

<< ILLUMINAZIONI >>

Rivista di
Lingua, Letteratura e Comunicazione



N. 63 Gennaio – Marzo 2023



www.rivistailluminazioni.it

TITOLO

<<Illuminazioni>> – Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione

Direttore responsabile: **Luigi Rossi (Già Università di Messina)**

Direzione scientifica: **Luigi Rossi (Già Università di Messina)**

Comitato scientifico: **José Luis Alonso Ponga (Università di Valladolid, Spagna), MariaTeresa Morabito (Università di Messina), Ve-Yin Tee (Università di Nanzan, Giappone), Vincenzo Cicero (Università di Messina), Giovanni Brandimonte (Università di Messina), Francesco Zanolli (Università di Messina), Sergio Severino (Università di Enna - Unikore), Florence Pellegrini (Université Bordeaux Montaigne-MCF en langue et stylistique françaises), Nicola Malizia (Università di Enna - Unikore), Massimo Sturiale (Università di Catania – Ragusa), Rima Sleiman (Maître de conférences à l'INALCO - Directrice adjointe du département d'arabe à l'INALCO), Paolo Villani (Università di Catania), Paolo La Marca (Università di Catania), Elena Bellavia (Università della Basilicata – sede di Potenza), Sonia Bellavia (Università di Roma – La Sapienza), Fabrizio Impellizzeri (Università di Catania – sede di Ragusa), Carmen Maria Mata Pastor (Universidad de Málaga), Sarah Amrani (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Federica D'Ascenzo (Università “D'Annunzio” Chieti - Pescara), Pietro Perconti (Università di Messina), Serafina Filice (Università della Calabria), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Paola Di Mauro (Università di Messina), Antonino Bucca (Università di Messina), Santo Burgio (Università di Catania), Alessandro Versaci (Università di Messina), Raffaella Liuzzo (Università di Catania), Fabio Libasci (Università di Modena e Reggio Emilia), Marcello Mollica (Università di Messina), Mario Pesce (Università E-Campus), Sebastiano Nucera (Università di Messina).**

Vice Direzione scientifica: **Prof. Francesco Crapanzano (SSML – Reggio Calabria)**

Responsabile Revisione (lingua inglese): **Prof. ssa Angela Tortorella (Università per Stranieri di Reggio Calabria)**

Segreteria Redazione: **Prof.ssa Angela Mazzeo (SSML – Reggio Calabria)**

Telefono mobile: 3406070014

E-mail: direttore@rivistailuminazioni.it

Sito web: <http://www.rivistailuminazioni.it>

Gli autori sono legalmente responsabili degli articoli. I diritti relativi ai saggi, agli articoli e alle recensioni pubblicati in questa rivista sono protetti da Copyright ©. I diritti relativi ai testi firmati sono dei rispettivi autori. La rivista non detiene il Copyright e gli autori possono anche pubblicare altrove i contributi in essa apparsi, a condizione che menzionino il fatto che provengono da «Illuminazioni». È consentita la copia per uso esclusivamente personale.

Sono consentite le citazioni purché accompagnate dal riferimento bibliografico con l'indicazione della fonte e dell'indirizzo del sito web: <http://www.rivistailuminazioni.it>. La riproduzione con qualsiasi mezzo analogico o digitale non è consentita senza il consenso scritto dell'autore. Sono consentite citazioni a titolo di cronaca, critica o recensione, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte «Illuminazioni», compreso l'indirizzo web: <http://www.rivistailuminazioni.it>. Le collaborazioni a «Illuminazioni» sono a titolo gratuito e volontario e quindi non sono retribuite. Possono consistere nell'invio di testi e/o di documentazione. Gli scritti e quant'altro inviato, anche se non pubblicati, non verranno restituiti. Le proposte di collaborazione possono essere sottoposte, insieme a un *curriculum vitae*, alla Direzione della Rivista a questo indirizzo e-mail: direttore@rivistailuminazioni.it. I contributi vengono accettati o rifiutati per la pubblicazione a insindacabile giudizio della Direzione scientifica, che si avvale della revisione paritaria realizzata tramite la consulenza del Comitato scientifico e di referees anonimi. I contributi accettati vengono successivamente messi in rete sulla Rivista. Gli articoli proposti per la pubblicazione dovranno essere redatti rispettando le norme editoriali presenti sul sito web e inviati in formato Word (.doc o .docx) al direttore della rivista, Prof. Luigi Rossi: direttore@rivistailuminazioni.it.

©2007 - Periodico registrato presso il Tribunale di Reggio Calabria al n. 10/07 R. Stampa in data
11 maggio 2007

Sessantatreesima Edizione: Gennaio – Marzo 2023

ISBN ISSN: 2037-609X

INDICE

Chiara Brambilla -	OLTRE L' INCLUSIONE. EDUCARE ALLA PLURALITA' ATTRAVERSO IL CONFINE. SPERIMENTAZIONI COOPERATIVE TRA ANTROPOLOGIA E EDUCAZIONE.....3
Giuseppe Rando -	«L'INFINITO» DI LEOPARDI TRA TESTO E CONTESTO.....29
Francesco Aqueci -	IL DRAMMA STORICO DELL'AUTOCOSCIENZA MORALE. PER IL CENTENARIO DI <i>STORIA E COSCIENZA DI CLASSE</i>58
Martina Guccione -	LA QUESTIONE DELL' <i>ENTRE-DEUX LANGUES</i> <i>ALL'ENTRE-LES-LANGUES</i> NELL'OPERA DI CÉCILE OUMHAN.....78
Ilaria Lepore -	<i>LE NOUVEAU MONDE</i> . L'ABBÉ PELLEGRIN AUTEUR À LA COMÉDIE-FRANÇAISE.....105
Santo Burgio -	NATURA E SPIRITO. L'AFRICA DI HEGEL.....128

