori. Dà, in qualche modo per scontato<sup>22</sup> che gli insegnanti siano già motivati all'inclusione e non affronta il tema delle credenze e delle opinioni di cui essi possono essere portatori: elementi che, come abbiamo visto, possono essere determinanti l'efficacia dell'intervento interculturale.

C'è però chi invece, come nel caso di *Diversity and Equality in Early Childhood* (Murray e Urban, 2012), pone attenzione agli aspetti motivazionali e ne stimola l'attivazione attraverso spiegazioni, argomentazioni, riflessioni ed enunciazione di principi quali:

*Nurturing equality and diversity is important in early childhood. Promoting equality is about creating a fairer society in which everyone can participate equally with the opportunity to fulfil his/her potential. Diversity is about welcoming and valuing individual and group differences, and understanding and celebrating difference as part of life.* (Murray e Urban, 2012: XIV)

Una prospettiva che ci riporta alla dimensione della discussione etica sui diritti universali analizzata nella prima parte e che malgrado la validità delle trattazioni presentate non affronta il nucleo su cui la motivazione può costruirsi: gli intrecci formati dall'insieme degli aspetti dell'inconsapevolezza che abbiamo esaminato. In questo senso, è rilevante l'esempio rappresentato da via centrale e via periferica individuate dalla teoria delle due vie della persuasione di Petty e Cacioppo (1986). Questa teoria ci permette di porre il focus su quanto le argomentazioni complesse necessitino di motivazione e strumenti cognitivi per poter essere elaborate.

La terza tipologia di testi può essere ben incarnata da *Manual for Trainers* (Schindlauer, Wladasch, et al. 2006), il manuale utilizzato nel corso dell'università di Lubiana contro la discriminazione e che abbiamo esaminato nelle sue parti. In questo caso trova spazio quell'insieme di meccanismi che abbiamo chiamato TDI riferendoci a quel groviglio di insuperabilità definito impulso da una delle partecipanti alla ricerca. Questi elementi sono posti al

<sup>22</sup> O, semplicemente, non affronta la questione.

centro di questo approccio con l'esplicito intento di depotenziarne gli effetti rendendo noto, attraverso l'esperienza, il loro funzionamento all'interno di laboratori appositamente preparati.<sup>23</sup>

È un'impostazione molto efficace nell'aumentare, in chi è fortemente motivato, il grado di padronanza su questi elementi che sono di così difficile gestione e che risultano essere anche molto dispendiosi in termini cognitivi e di autoriflessione. Similmente accade con chi si ritrovi sul lato più 'accogliente' del segmento che si sviluppa tra l'atteggiamento dell'esclusione xenofoba e quello dell'accoglienza inclusiva. Invece, al progressivo avvicinarci all'estremo escludente, aumentano le probabilità di indurre nei destinatari della formazione l'innescarsi dell'effetto del ritorno di fiamma.

La teoria qui prospettata per evitare di incorrere in questo tipo di reazioni (ma anche per implementare l'efficacia dell'azione formativa e motivante su quella che abbiamo individuato come zona grigia) propone, in sintesi, un percorso che cerchi di integrare alcuni degli approcci illustrati attraverso un'azione da sviluppare in due momenti successivi con l'auspicabile aggiunta di una terza fase.

La proposta pedagogico-didattica prevede, nelle proprie linee essenziali, un primo passo da compiere attuando un'attività formativa che abbia come obiettivo la conoscenza dei bias che sono coinvolti nell'attivazione gli stereotipi, pregiudizi e discriminazioni facendo però in modo che la materia sia trattata tralasciando accuratamente i temi sensibili per evitare di favorire l'insorgere di reazioni quali il *backfire effect*. Successivamente - e quindi dopo che gli studenti hanno appreso e sperabilmente interiorizzato la fallacia del nostro pensiero - il secondo passaggio da affrontare sarebbe quello di un'attività impostata in modo analogo alla formazione regolarmente svolta a Lubiana e che si rifà al terzo modello di approccio interculturale appena presentato. Poggiando su queste basi, si potrebbe auspicare infine la realizzazione di una terza fase formativa impostata seguendo gli altri due approcci all'azione interculturale.

Voglio indugiare brevemente su questi tre momenti per delinearne i tratti essenziali. La prima e la seconda fase si costruiscono fondandosi sulla piattaforma costituita da tutto quell'insieme di TDI, di diverse gradazioni d'inconsapevolezza, di costrutti psicologici, di cui ho indicato le peculiarità principali. La differenza tra i due momenti è però considerevole.

Nel primo caso abbiamo un'attività volta a disvelare proprio i meccanismi di euristiche e bias cognitivi in sé, con l'obiettivo di interiorizzare queste nuove conoscenze e stimolare una continua riflessione su questi aspetti. Come già detto, essi devono essere affrontati nel modo più neutro possibile evitando di accostarli ad argomenti che possano essere emotivamente troppo coinvolgenti<sup>24</sup> e sensibili da un punto di vista etico: nulla deve attivare quelle difese che possono portare all'eterogenesi dei fini inducendo a rafforzare eventuali posizioni di chiusura ed esclusione. L'attività formativa dovrebbe, in questo caso, strutturarsi sul modello di laboratori (talvolta non dissimili da quelli visti nella descrizione del corso contro la discriminazione), ma utilizzando anche esercizi ed esperienze tratte da esperimenti quali quelli descritti da chi questi bias ha indagato e illustrato. Validi riferimenti, in questo senso, possono essere testi che affrontano questi aspetti come ad esempio *The Psychology of Judgment and Decision Making* (Plous, 1993) e *Thinking, fast and slow* (Kahneman, 2001). Si tratta di attività laboratoriali che spesso risultano anche divertenti per chi le affronti, ma che hanno anche il pregio, fondamentale, di muovere alla riflessione sul pensiero umano e quindi sul nostro stesso modo di ragionare, valutare e giudicare.

Il secondo momento della formazione, dichiaratamente inteso ad ostacolare atteggiamenti e reazioni discriminanti, pur vertendo sui medesimi costrutti non dovrà mai esplicitarli o collegarli

<sup>23</sup> Nel corso di un colloquio avuto con Wladasch (una degli autori del manuale) è emerso che loro, pur trattando il funzionamento di meccanismi cognitivi, non hanno posto al centro del loro lavoro tanto l'aspetto psicologico (che dal loro punto di vista rimane sottotraccia) quanto quello dei diritti umani.

<sup>24</sup> Nell'affrontare il bias di conferma è già emerso quanto gli argomenti vissuti come maggiormente coinvolgenti inneschino forti reazioni (Westen, Blagov et al. 2006).

esplicitamente ai contenuti dei laboratori della prima fase. Lo scopo di questo passaggio della formazione, è quello di condurre i suoi partecipanti ad operare loro stessi questi collegamenti riallacciandosi a quanto sperabilmente assimilato nella prima fase. Chi è stato in grado di accettare il fatto che anche la propria sia una 'razionalità limitata' può, potrebbe, avere maggiori possibilità di analizzare le proprie posizioni ed opinioni in merito alle questioni dell'inclusione. Sensatamente, in entrambe le fasi si possono proporre situazioni come quelle create nelle sperimentazioni che hanno portato all'individuazione dei costrutti di cui abbiamo trattato così come di altri, loro affini. Il passo successivo sarà quello di 'svelare' le manipolazioni effettuate e quali siano i meccanismi che sono stati messi in atto: procedimenti non dissimili da quelli di cui si avvalgono i media e il marketing. Non a caso i premi Nobel vinti da Simon nel 1978, da Kahneman nel 2002 e da Thaler nel 2017 non sono per la psicologia<sup>25</sup> ma per l'economia.

Obiettivo principale di questa formazione in due tempi è il rendere possibile una relazione educativa in cui sia possibile,<sup>26</sup> nella sua terza parte, l'utilizzo della 'via centrale' (Petty e Cacioppo, 1986) ovvero un'esposizione argomentata, documentata, della prospettiva dell'inclusività interculturale rendendo così possibile un confronto in cui affrontare il merito delle questioni trattate anziché dover far fronte a tutti quegli aspetti inconsapevoli che impediscono un dialogo costruttivo e quindi davvero formativo.

Inoltre, un valido funzionamento delle prime due fasi può consentire di ampliare il potenziale insito in formazioni che si basino sia sull'approccio etico/teorico sia su quello pratico, come, ad esempio nel caso del corso di aggiornamento tenutosi a Trieste e che ho illustrato nel secondo capitolo.<sup>27</sup> Una volta accettata la presenza di euristiche e bias, nel nostro ragionare, e una volta interiorizzato che esse agiscono anche nel nostro pensiero sui temi sensibili della migrazione e dell'inclusione possiamo con maggior disponibilità e motivazione<sup>28</sup> affrontare quell'impegno attento richiesto dall'elaborazione di concetti teorici e proposte prassiche come quelli presentati da una formazione con un'impostazione simile a quella tenuta da Altin e Virgilio a Trieste.<sup>29</sup>

Uno degli input che hanno portato a questa riflessione teorica è stato offerto da una considerazione riguardante quanto espresso da Spivak (2005: 205) che, riprendendo Gewirth (1982: 128) sulla regola aurea del "Fai agli altri ciò che vorresti che gli altri facessero a te",<sup>30</sup> osserva come rimanga aperta la questione del perché una persona dovrebbe agire sulla base di questa regola. In risposta a tale questione, la ricerca offre un percorso mirato a motivare gli insegnanti attraverso la via psicologica o, meglio, usufruendo delle possibilità che la psicologia ci offre ricoprendo la duplice funzione di utensile principe della formazione interculturale e di lente per osservare i freni interculturali, con ricadute anche sul processo tra prassi e teoria. In effetti, se nell'enunciare la teoria mi sono espresso sempre in termini di inclusione ed esclusione, accoglienza e rifiuto, quanto emerso è in realtà da riferirsi pienamente anche ai freni alla circolarità tra teoria e prassi e alla relazione tra pratici e teorici.

<sup>25</sup> Non esiste un premio Nobel per la psicologia.

<sup>26</sup> In virtù di una neo acquisita, o rafforzata, capacità di riflessione e autoriflessione.

<sup>27</sup> Una formazione che ha fornito ai suoi partecipanti ricettivi (e solo a loro) una possibile risposta alle tre tensioni che si verificano nell'approcciarsi alla formazione. Pollock indica come nei desideri dei partecipanti ad una formazione ci siano tre coppie di richieste vissute come tra loro in contrapposizione. Più specificatamente tra: 1) Idee da attuare concretamente in aula e teorie educative interculturali 2) Idee concrete per contrastare in classe le ineguaglianze e informazioni per smantellare le ineguaglianze strutturali e sociali tout court 3) Il perseguire lo sviluppo personale e il perseguire lo sviluppo professionale. Si tratta sostanzialmente di un aut-aut tra richieste di una formazione più pratica e una più teorica a cui Pollock risponde con un e-e da perseguire anziché arroccarsi su posizioni o-o. (Pollock, 2010). La formazione tenutasi a Trieste ha cercato proprio di puntare sull'opzione e-e.

<sup>28</sup> È una dimensione vitale quella della motivazione per poter affrontare i complessi processi di elaborazione necessari per un'efficace azione interculturale (Petty e Cacioppo 1984; Codeluppi, 1997; Chaiken e Trope 1999).

<sup>29</sup> Questo meccanismo può essere validamente utilizzato anche per cercare di abbattere il diaframma teorici e pratici.

<sup>30</sup> Una regola aurea che è in linea con l'approccio universale/occidentale ai diritti fondamentali più che essere effettivamente universale e che al limite potrebbe essere più correttamente enunciata: "Non fare agli altri ciò che essi non vorrebbero fosse fatto loro."

### Discussione

Introduco questa discussione muovendo dal rilievo dei possibili punti deboli di questa ricerca. Ne individuo ed evidenzio essenzialmente tre: il rispetto del ruolo del *main concern* all'interno dell'approccio epistemologico del metodo di ricerca utilizzato, l'interpretazione dello strumento del campionamento teorico e la liceità dell'utilizzo degli strumenti proposti. Quali le risposte a queste possibili criticità evidenziate? Cercherò di illustrare brevemente le tre questioni.

