

Riassunto

La presente ricerca focalizza la sua attenzione sull'attuale scenario multiculturale che caratterizza la realtà del nostro Paese e della città di Padova nello specifico. In tale contesto, peraltro in continua evoluzione, assume particolare rilevanza la figura professionale degli educatori e il ruolo che essi svolgono nei molteplici contesti in cui operano. Si è, quindi, voluto esplorare quali siano le rappresentazioni sociali degli educatori padovani relativamente agli immigrati, anche a partire dalle loro esperienze relazionali e comunicative nel contesto professionale e in quello sociale più in generale. Tale lavoro ha permesso inoltre di analizzare il bagaglio formativo posseduto dagli educatori in ambito interculturale, rilevando bisogni e aspettative a cui porre attenzione in prospettiva futura.

Questa fase di ricerca sul campo ha preso avvio dallo studio della letteratura esistente, nel quale si è prediletto un approccio interdisciplinare, necessario per meglio comprendere nella loro interezza le complesse questioni in esame. Lo sguardo pedagogico alla tematica interculturale costituisce comunque il cuore del presente lavoro di ricerca, che si arricchisce del contributo di altre discipline al fine di collocare la questione interculturale in un più ampio sistema di significati. Tale modalità di lavoro permette di recuperare e valorizzare concetti e questioni care alla pedagogia fin dalle sue origini. Ci si riferisce a tematiche ampie, profonde e complesse come quelle relative ai concetti di identità e alterità, che, ben lungi dall'aver significati univoci e monolitici, rimandano a domande sempre aperte e a risposte mai definitivamente date.

Abstract

The present research focuses on the modern multicultural scenario that characterizes our Country and, in this specific case, the city of Padua. In this ever-changing situation, the professional role of educators, played in the different contexts where they perform, gains relevance. Therefore, the Paduan educators' social representations on immigrants, built by their relational and communicative experiences in the professional and in the more broad social contexts, were explored. Moreover, this work analyses the formative fund owned by educators about intercultural issues and points out needs and expectations to be considered in a future perspective.

This field research moves on the basis of the existing literature, where an interdisciplinary approach is preferred to better understand in their whole complexity the issues examined. The pedagogical point of view to the intercultural theme constitutes the core of the present research, even if it is enriched by the contribution of other disciplines in order to put the intercultural issue in a more broad system of meaning. This choice allows to retrieve, and better account, concepts and issues that concerns to pedagogy since its origins. Those are wide, deep and complex issues, such as the ones dealing with the topics of identity and otherness, that far from having unique and monolithic significance, refer to still-open questions and never-defined answers.

Indice

Introduzione	p. 7
Capitolo 1 – Dalla cultura all’intercultura	p. 9
1.1 Una svolta epocale	p. 9
1.2 Una società, molte culture	p. 11
1.3 Le parole e la realtà	p. 13
1.4 Cultura	p. 15
1.4.1 Specificità culturale	p. 18
1.4.2 Relazioni fra culture	p. 19
1.4.3 Sul mutamento delle culture	p. 22
1.5 Categorie culturali: unità, pluralità, molteplicità	p. 23
1.5.1 Monoculturalismo	p. 24
1.5.2 Pluralismo culturale	p. 25
1.5.3 Multiculturalità	p. 26
1.6 Intercultura	p. 29
1.6.1 Cultura come intercultura	p. 31
1.6.2 Le ragioni dell’intercultura	p. 35
Capitolo 2 – Identità E Alterità	p. 39
2.1 Dall’intercultura all’alterità	p. 39
2.2 L’intercultura come approccio all’alterità	p. 40
2.3 Identità	p. 43
2.3.1 L’Identità in Occidente	p. 44
2.3.2 La formazione dell’identità	p. 48
2.4 Alterità	p. 52
2.4.1 Alterità radicale, Alterità non riconosciuta	p. 54
2.5 Identità E Alterità	p. 56
Capitolo – La teoria delle Rappresentazioni Sociali	p. 59
3.1 Nascita della teoria delle rappresentazioni sociali	p. 59
3.2 Cosa sono le rappresentazioni sociali	p. 61
3.3 A cosa servono le rappresentazioni sociali	p. 64
3.3.1 Funzioni delle rappresentazioni sociali	p. 67
3.4 I processi delle rappresentazioni sociali	p. 70
3.4.1 Il processo di ancoraggio	p. 70
3.4.2 Il processo di oggettivazione	p. 72

Capitolo 4 – Genesi della ricerca	p. 75
4.1 Le ricerche Rimes	p. 75
4.2 Nascita della ricerca	p. 76
4.3 Gli obiettivi della ricerca	p. 79
4.4 Lo strumento della ricerca	p. 80
4.5 Destinatari della ricerca	p. 80
4.6 I soggetti rispondenti	p. 82
Capitolo 5 – Analisi e interpretazione dei dati	p. 88
5.1 Percezione della realtà immigrata a Padova	p. 88
5.2 Relazioni con gli immigrati	p. 95
5.3 Percezione del comportamento degli immigrati	p. 101
5.4 Formazione su tematiche interculturali	p. 105
Conclusioni	p. 109
Bibliografia	p. 112
Allegato 1 – Questionario	p. 121

Introduzione

La realtà multiculturale che ormai caratterizza la società italiana, e il contesto padovano nello specifico è uno scenario che offre numerosi spunti di riflessione per chi opera nel campo della pedagogia e dell'educazione. La comparsa di nuovi soggetti, inattesi e a volte non desiderati, ridefinisce i ruoli esistenti e le modalità relazionali abituali, che vengono rimessi in discussione dall'incontro, spesso quotidiano, con tale diversità e alterità. Il presente lavoro di ricerca si pone l'obiettivo di offrire alcune chiavi di lettura e di interpretazione del nostro mutevole presente, contraddistinto sempre più dalla presenza di persone appartenenti a diverse culture ed etnie che condividono con noi gli stessi "luoghi vitali".

Il percorso di ricerca prende avvio, nel capitolo 1, con una ricognizione relativa ai concetti fondamentali della riflessione interculturale, a partire proprio da quello di "cultura" per come esso si è definito ed evoluto nel corso del tempo. A fronte della svolta epocale, in senso multiculturale, che stiamo vivendo è infatti necessario riprendere in esame categorie e termini che frequentemente vengono utilizzati, al fine di approfondirne i significati e le trame. Tale possibilità si ritiene venga offerta anche dall'utilizzo di un approccio multidisciplinare che permette, mediante i contributi dei diversi autori, una percezione più nitida e ricca della questioni in esame, grazie alla possibilità di osservarle e analizzarle da differenti punti di vista.

Con il medesimo approccio multidisciplinare vengono approfondite e approfondiscono, nel capitolo 2, le tematiche relative ai concetti di Identità e Alterità, sia considerandole nel loro specifico quanto, soprattutto, nel loro imprescindibile legame. In tale prospettiva sono collocate anche le differenze culturali, che si

ritrovano così ricomprese e re-intepretate sullo sfondo più ampio della diversità personale, luogo di possibili conflitti ma anche terreno fecondo di incontri reciprocamente arricchenti e creativi.

Il capitolo 3 è dedicato alla presentazione della teoria delle rappresentazioni sociali elaborata, a partire dagli anni Sessanta, da Serge Moscovici. Questa riflessione teorica permette di meglio comprendere il senso di tali rappresentazioni, i motivi per cui esse si formano, le modalità con le quali ciò avviene e, non da ultimo, la loro rilevanza nei contesti sociali passati quanto in quelli attuali. Il capitolo costituisce in tal modo un ideale passaggio alla seconda parte del testo, dedicata alla ricerca svolta sul campo.

Nel capitolo 4 se ne descrive la genesi, con una breve esposizione delle ricerche svolte dal Dipartimento di Ricerca Sociale e Metodologia Sociologica "Gianni Statera Rimes" dell'Università "La Sapienza" di Roma, dalle quali il presente lavoro, seppure indirettamente, prende avvio. Successivamente vengono esposti gli obiettivi della ricerca, lo strumento usato e le caratteristiche dei soggetti rispondenti.

Il capitolo 5 è dedicato alla presentazione dei dati raccolti mediante la somministrazione del questionario a 102 educatori operanti nel contesto territoriale padovano. Tale lavoro ha permesso di raccogliere molteplici e utili informazioni relative, da un lato, al ruolo e ai contesti professionali, dall'altro alle esperienze di incontro, relazione e comunicazione che gli educatori instaurano, spesso quotidianamente con gli immigrati. È risultato inoltre possibile far emergere le rappresentazioni sociali che gli educatori partecipanti alla ricerca hanno relativamente ai soggetti immigrati.

CAPITOLO 1

Dalla cultura all'intercultura

1.1 Una svolta epocale

La tematica interculturale è venuta ad assumere, in epoca recente, sempre maggiore importanza e rilevanza in ambito scientifico. Oggi la sua trattazione costituisce l'oggetto di studio di differenti discipline, ciascuna caratterizzata dai suoi paradigmi teorici, da specifiche metodologie e prassi operative e da, almeno in parte, diverse finalità. A fianco di tutto ciò, più o meno strettamente interconnesso, è da rilevare anche il crescente interesse che le questioni interculturali hanno progressivamente assunto in ambito sociale, politico, educativo, artistico, ecc. a seguito dei mutamenti che continuamente caratterizzano le nostre società. Se questa crescente attenzione verso le tematiche interculturali risulta essere ormai evidente, è quanto mai legittimo interrogarsi sulle ragioni per le quali ciò sta avvenendo proprio in quest'epoca storica, e con un'intensità e una diffusione che non si erano riscontrate in precedenza.

Una risposta che giunge da più parti evidenzia come "il nostro presente storico [...] stia assumendo caratteri (molti) propri che lo staccano nettamente dal passato anche recente e lo proiettano verso un futuro radicalmente diverso di cui noi intravediamo i germi, anche un po' le strutture, ma non gli esiti" (Cambi, 2001, p. 27). Questa differenziazione rispetto al passato è riscontrabile a partire dal fatto che "la società *omogenea* è ormai tramontata e che la *diversità culturale* è un dato strutturale presente nella vita sociale e

organizzativa" (Bolognari, 2004, p. 18). Questa risposta, cioè il cambiamento in senso multiculturale¹ della nostra società, nella sua quasi disarmante semplicità, apre in realtà la strada a numerosi altri interrogativi che, su diversi piani, chiamano in causa i *significati* che è possibile attribuire a questo mutamento e le *prospettive* future che i nuovi scenari iniziano a delineare.

Fra le molte domande suscitate dai cambiamenti in atto, una ci coinvolge e ci tocca direttamente e in profondità. Si tratta dell'interrogativo riguardante il ruolo che la pedagogia può esercitare in questo scenario per molti versi inedito. Può e *deve*, possiamo dire, considerando che essa "in quanto disciplina che si colloca *tra* teoria e prassi, in quanto 'sapere' ma 'progettuale', in quanto disciplina di frontiera [...] è più coinvolta degli altri saperi in questo processo di cambiamento, e in forma radicale" (ibidem, pp. 17-18). E tale coinvolgimento non è destinato a essere passeggero o superficiale, ma interroga invece la pedagogia nel suo intimo "poiché attraverso quella dimensione (l'intercultura) passa buona parte della sua (della pedagogia) identità attuale, non solo storica ma anche teorica" (ibidem, pp. 14 -15).

Il tentativo del presente lavoro è quindi anche quello di provare a fornire alcune chiavi di lettura e analisi che possano favorire una maggiore comprensione dei cambiamenti che stiamo osservando. Il tutto a partire dalla consapevolezza che "nell'intercultura è posta una sfida alla e della pedagogia" (ibidem, p. 15), e non solo, in quanto "l'intercultura è una *sfida radicale* alla mentalità corrente e comune, radicata nelle convinzioni della tradizione e divenuta un *habitus* mentale dell'uomo occidentale" (ibidem).

¹ Intendo con questo termine riferirmi, per ora in modo generico, alla presenza di più culture all'interno dello stesso contesto sociale, senza indicare e definire con esso una modalità di relazione fra le culture stesse o un determinato tipo di organizzazione sociale. Per un approfondimento sul suo significato si rinvia al paragrafo 1.5.3.

1.2 Una società, molte culture

La società in cui viviamo ci appare sempre meno uniforme e sempre più caratterizzata da elementi culturali diversi, alla continua ricerca di un equilibrio, al tempo stesso stabile e aperto a successive trasformazioni. Questo aspetto risulta oggi comune alla realtà italiana e a quella degli altri Paesi europei, pur con le differenze (anche notevoli) dovute alla diversa storia di ciascuna nazione, a fattori culturali, religiosi, sociali ed economici, nonché alle scelte politiche attuate dai relativi governi.² Anche spostando lo sguardo al di là dell'Atlantico osserviamo una società, quella statunitense, caratterizzata al suo interno da notevoli differenze culturali, etniche, linguistiche e religiose. Ma in quel caso ci troviamo di fronte a una realtà piuttosto lontana da quella italiana, ed europea in generale, a causa delle differenti origini e del diverso sviluppo della società e della cultura americane. Mentre nel caso dei Paesi europei è possibile parlare di società *caratterizzate* da differenze, nel caso degli Stati Uniti si potrebbe dire che si tratti di una società *costituita* da differenze. Se poi si volesse allargare il discorso fino a comprendere al suo interno le molte e differenziate società appartenenti agli altri continenti (dall'Africa all'America Latina, dall'Asia all'Oceania), risulterebbe ancora più evidente la molteplicità di situazioni che costituiscono l'esperienza umana, caratterizzandola per alcuni, anche importanti, tratti comuni e per molti, a volte purtroppo difficilmente conciliabili nell'immediato presente, elementi di diversità o di unicità.³

² Un'interessante chiave di lettura della realtà europea è contenuta nel Libro bianco sul dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), nel quale si individuano anche alcune linee politiche per la promozione del dialogo interculturale.

³ Per alcuni esempi di studi e ricerche relativi alle diverse società contemporanee si vedano, fra gli altri, Pasqualotto (2008), Bolognari (2004), Gobbo (2000), Callari Galli, Ceruti, Pievani (1998).

Tornando al contesto italiano, si ritiene interessante sottolineare due aspetti della nostra società contemporanea, che pongono in risalto l'intrinseca diversità, o varietà se si preferisce, di cui essa è intessuta. Il primo aspetto emerge da un'analisi dei beni materiali che utilizziamo e, come evidenziato da Gobbo, ci porta a considerare come attualmente "i nostri consumi quotidiani includano oggetti e alimenti provenienti dalle più diverse zone del globo, a complemento o a sostituzione di quelli locali, e come la maggior parte delle persone sia ormai abituata a convivere con linguaggi, materiali e merci che hanno origine lontana, e che ci raggiungono, per farsi usare (e, in qualche misura, anche per cambiarci) dai punti più diversi del pianeta" (Gobbo, 2000, p. 14). Il secondo aspetto, delineato dalla stessa autrice, fa riferimento invece ad un'altra sfera del nostro essere e pone l'attenzione sul crescente "interesse per prospettive spirituali lontane da quella che i diversi rami del cristianesimo da secoli esprimono e che fanno parte della cultura, della politica, della civiltà dei paesi occidentali" (ibidem). Entrambe le considerazioni trovano conferma in un'altra analisi in cui viene sottolineato come "la vita quotidiana di un sempre maggior numero di individui è segnata dall'onnipresenza di alimenti, tessuti, materie prime, oggetti e simboli che hanno origine nei più disparati e reconditi angoli del pianeta" (Callari Galli, Ceruti, Pievani, 1998, pp. 9-10). Riguardo al secondo aspetto gli stessi autori mettono in risalto che "filosofie occidentali e filosofie orientali vengono a poco a poco riconosciute come parti integranti, e forse complementari, di una medesima ricerca comune sul senso della vita e del mondo" (ibidem, p. 10). Questi due tratti della nostra società attuale, ben lungi dall'essere passeggeri o superficiali, sono in realtà degli indicatori, seppure parziali, della compresenza di elementi (materiali e spirituali) che nascono all'interno di culture altre, ma che gradualmente sono presenti sempre più anche nel nostro

quotidiano. Possiamo quindi dire che “non è [...] casuale che – sebbene gli antropologi culturali non abbiano cessato di spostarsi altrove, ‘al di là dei mari’ per fare ricerca – quest’ultima oggi tenda ad interrogare sempre più spesso *noi*, le nostre società complesse, eterogenee, caratterizzate dalla compresenza di modi e linguaggi i più diversi” (Gobbo, 2000, p. 51).⁴

1.3 Le parole e la realtà

In questo scenario in costante divenire risulta sempre più necessario riscoprire il significato di alcuni termini utilizzati di frequente nel linguaggio comune, ma sulla cui reale (e reciproca) comprensione è legittimo avere qualche dubbio. Ci si riferisce a parole che sono entrate a far parte del lessico quotidiano, in particolare per chi opera nel campo della riflessione pedagogica e della pratica educativa, ma che, in quanto tali, rischiano di essere abusate, fraintese o usate in modo poco consapevole, finendo così per svuotarsi progressivamente del loro significato e della loro pregnanza. Non si tratta soltanto di questioni terminologiche o lessicali, quanto invece di prendere in considerazione significati più profondi, e per questo spesso meno percepiti, che determinano importanti aspetti della nostra vita in comune i quali vengono veicolati dal linguaggio che utilizziamo (o che non utilizziamo). La scelta delle parole da pronunciare non è infatti neutra. Ciascun termine è portatore di differenti significati, riferimenti e valori, e può evocare, in chi lo pronuncia e in chi lo ascolta, idee e pensieri, emozioni e sentimenti che hanno un’importante influenza nel delineare scelte

⁴ Si veda al riguardo il pensiero dell’antropologo M. Kilani, originario del Maghreb, e di cultura e sensibilità francofona (Kilani, 1994a, 1994b).

individuali, familiari e sociali, anche in ambito educativo. Questo si rivela particolarmente evidente nel caso in cui alcune parole vengano continuamente utilizzate e riprese dai mass-media,⁵ per descrivere i fatti della cronaca quotidiana. Tali parole entrano a far parte del linguaggio "della gente", caricandosi di significati che a volte sono dei giudizi di valore, al punto tale che potremmo dire che esse più che *descrivere* la realtà si propongano invece lo scopo di *interpretare* ciò che accade. Quando tutto ciò diventa un'abitudine,⁶ viene meno, progressivamente, la capacità di un'attenzione critica e riflessiva sui fatti che avvengono, con il rischio di scambiare il linguaggio per la realtà e di confondere le persone con i termini che (spesso arbitrariamente) le definiscono. Sarebbe quindi meglio dire che "noi non cogliamo la realtà 'così com'è' ma la costruiamo per mezzo di pratiche discorsive" (Mantovani, 1998, p. 52), come hanno messo in risalto vari autori nell'ambito della psicologia sociale, in particolare coloro che si riconoscono nell'approccio del costruzionismo sociale.⁷

Si ritiene quindi importante prendere in esame alcune di queste "parole chiave" con l'intento di analizzarle in riferimento ad autori appartenenti a differenti discipline e, all'interno di esse, a diversi orientamenti teorici. È ormai diffusa, infatti, la consapevolezza che "l'intercultura, in pedagogia e nell'ambito della ricerca socio educativa, rappresenti uno straordinario esempio di multidisciplinarietà" (Bolognari, 2004, p. 11). Questo atteggiamento di ricerca deriva da una prospettiva pedagogica in cui l'attenzione per

⁵ Si pensi ad esempio al termine "immigrati", usato di frequente con una connotazione problematica o negativa, che si discosta dal suo significato originario, tuttora valido, che indicava semplicemente persone provenienti da un altro Paese o da un'altra zona dello stesso Paese.

⁶ Intesa nel suo significato letterale di ripetizione abituale e automatica di un modo di essere o di un comportamento.

⁷ Si vedano al riguardo gli interessanti contributi di K.J. Gergen (1991, 1994) e Gergen K.J., Gergen M. (2005).

la questione interculturale “si spinge nelle riflessioni implicate dalle tematiche dell’alterità, della differenza, dell’incontro tra diverse identità individuali e culturali” (Milan, 2007, pp. 10-11). È insito infatti nel termine *interculturale*, nel suo prefisso “inter”, il riferimento “alle dimensioni della relazione, dell’incontro, della reciprocità, del dialogo, della solidarietà” (ibidem, p. 12). Si arriverà, gradualmente, a osservare come tali termini siano, al tempo stesso, ricchi di significati e di valore se considerati singolarmente ma anche, e ancor di più, si vedrà come la loro reale portata e incidenza si riveli compiutamente nel considerarli in relazione l’uno con l’altro e assieme nella totalità. L’obiettivo è quello di giungere a delineare, più che un insieme di stelle solitarie, una costellazione di significati la cui esistenza e forma, come nel caso delle costellazioni astronomiche, sta prima di tutto nell’occhio di chi guarda.

1.4 Cultura

La scelta di partire dall’approfondimento di questo concetto è motivata, oltre che dalla sua rilevanza e pertinenza con la tematica della presente ricerca, dal fatto che “la cultura è il cuore dei dibattiti contemporanei che vertono sull’identità, la coesione sociale e sullo sviluppo di un’economia fondata sulla conoscenza” (Unesco, 2001). Ci si propone di iniziare recuperando una suggestiva metafora che evidenzia come “noi esploriamo la realtà con l’aiuto di mappe che la cultura ci mette a disposizione [...] ma sappiamo che, per quanto accurate, esse non esauriscono il territorio” (Mantovani, 1998, pp. 52-53). Diventa importante, di conseguenza, chiedersi in che modo tali mappe vengano costruite, e “una risposta plausibile è che l’esperienza provveda ad insegnare a ciascun individuo le categorie

più adatte ad ordinare il suo mondo particolare" (ibidem, p. 53). Di fatto però questa non si rivela essere una risposta definitiva in quanto "l'esperienza non si trova in natura allo stato puro. Essa si sviluppa all'interno di una cornice culturale che la rende possibile e al tempo stesso la limita" (ibidem). Non a caso l'antropologo C. Geertz definisce la cultura come una "cornice fondatrice di senso, all'interno della quale gli uomini vivono e danno forma alle loro convinzioni, solidarietà e al loro sé, e come una forza regolatrice in fatto di questioni di convivenza umana" (Geertz, 1999, p. 53). Se da un lato è vero che è l'esperienza a insegnarci la modalità per muoverci nel nostro percorso di esplorazione, dall'altro "è la tradizione che ci dice, all'inizio del viaggio, quali siano le esperienze che dobbiamo fare e come le dobbiamo fare" (Mantovani, 1998, p. 53). Ci si porrà quindi nell'ottica di osservare e analizzare le modalità con cui costruiamo le nostre mappe culturali (e non solo), cercando di evidenziarne gli aspetti più importanti e, in particolare, come esse possano facilitare o ostacolare le relazioni personali e l'incontro con l'Altro.

Una delle ragioni che motivano questo tipo di approccio si riscontra, per differenza, anche in alcune concezioni che ritenevano le diverse culture come degli stadi di un cammino evolutivo verso un unico punto di arrivo. Tale concezione, del tutto infondata dal punto di vista storico, è però rinvenibile in alcune modalità con le quali le persone del mondo occidentale (Europa e Usa) guardano alle persone di altri mondi (Mantovani, 2000). La stessa suddivisione dell'unico mondo in più mondi, diventata ormai di uso comune, è indicativa di per sé. R. Shweder, antropologo culturale, critica questa prospettiva etnocentrica evidenziando che "allora come ora il gradino su cui le varie culture erano collocate dipendeva da un ristretto numero di indici di progresso, o sviluppo, o evoluzione che si ritenevano oggettivi ed altamente correlati tra loro. La direzione di

marcia si pensava che andasse da povero a ricco, da magico a scientifico, da illetterato a capace di leggere e scrivere, da ineducato a educato, da semplice a complesso, da malato a sano, da autoritario a democratico, da poligamico a monogamico, da pagano a cristiano, da oppresso a libero. L' essenziale era che il nostro modo di vivere è il più vero, buono, bello ed efficiente e che le credenze, i valori, le pratiche degli altri nella misura in cui differiscono dalle nostre sono false, vergognose, sgradevoli ed irrazionali" (Shweder, 2003, pp. 347-348).

Come per i successivi concetti anche per quello di cultura, il primo che viene preso in esame, non è possibile arrivare a offrire una definizione unica e univoca. Ma forse, come emergerà lungo il percorso, è meglio così. La ricchezza di studi, ricerche, esperienze e riflessioni prodotta nelle diverse discipline che si sono accostate a questa tematica è davvero notevole e non risulta possibile, e forse nemmeno interessante, ricercare una sintesi che rischierebbe di essere forzatamente riduttiva. Si preferisce quindi percorrere un'altra strada, evidenziando alcuni elementi che ricorrono in differenti concettualizzazioni del tema in esame, tentando al tempo stesso di valorizzare pensieri e ipotesi divergenti e originali. Nel far ciò si integreranno contributi scientifici con altri di matrice normativa riferibili a organismi sovranazionali quali il Consiglio d'Europa e internazionali come l'Unesco.⁸

⁸ Queste norme vengono provocatoriamente definite "soft law", cioè "leggi morbide", per il fatto di non essere particolarmente vincolanti per gli Stati, ai quali non sempre è richiesto un adeguamento della normativa nazionale che tenga conto di quanto sancito a livello europeo o internazionale.

1.4.1 Specificità culturale

Un primo aspetto, evidenziato da più autori, riguarda il fatto che ogni cultura ha delle proprie caratteristiche peculiari, relative al contesto in cui essa si è formata e alle modalità con le quali si è mantenuta ed evoluta nel corso del tempo. Questa visione, tipica dell'approccio interculturale, soprattutto europeo, "ha colto, e ripreso, la *centralità della dimensione culturale*, sia nei termini di una distintiva, originaria identità dei soggetti, sia come tessuto connettivo tra coloro che presumibilmente condividono la medesima origine e la vita quotidiana" (Gobbo, 2000, p. 32). Tale affermazione viene ribadita e ampliata, dal punto di vista normativo, nella Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla Diversità Culturale del 2001, quando si definisce la cultura come "un insieme dei distinti aspetti presenti nella società o in un gruppo sociale quali quelli spirituali, materiali, intellettuali ed emotivi, e che include sistemi di valori, tradizioni e credenze, insieme all'arte, alla letteratura e ai vari modi di vita" (Unesco, 2001). A riguardo, risulta interessante citare anche il pensiero di K. Nishida, il quale sottolinea che "le culture possono essere definite come la realizzazione dei contenuti del mondo storico, che è individuale in quanto universale e universale in quanto individuale. Le culture, naturalmente, sono molte. Non possono essere ridotte all'unità, perché se perdessero la loro specificità finirebbero di essere culture" (Nishida, 2007, p. 45).

