

## Ripensare l'ordine delle cose

### Rethinking the order of things

ROSANNA CIMA

*The ability to observe and to define problems is the main required element to solve them. The failure of host policies implemented by the states with an overflowing immigration, has stimulated the pedagogical research to be poised between the global Souths and different Norths and pick out existential methodologies capable of fully understanding the reality. The Human Science Department of the University of Verona together with Centro Astalli of Trento (a corporation that deals with asylum applicants and forced migrations) have been working on a participated research for two years: the gamble is the employment of a phenomenology attentive to daily life and at the same time to the geopolitical dimension. The decolonial theory is a part of the rich intercultural pedagogical panorama and has the goal to reconsider the educational terms of the encounter of the Other. These are the theoretical references which permit to articulate a deconstruction of the epistemologies that still are contributing to maintain the coloniality of the knowledge, of the existence and of the view influencing deeply the relation with the Other. The educational and care processes are broken down and reassembled in a multi-situated and multilingual form to highlight those life gestures that create a shared experiential consciousness. This requires an interpretative innovation.*

**KEYWORDS:** WORK-RELATED LEARNING, APPRENTICESHIP, EDUCATION POLICIES, MIGRATION, EDUCATION

#### Scommesse mancate

Da sempre il rapporto tra popolazioni autoctone e straniere è al centro del dibattito pubblico a livello macro, meso e micro, impegnando nelle scelte le amministrazioni nazionali, le realtà dei servizi locali e la vita quotidiana dei singoli. Le ondate migratorie e gli immaginari sui Sud e sui Nord globali da alcuni decenni moltiplicano atteggiamenti e comportamenti contrapposti che si distribuiscono tra gli estremi del sogno di una vita migliore e il razzismo percepito, agito e indotto, tra l'apertura all'accoglienza e l'instaurarsi di barriere. La paura del contagio e dell'invasione che da tempo caratterizza gli spazi mediatici e pubblici condiziona la vita dei singoli, facendo crescere gradualmente sentimenti d'impotenza, indifferenza, rabbia, rassegnazione. Ad oggi, a livello

macro, non vi sono modelli di integrazione avviati dalle politiche migratorie che mostrino una 'riuscita' nei termini di convivenza tra persone e comunità differenti. Bisogna dunque ripensare e cambiare l'ordine delle cose, partendo dal basso. L'ultimo film di Segre, *L'ordine delle cose*, lo comunica con forza, come una prioritaria necessità. Partire dal basso s'intende l'uso di metodi di ricerca e di lavoro educativo che permettano una narrativa a più lingue e a più voci<sup>1</sup>. Leggere attraverso una fenomenologia attenta al quotidiano della vita, vicina alle esistenze delle persone e al tempo stesso alla dimensione geopolitica è la scommessa che sta alla base di una ricerca partecipata avviata da due anni dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona con il Centro Astalli di Trento, ente che si occupa di richiedenti asilo e di migrazioni forzate<sup>2</sup>. Accogliere chi proviene dalle migrazioni forzate non desta certo indifferenza, tuttavia la ricerca si è

inizialmente interrogata sui modelli di integrazione immessi dalle politiche migratorie in quanto influiscono sulla relazione tra ‘straniero-autoctono’. Tale riflessione ha permesso di pensare e sperimentare una forma d’integrazione a doppio senso.

Seppur molto si è scritto sulle politiche migratorie, un breve cenno aiuta a riflettere sui modelli di integrazione fino ad ora messi in atto per indicare, in seguito, la direzione teorica scelta nella formazione e nella ricerca attuata. I paradigmi interpretativi e le relative politiche sociali ed educative che hanno indirizzato i processi di integrazione nei Paesi di forte immigrazione si riassumono nelle teorie assimilazioniste, multiculturaliste e neo-assimilazioniste<sup>3</sup>. Nel quadro del paradigma assimilazionista si trovano le teorie relative al *melting pot* (in atto in USA e Australia tra fine Ottocento e primi del Novecento) rivelatesi fallimentari: l’ideale utopistico che ne sta alla base si è declinato in fenomeni di discriminazione e ghettizzazione. Sotteso a tale paradigma vi è una prospettiva epistemologica universalista, insufficiente a reggere i rapporti interetnici e le difficoltà derivanti da quel modello di convivenza che non pone a tema le differenze e dissolve le appartenenze originarie. Questo processo è evidente sulle seconde e terze generazioni (osservato nello scenario prima francese e poi italiano), tanto che si parla di un ‘inevitabile assimilazionismo’, messo in atto non solo dai migranti (che si assimilano alla società ospitante) ma anche dai processi educativi, dall’istruzione e dagli aspetti socio-economici. In tale prospettiva l’incontro con chi è diverso si riduce all’adesione al modello culturale dominante<sup>4</sup>.