Quanto il rispondere al *main concern* dei partecipanti sia un punto peculiare e qualificante della GT, lo abbiamo potuto riscontrare nel paragrafo che ne illustra le caratteristiche. In quel contesto è emerso anche il legame tra il *main concern* e la rilevanza che nella teoria assume il rispondere a questa 'preoccupazione' affinché l'esito della GT abbia una ricaduta concreta per i partecipanti alla ricerca. Come già indicato, la ricerca si è mossa per rispondere in modo indiretto alla necessità, preoccupazione, individuata dai partecipanti, di cercare il coinvolgimento delle famiglie dei bambini presenti a scuola. Ho infatti approfondito una questione che precede (in ordine di importanza) quella dell'interazione con le famiglie: mi riferisco ovviamente al quesito riguardante l'inconsapevolezza, le TDI.

Due sono i motivi per cui mi sono assunto la responsabilità di dare una risposta obliqua al criterio qualitativo atto a valutare una GT (Tarozzi, 2008: 114–116) ovvero al principio guida di produrre una teoria spendibile sul campo dai partecipanti. Come già evidenziato, la ragione della mia scelta è data dal maggior rilievo assumibile a lungo termine dell'assieme delle TDI.<sup>31</sup> Questo elemento della rilevanza è testimoniato anche dal fatto che la categoria che rappresenta il *main concern* (*Famiglie*) è, nell'evolversi della ricerca, diventata - assieme ad altre tre - una sottocategoria della categoria *Modalità inclusive* assumendo così un ruolo gerarchicamente molto più defilato.

Ma mi sono fatto guidare anche dalla possibilità, che l'indagine su questi elementi ha poi fornito, di arrivare ad una generalizzazione teorica (Richards e Morse, 2007: 29–30)<sup>32</sup> su un aspetto fondamentale - non solo in campo interculturale - quale quello del processo tra prassi e teoria e degli ostacoli che ne frenano il funzionamento efficacemente interdependente e circolare.

Ho anche ritenuto che l'idea di una ricaduta pratica sul contesto di ricerca non sia necessariamente da intendersi come un qualcosa di diretto e non mediato utilizzo. E men che mai come una serie di indicazioni pratiche da seguire sul campo. Riassumendo brevemente, considero che la teoria sia in ogni caso spendibile nel contesto di ricerca (seppur a lungo termine), anche perché andando oltre a questi aspetti, quanto veniva emergendo mi è sembrato troppo rilevante per poterlo abbandonare in favore della più limitata problematica legata al pur rilevante argomento del coinvolgimento delle famiglie.

La seconda questione riguarda il campionamento teorico e la saturazione teorica che ne dovrebbe discendere e di cui ho trattato in chiusura del capitolo dedicato alla metodologia. La chiave di volta dello strumento del campionamento teorico nelle procedure della GT è costituita dalla ridondanza dei dati: quando questi iniziano a ripetersi abbiamo saturazione teorica e diventa inutile continuare a ricercarne altri. In questo meccanismo hanno un peso sia la rilevanza dei dati sia la numerosità delle occorrenze: è una procedura centrale per costruire una teoria sui dati.

In realtà la procedura da me seguita si è rivelata<sup>33</sup> avere una modalità diversa per rilevare la saturazione poiché si rivolge non ai dati, bensì al senso di quanto rilevato: quando si ha saturazione di senso la ricerca di ulteriori dati termina.

<sup>31</sup> Diversamente, intendendo muoversi sul breve periodo sarebbe stata più indicata la proposizione di una ricerca-azione (Lewin, 1980).

<sup>32</sup> Il riferimento a Richards e Morse è a proposito della capacità (propria della GT) della riflessione teorica di giungere a una generalizzazione della teoria pur fondandosi sugli aspetti empirici indagati in un ristretto ambito di ricerca.

<sup>33</sup> Ne ho lentamente preso piena coscienza solo nel corso delle riflessioni effettuate a tesi quasi terminata.

Ciò ha comportato uno slittamento da una teoria costruita 'sui' dati a una teoria costruita a partire 'dai' dati. Benché vi sia chi (Tarozzi, 2008) in ambito GT usi indistintamente dai e sui dati, l'uso di 'sui' dati indica una maggior staticità e minor libertà di pensiero e di senso rispetto al concetto del 'partire dai' dati. Essendo la ricerca focalizzata sull'individuazione/creazione di senso, appare chiara la mia scelta di una sistematizzazione teorica a partire 'dai' dati.

Lo spostamento comportato da questa mia personale modalità<sup>34</sup> di interpretare il campionamento teorico risulta probabilmente essere di una certa consistenza all'interno della GT. Forse al punto da minare il possibile inquadramento della ricerca nei confini di questa metodologia.

In realtà rilevo la questione, ma guardo al di là di essa. Infatti, anche se non nella piena osservanza della procedura, il lavoro che ho svolto ha generato una teoria che interpreta un complesso insieme di processi con il fine di arrivare ad una proposta spendibile sul campo. Ovvero, è stato rispettato il nucleo concettuale della GT costruttivista che ho già indicato nel capitolo sulla metodologia prescelta. In altre parole ho cercato di essere rogersianamente congruo rispetto a quelli che sono i principi ispiratori cui si rifà la metodologia rigettando l'idea di percorrere con rigida coerenza i sentieri procedurali tracciati.<sup>35</sup>

Spostandoci sul terzo aspetto evidenziato (in apertura di discussione), riscontro come la proposta che esce da questa GT abbia la caratteristica di accostare in qualche modo la formazione alle modalità manipolative di cui usufruiscono marketing e media e tocchi quindi un punto della struttura teorica prospettata che risulta essere piuttosto delicato sotto l'aspetto etico. È lecito utilizzare dei mezzi che hanno un potere manipolatorio? e che sono degli strumenti di potere? Anche se in modo non lineare e tranchant, rispondo di sì grazie a due principali ordini di motivi.

In prima istanza va riconosciuta come quella, dell'asimmetria tra docente e discente, sia una condizione necessaria alla relazione educativa (Caroni e Iori, 1989; Tramma, 2003). Quando si arriva all'azzeramento dell'asimmetria - inizialmente creatasi in virtù del potere della conoscenza posseduta dal docente (e di cui è privo il discente) - si esaurisce anche la relazione educativa in quanto si è compiuto il suo percorso. Infatti il compimento di questo percorso si ha quando le manipolazioni peculiari della formazione portano, infine, ad una conoscenza interiorizzata e resa personale dal discente all'interno della relazione educativa. Il che ha come corollario il fatto che queste manipolazioni si palesino al discente in virtù di quanto appreso. Evidenzio, inoltre, come rilevante il carattere temporaneo della manipolazione educativa e quanto ciò la renda eticamente sostenibile.

Su un altro versante ci si potrebbe interrogare sull'eticità di una formazione tesa a trasmettere dei valori cercando eventualmente di modificare quelli in cui i discenti già credono. Da un punto di vista puramente formale e giuridico, le norme, i regolamenti e leggi vigenti a livello europeo, italiano e sloveno non solo consentono questo tipo di educazione, ma la propugnano e stimolano. Dal punto di vista della prassi didattica si può invece osservare come questa sia indirizzata dalle indicazioni che derivano proprio da quel sistema normativo cui ho appena fatto riferimento. Del resto ci potremmo e dovremmo interrogare sulla componente etica insita nell'apparentemente semplice scelta, ad esempio, delle lingue straniere da insegnare nelle scuole.<sup>36</sup> Senza soffermarci su questo specifico esempio, rimane il fatto che tutto ciò che viene proposto dai programmi scolastici ha, in qualche modo, una valenza etica: anche ciò che viene dato per scontato. Anzi, ancor di più quanto riteniamo scontato perché abbiamo potuto ben cogliere come ciò che appare essere 'invisibile' abbia un forte influsso su atteggiamenti e azioni. Poiché, anche in assenza della

<sup>34</sup> Incentrata essenzialmente sul senso anziché sui dati.

<sup>35</sup> Come ho già spiegato in chiusura del capitolo *Emergenza di un possibile disegno*.

<sup>36</sup> Senza voler qui entrare nel merito delle diverse posizioni espresse dai vari protagonisti di questa vicenda (anche se molto si potrebbe dire) si veda: *Ore di sloveno in tutte le scuole medie di Trieste*

<http://ilpiccolo.gelocal.it/trieste/cronaca/2017/09/16/news/ore-di-sloveno-in-tutte-le-scuole-medie-di-trieste-1.15860984>

Ultimo accesso il 26/11/2017.

nostra consapevolezza a questo riguardo noi assumiamo decisioni che hanno una valenza etica oltreché prassica, si evidenzia la necessità di un incessante lavoro di autoriflessione su questi aspetti al fine di agire con la maggior consapevolezza possibile. A questo proposito voglio sottolineare come al centro delle proposte formative che ho illustrato<sup>37</sup> vi fosse proprio l'intento di avviare nei partecipanti un processo di continua riflessione. Questo obiettivo e questa necessità ci riconducono nuovamente alla presente proposta.

Inoltre, possiamo anche constatare - attraverso i semplici esempi presentati nella descrizione dei bias - come chi, consciamente o inconsapevolmente, promuove chiusura, rifiuto ed esclusione, lo faccia proprio utilizzando gli strumenti descritti. Il che dà, quasi per contrappasso, una sorta di imprimatur al loro uso in favore dell'azione interculturale che è sostenuta - lo rimarco ancora - anche dagli ordinamenti vigenti. Permane una differenza sostanziale: solo nel secondo caso si tratta di un gioco a carte in cui alla fine queste diventano scoperte mentre nel primo, l'utilizzo di quelli che possiamo definire utensili del marketing e della pubblicità,<sup>38</sup> non viene mai rivelato.

La liceità di quanto proposto dalla teoria emersa viene ulteriormente rafforzata dalle possibili conseguenze del comportamento di chi cerca di favorire l'esclusione e il rifiuto usufruendo delle modalità veloci del pensiero: condotte che nel tempo hanno generato 'protocolli di savi'<sup>39</sup> ed eventi quali la Shoah, lo sterminio in Ruanda, così come contribuiscono alle situazioni attuali di esiziale discriminazione disseminate sull'intero globo.

In questa luce gli aspetti psicologici, su cui si è dilungata la descrizione della ricerca svolta, vanno intesi come un elemento funzionale al perseguimento del reale obiettivo, quello dell'inclusione, che si situa - nella sua sostanza - in una dimensione etica in cui la prospettiva interculturale è pienamente calata e di cui non si può non prendere atto. Pur non essendo una posizione universalmente condivisa, ha quantomeno l'aspirazione a ridurre le tensioni con la finalità ultima di far convivere il più pacificamente possibile le differenze. E anche se una morale propriamente universale non è data possiamo, forse, ritenerlo un fine basato sul pensiero lento e non falsato dalla razionalità limitata.

Oltre ai tre punti trattati desidero, infine, rimettere a fuoco un argomento che permette di evidenziare come la proposta indicata da questa ricerca vada a individuare uno spazio nuovo pur trovandosi all'interno di un campo così esplorato come l'educazione interculturale.

Mi riferisco alle tre principali correnti pedagogiche, formative, che contribuiscono a formare l'assieme della letteratura interculturale e che sono ben esemplificate dai testi di Murray e Urban (2012), Derman-Sparks (1989) e Schindlauer e colleghi (2006).

Sono i testi che ho illustrato poche pagine addietro all'interno del sottoparagrafo dedicato all'*Approccio pedagogico*. Riassumendo brevemente, in essi troviamo un'idea di formazione tesa a fornire motivazioni articolate e razionali all'agire inclusivo; un repertorio di azioni per favorire l'inclusione; una prospettiva laboratoriale tesa a indurre riflessione interculturale negli attori dell'azione interculturale. La teoria emersa integra questi tre approcci, ma - ed è questo il vero elemento di novità - ad essi aggiunge una nuova dimensione riflessiva: quella dei meccanismi inconsci che ci guidano. Una complessa dimensione che è anche autoriflessiva e che va indagata, però, svincolandola dai riferimenti a tematiche che coinvolgano troppo i destinatari della formazione.