È altresì interessante notare, ponendoci nella prospettiva dell'antropologia culturale, che all'interno di ogni cultura sono presenti "costrutti culturali mediante i quali un gruppo produce una definizione del sé e/o dell'altro collettivi" (Fabietti, 1995, p. 18). Tali definizioni portano spesso a considerare la propria cultura di appartenenza come dotata di una forte omogeneità interna, e quindi

caratterizzata da un'identità monolitica e priva di differenziazioni. Questa concezione, che molto raramente corrisponde alla realtà, si crea quando si concentra l'attenzione solo su "alcuni tratti idiosincratici del gruppo che, per questo stesso fatto, sono considerati immutabili" (ibidem). Ciò consente, come diretta conseguenza, di ritenersi diversi da coloro che non appartengono a questa cultura, e che, in ragione di tale diversità, sono considerati *altri*. Purtroppo in questa concezione vi è il rischio di passare facilmente da una considerazione di diversità, e quindi di alterità, a una in cui prevale un giudizio, basato su visioni superficiali o stereotipi, che inevitabilmente porta a ritenere la propria cultura migliore e quindi superiore alle altre. Da un lato è allora opportuno riconoscere e rispettare i tratti distintivi e caratteristici di ogni cultura, senza però giungere a identificarli come fissi e immutabili. Dall'altro è però necessario chiedersi dove può portare e, con uno sguardo pedagogico, dove si vuole che porti, questo riconoscimento della diversità e dell'alterità in soggetti appartenenti a culture diverse dalla propria.⁹

1.4.2 Relazioni fra culture

La conclusione del precedente paragrafo apre a un altro interessante aspetto dell'analisi del concetto di cultura che stiamo provando a costruire. Se finora ci siamo soffermati sulle caratteristiche di ciò che è una cultura, a partire da quelli che possono essere i suoi elementi costitutivi, ora proviamo a riproporre e rileggere tale questione (cos'è una cultura) ponendoci da un differente punto di

⁹ Sembra opportuno sottolineare come questa diversità e questa alterità vengano percepite anche dagli altri nei nostri confronti, sicuramente con modalità e criteri di valutazione almeno in parte, se non completamente, diversi dai nostri. Per un bell'esempio di "sguardo dell'altro" si veda Tuiavii di Tiavea (1998).

vista. Ci spostiamo cioè da una visione delle culture come “forme” monadiche e isolate, per aprirci ad un differente panorama che pone l’accento sulle relazioni e le interazioni fra le culture. Potremmo dire che proviamo a considerare lo scenario culturale cercando di osservare l’arcipelago e non le singole isole o, parafrasando il titolo di un testo di Milan (2002a), ponendo la nostra attenzione sulla dimensione “tra”.

Questo approccio muove dalla considerazione che “la storia delle civiltà e, ancor di più, gli sviluppi recenti dell’antropologia ci hanno insegnato che ogni cultura si è costruita una propria identità solo mediante un confronto, talvolta anche conflittuale, con altre culture” (Pasqualotto, 2008, p. 15). Se da un lato quindi “ogni cultura storica ha una sua specificità che può essere compresa solamente grazie a criteri interni, e relativi alla medesima” (Gobbo, 2000, p. 63), dall’altro non possiamo non rilevare che “una cultura *non si può comprendere fuori della storia* – quella propria e quella della sua relazione con le altre culture” (ibidem). Si delinea fin da subito l’esistenza di due elementi, l’identità culturale propria (ma vedremo che tale concetto può essere ambiguo e discutibile) e la relazione con culture altre, nella quale si crea, in modi e forme diverse, un reciproco influenzarsi, modificarsi e trasformarsi.¹⁰ Se è vero infatti che “ogni società elabora una propria forma culturale (ciò che costituisce la propria diversità, o nella relazione ad un soggetto, la propria alterità)” (Gobbo, 2000, p. 63) non si può dimenticare come essa sia “anche sempre influenzata dalla presenza e dai contatti con altre culture” (ibidem).

In ambito antropologico si pone più nettamente l’accento sulla dimensione interazionale e relazionale esistente, e sempre esistita, fra i diversi popoli, indicandola come *costitutiva* delle culture stesse,

¹⁰ Tale aspetto verrà ripreso e approfondito nel paragrafo successivo.

valorizzando la "dinamica dello scambio interculturale dalla quale risultano tutte le società senza eccezione" (Kilani, 1994b, p. 35). Si arriva quindi a sostenere che "tutte le culture sono il prodotto di interazioni, di scambi, di influssi provenienti da altrove" (Fabietti, 1995, p. 21) e, di conseguenza, che "le culture non nascono 'pure'" (ibidem). Tale accezione trova dei riscontri anche in una lettura di matrice filosofica (filosofia interculturale e filosofia comparata) in cui si evidenzia che "ogni cultura [...] risulta essere interculturale in senso intrinseco" (Pasqualotto, 2008, p. 15), dato che "al di là delle sue presunzioni e delle sue intenzioni più o meno dichiarate, si è sempre *formata* grazie al complesso delle sue mediazioni con culture diverse da sé" (ibidem).¹¹

Si vuole concludere questo paragrafo soffermando brevemente l'attenzione su un altro aspetto, considerato di fondamentale importanza, che sarà approfondito in seguito. Sembra infatti interessante rilevare come nelle modalità di relazione che scegliamo di utilizzare (in ambiti interculturali, ma non solo) ciò che mettiamo in discussione è non solo l'identità degli *altri* ma anche quella del *noi*. Infatti "nell'incontro con culture differenti è in gioco non solo ciò che noi facciamo agli altri, ma anche ciò che noi facciamo di noi stessi" (Mantovani, 1998, p. 93). Ponendo la questione su un piano individuale, possiamo affermare che nel definire l'altro, il *Tu*, ciò che facciamo è anche definire l'*Io*, anche se questo può avvenire in modo implicito e poco consapevole. Questa tematica verrà approfondita e ampliata nel secondo capitolo riguardante i concetti di identità e alterità.

¹¹ Sulla natura multiculturale di ogni società si veda anche Goodenough (1976).

1.4.3 Sul mutamento delle culture

Una diretta conseguenza di questa concezione di cultura come intercultura, cioè come risultante delle interazioni passate e presenti fra “mondi culturali” diversi, già a loro volta intrinsecamente interculturali, sta nel continuo e costante, ma non regolare e spesso imprevedibile, modificarsi delle culture. L’incontro fra culture promuove infatti la reciproca conoscenza e crea opportunità di riflessione che, se da un lato “possono ‘destabilizzare’ le società, e le aspettative di chi ne fa parte” (Gobbo, 2000, p. 48), dall’altro costituiscono “l’occasione che mette in movimento processi cognitivi e relazionali in grado di superare l’etnocentrismo” (ibidem, p. 49).

A tale riguardo l’antropologo svedese U. Hannerz propone, in una prospettiva interazionistica, la metafora del fiume/flusso per descrivere la cultura, volendo con ciò indicare che la sua costante presenza, il suo costante esserci, non deve essere confuso con una sua immutabilità e fissità. In quest’ottica la cultura “è completamente dipendente da un processo continuo” (Hannerz, 1998, p. 4), proprio come il fiume che, pur apparendo sempre uguale a se stesso, è in realtà in continuo e interminabile divenire. Si tratta cioè di una “concezione dinamica della cultura” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 9) che muove dalla considerazione che “gli esseri umani non sono realtà fisse con una propria identità precostituita che *ad un certo punto* si mettono a fare delle scelte” (Johnson, 1993, p. 42). Al contrario essi sono “esseri in divenire la cui identità viene continuamente trasformata dalla riflessione e dall’azione” (ibidem). Ciò risulta ancor più evidente se consideriamo che “le culture, in fondo, non sono solo segni che lavorano per la loro costante riproduzione: sono rapporti tra individui che vivono insieme e che con

la mescolanza si trasformano per effetto di queste relazioni multiple e intrecciate” (Bolognari, 2004, p. 43).

1.5 Categorie culturali: unità, pluralità e molteplicità

Risulta importante a questo punto chiedersi quali siano le categorie finora create e utilizzate per definire realtà sociali, passate, presenti e auspiccate o temute per il futuro, qualora ci si riferisca a contesti caratterizzati dalla presenza di persone di culture diverse. Tali termini costituiscono anche dei veri e propri “strumenti di pensiero” che orientano la riflessione e l’agire, a partire dalle differenti letture e interpretazioni della realtà che viene presa in considerazione. In questo approfondimento va rilevato come sia caratteristica peculiare del dibattito pedagogico l’aver “un’attenzione quasi ossessiva per le parole che vengono usate, nella consapevolezza che non siamo di fronte a *sinonimi* [corsivo mio] ma che dietro alcuni semplici prefissi (multi-, pluri-, inter-, trans-, cross-...) si gioca gran parte della ‘politicalità’ di questi discorsi educativi” (Nanni, 1998, p. 27). Prenderò quindi dapprima in esame le categorie del monoculturalismo e del pluralismo culturale, per poi soffermarmi più approfonditamente, anche in chiave critica, sul multiculturalismo.¹²

¹² Un altro termine che si ritrova in letteratura, a cui accenno solo brevemente, è quello di *transculturalità*, che nasce nell’ambito psicologico e non ha goduto di particolare fortuna in campo pedagogico. Con esso “si intende fare riferimento a elementi culturali comuni, ai cosiddetti ‘tratti universali’, ai valori permanenti” (Nanni, 1998, p. 33), a elementi cioè trasversali alle differenti culture, etnie e forme di organizzazione sociale. Questa prospettiva, sicuramente affascinante e che può porre interessanti questioni, ha però spesso peccato di eccessiva astrazione e retorica, riuscendo di rado a calarsi in situazioni storiche per proporre concreti elementi di analisi e riflessione. Va però ricordato come, ad esempio, la psicologia transculturale abbia fornito utili elementi per la comprensione dell’influenza della cultura sui processi di apprendimento in età infantile (Petracchi, 1994).

1.5.1 Monoculturalismo

Questa prima categoria di significati e di risposte si pone sul versante del non riconoscimento delle differenze culturali esistenti che, in quanto considerate dei fattori di disgregazione, rischio e problematicità per la società, vengono negate e, di conseguenza, non accettate e non accolte. Questa in-differenza per la diversità di cui l'altro è portatore, si fonda su una "*visione fondamentalista*" (Milan, 2007, p. 15) che ritiene "la propria cultura (i propri principi, i propri valori, la propria storia) qualitativamente superiore alle altre" (ibidem). In questo approccio è possibile individuare un timore, più o meno esplicito, rispetto alla *diversità* di cui l'altro è portatore, che viene vissuta come una minaccia alle caratteristiche tradizionali della società a cui si appartiene. Può allora accadere che "la diversità, costituita da soggettività di persone o di gruppi sociali, continui ad essere mal sopportata, in quanto disgregatrice del sentimento di appartenenza ad una località che storicamente si è costruita sui principi dell'omogeneità, dell'integrità, della purezza culturale, della coesione spirituale e nazionale" (Bolognari, 2004, p. 21).

Considerazioni e opinioni che, in qualche modo, si rifanno a questo approccio sono, ai nostri giorni, più facilmente rintracciabili in Paesi, fra i quali l'Italia, in cui l'immigrazione costituisce un fenomeno più recente e dove "la paura di un incontrollabile sviluppo sociale aumenta i timori verso le esperienze di cambiamento che la differenza dei modelli culturali inevitabilmente provocherebbe" (Bolognari, 2004, p. 52). A partire da ciò possono prendere avvio diverse strategie d'intervento quali l'esclusione, l'assimilazione e la ghettizzazione, caratterizzate dal comune denominatore della violenza, più o meno esplicita e diversamente manifestata. Fortunatamente tali posizioni sono gradualmente quasi scomparse come forme maggioritarie nel

mondo occidentale, anche per il dissolversi del colonialismo, ma purtroppo ancora oggi “dobbiamo riconoscere che affiorano qua e là aggregazioni politico-culturali nostalgiche del dogmatico monocromatismo culturale” (Milan, 2007, p. 15).¹³

1.5.2 Pluralismo culturale

L’approccio del pluralismo culturale è per alcuni aspetti opposto a quello monoculturale, in quanto si fonda sul riconoscimento della presenza di diverse culture e, soprattutto, su un atteggiamento di *tolleranza* verso di esse (Pasqualotto, 2008). Questa apertura si rivela, però, essere spesso limitata all’ambito privato, nel quale per gli immigrati è possibile vivere secondo le abitudini e le tradizioni tipiche del Paese di provenienza e della propria cultura. Viceversa in situazioni pubbliche è richiesto, in modo più o meno esplicito, di adeguarsi a norme e disposizioni che portano spesso a dover “rinunciare a vari aspetti della [...] personalità e ad adottare presto e integralmente i valori e i comportamenti della società d’accoglienza” (Milan, 2007, p. 16). A ben guardare si tratta, anche in questo caso, di una modalità di assimilazione, dalle forme più moderate, che non permette un vero riconoscimento dell’alterità di cui le persone di culture differenti sono portatrici. La diversità viene cioè riconosciuta come un tratto che esiste ma che si vuole ridurre il più possibile, sia a livello spaziale, come affermato sopra, limitandone l’espressione ai contesti privati, sia a livello temporale, considerando tale

¹³ A riguardo di quest’ultima considerazione, si veda il paragrafo 4.1 relativo alla ricerca del Dipartimento di Ricerca Sociale e Metodologia Sociologica “Gianni Statera Rismes” dell’Università “La Sapienza” di Roma da cui trae spunto la presente ricerca.

caratteristica come provvisoria o residuale e quindi destinata, in breve tempo, a ridursi fino a sparire.

In quest'ottica è riconducibile a una forma di risposta riferibile al pluralismo culturale anche l'approccio alle differenze denominato *melting pot*, che venne praticato negli Stati Uniti a partire dagli inizi del secolo scorso, diffondendosi successivamente in altri Paesi. Il *melting pot* (letteralmente "crogiolo") si proponeva di rendere maggiormente omogenea una società formata da diversi gruppi etnici, fondandosi, di fatto, sul mancato riconoscimento delle differenze culturali e sulla convinzione che la "mescolanza" avrebbe portato gradualmente gli individui a perdere e dimenticare i tratti culturali originari dando vita a una nuova cultura. Nell'esperienza statunitense "il concetto di *melting pot* funse da base per un programma politico d'integrazione e assimilazione delle differenze basato sulla convinzione che il modello occidentale moderno fosse il modello più razionale, più evoluto e per questo vincente" (Colombo, 2002, p. 15).¹⁴ Una particolare variante di questo approccio è quella della *salad bowl* (insalatiera), metafora che allude a una società in cui le diverse componenti etnico-culturali si mescolano, senza però perdere la loro specificità e identità ma anche senza giungere a una reale integrazione.¹⁵

1.5.3 Multiculturalità

Nella prospettiva della multiculturalità, che costituisce un ulteriore e ben più netto superamento del modello monoculturale, vi è la presa di coscienza dell'esistenza all'interno del tessuto sociale di differenze culturali, etniche, religiose, linguistiche, ecc. Tale compresenza viene

¹⁴ Sul *melting pot* negli Stati Uniti e sul suo superamento si veda, ad esempio, Glazer, Moynihan (1963).

¹⁵ In ambito canadese tale concetto è stato reso anche con la metafora del *glorious mosaic*.

vista come “un processo storico naturale, spontaneo, di cui prendere atto” (Nanni, 1998, p. 28) in quanto si muove dalla concezione per cui “la società *omogenea* è ormai tramontata e [...] la *diversità culturale* è un dato strutturale presente nella vita sociale e organizzativa” (Bolognari, 2004, p. 18). All’interno di questo orientamento è progressivamente maturata “la consapevolezza che tutti i tentativi di sopprimere tali trasformazioni favoriscono soltanto il sorgere di conflitti insanabili” (Bolognari, 2004, p. 48). L’intento è quindi quello di porre l’accento sul dare “risposte che salvaguardino la specificità delle *differenti tradizioni culturali*” (Milan, 2007, p. 17) che vengono valorizzate e preservate in quanto considerate “come *dati* originari e autentici” (Pasqualotto, 2008, p. 9).

Risalta però, riguardo a questa prospettiva, la quantità di critiche che è possibile rilevare in letteratura¹⁶ e come vengano evidenziati i rischi e le distorsioni a cui essa può portare o ha effettivamente portato in determinati contesti e situazioni. È plausibile pensare che ciò avvenga in quanto il modello multiculturale è più attuale dei precedenti, dato che appartiene al recente passato e al presente in cui viviamo e ha, su diversi piani, indirizzato scelte e strategie (anche in ambito educativo) formando, pur nella difficoltà di definire tale concetto, un certo sentire comune. Va altresì rilevato come proprio il tentativo in atto di superare tale prospettiva per muovere verso l’orizzonte interculturale¹⁷ richieda probabilmente un’approfondita analisi di ciò in cui a livello culturale ci si trova immersi, per riuscire, appunto, a distaccarsene e poter andare oltre.

Se ci si colloca in questa analisi critica, è possibile porre in evidenza i rischi della prospettiva multiculturale soffermando

¹⁶ Restando nell’ambito italiano si vedano, per esempio, Favaro, Luatti (a cura di) (2004), Basso, Perocco (a cura di) (2003) e Milan (2002a, 2002b), oltre ai già citati Milan (2007), Bolognari (2004), Gobbo (2000) e Nanni (1998).

¹⁷ Sul diverso significato a livello geografico e quindi di significato, dei termini prospettiva e orizzonte si veda Pasqualotto (2008) p. 36 e segg.

l'attenzione sulla tematica delle differenza/diversità culturali e su quella della relazione fra culture che si traduce, nel vivere quotidiano, anche e soprattutto nella relazione fra persone di culture diverse. Nel primo caso la problematica si evidenzia qualora le differenze vengano enfatizzate e mitizzate o, viceversa, quando esse siano banalizzate e ridotte a poco più che elementi di folklore (Milan, 2007). In entrambe le modalità non vi è un reale riconoscimento delle differenze per ciò che esse sono, vale a dire tratti e caratteristiche importanti del soggetto (o del gruppo) che, in quanto tali, è necessario considerare e rispettare, senza però, al tempo stesso, giungere a identificare in esse il soggetto, quasi arrivando a pensare che l'Altro è soltanto ciò che lo differenzia o lo oppone rispetto a sé. Nel secondo caso, quindi sul piano relazionale, i rischi sono, da un lato, di limitarsi a tollerare l'altro, accettandolo (magari contro voglia) con le sue caratteristiche e differenze che, in quanto considerate come immutabili, possono dar luogo a fenomeni di pregiudizi e stereotipi. Viceversa si può giungere a fenomeni di separazione o segregazione che limitano, se non annullano del tutto, la possibilità e il desiderio della relazione e del reciproco incontro.¹⁸ In questa logica la multiculturalità si rivela essere semplicemente "una *pluralità di monoculture*" (Pasqualotto, 2008, p. 9).¹⁹

È possibile concludere questa breve analisi, mettendo in risalto come la multiculturalità, costituisca una prospettiva utile qualora si tratti di descrivere l'attuale realtà in cui "la convivenza umana è più che mai costituita di globalità e pluralità" (Milan, 2002a, p. 5). Ma al

¹⁸ Milan, al riguardo, propone la metafora dell'*arcipelago culturale* (Milan, 2007) per indicare la compresenza di soggetti che pur essendo vicini (come le isole) e pur potendo essere percepiti dall'esterno come un insieme (l'arcipelago) non hanno in realtà relazioni significative fra di loro.

¹⁹ Con un diverso *focus* Durino Allegra (1993) utilizza il termine *cross-culturale*, facendo riferimento alla descrizione di un determinato fenomeno o situazione attraverso i contributi di diverse culture, ma senza che vi sia una diretta interazione fra di esse.

tempo stesso è necessario evidenziare come, soprattutto in chiave pedagogica, è richiesto nell'odierno scenario socioculturale "l'impegno per il cambiamento dall'essere al dover essere, dalla realtà effettiva all'utopia desiderabile, insomma, dalla 'multiculturalità' all'interculturalità'" (ibidem).²⁰

1.6 Intercultura

L'approccio interculturale si fonda sul "riconoscimento positivo della diversità culturale [...] il cui risvolto sta nel riconoscimento di una comune umanità" (Gobbo, 2000, p. 15). Già da questa prima affermazione sono intuibili e individuabili le differenze con gli approcci fin qui trattati e si coglie la "distanza" esistente rispetto a essi. L'intercultura si colloca infatti su un piano diverso e alternativo rispetto agli altri "modelli" precedentemente qui esposti. È importante rilevare fin da subito, come tale diversità non vada intesa semplicemente come un'evoluzione di pensiero, un affinamento critico, un adeguamento allo scorrere del tempo o un miglioramento delle strategie e delle pratiche attuate. Si tratta in realtà per molti aspetti di qualcosa di radicalmente nuovo e innovativo, che muove da presupposti prima non esistenti o, qualora presenti, non accolti nella loro pienezza, ricchezza e potenzialità di sviluppo. Sebbene sia possibile, e per certi versi anche doveroso, rintracciare i legami e le connessioni fra il pensiero interculturale e gli approcci che lo hanno preceduto, è necessario evidenziare le peculiarità di questo orientamento e la *rottura* che esso propone a livello epistemologico e

²⁰ Per un approfondimento sul multiculturalismo si veda, ad esempio, Anolli (2004) in cui l'autore evidenzia come esistano diverse modalità tramite le quali il multiculturalismo può essere realizzato (multiculturalismo essenzialista, comunitarista, temperato, critico e commerciale).

nella pratica (educativa, formativa, politica, ecc.). Si tratta di una rottura che potremmo intendere come un balzo quantico, come un cambio di visuale che va a sostituire la precedente percezione della realtà con un nuovo panorama non semplice da comprendere e conoscere a prima vista. Si tratta, a tutti gli effetti, di giungere a “una nuova mentalità che veda lo scambio interculturale [...] come istanza caratteristica della nostra società” (Perucca, 1996, p. 25). Risulta allora interessante evidenziare che se la multiculturalità “rappresenta una condizione oggettiva di compresenza di più culture tra loro, l’interculturalità è la ‘risposta educativa’ alla società multiculturale e multi-etnica” (Pinto Minerva, 2002, p.14). Si coglie in tal modo “la distinzione tra la multiculturalità intesa come categoria analitico-descrittiva e storico-sociologica e l’interculturalità intesa come istanza progettuale, politica e pedagogica” (ibidem). Nella prospettiva interculturale cambia infatti la concettualizzazione di cultura, che non è più considerata come un elemento di separazione ma, viceversa, come luogo di scambio aperto, come un confine permeabile, che esiste, ma che può essere varcato. È suggestiva al riguardo, la metafora spaziale proposta da Bakhtin quando dice che “non dobbiamo immaginare il regno della cultura come uno spazio con delle frontiere e un territorio al suo interno. Il regno della cultura è completamente distribuito sulle frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere.” (Bakhtin, 1981, p. 87). L’interculturalità concepisce infatti la cultura come “una narrazione condivisa, contestata e negoziata” (Benhabib, 2002, p. 5), quindi con una intrinseca dimensione relazionale al suo interno. Ne deriva che “qualsiasi visione delle culture come sistemi chiaramente delineati è una visione che viene *dal di fuori* [corsivo mio] e che genera coerenza a fini di comprensione e di controllo. Chi partecipa di una cultura

sperimenta invece tradizioni, riti, storie, rituali e simboli, strumenti e condizioni materiali di vita attraverso resoconti narrativi condivisi, ma anche contestati e contestabili. Dal di dentro, una cultura non appare come un tutto compatto ma come un orizzonte che si allontana quando ci avviciniamo” (ibidem).

1.6.1 Cultura come intercultura

Per proseguire nell’analisi della prospettiva interculturale può essere utile riprendere e approfondire un concetto già espresso nel paragrafo 1.4.2. Si tratta della considerazione per cui sarebbe opportuno considerare ogni cultura *di per sé* come intercultura, in quanto risultante dal reciproco scambio, dall’incontro e dalla contaminazione fra culture diverse, a volte anche geograficamente lontane fra loro. Tale concettualizzazione è valida non soltanto per gli scenari culturali attuali, ma trova numerose conferme nelle diverse epoche storiche. Ad esempio, restando nel mondo occidentale, è possibile rilevare come la civiltà greca si sia formata grazie a influssi micenei, cretesi, fenici, egizi, e come la civiltà romana sia sorta con forti influenze da parte di etruschi, sanniti, volschi e si sia successivamente sviluppata nei rapporti con molte diverse etnie sulle coste del Mediterraneo, in Asia Minore, in Spagna, in Gallia, in Britannia (Pasqualotto, 2003).

Lo scambio, la relazione e la conoscenza fra culture diverse possono avvenire, ai nostri giorni, con molteplici modalità: il viaggio, l’incontro personale, le letture, il cinema, la televisione, la musica, il cibo, esperienze formative o religiose (e molto altro ancora), modalità oggi arricchite e ampliate dalle possibilità offerte dalle nuove tecnologie e forme di comunicazione, l’accesso a internet su tutte. Da

più parti si rileva infatti che “un numero di persone sempre crescente e dislocato sull’intero pianeta è esposto al contatto reale e virtuale con differenti usi, costumi, differenti valori: così elabora la sua vita sociale servendosi di una molteplicità di itinerari e di possibili combinazioni, rendendo la fantasia parte attiva della sua progettualità sociale” (Callari Galli, Ceruti, Pievani, 1998, p. 154). In questo scenario è anche possibile riconoscere che “l’attuale gusto per l’altro, per il diverso, per la differenza assume, nella nostra società contemporanea, aspetti multiformi e talvolta contraddittori, come ad esempio l’espansione del turismo di massa alla ricerca di un consumo dell’esotico incessantemente rinnovato, [...] come la nostalgia di un passato o di una natura idealizzati in risposta alle incertezze e alle aggressioni della società moderna” (Kilani, 1994b, p. 15). Gli aspetti qui citati ci portano a ritenere possibile, e anzi auspicabile, iniziare a considerare ogni persona come situata “all’incrocio di numerose reti di relazioni e di influenze legate alla professione, al tempo libero, ai consumi culturali, alle appartenenze familiari e sociali, all’ambiente ecc.” (Perotti, 1994, p. 24).

Questa concezione di *cultura come intercultura* appare però ancora di là da venire, se si osserva buona parte del dibattito politico e culturale a cui quotidianamente si assiste tramite i mezzi d’informazione. E anche, pur non volendo né potendo generalizzare, sembra che questo tipo di considerazioni non sia ancora entrato a pieno titolo a far parte della mentalità e del sentire comune. O almeno questa è l’impressione che talvolta si ricava dai dialoghi e dagli incontri quotidiani con persone che operano in diversi settori, talvolta anche quelli più specificatamente educativi e formativi. È possibile allora chiedersi se, quando e quanto il “riconoscere la cultura come intercultura” sia effettivamente esistito e con quali modalità si sia declinato nelle differenti realtà ed epoche storiche. Sembra infatti

di poter affermare che tale "riconoscimento" sia un processo di consapevolezza tuttora in atto e non ancora giunto ai risultati che si possono auspicare per il formarsi di una nuova forma di pensiero, basata su una differente percezione di sé e degli altri. E questo nonostante diversi autori evidenzino che "quando una cultura non riconosce più di essere nata e di essersi sviluppata solo e in quanto *interculturale*, comincia a coltivare il pericoloso culto di sé come entità autonoma e sviluppa idee di superiorità in base alle quali programma il proprio dominio sulle altre culture" (Pasqualotto, 2008, p. 17).²¹ È altresì da rilevare che "la proposta di intendere una cultura come interculturale [...] deve mantenersi in equilibrio rispetto a due 'precipizi' che hanno mostrato di essere entrambi catastrofici: quello dell'*atomismo culturale*, in base al quale ogni singola cultura viene ritenuta autonoma e autoctona, isolata e indipendente; e quello dell'*indifferenza culturale*, in base alla quale ogni singola cultura viene considerata priva di differenze specifiche, al punto che le tradizioni che presiedono ai modi di comunicare, di agire e di costruire delle diverse popolazioni del globo vengono ritenute come ostacoli al progresso e alla diffusione del benessere" (ibidem, p. 21). I due 'precipizi' hanno in comune l'aspetto della separazione, del non incontro, del restare, anche se vicini, in realtà molto *distanti* gli uni dagli altri. È uno scenario che richiama quanto avviene nei musei, nei quali si incontra "una pluralità di culture [...], ma senza poter con esse comunicare, poiché vediamo solamente alcuni segni della loro attività" (Touraine, 1997, p. 48). Il rischio è appunto quello di "vivere nella nostra stessa società quali spettatori tolleranti, curiosi, spesso simpatetici nei confronti di una grande diversità di culture e di forme di organizzazione sociale ma senza comunicare con esse" (ibidem).