Enrico Palma -	L'ELEVAZIONE DELL'AMORE. UN'ANALOGIA IN PROUST E CARAVAGGIO TRA IMMAGINAZIONE E FILOSOFIA.....148
Mario Graziano -	UOMO, COSE, MERCATI. I LIMITI DELL'EMPATIA E DELLA COMPIACENZA.....172

Chiara Brambilla

**OLTRE L'INCLUSIONE. EDUCARE ALLA PLURALITÀ ATTRAVERSO
IL CONFINE. SPERIMENTAZIONI COOPERATIVE TRA
ANTROPOLOGIA E EDUCAZIONE**

ABSTRACT. Come gli approcci concettuali e metodologici dell'antropologia possono contribuire allo studio dei processi educativi, con particolare riguardo all'elaborazione di un nuovo progetto all'educazione interculturale nella scuola? Questo contributo riflette sul tema del confine – sia come oggetto di studio della riflessione antropologica sia come metafora attraverso cui descrivere alcune caratteristiche distintive dell'antropologia – quale utile strumento per rispondere a tale interrogazione. Più precisamente, l'articolo ha un duplice obiettivo. Il primo è di mostrare come l'antropologia offra significativi strumenti per (ri)pensare le pratiche educative nei contesti multiculturali contemporanei attraverso la riflessione che la disciplina propone sui nessi plurali tra confini, frontiere, mobilità, identità e differenze. Ciò favorendo una rilettura dell'educazione interculturale come educazione alla pluralità e alla relazione tra le diversità anziché come educazione volta all'inclusione della diversità culturale 'al singolare', di cui si rappresentano portatori esclusivamente gli alunni 'stranieri'. Il secondo obiettivo è di riflettere sul potenziale di una focalizzazione sui processi educativi per la riflessione antropologica

teorica ed empirica sui confini, mostrando, allo stesso tempo, l'importanza del laboratorio-scuola come 'campo' al quale l'antropologia tutta, non solo quella educativa, è chiamata a guardare. Per soddisfare agli obiettivi decritti, si farà riferimento a delle attività laboratoriali sul tema dei confini e dei loro attraversamenti che – ideate e sperimentate durante una ricerca-azione condotta nella regione di frontiera italo-tunisina – si propongono come strumento per la progettazione collaborativa, tra ricercatori, insegnanti e educatori, di strumenti di intervento pratico per l'educazione interculturale in contesti scolastici ed extra-scolastici, nonché di formazione per adulti e, in particolare, per insegnanti.

Parole chiave: confini, educazione alla pluralità, intercultura, ricerca-azione collaborativa, antropologia applicata

ABSTRACT: How can conceptual and methodological approaches in anthropology contribute to the study of educational processes and particularly to develop a new education project for interculturality in schools? The article explores how the topic of borders – as both an object of study of anthropology and a metaphor for describing some distinctive characteristics of anthropological thinking – can be regarded as a useful tool to respond to this question. Specifically, the paper has two objectives. The first is to show how anthropology offers us valuable tools to (re)think educational practices in contemporary multicultural contexts through its reflection on the border, mobility, identity, and difference nexus. Such a reflection encourages

rethinking intercultural education as educating for pluralism fostering relations among diversities, thereby overcoming an idea of intercultural education merely aimed to include cultural diversity ‘in the singular’, only referred to ‘foreign’ students. The second is to explore the potential of a focus on educational processes to advance the anthropological theoretical and empirical understanding of borders, at the same time showing schools as a prominent ‘field’ for all anthropologists and not only for those interested in education. To meet these objectives, we will refer to some educational workshop activities on the topic of borders and border crossings that – conceived during an action-research in the Italian/Tunisian borderland – are proposed as a tool for cooperative design (involving researchers, teachers, and educators) of practical actions for intercultural education in schools and in other educational contexts, as well as in training for adults and particularly for teachers.

Keywords: borders, pluralistic education, interculturality, collaborative action-research, applied anthropology

Antropologia, educazione, (inter)cultura, confini e sconfinamenti

Le riflessioni presentate in questo articolo nascono da un’interrogazione che mi ha accompagnata nella preparazione del Corso di Antropologia dei processi educativi e della scuola, presso il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali all’Università di Bergamo. Mi

sono chiesta: come il bagaglio concettuale e l'apparato metodologico dell'antropologia possono contribuire allo studio dei processi educativi, con particolare riguardo all'elaborazione di un nuovo progetto all'educazione interculturale nella scuola, in un periodo in cui la propaganda politica, la comunicazione mediatica e il discorso pubblico mettono l'accento sullo scontro tra la 'nostra' identità nazionale e quella minacciosa degli 'Altri' stranieri? Nella ricerca di possibili risposte, ho trovato nel tema del confine – sia come oggetto di studio della riflessione antropologica sia come metafora attraverso cui descrivere alcune caratteristiche distintive dell'antropologia – un utile strumento da portare con me a lezione.