La prospettiva multiculturalista invece propone di ‘inquadrare’ le diversità individuali all’interno di contenitori quali ‘l’etnia’, ‘la cultura’ di uno specifico luogo geografico, alimentando in questo modo stereotipi e fenomeni di ghettizzazione e auto-ghettizzazione<sup>5</sup>. L’ideale di apertura che il multiculturalismo intende supportare si traduce invece in una distanza tra ‘le minoranze’, paradossalmente, proprio quando vengono ‘tutelate’. I nazionalismi e la crescita di movimenti che in Europa rimarcano l’espulsione degli ‘stranieri’ mostrano, da un lato, il fallimento di queste politiche e dall’altro l’urgente bisogno di ripensare il tema delle migrazioni con altri paradigmi e immaginari.

## Tra integrazione e interazione: il differente peso delle parole

Il dibattito tra questi modelli di interpretazione dell’integrazione tra stranieri e locali, ancora acceso e per nulla esauritosi, ha permesso di orientare l’attuale riflessione su orizzonti che tengono conto di nuove ermeneutiche in grado di ripensare i rapporti tra le culture. Sono presenti studi in ambito sociologico accorpabili nell’approccio transnazionale<sup>6</sup> più centrati sulle migrazioni intese come esperienze di ‘globalizzazione dal basso’ in cui gli immigrati sono considerati ‘attori sociali’ che si muovono all’interno di vincoli e risorse dei Paesi di partenza e di arrivo. In gioco ci sono le aspettative individuali, ma anche familiari e della comunità più allargata. In ambito pedagogico le dimensioni identitarie, così come le memorie educative (della famiglia e delle appartenenze linguistiche e religiose) si trasmettono o si interrompono secondo specifiche fasi e situazioni<sup>7</sup>, tuttavia i migranti assumono presenze ‘dislocate’<sup>8</sup>, abitano qui, là e anche altrove, costituendo collettività in transito, scambiando informazioni e modelli di vita. Creano comunità diasporiche<sup>9</sup> alimentano circuiti di transito per informazioni, idee, economie, relazioni.

La dimensione transnazionale attribuita ai singoli, alle famiglie e alle comunità mette in luce, secondo gli studi della psicologia etnoclinica, ‘identità’ che ‘attraversano i mondi’, creando modelli di ‘appartenenze’ caratterizzate dalla molteplicità e in continua trasformazione<sup>10</sup>. Una prospettiva, questa, che ripropone la domanda di riconoscimento, dei singoli e dei gruppi, in un’ottica non più legata a una minoranza o a una cultura, o ancora a uno stato sociale. Si può affermare che il concetto di ‘integrazione’ nella cultura localizzata in una Nazione non può più essere considerato valido.

La prospettiva interculturale propone una politica di integrazione che fa leva sull’interazione tra soggetti di culture differenti, essi possono negoziare, condividere scambiare narrazioni<sup>11</sup>. Viene posto al centro il riconoscimento delle differenze e delle diverse istanze, il rispetto delle identità che si raggiunge attraverso il dialogo. L’intercultura considera il conflitto come un terreno che apre alla mediazione e all’incontro, costruendo con l’altro inediti rapporti con la realtà. La pedagogia interculturale pone una particolare attenzione alla

formazione di competenze interculturali fin dalla scuola dell'infanzia. Gruppi culturalmente ed etnicamente diversi possono costruire realtà sociali fondate sul rispetto dei diritti umani fondamentali e delle istituzioni democratiche. L'interculturalità: «non s'inscrive dentro una visione culturalista o deterministica, ma prende atto della complessità; [...] supera l'incomunicabilità del relativismo culturale [...] presuppone la dimensione culturale come parte integrante di ogni riflessione e modalità d'intervento [...] integra l'etnocentrismo come variabile costante; [...] si riferisce sempre a un'azione, un intervento [...] considera criticamente i termini di etnia, cultura nazione e identità»<sup>12</sup>. L'integrazione attraverso l'interazione è il risultato di una cultura nuova, co-costruita con l'altro, attraverso un arricchimento reciproco. Sono affermazioni, queste, che necessitano di una vera e concreta rivoluzione all'interno dei paradigmi pedagogici e delle azioni educative che, per la maggior parte delle realtà italiane (ma non solo), è ancora da venire.