²¹ A tal riguardo si veda anche Milan (2002a).

Proseguendo su questa linea di pensiero, in prospettiva temporale si rileva come questa concezione interculturale della cultura abbia dovuto “combattere su due fronti: quello *tradizionale* – ma oggi ritornato con prepotenza alla ribalta della storia – che ha utilizzato ogni differenza culturale come pretesto per conflitti senza fine; e quello *attuale* che tende a distruggere ogni differenza culturale in nome di una *universale* libertà di consumo che si rivela invece essere una *particolare* libertà di arricchimento da parte di pochi” (Pasqualotto, 2008, p. 22). Anche alla luce di queste riflessioni, è possibile affermare che questa concezione costituisce, ancora oggi, più un orizzonte a cui tendere e una finalità verso cui muovere, che un obiettivo raggiunto e una mentalità consolidata e condivisa. Questo ci permette di rilevare un altro aspetto, di particolare importanza, che concerne il rapporto fra l’idea/visione/immagine di sé (come singolo, gruppo o comunità) e l’idea/visione/immagine degli altri (come singoli, gruppi o comunità). Le forme che tale rapporto viene ad assumere e le modalità con cui esso si esplica hanno una notevole rilevanza sul piano pedagogico ed educativo e su quello delle relazioni umane più in generale. Si tratta di un “gioco di specchi” (metafora affascinante e per certi versi inquietante, se si pensa, ad esempio, ai concetti di proiezione, stigma e stereotipo), in cui le immagini si creano, si modificano e a volte si distruggono, sempre in rapporto l’una all’altra. A tal riguardo è quanto mai opportuno sottolineare che una prospettiva e una progettualità di tipo interculturale interpella “innanzitutto e incessantemente [...] le maggioranze e le culture nazionali o dominanti, la cui riflessione e discussione su se stesse, sui propri orientamenti e valori si vorrebbero [...] indubbiamente stimolare” (Gobbo, 2000, p. 16). Tale tematica verrà ripresa e approfondita nel capitolo 2 per quanto riguarda i

concetti di identità e alterità e nel capitolo 3 relativamente alla teoria delle rappresentazioni sociali.

1.6.2 Le ragioni dell'intercultura

Le considerazioni fin qui esposte rendono possibile interrogarsi ulteriormente su quali siano le ragioni fondanti dell'intercultura, nel tentativo di cogliere alcuni suoi tratti originari, che ne costituiscono al tempo stesso il fondamento e la ragion d'essere. Per iniziare risulta interessante sottolineare come, all'interno di questa prospettiva, vi sia la consapevolezza del fatto "che ogni discorso ed ogni comunicazione tra culture parte necessariamente dall'interno di *una* specifica cultura, si muove a partire da un punto di vista o da una prospettiva *particolare*" (Pasqualotto, 2008, p. 17). Questo aspetto costituisce un importante riferimento che è necessario tenere sempre ben presente, in quanto se venisse dimenticato o progressivamente tralasciato, rischierebbe di riproporre il ritorno a visioni limitate e limitative, fondate sulla cultura di appartenenza, considerata come "dato di fatto" e "normalità". Tale aspetto ci riporta alla considerazione, su cui ci si è già soffermati, relativa al fatto che "ogni specifica cultura 'di partenza' non è unica ed univoca, ma plurale, prodotta cioè da una molteplicità dinamica di differenziazioni, di scambi, di contaminazioni, di innesti e di prestiti" (ibidem). È questo un continuo e costante esercizio di *decentramento* e di *riflessività*, che richiede sicuramente impegno e attenzione, ma che promette e permette di giungere ad uno sguardo più aperto e più libero da condizionamenti e preconcetti. In effetti l'assumere l'intercultura come prospettiva richiede "una vera e propria conversione mentale che può aiutarci a passare dal concepire l'integrazione come

problema delle minoranze a considerare l'interculturalità come nuova prospettiva pedagogica capace di offrire adeguate risposte ai nuovi bisogni educativi che emergono dalla società complessa, interculturale e pluri-etnica" (Perucca, 1996, p. 24). Tale concetto è espresso anche nel documento ministeriale "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" laddove, con decisione e chiarezza, si afferma che "scegliere l'ottica interculturale significa [...] non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 4).²²

Diviene importante ricordare, al riguardo, che "le svolte nel discorso pedagogico e nella pratica educativa sono sempre avvenute in relazione a cambiamenti e trasformazioni dei contesti politici e sociali che sollecitano una progettualità rinnovata" (Gobbo, 2000, p. 9). È allora possibile ipotizzare, alla luce delle continue modificazioni in atto a livello planetario, spesso rapide e in contemporanea fra di loro, che ci si ritrovi di fronte a una di queste svolte²³ o, se si preferisce, di fronte alla necessità di una di esse. Ecco allora che "l'idea di intercultura si propone come una risposta

²² Si ritiene interessante affiancare a tale documento nazionale alcuni concetti espressi nella Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla Diversità Culturale laddove si afferma che "il rispetto per la diversità fra le culture, la tolleranza, il dialogo e la cooperazione, in un clima di fiducia e comprensione reciproca, costituiscono le migliori garanzie per la pace e la sicurezza internazionale" (Unesco, 2001). Da ciò deriva l'aspirazione ad una "maggiore solidarietà sulla base del riconoscimento della diversità culturale, della consapevolezza dell'unicità del genere umano e dello sviluppo degli scambi interculturali" (ibidem) con la finalità di "assicurare la tutela e promozione della feconda diversità delle culture" (ibidem).

²³ Cfr. paragrafo 1.1.

desiderabile [...] nei confronti degli effetti di tali trasformazioni" (ibidem).

In questo scenario va però evidenziato, come suggerito da V. Bolognari, che "l'intercultura non può sopravvivere in funzione di fenomenologie che pongono i problemi educativi in termini di risposte, di soluzioni, di strategie di tamponamento" (Bolognari, 2004, p. 12). Il ruolo dell'intercultura si delinea infatti in modo ben più ampio e, potremmo dire, *costitutivo* di quanto fino ad ora si è riusciti a percepire, arrivando ad essere "il *modus* strategico di pensare e operare in quella eterogeneità culturale e sociale, instabile, dilemmatica e precaria, che caratterizza l'epoca storica attuale" (ibidem). Facendoci guidare dal pensiero della stessa autrice, è sicuramente suggestiva e dotata di forza la visione, cui giunge, di intercultura intesa come una "*filosofia di vita*, o più precisamente come una filosofia del nostro tempo" (ibidem).

A ciò è necessario aggiungere, con l'intento di completarlo, un richiamo al nesso teoria-pratica, che non può mai venir meno in una riflessione di tipo pedagogico. Risulta allora importante evidenziare che l'intercultura "esprime un'istanza etica e pedagogica, un auspicio che implica impegno, responsabilità, disponibilità a cambiare e concretezza nell'agire verso traguardi elevati per la persona, la comunità, l'umanità" (Milan, 2007, pp. 11-12). E questo richiamo alla dimensione sociale più ampia, anch'essa propria della pedagogia fin dalle sue origini, ci ricorda la necessità di un "passaggio dalle istituzioni di coesistenza del multiculturale alla costruzione dell'interculturale che vede l'uomo crescere e svilupparsi nel rapporto con gli altri e che si esprime nel dialogo, nella negoziazione, nella gestione della pluralità" (Rizzi, 1992, p. 13). Si giunge a comporre uno scenario in cui emerge come gli aspetti teorici e filosofici si incontrino e si innestino, senza soluzione di

continuità, con le pratiche quotidiane concrete. Anche in questo sta l'identità profondamente pedagogica dell'intercultura e l'identità costitutivamente interculturale della pedagogia.²⁴

²⁴ Mi sembra interessante riportare, in chiusura del primo capitolo, un estratto da un intervento di A. Nanni. "Il primo elemento strutturale dell'interculturalità è quel prefisso 'inter', che è una bomba antropologica. Uno deve fermarsi un attimo e dire: 'Voglio capire cosa c'è dentro 'inter!'. Che non è 'multi', né 'pluri' e neanche 'trans'; bensì: 'inter'. Inter-azione: scambio; movimento di andata e di ritorno; reciprocità. Per cui si riconosce subito se una cosa è interculturale o no. Basta chiedersi: 'Chi parla? L'altro parla, o è solo parlato da noi? L'altra cultura, l'altro popolo, l'altra regione si colloca soltanto sulla sponda dell'oggetto, o anche quella della soggettività? Esibisce una fonte, un punto di vista, una memoria storica, una narrazione, un sistema di attese: sono io che parlo dell'altro, o anche l'altro prende la parola e si automanifesta?'. Questo è 'inter! Altrimenti si ha il processo unidirezionale: noi che studiamo gli altri; questo [...], non c'entra niente con l'interculturalità" (Nanni, 1999).

CAPITOLO 2

Identità E Alterità

2.1 Dall'intercultura all'alterità

L'approccio interculturale, per come lo si è delineato nel capitolo precedente, chiama in causa diverse questioni di notevole rilevanza dal punto di vista pedagogico, sia per quanto concerne il piano epistemologico, sia relativamente alla dimensione teorico-prassica dell'educazione in quanto tale. A tal riguardo, quasi con intenti provocatori, F. Cambi sostiene che "l'intercultura è una pedagogia non-naturale, forse – anche per noi – innaturale, perfino artificiale, ma necessaria e, insieme, decantatrice della più profonda vocazione della pedagogia: quella emancipatrice" (Cambi, 2001, p. 39). Tale emancipazione equivale anche al tentativo di liberarsi "da ottiche parziali, da radicamenti bloccanti, da appartenenze esclusive" (ibidem) per poter permettere un maggiore arricchimento reciproco e l'individuazione di nuove e più feconde possibilità nell'ambito delle relazioni interpersonali in genere e in quello educativo più nello specifico.

L'importanza della tematica interculturale fa sì che essa non possa più essere considerata "né una moda né un problema che riguardi un segmento di società, ma la connotazione della società del futuro, la scelta che [...] favorisce processi di emancipazione e di cooperazione" (Rizzi, 1992, p. 15). Il mutato contesto sociale, con particolare riferimento alla realtà italiana, propone e al tempo stesso richiede il superamento di analisi dei bisogni e logiche di intervento,

ad esempio nei contesti scolastici, fondate su "letture dell'esistente" ormai datate e non più rispondenti agli scenari attuali, che sono peraltro in continua evoluzione. Se dunque ci poniamo in una logica per la quale "agire significa sempre *inter-agire*, tanto a livello di soggettività singole quanto a livello di identità politiche e culturali" (Ghilardi, 2008, p. 247), risulta sempre più evidente la necessità di "dotarsi di una nuova logica d'azione, una nuova 'messa in forma' concettuale dei problemi e delle interazioni tra popoli, linguaggi, costumi, sistemi filosofici" (ibidem). Da più parti viene infatti sottolineato che "il discorso pedagogico interculturale in Italia e in Europa, proprio perché inizialmente parte dalla questione dell'immigrazione e della presenza di alunni immigrati, o figli di immigrati, si incardina sul tema dell'*alterità* – alternativamente espresso con i termini diversità, e differenza" (Gobbo, 2000, p. 46).

2.2 L'intercultura come approccio all'alterità

È proprio la dimensione dell'alterità a costituire il cuore di molte riflessioni nell'ambito dell'intercultura. Al loro interno, con l'approccio interdisciplinare che le caratterizza, stanno progressivamente maturando spunti e indicazioni per molti versi inediti e rivolti al futuro, che giungono a mettere in questione, e far evolvere, non solo aspetti strettamente pedagogici, ma anche questioni antropologiche,²⁵ filosofiche, psicologiche e sociologiche. L'intercultura, infatti, per sua stessa natura e vocazione, si colloca in un orizzonte aperto alle modalità "dell'intreccio, della contaminazione, dell'ascolto e dell'attraversamento dei confini delle diverse discipline" (Ghilardi,

²⁵ L'antropologia culturale ha posto al centro della sua attenzione proprio la tematica dell'alterità, definita da M. Augé "il suo unico oggetto intellettuale" (Augé, 1993, p. 24).

2008, p. 229).²⁶ Lungo questa via che la pedagogia, non da sola, sta percorrendo, assumono sempre maggiore rilevanza i concetti di *identità e alterità*, sia in senso individuale sia in senso sociale. In questo, come già accennato, è possibile riconoscere un ritorno della pedagogia alle sue origini, grazie anche (o soprattutto?) alle sollecitazioni che provengono dalla pedagogia interculturale. In effetti l'attuale scenario multiculturale ripropone questioni che *in realtà* sono riferibili alla storia dell'umanità in quanto tale, in tutte le sue esperienze di vita individuale e, soprattutto, sociale. Si deve rilevare infatti che "la dimensione dell'alterità è sempre stata presente in ogni società attraverso le differenze di genere, di età, di classe sociale, di fede, di lingua o di origine" (Gobbo, 2000, p.46).

Sembra allora di poter dire che la diversità culturale ed etnica, che è per alcuni aspetti più "rilevante" ed "evidente", nonché innovativa e perturbante rispetto alla consolidata struttura sociale esistente, abbia sollevato il velo da altre forme e tipologie di diversità in realtà sempre presenti. In tal modo ha offerto l'opportunità di riflettere, anche a fondo, su questioni che rischiano di essere date per scontate o considerate come acquisite ma che nell'esperienza quotidiana rivelano invece la loro problematicità e, non è una contraddizione, la loro potenzialità e fecondità. Tutto ciò diventa determinante se riferito alle finalità e agli obiettivi dell'intercultura, che difficilmente possono essere raggiunti "se, contemporaneamente, non se ne raggiungono altri" (ibidem, p. 45) concernenti, fra l'altro "la comprensione dell'alterità presente nell'individuo stesso e nelle società" (ibidem).

²⁶ Lo stesso autore conferma il concetto qui esposto quando sostiene che "lo studio di questo insieme complesso di fenomeni culturali impone non solo una cura e un'attenzione speciali, ma anche strumenti d'indagine e metodi disciplinari intersecati, che spaziano dalla storia all'antropologia alla filosofia. Questo vale, del resto, per ogni studio che si voglia interculturale, che è naturalmente vocato all'interdisciplinarietà" (Ghilardi, 2008, p. 229).

Da tali considerazioni è possibile rilevare, prendendo spunto dal contesto scolastico, che se è vero che "l'approccio interculturale si situa in continuità con la tradizione pedagogica" (Gobbo, 2000, p. 49), è necessario, al tempo stesso, evidenziare come esso si proponga "contemporaneamente come rottura, come possibile svolta in tale tradizione, sostenendo la necessità pedagogica di affrontare la problematica dell'alterità anche quando non siano effettivamente presenti alunni stranieri in classe" (ibidem). In effetti inizialmente "i problemi più sentiti erano quelli dell'apprendimento della lingua del paese d'accoglienza come strumento di accesso ad una cultura diversa e più sviluppata di quella di origine" (Perucca, 1996, p. 22). Restava invece poco percepita "la sottostante dinamica della acquisizione-perdita della identità, sicché le difficoltà di apprendimento venivano imputate a carenze di sviluppo più che a problematiche socio-emotive-affettive legate alla discriminazione e alla emarginazione socio-culturale" (ibidem).

Un'ulteriore considerazione al riguardo è quella relativa alla dimensione relazionale che si rivela essere strettamente interconnessa ai concetti di identità e alterità. Questa dimensione risulta rilevante qualora si consideri che "l'approccio interculturale si propone in realtà come *dialogo* interculturale [...] nel senso più autentico, quello *socratico* del termine, ossia come incontro tra due o più interlocutori disposti a mettere in discussione tutti i loro presupposti e, se necessario, perfino se stessi" (Pasqualotto, 2008, pp. 17-18). È un'affermazione questa, per certi versi radicale, che apre la via a considerazioni concernenti il reciproco influenzarsi e modificarsi dei soggetti in relazione e i cambiamenti che possono avvenire in ciascuno a seguito dell'apertura all'Altro da sé.

Si possono concludere queste considerazioni, che verranno successivamente riprese e approfondite, sottolineando con F. Pinto

Minerva che "l'intercultura è dunque, soprattutto, un modo di essere del pensiero che si conquista a livello di conoscenza-comprensione-interpretazione dell'alterità. Essa implica e comporta la pratica di un pensiero plurale e di una relazione ricca e creativa" (Pinto Minerva, 2002, p. 22). Si tratta di una forma di pensiero che concepisce l'Altro come un soggetto che costituisce sempre e ogni volta una possibilità di scoperta, conoscenza e arricchimento. Tale opportunità è data dalla differenza/diversità di cui l'Altro è portatore, che lo rende unico e lo distingue dall'io. Sposteremo ora la riflessione proprio sull'io, evidenziando alcuni elementi della sua concettualizzazione e del suo rapporto con l'Altro.

2.3 Identità

Sostenere che la tematica dell'identità occupi un posto centrale all'interno della storia dell'umanità rischia di essere quasi riduttivo. La domanda "*chi sono io?*" è rintracciabile lungo il corso dei secoli, all'interno delle diverse civiltà che si sono succedute e nelle relazioni che queste hanno creato le une con le altre. Tale quesito è rinvenibile da molto tempo anche nell'ambito di numerose discipline, prima fra esse la filosofia, costituendo l'oggetto di studio per pensatori di diverse epoche, scuole e correnti di pensiero. La questione dell'identità ricopre anche un ruolo centrale in ambito artistico (poesia, pittura, scultura, ecc.) nel quale, con altri linguaggi e forme, si è cercato risposta alla medesima domanda, rappresentando l'umano nelle diverse identità che esso può assumere. È possibile sostenere quindi che "Il problema dell'identità è antico quanto l'essere umano. Le domande 'chi sono', 'chi sono gli altri', 'dove vado', 'perché'...

sono fondamentali nell'orientare ogni azione dell'uomo, passata, presente e futura" (Pieroni, 1998, p. 96).

2.3.1 L'Identità in Occidente

Quanto finora detto sembra essere particolarmente vero soprattutto se ci collochiamo nell'ambito del pensiero occidentale. Le parole "conosci te stesso" scritte nel tempio dell'Oracolo di Delfi sembrano indicare una via sulla quale un intero "mondo", quello occidentale appunto, si è incamminato da molto tempo. Senza la pretesa di ripercorrere questo lungo e diversificato cammino, che meriterebbe trattazioni ben più estese e approfondite, si ritiene però utile individuare alcuni elementi essenziali, che possano favorire l'analisi del concetto di identità, con particolare riferimento alla sua genesi.

La scelta di collocare questa riflessione iniziale nel mondo occidentale non è data soltanto dalla nostra appartenenza culturale ad esso, elemento determinante ma spesso poco compreso nella sua reale portata, ma dall'importanza che il concetto di identità assume in questo specifico, seppur ampio e variegato, contesto culturale. Come ogni cultura, infatti, anche "l'Occidente ha sue strutture, che lo attraversano e lo governano. Prima fra tutte, a livello di interpretazione filosofica, quindi generale e metariflessiva, quella connessa al predominio dell'Identità" (Cambi, 2001, p. 42). E se è vero che altre strutture (la tecnica, il potere, la religione, ecc.) hanno ricoperto un ruolo importante nel mondo occidentale, nessuna di esse si è rivelata così pregnante e significativa come quella dell'identità. Tanto da rendere appropriata l'espressione "l'Occidente o

dell'Identità" (ibidem).²⁷ Seguendo il pensiero di F. Cambi, si può rintracciare nel mondo greco la centralità del concetto di identità, al punto tale che esso diventa fondante per la cultura e per la civiltà occidentali che, da essa e con essa, sorgono e si sviluppano. Se già fra i presocratici tale centralità risulta presente, sarà successivamente Parmenide (V secolo a.C.) a porre l'identità come vincolo logico e ontologico, sminuendo, se non negando, il valore di tutto ciò che è differente, plurale e soggetto al cambiamento. Nell'opposizione fra l'identità/permanenza e il divenire, la prima viene riconosciuta come fondatrice della vera conoscenza (*episteme*), tanto che "l'uno e l'identico sono la legge del *Logos*, del pensiero-realtà" (ibidem, p. 43). In tale concezione si giunge a sostenere che l'individuo "sia costituito come un *atomo*, come qualcosa di isolato, in grado di stabilire un rapporto con altri individui, ovvero con altri atomi, con altre cose isolate" (Pasqualotto, 1999, p. 3).

Questa forma di pensiero filosofico raggiunge il suo culmine e la sua maturità, fra il quarto e il terzo secolo a.C., con Platone e Aristotele, influenzando in modo decisivo ogni forma di sapere dell'epoca, dalla logica alla teologia, dall'etica alla politica, dalla filosofia alla pedagogia, fino alle scienze del cosmo e della fisica. Il risultato è che "pensare – dopo Platone e Aristotele – è pensare secondo il principio di identità, riportare il diverso all'uno" (ibidem), con la conseguenza di svuotare di significato e di valore "il pluralismo, la diversità, l'alterità, cioè i sentieri nei quali si manifesta la non-identità" (ibidem, p. 44), che vengono definiti come *doxa*, cioè forme di non-verità o conoscenza non vera. È possibile notare come tale forma di esclusione che nega la diversità sul piano sociale e

²⁷ È, a mio avviso, significativo come il tratteggiare un'identità, culturale in questo caso, definendone la sua caratteristica peculiare rimandi, quasi istantaneamente, il pensiero alle altre identità, a ciò che è diverso ma al tempo stesso simile. È un primo accenno all'imprescindibile legame identità-alterità che verrà trattato in seguito.

interpersonale (la donna, il bambino, lo straniero), comporti una contemporanea e altrettanto forte censura sul piano intrapersonale con la riduzione al silenzio di sentimenti, passioni ed emozioni. Si ritiene interessante però, e per certi versi anche suggestivo, osservare come nel pensiero di Platone sia in realtà rintracciabile anche un'altra chiave di lettura relativamente alla tematica dell'identità. Nell'ultima parte de *Il sofista* Platone pone infatti in evidenza "l'importanza del non essere, come differenza, all'interno della definizione dell'essere stesso" (ibidem). Secondo G. Pasqualotto tale importante concezione risulterebbe però poco diffusa nell'ambito del pensiero occidentale, venendo a costituire di fatto un'eccezione (Pasqualotto, 1999).²⁸

Questo breve *excursus* storico relativo al definirsi del concetto di identità nel mondo greco offre alcuni riferimenti per capire la sua determinante rilevanza e la sua fondatività nel sorgere e costituirsi del pensiero occidentale. Tale rilevanza, con qualche piccola modificazione, ha continuato a permanere nel corso dei secoli, contrassegnando una serie di *disincontri*²⁹ e di occasioni mancate³⁰ che hanno dato alla cultura occidentale un "fortissimo carattere di convergenza e di oscuramento/rimozione della differenza" (ibidem, p. 46). In effetti, come ha evidenziato P. Ricoeur "vi sono culture che sono state accostate soltanto a livello erudito, ma mai incontrate al punto di trasformare in modo radicale la nostra tradizione: è il caso delle civiltà estremo-orientali" (Ricoeur, 1960, p. 26). Da ciò deriva che

²⁸ Questo riferimento richiama la considerazione per cui ogni cultura è "anche tutto ciò che ha rimosso o eliminato nel corso della propria storia" (Ghilardi, 2008, p. 222).

²⁹ Il termine *disincontro* (*vergegnung*) fu coniato da M. Buber "per intendere il fallimento dell'incontro reale tra persone" (Buber, 1973, p. 17 citato in Milan, 1994, p. 8). Mi sembra possa essere utilizzato, in chiave più prettamente culturale, anche per questo tipo di circostanze, presentatesi purtroppo più volte nel corso dei secoli e spesso proprio a partire da iniziative promosse e condotte dalle civiltà del mondo occidentale.

³⁰ Lo stesso F. Cambi cita, al riguardo, il testo di T. Todorov, *La scoperta dell'America* (Todorov, 1992), quale occasione di mancato incontro che diventa opera di colonizzazione, dominio e conquista. (Cambi, 2001, pp. 45-46).

una "una fenomenologia orientata dalla domanda filosofica d'origine greca non possa rendere giustizia alle grandi esperienze dell'India e della Cina" (ibidem). E, conclude lo stesso autore, è proprio in tale aspetto che "si manifesta, oltre alla contingenza della nostra tradizione, il suo limite" (ibidem).

È soltanto in epoche più recenti, dall'Illuminismo in poi, che tale concettualizzazione ha iniziato a essere messa seriamente in discussione, anche grazie alla nascita e allo sviluppo di altre scienze umane (antropologia ed etnologia fra tutte) che hanno soffermato la loro attenzione sulla *differenza*, facendone in molti casi il cuore stesso delle proprie riflessioni e ricerche. Tale mutamento di prospettiva ha caratterizzato, in maniera spesso discontinua e non lineare, lo sviluppo delle varie discipline in epoca moderna, con l'esito di porre la tematica della differenza come un "principio autenticamente nuovo della cultura contemporanea, opposto all'identità che ha contrassegnato il pensare e l'agire occidentale" (Cambi, 2001, p.19). La differenza si presenta quindi come un valore che "ci rimanda il pluralismo dell' 'essere' e la sua ricchezza/complessità, che è il criterio attorno al quale può costituirsi il messaggio pedagogico del postmoderno" (ibidem). Solo per citare un esempio, si pensi, rifacendosi ad un ulteriore ambito tematico (quello della diversità di genere), alle riflessioni di L. Irigaray che "ha decostruito il pensiero partendo dal maschile che gli è implicito anche se occultato (in quanto pensato come neutro) e ha delineato un pensiero duale (maschile/femminile) che viene a declassare, spiazzare e sostituire le categorie-chiave del pensiero dell'identità: cominciando dall'abitudine a pensare partendo non più dall'uno ma dal due" (ibidem, pp. 48-49). È possibile concludere queste considerazioni, sottolineando come il percorso compiuto dal pensiero occidentale, qui solamente accennato in alcuni suoi passaggi relativi alle sue origini

nel mondo greco, abbia permesso di giungere, in epoca recente, ad una nuova visione dell'identità.³¹ Si tratta in effetti di un concetto che assume al proprio interno le caratteristiche della differenziazione e della mutevolezza, collocandosi quindi in una prospettiva in cui a staticità e permanenza si affiancano le categorie del cambiamento e della trasformazione.