Alla luce di ciò, questo contributo si prefigge un duplice obiettivo. Il primo è quello di mostrare come l'antropologia offra significativi strumenti per (ri)pensare le pratiche educative nei contesti multiculturali contemporanei attraverso la riflessione che la disciplina propone sui nessi plurali tra confini, frontiere, mobilità, identità e differenze. Ciò favorendo l'elaborazione di un nuovo progetto all'educazione interculturale come educazione alla pluralità e alla relazione tra le diversità anziché come educazione volta all'inclusione della diversità culturale 'al singolare', di cui si rappresentano portatori esclusivamente gli alunni 'stranieri'. Attorno all'interpretazione dei confini e dei loro attraversamenti si è sedimentato, in campo antropologico, un ampio dibattito critico su nozioni come cultura, identità, alterità, differenza, etnicità, disuguaglianze, cittadinanza, che offrono utili chiavi

interpretative per una gestione virtuosa dei processi complessi di cambiamento in atto nei contesti multiculturali sociali, educativi e scolastici contemporanei. In questo senso, il confine non è soltanto oggetto di studio cruciale dell'antropologia, ma è altresì utile a richiamare certe caratteristiche della disciplina che è stata presentata come “sapere del confine” (Remotti ([2000]2022) oppure come “sapere di frontiera”. Così la definisce Fabietti: “sapere di frontiera” in quanto disciplina che programmaticamente aspira ad aprirsi ad altri mondi e ad altre esperienze di significato fino a divenire un “altrove metaforico che mette alla prova le certezze della tradizione culturale da cui proviene” (Fabietti [1999]2008, p. 6); ma anche “sapere nato sulla frontiera”, formatosi e cresciuto in zone di interscambio tra culture, un “sapere mobile”, sempre disposto ad attraversare confini, “a riformulare i propri parametri sulla base delle nuove esperienze suscettibili di produrre nuove interpretazioni” (*ibidem*, p. 8). Ne emerge il potenziale dell'antropologia come scienza ‘attiva’ – con una spiccata portata trasformativa (Ingold [2017]2019) inscritta nel suo essere un sapere di frontiera e per ciò stesso problematizzante – per mettere in atto un “cambiamento di paradigma” (Ceruti 2018), che comporti una riformulazione della questione multiculturale con la quale i contesti educativi e scolastici sono chiamati a confrontarsi nell'età della globalizzazione.

Il secondo obiettivo di questo articolo è di riflettere riguardo al potenziale di una focalizzazione sui processi educativi per favorire l'avanzamento della riflessione antropologica teorica ed empirica sui confini, mostrando, allo stesso tempo,

“l’importanza dell’antropologia dell’educazione (e della scolarizzazione in particolare) per l’antropologia generale” (Piasere 2014, p. 134). Tutt’altro che marginali per la conoscenza antropologica, i contesti educativi e in particolare la scuola sono un importante ‘laboratorio’ dove gli antropologi possono cercare e trovare degli strumenti analitici per rispondere alle maggiori sfide del nostro mondo contemporaneo. E, se Fabietti (1997, p. 12) ha affermato che l’elaborazione di “un’etnografia delle frontiere” va intesa “come etnografia della contemporaneità”, potremmo aggiungere che il laboratorio-scuola è un ‘campo’ al quale l’antropologia tutta, non solo quella educativa, è chiamata a guardare.

Per soddisfare agli obiettivi decritti, si farà riferimento a delle attività laboratoriali sul tema dei confini e dei loro attraversamenti che – ideate e sperimentate durante una ricerca-azione condotta nel progetto europeo Euborderscapes (<http://www.euborderscapes.eu/>) nella regione di frontiera italo-tunisina – si propongono come strumento per la progettazione collaborativa, tra ricercatori, insegnanti e educatori, di strumenti di intervento pratico per l’educazione interculturale in contesti scolastici ed extra-scolastici, nonché di formazione per adulti e, in particolare, per insegnanti.

(Ri)pensare i confini per (ri)pensare le pratiche educative interculturali

Affinché il confine possa diventare strumento per (ri)pensare le pratiche educative interculturali, occorre anzitutto ripensare il confine stesso, liberandolo dall'interpretazione imposta dalla sua rappresentazione cartografica moderna, come mera linea di divisione, griglia ordinante il mosaico mondiale. L'approccio antropologico e in particolare la riflessione di questa disciplina sui nessi tra confini, frontiere, mobilità, identità e differenze possono esserci utili, come preannunciato, per favorire tale doppio ripensamento, del confine e delle pratiche educative interculturali.

La concettualizzazione dei confini è centrale nel ragionamento antropologico insieme a quella di cultura e di differenza. La riflessione sulla differenza culturale ha fatto da catalizzatore allo sviluppo dell'antropologia e l'attenzione alla diversità è divenuta tratto distintivo del peculiare modo di studiare le società umane da parte di questa disciplina. Ma, come ha evidenziato Hannerz (1997), la differenza culturale è il risultato di un'attività umana e sociale universale, ossia quella del tracciare confini (per attraversarli). Ne emerge, allora, la centralità della nozione di confine per l'antropologia, nel senso di un progetto per pensare il rapporto tra unità e diversità del genere umano, tra distinzione, da un lato, e identificazione e appartenenza, dall'altro. Così configurata, la riflessione antropologica sui confini è attenta, allo stesso tempo, ai confini e ai passaggi materiali e a quelli simbolici socioculturali, descrivendoli

come due aspetti di un medesimo concetto ampio, che convivono e interagiscono nel concreto dell'agire umano (Antonietti *et al.* 2006)¹. L'antropologia ci invita a ripensare i confini come “strutture paradossali” (Brambilla 2009b, pp. 582-588) che, create per separare e distinguere, finiscono per diventare, continuamente attraversate da un intreccio di mobilità fisiche e simboliche, un luogo cardine in cui si delineano nuove coordinate spaziali e temporali della vita sociale, si tracciano e ridisegnano continuamente i confini tra identità e alterità (Amselle [1990]1999), tra ciò che è culturalmente e socialmente incluso e ciò che è escluso, si dislocano le possibilità stesse di convivenza. I confini possono essere considerati come ‘strumenti euristici’ utili per interrogare criticamente alcuni concetti chiave (identità, alterità, cultura, potere, mobilità, luogo, tempo, ...) con i quali i “mondi della scuola” (Simonicca 2011a) debbono inevitabilmente confrontarsi nella contemporaneità globale e globalizzata.