<sup>37</sup> Sia quella di Trieste sia quelle di Lubiana.

<sup>38</sup> A testimonianza di ciò, ove fosse necessario, si veda come l'esperta di pubblicità e comunicazione Annamaria Testa sia conscia degli effetti dei bias cognitivi. [https://nuovoeutile.it/bias\\_cognitivi/](https://nuovoeutile.it/bias_cognitivi/) Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>39</sup> È un trasparente riferimento alle false accuse contro gli ebrei contenute nei *Protocolli dei savi di Sion* (1903) e che, nonostante fosse dimostrata la loro falsità, hanno avuto un posto di grande rilievo nell'efficace propaganda che ha ottenuto i risultati che tutti conosciamo.

*Nota a margine su psicoaffettività, prospettiva individuale e sociale*

Infine, una nota a margine che si riallaccia ad aspetti del quadro teorico:<sup>40</sup> quello di una visione non solo cognitiva, ma anche psicoaffettiva del processo di apprendimento/insegnamento, dato che per quanto interculturale, siamo pur sempre parlando di pedagogia. La conoscenza di aspetti psicologici quali le euristiche, i bias ma soprattutto la pedagogia nera, può permettere di adottare una prospettiva che cogliendo la dimensione cognitiva e affettiva<sup>41</sup> possa consentire di partire dal singolo bambino per arrivare alla dimensione sociale dell'interculturalità o meglio ancora al concetto di inclusione esteso e diretto a tutti i bambini e non solo a quelli stranieri dando così spazio alla visione olistica dell'interculturalità. Infatti, quella dell'insegnamento è una professione che viene definita di aiuto e questo deve essere dato a chiunque ne abbia bisogno: ciò ben si sposa con la prospettiva ad angolo giro dell'interculturalità senza quindi pensare di intervenire solo nei confronti di bambini figli di famiglie migranti.

Inserisco una brevissima puntualizzazione a proposito del termine interculturalità, che forse inizia a stare stretto: rilevo come sarebbe forse più corretto parlare di pluralismo culturale (Zoletto, 2013) evidenziando così come la pluralità - insita in ognuno di noi - quando incontra la pluralità altrui nelle forme dell'interazione, non fa altro che moltiplicarsi ed aumentare. Il termine di multividuo, oltre ad essere un brillante neologismo, appare disegnare icasticamente questo concetto (Marchesini, 2010; Canevacci Ribeiro, 2016) di moltiplicazione delle molteplicità.

Ritornando all'approccio che muove dall'individuo verso il sociale constato come questo consenta anche di tenere conto del riconoscimento delle differenze all'interno dell'intelaiatura costituita dalla *social justice* di cui ho trattato a proposito della necessità di stabilire un bilanciamento tra universalismo e particolarismo. Una prospettiva ed un fine - quelli della *social justice* - visti come condizione propedeutica al necessario equilibrio tra universalismo e differenza (Tarozzi, 2015). In effetti, la visione olistica dell'azione interculturale può, potrebbe, benissimo essere perseguita procedendo in senso inverso e quindi nel verso che va dalla società all'individuo come nel caso della *social justice* in cui il punto di partenza è quello sociale per arrivare ad una bilanciata armonia con la differenza individuale. L'una ipotesi non esclude l'altra ed entrambe possono convivere sfociando in azioni che trovino nell'approccio olistico il proprio comune denominatore.

In entrambi i casi, ai fini dell'inclusione, si rende necessario superare la visione che vede delle categorie specifiche come bisognose di essere incluse poiché ciò comporta il crearsi di una dualità noi-loro. In tutti e due gli approcci ci si occupa del singolo che ne manifesti il bisogno: la mia preferenza personale per il percorso che fa partire l'azione (d'aiuto, pedagogica e didattica) dalla dimensione psicoaffettiva e personale non significa affatto che io ritenga la prospettiva inversa come meno valida: ambedue gli approcci possono coprire l'intero spettro della visione olistica propria dell'interculturalità inclusiva. Ma ciò che assume qui rilievo è il fatto che, per essere motivati a perseguire questi fini, è necessario<sup>42</sup> costruirsi nel tempo una capacità autoriflessiva che può essere ben stimolata dalla proposta offerta dalla teoria emersa.

### *Conclusioni*

In due momenti dell'illustrazione del quadro teorico mi sono chiesto se *tout se tient* in modo compiuto. Non avendo ancora pienamente risposto, questo spazio è l'ultimo rimasto per poterlo fare. Parrebbe che infine tutto si tenga davvero, ma scivolando ancora nel francese mi sembra il caso di illustrare un'ultima sfaccettatura di questa indagine qualitativa. Nel corso di un'affabulante

<sup>40</sup> E che ho in parte già affrontato nella mia tesi di laurea.

<sup>41</sup> Non si può sorvolare sul come la relazione educativa sia sempre in qualche modo anche affettiva e significativa. A questo proposito si veda il concetto di empatia illustrato da Rogers (1942, 1951, 1962, 1986) e il lavoro sulla pedagogia nera svolto da Kruttschky (1997) e Miller (1985, 1986, 1998, 1999, 2002, 2005).

<sup>42</sup> A proposito di questa necessità rilevo come il concetto espresso da Spivak (2003: 207) di 'essere chiamati dall'altro' sveli la necessità di motivazione, ma, al tempo stesso, la complessa e articolata illustrazione che lei ne dà può costituire un freno più che essere un facilitatore alla motivazione stessa.

intervista radiofonica,<sup>43</sup> Daniel Pennac racconta un episodio in cui Lacan sta arringando una platea di cui fanno parte pensatori quali Sartre, Barthes e Starobansky. Lo fa rimproverando i presenti per non aver ancora appreso la lezione da lui offerta su cosa sia la realtà. Infine con voce enfatica Lacan fornisce loro la definizione: “*Le reel c’est ce qui cloche!*”<sup>44</sup>

Oltre a notare come questa definizione si inserisca armoniosamente nella cornice teorica inizialmente esposta,<sup>45</sup> l’essenza di questo concetto, da un lato mi stimola a non accettare con leggerezza il fatto che tutto si tenga. Nel contempo mi porta a immaginare che ci possa essere un ulteriore sviluppo della ricerca.

In effetti dalla teoria (partita dai dati) che propongo, emerge una chiara ipotesi di lavoro di ricerca. Una traccia che ho sottoposto alla prof.ssa Turnšek e alla prof.ssa Razpotnik nel corso del colloquio in cui ho esposto loro la possibilità che le formazioni esplicitamente dirette a combattere la discriminazione possano attivare il *backfire effect*. L’ipotesi loro proposta, intende verificare, o falsificare, quanto la teoria espone ovvero la necessità di avere prima una formazione che si concentri sui bias cognitivi slegandosi completamente dagli aspetti della discriminazione e dei temi eticamente sensibili.<sup>46</sup> E, in tempi successivi, l’introduzione della formazione contro la discriminazione.

Operativamente, l’idea è quello di una ricerca di tipo misto in cui, però, prevalgano gli aspetti quantitativi rispetto a quelli qualitativi, per arrivare ad un disconferma o a una dimostrazione della validità dell’ipotesi emersa. Questa modalità di ricerca comporterebbe da un lato la creazione di questionari da effettuare prima e dopo ogni formazione, l’utilizzo di gruppi di controllo e quanto necessario per un rilevamento quantitativo. Parallelamente, andrebbe svolto un lavoro di indagine qualitativo sulle riflessioni scritte che normalmente redigono gli studenti in formazione. I dati raccolti in queste due ricerche longitudinali - svolte parallelamente - dovrebbero poi essere confrontati per sviluppare un dialogo che permetta di cogliere se e quali cambiamenti siano avvenuti negli atteggiamenti e nelle predisposizioni motivazionali dei partecipanti.

Dopo aver loro illustrato questa proposta, le due docenti dell’Università di Lubiana - ritenendo l’ipotesi una valida possibilità per incrementare l’efficacia della propria azione formativa - hanno dato seguito al nostro colloquio. Così è stata inviata dall’ateneo sloveno una comunicazione formale all’università di Trento in cui si esprimeva l’intenzione, da parte della loro facoltà, di proseguire la ricerca per sondare l’ipotesi formulata.

Evidenzierei infine, come, questa proposta integrata, possa risultare ricca di informazioni e dati anche per quanto riguarda i freni alla circolarità tra prassi e teoria. Un elemento messo un po’ in ombra nella definizione conclusiva della teoria emersa, ma rilevante per sviluppare al meglio il potenziale insito nell’ancora contrastata relazione tra riflessione e pratica.

<sup>43</sup> <http://www.radio3.rai.it/dl/portaleRadio/media/ContentItem-1b602ed6-dc69-414e-ad09-4efd818d3ff6.html> Ultimo accesso il 26/11/2017.

<sup>44</sup> “*La realtà è ciò che non quadra!*” Traduzione mia, mentre la traduttrice consecutiva di Radio3 traduce: “*La realtà è quello che è storto.*”

<sup>45</sup> Il riferimento è soprattutto all’interazionismo simbolico, al costruttivismo e alla fenomenologia.

<sup>46</sup> Per rendere i partecipanti consci degli effetti dei bias senza però innescare il *backfire effect*.





## BIBLIOGRAFIA

- Altin R., Guaran A. e Virgilio F. (2013), *Destini incrociati. Migrazioni tra mobilità e località: visioni e rappresentazioni*, Udine, Forum.
- Arosio L. (2013), *L'analisi documentaria nella ricerca sociale: metodologia e metodo dai classici a internet*, Milano, FrancoAngeli.
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Giulio Einaudi editore.
- Augé, M. (1992), *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Allport G. W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Amselle J. e M'Bokolo E. (2008), *L'invenzione dell'etnia*, Roma, Meltemi.
- APA (2002), *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists*, Washington, DC, American Psychological Association. Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
- Appadurai A. (c1996), *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, Minn., University of Minnesota Press.
- Asch, S. E. (1951), *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments*, In H. Guetzkow (a cura di), *Groups, leadership and men* Oxford, England, Carnegie Press, pp. 177-190.
- Augé M. (1992), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil.
- Bacon F. (1620), *Novum organum* Altenmünster, Jazzybee Verlag.
- Balandier G. (1973) *Le società comunicanti* Bari, Laterza.
- Bauman Z. (1996), *From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity* in Hall S. e du Gay P. (a cura di), *Questions of Cultural Identity* London, Sage Publications Ltd, pp. 18-36.
- Bauman Z. (1999) *In search of politics*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Bauman Z. (1999) *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- Bauman Z. e Mazzeo R. (2012) *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. e Vecchi B. (a cura di) (2003), *Intervista sull'identità*, Roma; Bari, Laterza.
- Becker H. S. (2008), *Outsiders; studies in the sociology of deviance*, London, Free Press of Glencoe.
- Bernardi U. (1992), *L'insalatiera etnica: società multiculturale e relazioni interetniche*, Vicenza, Neri Pozza.
- Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero.
- Blumer H. (1937), *Social psychology*, in Schmidt E. P. (a cura di) *Man and society*, New York, Prentice-Hall, pp. 144-198.
- Blumer H. (1954), *What is wrong with social theory*, "American sociological review", XIX, pp. 3-10.