2.3.2 La formazione dell'identità

Nel delineare alcuni aspetti relativi alla formazione dell'identità personale si porranno in risalto specifici elementi che la caratterizzano, alcuni dei quali, pur con diverse sfumature e contestualizzazioni, erano già emersi quando ci si è soffermati sulle caratteristiche delle culture e dei rapporti fra esse. Un primo elemento di somiglianza, che ne determina a sua volta altri, consiste nel fatto che "ogni identità - sia individuale che culturale - va intesa come una struttura che è sempre *in fieri* e che risulta, *in sé*, sempre plurale e differenziata" (Pasqualotto, 2008, p. 30).³² Il percorso di costruzione dell'identità risulta essere un cammino che potenzialmente non ha mai fine e che viene percorso da ciascuno con le proprie modalità e tempi, muovendosi nelle direzioni che ritiene migliori, anche a partire dalle opportunità e dai limiti del contesto in cui si trova a vivere. L'identità personale, inoltre, "nasce e si struttura a partire dalla propria identità biologica, attraverso un processo che fa sì che ogni individuo di una specie si riconosca diverso dagli individui di altre specie ma anche unico e distinto rispetto a quelli della propria specie" (Pinto Minerva, 2002, p.

³¹ Per approfondire la tematica dell'identità si vedano anche Jervis (1997), Remotti (1996) e Rossi (1994).

³² Non è un caso che lo stesso autore sottolinei che "un'identità statica, immobile e perfettamente definita di una civiltà, non si dà mai, ma è il risultato di una comoda astrazione e di una semplificazione strumentale" (Pasqualotto, 2008, p. 16).

11). Ciò significa che la formazione dell'identità non può avvenire in modo autonomo, individuale o perfino solipsistico, in quanto l'io, "essendo fatto per 'essere-messo-in-relazione', non può bastare a se stesso" (Pieroni, 1998, p. 96).³³

Quest'ultima affermazione riprende un concetto, rinvenibile nei contributi di diversi autori, stando al quale l'identità personale si viene a costituire e strutturare all'interno della rete di relazioni che ciascuna persona instaura e vive nel proprio specifico contesto di vita e di cultura.³⁴ È in questo variegato scenario relazionale che si manifestano "le possibilità di costruzione di un'identità equilibrata e aperta in quanto è soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo che essa si forma attraverso il rapporto complesso e contraddittorio tra processi di *identificazione* e processi di *diversificazione* dagli altri" (Pinto Minerva, 2002, p. 11). È cioè nelle relazioni con gli altri, primi fra questi gli adulti significativi, che il bambino pone le basi per la sua identità personale, imparando gradualmente a riconoscersi simile agli altri, ma al tempo stesso acquisendo sempre maggiore consapevolezza della sua unicità, formando gradualmente in sé il concetto (e l'esperienza) dell'io come soggetto distinto dagli altri, ma al tempo stesso in relazione con essi. Questo processo di auto-riconoscimento, che assume particolare rilevanza nelle prime fasi di vita, riguarda in realtà tutto il corso dell'esistenza. Ad ogni età infatti "l'uomo matura la propria autocoscienza nella misura in cui egli è una 'persona riconosciuta' da altre persone" (Pieroni, 1998, p. 96). All'interno di tale dinamica di possibile reciproco riconoscimento accade che se "l'io non viene riconosciuto dall'altro oppure noi non riconosciamo l'io

³³ Al riguardo F. Cambi propone la distinzione fra io-identità e io-differenza, definendo il secondo come il modello attuale dell'io, che risulta essere composto di "curiosità, ma anche di erranza, di disponibilità, di *ricerca*, di spirito della ricerca" (Cambi, 2001, p. 32).

³⁴ A questo riguardo risultano fondamentali i contributi provenienti dall'ambito della psicanalisi (Freud S., Freud A., Erikson, Mahler, Klein, ecc.) e dalla psicologia dell'età evolutiva (Piaget, Bruner, Vygotskij, ecc.).

dell'altro in quanto persona, minacciamo alle radici la sua stessa identità" (ibidem).³⁵

Quanto detto finora è da ritenersi valido anche quando si analizza l'identità culturale. Per poterla comprendere appieno è infatti utile ricordare, accogliendo un contributo proveniente dall'ambito della psicologia della cultura, come essa abbia un duplice fondamento. Da un lato risulta essere *idiomatica*, ossia costituita dall'insieme di valori e di significati elaborati da un gruppo umano, del quale costituiscono i riferimenti a livello di pensiero e di cultura e gli orientamenti per le azioni e le scelte. Dall'altro lato essa è *posizionale* in quanto si forma nella relazione con le identità degli altri gruppi umani, talvolta anche nella forma del contrasto e dell'opposizione. Tale duplicità si riscontra anche in un altro aspetto relativo alla natura dell'identità culturale. Essa è per un verso *contestuale*, in quanto è definita ed espressa in maniera contingente, in base al contesto in cui ci si colloca, mentre per l'altro verso essa risulta essere *contaminata*, in quanto è il risultato dello scambio reciproco con elementi appartenenti ad altre culture. Questo ci permette di ribadire, ma da una prospettiva diversa, che l'identità culturale è *di per sé* un'identità multiculturale (Anolli, 2004).

All'interno della riflessione che si sta sviluppando è possibile cogliere un ulteriore aspetto della questione, se ci si colloca questa volta nella prospettiva della psicologia analitica di C.G. Jung, relativamente alla distinzione che è possibile operare tra Ego (Io) e Sé. Il primo sta a indicare soprattutto "l'adeguamento dell'individuo ai condizionamenti sociali attraverso meccanismi impersonali, sorti nella

³⁵ Questo non fa che ribadire come sia ormai tramontata l'idea "di un io compatto, identico, centrato su coscienza e carattere consapevole e unico" (Cambi, 2001, p. 77), a favore di una concezione più moderna, condivisa ormai da diverse discipline, per cui "l'io è problema non certezza e tantomeno sede (alla Cartesio) di ogni certezza" (ibidem).

modernità. Il secondo l'autenticità" (Damianis, 2008, p. 87). E tale autenticità è da intendersi come "le radici interne della comprensione dell'Altro" (ibidem). Ciò sta a significare la possibilità esistente per l'io di divenire Sé "radicandosi in questo spazio di apertura, in cui l'identità si rende mobile, e tale dinamismo si costruisce come dialogo ovvero incontro, faccia a faccia, lavoro in comune di reciproca inquietudine e di raffronto. Ciò vale per l'io rispetto a se stesso, con gli altri (come 'volti'), con le culture, le tradizioni, le identità" (Cambi, 2001, p. 78).

Risulta piuttosto evidente come i diversi autori fin qui citati, ciascuno dalla propria prospettiva disciplinare, seguano, nelle loro riflessioni, un "filo rosso" comune che, attraversando i territori della pedagogia, della psicologia e della filosofia giunge ad un'affermazione inequivocabile relativamente al nesso identità-alterità, allo stretto e inscindibile legame esistente fra l'io e il Tu. Ci si riferisce al fatto che "Il concetto di identità [...] rimanda in modo diretto ed esplicito al concetto di *alterità*. È il rapporto con gli altri che ci consente di riconoscere e attestare la nostra *unicità* e *singularità*. L'altro ci aiuta, infatti, a delimitare il nostro stesso essere, a definirci e a riconoscerci" (Pinto Minerva, 2002, p. 11). E questa relazione diventa fondamentale anche per la percezione della realtà e per la sua *rappresentazione*, in quanto l'altro "ci aiuta a scoprire la parzialità del nostro punto di vista, ci motiva a cercare, attraverso gli altri, la possibilità di moltiplicare i modi di guardare e di interpretare la realtà" (ibidem).

2.4 Alterità

Esiste un'altra domanda fondamentale, per l'uomo e per l'umanità, oltre a quella relativa al "chi sono io" che, come si è visto, apre agli interrogativi e alla ricerca di risposte a proposito dell'identità personale. Tale domanda la si può formulare nei termini di "*chi sei tu?*" o, se si preferisce, di "*chi è l'altro da me?*". Si tratta di un'altra prioritaria questione sul piano ontologico che si lega e si intreccia profondamente con quella relativa all'identità, tanto che, come si è visto, è quasi impossibile trattare dell'una senza dovere, o volere, fare riferimento all'altra. Dalla risposta a questa domanda dipende infatti "tutta la mia vita relazionata all'altro. Il senso dell'altro definisce il senso dell'uomo. È egli un intruso, un concorrente che bisogna evitare, un servo che bisogna sapere addomesticare ai miei fini, un oggetto da disporre a piacimento e sul quale esercitare il mio dominio?" (Raberi, 1975, p. 11).

Osservando l'attuale scenario, sempre in riferimento alla realtà del nostro Paese, si nota inoltre come la struttura multiculturale della società italiana ponga, sempre più frequentemente, il tema dell'alterità al centro dell'attenzione, sia per quanto riguarda l'esperienza diretta di ciascuno, come pure a livello mediatico. Tale situazione permette di affermare che "oggi l'alterità fa parte dello scenario quotidiano" (Gobbo, 2000, p. 51), venendone a costituire un aspetto sempre più caratterizzante, non destinato a scomparire nel volgere di pochi anni, ma anzi a rafforzarsi e consolidarsi con il passare del tempo. Ecco allora che "l'irruzione dell'altro" rappresenta "uno dei più grandi inviti all'autoeducazione di sé che la storia, pedagogica e no, del nostro Paese abbia di recente conosciuto" (Demetrio, Favaro, 1992, p. X).

A tal riguardo risulta interessante la riflessione dell'etnologo M. Augé quando rileva che nella società contemporanea "l'altro comincia accanto a me" (Augé, 1992, p. 31), sottolineando come molte delle persone che si incontrano sono *altri* non perché stranieri, ma in quanto portatori di credenze e opinioni che li rendono profondamente diversi e ce li fanno percepire come degli estranei. E tali incontri avvengono appunto nei luoghi della quotidianità, nei quali rientrano anche quelli che l'autore indica come possibili "non luoghi" riferendosi a strade, svicoli, aeroporti, mezzi di trasporto, centri commerciali (ibidem, p. 36), che caratterizzano sempre più le città e le metropoli contemporanee.

Anche alla luce di questa caratterizzazione in senso multiculturale delle società attuali, in questo caso non solo dell'Italia, che pure la vive con modalità e tempi per certi versi unici e originali, si può osservare come la tematica dell'alterità assuma una posizione centrale in diversi ambiti del sapere, riscontrando in questo una forte simmetria con quanto avviene con le questioni relative all'identità. Tale centralità riguarda la questione dell'alterità e dell'altro in quanto tale, dell'*altro in quanto altro*, al cui interno la diversità³⁶ culturale può essere un ulteriore elemento di caratterizzazione, sicuramente significativo, ma di certo non l'unico. È infatti possibile rilevare come la cultura contemporanea sia "sempre più sensibile all'*altro*: al problema della *differenza* tra le generazioni, tra i sessi, tra i caratteri, tra le religioni, tra le nazioni e tra i popoli" (Cicchese, 2003, p. 7). In ambito filosofico, ad esempio, vi è stato uno spostamento dell'attenzione "dal tema dell'individuo a quello della persona, dall'*in sé* al *per altri*, dalla

³⁶ E. Serrano, pedagogista venezuelano che si occupa di tematiche interculturali, propone al riguardo di utilizzare il termine *varietà* in luogo di diversità o differenza, in quanto tale termine non implica la necessità di confronto, ma suggerisce invece una visione maggiormente centrata sulla valorizzazione delle differenze, intese come ricchezza e quindi come reciproca opportunità di conoscenza e di crescita (colloquio personale).

soggettività all'intersoggettività" (Cicchese, 2003, p. 6). Ciò è riscontrabile anche nella nascita di "termini nuovi che esprimono le differenti tonalità argomentative: 'identità narrativa' (Ricoeur), 'soggettività etica' (Levinas) e, di recente, anche 'soggettività dialogica' (Baccarini)"³⁷ (ibidem).

2.4.1 Alterità radicale, Alterità non riconosciuta

Nel proporre un approfondimento del concetto di alterità, collegandolo necessariamente a quello di identità, un aspetto che risalta su tutti è quello della sua *radicalità*. L'altro da sé si costituisce infatti come un soggetto non soltanto diverso, distinto e differente dall'io, ma si pone come un qualcosa di veramente *altro*, che trova la sua ragion d'essere in ciò che è, nel suo essere, cioè, per determinazione negativa, un non-io. Tale considerazione si rivela ancora più vera nella società multiculturale contemporanea nella quale è necessario volgersi nella prospettiva dell'alterità. Ciò significa che dinanzi a ciò che si oppone, o comunque si differenzia, alla nostra identità è necessario uno sforzo di *approssimazione* intesa come accostamento, avvicinamento e tentativo di "esperienza dell'altro" (Cassano, 1989). Perché tale *approssimazione* si renda possibile, è necessario "prendere coscienza che l'altro conserverà pur sempre la sua radicale eterogeneità, la sua assoluta differenza, la sua irriducibile alterità" (Pieroni, 1998, p. 102). Lo stesso V. Pieroni si spinge oltre nella concettualizzazione sostenendo che "la vera alterità è quella dove l'altro è così altro dall'io che non è catturabile se non a livello di messa-in-comune della propria alterità" (ibidem, p. 100).

³⁷ A riguardo di quest'ultima concettualizzazione si veda Baccarini (2002).

A seguito di quanto affermato finora, anche relativamente alla complessità della relazione con l'altro, si ritiene utile soffermare brevemente l'attenzione sulla possibilità, esistente, del mancato riconoscimento dell'alterità. Si tratta di una possibilità tutt'altro che remota o rara, ma che invece appartiene purtroppo alle esperienze quotidiane ed esistenziali di molte persone, in primo luogo a chi, per vari motivi, è "portatore di diversità" che lo rendono *minus* agli occhi degli altri. In tali termini possono essere considerati anche i soggetti immigrati che per le loro differenti caratteristiche etniche e culturali, risultano essere *ovviamente* diversi. "In fondo ognuno di noi è istintivamente portato a negare l'identità dell'altro: la diversità così come si presenta in tutta la sua pregnanza, allo stato naturale, solitamente viene rifiutata a priori oppure si passa al tentativo di 'piallarla', livellandone le parti troppo spigolose al fine di 'incastrarle' nella 'noità'" (Pieroni, 1998, p. 101). In questi casi si riscontra infatti che "il pericolo più grave consiste nell'oscillazione tra *demonizzazione* e *omologazione* dell'altro: respingerlo come mostruoso, totalmente altro o annullarlo assimilandolo alla propria identità" (Cicchese, 2003, p. 8). Appare evidente che in entrambe le soluzioni non solo non vi sia accoglienza ma nemmeno rispetto dell'altro, in quanto la differenza di cui è portatore è comunque respinta, con modalità più dirette o con forme più mediate e diluite nel corso del tempo. Ma il risultato non cambia di molto. È allora necessario interrogarsi su tali questioni, chiedersi se si voglia davvero percorrere una strada che porta all'annullamento, magari graduale e apparentemente indolore, delle differenze individuali. Si rischierebbe, così facendo, di giungere ad un'umanità "spogliata della sua ricchezza che si esprime come *polarità* corpo-spirito, uomo-donna, individuo-comunità" (ibidem) mediante la pluralità delle forme che essa può assumere, sul piano personale come su quello culturale. Tale prospettiva è ben resa da Z.

Bauman laddove afferma: “quando l’Altro si dissolve nei Molti, la prima cosa da lavare via è il volto. L’Altro (gli Altri) è (sono) ora senza volto. Sono persone (‘persona’ significa maschera, e le maschere nascondono i volti, non li svelano)” (Bauman, 2001a, p. 33).

Ecco allora che una delle più grandi sfide della modernità, e al tempo stesso una delle più preziose opportunità che essa ci offre, consiste nell’apprendere a rispettare la radicale alterità dell’altro, trattenendosi da qualsiasi tentativo riduzionistico, assimilatorio o identitario. Si tratta di un compito non facile, che richiede impegno, umiltà e pazienza, e presuppone un’intenzionalità (anche educativa) all’interno della quale “il riconoscimento dell’alterità, e il confronto con essa, avviene come momento del fondamentale riconoscimento dell’umanità di ciascuno, della sua appartenenza di diritto al genere umano” (Gobbo, 2000, p. 49). È in questa prospettiva che proveremo ora ad approfondire la complessa e affascinante tematica dell’incontro fra identità e alterità.

2.5 Identità E Alterità

Il primo aspetto da prendere in considerazione è che l’incontro fra identità e alterità, fra l’Io e il Tu, utilizzando il linguaggio di M. Buber, è un incontro *possibile*. Nonostante le diversità personali, amplificate nel caso di soggetti appartenenti a mondi culturali differenti, “l’Altro [...] non è mai tanto altro da me da essermi incomprensibile; in primo luogo perché se così fosse smetterei persino di percepirlo come altro (in un certo senso non lo percepirei affatto) in rapporto a me” (Maiello, 1992, p. 13 citato in Gasperi, 2008, p. 31). Come espresso nella conclusione del precedente paragrafo, esiste infatti in ogni persona una comune umanità che, se autenticamente

riconosciuta, rende praticabile l'*approssimarsi* all'altro.³⁸ Tale affermazione deve però essere completata sottolineando come l'Altro "non mi è mai nemmeno così simile da generare un processo di identificazione che anch'esso (al pari del precedente) mi impedirebbe di discernere e quindi di avvertirne la somiglianza" (ibidem). Questo secondo aspetto fa sì che l'incontro con l'altro da sé si riveli un'opportunità di arricchimento per i soggetti coinvolti, in quanto "conduce fuori dai percorsi dell'identificazione e fonda, attraverso l'esperienza della distinzione-differenza, l'autenticità dell'io" (Perucca, 1996, p. 29), che può così partecipare "con empatia e simpatia, cioè con lo stesso *pathos* e quindi con una comune capacità di sentire, alla diversità dell'altro" (ibidem).³⁹

Questa concezione è rinvenibile anche nella prospettiva del costruzionismo sociale, in particolare nel pensiero di K.J. Gergen il quale sostiene che "le identità non sono mai individuali. Ciascuna è sospesa in un assortimento di relazioni precariamente situate" (Gergen, 1994, citato in Mantovani, 1998, p. 195). Si tratta di una concezione dinamica e fluida dell'identità, continuamente costruita e ricostruita nell'intersoggettività che caratterizza la vita di ciascuno, in cui le reciproche *narrazioni* si intrecciano, sostenendosi, modificandosi e mettendosi in discussione le une con le altre. Ecco allora delinearsi sempre meglio un aspetto fondamentale e decisivo, ben espresso da A. Touraine: "l'individuo non può costituirsi come Soggetto autonomo se non attraverso il riconoscimento dell'Altro" (Touraine, 1997, p. 62). Tale affermazione trova riscontro anche nell'ambito dell'antropologia contemporanea quando si pone in risalto che "l'alterità deve essere

³⁸ Cfr. p. 54.

³⁹ "O noi capiamo, nel senso della comprensione sapienziale, che l'altro, col colore della pelle diverso, con una cultura diversa, nell'incontro con me mi aiuta a scoprire un pezzo d'umanità a me sconosciuta, o, diversamente faremo un'accoglienza esterna, faremo la tolleranza. È che l'altro mi compie, l'altro è comunque un dono" (Mozzanica, 1999).

considerata come una nozione relativa e congiunturale: si è 'Altro' solo agli occhi di qualcuno" (Kilani, 1994b, citato in Gobbo, 2000, p. 57). La stessa autrice riafferma questi due concetti evidenziando che "nella relazione con l'altro noi diventiamo al tempo stesso consapevoli della differenza che ci separa da questi - che non potrà mai essere superata ed omologata - e siamo anche in grado di entrare in contatto intimo con la nostra identità" (ibidem). Riflessioni simili sono proposte, mantenendosi nell'ambito antropologico da F. Remotti il quale evidenzia come l'identità personale non emerga dall'unità del singolo individuo, quanto invece da una pluralità del "noi" a cui la persona appartiene, e nel quale interagisce e partecipa "impastando" continuamente la propria identità con l'alterità che incontra. (Remotti, 1992)

CAPITOLO 3

La teoria delle Rappresentazioni Sociali

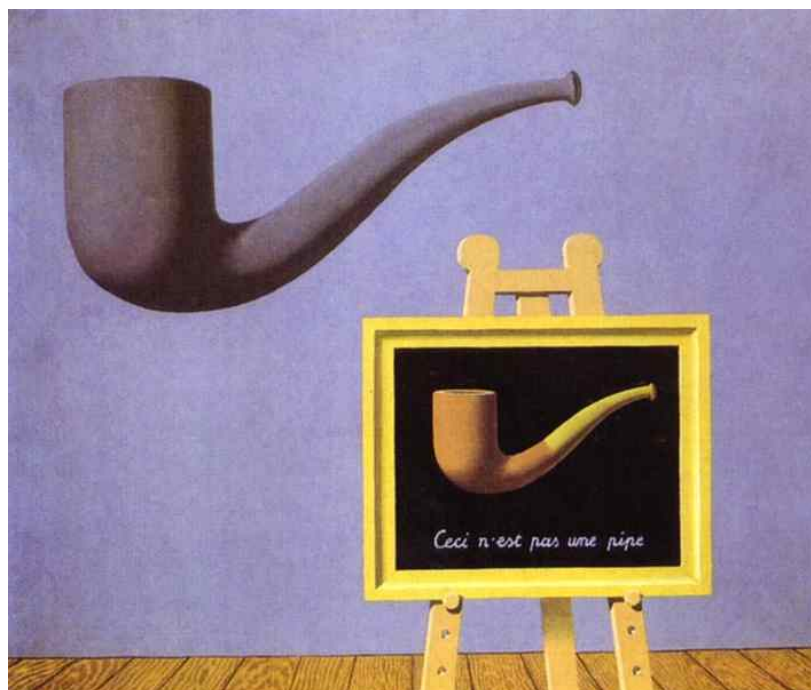
3.1 Nascita della teoria delle rappresentazioni sociali

Con la pubblicazione, nel 1961, della ricerca "La psychanalyse, son image et son public", Serge Moscovici introduce nell'ambito della psicologia sociale il concetto di *rappresentazione sociale*. Tale concetto avrà una diffusione piuttosto rapida diventando in breve tempo l'oggetto di numerosi studi e ricerche, in particolare nel contesto europeo di tale disciplina (Smiraglia, 1996). Lo psicologo sociale, rumeno di nascita ma francese d'adozione con il testo sopra citato, che costituì la sua tesi di stato, ha delineato un approccio innovativo nell'ambito delle scienze sociali. Moscovici si era infatti lungamente dedicato allo studio del cosiddetto "senso comune" e alle modalità tramite le quali "l'uomo della strada" si forma le proprie opinioni e pone la base per le proprie decisioni e azioni. All'interno di questi processi egli ravvisò la presenza di "rappresentazioni che ci guidano verso ciò che è visibile ed a cui dobbiamo rispondere, oppure che collegano l'apparenza con la realtà, oppure ancora che definiscono tale realtà" (Moscovici, 2005, p. 10). A queste rappresentazioni assegna quindi un ruolo fondamentale, al punto da considerarle "tutto ciò di cui disponiamo [...] ciò cui il nostro sistema percettivo, così come quello cognitivo, sono adattati" (ibidem).⁴⁰

⁴⁰ Questa rilevanza è confermata anche qualora si consideri che "nel mondo fatto dall'uomo in cui viviamo, la percezione delle rappresentazioni è altrettanto importante della percezione degli oggetti reali" (Bower, 1977, p. 58).

Questi primi riferimenti, permettono di delineare fin da subito un importante elemento, che caratterizza le relazioni fra la singola persona e la società, e fra i diversi gruppi sociali presenti in uno stesso contesto. Emerge cioè che “il fatto più rilevante circa le interazioni umane è che sono accadimenti, che sono psicologicamente *rappresentati* in ciascuno dei partecipanti” (Asch, 1989, p. 142). Moscovici, al riguardo, sostiene che “non ci arrivano mai informazioni che non siano state distorte da rappresentazioni ‘sovraimposte’ che conferiscono a oggetti e persone una certa vaghezza rendendoli in parte inaccessibili” (Moscovici, 2005, p. 11). Tale processo è reso possibile anche dall’importanza che assumono immagini, abitudini, memorie, linguaggi, appartenenti al passato ma che, con molteplici modalità, si mantengono vivi e si ripresentano nelle categorie culturali e sociali che utilizziamo per descrivere la realtà in cui viviamo e, di conseguenza, per poter entrare in rapporto con essa. Non a caso proprio dalla condivisione e dal “sentire comune” le rappresentazioni traggono forza e sostegno, al punto che “le principali forme del nostro ambiente fisico e sociale sono fissate in rappresentazioni [...] e noi stessi siamo modellati in relazione ad esse” (ibidem, p. 20).

La diffusione e la pervasività delle rappresentazioni porta Moscovici ad osservare come in talune situazioni vi sia il bisogno di “un segno di qualche tipo che ci aiuti a distinguere una rappresentazione da un’altra, oppure una rappresentazione da ciò che rappresenta” (ibidem, p. 10). Tale affermazione, che riveste una peculiare importanza se riferita ai contesti multiculturali in cui oggi viviamo, viene esemplificata dall’autore in riferimento ad un quadro di R. Magritte, in cui il rapporto fra l’oggetto e la sua rappresentazione e quello fra rappresentazioni diverse dello stesso oggetto sono ben espresse (ibidem).



The two mysteries – Renè Magritte (1966)

3.2 Cosa sono le rappresentazioni sociali

È necessario a questo punto approfondire cosa si intenda per rappresentazioni sociali. Per far ciò serve ricordare che tale concetto proviene dall'ambito sociologico e dall'opera di E. Durkheim in particolare.⁴¹ Nel suo lavoro Moscovici pone però un'importante distinzione, sottolineando che "la sociologia [...] ha visto le rappresentazioni sociali come entità esplicative, irriducibili attraverso qualsiasi ulteriore analisi" (ibidem, p. 26) trascurando però di interessarsi a cosa esse facessero o a cosa fossero simili. D'altro canto la psicologia sociale si occupa "della struttura e delle dinamiche delle rappresentazioni" (ibidem), cercando di comprenderle dal loro

⁴¹ Si veda al riguardo Durkheim (1893, 1898).

interno e nelle relazioni che esse instaurano.⁴² Tale importante differenza nell'approccio delle due discipline porta Moscovici ad affermare che "se, in senso classico, le rappresentazioni *collettive* [corsivo mio] sono un termine esplicativo, e si riferiscono ad una classe generale di idee e credenze (scienza, mito, religione, ecc.), per noi esse sono fenomeni che necessitano di essere descritti, e di essere spiegati" (ibidem, p. 30).⁴³ La differenziazione fra i due autori si fa compiuto quando Moscovici afferma che le rappresentazioni "sono fenomeni specifici correlati ad un modo particolare di comprendere e comunicare – un modo che crea sia la realtà, sia il senso comune. È per porre enfasi su tale distinzione che io uso il termine 'sociale' invece del termine 'collettivo'" (ibidem, p. 30).⁴⁴

Aver delineato questa distinzione ci permette ora di approfondire il significato più autentico delle rappresentazioni sociali, delle quali Moscovici e altri autori hanno fornito, nel corso degli anni, alcune definizioni, perlopiù simili ma che, di volta in volta pongono l'accento su aspetti diversi del medesimo concetto. Un primo elemento ricorsivo è quello, già accennato, che considera le rappresentazioni sociali come una "forma di conoscenza specifica, il sapere del senso comune" (Jodelet, 1989, p. 340) e che vede in esse delle vere e proprie *teorie* di senso comune relativamente ad aspetti chiave di una società e della vita in comune (Moscovici, Hewstone, 1989). Il termine "teoria" non deve però essere inteso nel suo

⁴² L'autore sostiene infatti che "il compito principale della psicologia sociale è quello di studiare le rappresentazioni, le loro proprietà, le loro origini e il loro impatto; nessun'altra disciplina è consacrata a questo compito, e nessun'altra è più adatta a far ciò" (Moscovici, 2005, p. 21).