Ripensare i confini come costruzioni complesse, aventi un ruolo centrale nella dialogica tra identità e alterità, consente, allo stesso tempo, di affermare un'idea relazionale e per ciò stesso dinamica di cultura, offrendosi come possibile via per superare la concezione delle culture come ‘monadi’, come ‘pacchetti’ pre-

¹ Seppur la questione del lessico non sia per nulla scontata negli studi sui confini, data l'ambiguità dei termini usati per definire la nozione di confine e di frontiera non solo tra lingue diverse, ma anche all'interno della stessa lingua tra discipline diverse e perfino in una stessa disciplina (come accade all'antropologia), gli scopi di questo articolo esulano da una precisazione di carattere lessicale, per la quale rimando a Brambilla 2009a, specialmente pp. 17-32; 2014.

confezionati, isolati, compatti, distinti. Si mettono in discussione così le concezioni essenzialistiche e reificanti dell'identità e della cultura (Malighetti 2007, pp. 7-8). Ne emerge una visione nuova caleidoscopica dei rapporti tra culture, che si offre come strumento utile per superare i modelli classici di integrazione o inclusione multiculturale nella scuola, che hanno iscritti in sé i limiti degli "approcci culturalisti" (D'Orsi 2018, pp. 66-68), fondati sulla naturalizzazione delle appartenenze e la costruzione di opposizioni binarie che finiscono per irrigidire e stereotipizzare le diversità (Dei 2018). Per tale via, l'elaborazione di un nuovo progetto all'educazione interculturale, attraverso la lente analitica del confine, consentirebbe anche di ovviare ad un limite significativo delle spiegazioni culturaliste delle contrapposizioni identità-alterità contemporanee: quello che relega la diversità a questione che riguarda le culture degli 'Altri', degli 'stranieri', negando così che non vi è diversità solo tra culture, ma che ogni cultura, inclusa la nostra, è attraversata da plurime forme di diversità, oltre a quella culturale (genere, classe sociale, istruzione, disabilità, età, orientamento sessuale, ...). Si afferma, allora, una rappresentazione poliedrica delle culture che consentirebbe alla scuola di lavorare criticamente con le differenze culturali, considerando come ogni soggetto sia portatore di una pluralità di differenze che si esprime in altrettante posizioni sociali, economiche e politiche che i soggetti occupano e che, molto spesso, mostrano come "la diversità è anche disuguaglianza" (Dei 2018, p. 13).

Questo cambiamento di prospettiva ben si confà all'etimologia stessa della parola confine, cioè *cum finis*, la fine che ho in comune con l'altro: non una divisione netta e invalicabile, dunque, che separa il noi dall'altro da noi, ma uno spazio di *condivisione*; non una statica definizione delle appartenenze, ma anche laboratorio innovativo in cui si forgianno e si contaminano identità in divenire, fuoriuscendo dalla finzione delle culture e delle identità 'cosificate' come recinti invalicabili, mai per davvero attraversabili, e introducendoci piuttosto in una rete relazionale mobile, in cui è possibile fare esperienza non solo della diversità, ma anche di ciò che abbiamo in comune con gli 'Altri'. In questo senso, la focalizzazione sul confine consente di accogliere la proposta avanzata da Remotti (2019) di esplorare una nuova via per la convivenza attraverso la somiglianza. Un'attenzione rivolta esclusivamente alle differenze culturali, anche quando la diversità non è demonizzata come una minaccia, ma esaltata come una risorsa, finisce per adombrare gli elementi comuni e per reificare l'idea dell'impermeabilità delle culture, a cui i soggetti dovrebbero appartenere secondo un dispositivo di opposizioni binarie (Aime 2004). Il confine, allora, come spazio relazionale attraversato dalla tensione aperta tra separazione e congiunzione, tra ciò che ci differenzia e ciò che ci accomuna, ci spinge a "sbordare" (Bonetti 2019, pp. 111-118) dagli steccati identitari, offrendoci un buon modo di rendere concepibile il nesso aperto tra differenze e somiglianze nei mondi della scuola contemporanei.

Se l'antropologia, sapere così poco conosciuto e insegnato, è repentinamente diventata importante per gli insegnanti, a seguito dell'approvazione del Decreto Legge 59/2017², per indicare fondamentalmente soluzioni al 'problema' della differenza culturale legata alla presenza di alunni stranieri; questa opportunità può permettere, allo stesso tempo, di valorizzare concetti, approcci metodologici, conoscenze, ricerche che il più generale dibattito critico in campo antropologico offre per l'interpretazione dei contesti educativi e scolastici. Per riuscire in questo intento, siamo chiamati a 'dis-locarci' insieme – antropologi, insegnanti e educatori – in quel "*militant middle ground*" invocato da Herzfeld (2001), un terreno 'liminale' fertile di connessioni e intersezioni tra teorie e approcci concettuali e ricerca applicata, dove a partire dalle esperienze concrete di convivenza tra persone e gruppi nella scuola e nei contesti educativi (Di Pasquale 2018, p. 437) diviene possibile abbandonare l'adesione aprioristica e ideologica a modelli di educazione interculturale che si sono rivelati inadeguati.

