



Università di Genova
Dipartimento di Scienze della Formazione DISFOR
Scuola di dottorato in Scienze Sociali
Curriculum in Migrazioni e processi interculturali
XXXIV ciclo

Tesi di dottorato

Multiculturalismo, Interculturalismo e Comunità inclusive

Candidato: Francesco Martorana

Matricola: 4622026

Tutor: Prof.ssa Nadia Rania

Co-tutor: Prof.ssa Francesca Lagomarsino

a.a. 2021-2022

Ringraziamenti

A conclusione del mio percorso di dottorato vorrei ringraziare le mie tutor, Nadia Rania e Francesca Lagomarsino, che con pazienza e competenza mi hanno sempre sostenuto in ogni fase della mia ricerca.

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1	10
POLITICHE DELL'ALTERITÀ	10
1.1 Le società europee alla prova con la Superdiversità	10
1.1.1 Il Multiculturalismo	11
1.1.2 Il Multiculturalismo e il Diritto	13
1.1.3 Il multiculturalismo, tra Scilla e Cariddi	15
1.1.4 Critiche al multiculturalismo	16
1.2 Multiculturalismo e interculturalismo	18
1.2.1 L'interculturalismo e il dialogo	19
1.2.2 Multiculturalismo, interculturalismo e identità culturale	20
1.2.3 L'identità culturale	22
1.2.4 Il contesto storico dell'interculturalismo	24
1.2.5 Le ambiguità dell'interculturalismo.	25
CAPITOLO 2	29
SOCIETÀ E COMUNITÀ INCLUSIVE	29
1. Introduzione	29
2. Definizione di esclusione	29
3. La multidimensionalità dell'inclusione sociale	31
4. Lo 'straniero' immigrato	32
4.1 Il sistema di accoglienza come sistema di inclusione differenziale	Errore. Il segnalibro non è definito.
4.2 Fruizione dei servizi sociali	38
4.3 L'accesso alla scuola	40
4.3.1 La scuola come luogo di mediazione	41
5. Margini di azione	44
CAPITOLO 3	45
LE COMPETENZE INTERCULTURALI E L'INTERCULTURALISMO	45
1. Introduzione	45
2. Metodologia di ricerca: criteri di selezione ed inclusione	48

2.1.	Divario riscontrato nella letteratura	53
3.	Risultati: le competenze interculturali	54
3.1.	Competenze comunicative	54
3.2.	Riflettere sulle proprie emozioni	54
3.3.	Empatia	55
3.4.	Rappresentazione ben articolata del concetto di cultura	56
3.5.	Capacità di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità	58
3.6.	Capacità di relativizzare il proprio punto di vista	60
4.	Le competenze interculturali: un approfondimento	60
4.1.	Apertura e flessibilità mentale	60
4.2.	Sapersi Decentrare	61
4.3.	Conoscere gli universi interpretativi dell'Altro	62
4.4.	Acquisire una prospettiva intersezionale	62
5.	Il mediatore interculturale: un approfondimento	63
6.	Conclusioni	64
	PREMESSA AI CAPITOLI DI RICERCA	66
	CAPITOLO 4	68
	LE COMPETENZE INTERCULTURALI NEI SERVIZI SOCIO- EDUCATIVI E SOCIO-SANITARI	68
1	Introduzione	68
1.1	La sensibilità interculturale	68
1.2	L'accettazione del cambiamento	69
1.3	La consapevolezza organizzativa	69
2	La ricerca	72
2.1	Obiettivi	72
2.2	Metodologia	73
2.3	Procedura	73
2.4	Strumenti	74
2.4.1	Area delle caratteristiche socio-anagrafiche	74
2.4.2	Area delle competenze interculturali	74
2.4.3	Area delle dimensioni psicologiche	76
2.4.4	Area del Covid-19	79
2.5	Partecipanti	79
2.6	Analisi dei dati	80
2.7	Risultati	81
2.7.1	Area delle competenze interculturali	81
2.7.2	Area delle dimensioni psicologiche	85
2.7.3	Area dell'emergenza legata al COVID-19	89
3.	Discussione	90
	Area delle competenze interculturali	90

Area delle dimensioni psicologiche	94
Area del COVID-19	101
Capitolo 5	104
Le competenze interculturali: insegnanti, operatori, educatori e mediatori	104
1. La ricerca	104
1.1 Obiettivi	104
1.2 Metodologia	104
1.3 Procedura	105
1.4 Partecipanti	106
1.5 Analisi dei dati	107
1.6 Risultati delle interviste degli insegnanti	107
1.7 Risultati delle interviste degli operatori sociali ed educatori	119
1.8 Risultati delle interviste dei mediatori interculturali	131
2. Discussione	142
Conclusioni	157
Bibliografia	160
Allegato: questionario	173

Introduzione

*Quando perdiamo il diritto di essere differenti,
perdiamo il privilegio di essere liberi.*
(Charles Evans Hughes, 1921)

L'inizio del XX secolo è stato caratterizzato da un "enorme sviluppo dei contatti fra popoli e culture: [...] diversi Paesi dell'Europa occidentale sono stati interessati da flussi migratori di persone provenienti da tutti i continenti: migranti che rifiutano la miseria e l'impossibilità di ascesa sociale nel proprio Paese o profughi che fuggono dalle persecuzioni o dal terrore" (Cohen-Emerique, 2017, p.17). Questi imponenti flussi migratori hanno dato origine ad una crescente diversità dei soggetti che abitano i Paesi europei. Secondo Antonsinch (2016) le società europee sono destinate a divenire sempre più 'diverse': queste dovranno confrontarsi con la necessità di vivere non più 'con' la diversità ma 'nella' diversità: "non si tratta di un cambiamento di preposizioni ma di un cambiamento concettuale che mira [a esplicitare come] in un futuro, che le proiezioni demografiche anticipano, la diversità potrebbe divenire la normalità" (p.11).

Alla crescita dell'eterogeneità delle popolazioni che costituiscono gli stati europei sembra corrispondere la crescita di sentimenti contro la diversità (de Waal, 2018): "quanto più diverso diviene lo stato-nazione [...] tanto più coloro che hanno interesse nella sua esistenza tentano di preservarne l'integrità: parte del processo teso a rafforzare la nazione è l'appello alla primazia degli autoctoni" (Comaroff & Comaroff, 2019, p.158). Parallelamente allo sviluppo di timori nei confronti di soggetti percepiti come elementi estranei allo stato-nazione si sono sviluppate "tendenze neoassimilazioniste nelle politiche pubbliche degli Stati europei degli ultimi anni; gli Stati democratici tendono a chiedere di più ai nuovi arrivati, in termini di requisiti e prove di integrazione" (Ambrosini, 2011, p.227). Secondo Contini (2017) le politiche migratorie europee si stanno orientando sempre di più verso una integrazione civica allo scopo di: "rendere 'loro' conformi ai valori base della società accogliente, prima di farli diventare co-decisor, cioè insistere sul fatto che diventino come 'noi' prima che possano porsi accanto a 'noi' per modellare il nostro futuro" (Contini, 2017, p. 329).

La paura della presenza di corpi estranei all'interno dello stato-nazione, ossia di soggetti che non sono sufficientemente leali al loro nuovo Paese di appartenenza o che non si riconoscono nei suoi valori (Long, 2015; Bartram, 2018), ha determinato un incremento dei dispositivi di sorveglianza che regolano i confini sia esterni sia interni della società europee. Tali dispositivi agiscono sui confini interni come "sistemi di dighe, [come] meccanismi di filtraggio" (Mezzadra, 2004, p.113), al fine di stabilire quali soggetti abbiano il diritto ad avere accesso alle risorse vitali della società; questi meccanismi di filtraggio altro non sono che sistemi di "inclusione differenziale" (Mezzadra & Neilson, 2013, p.23) che generano una gerarchia di gruppi che possono godere a diverso livello dei

beni presenti nella società. Tanto più un soggetto verrà considerato come straniero allo stato-nazione tanto più questo, a causa dei processi di inclusione differenziale, rischierà di subire forme di “trattamento differenziale” che gli impediranno di fruire appieno dei fondamentali “beni sociali” (Ambrosini, 2011, p.282) del Paese in cui risiede: beni quali l’istruzione, il lavoro, l’accesso ai servizi di welfare.

Si impone la necessità di riflettere per comprendere come aiutare questi soggetti, considerati come stranieri¹, a evitare le conseguenze del razzismo istituzionale², razzismo che distribuisce in modo ineguale “i beni e i mali della società” (Beck, 2015, p.83). E’ importante, a tal proposito, sottolineare come il razzismo istituzionale non sia così pervasivo da impedire l’esistenza di “spazi di azione e di resistenza individuali” (Colombo, 2020, p.149); parimenti, i confini sociali non sono totalmente impermeabili e, anzi, sono caratterizzati da un certo grado di “porosità” (Brambilla, 2017, p.50).

È necessario individuare alcuni attori sociali chiave che siano in grado di contrastare gli effetti nefasti dell’inclusione differenziale. In tale sede non si prenderanno in considerazione i decisori politici, benché essi siano tra gli attori sociali più importanti per impedire la riproduzione delle “diseguaglianze strutturali” (Bagnasco, 2010, p.25). Si prenderanno in considerazione altri attori sociali che, in virtù della funzione che svolgono all’interno della società, sono in grado sia di “individuare e descrivere le dinamiche di oppressione che operano a livello personale, istituzionale e culturale, sia di trovare modalità creative di combattere queste dinamiche nel lavoro quotidiano” (Cabiati, 2020, pp.80-81) Questi attori possono a livello micro, a livello locale, favorire processi di inclusione sociale. Essi, inoltre, possono promuovere positive forme di “coesistenza tra persone appartenenti a culture differenti” (Cohen-Emerique, 2017, p.36), dove tutti gli individui che coesistono si riconoscono reciprocamente come co-cittadini, come persone che, indipendentemente dal loro background culturale hanno pari diritti e pari doveri (Levräu & Loobuyck, 2013). La promozione di queste forme di coesistenza è particolarmente importante in questo momento storico caratterizzato dalla presenza di sentimenti xenofobi che “alimentano l’antagonismo tra identità diverse e che radicalizzano la percezione di diversità tra gruppi” (Loperfido, 2017, p.228).