⁴³ Il "noi" sta ad indicare, evidentemente, gli psicologi sociali dell'epoca.

⁴⁴ In riferimento a ciò, è interessante osservare come ciascuna cultura sia "anche la risultante delle continue *lotte tra differenti forme di autorappresentazione* esplicite e implicite che la animano, e che intervengono sugli stessi aspetti *infraculturali* (le forme familiari, i rapporti in società, gli scambi economici) e *sovraculturali* (le arti, la letteratura, la scienza e la filosofia, le ricerche socio-antropologiche che *in* e *su* quella particolare cultura vengono svolte" (Ghilardi, 2008, p. 223).

tradizionale significato scientifico quanto piuttosto, in questo contesto, come delle "matrici cognitive per coordinare idee, parole, immagini e percezioni che sono tutte connesse tra loro" (ibidem, p. 158) che esprimono al tempo stesso "sistemi di valori, convinzioni e norme di comportamento" (Palmonari, 1991, p. 189). È infatti una caratteristica fondamentale di queste "teorie ingenuie" (ibidem) quella di essere orientate e finalizzate alla comunicazione nel contesto sociale o, quantomeno, ad una comprensione della realtà che permetta di organizzarla in modo funzionale a tale comunicazione. Le rappresentazioni sociali costituiscono cioè una "modalità di pensiero pratico" (Jodelet, 1989, p. 340) che permette di comprendere l'ambiente sociale e materiale in cui ci si colloca, creando, al tempo stesso, una visione condivisa con altre persone, con lo scopo, sopra citato, di favorire la comunicazione e gli scambi interpersonali. Riveste una particolare rilevanza a riguardo, l'affermazione per cui le rappresentazioni sociali "nascono nella vita di tutti i giorni, nel corso delle comunicazioni interpersonali" (Moscovici, 1981, p. 255), tanto che l'autore le considera, nella società contemporanea, "l'equivalente dei miti e delle credenze nelle società tradizionali" (ibidem). Risulta utile però sottolineare che le rappresentazioni sociali non sono sempre necessariamente delle semplificazioni in quanto ne possono esistere anche di sofisticate e complesse. Ciò le rende, di fatto, non assimilabili ad esempio agli stereotipi, caratterizzati da maggiore semplicità e rigidità, e nemmeno "a singole percezioni sociali o cognizioni ben definite" (Smiraglia, 1996, p. 233). È più corretto quindi porsi in un'ottica in cui "le opinioni, gli atteggiamenti, gli stereotipi costituiscono dei modi di esprimere le rappresentazioni sociali" (Palmonari, 1991, p. 199), ma proprio per tale ragione, si collocano su una posizione differente rispetto a esse.

Si ritiene, infine, interessante porre in evidenza un ulteriore aspetto, relativo alla dimensione storica delle rappresentazioni sociali. Riguardo a ciascuna di esse è possibile osservare che "tanto più la sua origine è stata dimenticata, e la sua natura convenzionale ignorata, tanto più essa si è *fossilizzata*" (Moscovici, 2005, p. 20). La conseguenza, tutt'altro che irrilevante, consiste nel fatto che ciò di cui la rappresentazione sociale "è l'ideale gradualmente si materializza, cessa di essere effimero, mutevole e mortale per diventare invece durevole, permanente e immortale" (ibidem). Il risultato di tale processo, che molte volte si è ripetuto nel corso della storia, è che il diminuire della consapevolezza individuale, ma soprattutto sociale, dell'esistenza delle rappresentazioni e del loro *reale e originario* significato, contribuisca in maniera considerevole ad aumentare la loro influenza (ibidem). In riferimento a ciò, è possibile giungere ad affermare che "la realtà di certi processi o l'esattezza di alcune 'rappresentazioni di sé' può, paradossalmente, essere meno importante di ciò che quelle rappresentazioni – anche se fittizie o errate – mettono in moto o contribuiscono a creare" (Ghilardi, 2008, p. 236).

3.3. A cosa servono le rappresentazioni sociali

Nel definire quale sia la finalità delle rappresentazioni sociali, e quindi le motivazioni per le quali esse vengono create, Moscovici propone il superamento delle tre ipotesi tradizionali legate ai concetti di desiderabilità, squilibrio e controllo, ritenendole troppo generiche e poco adatte a riferirsi, in modo *specifico*, alle rappresentazioni sociali (Moscovici, 2005). L'autore propone al riguardo una nuova ipotesi secondo la quale "*lo scopo di tutte le rappresentazioni è quello di rendere qualcosa di inconsueto, o l'ignoto stesso, familiare*" (ibidem,

p. 38). Questa concezione ricorre di frequente nei suoi scritti ed è strettamente connessa al concetto di *universi consensuali*, intesi come quei “posti in cui ciascuno desidera sentirsi a casa, al sicuro da qualsiasi rischio o conflitto” (ibidem). All'interno di tali universi tutto quello che viene detto e fatto tende a confermare la visione della realtà già acquisita (magari da lungo tempo), avvalorando le forme di pensiero esistenti, che risultano così continuamente confermate e rafforzate. Viene in tal modo a crearsi un contesto fortemente legato alla tradizione e alla *permanenza* in cui la ricorsività dei comportamenti, e delle idee/valori a essi sottostanti, non prevede cambiamenti ed evoluzioni, se non minimi, di breve durata e relativamente ad aspetti marginali dell'organizzazione sociale. “Ne risulta che la memoria prevale sulla deduzione, il passato sul presente, la risposta sullo stimolo e l'immagine sulla ‘realtà’” (ibidem). In modo molto acuto Moscovici pone in risalto che “una cosa è accettare e comprendere ciò che è familiare, per abituarsi progressivamente ad esso e fare in modo che rientri nella routine; altra cosa è preferirlo come standard di riferimento e misurare su di esso tutto ciò che accade e che viene percepito” (ibidem, pp. 38-39). Questo anche considerando che la conseguenza di tale modalità di pensiero, e lo si è visto più volte nel corso dei secoli, è quella di definire rispetto “a ciò che è familiare” tutto il resto come diverso, anormale, inusuale. È lo stesso Moscovici (in chiave interculturale!) ad evidenziare che seguendo tale logica “le persone che appartengono ad altre culture sono disturbanti, poiché essi sono come noi eppure non sono come noi; quindi noi diciamo che loro sono ‘incolti’, ‘barbari’, ‘irrazionali’, e così via” (ibidem, p. 39).

Questo concetto di *familiarità* costituisce un formidabile punto di saldatura e di connessione fra la teoria delle rappresentazioni sociali e l'approccio interculturale della presente ricerca. Anche

collocandosi in questa prospettiva psicosociale si rileva infatti come nel rapporto con la diversità, con l'Altro da sé si tenda ad attribuire a quest'ultimo delle caratteristiche immaginarie che "preoccupano e disturbano proprio perché ci sono senza esserci, sono percepite senza essere percepite" (ibidem, pp. 39-40) al punto tale che "la loro irrealtà diventa evidente quando siamo in loro presenza, quando la loro realtà ci si impone" (ibidem, p. 40).⁴⁵ Il processo di rappresentazione costituisce infatti una modalità "per trasferire ciò che ci disturba, ciò che minaccia il nostro universo, dall'esterno all'interno, da un luogo lontano ad uno spazio prossimo" (ibidem). Nel far ciò vengono separati concetti e percezioni che abitualmente sono collegati, collocandoli in un contesto familiare nel quale l'inconsueto e il diverso possono essere inseriti all'interno di una categoria conosciuta e preesistente. È dunque possibile riscontrare come negli universi consensuali "la tensione di base tra il familiare e il non familiare si risolve sempre in favore del primo. Nel pensiero sociale la conclusione ha il primato sulle premesse, e nelle relazioni sociali [...] il verdetto ha la priorità sul processo" (ibidem, p. 42).

È possibile concludere, da un lato, ribadendo che le rappresentazioni sociali "riflettono sempre un incessante sforzo di trasformare qualcosa di non familiare o qualcosa che sentiamo come non familiare per noi in qualcosa di rassicurante perché ordinario e vicino, quotidiano e concreto" (Smiraglia, 1996, p. 231). Dall'altro lato, è suggestivo riportare, un'affermazione di R. Magritte, precedentemente citato, comparsa nel 1966 in un articolo di *Life* quando affermava, riguardo al proprio stile pittorico, che "la gente viene colta di sorpresa perché io le presento situazioni sconosciute, eppure le cose che mostro sono molto *familiari* [corsivo mio]".

⁴⁵ Un bel esempio di tale concetto è riscontrabile nel monologo "La paura" di G. Gaber ><http://www.youtube.com/watch?v=nrsDxqLttg><.

3.3.1 Funzioni delle rappresentazioni sociali

Per approfondire la comprensione della teoria delle rappresentazioni sociali è necessario ora prendere in considerazione un ulteriore concetto proposto da Moscovici. Si tratta nello specifico della duplice natura delle rappresentazioni sociali che risulta essere, allo stesso tempo, *convenzionale* e *prescrittiva*.

Il primo dei due aspetti sta ad indicare la capacità delle rappresentazioni sociali di convenzionalizzare oggetti, persone ed eventi fornendo loro "una forma precisa, assegnandoli ad una data categoria e definendoli in maniera graduale quale modello di un certo tipo, distinto e condiviso da un gruppo di persone" (Moscovici, 2005, p. 12). È interessante notare che a tale modello vengono successivamente fatti aderire anche tutti gli ulteriori elementi che si dovessero presentare (nuove situazioni, nuove idee, nuove persone, ecc.). Tale processo si realizza anche quando non vi sia una conformità o una corrispondenza precisa fra il modello e i nuovi elementi, che possono in tal caso essere forzati "ad assumere una data forma, a entrare in una data categoria, anzi a divenire identici ad altri anche a rischio di non capirli né decodificarli" (ibidem). Diviene allora possibile affermare con K. Lewin che "la realtà, per l'individuo, è in grande misura determinata da ciò che è socialmente accettato come realtà" (Lewin, 1972, p. 57). Al riguardo Moscovici precisa però che esiste sempre, per la singola persona, la possibilità di diventare consapevole dell'aspetto convenzionale della realtà (o almeno di alcuni sue parti), liberando in tal modo da alcuni vincoli e limitazioni la propria capacità di percezione e di pensiero. Al tempo stesso però "non dobbiamo pensare che riusciremo mai ad essere liberi da tutte le convinzioni o che elimineremo tutti i pregiudizi" (Moscovici, 2005, p. 14). Di conseguenza anziché tentare vanamente

di evitare qualsiasi tipo di convenzione si rivela una strategia migliore “quella di scoprire e rendere esplicita una certa rappresentazione [...] questa strategia ci permetterebbe di riconoscere che, per noi, le rappresentazioni costituiscono un tipo di realtà” (ibidem).

Il secondo aspetto riguarda invece la natura prescrittiva delle rappresentazioni sociali, vale a dire la loro capacità di imporsi con una forza “che è la combinazione di una struttura che è presente addirittura prima che noi cominciamo a pensare e di una tradizione che stabilisce *cosa* dobbiamo pensare” (ibidem, p. 15). In conseguenza di ciò le rappresentazioni sociali, anche per il loro essere condivise da molte persone, riescono ad influenzare il pensiero dei singoli individui che di fatto, più che pensarle, le ri-pensano, le ricitano e le ri-presentano. Tale processo trova il suo fondamento nel fatto che le rappresentazioni presenti nell’ambito di una stessa società “implicano un legame con sistemi e immagini precedenti, una stratificazione nella memoria collettiva e una riproduzione nel linguaggio, che riflette invariabilmente la conoscenza passata e supera i limiti posti dall’informazione disponibile” (ibidem, p. 16). Moscovici si spinge ancora più in profondità nella sua analisi evidenziando che idee, valori, esperienze e consuetudini del passato non si possono mai considerare definitivamente scomparse, ma che anzi esse continuano ad esercitare il loro *potere*, ricomparendo fra le pieghe del presente attuale, magari in forma leggermente camuffata. In quest’ottica si può sostenere che “per molti versi, il passato è più reale del presente” (ibidem) e osservare come il potere e la chiarezza delle rappresentazioni “deriva dal successo con cui queste controllano la realtà di oggi attraverso quella di ieri e dalla continuità che questo presuppone” (ibidem).⁴⁶

⁴⁶ Con una metafora materiale l’autore aggiunge anche che “il peso della loro storia, del loro costume e del loro contenuto cumulativo ci sta di fronte con tutta la resistenza offerta da un oggetto fisico, e forse questa resistenza è persino maggiore,

Un ultimo riferimento merita di essere fatto relativamente al ruolo e all'importanza che le rappresentazioni sociali assumono in modo specifico nelle società contemporanee. È infatti possibile osservare come la continua fluttuazione e i molteplici cambiamenti a cui le rappresentazioni sociali sono sottoposte per poter essere parte della vita quotidiana e della realtà comune, abbia contribuito ad assegnare loro un ruolo sempre più importante e pervasivo. A tale processo hanno notevolmente contribuito i mass media che "hanno accelerato questa tendenza, moltiplicato questi cambiamenti e incrementato il bisogno di ricostruire il 'senso comune' o la forma di comprensione che crea il substrato di immagini e significati senza i quali nessuna collettività può operare" (ibidem, p. 29). E risulta significativa, e per certi aspetti profetica in quanto formulata in origine nel 1989, la considerazione per cui le rappresentazioni costituiranno sempre più "il risultato di un'attività professionale" (ibidem, p. 20) da parte di soggetti "il cui compito consiste nel crearle e trasmetterle, spesso, va detto, anche senza saperlo o volerlo" (ibidem). E se pensiamo al vertiginoso sviluppo dei mezzi di comunicazione, ben lungi dall'aver esaurito la sua spinta propulsiva, non si può non cogliere la portata di queste osservazioni. Moscovici conclude questa parte della sua riflessione evidenziando come "nell'evoluzione generale della società queste professioni sono destinate a moltiplicarsi, e la loro azione diventerà più sistematica ed esplicita" (ibidem). E prevede che "in parte a causa di ciò, e in rapporto a tutto ciò che questo implica, questa epoca sarà conosciuta come l'era della rappresentazione, nel senso più pieno del termine" (ibidem).⁴⁷

dato che ciò che è invisibile è inevitabilmente molto più difficile da superare di ciò che è visibile" (Moscovici, 2005, p. 19)

⁴⁷ Sul ruolo delle rappresentazioni sociali in Africa, e sull'"invenzione" dell'Africa da parte degli occidentali, si veda il saggio di G. Leghissa "Il pensiero africano come problema interculturale" (Leghissa, 2008).

3.4 I processi delle rappresentazioni sociali

Per completare questa parte della ricerca relativa alla teoria delle rappresentazioni sociali è necessario analizzare brevemente quali sono i processi mediante i quali esse si costruiscono, si mantengono e si evolvono. Moscovici individua, a tal riguardo, due processi fondamentali sottostanti alle rappresentazioni sociali, che egli definisce *ancoraggio* e *attivazione*.

3.4.1 Il processo di ancoraggio

Il processo di ancoraggio permette di collocare all'interno del proprio sistema di categorie un elemento (persona, idea, situazione, ecc.) percepito come estraneo, diverso, disturbante o semplicemente come nuovo ed insolito. Nel far ciò l'elemento in questione viene confrontato con il paradigma della categoria che è ritenuta maggiormente adatta, finendo per assumerne le caratteristiche tramite un processo di accomodamento/adattamento che ne permetta l'inserimento e quindi la categorizzazione. Se tale processo classificatorio viene socialmente accettato accade che "qualsiasi opinione che si riferisca a quella categoria si riferirà anche a quell'oggetto o a quell'idea" (Moscovici, 2005, p. 47). Il processo di ancoraggio è infatti finalizzato a classificare e a "dare un nome" a elementi che restando indistinti e anonimi rischierebbero o di non essere percepiti o di esserlo sotto forma di pericolo e di minaccia.⁴⁸ L'ancoraggio permette allora di colmare questa distanza, superando

⁴⁸ A riguardo è da ricordare che le rappresentazioni sociali sono "fondamentalmente, un sistema di classificazione e di denotazione, di assegnazione di categorie e di nomi" (Moscovici, 2005, p. 47).

le resistenze che sorgono di fronte a qualcosa di ignoto, che non può essere descritto e valutato, ma che viene ora ad essere riconosciuto tramite un'etichetta a noi familiare che permette di nominarlo e rappresentarlo.

Risulta interessante osservare alcune conseguenze ed implicazioni che il processo di ancoraggio porta con sé, particolarmente rilevanti quando ci si riferisca direttamente agli individui o ai gruppi sociali. Dapprima si rileva come nel classificare si limitino e restringano i comportamenti possibili ad un "set" definito da "regole che stabiliscono ciò che è permesso e ciò che non lo è, in relazione a tutti gli individui inclusi in questa classe" (Moscovici, 2005, p. 48). Si pensi proprio ai contesti multiculturali in cui viviamo, nei quali tali classificazioni (solitamente gerarchiche) sono rese note, e costituiscono una base su cui, eventualmente, poter formulare richieste ed esprimere aspettative. Un secondo aspetto intrinseco al processo di ancoraggio è che nell'attuarlo viene rivelata, da parte del soggetto che lo compie, la propria "teoria" sulla società a cui ci si riferisce e sulla natura umana più in generale. Emerge cioè la "visione del mondo" posseduta dall'individuo o dal gruppo sociale che la formula, permettendo di riconoscere i riferimenti (idee, valori, riferimenti culturali, ecc.) sulla cui base è stata costituita. In riferimento a ciò, un terzo elemento interessante risulta essere il fatto che le classificazioni vengano fatte paragonando un individuo a un "prototipo" ritenuto rappresentativo di una determinata categoria, e il primo è definito in virtù della sua somiglianza con il secondo.⁴⁹ Nel far ciò si tende "inevitabilmente a notare e selezionare quelle caratteristiche che sono le più rappresentative di questo prototipo" (ibidem, p. 49), il cui utilizzo in termini di paragone permette di disporre

⁴⁹ Moscovici nota inoltre come tale confronto si attui con due possibili modalità, *generalizzando* o *particolarizzando* (Moscovici, 2005, pp. 50-51).

di "opinioni belle e pronte e generalmente porta a decisioni frettolose" (ibidem, p. 50). È possibile allora affermare che "l'ancoraggio implica la priorità del verdetto sul processo e del predicato sul soggetto" (ibidem).

3.4.2 Il processo di oggettivazione

Il secondo processo sottostante alle rappresentazioni sociali è quello di oggettivazione, che risulta essere molto più attivo rispetto a quello di ancoraggio. Nel caso dell'oggettivazione non ci si limita a introdurre in categorie familiari oggetti o soggetti prima estranei, ma si compie un ulteriore passo in avanti che consiste nel rendere "satura di realtà l'idea della non familiarità" (ibidem, p. 57), trasformandola "nella vera e propria essenza della realtà" (ibidem). Al punto tale che è possibile affermare che ogni rappresentazione sociale realizza "un differente livello di realtà" (ibidem) che viene creato e mantenuto in vita all'interno di un determinato gruppo sociale in un preciso momento storico.

Il processo di oggettivazione si attua in due fasi. La prima consiste nello "scoprire la qualità iconica di un'idea" (ibidem, p. 58), traducendo, o meglio *riproducendo*, il concetto mediante un'immagine. Assume particolare rilevanza la scelta delle parole e delle idee che si vogliono collegare a delle immagini, in quanto non tutte quelle circolanti all'interno della società hanno i requisiti necessari per poter essere sottoposte a tale processo. Ciò può avvenire "perché non ci sono sufficienti immagini immediatamente disponibili, o perché quelle che esse evocano sono tabù" (ibidem, p. 58). Le parole e le idee che possiedono tale capacità di essere rappresentate vengono selezionate e si integrano formando un

nucleo figurativo, ossia “un complesso di immagini che riproduce visibilmente un complesso di idee” (ibidem). Tale selezione avviene sulla base dei principi e delle credenze esistenti nello specifico contesto sociale, come pure in rapporto alle immagini già presenti le quali, formatesi in epoche precedenti, ricoprono ancora un ruolo ed esercitano un certo grado di potere sugli individui. Moscovici (1961) ha inoltre osservato che quando una società ha fatto proprio un “paradigma o nucleo figurativo, essa trova più facile parlare di qualsiasi cosa il paradigma implichi, e in virtù di questa facilità le parole che si riferiscono ad esso sono usate più spesso” (Moscovici, 2005, p. 59). A quel punto l’immagine del concetto non viene più percepita come “un segno e diventa una replica della realtà, un simulacro nel vero senso della parola” (ibidem, p. 60). Questo passaggio è particolarmente rilevante in quanto con esso l’idea da cui si l’immagine è stata creata perde il suo carattere di astrazione e di *opinabilità* e viene ad assumere una propria esistenza e autonomia. L’immagine assume allora per coloro che la usano “l’autorità di un fenomeno naturale” (ibidem).

La seconda fase del processo di oggettivazione, che costituisce la diretta conseguenza della prima, è quella in cui “l’immagine è totalmente assimilata e ciò che è *percepito* prende il posto di ciò che è concepito” (ibidem). Si attua cioè una sorta di rovesciamento cognitivo per il quale *a partire dall’immagine* che esiste e poiché si ritiene che essa *deve* avere una realtà (idea, persona, ecc.) a cui riferirsi, si va a cercare e *trovare* una realtà per essa. “Così, per una sorta di imperativo logico, le immagini diventano elementi di realtà, piuttosto che elementi di pensiero” (ibidem). In conseguenza di ciò la distanza esistente fra la rappresentazione e il suo oggetto viene ad essere colmata, cosicché le caratteristiche e le peculiarità dell’immagine diventano caratteristiche e peculiarità

dell'oggetto a cui si riferisce. La rappresentazione diviene a tal punto il referente stesso del concetto, mentre l'oggetto iniziale non viene più percepito nella sua realtà. Se si rileggono queste ultime righe sostituendo al termine generico di "oggetto" quello di soggetto, o di immigrato, è facile comprendere come un tale processo classificatorio, annulli la percezione delle diversità individuali e dell'originarietà di ogni persona, che rischiano di scomparire al di sotto del sottile, invisibile velo della rappresentazione.⁵⁰ Quasi un paradosso se si pensa al significato etimologico del termine "persona" derivante dal latino *persona* che, attraverso l'etrusco *phersu*, risale al greco *prósōpon*, termine che indicava la *maschera*. E forse non è un caso che ambedue i termini rimandino ad un comune contesto originario, quello del teatro, esperienza fondamentale nella civiltà greca, al tempo stesso culla e levatrice del pensiero occidentale.⁵¹

⁵⁰ A riguardo F. Pinto Minerva afferma che "la percezione di qualcuno come 'straniero' [...] è frutto di un processo di categorizzazione sociale. La categorizzazione è un processo socio-cognitivo in base al quale ciascun soggetto semplifica il mondo sociale attraverso la costruzione di una rete di somiglianze e di differenze, in grado appunto di ridurre la multiforme varietà dell'esperienza. Tale processo di semplificazione contiene evidenti margini di rischio in quanto tende ad accentuare i caratteri di negatività di coloro che sono esclusi dalla propria area di appartenenza. È questa la matrice di *stereotipi* e *pregiudizi* che razionalizzano e legittimano atteggiamenti di ostilità, di discriminazione e di vero e proprio razzismo rispetto a chi viene considerato 'altro' ed 'estraneo'" (Pinto Minerva, 2002, p.8).

⁵¹ Cfr. paragrafo 2.3.1.

CAPITOLO 4

Genesi della ricerca

4.1 Le ricerche Rismes

Il presente lavoro prende avvio, seppur in modo indiretto, da un percorso pluriennale svolto da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Ricerca Sociale e Metodologia Sociologica "Gianni Statera Rismes" dell'Università "La Sapienza" di Roma. Tale gruppo, coordinato dalla Prof.ssa Roberta Cipollini, si occupa da anni di ricerche relative alle rappresentazioni sociali degli immigrati, con particolare riferimento al contesto romano. La prima ricerca svolta in tale ambito prese avvio nel 1982, successivamente alla strage nei campi profughi palestinesi di Sabra e Chatila, che generò nel nostro Paese una molteplicità di opinioni e atteggiamenti antisemiti, nell'ambito della vita quotidiana come nelle comunicazioni proposte dai mass media. La ricerca si pose dunque l'obiettivo di esplorare le rappresentazioni sociali del gruppo ebraico da parte degli abitanti di Roma (Campelli, Cipollini, 1984). Tale filone di ricerca è stato ripreso e approfondito nell'ultimo decennio, anche in relazione al mutato contesto storico-sociale che aveva visto la società italiana, e quella romana nello specifico, caratterizzarsi sempre più come multiculturale, con tutte le conseguenze che ciò comporta, nel presente e nelle scelte da compiere per il futuro. Nel 2000 prese, infatti, avvio una nuova ricerca finalizzata ad analizzare la componente cognitiva e ideologica del pregiudizio, e avente come soggetti di riferimento i giovani del XIII Municipio di Roma (Cipollini, 2002). A seguito di tale lavoro si sviluppò

una seconda fase della ricerca, coordinata da M.S. Agnoli che, utilizzando la stessa prospettiva di analisi, ampliava la popolazione di riferimento ai giovani della metropoli romana e delle province del Lazio (Agnoli, 2004). La fase più recente, denominata *Stranieri nella metropoli* e conclusasi nel 2007, ha esteso la ricerca a soggetti adulti della metropoli romana, operanti in diversi settori professionali (Cipollini, 2007). La finalità era l'esplorazione delle rappresentazioni sociali rispetto agli immigrati, all'interno di un contesto in continua evoluzione, caratterizzato da una presenza di soggetti di altre culture ed etnie sempre più profonda e rilevante. La ricerca ha evidenziato l'esistenza di una realtà sociale complessa in cui "nelle pieghe di una società che si presenta come aperta e tollerante, si è rilevata la persistenza del timore della diversità, che si materializza in rappresentazioni sfavorevoli agli stranieri, con conseguente adesione a diverse forme ideologiche di pregiudizio" (ibidem, p. 6).