Negli spazi educativi e della cura come la scuola, i servizi sociali e sanitari, è necessario introdurre sempre più percorsi formativi e di ricerca in un'ottica interculturale, assumendo però una prospettiva critica. Sappiamo bene, infatti, che quando la parola non può essere espressa con facilità perché non si è competenti nella lingua del Paese di arrivo, quando essa proviene da una cosmogonia non europea/occidentale, quando i corpi che la pronunciano sono neri, posti ai margini di una vita sociale ed economica, il peso di queste voci non è il medesimo di chi le ascolta e le osserva. Costruire questo atteso dialogo, nonostante l'intenzione ad accogliere, allo scambio reciproco diventa una impresa non sempre raggiungibile. Reinterrogare le ermeneutiche allora diviene un imperativo.

Da quale luogo epistemico si prende parola per nominare, incontrare, comprendere, l'altro? Come si gioca questo 'incontro' tra lingue, religioni, culture e tradizioni molto diverse se il punto di vista da cui lo si vive e lo si legge è (con)centrato in un solo luogo del sapere? In mancanza di una tale problematizzazione si possono inconsapevolmente travisare gli effetti dell'incontro con l'altro e cadere in procedure includenti che, a lungo andare, sviluppano una indifferenza. Si tratta di eredità culturali che influiscono sull'incontro con l'altro<sup>13</sup>. Ignorarle è ammettere una cecità che ha come esito il non essere consapevoli degli

effetti del colonialismo e di una geopolitica che influiscono sul proprio sguardo. In altre parole, occuparci di migranti, di ricerca con professionisti e con richiedenti asilo (in questo caso) domanda di ricercare, in primis, le ermeneutiche necessarie per costruire un discorso a più voci e dare effettivamente un posto visibile e un giusto peso alla parola dell'altro, ma anche alla propria. Porre a tema le asimmetrie, le discriminazioni razziali, le violenze epistemiche, le indifferenze o le accoglienze senza giusta misura, richiede di individuare riferimenti teorici che indagano gli effetti della storia coloniale, per imparare ad ascoltare fino in fondo voci altre.

### **Modelli di incontro e pedagogia decoloniale**

La ricerca avviata nel 2016 con il Centro Astalli Trento riprende le questioni che interrogano, da un lato, le difficoltà che nella quotidianità gli operatori sperimentano nel lavoro con i migranti, dall'altro le ermeneutiche in uso nella lettura di questi spazi multiculturali. L'orizzonte sul quale si dipanano i punti di vista si è dunque aperto, in primis, alla letteratura critica della Storia culturale relativa alla conquista dell'America<sup>14</sup> per comprendere quali modelli di sguardo e di incontro con l'altro si sono ereditati. Il discorso decoloniale sorto da quei territori che sono stati (e/o sono) oggetto della conquista coloniale è un altro punto cardinale per la ricerca.

Disegnare le traiettorie di uno sguardo è anche ripercorrere con un taglio diverso i tragitti raccontati dalla storia, dalle politiche e dalle geografie. Riprendere i modelli di incontro con l'altro che Todorov individua, permette di avere coscienza dell'impostazione culturale del proprio sguardo (europeo)<sup>15</sup>.

Possiamo configurare tre polarizzazioni<sup>16</sup>:

- 'Sapere sull'altro'. È dettato dall'esotico, dal fascino della differenza, dalla curiosità. Quando è fine a se stessa, la curiosità produce il prendere informazioni dall'altro e sullo straniero: una sorta di etnofagia. Uno degli effetti è la diminuzione della paura verso il differente che viene compensata dalla pretesa di tutto comprendere.

Il sapere sull'altro si colloca all'interno di una categoria etnica che conferma gli stereotipi e/o i pregiudizi. Tale posizione dello sguardo contribuisce a continuare un'opera coloniale con la sola differenza geografica: invece di

espletarsi in un ‘là lontano’, nelle terre che generalmente si collocano a Sud del mondo, si maschera di accoglienza.

- ‘L’altro come mancante’. Quasi per opposizione al troppo differente si costruisce un trattamento di uguaglianza che richiede all’altro di sanare le mancanze (di lingua, di status).