² Tale decreto ha stabilito che l'antropologia costituisce uno dei quattro ambiti disciplinari – con pedagogia, psicologia e didattica – in cui chi vuole accedere alla professione di insegnante deve avere acquisito conoscenze.

Etnografia, ricerca-azione collaborativa e interventi educativi per fare esperienza delle diversità

Quanto considerato nel paragrafo precedente mostra come (ri)pensare i confini e le pratiche educative interculturali implichi, allo stesso tempo, un'attenta riflessione a livello metodologico e applicativo. Affinché quel particolare intento problematizzante, di cui si è parlato, possa trovare concreta applicazione nella quotidianità dei contesti scolastici, è cruciale estendere la problematizzazione concettuale descritta al piano metodologico. È così che di nuovo emerge il potenziale virtuoso dell'antropologia per la sperimentazione di azione educative alternative sul tema dell'intercultura nella scuola: mi riferisco al valore aggiunto dell'uso di metodi etnografici per l'analisi delle e nelle pratiche educative. Il modo di fare ricerca degli antropologi si contraddistingue per la particolare coniugazione tra le conoscenze teoriche della disciplina e la personale esperienza di osservazione, riflessione e ricerca che l'antropologo fa recandosi 'sul campo', facendo quel "giro lungo" evocato da Kluckhohn (1949), incontrando direttamente gli esseri umani *con* i quali studia e accettando la sfida di confrontarsi con la loro pluralità e diversità. Come già evidenziato da più parti (Gobbo, Simonicca 2014; Benadusi 2017; Dei 2018; Tassan 2020), tale postura osservativo-partecipativa propria della metodologia etnografica è cruciale per una migliore comprensione riflessiva delle pratiche di scolarizzazione nelle classi multiculturali contemporanee, oltre le insidie dei riduzionismi.

L'etnografia "nelle/delle scuole" (Piasere 2014) consente, infatti, di porre l'accento sui processi del 'fare scuola' piuttosto che sull'istituzione scolastica in sé, scavando "sotto la superficie istituzionale [...] per rendere visibili strati più impliciti e profondi delle pratiche scolastiche" (Dei 2018, p. 21). Attraverso uno sguardo decentrato e relativizzante, il metodo etnografico permette di cogliere la complessità di una serie di elementi che – non visibili guardando alla superficie 'ufficiale' del comportamento scolastico – s'inscrivono in pratiche microsociali "nascoste" (Gearing, Epstein 1982) che influenzano, tuttavia, in modo determinante i processi di socializzazione e apprendimento cui la scuola è finalizzata.

Se ne evince, allora, l'importanza di spostare l'attenzione dai "modelli astratti alle interazioni concrete" (D'Orsi 2018, p. 64). Solo così è possibile cogliere i sistemi complessi di relazioni che si formano e si intrecciano costantemente nella quotidianità delle classi, superando il 'ricettario' dei modelli classici di integrazione o inclusione multiculturale nella scuola fondati sull'essenzializzazione delle appartenenze e l'irrigidimento di un'opposizione stereotipata tra identità e diversità (Falteri 2011; Gobbo 2011). Per questa via, sarebbe possibile elaborare interventi educativi che prevedano la partecipazione di tutti gli educandi, indipendentemente dal loro luogo di provenienza, nei quali fare esperienza dell'interculturalità significhi fare esperienza di un processo dinamico e relazionale, generatore di conoscenza reciproca e di convivenza tra le diversità di cui ognuno è portatore, senza che debba essere ridotto ad esponente di una cultura o di una religione e che si debba assistere a una

‘folklorizzazione’ della diversità (Simonica 2011b). A tal fine, si sono dimostrate efficaci azioni educative che hanno spostato l’attenzione dall’interculturalità – intesa come incontro con il ‘diverso’ in quanto straniero, appartenente a gruppi geograficamente lontani – a esperienze di complessità, mobilità e flessibilità (Bonetti 2019, pp. 17-18), che mostrano l’interculturalità non come prodotto scolastico da raggiungere, ma come processo dinamico in atto nelle concrete pratiche quotidiane di coloro che, a diverso titolo, abitano i mondi della scuola (Virgilio 2016, p. 107).

È nel solco di interventi educativi con questa particolare piegatura che alcune attività laboratoriali sul tema *Confini, frontiere e migrazioni: immagini, immaginari, pratiche* sono state ideate e sperimentate – durante la ricerca etnografica condotta nell’ambito del progetto Euborderscapes nella regione di frontiera italo-tunisina, in particolare nella città siciliana di Mazara del Vallo – nell’intento di creare, con insegnanti delle scuole, dirigenti, ma anche educatori in ambiti extra-scolastici, spazi di azione e di ricerca educativa che, a partire dal tema del confine, possano accompagnare ad una responsabile costruzione dell’identità personale e al consapevole collocarsi nel vivere sociale comune³. L’obiettivo è stato altresì quello di