¹ Come ricorda Colombo (2020) “ciò che rende straniero non è una specifica caratteristica naturale [...] ma è una caratteristica relazionale: è il risultato di processi di valutazione, vaglio, distinzione e classificazioni. Tali processi utilizzano specifici marcatori di alterità - quali ad esempio la lingua, i tratti somatici, le tradizioni, i valori, le provenienze geografiche - per definire chi è straniero” (p.15)

² Il razzismo istituzionale “è stato definito come quel complesso di leggi, costumi e pratiche vigenti che sistematicamente riflettono e producono le disuguaglianze nella società. Se conseguenze razziste sono imputabili a leggi, costumi e pratiche istituzionali, l’istituzione è razzista sia se gli individui che mantengono queste pratiche hanno intenzioni razziste, sia se non le hanno. Sono istituzioni razziste strutture, politiche, processi e pratiche organizzative che, spesso senza intenzione o consapevolezza, determinano che le minoranze etniche siano trattate in modo ingiusto e meno ugualmente” (Bartoli, 2012, p.5).

Capitolo 1

Politiche dell'Alterità

1.1 Le società europee alla prova con la Superdiversità

Negli ultimi due decenni si sono verificati grandi cambiamenti dal punto di vista demografico all'interno delle società europee: in questi anni, infatti, l'Europa è stata interessata da imponenti flussi migratori che hanno determinato un aumento dell'eterogeneità della popolazione al suo interno (Hainmuller & Hangartner, 2017; Phillimore, 2016). I processi migratori precedenti a questo periodo coinvolgevano soprattutto un gran numero di soggetti che migravano, solitamente per questioni lavorative, da pochi Paesi che erano state ex colonie di alcune nazioni europee verso alcuni Stati europei. Col passare degli anni accanto a questi flussi migratori se ne sono affiancati di nuovi, caratterizzati dalla presenza di individui provenienti da numerosi Paesi di tutto il mondo che migrano verso numerose nazioni europee.

La natura dei processi migratori negli ultimi vent'anni ha dato origine ad una crescente diversità dei soggetti che popolano i Paesi europei, diversità che Vertovec (2007) ribattezzerà coniando il termine superdiversità: tale diversità non è solamente dovuta ad un aumento di individui provenienti da altri contesti geografici ma è legata alla moltiplicazione di variabili significative, fra loro interagenti, che riguardano le persone che abitano un determinato Stato. Tali variabili sono: lo status legale che viene attribuito ai diversi soggetti immigrati (lavoratori, studenti, richiedenti asilo, rifugiati, nuovi cittadini); i Paesi di origine di questi individui; il loro genere; la loro età; le loro differenti esperienze lavorative; il loro reddito; la loro affiliazione religiosa; l'identità regionale e locale che queste persone hanno nelle loro nazioni di origine. Tutte queste variabili vanno ad incidere sui diversi modi di vivere delle popolazioni immigrate nello stesso Paese di immigrazione. (Vertovec, 2007).

Le trasformazioni che nel corso degli anni ha subito, e subirà, la popolazione di diversi Stati europei costringe questi stessi stati ad affrontare le complessità legate al processo di compenetrazione di soggettività superdiverse nel loro tessuto sociale.

Parallelamente alla crescita dell'eterodossia della popolazione dei Paesi europei sono progressivamente aumentate, nei dibattiti politici e mediatici, affermazioni contro l'approccio multiculturale all'integrazione dell'alterità. Nel 2008 il Consiglio d'Europa, considerato storicamente come il portabandiera del multiculturalismo (Contini & Pica Smith, 2017), affermò che "il multiculturalismo è stato altrettanto dannoso come l'approccio assimilazionista che aveva rimpiazzato" (Wright & Bloemraad, 2012, p. 77).

A tale affermazione seguì, nell'Ottobre del 2010, quella della Cancelliera tedesca Angela Merkel, la quale affermò che 'il multiculturalismo ha completamente fallito'; nel 2011 l'allora Primo Ministro britannico David Cameron e il Presidente della Repubblica Francese Nicolas Sarkozy fecero dichiarazioni simili. Sempre in quegli anni il Consiglio d'Europa e l'UNESCO affermarono che si sentiva il bisogno di un approccio teorico e politico assai differente dal multiculturalismo in grado di sostenere le società europee contemporanee a gestire la diversità. Fu in questo periodo che il Consiglio d'Europa, nel 2008, dichiarò come fosse necessario passare dal multiculturalismo all'interculturalismo.

Si vorrebbe, nel corso di questo capitolo, analizzare tanto l'approccio multiculturale quanto quello interculturale al fine di compararli per comprendere quali somiglianze e differenze contraddistinguono questi due approcci e per tentare di riflettere sulle possibili ragioni che hanno portato l'Unione europea a preferire l'interculturalismo al multiculturalismo.

1.1.1 Il Multiculturalismo

Secondo Parekh (2016) e Contini e Pica-Smith (2017) il multiculturalismo inizia ad affermarsi come un approccio politico e filosofico in alcune nazioni Occidentali (in Europa soprattutto nel Regno Unito) durante la fine degli anni '60 del secolo scorso. Il Regno Unito, in quegli anni, è interessato da una parte dalla crescita di movimenti politici e sociali di minoranze di cittadini che sono stati per anni ai margini della società, dall'altra da un aumento dei flussi migratori provenienti dai Paesi che erano state colonie britanniche. Il dibattito multiculturale si sviluppa anche in Australia, USA e Canada: esso si concentra principalmente sul riconoscimento dei diritti dei nativi, come ad esempio degli aborigeni in Australia, e delle minoranze interne che vengono discriminate. In Europa tale dibattito si è focalizzato maggiormente sugli immigrati.

In Italia, rispetto a Paesi quali il Regno Unito, il dibattito sul multiculturalismo, qui inteso come un insieme di teorie di filosofia politica, è stato inizialmente contenuto. Nel corso degli anni il multiculturalismo, come insieme di politiche pubbliche relative al riconoscimento e all'integrazione delle minoranze interne e dei soggetti immigrati, non ha praticamente attecchito sul territorio italiano (Mascitelli & De Lazzari, 2016), soprattutto a causa di una certa riluttanza da parte delle istituzioni politiche ad accettare e a legittimare tale approccio.

Il multiculturalismo, parlando del contesto europeo, rifiuta l'idea che le minoranze culturali debbano abbandonare i propri valori, credenze e pratiche culturali e assimilare le pratiche culturali della Società di immigrazione, per poter essere riconosciuti (Kymlicka, 2007). Per Modood (2007) il multiculturalismo riguarda il riconoscimento delle differenze di diversi gruppi umani all'interno della sfera pubblico-legislativa e dei discorsi che circolano nella sfera della democrazia. Il termine

multiculturalismo fa riferimento ad un particolare approccio politico in cui alle minoranze etniche viene garantito il diritto di veder riconosciute le proprie pratiche culturali e che queste pratiche possano ricevere il medesimo supporto pubblico che ricevono quelle del gruppo dominante. Secondo l'approccio multiculturale la Società si dovrebbe occupare di sostenere economicamente le organizzazioni e le associazioni di queste minoranze che si prodigano per il mantenimento e la trasmissione da una generazione all'altra delle proprie usanze e sistemi di valori.

Il multiculturalismo, come teoria filosofica e politica, sostiene "il riconoscimento di un certo grado di pluralismo politico e giuridico, inclusa la possibilità di istituire sistemi giuridici separati, soprattutto per la composizione di vertenze che riguardano la vita familiare, le relazioni interpersonali e le relazioni di genere" (Colombo, 2020, pp. 220-221).

In Europa, nel dibattito accademico sul multiculturalismo, vi sono differenze di pensiero proprie di diversi studiosi. Nonostante l'esistenza di tali differenze è possibile riconoscere un insieme di caratteristiche comuni che caratterizzano l'approccio multiculturale: la volontà di favorire una eguale partecipazione alla vita sociale e politica a tutti i membri della società, senza che nessuno ne rimanga escluso; il proposito di dare vita a una società più equa; il desiderio di porre fine a relazioni di dominio poste in essere dal gruppo dominante che ha imposto le proprie personali matrici di lettura del mondo presentandole come universali; la volontà di lottare perché venga riconosciuta e rispettata la diversità culturale; lo scopo di ottenere il diritto ad essere diversi, sotto il profilo culturale, linguistico, religioso, sessuale e di poter esprimere liberamente nello spazio pubblico tale diversità; l'intento che vengano riconosciuti non solamente i diritti dell'individuo ma anche quelli culturali e quelli che sono connessi alla cultura della comunità a cui l'individuo sente di appartenere (Colombo, 2020).

Il tema del riconoscimento è un tema assai caro al multiculturalismo. Per Taylor (1994) il riconoscimento deve avvenire nella sfera legale, politica ed etica: lo spazio al riconoscimento della diversità, sia a livello individuale che collettivo, è ritenuta caratteristica fondamentale per una società che si possa definire aperta alla differenza; questo duplice riconoscimento è necessario poiché nessun individuo esiste al di fuori di una molteplicità di relazioni con altri soggetti. Le persone, secondo il filosofo canadese, possono costruire la propria personale identità attraverso interazioni continue e significative con altre persone, sentendo di appartenere ad una particolare comunità. Quella specifica comunità ha una sua peculiare cultura, che è il prodotto di una storia e di rapporti di forza che sono costantemente in divenire (Amselle, 1999); tale comunità fornirà agli individui che sentono di appartenervi delle cornici di senso attraverso cui interpretare la realtà (Moro et al., 2009). Gli stessi individui decideranno, a seconda delle contingenze e delle proprie esperienze di vita, quali aspetti dei propri universi di significato tenere e quali abbandonare (Taliani, 2002). È a partire da una particolare comunità, dunque, che i soggetti inizieranno a costruire il proprio repertorio di significati.

1.1.2 Il Multiculturalismo e il Diritto

I numerosi gruppi umani che popolano la Terra vivono in ambienti diversi a cui devono adattarsi. Essi sviluppano visioni della realtà e modi di agire in essa (e su essa) che sono facilmente condivisi dai membri della stessa comunità e che possono differire anche di molto da quelli sviluppati da altri gruppi; si potrebbe definire la cultura come un repertorio condiviso di significati che i membri di un gruppo sono portati ad utilizzare per attribuire senso agli stimoli provenienti dall'ambiente (dal mondo esterno) e da loro stessi (dal loro mondo interno) (Ogay & Edelmann, 2016).

Da questa definizione ne consegue che nessuna cultura può pretendere di possedere una comprensione globale e universalmente valida dell'esistenza umana: per l'approccio multiculturale ciascuna cultura, e identità culturale, dovrebbe essere considerata di pari valore.