È vero infatti che porre l’altro venuto da lontano sulla dimensione giuridica dell’‘uguale’, come con chiunque, offre una rassicurazione. Però è un ‘indistinguibile chiunque’<sup>17</sup>. La forma della relazione risultante da questa posizione è duplice, la prima deriva direttamente dal postulato di uguaglianza e suscita un senso di indifferenza. La seconda è, paradossalmente, costruita sull’insinuarsi del pensiero della mancanza, per effetto di una dis-uguaglianza. La mancanza costruisce il di meno dell’altro e il di più di chi ospita. Se l’altro è mancante posso giungere ad un perché di questa mancanza, ma la spiegazione sarà sempre vincolata al termine che l’ha generata: di meno.

- ‘Somiglianze’. Il ritrovare somiglianze nasce dal bisogno di tenere unito, è un atteggiamento quasi spontaneo, la parte di ‘diverso’ che riguarda l’altro non ha ‘naturalmente’ un posto in noi. La tensione ad assomigliarsi è necessaria per stabilire dei legami e delle relazioni affettive. È questa una terza posizione che si delinea nel riconoscere somiglianze tra autoctoni e migranti. Nell’immediato questo è un aspetto della relazione che soddisfa e pone al sicuro poiché riconfermiamo una parte di noi, ci ri-conosciamo. E’ un modo che, in generale, gli esseri umani mettono in atto quando si relazionano con il nuovo, con ciò che non conoscono ancora.

Paradossalmente questo modello presenta una incomunicabilità di fondo, in esso s’insinuano lentamente i binomi irrisolvibili posti nei termini verità/falsità, credere/non credere, giusto/sbagliato. Ad esempio vi sono delle somiglianze di vita familiare, di preparazione di cibi, di educazione dei figli, di modi di curare alcuni disturbi fisici, ma tutto questo materiale esperienziale viene collocato quasi automaticamente, (da colui che ascolta), in un tempo passato. Il modello della somiglianza porta ad uscire dal presente, dalla sincronia delle relazioni per ritornare a un passato, quello di una, due o tre generazioni prima. È un allora che rimarca ancora un di meno, una arretratezza, dell’altra/dell’altro. Anche nel modello della

somiglianza i racconti dell’altro/altra migrante non vengono negati, anzi, sono sollecitati, ma viziati nella fantasia di comprendersi in quanto simili. Fin dal loro inizio, i racconti non sono interrogati perché il termine (misconosciuto) di riferimento principale non è l’altro, ma noi stessi e ciò che nell’altro sappiamo riconoscere, decodificare, sentire, individuare come somigliante.

Riflettere sui modi di pensare l’altro permette di dare un quadro non personalistico e meno colpevolizzante, invita ad aprire nuove domande sulla Storia e sulle metodologie esistenziali di coscientizzazione che provengono dai Paesi in cui le persone migranti provengono. Il primo di questi riferimenti sono gli Studi Post-Coloniali<sup>18</sup>, essi offrono elementi di decostruzione di alcuni concetti centrali per la ricerca in educazione. La *Southern Theory* di Connel<sup>19</sup> e la *Dirthy theory*<sup>20</sup> ‘disturbano le gerarchie della conoscenza’ e incidono sull’educazione in quanto mettono in guardia da una ‘etnofagia culturale’ pervasiva, frutto di una forma liberale del multiculturalismo. Si tratta di una forma moderna di violenza simbolica in cui le culture dominanti cercano di sussidiare la cultura diversa imponendo standard ‘settentrionali’ sulle comunità etniche.

I riferimenti alla letteratura di autrici e autori africani<sup>21</sup> ci permettono di comprendere meglio come la società africana sia stata una costruzione del discorso coloniale, senza alcun rapporto reale con le differenti realtà del Continente, riproponendo il ‘corpo legale e istituzionale’ corrispondente al Paese colonizzatore<sup>22</sup>. Il pensiero e le pedagogie decoloniali provenienti dall’Africa (Sub-Sahariana e centrale) e dall’America Latina costituiscono un altro aspetto dell’impianto teorico della ricerca. In particolare si è approfondita la pedagogia decoloniale di Catherine Walsh e di altri autori che hanno costruito il discorso teorico a partire dalle pratiche di resistenza dei popoli dell’America Latina dal momento della conquista fino ad oggi<sup>23</sup>.