³ I laboratori si sono svolti a Mazara in più occasioni, tra il 2014 e il 2016, in due contesti scolastici: la scuola primaria Daniele Ajello (9-10 anni: classe quarta, poi quinta, B) e la scuola secondaria di I grado Paolo Borsellino (11-12 anni: classe prima, poi seconda, C); e in due contesti educativi non formali: il doposcuola della Casa della Comunità Speranza (7-9 anni) e il Centro Voci del Mediterraneo della Fondazione San Vito (16-19 anni). All’ideazione delle attività laboratoriali hanno partecipato, in particolare, Anna Minio e Angela Giacalone, docenti della scuola Borsellino, e Melina Bianco, dirigente dello stesso Istituto; Eleonora Pipitone, dirigente della scuola Ajello.

valorizzare le possibilità applicative della conoscenza antropologica prodotta attraverso la ricerca etnografica, facilitando la comunicazione non-accademica di tale conoscenza attraverso i laboratori, quali esempio di pratica educativa volta a valorizzare le esperienze, mostrando la rilevanza di attività laboratoriali cooperative e riflessive, con metodi partecipativi narrativi e visuali (disegno, fotografie, video, mappe) per favorire processi di apprendimento multimodali (capaci di tener conto di diversi aspetti: linguistico, visuale, acustico, spaziale, gestuale, tattile, ...) attraverso l'applicazione del concetto di *multiliteracies* (Kalantzis *et al.* 1994)⁴. Oltre alle attività laboratoriali, è stato girato il film documentario partecipativo *Houdoud al bahr | I confini del mare: Mazara - Mahdia* (60', Italia, 2015)⁵ ed è stata ideata la mostra *Houdoud al bahr | I Confini del Mare*, che raccoglie i materiali iconografici prodotti nei laboratori svolti durante la ricerca (Brambilla 2016). La mostra, che include anche una sezione dedicata al documentario, è stata pensata come itinerante nell'intento di farne, abbinata ai laboratori, uno strumento di educazione e formazione sul tema dei nessi confini, frontiere e mobilità sia per i giovani, in contesto scolastico ed extra-scolastico, sia per gli adulti e, in particolare, per gli

⁴ Per una più puntuale analisi dei metodi impiegati nell'ambito dei laboratori svolti durante la ricerca, rimando a Brambilla 2021.

⁵ Il documentario è visualizzabile in streaming al seguente link: <https://goo.gl/GqeHHj>. Ideazione: C. Brambilla; Regia: C. Brambilla, S. Visinoni; voce narrante e testi: A. Cusumano; ricerca e consulenza antropologica: C. Brambilla, A. Angelo.

insegnanti⁶, proponendosi di favorire la riconciliazione tra ricerca, scuola e altri contesti di educazione non formale, mostrandosi anche come possibile strategia affinché la conoscenza antropologica possa penetrare in modo più efficace nello spazio pubblico (Biscaldi 2015, p. 15).

È così che la ricerca etnografica si è configurata come ricerca-azione collaborativa e partecipativa, non volta soltanto alla conoscenza, ma anche a generare cambiamento nel contesto indagato, attivando, allo stesso tempo, un processo di presa di consapevolezza di questi cambiamenti da parte degli attori locali (Giacalone *et al.* 1994). In quest'ottica, le insegnanti coinvolte nella ricerca sono passate dall'essere interlocutrici del progetto ad essere collaboratrici sia durante lo svolgimento dello studio etnografico sul campo, contribuendo all'ideazione e alla sperimentazione dei laboratori, sia nella fase successiva di comunicazione e disseminazione dei risultati della ricerca. Abbiamo fatto così un'esperienza di “*cooperative learning*” (Gobbo 2008), nella quale sia l'antropologa sia il personale scolastico hanno lasciato il ruolo iniziale dell'essere deputate ad ‘insegnare all'Altro’ per predisporre, invece, soprattutto ad imparare, ad apprendere collaborativamente (Lofranco *et al.* 2019). Queste considerazioni mostrano come i nessi confini-frontiere-mobilità-identità-differenze non abbiano costituito soltanto l'oggetto di studio della ricerca-azione condotta nella regione di frontiera italo-tunisina, ma durante il lavoro sul campo –

⁶ Per approfondimenti riguardo all'importanza della formazione antropologica degli insegnanti, si veda Papa 2016.

attraverso la collaborazione tra l'antropologa e il personale scolastico – la tematica del confine è emersa come cruciale per favorire quel cambiamento di paradigma già evocato riguardo all'educazione interculturale nella scuola, mostrandosi luogo di interazione non solo tra diversità culturali e sociali, ma anche disciplinari e professionali (Lamberti 2010, p. 10).

Sperimentazioni cooperative e riflessive per un progetto alternativo di educazione alla pluralità

Le attività laboratoriali e gli altri esiti della ricerca-azione (documentario e mostra) sono stati ideati, come poc'anzi richiamato, affinché potessero essere usati come strumenti educativi in altri contesti scolastici ed extra-scolastici, ma anche di formazione per adulti. Tra queste esperienze, particolare rilevanza ha avuto l'occasione formativa sul tema *Tattiche di educazione interculturale: esperienze, metodi e strumenti dell'Antropologia per insegnare e comunicare il nesso tra confini, migrazioni, identità e differenze nell'età della globalizzazione*, nell'ambito del Master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali 2018, che è stato realizzato tra il 15 settembre 2017 e il 4 giugno 2018, presso l'Università di Bergamo, nel Dipartimento di Scienze Umane e Sociali. L'esperienza formativa, con il gruppo di dirigenti e insegnanti frequentanti il Master, ha previsto la sperimentazione delle metodologie di formazione laboratoriali, cooperative e