Come già detto il multiculturalismo richiede il riconoscimento di diritti particolari per le minoranze culturali. L'aumento della richiesta del riconoscimento di diritti è una caratteristica tipica delle società contemporanee (Bobbio, 1997): tale aumento è la naturale conseguenza del processo di globalizzazione che ha comportato un incremento della mobilità di merci e popolazioni che superano le vecchie frontiere nazionali. Numerosi ricercatori si sono domandati fino a che punto e secondo quali modalità una Nazione possa concedere diritti particolari a specifici gruppi di individui. Prima di tutto bisognerebbe affrontare il tema dell'universalità dei diritti umani: "l'universalismo del concetto stesso di umanità su cui poggia l'idea di diritti umani rimane una questione tutt'oggi controversa [...], fino a che punto può essere estesa l'idea di diritti umani? Ovvero, a quali "diritti" associamo un'idea universale di "umanità"?" (Rebughini, 2018, p.153). Il problema posto qui è: a quale concezione di umanità si riferiscono i diritti umani? Non esiste, secondo Rebughini, una nozione di umanità universale: ogni concezione della natura umana è legata ad un preciso contesto storico, geografico, sociale e politico. Una volta compreso il fatto che i diritti umani sono legati ad una particolare concezione di umanità diventa indispensabile riflettere fino a che punto una Società occidentale possa spingersi a riconoscere, dal punto di vista legislativo, pratiche culturali molto distanti dalle proprie.

Se è vero che le società complesse moderne sono caratterizzate da una sempre più crescente eterodossia (Comaroff & Comaroff, 2019), seguire eccessivamente principi universalistici per tracciare un confine fra tradizioni culturali che vengono considerate rispettose dei diritti umani, e quindi legittime, e tradizioni che vengono reputate come lesive di tali diritti, e quindi illegittime, mette a repentaglio il concetto stesso di giustizia: essa implica la condivisione, da parte della maggioranza della Società, di determinati principi di base (Habermas & Taylor, 1998). Allo stesso modo un eccesso di relativismo determina l'impossibilità di avere una concezione condivisa di

giustizia e consente unicamente l'esistenza di 'luoghi' di giustizia separati gli uni dagli altri che rischiano di sviluppare fra loro conflittualità più o meno severe (Walzer, 2008).

Il dibattito in merito a dare vita a una coerente teoria della giustizia capace di conciliare la necessità di garantire diritti collettivi a tutti i cittadini con il riconoscimento della diversità e il conferimento di diritti differenziati a membri appartenenti a specifiche comunità è molto acceso nella comunità scientifica e non solo.

Alcuni ricercatori ritengono che un sistema democratico perché possa funzionare debba avere una base di significati condivisi e un forte senso di coinvolgimento civico (Schlesinger, 1998; Barry, 2001). Per questi il riconoscimento di diritti differenziati a particolari gruppi di individui rappresenta una minaccia per la coesione sociale della società: tale riconoscimento rischierebbe di produrre comunità che vivono separatamente in uno stesso territorio prive della volontà di conoscersi e di socializzare.

Per Parekh (2002) il riconoscimento di un certo grado di pluralismo politico e giuridico, e dunque di alcuni diritti differenziati a determinate comunità, non significa affatto permettere a tali comunità di vivere come vogliono. Parekh ritiene fondamentale, nella sua concezione del multiculturalismo, il dialogo fra soggetti aventi diversi background culturali. Per il filosofo politico britannico il multiculturalismo deve garantire un dialogo autentico tra le varie minoranze e la maggioranza affinché i diversi membri delle minoranze abbiano la possibilità di esprimere il proprio punto di vista nella sfera pubblica e politica: tale dialogo avverrebbe in luoghi connotati da una forte disparità di potere a favore della maggioranza. I gruppi minoritari, attraverso il dialogo, dovranno tentare di persuadere la maggioranza ad accettare di mettere in dubbio l'universalità dei propri valori allo scopo di dare vita a veri e propri mutamenti ai riferimenti normativi e giuridici della Società. La possibilità di dialogare 'alla pari' fra i membri dei gruppi di minoranza e quello dominante passa necessariamente dalla necessità che vengano riconosciuti a tutti gli attori sociali in gioco gli stessi diritti politici, caratteristica fondamentale di un'autentica democrazia: tutti i soggetti che partecipano a queste tipologie di confronto devono essere cittadini di pari livello. In molte società occidentali, tuttavia, il rapporto tra cittadinanza e democrazia è venuto meno: ciò ha dato origine all'istituzione di diverse forme di cittadinanza, cittadinanze che assicurano estesi diritti a determinati individui e cittadinanze che non lo fanno (Balibar, 2002); si vengono così a delineare gerarchie di cittadini che possono essere definiti come cittadini di serie a, b ecc. a seconda dell'estensione dei diritti che la cittadinanza di cui sono in possesso garantisce.

Habermas (1998) ritiene che per provare a risolvere la tensione tra universalismo dei diritti e relativismo portato all'eccesso, per proteggere il principio di uguaglianza e i diritti individuali e garantire allo stesso tempo la salvaguardia e il riconoscimento di determinati gruppi minoritari, si

debba soprattutto tutelare i principi della democrazia. Uno dei compiti fondamentali della democrazia è la difesa dell'autonomia pubblica e privata delle persone: per garantire tale autonomia è indispensabile assicurare a tutti i membri di un determinato Paese la possibilità di prendere parte alla vita pubblica e politica. Per garantire lo sviluppo di una equa società multiculturale è necessario preservare i principi su cui si basa la democrazia occidentale, in cui, in teoria, ogni individuo dovrebbe avere, indipendentemente dalla propria appartenenza alla maggioranza o a gruppi minoritari, la possibilità di potersi esprimere rispetto a questioni che determineranno la creazione di norme condivise che regoleranno la vita di un particolare Stato. Perché ciò avvenga è necessario che ciascun cittadino goda dei medesimi diritti: il diritto ad essere adeguatamente rappresentato, il diritto a poter dar voce al proprio dissenso, il diritto ad essere ascoltato e il diritto ad esprimere le proprie preferenze in merito a particolari argomenti. Come visto in precedenza, purtroppo, gli Stati democratici occidentali non sono in grado di garantire l'eguaglianza dei diritti a tutti i suoi cittadini: in questi stati sono presenti "rapporti di dominio tra la società maggioritaria e le minoranze etniche" (Tarabusi, 2017, p.130). Il dibattito in merito alla questione dei diritti, della tensione tra universalità e relativismo, è sempre molto acceso in un mondo che si avvia ad essere sempre più multiculturale (Rebughini, 2018). La situazione politica in cui versano gli Stati occidentali non può che complicare questa tensione. Il rapporto tra Stato e Nazione sta divenendo sempre più complesso all'interno di una economia capitalista neoliberista che destabilizza le frontiere di ciascun Paese chiedendo di aprirle per permettere il passaggio sempre più deregolamentato di capitale, beni di consumo e di persone. I confini di questi Stati diventano più ambigui, la classica organizzazione Stato-Nazione dei Paesi occidentali viene messa in crisi da un'economia globale: "L'immagine di una società organica, à la Comte e Durkheim, nella quale le divisioni di classe e cultura sono contenute, almeno a livello ideale, all'interno dei confini nazionali, sta svanendo. Un archetipo molto diverso si sta affermando: quello dello stato come cittadella [...]; dei confini come linee elusive da tracciare e ridisegnare all'interno e al di fuori dell'entità statale per fronteggiare la costante minaccia di coloro che attentano alla sua integrità fisica e morale: nemici che possono assumere la forma di stranieri, migranti, terroristi" (Comaroff & Comaroff, 2019, p. 173).

1.1.3 Il multiculturalismo, tra Scilla e Cariddi

Come affermato nel paragrafo precedente uno degli elementi che contraddistingue l'approccio multiculturale è: "l'ottenimento di adeguato riconoscimento e rispetto per la differenza culturale, combattendo stereotipi e pregiudizi che dipingono i gruppi marginali in modo negativo, ingabbiandoli in identità disprezzabili" (Colombo, 2020, p. 221).

Secondo Castellano (2017) il multiculturalismo con il suo forte invito al diritto alla differenza corre il rischio di dare una rappresentazione della cultura come qualcosa di predeterminato. Il multiculturalismo, quando tratta tematiche quali la differenza culturale e l'identità, deve porre particolare attenzione a non naturalizzare tali concetti, reificandoli. Se si abbraccia una visione essenzialista della cultura questa viene concepita come unica determinante dei comportamenti e dei pensieri dei membri di un determinato gruppo, privando gli stessi della possibilità di agire in modo autonomo (Baumann, 2003). L'approccio multiculturale, per sottrarsi alla creazione di nuove forme di discriminazione camuffate dall'attenzione e dal riconoscimento per la differenza culturale, deve possedere una nozione di cultura, di identità culturale, molto articolata.

Tale approccio, al pari dell'eroe greco Odisseo, deve essere in grado di salvarsi tanto dal pericolo di Scilla quanto da quello di Cariddi. Scilla rappresenta l'incapacità di concepire la cultura e l'identità culturale come un processo di costruzione sociale, risultato di una particolare storia e di relazioni di potere in perenne mutamento (Mouchenik, 2009); Scilla, il mostro dalle molte teste, simboleggia anche la difficoltà ad immaginare che la differenza sia presente anche all'interno di ciascun gruppo e non esista solamente tra i diversi gruppi (Yuval-Davis, 1999). Cariddi rappresenta il rischio di deculturalizzare l'individuo, rischio che conduce a non pensare "più alla cultura come ad un fatto umano, costitutivo della sua posizione intima dei legami che stabilisce con il mondo" (Moro, 2005, p. 31).

Secondo Parekh (2016) il multiculturalismo sarebbe nato per difendere le minoranze e le diversità da un aggressivo assimilazionismo. Tale approccio, per poter assolvere il compito per cui è stato creato, dovrebbe essere in grado di navigare tra la fiera Scilla e la vorago Cariddi al fine di proteggere e preservare le differenze culturali da processi di natura assimilazionista il cui scopo è quello di consumare e assimilare "tutto, individui, etnie, culture, lingue" (Sayad, 2002, p. 291).

1.1.4 Critiche al multiculturalismo

Come detto nel primo paragrafo il multiculturalismo oggi è aspramente criticato: «a queste ricorrenti [critiche] hanno contribuito sia eventi di cronaca sia il modo in cui sono state presentate – anche se non sempre implementate – le politiche multiculturali» (Colombo, 2020, p. 230).

L'attacco terroristico dell'11 settembre 2001 è stato forse tra gli eventi che ha avuto l'impatto negativo maggiore sugli Stati occidentali in merito alla possibilità di dare vita a pacifiche società multiculturali. A questa vicenda ne sono seguite altre: la sommossa avvenuta nel 2001 ad Oldham, nel Regno Unito; le rivolte urbane delle banlieues francesi, avvenute nel 2005, che da Parigi si sono estese anche ad altre città come Digione, Tolosa e Rennes. «Sulla stampa e nei discorsi politici, [tali] scontri sono stati principalmente presentati come causati dall'incapacità o dalla mancanza di volontà

dei migranti di integrarsi, perché incoraggiati a vivere “esistenze parallele” da politiche multiculturali troppo generose» (Colombo, 2020, p. 231).