Il pensiero decoloniale, che risente del pensiero freiriano e della teologia e pedagogia della liberazione, riprende il concetto di ‘colonialità’ elaborato da Quijano. Egli indica la colonialità come un modello di potere nato con la conquista dell’America e in seguito imposto a livello mondiale e tuttora operante<sup>24</sup>. La colonialità è l’elemento costitutivo e oscuro della modernità. Se il colonialismo si identifica in una relazione di dominio di una nazione sull’altra, (ora cessato con le indipendenze dei vari Stati

assoggettati) la colonialità ancora oggi è attiva e riguarda differenti sfere dell'esistenza (il potere, il sapere, lo sguardo, la natura, il genere), sostiene l'egemonia dei modelli europei/eurocentrici di elaborazione della conoscenza.

Il posizionamento teorico fin qui tracciato vuole segnare una parzialità di fronte ad una realtà così complessa come sono le migrazioni forzate e, in particolare, la 'questione dei richiedenti asilo', tuttavia tale postura ha permesso di individuare un dispositivo di ricerca 'multisituato', vicino alle *esistenze* sia degli operatori che degli ospiti del Centro Astalli.

### **La ricerca: disfare legami e creare connessioni**

La ricerca 'Connessioni' nasce dal riconoscimento da parte degli operatori di un aumento delle domande di cura provenienti dai richiedenti asilo e da un bisogno di strumenti formativi e operativi per leggerle in modo più adeguato. L'attivazione di un dispositivo 'multisituato' di ricerca persegue finalità sia di natura conoscitiva che applicativa<sup>25</sup>. L'attenzione alla comprensione dell'esperienza di ogni singola persona all'interno dei gruppi ha permesso l'emersione di nodi critici, di problemi comuni e temi trasversali<sup>26</sup>. Educatori, assistenti sociali, Ospiti e Operatori si incontrano con l'intento di strutturare una 'ermeneutica connettiva' tra tutte le differenze che caratterizzano i partecipanti (linguistiche, professionali, disciplinari, religiose) al fine di poter far emergere i molteplici codici di comprensione delle storie di cui i richiedenti asilo, gli operatori e gli stessi ricercatori sono portatori. L'attivazione di più gruppi di discussione con gli ospiti e operatori, di momenti formativi dei professionisti ha permesso di evidenziare i limiti dei vocabolari dell'assistenza sociale, dell'educazione e della presa in carico. Al tempo stesso l'analisi dei discorsi ha reso possibile il disfare i significati preordinati di alcune categorie e di dare senso allo sperimentare 'cerchi di cura' in cui connettere le diverse voci e sguardi lì presenti.

All'interno dei gruppi di discussione ritornano come temi salienti quello dell'abitare, del lavoro, della formazione, della mobilità, della salute, della socialità dei richiedenti asilo e del funzionamento organizzativo. Ciò che qui maggiormente interessa è porre in evidenza che tali gruppi (con gli ospiti e le ospiti) si sono andati gradualmente

qualificandosi come contesti attraversati da legami significativi e investiti di una forte carica affettiva. Si sono configurati come luoghi di riflessione condivisa sull'esperienza, in cui distanziarsi ed osservare i frammenti di un vissuto spesso convulsivo e schiacciante; spazi di promozione del benessere come principale strategia di cura del disagio, anche mediante l'attivazione di percorsi educativi tra pari<sup>27</sup>. All'interno dei cerchi di cura si sono espresse le difficoltà e i timori delle operatrici, si sono evidenziati i modelli ereditati di incontro con l'altro, scoprendo sempre meglio la forbice sotterranea che tramuta la differenza in disuguaglianza per poi 'normalizzarla' attraverso 'l'obbedienza' ai protocolli istituzionali. Questo è stato, ed è, il primo passo formativo ed educativo per considerare anche altre verità, non necessariamente provenienti da un unico mondo disciplinare. Gli ospiti hanno potuto incontrare parole esperte grazie alla presenza dei mediatori culturali. Si sono poste quelle interrogazioni che nascono da metodologie esistenziali, connesse con il farsi e il disfarsi degli eventi della vita, punti di vista altri che giungono dall'analisi profonda delle esperienze. Postura della ricerca che sa stare in una parzialità di pensiero e dunque fare posto (fare vuoto generativo) alla presenza delle differenti cosmovisioni in gioco. Interrogazioni particolarmente attente ai maltrattamenti teorici<sup>28</sup>.