riflessive, con metodi narrativi e audio-visuali, ideate durante la ricerca-azione nella regione di frontiera italo-tunisina, al fine di far dialogare linguaggi e pratiche diverse in un'ottica interdisciplinare. Ciò mostrando l'importanza di uno scambio e una cooperazione non solo tra discipline accademiche, ma anche tra ricercatori e 'pratici' dell'educazione, per una presa di responsabilità urgente verso un compito formativo all'intercultura (Brambilla *et al.* 2021). Il percorso formativo è stato occasione di apprendimento collaborativo, attraverso cui la prospettiva antropologica ha potuto coniugarsi in modo fecondo con l'agire educativo di docenti esperti, occupati nei diversi gradi di scuola, aprendo la via alla progettazione di percorsi didattici di educazione alla pluralità, nonché alla riflessione sulle loro possibili realizzazioni, al fine di dare vita ad un lavoro che vuole essere a disposizione di coloro che la problematica interculturale quotidianamente affrontano e vivono sia nella prassi sia nel lavoro di riflessione teorica che, a partire da questa stessa prassi, ambisce ad alimentarne altra. L'intreccio tra intelligenza pratica e sapere concettuale ha prodotto, a sua volta, un vero e proprio intreccio epistemologico per cui la prima non è più risultata estranea e separata dal secondo, ma entrambi hanno contribuito a coinvolgere i corsisti nella produzione di ragionamenti generativi di nuove ipotesi di ricerca e di azione sull'educazione interculturale basate su pratiche di costruzioni identitarie mobili, agite nelle aree 'liminali' di attraversamento, dove è possibile trovare una 'via di fuga' dalle definizioni identitarie rigide, che imbrigliano identità e

diversità in opposizioni stereotipate, aprendo, invece, alla possibilità di una socialità profonda e durevole, di un futuro sostenibile.

Si potrebbe definire tale inedito progetto educativo all'intercultura come una forma di "educazione alla complessità" (Callari Galli *et al.* 2004), che attiva la capacità di generare molteplici alternative di mondo attraverso uno sguardo che Bateson ([1979]1984) ha definito "binoculare", rimarcandone la vocazione a guardare alle relazioni anziché agli enti. Uno sguardo binoculare e al contempo caleidoscopico, capace di cogliere la pluralizzazione delle appartenenze, che caratterizza i mondi della scuola contemporanei, e promotore di una educazione alla pluralità che sappia costruire nuovi orizzonti virtuosi di sperimentazione educativa. Ciò coniugando la tensione, caratterizzante le forme di mobilità translocali che abitano i contesti scolastici, tra l'intersecarsi di confini plurali e i loro attraversamenti molteplici fisici, ma anche mentali e simbolici, compiuti percorrendo "sentieri" *con-divisi* (Canevaro 2006). Per tale via, emergerebbe il potenziale creativo e generativo dell'incertezza, che accompagna ogni incontro tra uomini e donne portatori di diversità plurime, oltre le pretese di una cattiva comunicazione, purtroppo dilagante nel nostro tempo, che ci illude di poter avere certezze, di poter tracciare confini certi tra chi siamo noi e chi sono gli altri, tra la nostra identità e ciò che ci è diverso (La Cecla 2022). Ne consegue l'invito a ripensare le diversità non più nei termini di un problema, a seconda dei casi, da risolvere o da dissolvere come pseudoproblema, quanto piuttosto, usando le parole di De Martino ([1959]2015), come un tema 'scandaloso',

se per scandalo intendiamo, in senso demartiniano, un fenomeno o un evento che, nel momento in cui cerchiamo di comprenderlo, scardina le nostre certezze e ci costringe a mettere in discussione le categorie usuali del nostro pensiero. Uno scandalo che può essere gestito, senza che degeneri, solo attraverso la pratica – espressa in modo molto efficace già da De Martino (1977, p. 391) – dell’*etnocentrismo critico*, ovvero di una concezione della diversità culturale volta a superare i dualismi, affermando un processo riflessivo che l’individuo occidentale attua su di sé a critica di una visione monotematica della razionalità culturale di una società e che rivela che la comprensione inter-tra-trans-culturale è un faticosissimo, ma avvincente, lavoro dialogico. Ci si metterebbe così in cammino – come auspicato da Morin ([2011]2012), cui fa eco Appadurai ([2013]2014) nella sua riflessione sul “futuro come fatto culturale” – sulla via verso inedite sperimentazioni di ricerca e azione educativa, oltre le opposizioni binarie e stereotipate tra identità e diversità che ci intrappolano nella paura, verso l’alternativa di un progetto di educazione alla pluralità all’insegna della speranza. Una speranza non fondata sulla mera assunzione che le cose evolveranno in una direzione desiderata, ma su di una concreta presa di responsabilità attiva necessaria affinché si possa attualizzare il progetto alternativo di educazione alla pluralità qui auspicato.

.

BIBLIOGRAFIA

Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.

Amselle J.-L. ([1990]1999), *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Torino, Bollati Boringhieri.

Antonietti V., Caputo B. (2006), *Confini e frontiere: distinzione, relazione, sconfinamenti e ibridazioni*, *La Ricerca Folklorica*, 53, pp. 7-21.

Appadurai A. ([2013]2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.

Bateson G. ([1979]1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano, Adelphi.

Benadusi M. (2017), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress.

Biscaldi A. (2015), *Vietato mormorare. Sulla necessità della ricerca antropologica in Italia*, *Archivio Antropologico Mediterraneo*, 17, pp.13-19.