- Braga P. e Tosi P. (1998), *L'osservazione* in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, pp. 83-162 Milano, Bruno Mondadori.
- Brown R. (1995), *Prejudice. Its Social Psychology*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Bourdieu P. e Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bureau de prêche de Rabwah (2009), *La Déclaration Islamique des Droits de l'Homme Suivie de leurs spécificités dans la Charia Islamique*.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017, [https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih\\_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf](https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf)
- Cacioppo J. T. e Petty R. E. (1984), *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*. "Advances in Consumer Research", Vol. 11 Issue 1, pp. 673-675
- Canevacci Ribeiro M., *Utopie ubiquie*, sul sito La cura.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017, <https://la-cura.it/2016/10/17/utopie-ubique-il-saggio-di-massimo-canevacci-ribeiro/>
- Caroni V. e Iori V. (1989), *Asimmetria nel rapporto educativo*, Roma, Armando editore.
- Cavana L. (2010), *Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza*, "Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza", Vol. III - N. 3, Vol. IV - N. 1 – Settembre 2009 - Aprile 2010.
- Cesareo V. (1998), *Studi e riflessioni per lo sviluppo del dialogo interculturali*, in Demarchi C, Papa N. e Nuccia Storti (a cura di), *Per una città delle culture. Dialogo interculturale e scuola*, Atti del Convegno Nazionale 8-9 maggio 1997, Quaderni ISMU 3/1998, p. 16.
- Chaiken, S., & Trope, Y. (1999). *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford Press.
- Charmaz K. (2000), *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*, in Denzin N. e Lincoln Y. (a cura di), *Handbook of qualitative research* (II ed.), Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 506-535.
- Charmaz K. e Henwood K.L. (2008), *Grounded theory*, in Willig C. e Stainton-Rogers W. *Handbook of Qualitative Research in Psychology*, London, Sage, pp. 240-260.
- Charmaz, K. (2011). *Grounded Theory Methods in Social Justice Research*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 359-380) Thousand Oaks (CA), SAGE.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[https://www.researchgate.net/publication/301202606\\_Grounded\\_Theory\\_Methods\\_in\\_Social\\_Justice\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/301202606_Grounded_Theory_Methods_in_Social_Justice_Research)
- Charmaz K. (2014), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London, Sage.
- Codeluppi V. (1997), *La pubblicità. Guida alla lettura dei messaggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Colella A. (a c. di) (1958), *L'esodo dalle terre adriatiche. Rilevazioni statistiche*, Roma, Opera per l'Assistenza ai Profughi Giuliani e Dalmati.
- Conetti G. e Kacin Wohinz M. (2000), *Slovensko-italijanski odnosi 1880-1956: poročilo slovensko-italijanske zgodovinsko - kulturne komisije. Rapporti italo-sloveni 1880-1956: relazione della commissione storico-culturale italo-slovena. Slovene-Italian relations 1880-1956: report of the Slovene-Italian historical and cultural commission*, Lubiana, Nova Revija.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.kozina.com/premik/porita.pdf>

Conseil de l'Europe (1977), *DIRECTIVE DU CONSEIL du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE)*.

Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:31977L0486&from=EN>

Conseil de l'Europe (2008). *“Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità”*. Ultimo accesso il 26/11/2017,

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)

Conseil de l'Europe (2002), *Convention européenne des droits de l'homme*.

Ultimo accesso il 26/11/2017, [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_FRA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf)

Cook J. e Lewandowsky S. (2012), *The Debunking Handbook*, St. Lucia, Australia, University of Queensland.

Ultimo accesso il 26/11/2017, [https://skepticalscience.com/docs/Debunking\\_Handbook.pdf](https://skepticalscience.com/docs/Debunking_Handbook.pdf)

Damiano E. (a cura di) (1998), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Milano, FrancoAngeli.

De Certeau M. (2009), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, ed. Lavoro.

Derman-Sparks L. (c1989), *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.

Deutsch M. e Harold G. B. (1955), *A study of normative and informational social influences upon individual judgment*, “The Journal of Abnormal and Social Psychology”, Vol 51(3), Nov, 955 pp. 629-636.

Dewey J. (1916), *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan company.

Dewey J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation.

Dewey J. (1938), *Experience and education*, New York, The Macmillan company.

Dewey J. (2001), *The School and Society and The Child and the Curriculum*, Mineola, N.Y., Dover Publications INC.

Dewey J. (2011), *The sources of a science of education*, Eastford, Connecticut, Martino Fine Books.

Dostoëvskij F. (2014), *Memorie dal sottosuolo (Zapiski iz podpol'ja)*, Milano, Einaudi.

Douglas M. e Wildawsky A. (c1982), *Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technical and Environmental Dangers*, Berkeley, University of California Press.

Durkheim E. (1971), *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Edizioni di Comunità.

Durkheim É. (1967), *De la division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France.

Druzin B. e Li J. (2016), *Censorship's Fragile Grip on the Internet: Can Online Speech Be Controlled?*, “Cornell International Law Journal”, Spring 2016, Vol. 49 Issue 2, pp. 369-414.

Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*,

Ultimo accesso il 26/11/2017,

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating_immigrant_children_2004_IT.pdf)

Edwards C. et al. (1993), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

- Easley D. e Kleinberg J. (2010), *Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fabietti U. (2004), *Elementi di antropologia culturale*, Milano, Mondadori Università.
- Fabietti U. (2011), *L'identità etnica: storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.
- Fazio L. K. et alii (2015), *Knowledge Does Not Protect Against Illusory Truth*, "Journal of Experimental Psychology", Vol. 144, No. 5, pp. 993–1002.
- Festinger, L., Riecken H.W. e Schachter S. (1956), *When Prophecy Fails*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Festinger L. et alii (1964), *Conflict, decision, and dissonance*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Fiske S. T. (1980), *Attention and weight in person perception: The impact of negative and extreme behavior*, "Journal of Personality and Social Psychology", Vol 38(6), Jun, pp. 889-906, American Psychological Association
- Fiske S. T e Taylor S. (1991), *Social cognition*, New York, McGraw-Hill.
- Gabbert W. (2006), *Concepts of Ethnicity*, "Latin American and Caribbean Ethnic Studies", 1:1, pp. 85-103.
- Gallissot R., Kilani M. e Rivera A. (2006), *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo.
- Gazzetta Ufficiale (2015), *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107*.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Geertz C. (1973), *Interpretation of Cultures. Selected Essays by Clifford Geertz*, New York, Basic Books Inc. Publishers.
- Geertz C. (1973), *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, in *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New-York, Basic Books, pp. 3–30.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017, [http://hypergeertz.jku.at/geertztexts/thick\\_description.htm](http://hypergeertz.jku.at/geertztexts/thick_description.htm)
- Gewirth A. (1982), *Human Rights: Essays on Justification and Applications*, Chicago, Chicago University Press.
- Gigerenzer G. (1991), *How to make cognitive illusions disappear: Beyond "heuristics and biases"*, "European review of social psychology", 2(1), pp. 83-115.  
 Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[https://www.researchgate.net/publication/243780623\\_How\\_to\\_Make\\_Cognitive\\_Illusions\\_Disappear\\_Beyond\\_Heuristics\\_and\\_Biases](https://www.researchgate.net/publication/243780623_How_to_Make_Cognitive_Illusions_Disappear_Beyond_Heuristics_and_Biases)
- Ghirotto L. (2012), *Social Justice Education in Italy: A qualitative study of migrant students from a Capability Approach perspective*, "Encyclopaideia" n° 34, Anno XVI.
- Glaser B. G. e Strauss A. L. (1967), *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Pub. Co..
- Glaser, B.G. (1992), *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, California, Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001), *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*, Mill Valley, CA, Sociology Press.

- Goffman E. (2009), *Stigma; notes on the management of spoiled identity*, New York, Touchstone.
- Gordon T. e Edwards W. S. (1995), *Making the patient your partner: communication skills for doctors and other caregivers*, Westport, Conn., Auburn House.
- Gordon, Thomas, (2000). *Parent effectiveness training: the proven program for raising responsible children*, New York, Three Rivers Press.
- Gordon T. e Burch N. (2003), *Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*, New York, Three Rivers Press.
- Greene J. (2013), *Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them*, New York, The Penguin Press.
- Grillo A. (2017), *Risk aversion and bandwagon effect in the pivotal voter model*, "Public Choice", Sep 2017, Vol. 172 Issue 3/4, pp. 465-48.
- Habermas J. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli.
- Habermas J. (2002) *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano, Feltrinelli.
- Habermas J. (2013) *L'inclusione dell'altro* Milano: Feltrinelli.
- Héritier F. (1996), *Masculin-Féminin. La Pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- Hall S. (1997), *Representation, Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.
- Hertwig R., Gigerenzer G. e Hoffrage U. (1997), *The Reiteration Effect in Hindsight Bias*, "Psychological Review", 104, 1, pp. 194-202.
- Hannerz U. (1998), *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna, il Mulino.
- Hannerz U. (1998), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Bologna, il Mulino.
- Hasher L., Goldstein D. e Toppino T. (1977), *Frequency and the Conference of Referential Validity*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", 16, pp. 107-112.
- Hodgson R. e Maloney J. (2013), *Bandwagon effects in British elections, 1885-1910*, "Public Choice", Oct 2013, Vol. 157 Issue 1/2, pp. 73-90.
- Kahneman D. e Tversky A. (1973), *On the psychology of prediction*, "Psychological Review", 80(4), pp. 237-251.
- Kahneman D. (2001), *Thinking, fast and slow*, New York, Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman D. (2003), *Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics*, "The American Economic Review", Vol. 93, No. 5 (Dec., 2003), pp. 1449-1475.  
Ultimo accesso il 26/11/2017,  
<http://www.cs.unibo.it/~ruffino/Lecture%20DPC/Kahneman.%20am.ec.rev.,%205,%202003.pdf>
- Kahneman D. e Tversky A. (2003), *Choices, Values. And Frames*, New York, Russel Sage Foundation – Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Kaplan J. T., Gimbel S. I. e Harris S. (2016), *Neural correlates of maintaining one's political beliefs in the face of counterevidence*, "Scientific Reports".  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <https://www.nature.com/articles/srep39589.pdf>
- Kiss Á. e Simonovits G. (2014), *Identifying the bandwagon effect in two-round elections*, "Public Choice", Sep2014, Vol. 160 Issue 3/4, pp. 327-344.