Nel White Paper on Intercultural Dialogue (2008) pubblicato dal Consiglio d'Europa il multiculturalismo viene così descritto:

[Il multiculturalismo] era apparentemente un [approccio] radicalmente opposto all'assimilazionismo. [In realtà] il multiculturalismo spesso condivideva con l'assimilazionismo la stessa concezione schematica della società, ove la maggioranza e la minoranza erano considerate in uno stato di reciproca opposizione. Ciò che distingueva [il multiculturalismo dall'assimilazionismo] era l'approvazione della separazione della minoranza dalla maggioranza piuttosto che l'assimilazione della minoranza da parte della maggioranza. Nonostante fosse guidato da buone intenzioni il multiculturalismo, secondo molti, ha promosso la segregazione di [numerose] comunità e la mutua incomprensione, ed ha contribuito a minare i diritti degli individui e, in particolare, delle donne all'interno delle minoranze, minoranze [concepite da questo approccio] come se fossero unici attori collettivi. La diversità culturale delle società contemporanee deve essere riconosciuta come un fatto empirico. Tuttavia, un tema ricorrente del dibattito era che il multiculturalismo era un approccio politico con cui gli intervistati non si sentivano più a loro agio. (pp. 18-19).

Per Taylor (2012) la critica mossa al multiculturalismo di dare origine alla frammentazione sociale e alla ghettizzazione di determinate minoranze è semplicistica e superficiale: tale critica non tiene conto che tanto la frammentazione sociale quanto la ghettizzazione avvengono in un contesto caratterizzato da forti iniquità sociali ed economiche, ove solo una parte della popolazione, la maggioranza, si può permettere di accedere senza difficoltà ad una buona educazione e ad un mercato del lavoro in grado di offrire ampie possibilità di scelta; spesso i membri di diverse comunità di immigrati non hanno tali possibilità e riescono, ad esempio, a trovare lavoro solamente in specifici ambiti. Parimenti numerosi membri di minoranze etniche patiscono una segregazione spaziale causata, per esempio, dal costo troppo elevato degli affitti delle case. Essi, dunque, non ricercano attivamente alcuna forma di ghettizzazione quanto piuttosto la subiscono.

Nel dibattito attuale, dunque, si è giunti ad accusare il multiculturalismo di essere la causa della nascita di comunità separate ed addirittura estraniare dalla società più ampia, senza tuttavia prendere in considerazione che fenomeni di marginalizzazione e di esclusione sociale possano essere “gli effetti iatrogeni prodotti da ordinamenti sociali caratterizzati da profonde diseguaglianze” (Quaranta, 2014, p. 263).

Secondo de Waal (2018) non si dovrebbe sopravvalutare l'influenza che le strategie politiche ispirate al multiculturalismo, da intendere come insieme di teorie di filosofia politica, possano avere sulle società: “le politiche multiculturaliste hanno come scopo la creazione di [Stati] democratici più equi ed inclusivi, ma non possono essere considerate come una bacchetta magica in grado di affrontare e risolvere tutti i problemi sociali” (2018, p. 3) tipici di una società post moderna. Per Ambrosini “nessun approccio pluralista, neppure quelli ispirati al multiculturalismo più spinto, è arrivato ad introdurre, per le minoranze etniche, norme “speciali”, ispirati ai sistemi normativi dei paesi di provenienza [...]: il primato dei diritti dell'individuo, così come sono definiti dalla tradizione giuridica occidentale, non è in discussione rispetto a ogni eventuale richiesta di introdurre diritti “etnici” (Ambrosini, 2011, p. 225).

Per gli autori citati dunque le politiche multiculturali non possono essere considerate responsabili né della frammentazione sociale, né della formazione di ‘esistenze parallele’- che andrebbero a determinare mutue incomprensioni, tra minoranze e maggioranza, e a minare la coesione sociale dello Stato – né di aver contribuito all'indebolimento dei diritti degli individui, soprattutto quelli delle donne.

1.2 Multiculturalismo e interculturalismo

Dal 2008 in poi sia il Consiglio d'Europa che l'UNESCO hanno dichiarato, e continuano a dichiarare, che vi è il bisogno di utilizzare un nuovo paradigma “basato su un quadro concettuale e politico totalmente differente rispetto al multiculturalismo che ci permetta di imparare a vivere con la diversità” (Cantle, 2016, p. 238): l'interculturalismo. Sia nei dibattiti accademici che in quelli pubblici è divenuto di tendenza “difendere un nuovo, innovativo, realistico [paradigma quale quello dell'] interculturalismo contro un consueto, screditato e ingenuo multiculturalismo” (Kymlicka, 2016, p. 158). Grazie anche all'appoggio dell'Unione europea l'interculturalismo viene sempre più spesso considerato come una valida e più vantaggiosa alternativa rispetto al multiculturalismo (Maxwell et al., 2012).

Diversi studiosi afferenti all'approccio interculturale affermano come le loro innovazioni teoriche riguardino il dialogo cross-culturale e la coesione sociale. Per Zapata-Barrero (2016) l'interculturalismo è un paradigma concettuale basato sulla promozione delle interazioni cross-culturali, nella sfera pubblica, tra individui aventi differenti culture e background nazionali: uno dei compiti fondamentali di questo paradigma sarà quello di rimuovere le eventuali barriere che potrebbero impedire uno scambio quotidiano fra queste persone. Secondo il sociologo spagnolo all'aumentare delle possibilità di interazione fra soggetti aventi un retroterra culturale diverso

diminuiranno gli stereotipi negativi che circolavano su membri appartenenti a minoranze stigmatizzare e migliorerà la percezione che si aveva di essi.

Bouchard e Taylor (2008) concordano con Zapata-Barrero nel ritenere che il focus dell'interculturalismo sia l'interazione e la coesione sociale: "in accordo con lo spirito di reciprocità, numerose forme di interazione sono fortemente incoraggiate dall'interculturalismo. [...]; le azioni che coinvolgono più comunità sono profondamente sostenute perché ritenute in grado di permettere ai soggetti che ne prendono parte di superare gli stereotipi e la paura dell'Altro, avvantaggiandosi della ricchezza presente nella diversità" (2008, p. 120) garantendo un incremento della coesione sociale. L'approccio interculturale, dunque, si concentra sul livello individuale, sul micro e sul meso-livello, per promuovere l'integrazione.

Il multiculturalismo, almeno quello teorizzato da Modood (2017) e da Parekh (2002), ritiene la promozione del dialogo tra i membri delle diverse minoranze e quelli della maggioranza come uno dei suoi punti fondamentali. In un contesto basato sulla tensione identitaria e sul rinnovamento della sfera pubblica incentrato sui temi quali l'identità e la cittadinanza il dialogo svolge per questi teorici del multiculturalismo un ruolo fondamentale. Per quanto attiene l'importanza attribuita al dialogo non sembra vi siano quelle grandi differenze concettuali che alcuni teorici dell'interculturalismo hanno affermato esserci tra l'approccio inter e quello multicultural.

1.2.1 L'interculturalismo e il dialogo

Come visto nel paragrafo precedente, secondo alcuni ricercatori afferenti all'approccio interculturale uno degli aspetti fondamentali di questo orientamento teorico è l'importanza attribuita all'interazione, nella sfera pubblica, tra individui appartenenti a comunità differenti (Zapata-Barrero, 2016; Wood et al, 2006). Tale interazione, stimolando il dialogo tra membri di gruppi diversi, permetterebbe ai soggetti che ne hanno preso parte di conoscersi dando loro l'opportunità di superare i reciproci pregiudizi negativi e favorirebbe lo sviluppo di un senso di appartenenza comune e, di conseguenza, migliorerebbe la coesione sociale della società.

L'interculturalismo sembra trarre molto spunto dalla 'contact theory' (Allport, 1982; Hewstone et al., 2006). Alcuni critici di questo approccio mettono in evidenza come l'eccessiva importanza attribuita dall'interculturalismo all'interazione e al dialogo rischi di far passare in secondo piano la questione del potere che contraddistingue qualsiasi relazione interculturale (Aman, 2015).

"Gli incontri non hanno mai luogo in uno spazio che non sia profondamente influenzato dalla storia, dalle condizioni materiali e dal potere" (Valentine, 2008, p. 33). Sempre Valentine nota come gli incontri quotidiani tra soggetti appartenenti alla maggioranza e a diverse minoranze culturali possano determinare un miglioramento nei rapporti tra questi individui e una riduzione dei pregiudizi negativi

che i membri della maggioranza avevano nei confronti di queste persone; tale miglioramento, tuttavia, sembra riguardare solo i soggetti con cui i membri della maggioranza sono venuti a contatto e non estendersi ai gruppi a cui questi appartengono (per esempio persone di fede islamica). Dovidio et al. (2007) sostengono come, sebbene interazioni tra membri di diversi gruppi possano migliorare le attitudini che i membri della maggioranza hanno nei confronti dei membri delle minoranze, tali interazioni non condurrebbero direttamente a sviluppare atteggiamenti favorevoli ad implementare politiche che potrebbero produrre mutamenti sociali in grado di dare vita a una società più equa.

Certe correnti dell'interculturalismo nella loro esaltazione del potere del dialogo sembrano dimenticare come questo sia caratterizzato da relazioni di potere che si sono sviluppate e che continuano a riprodursi all'interno di un complesso ventaglio di rapporti storici, economici, politici e sociali; in una Società non tutti hanno lo stesso diritto di parola, né la loro voce ha lo stesso peso: i principi che regolano le interazioni sociali sono usualmente stabiliti dal gruppo dominante (Colombo, 2020). Dimenticare ciò significa considerare il gruppo dominante come uno tra i molti presenti in un determinato Stato senza tenere in giusto conto il ruolo che esso riveste nel definire le gerarchie sociali, chi ha il diritto di parlare e chi ha, invece, il dovere di tacere.

Non dando la dovuta importanza alla dimensione del potere l'approccio interculturale non sembra essere un approccio adeguato a modificare quelle strutture socio-politiche che riproducono quegli squilibri di potere così evidenti nei rapporti tra il gruppo dominante e le minoranze (Hall, 2000).