4.2 Nascita e obiettivi della ricerca

Il lavoro svolto intende, anche in riferimento a quanto sopra esposto, proporre una ricerca di tipo esplorativo rivolta agli educatori operanti o residenti a Padova. È presente dunque una connessione con quanto attuato nell'ultima fase della ricerca coordinata da Roberta Cipollini, in quanto i soggetti di riferimento sono adulti operanti in vari contesti economici. Ma vi è una focalizzazione ulteriore, che differenzia di fatto i due lavori, sullo specifico ruolo professionale dell'educatore. Il desiderio di realizzare questo tipo di ricerca trae origine, oltre che dall'ampia ricognizione bibliografica effettuata e dalle mie precedenti esperienze professionali, da alcuni fattori relativi al contesto padovano, nel quale la ricerca si colloca in

modo peculiare, e alla sua modificazione in senso multiculturale avvenuta nel corso del recente passato. È utile, allora, soffermarsi brevemente su questo aspetto.

Il territorio padovano, e la città di Padova nello specifico, registra un costante aumento della presenza di immigrati, il cui numero complessivo si è rivelata essere in continua ascesa nel corso degli ultimi vent'anni. La successiva tabella evidenzia l'andamento di tale fenomeno relativamente alla città di Padova.

Anno	Maschi	Femmine	Totale	Rapp. M/F
1990	1.996	1.200	3.196	166,33
1991	2.160	1.280	3.440	168,75
1992	2.422	1.399	3.821	173,12
1993	2.485	1.527	4.012	162,74
1994	2.010	1.411	3.421	142,45
1995	2.153	1.542	3.695	139,62
1996	2.680	1.999	4.679	134,07
1997	3.306	2.408	5.714	137,29
1998	3.590	2.687	6.277	133,61
1999	4.213	3.230	7.443	130,43
2000	5.045	3.918	8.963	128,76
2001	5.618	4.499	10.117	124,87
2002	6.125	5.145	11.270	119,05
2003	7.120	6.863	13.983	103,74
2004	8.203	8.078	16.281	101,55
2005	9.167	9.096	18.263	100,78
2006	9.872	9.789	19.661	100,85
2007	10.987	11.013	22.000	99,76
2008	12.514	13.082	25.596	95,66

Tabella 1 – Popolazione immigrata residente a Padova 1990-2008.

(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

Dalla lettura dei dati è riscontrabile un progressivo aumento della popolazione immigrata passata dalle 3.196 persone del 1990 alle

25.596 del 2008⁵², con un aumento medio di 1.244 persone, nel corso di ciascuno dei 18 anni presi in esame. Nel corso del 2008 tale popolazione è aumentata di 3.596 persone. La tabella permette anche di rilevare come sia, gradualmente, variata la composizione per genere di tale popolazione. Si è passati infatti da una netta prevalenza maschile (166,33 il rapporto maschi/femmine nel 1990)⁵³ ad una leggera prevalenza femminile (95,55 il rapporto maschi/femmine nel 1990), registrando quindi un netto cambiamento nella composizione della popolazione, maturato nel corso del periodo di riferimento.

Il dato relativo alla popolazione immigrata assume ulteriore rilevanza se confrontato con la popolazione complessiva della città di Padova, come illustrato in tabella 2.

	Immigrati	Residenti	Percentuale
Padova	25.596	211.936	12,08%

Tabella 2 – Popolazione immigrata / Popolazione complessiva
(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

È da sottolineare, infine, che i dati presentati si riferiscono ai cittadini immigrati *residenti* a Padova e quindi non tengono conto di altri soggetti, presenti ad esempio per motivi di lavoro o di studio, che non risultano avere la residenza in città. Le tabelle, ovviamente, non tengono conto dei soggetti non regolarmente presenti. Queste due annotazioni fanno intuire come il numero di soggetti immigrati realmente presenti a Padova sia in realtà maggiore del dato relativo agli immigrati residenti in città.

Tale presenza, che assume una notevole rilevanza, in particolare nelle fasce d'età relative ai minori e ai giovani, ha

⁵² L'unica eccezione è relativa al dato del 1994.

⁵³ Tale indice esprime il numero di maschi presenti in rapporto a ogni 100 femmine.

contribuito a modificare il contesto professionale in cui operano gli educatori, ponendoli di fronte a situazioni per molti aspetti nuove e "fluide", caratterizzate spesso da poche certezze e molti dubbi o domande aperte. Si tratta di situazioni, spesso quotidiane, in cui gli educatori si trovano a doversi confrontare e misurare con una complessità aumentata, e di fronte alla quale le proprie competenze e i propri saperi professionali vengono messi alla prova in forme inconsuete e, in quanto tali, a volte destabilizzanti. È proprio dall'incrocio fra queste due dimensioni, il mutato contesto cittadino in senso multiculturale e il ruolo che l'educatore può giocare in esso, che si sono definiti gli obiettivi della presente ricerca.

4.3 Gli obiettivi della ricerca

La presente ricerca si propone tre obiettivi di carattere esplorativo che, come si accennava, si collocano nell'intersezione fra il ruolo svolto dagli educatori e lo scenario interculturale in cui tale ruolo viene ad essere interpretato. Nel dettaglio gli obiettivi sono stati definiti come segue:

- ❑ esplorare le rappresentazioni sociali degli educatori relativamente a soggetti immigrati,
- ❑ esplorare le esperienze relazionali e comunicative degli educatori con soggetti immigrati,
- ❑ esplorare il bagaglio e i bisogni formativi degli educatori riguardo alle tematiche interculturali.

4.4 Lo strumento della ricerca

Al fine di poter raccogliere i dati relativi ai tre ambiti sopra citati si è scelto di utilizzare il questionario elaborato dal Dipartimento "G. Statera Rismes", rivedendolo parzialmente alla luce del differente contesto territoriale e della differente, e unica, figura professionale indagata. Per renderne più agevole la comprensione e la compilazione, il questionario è stato suddiviso in cinque sezioni tematiche (vedi allegato 1). Le sezioni 1, 2, 3 e 5 riprendono la struttura del questionario originale, con il solo adeguamento dei dati numerici della sezione 1 riferendoli a quelli della popolazione (immigrata e complessiva) della città di Padova. La sezione 4 è stata invece realizzata ex novo con lo scopo di raccogliere informazioni sul ruolo professionale, sul contesto lavorativo e, per quanto riguarda le tematiche interculturali, sulle esperienze formative pregresse e sui bisogni formativi percepiti dagli educatori.

Nel dettaglio il questionario è così strutturato:

44 item complessivi suddivisi in 5 sezioni:

- ❑ sezione 1 - Percezione della realtà immigrata a Padova,
- ❑ sezione 2 - Relazioni con gli immigrati,
- ❑ sezione 3 - Percezione del comportamento degli immigrati,
- ❑ sezione 4 - Esperienze professionali e formative,
- ❑ sezione 5 - Dati personali.

4.5 Destinatari della ricerca

Fin dall'inizio della ricerca ci si è posti il problema della costituzione di un campione rappresentativo o, quantomeno, di un gruppo di soggetti rispondenti che tenesse conto delle diverse

caratteristiche degli educatori operanti nel territorio padovano. Nonostante i tentativi non si è però riusciti a reperire informazioni precise relativamente alla popolazione di riferimento della ricerca, in quanto non esistono dei dati specifici al riguardo. Nel dettaglio non si sono reperite delle forme di iscrizione ad albi o registri (come avviene ad esempio per la professione di psicologo) che fossero sufficientemente affidabili e complete. Gli unici dati al riguardo sono quelli forniti da appartenenze associative (Anep, ad esempio), che risultano però essere forme di iscrizione volontarie e riguardano, senza nulla togliere al loro valore, soltanto una piccola parte degli educatori. In aggiunta si ipotizza, a partire dalla pluriennale conoscenza professionale del contesto educativo padovano, che il ruolo di educatore venisse attualmente svolto, a livello professionale, anche da soggetti che non hanno il titolo di studio specifico, vale a dire la laurea specialistica o la laurea breve in Scienze dell'Educazione. Tale ipotesi è stata, peraltro, confermata dai dati raccolti.⁵⁴ Si è allora deciso, anche alla luce del carattere esplorativo della presente ricerca, di porre come unico criterio per l'individuazione dei soggetti ai quali somministrare il questionario il fatto che fossero "educatori residenti e/o operanti nella provincia di Padova". Questo anche in considerazione degli item proposti dalla sezione 1 che richiedevano una conoscenza della realtà cittadina. In aggiunta a tale criterio si sono individuate alcune contesti professionali (item 30) e le possibili fasce d'età degli utenti (item 31), con l'intento di rendere il gruppo dei rispondenti il più eterogeneo e vario possibile.

⁵⁴ Si veda tabella 4.

4.6 I soggetti rispondenti

Il questionario è stato compilato complessivamente a 102 educatori, di cui 72 donne (70,6%) e 30 uomini (29,4%). Il contatto con i soggetti ha preso avvio a partire dalla rete di conoscenze di strutture operanti sul territorio, in particolare Cooperative Sociali e Associazioni. L'individuazione degli educatori a cui proporre il questionario è stata notevolmente facilitata dai soggetti stessi che hanno, in molti casi, indicato colleghi, amici e conoscenti che potevano essere interessati a partecipare alla ricerca in corso. È interessante rilevare come *tutti* i soggetti a cui ci si è rivolti si siano resi disponibili alla compilazione del questionario, nonostante impegni lavorativi e familiari di non sempre facile conciliazione.

Nella successiva tabella 3 è invece possibile riscontrare la suddivisione dei soggetti rispondenti in base al luogo di residenza.

Tabella 3 – Residenza

	Frequenza	Percentuale
Comune della provincia di Padova	62	60,8%
Padova	35	34,3%
Altra provincia del Veneto	5	4,9%
Totale	102	100,0

Il successivo grafico 1 illustra la composizione del gruppo dei rispondenti sulla base dell'età.

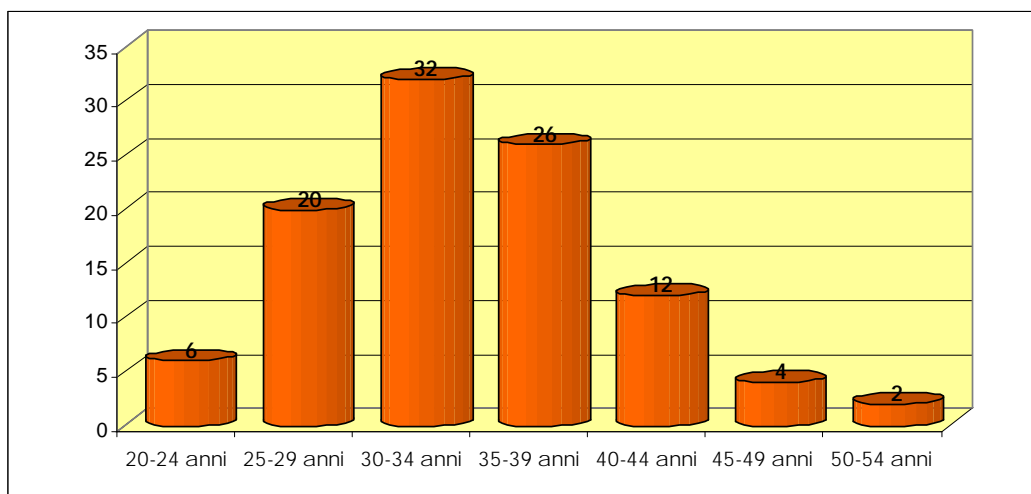


Grafico 1 – Distribuzione dei soggetti per fasce d'età

Risalta come la maggior parte degli educatori intervistati (76,5%) abbia un'età compresa fra i 25 e i 40 anni, mentre il 19,6% si colloca al di sopra di tale fascia e il 5,9% al di sotto.

Un ulteriore dato raccolto è quello relativo al titolo di studio posseduto dai soggetti rispondenti.

Tabella 4 – Titolo di studio

	Frequenza Percentuale	
	Frequenza	Percentuale
Laurea specialistica in Scienze dell'Educazione	49	47,9%
Altra laurea specialistica	17	16,7%
Laurea triennale in Scienze dell'Educazione	12	11,8%
Diploma Scuola Media Superiore	12	11,8%
Altra laurea triennale	7	6,9%
Altro	5	4,9%
Totale	102	100,0

La tabella 3 pone in risalto due dati significativi. Il primo è quello indicante che soltanto il 60,7% degli educatori possiede la laurea in

Scienze dell'Educazione (specialistica o triennale). Ciò significa che (quasi) 4 educatori su 10 fra quelli intervistati svolgono tale professione non disponendo della specifica formazione, almeno per quanto riguarda il proprio percorso di studi. Il secondo dato significativo è che fra i 17 educatori che indicano di essere in possesso di un'altra laurea specialistica ben 12 hanno la laurea in psicologia. La stessa tendenza per quanto riguarda coloro che dichiarano di avere un'altra laurea triennale: 3 su 7 sono infatti laureati in psicologia.

Nella successiva tabella 5 sono illustrati i contesti professionali in cui operano *attualmente* gli educatori coinvolti nella ricerca. Si nota come siano presenti 128 risposte fornite dai 102 soggetti intervistato, in quanto 26 di loro (il 25,5%) opera in due distinti contesti professionali. Dai dialoghi avuti con gli educatori in occasione della somministrazione dei questionari ho potuto rilevare come sia abbastanza frequente, anche fra chi lavoro in un unico contesto professionale, suddividere il proprio operato fra due o più enti o strutture, a volte anche collocate in territori diversi.

Tabella 5 - Contesto professionale

	Frequenza	Percentuale
Attività educativo-ricreative	59	46,1%
Devianza e disagio	34	26,6%
Disabilità	21	16,4%
Marginalità e povertà	8	6,3%
Promozione culturale	4	3,1%
Fragilità	1	0,8%
Altro (mediazione linguistica)	1	0,8%
Totale	128	100,0%

Dalla tabella risulta come quasi la metà dei soggetti (46,1%) operi nell'ambito delle *attività educativo-ricreative*. Questa elevata percentuale rispecchia la capillare presenza di tale tipologia di servizi nel territorio padovano e, pur senza potere ne volere generalizzare, indica un ambito professionale prioritario per lo svolgimento del ruolo educativo. Non è stato invece possibile riuscire a somministrare il questionario a educatori operanti nell'ambito delle *dipendenze* (che per tale motivo non compare in tabella).

I dati relativi all'età degli utenti, riportati nella seguente tabella 6, evidenziano che la maggioranza (61,7%) degli educatori rispondenti operino con i minori, suddividendosi equilibratamente nelle tre fasce d'età specificate. È da rilevare anche la bassissima percentuale (2,0%) di educatori che prestano la loro opera con soggetti anziani. Tale dato è facilmente collegabile a quello, altrettanto ridotto, della categoria "fragilità" per quanto riguarda la tipologia del contesto professionale (cfr. tabella 5).

Tabella 6 - Età utenti

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Ragazzi 12-18 anni	23	22,5%	22,5%
Bambini 0-6 anni	21	20,6%	43,1%
Bambini 6-12 anni	19	18,6%	61,7%
Giovani 18-35 anni	19	18,6%	80,3%
Adulti 35-65 anni	18	17,7%	98,0%
Anziani (oltre i 65 anni)	2	2,0%	2,0%
Totale	102	100,0%	

Il successivo elemento oggetto di analisi, riguarda la durata dell'esperienza professionale. I dati riportati in tabella 7 indicano che si tratta di educatori con un'esperienza superiore ai quattro anni per il 75,7% dei rispondenti.

Tabella 7 – Esperienza professionale

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Da più di 8 anni	42	41,2%	41,2%
Da 4 a 8 anni	25	24,5%	75,7%
Da 2 a 4 anni	24	23,5%	89,2%
Meno di 2 anni	11	10,8%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Le ultime due tabelle prese in esame in questo capitolo, espongono i dati relativi alle relazioni degli educatori con utenti immigrati. Nel dettaglio la tabella 8 si sofferma sulle relazioni nell'attuale contesto professionale. È interessante notare che l'88,2% dei soggetti ha, almeno occasionalmente, relazioni con utenti immigrati nell'attuale contesto lavorativo e che il 38,2% vive tali relazioni quotidianamente. Ne risulta che soltanto, all'incirca, un educatore su dieci non ha mai rapporti interpersonali con utenti immigrati nella sua attuale esperienza professionale.

Tabella 8 – Relazioni ATTUALI con utenti immigrati

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Quotidianamente	39	38,2%	38,2%
Spesso	19	18,6%	56,8%
Occasionalmente	32	31,4%	88,2%
Mai	12	11,8%	100,0%
Totale	102	100,0%	

La conclusiva tabella 9, relativa alle esperienze passate di relazione con utenti immigrati, conferma complessivamente i dati della tabella precedente evidenziando una diminuzione della risposta "quotidianamente" a favore della risposta "spesso". Una possibile chiave interpretativa può essere quella legata all'aumentata presenza dei soggetti immigrati sul territorio, oltre ad altri fattori legati alle scelte professionali degli educatori sui quali non è possibile esprimersi.

Tabella 9 – Relazioni PASSATE con utenti immigrati

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Quotidianamente	25	24,5%	24,5%
Spesso	37	36,3%	60,8%
Occasionalmente	31	30,4%	91,2%
Mai	9	8,8%	100,0%
Totale	102	100,0%	

CAPITOLO 5

Analisi e interpretazione dei dati

Il presente capitolo è dedicato alla presentazione e all'analisi dei dati relativi alle sezioni 1, 2, 3 e della restante parte della sezione 4 non presa in considerazione nel capitolo precedente.

5.1 Percezione della realtà immigrata a Padova

La sezione 1 del questionario è finalizzata ad esplorare le percezioni e le rappresentazioni degli educatori coinvolti nella ricerca relativamente alla presenza di immigrati nella città di Padova. La seguente tabella 10 espone i dati relativi alla percezione quantitativa degli immigrati a Padova.

Tabella 10 – Percezione del numero di immigrati a Padova

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Tra 2,5% e 5%	12	11,8%	11,8%
Tra 5% e 7,5%	23	22,5%	34,3%
Tra 7,5% e 10%	27	26,5%	60,8%
Tra 10% e 12,5%	18	17,6%	78,4%
Tra 12,5% e 15%	9	8,8%	87,3%
Tra 15% e 17,5%	8	7,8%	95,1%
Tra 17,5% e 20%	4	3,9%	99,0%
Oltre il 20%	1	1,0%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Come evidenziato la maggioranza relativa dei rispondenti (26,5%) ha indicato una presenza di immigrati compresa fra il 7,5% e il 10%. Al di sotto della soglia del 10% si colloca il 60,8% dei rispondenti. Tale dato assume rilevanza se confrontato con quello reale, riportato in tabella 11.

Tabella 11 - Popolazione immigrata residente a Padova al 31.12.08

	Immigrati	Residenti	Percentuale
Padova	25.596	211.936	12,08%

(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

È possibile osservare come il 60,8% dei rispondenti dimostri di sottostimare la presenza immigrata nel contesto cittadino, che si attesta infatti al 12,08%. Tale dato tende ad essere in controtendenza con quanto osservato in altre ricerche di questo genere, nelle quali si rileva di frequente una sovrastima del numero di immigrati presenti, in particolare in contesti particolarmente conflittuali o disagiati. Va però notato che in tali ricerche⁵⁵ i soggetti di riferimento erano persone non appartenenti ad un unico contesto professionale, ma giovani e/o adulti residenti in una determinata zona o città. Relativamente a ciò si sottolinea che non si sono rilevati in letteratura esempi di ricerche focalizzate, com'è il caso della presente, sulla figura dell'educatore e aventi per oggetto le sue rappresentazioni sociali degli immigrati. Il dato relativo alla sottostima della presenza immigrata può quindi essere anche interpretato alla luce delle specifiche caratteristiche professionali del ruolo dell'educatore nonché, come vedremo in seguito, relativamente al suo percorso di studi e di formazione. Tale dato può inoltre essere meglio compreso se raffrontato alle precedenti tabelle 8 e 9 e alle relative annotazioni.

⁵⁵ Si vedano al riguardo i riferimenti forniti dalla pubblicazione del Dipartimento "G. Statera Rimes" (Cipollini, 2007).

La tabella 12 propone i dati relativi al raffronto fra la presenza immigrata percepita a Padova e la medesima percezione riferita al contesto nazionale.

Tabella 12 – Percezione proporzione presenza immigrata Padova/Italia

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
In quantità minore che in Italia	16	15,7%	15,7%
In eguale quantità	50	49,0%	64,7%
In quantità maggiore che in Italia	19	18,6%	83,3%
Non so	17	16,7%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Il raffronto con i dati reali, esposti nella tabella 13, evidenzia come il dato a livello nazionale sia circa la metà di quello padovano (6,48% contro 12,08%) ma in questo caso non è possibile un raffronto considerata la forte disomogeneità del dato nazionale (che si caratterizza, ad esempio, per percentuali molto elevate nelle grandi città). Tale percezione è comunque coerente con il dato precedentemente esposto in tabella 10 che, attribuendo a Padova una presenza immigrata compresa fra il 7,5% e il 10%, si colloca, a livello di rappresentazione, più vicino rispetto al dato reale riferito all'Italia.

Tabella 13 - Dati reali sulla presenza di immigrati in Italia al 31.12.08

	Immigrati	Popolazione	Percentuale
Italia	3.891.295	60.045.068	6,48%

(Dato Istat)

Le successive tabelle 14 e 15 sono prendono in esame la composizione della popolazione immigrata presente a Padova, suddividendola per genere. Nel dettaglio la tabella 14 evidenzia, in primo luogo, come la maggioranza relativa dei rispondenti (47,1%)

percepisca una presenza distribuita in modo pressoché uguale fra i due generi. In secondo luogo si rileva come, fra i restanti rispondenti, la maggioranza abbia la percezione di una prevalenza maschile.

Tabella 14 – Percezione presenza immigrata Padova, suddivisa per genere

	Frequenza	Percentuale
In prevalenza uomini	33	32,4%
In prevalenza donne	13	12,7%
In misura pressappoco uguale uomini e donne	48	47,1%
Non so	8	7,8%
Totale	102	100,0%

Il raffronto con la tabella 15, riportante i dati reali, evidenzia la corretta percezione dell'equa suddivisione per genere, ma permette altresì di osservare la sovrastima del dato relativo alla presenza maschile. Una possibile interpretazione è relativa all'andamento storico delle presenze immigrata a Padova, caratterizzatosi, fino a due anni fa per una prevalenza maschile. Si veda al riguardo la tabella 1 che illustra tale andamento.

Tab. 15 – Dati reali presenza immigrata a Padova, suddivisa per genere

	Frequenza	Percentuale
Donne	13.082	51,11%
Uomini	12.514	48,89%
Totale	25.596	100,00%

(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

A seguire, le tabelle 16 e 17 illustrano la percezione degli educatori rispondenti, relativamente ai Paesi di provenienza degli immigrati (raggruppati per zone geografiche). Il dato è stato chiesto già suddiviso per genere.

Tabella 16 – Percezione provenienza DONNE immigrate a Padova

	Frequenza Percentuale	
Europa dell'est	93	91,2%
Asia centro-orientale	4	95,1%
Africa del nord	3	98,0%
Africa centro-meridionale	2	100,0%
Totale	102	

Tabella 17 – Percezione provenienza UOMINI immigrati a Padova

	Frequenza	Percentuale
Africa del nord	42	41,2%
Europa dell'est	35	34,3%
Africa centro meridionale	10	9,8%
Asia centro orientale	8	7,8%
Medioriente	5	4,9%
America centro-meridionale	1	1,0%
Altro	1	1,0%
Total	102	

Dalla lettura delle tabelle risalta come il dato relativo alle donne immigrate sia molto polarizzato verso l'Europa dell'est che raccoglie il 91,2% delle risposte fornite dagli educatori. Il dato relativo agli uomini immigrati risulta essere invece maggiormente disperso fra le possibili risposte, e si registra la prevalenza dell'Africa del nord come zona di provenienza maggiormente percepita con il 41,2%, davanti all'Europa dell'est con il 34,3%.

Risulta oltremodo interessante confrontare tali dati, con quelli reali, esposti nelle successive tabelle 16 (provenienza delle donne immigrate) e 17 (provenienza degli uomini immigrati).

Tabella 16 - Dati reali sulla provenienza DONNE immigrate Padova

	Popolazione	Percentuale
Europa dell'Est	8100	64,7%
Asia centro-orientale	1876	15,0%
Africa centro-meridionale	1174	9,4%
Africa del nord	737	5,9%
America centro-meridionale	455	3,6%
Medioriente	174	1,9%
Altro	566	4,3%
Totale	13082	100,0%

(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

Tabella 17 - Dati reali sulla provenienza UOMINI immigrati Padova

	Popolazione	Percentuale
Europa dell'Est	6248	49,9%
Asia centro-orientale	2134	17,1%
Africa centro meridionale	1570	12,5%
Africa del nord	1479	11,8%
Medioriente	397	3,2%
America centro-meridionale	243	1,9%
Altro	443	3,5%
TOTALE	12514	100,0%

(Annuario Statistico 2008 – Dati 31.12.08 – Comune di Padova – 2009)

Il raffronto fra le rappresentazioni proposte dagli educatori e il dato reale richiede di essere fatto mantenendo la distinzione di genere nell'analisi dei dati. Nel caso delle donne immigrate risalta come la percezione si riveli corretta, in quanto l'Europa dell'est è effettivamente, e di gran lunga, la zona di maggiore provenienza. Nel caso degli uomini immigrati invece la percezione si rivela più lontana dalla realtà che vede prevalere, anche in questo caso, l'Europa dell'est. Si riscontra come la presenza di immigrati uomini nordafricani risulti notevolmente sovrastimata mentre sia, come si diceva,

sottostimata quella relativa alle persone provenienti dall'Europa orientale.

Per un ulteriore approfondimento si riportano due tavole di contingenza che riprendono i dati delle due domande in questione proponendo le risposte suddivise in base al genere dei rispondenti.

Tabella 18 – Percezione provenienza DONNE immigrate a Padova (Suddivisa per genere)

	Uomo	Donna
Europa dell'Est	96,7%	88,9%
Asia centro-orientale	0,0%	5,6%
Africa del nord	3,3%	2,8%
Africa centro-meridionale	0,0%	2,8%
Totale	100,0%	100,0%

Tabella 19 - Percezione provenienza UOMINI immigrati a Padova (Suddivisa per genere)

	Uomo	Donna
Africa del nord	33,3%	44,4%
Europa dell'est	46,7%	29,2%
Africa centro-meridionale	10,0%	9,7%
Asia centro-orientale	6,7%	8,3%
Medioriente	3,3%	5,6%
America centro-meridionale	0,0%	1,4%
Altro	0,0%	1,4%
Totale	100,0%	100,0%

La tabella 18 evidenzia una sostanziale somiglianza fra le percezioni relative alla provenienza delle donne immigrate. La tabella 19 riporta invece una differente percezione fra educatori ed educatrici riguardo alla provenienza degli uomini immigrati, che risulta essere maggiormente vicina alla realtà da parte degli educatori,

mentre si registra una sovrastima del numero degli immigrati provenienti dall’Africa del nord da parte delle educatrici.

La successiva tabella 20 conclude la presentazione dei dati relativi alla sezione 1.