Bonetti R. (2019), *Etnografie in bottiglia*, Milano, Meltemi.

Brambilla C. (2009a), *Ripensare le frontiere in Africa. Il caso Angola/Namibia e l'identità Kwanyama*, Torino, L'Harmattan Italia.

Brambilla C. (2009b), *Borders: Paradoxical Structures between Essentialization and Creativity*, *World Futures*, 65(8).

Brambilla C. (2014), *Frontiere e Confini*, in Riccio B. (ed.), “Antropologia e Migrazioni”, pp. 45-57, Roma, CISU.

Brambilla C. (2016), *Houdoud al bahr: An Exhibition about the Italo-Tunisian Border, Bergamo (Italy) – Notes from an Exhibition*, in “Museum and Migration. Experiences, Ideas and Practices regarding Migration and the Refugee Crisis” blog, <https://museumsandmigration.wordpress.com/2016/06/30/houdoud-al-bahr-an-exhibition-about-the-italo-tunisian-border-in-bergamo-italy/> (ultimo accesso 17/01/2023)

Brambilla C. (2021), *In/Visibilities beyond the Spectacularization: Young People, Subjectivity, and Revolutionary Border Imaginations in the Mediterranean Borderscape*, in Schimanski J., Nyman, J. (ed.), “Border Images, Border Narratives: The Political Aesthetics of Boundaries and Crossings”, pp. 83-104, Manchester, Manchester University Press.

Brambilla C., Sandrone G. (2021), *Per un nuovo progetto cooperativo all’educazione interculturale. Un’esperienza formativa laboratoriale tra ricerca teorica e progettazione di strumenti di intervento pratico*, in Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G., Stillo L. (ed.), “La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master FAMI - Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, pp. 173-190, Roma, Roma TrE-Press.

Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson.

Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina.

Dei F. (2018), "Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?", in Dei F. (ed.), "Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica", pp. 9-39, Ospedaletto, Pacini Editore.

De Martino E. ([1959]2015), *Sud e magia*, Dei F., Fanelli A. (a cura), Roma, Donzelli.

De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.

Di Pasquale C. (2018), *A scuola d'identità*, Studi Culturali, 3, pp. 429-438.

D'Orsi L. (2018), *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in Dei F. (ed.), "Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica", pp. 41-70, Ospedaletto, Pacini Editore.

Fabietti U. (1997), *Etnografia della frontiera. Antropologia e storia in Baluchistan*, Roma, Meltemi.

Fabietti U. ([1999]2008), *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Bari, Laterza.

Falteri P. (2011), *Dentro l'istituzione come ospiti partecipanti*, in Falteri P., Giacalone F. (ed.), "Migranti involontari: giovani "stranieri" tra percorsi urbani e aule scolastiche", pp. 197-257, Perugia, Morlacchi.

Gearing F., Epstein P. (1982), *Learning to Wait: An Ethnographic Probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum*, in Spindler G. (ed.), "Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action", pp. 240-267, New York, Rinehart & Winston.

Giacalone F., Paoletti I., Perfetti R., Zuccherini R. (1994), *L'identità sospesa: essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stranieri nella scuola elementare*, Firenze-Perugia, Arnaud-Cidis.

Gobbo F. (2008), *Learning from Others, Learning with Others: The Tense Encounter between Equality and Difference*, *Orbis Scholae*, 2, pp. 55-75.

Gobbo F. (2011), *Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue*, *Policy Futures in Education*, 9(1), pp. 35-42.

Gobbo F., Simonicca A. (a cura di) (2014), *Etnografia e intercultura*, Roma, CISU.

Hannerz U. (1997), *Borders*, *International Social Science Journal*, 154, pp. 537-548.

Herzfeld M. (2001), *Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society*, Malden, Wiley-Blackwell.

Ingold T. ([2017]2019), *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.

Kalantzis M., Cope B. (2008), *Language Education and Multiliteracies*, in Stephen M., Hornberger N.H. (ed.), “Encyclopedia of Language and Education”, vol.1, pp. 195-211, Heidelberg, Springer.

Kluckhohn C. (1949), *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*, New York, McGraw-Hill.

La Cecla F. (2022), *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Meltemi, Milano.

Lamberti S. (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*, Trento, Erikson.

Lofranco Z.T., Ginesi V., Reinini M.L. (2019), *Chi impara da chi? Fare antropologia con la scuola tra ricerca e azione*, *Antropologia Pubblica*, 5(1), pp. 49-65.

Malighetti R. (2007), *Politiche identitarie e lavoro sul campo*, in Malighetti R. (ed.), “Politiche dell'identità”, pp. 7-30, Roma, Meltemi.

Morin E. ([2011]2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina.

Papa C. (2016), *L'antropologia a scuola e nella formazione degli insegnanti*, Anuac, 5, pp. 41-46.

Piasere L. (2014), *Etnografie nelle/delle scuole*, L'Uomo, 2, pp. 125-137.

Remotti F. ([2000]2022), *Prima lezione di antropologia*, Roma-Bari, Laterza.

Remotti F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Roma-Bari, Laterza.

Simonicca A. (a cura di) (2011a), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU.

Simonicca A. (2011b), *Dalle tracce agli stili morali*, in Simonicca A. (ed.), "Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche", pp. 121-164, Roma, CISU.

Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Bologna, Zanichelli.

Virgilio F. (2016), *Conclusioni*, in Altin R., Virgilio F. (ed.), "Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche", pp. 105-107, Trieste, EUT.