1.2.2 Multiculturalismo, interculturalismo e identità culturale

Per Cantle non è il dialogo o l'importanza che viene attribuita all'interazione che determina la superiorità dell'interculturalismo rispetto al multiculturalismo: “la differenza chiave tra multiculturalismo ed interculturalismo riguarda generalmente il modo in cui le identità individuali e collettive sono concettualizzate e strumentalizzate” (Cantle, 2016, p. 140). Il multiculturalismo, secondo Cantle, incoraggia le comunità a concepire le loro identità come speciali e immobili laddove l'interculturalismo comprende come la realtà attuale sia caratterizzata dalla superdiversità e da identità multiple e fluide. La maggior parte della letteratura accademica che fa riferimento all'approccio multiculturale, nel suo desiderio di preservare l'identità delle minoranze dall'assimilazionismo, le essenzializza.

L'approccio interculturale non accetta né “il processo di etnicizzazione politica delle persone” (Zapata-Barrero, 2016, p. 61) né come il concetto di etnia venga utilizzata per categorizzare le persone: tale approccio prende posizione contro categorie fisse ed è capace, proprio in virtù di questa presa di posizione, di permettere all'ibridità culturale di prosperare.

Zapata-Barrero concorda con la critica di Brubaker nei confronti del multiculturalismo: tale approccio è incline al “gruppismo, ossia alla tendenza di trattare i gruppi etnici, le nazioni e le razze come [agenti collettivi] a cui possono essere attribuiti interessi e volontà d’azione” (Brubaker, 2002, p. 164).

Rispetto a queste posizioni altri autori, come per esempio Modood (2007), sono piuttosto scettici nel ritenere, diversamente da altri ricercatori, che i gruppi non siano entità reali ma siano solamente una creazione sociale o una finzione politica. Brubaker (2002) nella sua critica al ‘gruppismo’ e al processo di etnicizzazione politica ritiene che l’identità culturale e l’etnia non esistano realmente in questo mondo ma siano prospettive imposte dall’alto, dal gruppo dominante su soggetti subalterni che magari avrebbero il desiderio di liberarsi da queste categorie ma non ne hanno la forza. Come risposta a questa concezione, Sealy (2018) fa notare come il multiculturalismo britannico sia un processo molto più bottom-up, legato alla cittadinanza multiculturale, che non un’imposizione proveniente dall’alto. Sealy cita il caso dei numerosi credenti di fede musulmana, la cui identità religiosa è fondamentale per questi individui che spontaneamente reclamano delle politiche basate sulla differenza. Per questi soggetti, che hanno combattuto e che combattono tutt’ora contro la discriminazione di una particolare identità, affermare che tale identità non esista realmente è ritenuto semplicemente assurdo. Per Modood (2017) non è corretto affermare che i gruppi non esistano; per il sociologo britannico è importante che gli studiosi che si occupano di migrazioni e processi di integrazione possiedano una visione sufficientemente flessibile e aperta della nozione di gruppo, affinché siano in grado di pensare che un gruppo, una minoranza etnica, possieda valori e riferimenti culturali soggetti al mutamento, mutamento che può essere provocato dai processi sociali e dalle scelte che i diversi membri compiono. Il sociologo britannico sostiene come sia fondamentale anche immaginare che un soggetto possa appartenere a più gruppi, più comunità e che la sua identità non coincida con l’identità di un solo gruppo (nonostante alcuni di questi possano avere influenze piuttosto importanti nel dare forma all’identità del soggetto stesso).

La riduzione delle identità alla sola sfera individuale, dove viene posta enfasi solo sulla molteplicità e sulla fluidità delle identità, rischia di dimenticare come la cultura, e anche la religione, siano reali (Werbner, 2005). Un simile approccio sembra non essere in grado né di tenere insieme la complessa articolazione tra identità individuale e identità collettiva, né di comprendere a fondo il complicato rapporto di costruzione identitaria di un soggetto rispetto all’appartenenza a una determinata comunità. L’approccio interculturale di Cantle (2012) sembra dimenticare “la fedeltà che in generale gli uomini manifestano per i modelli [culturali] attraverso cui si sono formati e completati” (Remotti, 2001, p. 10). La fluidità delle identità deve essere sicuramente presa in considerazione, così come deve essere tenuto nel giusto conto la preferenza, a volte contestuale, che i soggetti manifestano nei confronti di un determinato modello culturale. Non è insolito che tale preferenza sia dominio-

specifica: alcuni soggetti immigrati prediligono adottare determinati tratti culturali della società di immigrazione in alcuni contesti pubblici - ad esempio al lavoro, nei rapporti con i vicini - per ragioni utilitaristiche, ritenendo che tale adozione possa recare loro dei vantaggi; gli stessi individui preferiscono mantenere determinati aspetti relativi alla propria cultura di appartenenza nella sfera privata, sfera che riguarda la dimensione dell'intimità e l'ambito socio-emotivo, ad esempio l'educazione dei propri figli (Toth & van de Vivjer, 2004).

La consapevolezza della fluidità e della dimensione contestuale dell'identità non deve, tuttavia, portare a dimenticare come gli individui manifestino un certo grado di inerzia nel modificare le proprie rappresentazioni cosmologiche trasmesse loro attraverso un particolare modo di essere allevate ed educate (Mouchenik, 2009).

Secondo Sealy (2018) l'interculturalismo assume una posizione apolitica e a storica nei confronti della formazione delle identità: tale approccio tende a enfatizzare troppo le caratteristiche che hanno in comune i diversi soggetti che popolano uno Stato al punto da non essere più in grado di riconoscere la differenza e di accoglierla nel suo quadro normativo e concettuale. Ogni identità, sia singola che collettiva, non si forma in un vuoto atemporale bensì all'interno della Storia: ogni identità si forma in seno ad un specifico gruppo, in un particolare contesto sociale, politico ed economico. Secondo Brewer (1991) ogni individuo è attraversato da due bisogni fondamentali fra loro in conflitto: la necessità di riconoscersi nei propri simili, di sentire di appartenere ad un gruppo, e l'esigenza di sentirsi unici, di individualizzarsi. Per la studiosa americana l'equilibrio tra i due bisogni è determinato dalle norme culturali del gruppo in cui il soggetto nasce, dalla sua personale socializzazione e dalle esperienze che caratterizzeranno la sua vita.

Non dare il giusto peso alla dimensione storica della formazione di una identità, sia essa singola o collettiva, ci condanna a non comprendere, per esempio, né come si sia sviluppata l'identità nazionale britannica, un'identità razzializzata e culturalizzata (Bhambra, 2015) né come mai determinate minoranze (spesso appartenenti ad ex-colonie del Regno Unito) siano state e continuino ad essere escluse all'accesso a importanti risorse materiali e simboliche.

1.2.3 L'identità culturale

Comprendere adeguatamente cosa sia l'identità, nella fattispecie quella culturale, è tanto complesso quanto fu per Odisseo attraversare indenne lo stretto di Messina. Il rischio di reificare la nozione di cultura, e di cristallizzare le identità culturali dei soggetti che appartengono a una determinata comunità, è tanto grande quanto quello di farsi inghiottire dall'immaginare la cultura, e l'identità, come entità in grado di mutare e ibridarsi senza alcun impedimento.

Per uscire illesi da questi due pericoli è necessario ricordarsi come nel quotidiano gli individui siano costantemente impegnati a costruire “la propria e altrui identità e la propria altrui differenza; [ogni soggetto] resiste alle invasioni dei significati che non gli appartengono” (Taliani, 2002, p. 89) così come si oppone a quel repertorio di significati propri della sua cultura in cui non riesce a riconoscersi. Qualsiasi soggetto, dunque, pur essendo un soggetto indocile anche nei confronti della propria cultura, non la rinnega totalmente, ma ne rifiuta solamente alcuni aspetti. Quali possono essere le ragioni che legano l’essere umano alla propria cultura di appartenenza?

L’uomo viene considerato come un animale non completo dal punto di vista biologico: “affidato alle sue sole capacità biologiche, ben difficilmente saprebbe sopravvivere. La sua stessa sopravvivenza fisica – a quanto pare - richiede, e fin da subito, l’intervento della cultura” (Remotti, 2001, p. 7). Lo sviluppo cerebrale umano si verifica in un contesto ove la cultura è già fortemente presente. Il cervello umano non è, quindi, solamente ciò che produce la cultura ma è anche modellato dalla cultura stessa. Il rapporto tra cervello e cultura è dunque un rapporto caratterizzato dalla reciprocità. L’uomo completa sé stesso attraverso la cultura: i suoi pensieri e le sue emozioni prendono vita in un ambiente denso di relazioni sociali. Per Liotti (1994) l’essere umano non è un essere che preesiste alle relazioni sociali, bensì si forma all’interno di esse. Quesiti che riguardano “chi è l’altro, che cosa fa l’altro, e come l’altro considera quello che avviene” (Mitchell, 1993, p. 24) sono di fondamentale importanza per l’esistenza dell’uomo fin dai suoi primi mesi di vita. I pensieri, le emozioni, le personali attitudini dell’essere umano si vengono a creare in contesti sociali specifici: “noi siamo animali incompleti o non finiti che si completano e si rifiniscono attraverso la cultura – e non attraverso la cultura in genere, ma attraverso forme di cultura estremamente particolari” (Geertz, 1987, p. 92). Così l’essere umano passa dal suo stato primordiale di incompletezza biologica a quello di uomo propriamente detto, con specifiche caratteristiche. Nel momento in cui l’essere umano viene umanizzato e diventa un particolare uomo ecco che questi acquisisce una sua identità culturale. L’uomo, una volta acquisita la sua identità culturale all’interno di uno specifico contesto storico, geografico, sociale e familiare, manterrà con la cultura che lo ha ‘completato’ legami affettivi profondissimi (Remotti, 2001).

Per Mitchell “proprio a causa della mancanza di un mandato biologico, la conservazione dell’identità nell’uomo ha la priorità su qualsiasi altro principio che determina il comportamento umano, non soltanto sul principio di realtà ma anche sul principio di piacere” (1993, pp. 93-94).

Per colmare la propria incompiutezza biologica e ottenere la propria personale identità l’essere umano subisce un taglio necessario con l’infinita molteplicità dell’essere: da soggetto universale, indifferenziato, diventa un soggetto particolare, unico. In questo processo l’individuo conquista una sua particolare umanità perdendo una parte della sua ‘plasticità’. Tale uomo ora ha acquisito un’identità che lo porterà ad avere una certa inerzia nei confronti del mutamento, inerzia che parrebbe

essere maggiore di quanto non venga concepita da alcuni esponenti dell'interculturalismo. Come ricorda Levi-Strauss (1984), infatti, la creazione di una identità determina una certa difficoltà ad accettare altri modelli di umanità fino ad arrivare al loro rifiuto o persino al loro disconoscimento.