- Kruger J. e Gilovich T. (1999), *'Naive cynicism' in everyday theories of responsibility assessment: On biased assumptions of bias*, "Journal of Personality and Social Psychology", Vol 76(5), May, 1999 pp. 743-753, American Psychological Association.
- Krutschky K. (1997), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin, Ullstein Taschenbuch.
- Kunga K. e Machtmes K. (2009), *Lifelong learning: Looking at triggers for adult learning*, "The International Journal of Learning", 16(7), pp. 501-511.
- Jones E. (1908), *Rationalization in every-day life*, "The Journal of Abnormal Psychology", Vol 3(3), Aug-Sep 1908, pp. 161-169.
- Levi P. (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi.
- Lévi-Strauss C. (1987), *Race et histoire*, Paris: UNESCO.
- Lewin K. (1980), *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli.
- Lincoln Y. S. e Guba E. G. (2013), *The constructivist credo*, Walnut Creek, California, Left Coast Press Inc..
- Lindeman E.C. (1926), *The meaning of adult education*, New York, New Republic Inc..
- MacLeod, C., Mathews, A. e Tata, P. (1986), *Attentional Bias in Emotional Disorders* "Journal of Abnormal Psychology", February 1986, 95(1), pp. 15-20.
- Madianou M. e Miller D. (2012), *Migration and New Media. Transnational Families and Polymedia*, London & New York, Routledge.
- Marchesini R. *Soggettività e ontopoiesi. Il multividuo*, "Divenire. Rassegna di studi interdisciplinari sulla tecnica e sul postumano".  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.divenire.org/articolo.asp?id=36>
- McGrew W. C. (1977), *Il comportamento infantile: uno studio etologico*, Milano, FrancoAngeli.
- Mead M. (1964), *Male and female: a study of the sexes in a changing world*, New York, The New American Library.
- Mercier H. e Sperber D. (2011), *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, "Behavioral and Brain Sciences", Cambridge University Press (CUP), 2011, 34 (2), pp.57-74.
- Meunier O. (2007), *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*, "Institut national de recherche pédagogique", Lyon.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, [https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier\\_interculturel.pdf](https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf)
- Mezirow J. et al. (1990), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Mikunda-Franco E. (2010) *I diritti umani come fenomeno culturale regionale*, "Scienza & Politica", vol. 15, n. 29, dec. 2010.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <https://scienzaepolitica.unibo.it/article/view/2845/2242>
- Miller A. (1985), *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier Montaigne.
- Miller, A. (1986), *L'enfant sous terreur*, Paris, Aubier Montaigne.
- Miller A. (1998), *Le vie della vita*, Milano, Garzanti.
- Miller A. (1999), *L'infanzia rimossa*, Milano, Garzanti.
- Miller A. (2002), *Il risveglio di Eva. Superare la cecità emotiva*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Miller A. (2002) *Soigner et prévenir les blessures de l'enfance. Entretien avec Alice Miller* « Revue Cultures en mouvement n°43, Paris, Téraédre.
- Miller A. (2005), *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Miller A. (2005), *Človeške krutosti se naučimo v otroštvu*, Rivista "ONA" del quotidiano Delo del 28 giugno 2005, Ljubljana.
- Miller A. (2005), *Pogovor z Alice Miller, "Otrok v družini"* ottobre 2005, Ljubljana, Samostojna in neodvisna založba Prešernova družba d.d..
- Ministero dell'Interno Dipartimento per le politiche del personale dell'amministrazione civile e per le politiche del personale Ufficio centrale di statistica (2014), *Dati statistici sull'immigrazione in Italia dal 2008 al 2013 e aggiornamento 2014*.  
Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[http://ucs.interno.gov.it/FILES/AllegatiPag/1263/Immigrazione\\_in\\_italia.pdf](http://ucs.interno.gov.it/FILES/AllegatiPag/1263/Immigrazione_in_italia.pdf)
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale 10/2007.  
Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)
- MIUR (2015), *Diversi da chi?*, Circolare del 9/9/2015.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, [www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915\\_all2.docx](http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx)
- MIZS (1999). *Kurikulum za vrtce*.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.
- Mortari L. (2013), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Munafò M. (2009), *L'ipotesi del bias attentivo nella fobia del sangue: un contributo psicofisiologico*, Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[http://paduaresearch.cab.unipd.it/1891/1/tesi\\_dottorato\\_Munafò.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/1891/1/tesi_dottorato_Munafò.pdf)
- Munari B. (1989), *Design e comunicazione visiva: contributo a una metodologia didattica* Bari, Laterza.
- Munari B. (2006), *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Roma, Laterza.
- Munari B. (2009), *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*, Roma; Bari, Laterza.
- Munro G. D. e Stansbury J. A. (2009), *The dark side of self-affirmation: confirmation bias and illusory correlation in response to threatening information*, "Personality & Social Psychology Bulletin", Sept, 2009, Vol. 35 Issue 9, pp. 1143-53.
- Murray C. e Urban M. (2012), *Diversity and equality in early childhood: An Irish perspective*, Dublin, Gill & Macmillan.
- Murgatroyd S. J. (1985), *Counselling and helping*, London, British Psychological Society - New York, Methuen.
- Mthethwa-Sommers S. (2014), *Narratives of social justice educators*, New York, Springer Berlin Heidelberg.

Nickerson R. S. (1998), *The Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*, "Review of General Psychology", vol. 2, pp. 175-220.

Nilus S. (1903), *Protocolli dei savi di Sion*, San Pietroburgo, Znamya.

Nussbaum M. C. e Cohen J. (1996), *Patriotism and cosmopolitanism*, in *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press.

Nussbaum M. C. (2003a), *Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice*, "Feminist Economics", 9(2), pp. 33-59.

Nussbaum M. C. (2004), *Beyond the social contract: capabilities and global justice. An Olaf Palme lecture*, Oxford Development Studies, vol. 32 (1) March 2004.

Nyhan B. e Reifler J. (2010), *When Corrections Fail: The persistence of political misperceptions*, "Political Behavior", vol. 32, pp. 303-330.

OMS (2016), *Preventing disease through healthy environments: a global assessment of the burden of disease from environmental risks*.

Ultimo accesso il 26/11/2017,

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1)

ONU (1948), *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Ultimo accesso il 26/11/2017,

[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/frn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf)

Ovadia M. (2002), *Vai a te stesso*, Torino, Giulio Einaudi editore.

Palmonari A. et alii (2002), *Psicologia sociale*, Bologna, il mulino.

Pavanello M. (2010), *Fare antropologia. Metodi per la ricerca etnografica*, Bologna, Zanichelli.

Pennycook D. (2010). *Language as a Local Practice*, London & New York, Routledge.

Petty R.E. e Cacioppo J.T. (1986). *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*, in *Communication and Persuasion*, New York, Springer.

Pollock M. (2010), *But What Can I Do?: Three Necessary Tensions in Teaching Teachers About Race*, "Journal of Teacher Education" Volume: 61 issue: 3, pp. 211-224.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109354089> Ultimo accesso il 26/11/2017.

Plous S. (1993), *The Psychology of Judgment and the Decision Making*, USA, McGraw-Hill.

Pratto F. e John O.P. (1991), *Automatic vigilance: The attention grabbing power of negative social information*, "Journal of Personality and Social Psychology", 61, pp. 380-391.

Pronin E., Lin D. Y. e Ross L. (2002), *The bias blind spot: Perceptions of bias in self versus others.*; "Personality and Social Psychology Bulletin", Vol 28(3), Mar, 2002 pp. 369-381.

Pronin E., Gilovich T. e Ross L. (2004), *Objectivity in the Eye of the Beholder: Divergent Perceptions of Bias in Self Versus Others*, "Psychological Review", Vol 111(3), Jul, 2004, pp. 781-799. American Psychological Association;

Rapanà F. (2015), *Da pionieri a cittadini. Modelli di educazione alla cittadinanza in famiglie di origine straniera*, in Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli.

Razpotnik Š. (2004), *Preseki odvečnosti. Nevidne identite mladih prisiljenk v družbi tranzicijskih vic*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

- Razpotnik Š. (2005), *The issue of gender in migrant experience*, in *Délinquance des jeunes et justice des mineurs : les défis des migrations et de la pluralité ethnique Youth crime and juvenile justice : the challenge of migration and ethnic diversity*, Berne, Staempfli; Bruxelles, Bruylant.
- Razpotnik Š. e Dekleva B. (2008), *A relational-identity-based model of a practical preventive intercultural work*, "007: the international magazine for educational sciences and practice" Issue 2 (June 2008), pp. 4-12.
- Razpotnik Š., Turnšek N. et al. (2015), *Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema in Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*, Lubiana, Pedagoška fakulteta.
- Rawls J. (1971), *A theory of justice*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press; Edizione italiana (1982) *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli.
- Rawls J. (2001), *Justice as fairness: a restatement*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Rawls J. (1967), *Distributive justice*, in Laslett P. (a cura di) *Philosophy, politics and society*, Oxford, Blackwell.
- Richards L. e Morse J. M. (2007), *Readme First for a User's Guide to a Qualitative Methods*, Thousand Oaks, California, Sage Publications Inc..
- Ricolfi L. (2009) *Gli stranieri e la mecca del crimine* La Stampa del 21/02/2009.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.lastampa.it/2009/02/21/cultura/opinioni/editoriali/gli-stranieri-e-la-mecca-del-crimine-ldN7kCeWO3snciD2jwyY7I/pagina.html>
- Rossi G. (2011), *Quali modelli di integrazione possibile per una società interculturale?*, in Bramanti D. (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Milano, Franco Angeli, pp. 15-23.
- Rubini M. et alii (2002) *Psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Ryle, G. (1968), *Thinking and Reflecting*. "Royal Institute of Philosophy Lectures", 03/01/1968, Vol. 1, pp. 210-226, Cambridge University Press.
- Ryle G. (1971), *The Thinking of Thoughts: What is 'Le Penseur' Doing?*, in *Collected Papers*, vol. 2, Londra, Hutchinson, pp. 480–496.
- Rogers. C. R. (1942), *Counselling and Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers C. R. (1951), *Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory*, Boston, Houghton Mifflin.
- Roger C. R. (1961), *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers C. R. e Kinget G. M. (1962), *Psychotherapie et relations humaines : theorie et pratique de la therapie non-directive*, Louvain, Publications Universitaires; Paris, Beatrice-Nauwelaerts.
- Rogers C.R. (1986), *Carl Rogers on the Development of the Person-Centered Approach*, "Person-Centered Review", vol. 1, pp. 257-259.
- Sabadini M. (2017), *Risvolti psicologici nei processi interculturali. Il possibile ruolo della psicologia nella prospettiva interculturale dell'inclusione*, "Educazione interculturale" Vol. 15, n. 1, gennaio 2017  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-1/article/risvolti-psicologici-nei-processi-interculturali-il-possibile-ruolo-della-psicologia-nella-prospettiva-interculturale-dellinclusion/>

- Schindlauer D., Wladasch K. et al. (2006), *Manual for Trainers – Workshops to Counteract Discrimination*, Ljubljana, ZARA.
- Schmitt C. (1972), *Le categorie del politico*, Bologna, il Mulino.
- Schopenhauer A. (1998) *Parerga e paralipomena*, Milano, Adelphi.
- Sen A. (1992), *Inequality re-examined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A. (2009), *The Idea of Justice*, London, Penguin Books.
- Simon H. (1955), *A Behavioral Model of Rational Choice*, "Quarterly Journal of Economics", February 1955, 69(1), pp. 99-118.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.math.mcgill.ca/vetta/CS764.dir/bounded.pdf>
- Simon H. (1979), *Information Processing Models of Cognition*, "Annual Review of Psychology", February 1979, 30, pp. 363-96.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://eds.b.ebscohost.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=689f8e8a-b25d-4bc9-9655-8d8a47e7aec8%40sessionmgr101>
- Slovic P. (2010), *Culture and Identity-Protective Cognition: Explaining the White Male Effect in Risk Perception*, London, Earthscan.
- Spinelli B. (2006), *L'europa marrana*, "La Stampa" 28/05/2006.
- Spivak G. C. (1999), *Imperatives to Reimagine the Planet/Imperative zur Neuerfindung des Planeten* Passagen, Wien.
- Spivak G. C. (2003), *Righting Wrongs*, in Owen N. (a cura di), *Human Rights, Human Wrongs*, Oxford, University Press Oxford;  
Edizione italiana: Spivak G. C. (2005), *Raddrizzare i torti*, in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori.
- Stroop J. R. *Studies of Interference in Serial Verbal Reactions*, "Journal of Experimental Psychology", General. Mar 01, 1992 121(1):15-23
- Swire B., Berinsky A. J. et al. (2017), *Processing political misinformation: comprehending the Trump Phenomenon*, "ROYAL SOCIETY OPEN SCIENCE"  
Ultimo accesso il 26/11/2017,  
<http://rsos.royalsocietypublishing.org/content/royopensci/4/3/160802.full.pdf>
- Taguieff P. A. (1988), *La force du préjugé: Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte.
- Tajfel H. (1970), *Experiments in intergroup discrimination*, "Scientific American", n°223, pp. 96-102.
- Tajfel H. et al. (1971), *Social categorization and intergroup behavior*, "European Journal of Social Psychology", n°1, 1971, pp. 149-178.
- Tannenbaum F. (1938), *Crime and the community*, Boston, New York, Ginn and company.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carrocci.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli.
- Tarozzi M. (anno non indicato), *La ricerca della differenza. Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*.  
<http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm>. Ultimo accesso il 26/11/2017.