Alcune delle principali criticità di 'Connessioni' sono legate agli apparati politici, ai vincoli sistemici e alle limitazioni strutturali poste alle possibilità trasformative dei processi di accoglienza<sup>29</sup>, cura e accompagnamento dei richiedenti asilo. Ulteriori complessità sono legate all'approccio metodologico. La ricerca partecipata ha posto sul piano di esperti gli operatori, i richiedenti asilo e gli accademici, condizione senza la quale non è possibile costruire una comunità di ricerca. Questo implica un impegno profondo di tutti gli attori e non sempre il coinvolgimento dei partecipanti è stato accolto nella sua totalità, inoltre prendere la parola sulla propria esperienza non è automatico, richiede una alfabetizzazione e coscientizzazione. Il percorso nei gruppi ha permesso di poter osservare l'altro da punti di vista differenti dal contesto istituzionale e sovente questo ha generato uno *shock* da parte degli operatori che, a volte, hanno mostrato una resistenza a riconoscere le nuove manifestazioni degli ospiti. Anche in questi casi l'accompagnamento al pensare

come si osserva, ma soprattutto come integrare nei propri modelli i differenti modi di esprimersi e di esistere dell'altro è stata ed è un'attenzione in itinere del lavoro di ricerca nei gruppi. L'esercizio (continuo) per individuare 'da dove si osserva' ha permesso di decostruire certi immaginari (colui che attende, la prostituta, l'invalido, il controllore), favorendo l'esprimersi di interpretazioni audaci, a volte rischiose, ma che hanno potuto seminare il desiderio di ripensare l'ordine delle cose, di integrare modi di pensare e di operare altri. Quest'ultima affermazione ci

immette di nuovo tra i termini accoglienza e indifferenza considerati ora non come opposti ma generatori di una integrazione che spetta a tutti. Non solo agli altri.

ROSANNA CIMA  
*University of Verona*

<sup>1</sup>Cfr. F. Cambi, G. Campana, S. Ulivieri, (a c. di), *Donne migranti verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa 2003; R. Cima, *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale tra territorio e istituzioni*, Carocci, Roma 2005.

<sup>2</sup> La ricerca *Connessioni* è iniziata a gennaio 2016 ed è tutt'ora attiva. Partecipano come ricercatori del team dell'università di Verona: Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica, Sandra Faith Erhabor, Elhadji Abdou Malik Gueye. Responsabile scientifica Rosanna Cima. Coinvolge un gruppo di circa 15 professionisti e 60 richiedenti asilo tra donne e uomini.

<sup>3</sup> Cfr. G. Pollini, G. Scidà, *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>4</sup> Cfr. M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 104-132.

<sup>5</sup> Per una critica alle politiche educative e alla *Multicultural Education* britannica -che può essere considerata come esempio utile a comprendere le politiche anche di altri Paesi- si veda il testo di Tarozzi M., *La mediazione educativa. 'Mediatori culturali' tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna 1998, pp. 27-58.

<sup>6</sup> M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione*, cit., p. 187.

<sup>7</sup> Cfr. M. Di Vita, V. Granatella (a c. di), *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Magi, Roma 2009.

<sup>8</sup> R. Cima, *Memorie mobili: voci di nipoti e di nonni nelle famiglie transnazionali*, «Rivista di Educazione Familiare», 1/2017, pp. 37-53.

<sup>9</sup> Cfr. A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma 2001.

<sup>10</sup> Cfr. R. Beneduce, *Etnopsichiatria*, Carocci, Roma 2007.

<sup>11</sup> Cfr. M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Milano 2011; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza Roma-Bari 2007; A. Portera, *Manuale di pedagogia Interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013; M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erikson, Trento 2010; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2011, R. Cima, *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2009.

<sup>12</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia Interculturale*, cit. p. 37.

<sup>13</sup> Cfr. E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2002.

<sup>14</sup> Cfr. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Einaudi, Torino 1992.

<sup>15</sup> R. Cima, *Lingue migranti e successo degli insegnanti*, in R. Cima, R. Finco, *Insegnare e imparare tra lingue diverse*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-36.