Tabella 20 –Percezione della religione prevalente fra gli immigrati di Padova

	Frequenza Percentuale	
Islamica	51	50,0%
Cristiana ortodossa	27	26,5%
Cristiana cattolica	17	16,7%
Cristiana protestante	3	2,9%
Prevalentemente atei	2	2,0%
Induista	1	1,0%
Altro	1	1,0%
Total	102	100,0

Il dato relativo alla prevalente presenza della religione islamica risulta essere probabilmente sovrastimato alla luce dei dati relativi alle zone di provenienza degli immigrati. Tale percezione è però coerente con i dati precedentemente riferiti riguardo alla percezione della provenienza degli uomini immigrati. In questo caso non è possibile un confronto con il dato reale in quanto, trattandosi di informazioni sensibili, non vengono raccolte dal Comune.

5.2 Relazioni con gli immigrati

Le relazioni degli educatori con soggetti immigrati sono state analizzate nella sezione 2 del questionario. È emersa una grande facilità di incontro, con il 99,0% dei rispondenti che, alla domanda 10, dichiara di incontrare persone immigrate quotidianamente (54,9%) o occasionalmente (44,1%). I dati relativi ai luoghi d’incontro sono

esposti nella successiva tabella 21, che riporta le 193 risposte fornite dai 102 educatori, in quanto era possibile indicare un massimo di due luoghi.

Tabella 21 – Luoghi di incontro con gli immigrati

	Frequenza	Percentuale valida
Nelle strade della città	60	31,1%
Nei luoghi dove lei lavoro	46	23,8%
Nelle strade del quartiere in cui abita	25	13,0%
Nei negozi (supermercati-centri commerciali)	20	10,4%
Sui mezzi di trasporto	15	7,8%
Nelle scuole	14	7,3%
Negli uffici pubblici	6	3,1%
Nei luoghi di culto	2	1,0%
Nei luoghi di ricreazione	2	1,0%
Altro (nella loro abitazione)	2	1,0%
Nelle associazioni culturali	1	0,5%
Totale	193	

La lettura della tabella evidenzia la prevalenza delle strade come luogo d'incontro (44,1% complessivamente), ma pone anche in risalto come gli incontri con gli immigrati avvengano in una molteplicità di luoghi che caratterizzano l'esperienza quotidiana degli educatori. Fra questi risalta il 23,8% attribuito agli incontri che avvengono nel proprio contesto lavorativo.

Anche per quanto riguarda la conoscenza personale di immigrati il dato è molto alto. Il 94,1% dei rispondenti dichiara infatti di conoscerne "molti" o "alcuni". I quattro educatori che affermano di non conoscere immigrati forniscono come motivazione in tre casi la "mancanza di occasioni di conoscenza" e in un caso il "non interesse per la conoscenza".

La seguente tabella 22 indica chi sono gli immigrati conosciuti dagli educatori rispondenti

Tabella 22 – Gli immigrati conosciuti sono:

	Frequenza	Percentuale
Parenti-amici	35	22,0%
Vicini di casa	34	21,4%
Colleghi di lavoro	26	16,4%
Utenti*	19	11,9%
Iscritti alle stesse associazioni	12	7,5%
Altre figure su luogo di lavoro*	12	7,5%
Frequentanti lo stesso luogo di culto	6	3,8%
Famigliari degli utenti*	4	2,5%
Ambulanti, venditori*	3	1,9%
Altro	8	5,0%
Totale	159	100,0%

È da sottolineare che anche in questo caso era possibile fornire un massimo di due risposte. Gli ambiti indicati con l'asterisco raggruppano risposte fra loro uguali fornite alla voce "altro".

Le successive tabelle 23 e 24 riportano i dati relativi alla presenza di immigrati fra gli amici degli educatori.

Tabella 23 – Presenza di immigrati fra gli amici

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Sì, molti	2	2,0%	2,0%
Sì, alcuni	61	59,8%	61,8%
Sì, uno	11	10,8%	72,5%
Nessuno	28	27,5%	100,0%
Totale	102	100,0%	

È interessante osservare come, in tabella 22, soltanto il 22,0% degli educatori dichiarava di avere amici immigrati (parenti/amici), mentre la tabella 23 propone un ben maggiore 72,5% di rispondenti che affermano di avere almeno un amico immigrato e un 61,8% che sostiene di avere “alcuni” o “molti” amici immigrati. Una possibile chiave interpretativa, anche a fronte dei dialoghi con gli educatori in occasione della somministrazione del questionario, è che nel caso di amici, il fatto che questi siano immigrati sembra passare in secondo piano, risultando meno rilevante rispetto al rapporto di amicizia, che lega alla persona.

Tabella 24 – Tipologie di immigrati amici

	Frequenza	Percentuale
Frequentanti lo stesso luogo di culto	35	25,7%
Colleghi di lavoro	25	18,4%
Vicini di casa	26	19,1%
Conoscenti, amici di amici*	13	9,6%
Parenti-amici	11	8,1%
Utenti, ex utenti*	5	3,7%
Amici*	4	2,9%
Iscritti alle stesse associazioni	4	2,9%
Altro	13	9,6%
Totale	136	100,0%

La tabella 24 indica come primo tipologia di amici fra gli immigrati quella di “frequentanti lo stesso luogo di culto”. In questo dato ha probabilmente inciso il fatto che un buon numero degli educatori coinvolti nella ricerca operino in strutture più o meno direttamente collegate ad ambienti cattolici. A questa domanda era possibili fornire due risposte, quelle indicate con l’asterisco raggruppano risposte fra loro uguali fornite alla voce “altro”.

La tabella 25 riporta i dati relativi all'interesse per la conoscenza di soggetti immigrati da parte degli educatori. Si rileva come l'80,4% di loro si dichiara interessato, in generale o con alcune persone nello specifico. Tale interesse viene motivato, in via prioritaria, dal 48,8% dei rispondenti come finalizzato all'instaurare relazioni personali e dal 36,6% degli stessi in quanto indirizzato verso l'istituire relazioni culturali.

Tabella 25 - Interesse per la conoscenza di immigrati

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Mi interessa, in generale	58	56,9%	56,9%
Mi interessa, con alcuni in particolare	24	23,5%	80,4%
Non mi interessa, in generale	18	17,6%	98,0%
Non mi interessa, con alcuni in particolare	2	2,0%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Per quanto concerne il 19,6% degli educatori che affermano di non essere interessati alla conoscenza di immigrati, la motivazione prevalente che viene fornita è la propria mancanza di interesse a instaurare con gli immigrati relazioni interpersonali, che viene indicata da 6 educatori su 20.

Anche per quanto riguarda l'interesse alla comunicazione con gli immigrati si registra un'elevata percentuale (87,3%) dei rispondenti che si dichiara interessato, in generale o con alcune persone nello specifico. Fra coloro che affermano di non essere interessati le motivazioni principali che vengono fornite sono che "gli immigrati mi sono indifferenti" e che "gli immigrati hanno una cultura troppo diversa".

La tematica della comunicazione con gli immigrati è stata approfondita chiedendo quali aspetti siano ritenuti maggiormente

interessanti in tale comunicazione. Era possibile fornire un massimo di due risposte. I dati sono riportati nella successiva tabella 26.

Tabella 21 – Aspetti di interesse nella comunicazione con gli immigrati

	Frequenza	Percentuale
Esperienze di vita	61	68,5%
Stili di vita	52	58,4%
Lingua	21	23,6%
Tradizione culinaria	14	15,7%
Religione	6	6,7%
Arte	0	0,0%
Festività	0	0,0%
Letteratura	0	0,0%
Moda	0	0,0%
Musica	0	0,0%
Scienza	0	0,0%
Altro	5	5,6%

La sezione 2 del questionario si chiude con una domanda che esplora gli stato d'animo determinati dalla comunicazione con gli immigrati. Come evidenziato in tabella 22 vi è una netta prevalenza degli aspetti positivi (interesse e curiosità) che raccolgo complessivamente l'86,3% delle risposte.

Tabella 22 – Stati d'animo nel comunicare con gli immigrati

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Interesse	54	52,9%	52,9%
Curiosità	34	33,4%	86,3%
Indifferenza	6	5,9%	92,2%
Timore	3	2,9%	95,1%
Altro	5	4,9%	100,0%
Total	102	100,0%	

5.3 Percezione del comportamento degli immigrati

La terza sezione del questionario si propone di esplorare le percezioni degli educatori relativamente al comportamento degli immigrati e di far emergere quali rappresentazioni sociali siano presenti. La tabella riporta le risposte raccolte relativamente al primo di tali aspetti.

Tabella 23 -Percezione comportamento degli immigrati

	Tutti	La maggior parte	Pochi	Nessuno
Gli immigrati conoscono la nostra lingua	0,00%	77,5%	22,5%	0,00%
Gli immigrati conoscono le nostre tradizioni	1,00%	23,5%	73,5%	2,00%
Gli immigrati hanno interesse per la nostra cultura	2,00%	28,4%	68,6%	1,00%
Gli immigrati rispettano le nostre leggi	1,00	72,5%	26,5%	0,00%
Gli immigrati si adattano al nostro modo di vivere	1,00%	61,8%	37,3%	0,00%

È possibile osservare una percezione maggiormente positiva (prevale la risposta "la maggior parte") riguardo agli aspetti linguistici, al rispetto delle leggi e all'adattamento degli immigrati al nostro modo di vivere (seppure quest'ultima con una percentuale inferiore). Mentre emerge una rappresentazione più sfavorevole (prevale la risposta "pochi") in riferimento alla conoscenza delle nostre tradizioni da parte degli immigrati e al loro interesse nel conoscere la nostra cultura.

Le successive tabelle 26 e 27 propongono una serie di item relativi alle rappresentazioni sociali degli immigrati da parte degli educatori coinvolti nella ricerca.

Tabella 24 – Accordo o disaccordo rispetto ad affermazioni comuni a proposito degli immigrati

		Media
x.	Gli immigrati introducono nuove mode	3,69
n.	Gli immigrati sono spesso persone originali	3,54
l.	Gli immigrati sono troppo legati alle proprie tradizioni	3,11
b.	Gli immigrati hanno spesso comportamenti invadenti	3,07
z.	Gli immigrati spesso sono troppo critici nei confronti della società italiana	2,88
r.	Gli immigrati aggravano i problemi di ordine pubblico	2,75
c.	Gli immigrati diffondono comportamenti in contrasto con le nostre tradizioni	2,65
m.	Gli immigrati badano solo ai propri interessi	2,49
f.	Gli immigrati generalmente non rispettano le regole della convivenza civile	2,45
o.	Molto spesso gli immigrati non sono persone pulite	2,41
j.	Accettando lavori non regolamentati, gli immigrati, di fatto, contribuiscono alla diffusione del lavoro non regolamentato anche per gli italiani	2,34
u.	Gli immigrati contribuiscono allo sviluppo economico del paese	2,31
g.	Gli immigrati spesso disturbano con il loro comportamento	2,30
v.	Con la loro presenza, gli immigrati degradano il quartiere	2,28
k.	Gli immigrati introducono malattie prima inesistenti	2,24
a.	Gli immigrati apportano nuovi stimoli culturali	2,22
h.	Gli immigrati contribuiscono allo sviluppo culturale del paese	2,12
y.	Generalmente gli immigrati hanno poca voglia di lavorare	1,98
q.	Gli immigrati usufruiscono abusivamente del nostro sistema di assistenza	1,96
s.	Gli immigrati non sanno stare al loro posto	1,95
p.	Gli immigrati introducono nel paese ideologie pericolose	1,88
e.	Gli immigrati rendono più difficile la ricerca di abitazioni in affitto	1,84
d.	Gli immigrati sottraggono lavoro agli italiani	1,76
w.	Gli immigrati hanno troppi figli	1,76
t.	Gli immigrati diffondono relazioni sessuali promiscue	1,74
i.	Gli immigrati diffondono malattie sessuali	1,65

Valore medio 2,36

La tabella 24 riporta il valore medio delle risposte fornite dagli educatori riguardo ai 26 item proposti. Per ciascuno di essi era possibile esprimere il proprio accordo o disaccordo collocandosi su una scala a sei gradi così strutturata:

Del tutto d'accordo	Valore attribuito: 6
Prevalentemente d'accordo	Valore attribuito: 5
Parzialmente d'accordo	Valore attribuito: 4
Parzialmente in disaccordo	Valore attribuito: 3
Prevalentemente in disaccordo	Valore attribuito: 2
Del tutto in disaccordo	Valore attribuito: 1

Le risposte sono state ordinate in modo decrescente all'interno della tabella, partendo da quelle che hanno ottenuto un media più alta e quindi un maggiore accordo da parte dei rispondenti. Nel caso di item indicanti opinioni favorevoli agli immigrati i punteggi sono stati calcolati in modo inverso, ossia nella direzione del disaccordo. Le risposte possono essere suddivise in tre categorie, evidenziate dai differenti colori. Nella prima troviamo le risposte la cui media si colloca fra 3 e 4, quindi fra il parziale disaccordo e il parziale accordo. Nella seconda si collocano le risposte la cui media si colloca fra 2 e 3, quindi fra il prevalente disaccordo e il parziale disaccordo. Nella terza troviamo le risposte la cui media si colloca fra 1 e 2, quindi fra il prevalente disaccordo e il completo disaccordo. La media delle media risulta essere di 2,36, quindi collocata fra il prevalente disaccordo e il parziale disaccordo. Tali dati risultano essere di parecchio inferiori a quanto emerso nella ricerca del Dipartimento "G. Statera Rismes" (Cipollini, 2007), ma non è possibile effettuare una comparazione diretta con essi, visto il diverso contesto territoriale della ricerca e la differente costituzione del gruppo dei rispondenti.

Tabella 25 – Accordo o disaccordo rispetto a opinioni relative agli immigrati

		Media
i.	Gli immigrati dovrebbero accettare il nostro modo di vivere	3,76
b.	La società dovrebbe esercitare un maggiore controllo sull'attività economica degli immigrati	3,59
n.	Agli immigrati che ne fanno richiesta dovrebbe essere concessa la cittadinanza italiana	2,72
d.	L'immigrazione mette a rischio l'omogeneità dell'identità culturale italiana	2,20
l.	Gli immigrati hanno la possibilità di evolversi assimilando totalmente la nostra cultura	2,10
a.	Gli immigrati dovrebbero essere liberi di mantenere le proprie caratteristiche culturali	2,02
e.	Soltanto agli immigrati che si adattano al nostro modo di vivere dovrebbero essere riconosciuti i nostri stessi diritti	1,92
k.	È impossibile l'integrazione nella società italiana degli immigrati perché abbiamo culture troppo diverse	1,82
j.	La piena integrazione degli immigrati apporterebbe alla società un arricchimento culturale	1,75
p.	Bisognerebbe riconoscere agli immigrati gli stessi diritti degli italiani in materia di lavoro	1,73
g.	È possibile l'integrazione nella società italiana degli immigrati perché essi rinunceranno gradualmente alla loro cultura	1,61
o.	Gli immigrati dovrebbero tornare al loro paese	1,60
m.	Bisognerebbe chiudere le frontiere per impedire l'immigrazione di altri stranieri	1,58
c.	Le differenze culturali non dovrebbero impedire il pieno riconoscimento dei diritti agli immigrati	1,53
h.	Agli immigrati che commettono reati dovrebbero essere inflitte pene più severe degli italiani	1,32
f.	Gli immigrati dovrebbero vivere in quartieri separati	1,22

Media 2,03

La tabella 25 risulta organizzata come la precedente sia per quanto riguarda l'elaborazione dei dati sia a livello grafico. La media delle media risulta essere di 2,03 quindi collocata fra il prevalente disaccordo e il parziale disaccordo, con un valore più basso rispetto a quanto indicato nella tabella precedente.

I dati riportati nelle ultime due tabelle indicano, da parte degli educatori rispondenti, una rappresentazione sociale degli immigrati piuttosto favorevole con punteggi bassi o medio bassi in quasi tutti gli item. Ciò è rilevabile per le affermazioni favorevoli agli immigrati (elaborate come si diceva nella direzione del disaccordo per rendere omogeneo il dato) che indicano aspetti relativi al mutamento positivo e al contributo degli immigrati nel tessuto sociale in cui si vivono. Il medesimo risultato si riscontra anche per gli item che si riferiscono ad affermazioni sfavorevoli agli immigrati, in particolare per quelle ipotizzano sanzioni e comportamenti restrittivi specifici o per quelle che attribuiscono agli immigrati atteggiamenti provocatori, conflittuali e contaminanti.

In conclusione dell'analisi di sezione si ritiene interessante riportare il "fastidio" manifestato da alcuni educatori partecipanti alla ricerca nel compilare questa sezione del questionario. Tale sensazione è stata manifestata anche nei dialoghi successivi alla somministrazione, con domande relative alla scelta degli item, apostrofati in alcuni casi come "xenofobi" o "razzisti".

5.4 Formazione su tematiche interculturali

L'ultima parte del capitolo è dedicata all'esposizione dei dati della seconda parte della sezione 4, relativa alle esperienze e ai bisogni formativi degli educatori partecipanti alla ricerca.

Le successive tabelle 26, 27 e 28 si riferiscono al primo di tale aspetti, indicando rispettivamente la presenza di tematiche interculturali nel percorso formativo, i contesti della formazione, e le tematiche affrontate.

Tabella 26 – Presenza di tematiche interculturali nel percorso formativo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Spesso	29	28,4%	28,4%
Occasionalmente	64	62,8%	91,2%
Mai	9	8,8%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Risalta come il 91,2% dei rispondenti abbia avuto, almeno occasionalmente, esperienze formative relativamente a tematiche interculturali.

Tabella 27 – Contesti della formazione

	Frequenza	Percentuale valida
Formazione universitaria	57	60,0%
Esperienze formative occasionali	39	41,1%
Esperienze formative strutturate	16	15,8%
Post-laurea	4	4,2%
Altro	1	1,1%

Tabella 28 – Contenuti trattati nella formazione

	Frequenza	Percentuale valida
Aspetti pedagogici ed educativi	62	66,0%
Comunicazione interculturale	39	41,5%
Diritti umani	24	25,5%
Problematiche connesse alla presenza di immigrati	16	17,0%
Mediazione linguistico-culturale	13	13,8%

I dati esposti nelle tabelle 27 e 28 fanno riferimento alle risposte multiple, fornite dai 93 educatori che avevano risposto in senso affermativo alla precedente domanda.

La successiva tabella 29 indica come il 91,2% dei rispondenti ritenga utile la formazione nell'ambito delle tematiche interculturali, suddivisa come esposto, nelle tre possibili motivazioni proposte.

Tab. 29 - Utilità della formazione su tematiche interculturali

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Si, per il mio lavoro attuale	49	48,0%	48,0%
Si, in prospettiva lavorativa futura	8	7,8%	55,9%
Si, per un mio interesse personale	36	35,3%	91,2%
No	9	8,8%	100,0%
Totale	102	100,0%	

Le conclusive tabelle 30 e 31 si riferiscono invece ai bisogni formativi espressi dagli educatori relativamente alle tematiche interculturali. La prima di esse è relativa ai contenuti rispetto ai quali è percepita un maggiore interesse o necessità, la seconda alle modalità desiderate per tale formazione.

Tab. 30 - Contenuti che si vorrebbero trattare nella formazione

	Frequenza	Percentuale valida
Aspetti pedagogici ed educativi	56	60,2%
Comunicazione interculturale	40	43,0%
Mediazione linguistico-culturale	28	30,1%
Diritti umani	23	24,7%
Problematiche connesse alla presenza di immigrati	22	23,7%
Altro	3	3,2%

Tab. 31 – Modalità preferite per la formazione

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Esperienze formative occasionali	55	53,9%	59,1%
Esperienze formative strutturate	42	41,2%	45,2%
Post-laurea	7	6,9%	7,5%
Altro	2	2,0%	2,2%
Formazione universitaria	0	0%	0%

Conclusioni

La presente ricerca ha permesso di individuare alcuni elementi riferibili agli obiettivi di tipo esplorativo a cui essa era finalizzata. Pur non potendo costituire delle risposte certe e definitive, essi costituiscono delle indicazioni su cui è utile soffermarsi, sia come chiave di lettura della realtà presente sia, soprattutto, in vista di possibili scenari futuri. Ci si riferisce in particolare alla prospettiva formativa su cui ci si dovrebbe orientare al fine di rendere l'operato degli educatori maggiormente rispondente ai bisogni che emergono dall'attuale contesto multiculturale, locale e globale. È allora utile riprendere brevemente alcuni elementi salienti emersi.

Il primo di essi riguarda il fatto che la relazione con soggetti immigrati appartiene ormai all'esperienza di vita quotidiana per la maggior parte degli educatori a cui ci si è rivolti. E questo sia in riferimento al proprio contesto professionale, sia riguardo ad altri fondamentali ambiti della vita personale, quali l'amicizia, i rapporti di vicinato, le relazioni con i colleghi, le appartenenze religiose e associative o altre forme di incontro più "spicciole" che avvengono nei luoghi del contesto cittadino. A completamento di ciò risulta interessante ricordare che i soggetti rispondenti dichiarano, in gran parte, la propria disponibilità e apertura alla conoscenza e alla comunicazione con gli immigrati, in quanto tale esperienza è vissuta con interesse e curiosità. E non stupisce, a riguardo, che gli aspetti maggiormente evidenziati siano quelli più strettamente personali, quali le esperienze e gli stili di vita.

Il secondo elemento è relativo all'emergere, da parte dei soggetti coinvolti nella ricerca, di rappresentazioni sociali degli immigrati connotate perlopiù in modo positivo. In esse risalta la positiva percezione della differenza culturale (fonte di arricchimento,

novità e mutamento) a cui si affianca una scarsa rilevanza attribuita a comportamenti conflittuali, invadenti o di disturbo. Tale positiva rappresentazione, con le sue inevitabili zone d'ombra, è in buona parte riferibile proprio al ricco bagaglio personale di esperienze relazionali e comunicative con gli immigrati. A riguardo può essere indicativa l'osservazione del fatto che alcuni educatori, durante la compilazione del questionario, si siano "dimenticati" di indicare fra gli immigrati conosciuti un amico o una persona che conoscono bene, dicendomi di "non aver pensato a lui come ad un immigrato".

Il terzo elemento emerso, relativo al bagaglio formativo posseduto dagli educatori nell'ambito delle tematiche interculturali, è quello che ci permette di inoltrarci verso la fase propositiva e di prospettiva della presente conclusione. Da un lato risalta come la quasi totalità degli educatori abbia affrontato tali questioni, soprattutto in ambito universitario e, in secondo luogo, all'interno di esperienze formative occasionali. Dall'altro lato si pone in evidenza il desiderio e la necessità di un approfondimento dei temi interculturali, prevalentemente in prospettiva professionale (attuale e futura), ma anche come possibilità di crescita sul piano più strettamente personale.

Risulta a questo punto interessante osservare come i due contenuti formativi maggiormente richiesti riguardino gli aspetti pedagogico-educativi e la comunicazione interculturale, pur essendo questi anche i due sui quali si è maggiormente concentrata la formazione pregressa. Sembra di poter cogliere in questo tipo di risposte un bisogno formativo relativo in modo prioritario ad aspetti prettamente educativi, che si declinano concretamente nella relazione e nella comunicazione con i soggetti immigrati. Anche in questo frangente può essere utile riportare un'osservazione espressa da diversi soggetti i quali sottolineavano, con modalità diverse, come

l'interesse per i due suddetti ambiti di formazione riguardi "il loro lavoro di educatori a 360°" trattandosi di tematiche "sulle quali c'è sempre qualcosa da imparare" soprattutto quando ci si trova "a operare con dei bambini che provengono da Paesi diversi dal nostro".

In tale prospettiva si ritiene utile continuare a mantenere viva e aperta la riflessione sui contenuti e le modalità della formazione degli educatori alla luce dei contesti multiculturali in cui viviamo e sempre più vivremo in futuro. Nel tentativo di recuperare quella vocazione intrinsecamente interculturale della pedagogia cui più volte si è fatto cenno, è forse allora giunto il momento di iniziare a ripensare tale percorso formativo, senza la pretesa di stravolgere quanto già esiste ma arricchendolo di nuovi sguardi ed esperienze che provengano dall'incontro con l'Altro e ad esso riportino con modalità e forme nuove e per certi versi inedite. In questo scenario è facile ipotizzare che anche la formazione universitaria possa svolgere un importante ruolo a riguardo, non solo adeguandosi ai tempi, ma proponendo un cambiamento che li sappia anticipare e precorrere. Si tratta di una possibilità per offrire un contributo di valore per passare dalla realtà multiculturale in cui viviamo alla graduale realizzazione di una società interculturale.

Bibliografia

- AA.VV. (1992), *Pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola.
- AA.VV. (1993), *Verso una scuola interculturale: realtà e prospettive*, Roma, Anicia.
- AA.VV. (1995), *L'educazione all'interculturalità*, Torino, Gruppo Abele.
- Agnoli M.S. (a cura di) (2004), *Lo straniero in immagine*, Milano, FrancoAngeli.
- Aguado Odina M.T. (2003), *Pedagogia Intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- Anolli L. (2004), *Psicologia della cultura*, Bologna, il Mulino.
- Asch S. (1989), *Psicologia sociale*, Torino, Sei.
- Augé M. (1992), *Un etnologo nel metrò*, Milano, Elèuthera.
- Augé M. (1993), *Non-luoghi*, Milano, Elèuthera.
- Baccarini E. (2002), *La soggettività dialogica*, Roma, Aracne.
- Bakhtin M.M. (1981), *The dialogic imagination*, Austin, The University of Texas Press,
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori.
- Basso P., Perocco F. (2003), *Gli immigrati in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2001a), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2001b), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, il Mulino.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Bari, Laterza.
- Benhabib S. (2002), *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton, Princeton University Press.
- Bolognari V. (2004), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Bower T. (1977), *Il mondo percettivo del bambino*, Roma, Armando.
- Buber M. (1973), *Meetings*, La Salle - Illinois, Open Court Publishing Co.
- Buber M. (1983), *Il problema dell'uomo*, Torino, Elle Di Ci.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo.
- Calidoni P. (2001), *Ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità*, Roma, Meltemi.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Campelli E., Cipollini R. (1984), *Contro il seme di Abramo. Indagine sull'antisemitismo a Roma*, Milano, FrancoAngeli.
- Cassano F. (1989), *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, Bologna, il Mulino.
- Chang H.C.A., Checchin M. (1996), *L'educazione interculturale*, Roma, Las.
- Cicchese G. (2003), *Alterità e trascendenza. Una prospettiva antropologica*, in Currò S. (a cura di), *Alterità e Catechesi*, Leumann (TO), Elledici.
- Cipollini R. (2000), *Lo straniero come forma sociale*, in Macchietti S.S. (a cura di), *Itinerari pedagogici e culturali*, Siena, Cantagalli.
- Cipollini R. (a cura di) (2002), *Stranieri, percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, Milano, FrancoAngeli.
- Cipollini R. (2004), *La componente cognitiva del pregiudizio etnico*, in Agnoli M.S. (a cura di), *Lo straniero in immagine*, Milano, FrancoAngeli.
- Cipollini R. (a cura di) (2007), "Sociologia e ricerca sociale" n. 83.
- Coin F. (2004), *Gli immigrati, il lavoro, la casa*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.
- Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale*, Strasburgo >http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf<

- Crisma A. (2008), *Pensare la Cina in un orizzonte interculturale: prossimità e distanza di un altrove*, in Pasqualotto G., *Per una filosofia interculturale*, Milano-Udine, Mimesis.
- Damianis E. (2008), *La dimensione simbolica dell'altro*, in R.U.E - Risorse Umane Europa, *Uguali e diversi da me*, Udine.
- De Santis M.G. (2004), *Riflessioni sulla pedagogia interculturale*, Roma, Aracne.
- Demetrio D. (1997), *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi.
- Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Derrida J. (2000), *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini & Castaldi.
- Durkheim E. (1893), *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Edizioni di comunità (trad. it. 1999).
- Durkheim E. (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, in "Revue de Metaphysique et de Morale", n. 6.
- Durino Allegra A. (1993), *Verso una scuola interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Emiliani F., Zani B. (1998), *Elementi di psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Fabietti U. (1995), *L'identità etnica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Fabietti U. (2001), *Antropologia culturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Falconi G. (2002), " *Abbatere i bastioni*". *Alterità e dialogicità nel pensiero di Hans Urs Von Balthasar*, in Milan G. (a cura di), *Abbatere i muri, costruire incontri*, Padova, Cleup.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli.
- Filtzinger O. (1993), *Prospettive educative dell'interculturalità in Europa*, in Macchietti S.S. (a cura di) (1993), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni.
- Fondazione Intercultura (2009), *Identità italiana tra Europa e società multiculturale (Atti del convegno)*, Siena, Biblioteca della Fondazione.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.