- Tylor E. B. (1871), *Primitive culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, 2 voll., London, Murray;  
Edizione italiana (1985-1987), *Alle origini della cultura*, 2 voll., Roma, Edizioni dell'Ateneo.
- Taylor C. (1992), *Multiculturalism and "The politics of recognition"*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Taylor S. E. (1981) *The interface of cognitive and social psychology* in Berkowitz L. (a cura di) *Cognition social behavior and the environment*, vol. 12, New York, Academic Press.
- Tversky A. e Kahneman D. (1973) *Availability: a heuristic for judging frequency and probability*, "Cognitive Psychology", 5 (2), pp. 207–232.  
Ultimo accesso il 26/11/2017, <https://msu.edu/~ema/803/Ch11-JDM/2/TverskyKahneman73.pdf>
- Tversky A. e Kahneman D. (1974), *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*, "Science", 185, (4157), pp. 1124–1131.  
Ultimo accesso il 26/11/2017,  
[http://psiexp.ss.uci.edu/research/teaching/Tversky\\_Kahneman\\_1974.pdf](http://psiexp.ss.uci.edu/research/teaching/Tversky_Kahneman_1974.pdf)
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Travaglini R. (2002), *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*, Roma, Carocci.
- Turnšek N. (2009), *Children as Citizens "Here and Now" – Democratic Participation as a Core of Citizenship Education in Early Years* "007 International Magazine for Educational Sciences and Practice", issue 5 and 6, November 2009.
- Turnšek N., Poljšak Škraban O., Razpotnik Š. e Rapuš P. J. (2016), *Challenges and Responses to the Vulnerability of Families in a Preschool Context*, "CEPS Journal", Vol. 6, No 4, Year 2016, pp. 29-49.
- Turnšek N., Hinge H. e Karakatsani D. (2010), *An Inclusive Europe: New Minorities in Europe*, CiCe Thematic Network Project.
- Turnsek N. (2013), *Enjoying cultural differences assists teachers in learning about diversity and equality. An evaluation of antidiscrimination and diversity training* "CEPS Journal", Vol. 3, No 4, Year 2013, pp. 117-138.
- Unkelbach C. (2007), *Reversing the truth effect: Learning the interpretation of processing fluency in judgments of truth*, "Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition", 33, pp. 219–230.
- Unkelbach C. e Stahl C. (2009), *A multinomial modeling approach to dissociate different components of the truth effect*, "Consciousness and Cognition", 18, pp. 22–38.
- U.K. Parliament (2009), *State of the Prison System*.  
Ultimo accesso il 26/11/2016,  
<https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmpublic/coroners/memos/ucm0802.htm>
- Vertovec S. (2010), *Anthropology of Migration and Multiculturalism*, New Directions, London e New York, Routledge.
- Vigotsky L. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, Ma, MIT Press.
- Wason P. (1960), *On The Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual Task*, "Quarterly Journal of Experimental Psychology", 12 (3), pp. 129–140.
- Watzlawick P. et al. (1967), *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Company.

Westen D., Blagov P. S. et al. (2006), *Neural Bases of Motivated Reasoning: An fMRI Study of Emotional Constraints on Partisan Political Judgment in the 2004 U.S. Presidential Election*, "Journal of Cognitive Neuroscience", Nov2006, Vol. 18 Issue 11, pp. 1947-1958.

Wildemeersch D. e Vandenabeele J. (2007), *Relocating social learning as a democratic practice in Democratic practices as learning opportunities*, Belgium, Sense Publishers.

Willems E. (1990), *Quaderno pedagogico n. 0. Iniziazione musicale dei bambini*, Udine, Edizioni Pro Musica.

Zanfrini L. (2007), *Cittadinanze. Appartenenze e diritti nella società dell'immigrazione*, Bari, Laterza.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012) *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*.

Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione*, Bologna, il Mulino.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

ZOLETTO D. (2010) *Il gioco duro dell'integrazione, L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizione ETS.

Zoletto D. (2013), *Stranieri in classe. Sul pluralismo "culturale" a scuola*, "Reset-Dialogues on Civilizations" elaborazione del contributo al ciclo di conferenze "Parole e idee per un mondo plurale." Ultimo accesso il 26/11/2017, <http://www.reset.it/reset-doc/stranieri-in-classe-sul-pluralismo-culturale-a-scuola>

#### RIFERIMENTI INTERNET

[http://www.iasc-culture.org/THR/THR\\_article\\_2011\\_Summer\\_Sennett.php](http://www.iasc-culture.org/THR/THR_article_2011_Summer_Sennett.php);

[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/frn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf)

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:31977L0486&from=EN> ????

<http://ilpiccolo.gelocal.it/trieste/cronaca/2017/09/16/news/ore-di-sloveno-in-tutte-le-scuole-medie-di-trieste-1.15860984>

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109354089>

<http://narrazionidifferenti.altervista.org/il-rispetto-non-piace/>

<http://tuttiicriminidegliimmigrati.com/reati-e-propensione-al-crimine/>

<http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm>),

[http://www.alice-miller.com/interviews\\_fr.php?page=6](http://www.alice-miller.com/interviews_fr.php?page=6)

[http://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2016/03/15/oms-126-mln-morti-per-inquinamento\\_ac8635c2-a6aa-4c13-bdb2-329670c08d06.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2016/03/15/oms-126-mln-morti-per-inquinamento_ac8635c2-a6aa-4c13-bdb2-329670c08d06.html)

<http://www.brunomunari.it>

<http://www.bufale.net/home/bufala-trieste-asili-gioco-del-rispetto-con-toccamanti-vari-e-travestimenti-bufale-net/>

[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_FRA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf) ?????

<http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/metodo-laboratorio-creativita-bruno-munari-per-la-scuola/>

<http://www.icudine.it/area-informativa/area-s.-a.-m/interazioni-strumenti-per-lintegrazione>

<http://www.ilgiornale.it/news/politica/follia-dei-giochi-gender-bimbi-travestiti-bimbe-1103363.html>

[http://www.ilmessaggero.it/PRIMOPIANO/CRONACA/ges\\_amp\\_ugrave\\_triESTE\\_scuola\\_lega\\_nord\\_dimissioni\\_maestra/notizie/1085327.shtml](http://www.ilmessaggero.it/PRIMOPIANO/CRONACA/ges_amp_ugrave_triESTE_scuola_lega_nord_dimissioni_maestra/notizie/1085327.shtml)

<http://www.limesonline.com/la-svizzera-e-il-rifiuto-dello-straniero/59526>

<http://www.radio3.rai.it/dl/portaleRadio/media/ContentItem-1b602ed6-dc69-414e-ad09-4efd818d3ff6.html>

<http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5868>

<http://www.treccani.it/enciclopedia/etnia/>

[http://www.treccani.it/enciclopedia/interazionismo-simbolico\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/interazionismo-simbolico_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)

<http://www.treccani.it/vocabolario/etnia/>

[https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih\\_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf](https://d1.islamhouse.com/data/fr/ih_articles/fr-Islamhouse-DHL16-DeclarationDroitdeLHomme-Cheha.pdf)

[https://nuovoutile.it/bias\\_cognitivi/](https://nuovoutile.it/bias_cognitivi/)

<https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmpublic/coroners/memos/ucm0802.htm>

[https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Predstavitveni\\_zborniki/Zborniki\\_17-18/Predstavitveni\\_zbornik\\_-\\_Predšolska\\_vzgoja\\_2.\\_stopnja\\_2017-2018\\_.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/Zborniki_17-18/Predstavitveni_zbornik_-_Predšolska_vzgoja_2._stopnja_2017-2018_.pdf)

<https://www.policija.si/index.php/component/content/article/35-sporocila-za-javnost/83521-tevilo-beguncev-in-migrantov-nastanjenih-v-sloveniji-podatek-za-23-marec-2016>

<https://www.policija.si/index.php/component/content/article/35-sporocila-za-javnost/83521-tevilo-beguncev-in-migrantov-nastanjenih-v-sloveniji-podatek-za-23-marec-2016>

[https://www.researchgate.net/publication/301202606\\_Grounded\\_Theory\\_Methods\\_in\\_Social\\_Justice\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/301202606_Grounded_Theory_Methods_in_Social_Justice_Research)

<https://www.unhcr.it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/rifugiati-salute-dalla-tbc-alla-scabbia-dati-smentiscono-gli-allarmi-infondati>

<https://www.youtube.com/watch?v=vB36k0hGxDM>

<https://www.zara.or.at>

Ultimo accesso 26/11/2017.

<b>CATEGORIE</b>	<b>SOTTOCATEGORIE</b>
<b>CONTESTO LAVORATIVO</b>	<i>CRITICITÀ CONTESTO</i>
	<i>PUNTI DI FORZA CONTESTO</i>
<b>OSTACOLI E FACILITATORI</b>	<i>SITUAZIONE MULTICULTURALE</i>
	<i>OSTACOLI ALL'INTERCULTURALITÀ</i>
	<i>FACILITATORI DELL'INTERCULTURALITÀ</i>
<b>PEDAGOGIA NERA E NON</b>	<i>RIGIDITÀ PEDAGOGICO DIDATTICHE</i>
	<i>FLESSIBILITÀ PEDAGOGICO DIDATTICHE</i>
<b>FORMAZIONE</b>	<i>CRITICITÀ FORMAZIONE</i>
	<i>ELEMENTI DELLA FORMAZIONE</i>
	<i>CINGHIA DI TRASMISSIONE</i>
<b>TEORIE D'IMPULSO</b>	...
<b>RIFLESSIONI PROSPETTIVE E PRATICHE</b>	<i>TEORIE E AFFERMAZIONI DISATTESI</i>
	<i>TEORIE ATTUATE</i>
	<i>PROSPETTIVE E TEORIE</i>
<b>CATEGORIZZAZIONI</b>	<i>PESO DEL GENDER</i>
	<i>CATEGORIZZAZIONI PER ETÀ GENERE</i>
	<i>PROVENIENZA</i>
<b>SOCIAL JUSTICE</b>	...
<b>INCLUSIVITÀ</b>	<i>FAMIGLIE</i>
	<i>TERRITORIO</i>
	<i>ROUTINE</i>
	<i>INFORMALITÀ</i>

## Allegato B

**CODES****CONTESTO LAVORATIVO**

## CRITICITÀ CONTESTO

	CODES	OCCORRENZE
1	Due problemi car	1
2	Mancanza comunicazione	4
3	sovraccarico coordinatrice: motivo comunicazione inefficace	1
4	sovraccarico lavorativo coordinatori	2
5	conseguenza sovraccarico lavorativo coordinatori	4
6	mutamento funzioni coordinatori	1
7	dissidi interni	12
8	critiche ausiliarie	1
9	critiche coordinatrice	5
10	critiche coordinatore	1
11	confronto coordinatori	1
12	confronto coordinatrici	3
13	valenza spazi scolastici	3
14	scuola divisa in 2	2
15	spazio limitante l'autonomia	1
16	mancanza unità d'intenti	1
17	programmazioni di sezione	2
18	diversi contratti per medesimo impiego	1
		46

## PUNTI DI FORZA CONTESTO

	CODES	OCCORRENZE
1	valenza spazi scolastici	2
2	insegnanti intercambiabili p. terra	1
3	unità d'intenti	8
4	mettersi in gioco aprendo scuola	1
5	attività comuni extra lavorative	2
6	gruppo docente amalgamato	1
7	dissidi tra colleghi superabili	2
8	apprezzamento coordinatore	1
9	scuola come insieme di amiche	1
10	confronti aperti non scontri aperti	1
		20

28 codes 66 occorrenze

---

**OSTACOLI E FACILITATORI**

## SITUAZIONE MULTICULTURALE

	CODES	OCCORRENZE
1	presenza slovena	7
2	no ghetto	2
3	presenza stranieri	3
4	inconsapevolezza presenza stranieri	2
5	italiani più problematici	1
6	contesto territoriale	3
7	scuola impegnativa per presenza stranieri	1
8	utenza straniera cambiata	1
9	aumento coppie miste	1
10	realità multiculturale molto complessa	1
11	conflitto italiani-migranti	1
		23