<sup>16</sup> Gli scenari nei quali si verificò «l'incontro più straordinario della storia occidentale», come viene rimarcato da Pier Luigi Crovetto nella nota introduttiva al libro di Todorov *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, hanno costituito un 'filtro interpretativo' della ricerca METESS (Mediazione ETnoclinica nei servizi Educativi, Sociali e Sanitari) effettuata, con i professionisti dell'ambito distrettuale n. 10 della Bassa Bresciana Orientale (7 comuni, 66.860 abitanti), dal 2010 e 2014. Le riflessioni qui in parte riprese sono pubblicate in: R. Cima, *Culture della cura*, PresentARTsi, Castiglione delle Stiviere 2014, pp. 33-41.

<sup>17</sup> I. Stengers, *Introduzione*, in T. Nathan, *Non siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 11.

<sup>18</sup> Molti sono gli studi postcoloniali. Solo a titolo di esempio si ricorda: G. C. Spivack, *Critica della ragione postcoloniale verso un presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma 2004; P. Chatterjee, *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, Princeton 1993.

<sup>19</sup> R. Connell, *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science*. Allen & Unwin, Crows Nest, Australia 2007.

<sup>20</sup> L. L. Barker, A. Nye & J. Charterisv, *Voice, Representation and Dirty Theory*, «Postcolonial Direction in Education», 1/2017, pp. 54-81.

<sup>21</sup> Alcuni tra i principali autori di saggi e romanzi sono: N. Wa Thiongo, *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma 2000; N. Wa Thiongo, *Decolonizzare la mente*, Jaca Book, Roma 2015; A. Traore, *L'immaginario violato*, Ponte alle grazie, Milano 2002; C. A. Kane, *L'ambigua avventura*, edizioni e/o, Roma 2003.

<sup>22</sup> F. Cooper, *Décolonisation et travail en Afrique. L'Afrique britannique et française 1935-1960*, Karthala – Sefhis, Paris 2004, pp. 29-86.

<sup>23</sup> Per un approfondimento del pensiero decoloniale si rinvia a: G. Ascione (a c. di), *America Latina e modernità. L'opzione coloniale. Saggi scelti*, Arcoiris, Salerno 2014; W. D. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, 2007, trad. it. di E. C. Vian, *L'idea di America Latina. Geostoria di una teoria decoloniale*, Mimesis, Milano 2013, M. Muraca, *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, «Civitas educationis. Education, politics and culture», v. 6, n.1/2017, pp. 133-150.

<sup>24</sup> A. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, CLACSO, Buenos Aires 2000, pp. 201-245.

<sup>25</sup> Il carattere interdisciplinare e multireferenziale del metodo di ricerca ha posto in dialogo gli apporti di differenti discipline (pedagogia, antropologia, sociologia) e le pratiche etnoliche. Dal punto di vista metodologico, le fonti di ispirazione sono le prospettive partecipative, collaborative e incarnate: O. Fals Borda, *Cómo investigar la realidad para trasformarla*, in O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología e presentación Víctor Manuel Moncayo*, CLACSO-Siglo del Hombre Editores, Buenos Aires-Bogotá 2009, pp. 253-302; E. Lawless, *Reciprocal ethnography: no one said it was easy. Journal of Folklore Research*, 37 (2-3), 2000, pp. 197-205; R. Barbier, *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2007; M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; M. Muraca, R. Cima, e L. Alga, *Anatomia dos olhares na pesquisa científica*, in «Em aberto» 27(91), 2014, pp. 111-122.

<sup>26</sup> La strutturazione dei gruppi si è gradualmente modificata proprio come richiede una ricerca partecipata. Ad oggi sono attivi un gruppo di discussione uomini formato da professionisti e ospiti, un gruppo di discussione donne, che si incontrano ogni settimana e condotto dai ricercatori dell'Università con il supporto di mediatori ed esperti culturali; i cerchi di cura formati da professionisti, da esperti culturali, ricercatori e, in alcuni casi, anche da ospiti. Per ciascun incontro, viene effettuata l'audioregistrazione e la documentazione fotografica. Il diario etnografico è uno strumento condiviso tra equipe accademica e professionisti di Astalli.

<sup>27</sup> R. Cima, M. Muraca, M. L. Alga, S. Varvarica, *TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo. Fenomenologia di una ricerca partecipata*, in atti convegno Formare alla ricerca empirica in Educazione, Alma Mater Studiorum, Bologna 2017, pp. 26-34.

<sup>28</sup> Cfr. F. Sironi, *Psychopathologie des violences collectives. Essai de psychologie géopolitique clinique*, Odile Jacob, Paris 2007.

<sup>29</sup> Cfr. M. Catarci, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano 2011.