1.2.4 Il contesto storico dell'interculturalismo

“Le condizioni perché compaia un oggetto di discorso, le condizioni storiche perché se ne possa “dire qualcosa”, [...] le condizioni perché esso si iscriva in un ambito di parentela con altri oggetti, perché possa stabilire con essi dei rapporti di somiglianza, di vicinanza, di lontananza, di differenze, di trasformazione, sono [...] numerose e pesanti. Il che significa che non si può in qualunque epoca parlare di qualunque cosa” (Foucault, 2012, p. 61). Per Foucault qualsiasi oggetto di discorso, in questo caso l'interculturalismo, si sviluppa all'interno di una articolata serie di relazioni con processi economici e sociali, istituzioni politiche, sistemi di norme.

L'interculturalismo viene sostenuto dall'Unione europea in un periodo storico in cui in una buona parte degli Stati Europei sta indirizzando le proprie politiche in materia di immigrazione verso un rafforzamento del controllo delle proprie frontiere nazionali nei confronti di soggetti non autoctoni (Comaroff & Comaroff, 2019). Parallelamente al consolidamento dei confini fisici esterni, i quali garantiscono l'accesso a determinate categorie di individui allo Stato-Nazione e, successivamente, la loro “appartenenza in termini giuridici”, si stanno irrigidendo i confini interni della società per specifiche tipologie di persone, ossia quei “confini socialmente strutturati di possibilità di accesso alle risorse e d'inclusione nella società maggioritaria” (Castellano, 2017, p. 215).

Secondo de Waal (2018) l'attuale periodo storico è caratterizzato dalla crescita di sentimenti contro la diversità. Esempi di questi sentimenti sono il proliferare, in diversi Stati membri dell'Unione Europea, di test da superare per ottenere la cittadinanza. Nel Regno Unito e nei Paesi Bassi per ottenere la cittadinanza è necessario superare un test dove è richiesta una buona conoscenza: della lingua del Paese, della sua storia, delle sue leggi, dei suoi costumi e dei suoi valori. Secondo alcuni ricercatori dietro tali test si cela la volontà di aumentare l'attaccamento affettivo nei confronti dello Stato (e delle sue tradizioni) da parte di coloro che vogliono diventarne membri (Long, 2015; Bartram, 2018). Tale volontà rispecchierebbe la paura che i migranti possano dimostrarsi non sufficientemente leali al loro nuovo Paese di appartenenza e che possano non riconoscersi nei valori che gli sono propri. Tali preoccupazioni non riguardano solo i singoli immigrati ma si estendono al livello della loro etnia, della loro religione e della loro cultura (Kalra & Kapoor, 2008). Sembra esservi il desiderio, da parte degli Stati occidentali, “di sondare [laddove è possibile, gli] atteggiamenti e [le] convinzioni degli stranieri residenti” (Ambrosini, 2011, p. 227) e di coinvolgere i neo-cittadini sempre di più in una

partecipazione culturale, oltre che ad una partecipazione socio-economica, alla vita della società in cui risiedono.

In un periodo storico dominato dal neoliberismo, dove il rapporto tra lo stato e la nazione è entrato in crisi, le politiche di immigrazione degli Stati europei sembrano essere caratterizzate da tendenze neo-assimilazionistiche (Ambrosini, 2011). L'angoscia della disgregazione dello stato-nazione fa fiorire ovunque la necessità che venga ribadito da tutti coloro che lo abitano un sincero sentimento di lealtà e di attaccamento ad esso: “un corollario della sempre crescente eterodossia dello stato-nazione è stata l'avanzata della politica dell'identità. [...]; quanto più diverso diviene lo stato-nazione, [...] tanto più coloro che hanno interesse nella sua esistenza tentano di preservarne l'integrità. E di intuire, disinnescare e disarmare tutto ciò che sembra metterlo in pericolo” (Comaroff & Comaroff, 2019, p. 158).

Le recenti politiche di immigrazione rispondono al bisogno, da parte delle popolazioni autoctone, di vedere assicurata e promossa la coesione sociale dello stato-nazione.

1.2.5 Le ambiguità dell'interculturalismo.

Le società europee sono destinate a diventare sempre più 'diverse' e ora la questione più urgente per esse non riguarda più il vivere 'con' la diversità quanto piuttosto vivere 'nella' diversità: “non si tratta di un cambiamento di preposizioni, ma di un cambiamento concettuale che mira a trasmettere due idee. Primo, la diversità non è solo qualcosa "portata" dalle minoranze che lascia intatto il gruppo di maggioranza; in un futuro, che le proiezioni demografiche anticipano, la diversità stessa potrebbe diventare la normalità” (Antonsinch, 2016, p. 1).

L'esigenza di mettere in campo politiche di governance in grado di gestire la diversità diventa ogni giorno più pressante. Con la sensazione, peraltro giustificata da studi demografici, che la diversità caratterizzerà le Società europee, emergono con forza angosce identitarie: gli Altri, che diverranno parte del nostro Paese, potrebbero intaccare alcuni tratti fondamentali della nostra identità nazionale. Secondo Contini (2017) le politiche migratorie si stanno orientando sempre di più verso una integrazione civica allo scopo di: “rendere “loro” conformi ai valori base della società accogliente, prima di farli diventare co-decisor, cioè insistere sul fatto che diventino come “noi” prima che possano porsi accanto a “noi” per modellare il nostro futuro” (Contini, 2017, p. 329).

Sorge spontaneo domandarsi cosa rappresenti l'interculturalismo in questo delicato periodo storico. Il 'White Paper on Intercultural dialogue, Living Together as Equals in Dignity' sostiene come l'interculturalismo possa efficacemente sostituire il multiculturalismo perché in grado di promuovere maggiormente la valorizzazione della diversità e il dialogo tra le culture favorendo allo stesso tempo la coesione sociale. L'idea di promuovere la valorizzazione della diversità e allo stesso tempo la

coesione sociale è alquanto ambigua. La coesione sociale, secondo Contini e Pica-Smith (2017), sarebbe promossa dal fatto che tutti i soggetti che si trovano all'interno dell'Unione europea tendano ad adottare valori comuni, valori che sono stati formulati dalla tradizione occidentale: “gli immigrati dovrebbero, come tutti gli altri, attenersi alle leggi e rispettare i valori fondamentali delle società europee frutto del loro retaggio culturale” (White Paper on Intercultural Dialogue, Living Together as Equals in Dignity, 2008, p. 11).

L'interculturalismo potrebbe rappresentare un nuovo concetto utile alla politica per favorire l'ordine e la coesione sociale piuttosto che uno strumento adatto a dare impulso a mutamenti sociali in grado di dare vita a una società più equa in cui soggetti appartenenti a diverse minoranze culturali hanno le stesse possibilità, rispetto ai membri della maggioranza, di prendere parte alla vita sociale, politica ed economica della nazione senza essere costretti a mutare i loro riferimenti culturali.

All'interno dell'interculturalismo supportato dall'Unione europea sembrano coesistere due dimensioni in contrasto tra loro: da una parte vi è la volontà di garantire “un aperto e rispettoso scambio di punti di vista tra individui e gruppi aventi differenti background etnici, culturali e religiosi» dall'altra vi è quella di assicurare «la coesione sociale e prevenire i conflitti” (Contini e Pica-Smith, 2017, pp. 243-244).

Secondo Parekh “[l'interculturalismo] è primariamente interessato all'unità sociale e dà particolare importanza alla cultura della maggioranza [...] [il multiculturalismo] è primariamente interessato al fatto che le minoranze vengano trattate secondo giustizia e dà particolare importanza a garantire alle minoranze la libertà di esplorare ed esprimere le loro identità[;] [il multiculturalismo rispetto all'interculturalismo] è più accogliente nei confronti della diversità” (2016, pp. 278-279).

L'interculturalismo, come già visto, focalizzandosi sulle relazioni tra i gruppi senza tenere in debito conto il potere che permea queste stesse relazioni, e interessandosi solamente al livello micro e al livello meso, non sembra essere in grado, da solo, di dare vita a mutamenti sociali necessari ad abbattere le strutture sociali che perpetuano l'oppressione della maggioranza sui gruppi subalterni.

L'interculturalismo potrebbe rappresentare, a causa di questa sua incapacità di dare origine a trasformazioni socio-politiche, uno degli strumenti necessari per gli Stati-nazione europei a esercitare il governo dei viventi (Foucault, 2014).

D'altra parte, come visto, all'interno dell'interculturalismo esistono diverse anime, una di queste sembra avere scopi molto simili al multiculturalismo: “Questi dibattiti [tra multiculturalisti e interculturalisti] sono intra moenia: tutti i partecipanti, che si considerino inter- o multiculturalisti, concordano su un insieme di obiettivi fondamentali. Vogliono dare vita ad un'integrazione, nelle nostre società sempre più diverse, basata sull'equità, piuttosto che perseguire l'assimilazione di tutti i nuovi arrivati ad una (supposta) identità ancestrale” (Taylor, 2016, p. VII).

Va, tuttavia, notato come le riflessioni fatte dagli interculturalisti contro il multiculturalismo si siano basate più su una concezione del senso comune del multiculturalismo piuttosto che sulla teoria politica che sta alla base del multiculturalismo stesso (Modood, 2017).

Secondo Contini (2017) mentre l'approccio multiculturale ha elaborato negli anni una robusta teoria capace di offrire "una prospettiva politica in grado di riconoscere che la società è formata sia da individui sia da gruppi, e che entrambi devono essere tenuti in considerazione nella distribuzione delle opportunità e delle risorse sociali" (Colombo, 2020, p. 238), non si può dire lo stesso per l'interculturalismo. Tale approccio rimane ancora bloccato dalle sue contraddizioni interne che lo rendono un paradigma di per sé ambiguo sia da un punto di vista epistemologico che da un punto di vista politico.

Capitolo 2

Società e comunità inclusive

1. Introduzione

Durante il Vertice Mondiale per lo Sviluppo Sociale delle Nazioni Unite del 1995 è stato così definito il concetto di ‘società inclusiva’: una società inclusiva è “una società per tutti in cui ogni individuo, con i suoi diritti e le sue responsabilità, ha un ruolo attivo da svolgere” (World Summit for Social Development & United Nation, 1995, p. 65). Secondo quanto stabilito dall’UNDESA³ nel 2009, una società inclusiva è “una società che supera le differenze di razza, genere, classe, età e origine geografica e garantisce inclusione, uguaglianza di opportunità e capacità di tutti i membri della società di dare vita a un insieme concordato di istituzioni sociali che governino l’interazione sociale” (p. 8). Secondo Lutfiyya e Bartlett (2020) il concetto di ‘società inclusiva’ ha le sue radici nei principi della giustizia sociale; una società inclusiva dovrebbe garantire a tutti i suoi membri una piena partecipazione rispetto alla dimensione culturale, economica, sociale, ambientale, legale, fisica, politica, relazionale e spaziale. Tale partecipazione dovrebbe essere garantita indipendentemente dall’età, dal genere, dall’appartenenza etnica, dal credo religioso, dall’essere disabile, dallo status migratorio e da quello socio-economico.