## OSTACOLI ALL'INTERCULTURALITÀ

	CODES	OCCORRENZE
1	dissidi interni	2
2	attrito ita- slo	7
3	apprendimento lingue non interculturale	1
4	arbitrarietà concetto etnia	2
5	centralità mediatori culturali	1
6	funzioni mediatori	2
7	osservazioni imprecise	2
8	scarsa conoscenza bacini di provenienza	2
9	scarsa attenzione nome bambino	1
10	alterità come indefinitezza	1
11	attività specificatamente interculturali	2
12	ambito intercultura delimitato	2
13	lingua come unico problema	1
14	monolinguisimo insegnante	1
15	incongruenza con prospettiva interculturale POF	2
16	mancaza prospettiva interculturale	1
17	rifiuto sostegno famiglie migranti	1
18	stranieri perdita di tempo	1
19	delusione capacità interculturali	2
20	assurdità doppia identità opportunistica	1
21	nostra tradizione	1
22	difficoltà relazioni famiglie	1
23	inquietudine diversità fisica	1
24	giudizio su Africa	1
25	motivazioni chiusura degli stranieri	1
26	confronto CAR SONCA da IRC	1
27	diversi gradi interculturalità	1
28	diverse prospettive interculturali	1
29	difficoltà relazioni territorio	1
30	separatezza scuole	1
31	rifiuto di chi non conosci	1
32	motivi chiusura minoranza slovena	1
33	Influenza attrito ita-slo sull'interculturalità	3
34	Ins. chiuse all'interculturalità anche se formate	1
35	motivi chiusura all'interculturalità	1
37	Scuola che affronti tematiche politico-sociali	1

38	extracomunitari	1
39	credere di essere senza pregiudizi	1
40	mancata inclusione	1
41	isolamento sociale	1
42	Isolamento sociale per fattori linguistici e culturali	1
43	motivi di resistenza interculturale	1
44	difficoltà relazioni tra famiglie	1
45	noioso parlare d'intercultura	1
46	conoscenza (presunta) aspetti interculturalità	1
47	ostacoli e vantaggi interazione tra famiglie	1
48	interazione tra famiglie limitata a una sezione	1
49	interculturalità delegata ai singoli	2
50	manca interculturalità tra piani	1
51	intercultura come rappresentazione	1
52	intercultura come approfondimento conoscenza culture	1
53	razzismo esteso conseguenza attrito ita-slo	1
54	comune non supporta: mancano mediatori, traduttori	1
55	scarsa consapevolezza presenza stranieri	1
56	Diversa preparazione interculturale insegnanti	1
57	motivi rifiuto sostegno famiglie migranti	1
58	mediazione con singolo e mediazione culturale	1
59	trasversalità interculturale come attività d'intersezione	1
60	attenzione particolare per bambini migranti	1
61	opposizione alla novità	1
62	resistenze tra bambini	1
63	pericolo di lotte tra gruppi culturali	1
64	manca di spirito interculturale	1
65	la bellezza di permettere a mamme musulmane di uscire in società	1
66	papirologia	4
67	colloquio genitori come coinvolgimento	1
68	incertezza su effettivo coinvolgimento	1
69	ostacoli burocratici	1
70	selezione insegnanti tolleranti	1
71	elasticità curriculum	1
72	peso preside	1
		92

#### FACILITATORI DELL'INTERCULTURALITÀ

	CODES	OCCORRENZE
1	tutoraggio alle famiglie	4
2	inserimento agevole bambini stranieri	1
3	opportunità dell'interculturalità x bambini italiani	1
4	fruibilità approccio inclusivo interculturalità	1
5	trasversalità intercultura	6
6	valenza interculturale pof comunale	1
7	presepe ben accetto	1
8	esiti interculturali frequenza scolastica	1
9	mantenimento lingua d'origine	2
10	centralità apprendimento italiano	1
11	funzioni mediatori culturali	1
12	plurilinguismo insegnante	1
13	insegnante catalizzatore interazioni	1
14	centralità interazione tra famiglie	3
15	più o meno stranieri	1
16	prospettive interculturali	1

17	uso diffuso dialetto	1
18	dialetto strumento d'interazione	2
19	scambio regali	1
20	confronto CAR SONCA da IRC	1
21	diversi gradi interculturalità	1
22	modalità didattiche interculturali	1
23	cittadinanza attiva	4
24	possibile risposta a chiusura all'interculturalità	1
25	impatto positivo del contatto multiculturale	2
26	bambini maggiormente inclusivi	1
27	bambini inclusivi	1
28	casi di resistenza interculturale vinta	2
29	dialogo fonte di rassicurazione	1
30	apprendere a non temere diversità culturale	1
31	bambini stranieri non stranieri	1
32	multiculturalità stimolante	1
33	multiculturalità come arricchimento	1
34	Interculturalità: lavorare fuori dagli schemi	1
35	possibile soluzione a ostacolo linguistico p.	2
37	ostacoli e vantaggi interazione tra famiglie	1
38	mediatore come interfaccia scuola famiglia	1
39	Intercultura frutto 'naturale' della multiculturalità	1
40	Accettazione culturale dell'altro	1
41	attenzione al sentire dello straniero	1
42	scarsa consapevolezza presenza stranieri poiché parlanti italiano	1
43	miglior clima scolastico migliora approccio interculturale	1
44	aiutare famiglie favorisce conoscenza	1
45	riduzione delusione capacità interculturali	1
46	mediatore come coadiutore insegnanti	1
47	negoziante insegnante mediatore	1
48	genitori come mediatori	1
49	valenza relazione famiglie	1
50	indefinibilità termine intercultura	1
51	intercultura olistica	1
52	attenzione particolare per bambini migranti	1
53	attenzione come empatia	1
54	empatia funzionale all'integrazione	1
55	attenzione indipendente da provenienza	1
56	utilità lezioni frontali dei mediatori	1
57	squadre bambini che non relazionano tra loro	1
58	bambini che abbandonano resistenze verso diverso	1
59	capire che ci si può fidare del diverso	1
60	genitori che si mettono in gioco come frutto finale	1
61	sintonia tra genitori	1
62	aggregazione prima impensabile	1
63	scuola per capire possibilità di convivenza	1
64	diversità come possibilità di dare il proprio apporto	1
65	Laboratori per favorire relazioni tra famiglie	1
66	selezione insegnanti tolleranti	1
67	elasticità curriculum	1
68	peso preside	1
		85

**PEDAGOGIA NERA E NON****RIGIDITÀ PEDAGOGICO DIDATTICHE**

	CODES	OCCORRENZE
1	pedagogia nera	2
2	esclusioni e premi	1
3	togliere il gioco	1
4	interazione di contenimento	1
5	invito a restituire violenza	1
6	valenza buon comportamento S. Nicolò	1
7	maschi buoni femmine belle	1
8	privilegi aiutante insegnante	1
9	funzioni aiutante insegnante	1
10	giochi pro disciplina	2
11	Munari direttivo	1
12	didattica direttiva	3
13	modalità didattiche	8
14	contrastanti relazioni educative	2
15	relazione educativa	5
16	relazione famiglie	1
17	giudizi sui bambini	2
18	giudizio su famiglie	1
19	necessità didattica uniforme	1
20	problema diverse prospettive didattiche	1
21	diverse prospettive pedagogiche	2
22	bambino disturbante	1
23	contrastanti relazioni educative	2
		42

**FLESSIBILITÀ PEDAGOGICO DIDATTICHE**

	CODES	OCCORRENZE
1	testimone soccorevole	1
2	centralità relazione educativa	1
3	relazione educativa	5
4	osservazione dinamiche relazionali bambini	1
5	cura dinamiche relazionali	1
6	centralità relazioni famiglie	1
7	relazione famiglie	8
8	centralità relazioni x ex coordinatrice	1
9	centralità coinvolgimento famiglie	19
10	rispetto bambino	2
11	programmazione personalizzata	4
12	didattica flessibile	2
13	didattica flessibile e grounded	2
14	didattica non direttiva	3
15	valenza autonomia di scelta	1
16	centralità autonomia personale	3
17	libertà movimento nella scuola	2
18	passo del più lento	1
19	progetti radicati nel reale	1
20	maieutica	1
21	modalità didattiche	3
22	apprendimento gioioso	2
23	valenza interazioni	1
24	insegnante catalizzatore interazioni	1

25	contesto territoriale	1
26	continuità territoriale	5
27	continuità territoriale ed extrascuola	1
28	pedagogia attiva e delle relazioni	1
29	programmazione centrata sul contesto	1
30	diverse prospettive pedagogiche	2
31	prospettive interculturali	7
32	insegnante regista risposta a dicotomia didattica direttiva e non	1
		86

55 codes 128 occorrenze

---

**FORMAZIONE**

## CRITICITÀ FORMAZIONE

	CODES	OCCORRENZE
1	reazioni partecipanti formazione	1
2	critiche alla formazione	5
3	critiche a docenti formazione	1
4	formazione organizzata dal coordinatore	1
5	necessità nozioni pratiche e motivazioni nella formazione	1
6	formazione come stimolo al cambiamento	1
7	rifiuto formazione frontale	1
8	apprezzamento formazione	1
9	frammentarietà conoscenza tante diverse culture	1
10	formazione sul campo	1
11	formazione in tre tempi: teorica, sul campo e verifica	1
12	formazione in piccoli gruppi	1
13	formazione in piccoli gruppi	1
14	coinvolgimento tutto personale e sua valorizzazione per miglior formazione	1
		18

## ELEMENTI DELLA FORMAZIONE

	CODES	OCCORRENZE
1		
2	Inclusione	2
3	cittadinanza attiva	3
4	social justice	2
5	dialogo interculturale tra uguali	1
6	superamento visione emergenziale multiculturalità	1
7	costruzione coesione sociale	1
8	formazione su ricerca-azione	2
9	cultura: processo e set pratiche	2
10	modello etnografico teorizzatore	1
11	analisi delle pratiche	1
12	ciclo ricerca-azione	1
13	ricerca-azione per modificare ambiente	1
14	caratteristiche ricerca-azione	1
15	domande ricerca-azione	5
16	valenza learning by doing	1
17	multiculturalità incrocio culture	1
18	cultura dinamica	1
19	patrimonio territoriale	1
20	gestione dal basso	1
21	appartenenza contro spaesamento	1
22	rete scuola territorio	1
23	patrimonio culturale sfondo azioni	1
24	mediazione interpretazione patrimonio	1
25	servizi luoghi di cittadinanza	1
26	valenza interazioni p.	1
27	direzioni interazione	1
28	formazione come strumento di gestione eterogeneità	1
29	migrazioni inarrestabili, vitali	1
30	ripensamento servizi	1
31	servizi alla pari x tutti	1
32	Superdiversità	2
33	possibili risposte alla multiculturalità	1
34	realità transculturale	1

35	realità multiculturale	1
37	conflittualità multiculturale	1
38	reazioni seconde generazioni	1
39	necessità risposta richieste sociali-culturali	1
40	gestione multiculturalità in ottica futura	1
41	complessità analisi dimensione transculturale	1
42	epochè	1
43	cultura individuale bambino	1
44	contesto territoriale	1
45	mobilità nuovo paradigma	1
46	mobilità influisce su integrazione	1
47	eccessi di culture	1
48	valenza educazione informale	2
49	concetto di contesto	2
50	conseguenze tempo neoliberista	1
51	conseguenze visione del tempo qualitativa	1
52	contaminazione educazione formale informale	1
53	scuola come presidio per stranieri	1
54	compiti presidio	2
55	scuola come presidio	1
56	surmodernità eccessi spazio tempo	1
57	nuovi riferimenti spaziotemporali	1
58	nuovi linguaggi	1
59	sfida nuovi strumenti	1
60	contesti di diversa ampiezza	1
61	rottura routine apprendimento alterità	3
62	insegnanti coordinatori eterogeneità	1
63	condivisione territorio, partecipazione	1
64	differenze e contesto Babies	1
65	concetto bambinità	1
66	necessità negoziazione	2
67	concetto bambinità è culturale	1
68	trasmissione concetto bambinità	1
69	continuità territoriale ed extrascuola	1
70	utilizzo media	1
71	costruzione patrimonio comune	1
72	esiti costruzione patrimonio comune	1
73	intreccio diversi utilizzi del territorio	1
74	meccanismi integranti, riflessioni diversi usi territorio	1
75	etnografia per ricerca-azione	1
76	etnografia per agire	1
77	obiettivo vedere pratiche e se stessi	1
78	funzioni mediatori	1
79	contesti informali e integrazione tutto campo	1
80	buona pratica informale giochi tradizionali	1
81	utilizzo territorio dai bambini	1
82	social mapping	1
83	indicazioni per ricerca-azione ICUDINE	1
84	evidenziazione errori	1
85	etnografia visuale	1
86	cogliere diversi utilizzi territorio	1
87	Formazione per riflettere su prassi	1
88	bassa priorità formazione	1
89	non pensare formazione come inutile	2
		105