- Gasperi E. (a cura di) (2008), *Dar luogo ai luoghi*, Padova, Cleup.
- Geertz C. (1988a), *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino.
- Geertz C. (1988b), *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino.
- Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, il Mulino.
- Gergen K.J. (1991), *The saturated self*, New York, Basic Books.
- Gergen K.J. (1994), *Realities and relationships. Soundings in social construction*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gergen K.J., Gergen M. (2005), *La costruzione sociale come dialogo*, Modena, Logos.
- Ghilardi M. (2008), *Pensare l'identità in Giappone: intercultura come trasformazione*, in Pasqualotto G., *Per una filosofia interculturale*, Milano-Udine, Mimesis.
- Glazer N., Moynihan D.P. (1963), *Beyond the Melting Pot*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gobbo F. (a cura di) (1997), *Cultura intercultura*, Padova, Imprimerie.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Gobbo F., Tommaseo Ponzetta M. (a cura di) (1999), *La quotidiana diversità*, Padova, Imprimerie.
- Goodenough W.H. (1976), *Multiculturalism as the Normal Human Experience*, in "Anthropology and Education Quarterly", 7, 4.
- Hannerz U. (1998), *Complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna, il Mulino.
- Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino.
- Hewstone M., Stroebe W., Codol J., Stephenson G.M. (a cura di) (1991), *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Jervis G. (1997), *La conquista dell'identità: essere se stessi, essere diversi*, Milano, Feltrinelli.
- Jodelet D. (1989), *Rappresentazione sociale: fenomeni, concetti e teoria*, in Moscovici S. (a cura di), *Psicologia Sociale*, Roma, Borla.
- Johnson M. (1993), *Moral imagination. Implication of cognitive science for ethics*, Chicago, The University of Chicago Press

- Kilani M. (1994a), *L'invenzione dell'altro. Saggio sul discorso antropologico*, Bari, Dedalo.
- Kilani M. (1994b), *Antropologia*, Bari, Dedalo.
- Leghissa G. (2008), *Il pensiero africano come problema interculturale*, in Pasqualotto G., *Per una filosofia interculturale*, Milano-Udine, Mimesis.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Maalouf A. (1999), *L'identità*, Milano, RCS.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1993), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni.
- Macchietti S.S. (1996), *Per progettare l'educazione interculturale*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1999), *Lineamenti di Pedagogia Interculturale*, in "Studium Educationis" n. 4.
- Macchietti S.S. (a cura di)(2000), *Itinerari pedagogici e culturali*, Siena, Cantagalli.
- Magno E. (2008), *Tra Grecia e India: il Logos e il Brahman*, in Pasqualotto G., *Per una filosofia interculturale*, Milano-Udine, Mimesis.
- Maiello F. (1992), *Romanzo e antropologia teorica*, in Augé M., *Un etnologo nel metrò*, Milano, Eleuthera.
- Mancarella M. (1996), *Formazione e trasmissione psicosociale dell'identità*, in Perucca A. (a cura di) (1996), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Mangano A. (1993), *Dalla multiculturalità all'interculturalità: prospettive non violente in educazione*, in AA.VV., *Verso una scuola interculturale: realtà e prospettive*, Roma, Anicia.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti.
- Mantovani G. (2000), *Exploring borders. Understanding culture and psychology*, London, Routledge.
- Mantovani G. (a cura di) (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura*, Bologna, il Mulino.

Milan G. (1994), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.

Milan G. (2002a), *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.

Milan G. (2002b), *Abbatere i muri, costruire incontri*, Padova, CLEUP.

Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'intercultura*, Lecce, Pensa Multimedia.

Milan G. (2008a), *L'educazione come dialogo*, in "Studium Educationis" n. 1.

Milan G. (2008b), *L'emergenza educativa come crisi del nesso identità-alterità-dialogicità*, in "Studium Educationis" n. 3.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. >http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturalita.pdf<

Moravia S. (1993), *Identità e interculturalità*, in Macchietti S.S. (a cura di) (1993), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni.

Moscovici S. (1961), *La Psychanalyse: son image et son public*, Parigi, Presses Universitaires de France.

Moscovici S. (1981), *On social representations*, in Forgas J.P. (a cura di), *Social cognition: perspectives on everyday understanding*, Londra, Academic Press.

Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino.

Moscovici S., Farr R.M. (a cura di) (1989), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino.

Moscovici S., Hewstone M. (1989), *Rappresentazioni sociali e spiegazioni sociali*, in Hewstone M. (a cura di), *Teoria dell'attribuzione*, Bologna, il Mulino.

Mozzanica M. (1999), *Identità e incontro con l'altro: una preziosa opportunità di crescita*, >http://www.kemkogi.com/Incontri%2099_1.pdf<

- Nanni C. (1991), *Crescere insieme nella diversità*, in AA.VV., *Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà*, Roma, LAS.
- Nanni A. (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI.
- Nanni A. (1999), *Come educarci all'interculturalità?*, >http://www.kemkogi.com/Incontri%2099_2.pdf<
- Nigris E. (2000), *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori.
- Nishida K. (2007), *Le forme culturali originarie di Oriente e Occidente considerate da un punto di vista metafisico*, in Vianello G. (a cura di), *Messaggeri del nulla*, Soveria Mannelli, Rubettino.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Palmonari A. (1991), *Atteggiamenti e rappresentazioni sociali*, in Trentin R., *Gli atteggiamenti sociali*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Panikkar R. (2000), *Mito, Fede ed Ermeneutica*, Milano, Jaca Book.
- Panikkar R. (2002), *Pace e interculturalità*, Milano, Jaca Book.
- Pasqualotto G. (1999), *L'identità nelle altre culture*, ><http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=414><
- Pasqualotto G. (a cura di) (2003), *Intercultura e globalizzazione*, in Miltenburg A., *Incontri di sguardi, saperi e pratiche dell'intercultura*, Padova, Unipress.
- Pasqualotto G. (2006), *Il problema dell'identità*, in Turus G., Altobrando A. (a cura di), *Biodifferenze*, Padova, Esedra.
- Pasqualotto G. (a cura di) (2008), *Per una filosofia interculturale*, Milano-Udine, Mimesis.
- Peretti M. (1992), *Cultura*, Brescia, La Scuola.
- Perotti A. (1994), *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, Emi.
- Perucca A. (a cura di) (1996), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Perucca A. (a cura di) (1998), *Dalla società educante alla società interculturale*, Lecce, Pensa MultiMedia.

- Petracchi S. (1994), *Multiculturalità e didattica*, Brescia, La Scuola.
- Pieroni V. (1998), *Premesso che sono razzista*, in "Rassegna Cnos", n. 8.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'interculturalità*, Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola.
- R.U.E - Risorse Umane Europa, *Uguali e diversi da me*, Udine.
- Raberi L. (1975), *Scoprire l'altro. Nuove prospettive del dialogo*, Alba, Paoline.
- Remotti F. (1990), *Noi, primitivi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Remotti F. (1993), *Luoghi e corpi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Bari, Laterza.
- Ricoeur P. (1960), *Finitudine e senso di colpa*, Bologna, il Mulino.
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book.
- Rizzi F. (1992), *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Rossi B. (1994), *Identità e differenza*, Brescia, La Scuola.
- Roveda P. (1995), *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, in "Pedagogia e Vita" n. 6.
- Santelli Beccegato L. (1996), *Pedagogia interculturale. Considerazioni epistemologiche*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Santelli Beccegato L. (a cura di) (2003), *Interculturalità e futuro*, Bari, Levante.
- Santerini A. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola.
- Santojanni F. (2007), *La fenice pedagogica*, Napoli, Liguori Editore.
- Sciolla P. (a cura di) (1983), *Identità*, Torino, Rosenberg & Sellier
- Scurati C. (1993), *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in Macchietti S.S. (a cura di) (1993), *Verso un'educazione interculturale*, Roma, Bulzoni.

- Shweder R.A. (2003), *Why do men barbecue? Recipes for cultural psychology*, Cambridge, Harvard University Press.
- Silva C. (2002), *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia (PI), Del Cerro.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale*, Milano, Guerini Studio.
- Smiraglia S. (1996), *Orientamenti di psicologia sociale*, Bologna, Pàtron.
- Sparti D. (2000), *Identità e coscienza*, Bologna, il Mulino.
- Tajfel H. (1984), *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Tajfel H. (1985), *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino.
- Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale*, Milano, La Nuova Italia.
- Todorov T. (1992), *La scoperta dell'America*, Torino, Einaudi.
- Touraine A. (1997), *Eguaglianza e diversità*, Roma-Bari, Laterza.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza.
- Tuiavii di Tiavea (1998), *Papalagi*, Roma, Stampa Alternativa.
- Unesco (2001), *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, >http://www.unesco.it/document/documenti/testi/dich_diversita.doc<
- Vico G. (1992), *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola
- Walzer M. (1997), *Sulla tolleranza*, Roma-Bari, Laterza.
- Wise J., Nordberg R., Reitz D. (1987) *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.

Allegato 1 - Questionario

**Questionario per una ricerca
sulla rappresentazione sociale degli immigrati**

SEZIONE 1 - PERCEZIONE DELLA REALTÀ IMMIGRATA A PADOVA

1. Quanti sono, a suo avviso, nella città di Padova gli immigrati?

(indichi una sola risposta)

1. Tra 5.000 e 10.000 (tra 2,5% e 5% della popolazione)....
2. Tra 10.000 e 15.000 (tra 5% e 7,5% della popolazione)...
3. Tra 15.000 e 20.000 (tra 7,5% e 10% della popolazione)..
4. Tra 20.000 e 25.000 (tra 10% e 12,5% della popolazione)
5. Tra 25.000 e 30.000 (tra 12,5% e 15% della popolazione)
6. Tra 30.000 e 35.000 (tra 15% e 17,5% della popolazione)
7. Tra 35.000 e 40.000 (tra 17,5% e 20% della popolazione)
8. Oltre 40.000 (oltre il 20% della popolazione).....

2. Ritiene che nella città di Padova gli immigrati siano proporzionalmente presenti:

1. In quantità maggiore che in Italia
2. In quantità minore che in Italia
3. In eguale quantità
4. Non so

3. Ritiene che nella città di Padova gli immigrati siano:

1. In prevalenza uomini
2. In prevalenza donne
3. In misura pressappoco uguale uomini e donne
4. Non so

4. Dove ritiene che vivano prevalentemente gli immigrati nella città di Padova?

1. In aree circoscritte.....
2. In alcuni quartieri della città.....
3. In tutti i quartieri della città.....

5. Gli immigrati che vivono nella città di Padova tendono prevalentemente: *(indichi una sola risposta)*

1. A integrarsi con gli altri abitanti della città.....
2. A cercare relazioni solo con gli altri immigrati.....
3. A vivere esclusivamente nell'ambito del proprio gruppo etnico..
4. A vivere esclusivamente nell'ambito della propria famiglia.....

6. Secondo lei, le donne immigrate presenti nella città di Padova provengono in prevalenza da: (indichi una sola risposta)

- 1. Europa dell'Est
- 2. America centro-meridionale
- 3. Asia centro-orientale.....
- 4. Medioriente.....
- 5. Africa del nord.....
- 6. Africa centro-meridionale.....
- 7. Altro (specificare_____)

7. Secondo lei, gli uomini immigrati presenti nella città di Padova provengono in prevalenza da: (indichi una sola risposta)

- 1. Europa dell'Est
- 2. America centro-meridionale
- 3. Asia centro-orientale.....
- 4. Medioriente.....
- 5. Africa del nord.....
- 6. Africa centro-meridionale.....
- 7. Altro (specificare_____)

8. Gli immigrati sono riconoscibili, a suo avviso, da: (massimo due risposte in ordine di importanza)

- | | I | II |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Aspetto fisico..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lingua..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Religione..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Abbigliamento..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Comportamento (specificare_____) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Altro (specificare_____) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Non so..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Qual è, a suo avviso, la religione prevalente fra gli immigrati? (indichi una sola risposta)

- 1. Cristiana cattolica.....
- 2. Cristiana ortodossa.....
- 3. Cristiana protestante.....
- 4. Ebraica.....
- 5. Islamica.....
- 6. Buddista.....
- 7. Induista.....
- 8. Sono prevalentemente atei.....
- 9. Altre religioni (specificare_____)

SEZIONE 2 – RELAZIONI CON GLI IMMIGRATI

10. Ha occasione di incontrare immigrati?

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Sì, quotidianamente..... | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sì, a volte..... | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mai (<i>passi alla domanda 12</i>)..... | <input type="checkbox"/> |

11. (*Se ha occasione di incontrare immigrati*) In quale luoghi li incontra prevalentemente?

(*massimo due risposte in ordine di importanza*)

- | | I | II |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Nelle strade del quartiere in cui abita..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nelle strade della città..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sui mezzi di trasporto..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nei negozi (supermercati-centri commerciali) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Nei luoghi dove lei lavora..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Nei luoghi di culto..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Nelle associazioni culturali..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Negli uffici pubblici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nelle scuole..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Nei luoghi di ricreazione..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Altro (specificare _____) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Conosce personalmente immigrati?

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Sì, molti..... | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sì, alcuni..... | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sì, uno..... | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nessuno (<i>passi alla domanda 14</i>)..... | <input type="checkbox"/> |

13. (*Se conosce personalmente immigrati*) Esso/essi sono:

(*massimo due risposte in ordine di importanza*)

- | | I | II |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Colleghi di lavoro..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vicini di casa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Parenti-amici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Iscritti alle stesse associazioni..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Frequentanti lo stesso luogo di culto..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Altro (specificare _____) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(*passi alla domanda 15*)

14. (Se non conosce personalmente immigrati) Per quale motivo?
(indichi una sola risposta)

1. Non ho occasione di conoscenza.....
2. Non ho interesse alla conoscenza.....
3. Parlano lingue diverse.....
4. Gli immigrati non sono disponibili ad instaurare relazioni.
5. Hanno culture troppo diverse.....
6. Mi suscitano timore.....
7. Altro (specificare_____)

15. Ha, tra i suoi amici, immigrati?

1. Sì, molti.....
2. Sì, alcuni.....
3. Sì, uno.....
4. Nessuno (*passi alla domanda 17*).....

16. (Se ha immigrati tra i suoi amici) Essi sono:
(massimo due risposte in ordine di importanza)

- | | I | II |
|--|---|----|
|--|---|----|

17. In generale ha interesse alla conoscenza di immigrati?

1. Mi interessa, in generale.....
2. Mi interessa, con alcuni in particolare.....
3. Non mi interessa, con alcuni in particolare (*passi alla domanda 19*).....
4. Non mi interessa, in generale (*passi alla domanda 19*).....

18. (Se ha interesse alla conoscenza di tutti, o parte degli immigrati) Per quale motivo principale?

(indichi una sola risposta)

1. Per istituire relazioni culturali.....
2. Per istituire relazioni interpersonali.....
3. Per istituire relazioni utili per il mio lavoro.....
4. Per arricchire la mia formazione professionale....
5. Altro (specificare_____)

19. (Se non ha interesse alla conoscenza di immigrati) Per quale motivo principale? (indichi una sola risposta)

1. Non ho interesse allo scambio culturale.....
2. Non ho interesse a instaurare con loro relazioni interpersonali
3. Gli immigrati non sono disponibili ad attivare una conoscenza
4. La loro conoscenza non mi è utile sul piano professionale
5. Non ho tempo.....
6. Altro (specificare _____)

20. Ha interesse a comunicare con gli immigrati?

1. Mi interessa, in generale.....
2. Mi interessa, con alcuni in particolare.....
3. Non mi interessa, con alcuni in particolare (*passi alla domanda 23*).....
4. Non mi interessa, in generale (*passi alla domanda 23*)

21. (Se ha interesse a comunicare con gli immigrati) Quali aspetti le interessano? (indichi al massimo due risposte)

1. Lingua.....
2. Religione.....
3. Letteratura.....
4. Arte.....
5. Scienza.....
6. Stili di vita.....
7. Tradizione culinaria.....
8. Moda.....
9. Festività.....
10. Musica.....
11. Esperienze di vita.....
12. Altro (specificare _____)

22. (Se ha interesse a comunicare con gli immigrati) Incontra difficoltà a comunicare? (indichi una sola risposta)

1. No, non incontro difficoltà
2. Sì, ho problemi di lingua.....
3. Sì, perché non ho occasioni di comunicare
4. Sì, gli immigrati non sono disponibili alla comunicazione ...
5. Sì, gli immigrati mi suscitano timore
6. Altro (specificare _____)

(passi alla domanda 24)

23. (Se non ha interesse a comunicare con gli immigrati) Per quale motivo principale? (indichi una sola risposta)

1. Hanno una cultura troppo diversa.....
2. Hanno un comportamento troppo diverso.....
3. Hanno una religione troppo diversa.....
4. Hanno una mentalità troppo diversa.....
5. Sono persone invadenti.....
6. Non sono disponibili a comunicare.....
7. Ho problemi di lingua.....
8. Mi sono indifferenti.....
9. Non ho tempo.....
10. Altro (specificare_____)

24. In generale ritiene che la comunicazione con gli immigrati determini in lei: (indichi una sola risposta)

1. Indifferenza.....
2. Curiosità.....
3. Interesse.....
4. Timore.....
5. Repulsione.....
6. Altro (specificare_____)

SEZIONE 3 – PERCEZIONE DEL COMPORTAMENTO DEGLI IMMIGRATI

25. Esprima il suo parere in riferimento ai seguenti comportamenti degli immigrati:

	Tutti	La maggior parte	Pochi	Nessuno
a. conoscono la nostra lingua.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. conoscono le nostre tradizioni.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. hanno interesse per la nostra cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. rispettano le nostre leggi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. si adattano al nostro modo di vivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Le sottoponiamo una serie di affermazioni comuni a proposito degli immigrati: per ciascuna di esse indichi il suo grado di accordo o di disaccordo

		ACCORDO			DISACCORDO		
		Del tutto	Preval.	Parzial.	Parzial.	Preval.	Del tutto
a.	Gli immigrati apportano nuovi stimoli culturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Gli immigrati hanno spesso comportamenti invadenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Gli immigrati diffondono comportamenti in contrasto con le nostre tradizioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Gli immigrati sottraggono lavoro agli italiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Gli immigrati rendono più difficile la ricerca di abitazioni in affitto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Gli immigrati generalmente non rispettano le regole della convivenza civile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Gli immigrati spesso disturbano con il loro comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.	Gli immigrati contribuiscono allo sviluppo culturale del paese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.	Gli immigrati diffondono malattie sessuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.	Accettando lavori non regolamentati, gli immigrati, di fatto, contribuiscono alla diffusione del lavoro non regolamentato anche per gli italiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.	Gli immigrati introducono malattie prima inesistenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.	Gli immigrati sono troppo legati alle proprie tradizioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.	Gli immigrati badano solo ai propri interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.	Gli immigrati sono spesso persone originali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.	Molto spesso gli immigrati non sono persone pulite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

p.	Gli immigrati introducono nel paese ideologie pericolose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q.	Gli immigrati usufruiscono abusivamente del nostro sistema di assistenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r.	Gli immigrati aggravano i problemi di ordine pubblico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s.	Gli immigrati non sanno stare al loro posto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t.	Gli immigrati diffondono relazioni sessuali promiscue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u.	Gli immigrati contribuiscono allo sviluppo economico del paese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v.	Con la loro presenza, gli immigrati degradano il quartiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w.	Gli immigrati hanno troppi figli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x.	Gli immigrati introducono nuove mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y.	Generalmente gli immigrati hanno poca voglia di lavorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z.	Gli immigrati spesso sono troppo critici nei confronti della società italiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Rispetto alle seguenti opinioni relative all'immigrazione straniera, esprima il suo grado di accordo o di disaccordo

		ACCORDO			DISACCORDO		
		Del tutto	Preval.	Parzial.	Parzial.	Preval.	Del tutto
a.	Gli immigrati dovrebbero essere liberi di mantenere le proprie caratteristiche culturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	La società dovrebbe esercitare un maggiore controllo sull'attività economica degli immigrati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Le differenze culturali non dovrebbero impedire il pieno riconoscimento dei diritti agli immigrati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	L'immigrazione mette a rischio l'omogeneità dell'identità culturale italiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Soltanto agli immigrati che si adattano al nostro modo di vivere dovrebbero essere riconosciuti i nostri stessi diritti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Gli immigrati dovrebbero vivere in quartieri separati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	È possibile l'integrazione nella società italiana degli immigrati perché essi rinunceranno gradualmente alla loro cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ACCORDO			DISACCORDO		
		Del tutto	Preval.	Parzial.	Parzial.	Preval.	Del tutto
h.	Agli immigrati che commettono reati dovrebbero essere inflitte pene più severe degli italiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.	Gli immigrati dovrebbero accettare il nostro modo di vivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.	La piena integrazione degli immigrati apporterebbe alla società un arricchimento culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.	È impossibile l'integrazione nella società italiana degli immigrati perché abbiamo culture troppo diverse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.	Gli immigrati hanno la possibilità di evolversi assimilando totalmente la nostra cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.	Bisognerebbe chiudere le frontiere per impedire l'immigrazione di altri stranieri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.	Agli immigrati che ne fanno richiesta dovrebbe essere concessa la cittadinanza italiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.	Gli immigrati dovrebbero tornare al loro paese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p.	Bisognerebbe riconoscere agli immigrati gli stessi diritti degli italiani in materia di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE 4 – ESPERIENZE PROFESSIONALI E FORMATIVE

28. Titolo di studio

1. Laurea specialistica in Scienze dell' Educazione*
2. Laurea triennale in Scienze dell' Educazione.....
3. Altra laurea specialistica** (specificare _____)
4. Altra laurea triennale (specificare _____)
5. Diploma Scuola Media Superiore (specificare _____)
6. Altro(specificare _____)

*vecchio ordinamento quadriennale e nuovo ordinamento 3+2

**vecchio ordinamento quadriennale o quinquennale e nuovo ordinamento 3+2

29. Anno del conseguimento del titolo di studio _____

30. In quale contesto svolge la sua attività professionale?
(indichi al massimo due risposte)

1. Promozione culturale
2. Attività educativo-ricreative
3. Fragilità
4. Marginalità e povertà
5. Devianza e disagio
6. Dipendenze
7. Disabilità
8. Altro (specificare _____)

31. A quale fascia d'età appartengono, prevalentemente, i soggetti (utenti) con i quali lavora?

1. Bambini 0 – 6 anni
2. Bambini 6 – 12 anni
3. Ragazzi 12 – 18 anni
4. Giovani 18 – 35 anni
5. Adulti 35 - 65 anni
6. Anziani (oltre i 65 anni)

32. Da quanti anni svolge il suo ruolo di educatore?

1. Meno di 2 anni.....
2. Da 2 a 4 anni.....
3. Da 4 a 8 anni.....
4. Da più di 8 anni.....

33. Nel suo contesto lavorativo attuale si relaziona con soggetti (utenti) immigrati?

1. Quotidianamente.....
2. Spesso.....
3. Occasionalmente.....
4. Mai.....

34. Nelle sue precedenti esperienze lavorative si è relazionato con soggetti (utenti) immigrati?

1. Quotidianamente.....
2. Spesso.....
3. Occasionalmente.....
4. Mai.....

35. Nel suo percorso di studi e formazione, ha affrontato tematiche interculturali?

1. Spesso.....
2. Occasionalmente.....
3. Mai (*passi alla domanda 38*).....

36. (Se ha affrontato tematiche interculturali nel suo percorso di studi e di formazione) In quale contesto formativo è avvenuto prevalentemente?

1. Durante la formazione universitaria.....
2. Nella formazione post-laurea (master, specializzazioni).....
3. In esperienze formative strutturate (corsi, percorsi formativi).....
4. In esperienze formative occasionali (convegni, incontri, seminari).....
5. Altro (specificare_____)

37. (Se ha affrontato tematiche interculturali nel suo percorso di studi e di formazione) Quali contenuti sono stati trattati?
(indichi al massimo due risposte)

1. Problematiche connesse alla presenza di immigrati.
2. Comunicazione interculturale.....
3. Mediazione linguistico-culturale.....
4. Aspetti pedagogici ed educativi.....
5. Diritti umani (diritti delle donne, diritti dei minori, diritti dei migranti).....
6. Altro (specificare_____)

38. Ritiene utile, per lei, partecipare a esperienze formative in cui affrontare tematiche interculturali?

1. Sì, per il mio lavoro attuale.....
2. Sì, in prospettiva lavorativa futura.....
3. Sì, per un mio interesse personale.....
4. No (*passi alla domanda 41*).....

39. (Se ritiene utile partecipare a esperienze formative in cui affrontare tematiche interculturali) quali contenuti le piacerebbe venissero trattati? (indichi al massimo due risposte)

1. Problematiche connesse alla presenza di immigrati.
2. Comunicazione interculturale.....
3. Mediazione linguistico-culturale.....
4. Aspetti pedagogici ed educativi.....
5. Diritti umani (diritti delle donne, diritti dei minori, diritti dei migranti).....
6. Altro (specificare_____)

40. (Se ritiene utile partecipare a esperienze formative in cui affrontare tematiche interculturali) quale modalità prediligherebbe?

1. Formazione universitaria.....
2. Formazione post-laurea (master, specializzazioni)
3. Esperienze formative strutturate (corsi, percorsi formativi)
4. Esperienze formative occasionali (convegni, incontri, seminari)
5. Altro (specificare_____)

SEZIONE 5 – DATI PERSONALI

41. Genere

1. Uomo.....
2. Donna.....

42. Comune di residenza

1. Padova.....
2. Altro comune della provincia di Padova.....
3. Altro comune del Veneto (specificare_____)
4. Altro comune italiano (specificare_____)

43. Anno di nascita 19....

44. Luogo di nascita

1. Comune di residenza attuale.....
2. Altro comune della provincia di residenza attuale.....
3. Altra provincia del Veneto.....
4. Altra regione d'Italia (specificare_____)
5. Estero (specificare_____)