2. Definizione di esclusione

Il concetto di ‘società inclusiva’ potrebbe essere meglio compreso a partire dall’analisi del concetto di esclusione. La Banca Mondiale (2013) ritiene che l’esclusione sia caratterizzata da una serie di comportamenti e pratiche, inclusi “stereotipi pregiudizi e stigmi, che sono costruiti socialmente e che influenzano le interazioni quotidiane. Queste pratiche vengono messe in atto a vari livelli e sono sostenute da norme sociali molto sofisticate e radicate; tali pratiche sono sostenute, inoltre, dalle convinzioni che hanno sia coloro che escludono sia coloro che vengono esclusi” (p. 77).

Levitas et al. (2007) danno una definizione operativa di esclusione sociale:

L’esclusione sociale è un processo complesso e multidimensionale. Implica la mancanza o la negazione di risorse, diritti, beni e servizi e l’impossibilità di partecipare alle normali relazioni e attività - che sono a disposizione della maggior parte delle persone in una società – sia in ambito

³ Acronimo per United Nations Department of Economic and Social Affairs

economico, sociale, culturale o politico. L'esclusione sociale danneggia gravemente sia la qualità della vita degli individui che l'equità e la coesione della società nel suo insieme. (p. 25)

La società occidentale, in merito ai processi di esclusione sociale, utilizza dei criteri per gestire l'accesso alle proprie risorse: tali criteri danno vita a una gerarchia di gruppi che possono godere a diverso livello dei beni presenti in una determinata società. I gruppi che vengono marginalizzati sono quei gruppi i cui soggetti sono considerati, a diverso livello, stranieri alla società: come sostiene Colombo (2020), "l'essere straniero non è una caratteristica individuale [bensì] è relazionale e sociale" (p. 15). Nelle relazioni tra esseri umani vengono scelte una serie di caratteristiche – somatiche, linguistiche, valoriali, religiose, relative a determinate provenienze geografiche (etc.) – che vengono utilizzate "per tracciare un confine tra chi appartiene al gruppo e chi è estraneo" (Colombo, 2020, p. 15). Questo confine non è netto ed esistono diversi gradi di estraneità che coincidono con le diverse dimensioni con cui si decide di categorizzare un essere umano: queste dimensioni possono essere quella della razza⁴, della classe sociale, del genere, dell'orientamento sessuale. Può essere utile adoperare una prospettiva intersezionale nell'analisi della produzione dell'estraneità poiché essa permette di comprendere "la multidimensionalità delle forme di marginalizzazione di diversi soggetti sociali" (Rebughini, 2018, p. 65): tale prospettiva permetterebbe di "valutare volta a volta possibilità e limiti di ogni soggetto [...] tenendo conto dei complessi intrecci esistenti tra le disegualianze relative al reddito, al genere" (p. 67) e all'appartenenza razziale. I soggetti considerati stranieri, o meglio, definiti tali, rischiano di rimanere *estranei* (dal latino *extra*, fuori) all'accesso delle risorse di una determinata società. Questi soggetti corrono il rischio di subire diverse forme di discriminazione, ossia diverse forme di "trattamenti differenziali e ineguali [...] a causa delle loro origini, delle loro appartenenze, delle loro apparenze (fisiche o sociali) o delle loro opinioni reali o immaginarie" (Ambrosini, 2011, p. 282). Tali trattamenti differenziali comportano l'esclusione di questi individui dalla fruizione di determinati "beni sociali, [quali] l'alloggio, il lavoro, ecc." (Ambrosini, 2011, p.282). Come ricorda Colombo (2020):

E' nell'interconnessione sistemica delle discriminazioni nel lavoro, nell'istruzione, nelle condizioni abitative, nell'accesso al welfare, nelle pratiche di controllo e repressione di polizia e tribunali, nelle rappresentazioni mediatiche, nella cultura e nell'arte che si creano processi cumulativi di svantaggio e si riproducono le condizioni dell'esclusione. (p. 148)

⁴ Come ricorda Castellano (2016), il concetto di razza non appartiene al mondo reale bensì a quello "dei fenomeni semantici: non esistono razze ma gruppi umani razzizzati" (p. 212).

3. La multidimensionalità dell'inclusione sociale

L'inclusione sociale è un concetto che conta numerose e possibili definizioni. Secondo Cannavò (2014) la polisemia di questo concetto risiede nella difficoltà che si ha generalmente a definire cosa siano “sul piano sia scientifico che politico termini positivi come inclusione, [...] unitarietà, uguaglianza: [...] tanto sono tendenzialmente monosemici i concetti-termini negativi quanto sono polisemici i concetti-termini positivi” (p. 10). L'inclusione sociale ha, inoltre, come obiettivo quello di contrastare i processi discriminatori che hanno luogo in diversi ambiti della vita sociale (Colombo, 2020): è dunque naturale che l'inclusione sociale non abbia un'unica definizione poiché la sua azione interessa diverse e numerose aree dell'esistenza umana. Il processo di inclusione sociale dovrebbe, inoltre, avere luogo a diversi livelli: individuale, locale e di comunità, regionale, nazionale e, infine, globale (Therborn, 2007; UNDESA, 2009; Cannavò, 2014).

L'inclusione sociale dovrebbe riuscire a rompere il complesso intreccio di discriminazioni - che opera simultaneamente in ambito politico, economico, sociale e giuridico - che dà vita a numerose forme di subalternità.

Secondo Therborn (2007), una società che aspira ad essere considerata inclusiva dovrebbe promuovere l'inclusione sociale di tutti i suoi membri seguendo un processo incrementale articolato in cinque stadi; in teoria bisognerebbe completare lo stadio precedente prima di passare a quello successivo: senza aver completato lo stadio precedente il percorso di inclusione di un soggetto potrebbe essere limitato nel raggiungere tutti gli obiettivi tipici dello stadio successivo.

Il primo stadio è definito come lo stadio della visibilità: prima di tutto le persone devono essere ‘viste’, riconosciute in quanto esseri umani aventi il diritto di essere ascoltati. Un determinato gruppo di persone per essere visto e riconosciuto deve avere dei rappresentanti in grado di far arrivare alle istituzioni politiche la propria voce.

Il secondo stadio è quello della considerazione: i decisori politici prendono in considerazione i bisogni e le necessità di tutti i membri della società e mettono in atto precise politiche sociali al fine di soddisfare tali bisogni. Una società che aspira ad essere inclusiva deve porsi tra i suoi principali obiettivi quello di garantire a tutti i suoi membri pari opportunità economiche e sociali; secondo Boff e Boff (1987), infatti:

“Gli oppressi a livello socio-economico (i poveri) non esistono semplicemente accanto agli altri gruppi di oppressi, come i neri, le popolazioni indigeni, le donne [...] No, gli ‘oppressi di classe’ – i poveri dal punto di vista socio-economico – sono l'espressione infrastrutturale del processo di oppressione. Gli altri gruppi rappresentano le espressioni ‘sovrastutturali’ dell'oppressione e per questo sono profondamente condizionate da quelle infrastrutturali” (p. 29).

Il terzo stadio riguarda la necessità di garantire a tutte le persone la possibilità di prendere parte alle attività economiche, sociali, culturali, religiose e politiche della loro società

Il quarto stadio riguarda la dimensione dei diritti. La società deve garantire ad ogni suo membro che vengano rispettati i suoi diritti: il diritto all'accesso ai servizi offerti dal suo Welfare State – servizi quali l'istruzione, l'assistenza sanitaria, i trasporti ecc. – il diritto al lavoro, il diritto alla possibilità di partecipare alla vita sociale, culturale e politica.

Therborn (2007), nel quinto e ultimo stadio del suo modello, sottolinea nuovamente quanto sia importante, al fine di dare vita a una società inclusiva, che tutte le persone possano avere accesso a tutte le risorse della loro società.

4. Lo 'straniero' immigrato

Come osservato nel capitolo precedente una buona parte delle nazioni europee sta orientando le proprie politiche migratorie al fine di rafforzare la sorveglianza delle proprie frontiere nazionali per avere un maggiore controllo nei confronti dei soggetti che vorrebbero attraversarle o che le hanno già attraversate. Gli 'stranieri'⁵ immigrati, una volta entrati in una determinata nazione vengono, a seconda dei casi, considerati secondo categorie giuridiche che definiscono la legittimità o illegittimità della loro presenza sul territorio nazionale. Vengono così costruite le nozioni giuridiche di immigrati legali o illegali e di richiedenti asilo, soggetti ancora in attesa di essere definiti. Di pari passo al rafforzamento della sorveglianza dei confini esterni dello Stato si sono moltiplicati i controlli all'accesso delle parti interne della nazione che ne garantiscono la sua sopravvivenza: le sue risorse. Solo ad alcuni soggetti immigrati è permesso, una volta disciplinati e trasformati in "legittimi soggetti dello stato" (Castellano, 2017, p. 213), di accedere alle risorse vitali della società. Il concetto di legittimità di accesso alle risorse sociali si estende non soltanto ad individui appena immigrati ma anche a persone appartenenti a determinate minoranze - residenti legalmente da decenni sul suolo nazionale - che, nonostante sul piano formale vengano riconosciuti come membri della nazione, sono spesso considerati come soggetti estranei, alloctoni al Paese in cui dimorano (Geschiere, 2009).

In un'epoca caratterizzata dallo sviluppo, in diversi stati europei, di sentimenti contro la diversità (de Waal, 2018) crescono "le forme implicite di razzismo [...] e i presupposti invisibili e scontati che

⁵ Con il termine 'straniero' non si fa riferimento a una caratteristica naturale di un soggetto bensì ad una condizione che è "il risultato di processi di valutazione, vaglio, distinzione e classificazione" che hanno luogo nel campo delle relazioni umane (Colombo, 2020, p.15)

definiscono le gerarchie sociali e le regole per la distribuzione degli oneri e dei privilegi” (Colombo, 2020, p. 238). Secondo Taylor (2012) si sta diffondendo nelle società occidentali “la paura che ‘loro’, [gli Altri], possano cambiare ‘noi’” (p. 420) rimodellando la nostra cultura, determinando così la perdita di alcuni fondamentali tratti che costituiscono la nostra identità nazionale. Una delle paure che sembra attraversare le diverse società europee, dunque, riguarderebbe la perdita della propria continuità identitaria causata dalla contaminazione degli ‘Altri’, degli immigrati o dei membri di alcune particolari minoranze.