## CINGHIA DI TRASMISSIONE

	CODES	OCCORRENZE
1	accordo su formazione come cinghia di trasmissione	1
2	Formazione non usata come cinghia di trasmissione	1
3	approfondimento attività con formazione sul campo EMPAC	1
4	ruolo formativo pedagogista	4
5	formazione liberamente scelta	1
6	formazione obbligata	1
7	formazione teorica e agita	1
8	centralità pedagogista	1
9	formazione per affrontare situazioni concrete in modo non preconfezionato	1
10	senza formazione salti nel vuoto	1
11	formazione pratico teorica	1
12	pedagogista anello di congiunzione	1
13	<i>counseling</i>	1
		16

116 codes 139 occorrenze

---

**TEORIE D'IMPULSO**

	CODES	OCCORRENZE
1	teorie d'impulso	3
2	motivazioni personali	11
3	vissuto operatori	5
4	commistione prospettive personali e teorie esplicite	10
5	valenza teorie d'impulso	1
6	soddisfazione conferma proprie intuizioni	3
7	credere di essere senza pregiudizi	1
8	conferma proprie intuizioni	3
9	centralità dell'aver coscienza degli aspetti teorici	1
10	opposizione alla novità	1
11	valenza ruolo terzi per consapevolezza teorie	1
12	valenza ruolo formazione per consapevolezza teorie	1
13	sudditanza inconscia insegnanti nei confronti teorici	1
14	pacchetto interculturale: motivazioni e teoria	1
15	accordo su conoscenza costrutti psicologici	2
16	paura: ostacolo a rottura routine	1
17	separatezza pratici e teorici	7
18	Autoreferenzialità insegnanti rifiutanti teorie esplicite	1
		54

18 codes 54 occorrenze

---

**RIFLESSIONI PROSPETTIVE E PRATICHE**

## TEORIE E AFFERMAZIONI DISATTESI

	CODES	OCCORRENZE
1	riflessione pedagogica collegiale	1
2	autovalutazione centrata su routine	2
3	scuola sperimentatrice CAR	2
4	prospettive condivise gruppo docente	1
5	gioco rispetto lo facciamo già	1
6	poca autoriflessione centrata su routine	2
7	fraintendimento concetto di territorio promosso dalla formazione	1
8	incongruenza affermato agito	2
9	affettività strumento centrale	1
10	programmazione personalizzata	4
11	didattica flessibile	1
12	continuità territoriale	2
13	programmazione centrata sul contesto CAR	1
		21

## TEORIE ATTUATE

	CODES	OCCORRENZE
1	conoscenza del territorio	2
2	coinvolgimento terzi e territorio	1
3	approccio antropologico a conoscenza territorio	1
4	input dal contesto	1
5	scuola come presidio	3
6	attività legate a input formazione	1
7	centralità coinvolgimento famiglie	1
		10

## PROSPETTIVE E TEORIE

	CODES	OCCORRENZE
1	nesso prassi riflessione	1
2	riflessione pedagogica collegiale	1
3	autovalutazione centrata su routine	1
4	esplicitazione scelte pedagogiche	1
5	prospettive interculturali	8
6	prospettive professionali	5
7	prospettive psicoaffettive	3
8	diverse prospettive psicoaffettive	1
9	prospettive condivise gruppo docente	1
10	confronto crocefisso CAR NEBO	1
11	formazione valida tocca corde interne	1
12	scuola educante la società	1
13	commistione prospettive personali e teorie esplicite	10
14	perlomeno conoscere	1
15	scuola come interazione	1
16	conoscere per lavorare meglio	1
17	riflessione scaturita da prassi	1
18	prassi slegate da teorie studiate	3
19	maggior peso ad autoriflessione personale	1
20	temi sensibili legati all'audience	1
21	centralità apprendimento italiano	4
22	centralità apprendimento sloveno	2
23	apprendimento italiano funzionale alle relazioni	2

24	mediatore come interfaccia scuola famiglia	1
25	mediatori linguistici più utili di quelli culturali	1
26	necessità clima interculturale	1
27	indefinibilità termine intercultura	1
28	interculturalità olistica	1
29	autovalutazione personale costante	1
30	Autovalutazione collegiale come condivisione autovalutazioni personali	1
31	interculturalità per tutti	1
32	bilanciamento tra eguaglianza e differenze	1
33	destrutturazione: problema per obiettivo lungo termine	1
34	fondamenti per risolvere problema destrutturazione	1
35	centralità relazioni come rispetto della persona	1
37	incapacità teorici lettura contesto	1
38	pratico chiede risposta magica al teorico	1
39	motivazione divisione teoria prassi	1
40	pratico necessita formazione, apertura e comprensione	1
41	finanziamenti terza criticità per circolarità	1
42	autoreferenzialità insegnanti rifiutanti teorie esplicite	1
43	argomento formazione non sentito	1
44	formazione obbligata	1
45	formazione liberamente scelta	1
46	autoservazione 'guidata' per progredire	1
47	autoservazione meglio di formazione frontale	1
48	teoria e prassi indifferenziate	1
49	dualità teoria-prassi: scissione del pensiero	1
50	prassi induce riflessione e studio	1
51	scissione pensiero impedisce prospettiva olistica	1
52	Necessità riflessione su problemi prassi	1
53	Pratica diviene teoria meditando su sé stessa	1
54	teoria come metapratica	1
55	ruolo pedagogia fenomenologica	1
56	necessaria intenzionalità tra prassi e teoria	1
57	prassi abbisogna di approfondimento conoscitivo sistematico	1
58	formazione: provocazione intellettuale per costruire propensione a conoscenza	1
59	riferimento a esperienza, formazione in itinere, non a teorie esplicite	1
60	integrazione funzionale a creazione società serena	1
61	tutti con simile bagaglio alla primaria	1
62	valenza teoria esplicita	1
63	apertura di mente e di cuore	1
64	Dialogo fonte di rassicurazione	1
65	no teoria, sì prassi consolidata	1
66	abbassare reticenze e pregiudizio	1
67	rifiuto diverso sconfitta per scuola	1
68	pericolo di lotte tra gruppi culturali	1
69	scuola per capire possibilità di convivenza	1
70	critica parte di mondo accademico	1
71	integrazione non avviene senza lavorare	1
72	vedere fenomeni dietro processi integrazione	1
73	prospettiva a lungo termine	1
74	scuola supportata da società intera	1
75	prassi e teoria di pari passo	4
76	teoria e prassi unite da passione	1
77	teorici che coniugano solo teoria	1
78	teoria per interpretare i problemi nella prassi	1
79	mettersi in gioco aprendo scuola	1

80	preparazione efficace per primaria	1
81	scambio teorico-pratico	1
82	volontarietà relazione formativa pedagoga-insegnante	1
		113

102 codes 144 occorrenze

---

**CATEGORIZZAZIONI****PESO DEL GENDER**

	CODES	OCCORRENZE
1	offese a insegnanti	6
2	maledette maestre	1
3	dissidi insegnanti famiglie	1
4	critiche dolorose	1
5	risarcimento per critiche	1
6	gioco rispetto lo facciamo già	2
		12

**CATEGORIZZAZIONI PER ETÀ GENERE PROVENIENZA**

	CODES	OCCORRENZE
1	osservazioni sul genere	1
2	stereotipi di genere	3
3	categorizzazione di genere	13
4	questione culturale e genere	4
5	categorizzazione per provenienza	28
6	categorizzazione ed età	4
7	differenze tra genitori italiani e stranieri	1
8	società 'straniera' simile a precedente società italiana	1
9	extracomunitari	1
10	rumeni più rispettosi degli italiani	1
11	tipo musulmano	1
12	arbitrarietà concetto etnia	1
13	maschi buoni femmine belle	1
14	rifiuto stereotipi di genere	1
15	tematica rom	17
16	mamma non straniera	2
17	Prospettiva specifica per rom	10
		90

23 codes 103 occorrenze

---

**SOCIAL JUSTICE**

	CODES	OCCORRENZE
1	social justice	1
2	disagio sociale	1
3	interventi supporto economico	1
4	interventi socialmente indirizzati	1
5	critica economico sociale	1
6	necessità risposta richieste sociali-culturali	1
7	biblioteche e scuole di territorio	1
8	non ghettizzare	1
9	Scuola che affronti tematiche politico-sociali	1
10	isolamento sociale	1
11	Isolamento sociale per fattori linguistici e culturali	1
		11

11 codes 11 occorrenze

---

**INCLUSIVITÀ**

## FAMIGLIE

	CODES	OCCORRENZE
1	mettersi in gioco aprendo scuola	1
2	tutoraggio alle famiglie	1
3	funzioni mediatori	2
4	plurilinguismo insegnante	1
5	insegnante catalizzatore interazioni	1
6	centralità interazione tra famiglie	1
7	prospettive interculturali	1
8	modalità didattiche interculturali	1
9	centralità relazioni famiglie	7
10	relazione famiglie	9
11	centralità relazioni x ex coordinatrice	1
12	centralità coinvolgimento famiglie	21
13	relazioni tra famiglie	1
14	conoscenza reciproca scuola-famiglia	1
15	comunicazione fondamento della comunità ( <i>main concern</i> )	1
16	main concern interculturale a lungo termine	1
17	centralità relazioni come rispetto della persona	1
18	accordo su <i>main concern</i>	1
19	coinvolgere genitori stranieri e non	1
20	assemblee più circolari per coinvolgere genitori	1
21	genitori coinvolti preparano festa	1
22	laboratori con soli genitori	2
23	più coinvolte mamme	1
24	modalità interazione tra famiglie	2
25	laboratori genitori e bambini	1
26	laboratori portano un grande frutto	1
27	diverse difficoltà d'integrazione	1
28	apertura scuola a famiglie	1
29	famiglie che svolgono attività didattiche	1
30	dialogo fonte di rassicurazione	1
31	la bellezza di permettere a mamme musulmane di uscire in società	1
32	apprendere a non temere diversità culturale	1
33	necessità processo integrazione parallelo genitori-bambini	1
34	mancata inclusione	1
35	difficoltà relazioni tra famiglie	1
37	Laboratori per favorire relazioni tra famiglie	1
38	ostacoli e vantaggi interazione tra famiglie	1
39	interazione tra famiglie limitata a una sezione	1
	coinvolgimento famiglie	75

## TERRITORIO

	CODES	OCCORRENZE
1	centralità coinvolgimento famiglie	1
2	dialetto strumento d'interazione	1
3	contesto territoriale	1
4	continuità territoriale	4
5	continuità territoriale ed extra scuola	1
6	social mapping	1
7	cogliere diversi utilizzi territorio	1
8	domande ricerca-azione	1
9	patrimonio territoriale	1

10	gestione dal basso	1
11	rete scuola territorio	2
12	patrimonio culturale sfondo azioni	1
13	mediazione interpretazione patrimonio	1
14	servizi luoghi di cittadinanza	1
15	valenza interazioni	1
		19

## ROUTINE

	CODES	OCCORRENZE
1	nesso prassi riflessione	1
2	riflessione pedagogica collegiale	1
3	autovalutazione centrata su routine	1
4	apprezzamento coordinatore	1
5	rottura routine apprendimento alterità	2
		6

## INFORMALITÀ

	CODES	OCCORRENZE
1	centralità coinvolgimento famiglie	2
2	contesti informali e integrazione tutto campo	1
3	buona pratica informale giochi tradizionali	1
4	valenza educazione informale	2
5	contaminazione educazione formale informale	1
6	scuola come presidio stranieri	1
7	contesti informali e integrazione tutto campo	1
		9

66 codes 109 occorrenze

---