Appadurai (2006) introduce il concetto di “identità predatorie [...] la cui costruzione sociale e la mobilitazione aspira all’estinzione dell’altro - [che appartiene] a categorie sociali prossime – considerato come una minaccia all’esistenza stessa di un determinato gruppo, definito come noi” (p. 51). Usualmente i soggetti che sviluppano questa particolare forma di identità appartengono al gruppo di maggioranza di un Paese. Queste forme identitarie si sviluppano in contesti ove prolifera l’angoscia che la maggioranza possa essere sostituita da uno o più gruppi di minoranza; al centro di questa angoscia vi è la paura di perdere il controllo della sovranità di uno Stato e la purezza della propria identità. Poco importa, secondo l’antropologo indiano, che soggetti immigrati o individui appartenenti a minoranze presenti sul suolo di un determinato Stato (da molti anni) rappresentino numeri piccoli dal punto di vista demografico rispetto ai membri della maggioranza: tali soggetti vengono vissuti come un deficit rispetto alla possibilità di avere una nazione composta solo da membri originari, nativi. Nonostante gli individui immigrati, o quelli ritenuti ancora tali, siano demograficamente pochi rispetto alla maggioranza, tali, quindi, da non costituire una reale minaccia alla sovranità del gruppo dominante, nell’immaginario collettivo proprio perché pochi evocano il fantasma dei congiurati, dei cospiratori e delle spie.

I drammatici eventi dei primi anni duemila, alcuni già citati nel capitolo precedente, come l’attacco alle Torri Gemelle dell’11 settembre 2001, la rivolta delle banlieues parigine nel 2005 e l’omicidio del regista olandese Theo van Gogh nel 2004, hanno esacerbato le rappresentazioni presenti nell’immaginario delle Società Occidentali nei confronti dei soggetti immigrati o ritenuti tali. L’assassino del regista van Gogh è una persona con doppia cittadinanza, olandese e marocchina, così come i rivoltosi delle banlieues parigine sono giovani europei figli di immigrati. Il fatto che tali individui non siano in realtà immigrati ma solo di origine straniera non può che aggravare l’immagine che la maggioranza dei nativi ha di determinati soggetti appartenenti a gruppi minoritari. Questi vengono immaginati come traditori, rivoluzionari, sovversivi:

Hanno dormito nei loro letti di periferia, letto e studiato in famiglia per svegliarsi da un giorno all’altro come bombe a scoppio ritardato. Il controllo perfetto di questa clandestinità [...] fa cadere

l'ombra del sospetto su qualsiasi individuo: qualsiasi essere inoffensivo non sarà un terrorista in potenza? (Baudrillard, 2002, p.27).

Determinate minoranze, determinati 'estranei', potrebbero avere interessi divergenti da quelli della maggioranza e perciò costituire una minaccia. Sono le minoranze dei dannati della terra (Fanon, 2007), dei diseredati che sono esclusi dall'accesso alle risorse vitali della società da forme strutturate e sistemiche di discriminazione (Colombo, 2020). Questi individui, in un mondo in cui "un muro tra ricchi e poveri sta venendo eretto, di modo che la povertà non dia fastidio ai potenti e che i poveri siano obbligati a morire nel cono d'ombra della storia" (Farmer, 2014, p. 297), benché, o proprio perché, pochi spaventano poiché vengono immaginati come sovversivi in grado di rovesciare l'ordine costituito. Non sono dunque gli 'stranieri' (spesso lavoratori di aziende aventi più sedi in giro per il mondo) provenienti da altre nazioni occidentali ricche – come ad esempio Francia, Spagna, USA ecc. - a spaventare i membri delle diverse società europee, bensì i 'forestieri', veri o presunti, che appartengono a categorie sociali svantaggiate originari dei cosiddetti 'Paesi in via di Sviluppo'.

4.1 L'inclusione differenziale: un esempio, il sistema di accoglienza a seguito del Decreto Salvini

Secondo Mezzadra (2004) il concetto di esclusione sociale è utile sotto "il profilo descrittivo ma rischia di risultare fuorviante se assunto nel suo significato letterale: [sarebbe] più corretto parlare di inclusione differenziale" (p.113). Questo autore ritiene che le "politiche di controllo dei confini dell'Unione Europea non hanno avuto l'effetto di "sigillare ermeticamente" le frontiere bensì di produrre un "sistema di 'dighe', di meccanismi di 'filtraggio' e di governo selettivo della mobilità" (Mezzadra, 2004, p.113). I confini degli stati europei son andati incontro a un processo di diffusione e stratificazione, "rivelando il [loro] carattere poroso e ambiguo [rispetto al concetto] di chiusura e apertura" (Brambilla, 2017, p. 50).

Le società europee contemporanee sembrano essere caratterizzate dalla moltiplicazione dei propri confini interni: tali confini "generano cambiamenti importanti in termini della definizione delle appartenenze sociali e politiche, sempre più legate all'applicazione di sistemi di inclusione differenziale" (Brambilla, 2017, p. 50). Questi sistemi danno origine a diverse tipologie di soggetti caratterizzati da diversi gradi di opportunità sociale.

Un esempio di questi sistemi di inclusione differenziale è stato il sistema di asilo così come è stato strutturato dal Decreto Salvini del 2018 (le norme dell'accoglienza stabilite da questo decreto sono rimaste in vigore fino alla fine del 2020). Solamente i titolari di protezione internazionale e i minori stranieri non accompagnati potevano accedere al SIPROIMI (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati); i soggetti in possesso di un

permesso di soggiorno ‘casi speciali’ e i richiedenti asilo potevano essere accolti soltanto nei CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria). Il SIPROIMI è caratterizzato da “strutture di piccole dimensioni (l’84% dei centri sono appartamenti per 3-4 ospiti) solitamente ben integrate nel sistema di welfare locale e dalla presenza di programmi di inserimento lavorativo” (Bazurli & Campomori, 2021, p. 3); diversamente i CAS sono strutture di grandi dimensioni - in grado, a volte, di ospitare più di 300 persone – dove non sono presenti programmi di integrazione. Il sistema d’asilo così strutturato determinava una “stratificazione di diritti” tra individui che potevano accedere “a percorsi di inserimento sociale e lavorativo” e individui che potevano accedere a strutture che offrivano loro “poco più del vitto e dell’alloggio” (Bazurli & Campomori, 2021, pp. 5-6).

4.1.1 Il sistema di accoglienza a seguito del Decreto Lamorgese

Con il “Decreto Lamorgese, convertito nella legge 173/2020 il 18 dicembre 2020,” (Bazurli & Campomori, 2021, p.1) si modifica il Sistema di accoglienza.

I soggetti immigrati che entrano irregolarmente in Italia vengono condotti in centri governativi che sono posti nei principali luoghi di ingresso dei migranti nel nostro Paese. In tali centri si assicura a questi soggetti una prima assistenza sanitaria e si cerca di identificarli. I soggetti che esprimono la volontà di richiedere asilo vengono collocati nei Centri di prima accoglienza, centri dove viene terminato il processo di identificazione e dove si comincia ad esaminare la richiesta di asilo. Diversamente i soggetti che non fanno richiesta di asilo vengono collocati nei Centri di permanenza per il rimpatrio e rimangono in attesa di essere espulsi dall’Italia (<https://www.openpolis.it/parole/come-funziona-laccoglienza-dei-migranti-in-italia/>).

Successivamente i richiedenti asilo accedono al SAI (Sistema di accoglienza e integrazione). Al SAI accedono sia i richiedenti asilo sia i soggetti la cui richiesta di asilo è già stata accolta ed è stato riconosciuto loro il diritto a una protezione internazionale. Il Ministero dell’Interno assegna la direzione dei progetti di accoglienza e di integrazione agli enti locali che si propongono volontariamente. Il Sistema di accoglienza e integrazione prevede due livelli di accoglienza: il primo è dedicato ai richiedenti asilo e assicura a questi soggetti assistenza legale, sanitaria, linguistica e materiale; il secondo è dedicato alle persone in possesso di una protezione internazionale ed è orientato all’integrazione e all’orientamento lavorativo

(<https://www.retesai.it/lastoria/#:~:text=categorie%20sopra%20elencate,La%20rete%20SAI,politiche%20e%20i%20servizi%20dell'asilo>). Se non vi fosse sufficiente posto nel SAI i soggetti verranno collocati in Centri di accoglienza straordinaria (CAS) in attesa che vi sia la disponibilità da parte del SAI di accoglierli.

4.1.2 L'operatore sociale nel Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)

Nel 2018 il Ministro dell'Interno Matteo Salvini aveva portato avanti “delle politiche restrittive sull'asilo” (Bazurli & Campomori, 2021, p. 2) che sono culminate nel Decreto Salvini: secondo questo decreto, come visto, i titolari di permesso di soggiorno ‘casi speciali’ (ridenominazione del permesso di soggiorno per motivi umanitari) non potevano accedere al Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati (SIPROIMI). Tale sistema offriva “reali percorsi di inserimento sociale e lavorativo” (Bazurli & Campomori, 2021, p. 6) rispetto ai quali questi soggetti erano esclusi. Con il Decreto Lamorgese il Sistema di accoglienza diventa meno restrittivo e i titolari di permesso di soggiorno ‘casi speciali’ hanno nuovamente la possibilità di partecipare a percorsi di integrazione socio-economica.

Il Sistema di accoglienza e gestione dei richiedenti asilo odierno “ha precise ragioni d'essere che riguardano il particolare modo di gestire le migrazioni forzate” (Biffi, 2018, p. 17) da parte dei Paesi europei. La possibilità di un immigrato di poter accedere legalmente ad un Paese europeo dipende da un “articolato processo di selezione” che distingue “soggetti adatti” da quelli inadatti, quelli “utili” da quelli inutili (Vacchiano, 2011, p. 191): sono soggetti utili, ad esempio, coloro che migrano da un Paese all'altro per ragioni di lavoro (questi individui sono in possesso, prima di migrare, di un contratto di lavoro, lavoro da svolgere nel Paese meta di immigrazione). Le persone che migrano alla ricerca di un lavoro, di condizioni di vita economicamente migliori rispetto a quelle che avevano nel loro Paese di origine, tendono ad essere considerate come non idonee ad accedere legalmente ad un Paese europeo. Tuttavia, nell'articolato processo di selezione che discrimina i soggetti meritevoli di entrare legalmente in Europa da quelli immeritevoli non rientra solamente il criterio di utilità: “i paesi europei hanno aderito, infatti, a convenzioni internazionali che li vincolano a includere fra i soggetti ‘selezionabili’ anche individui per i quali si possano certificare specifiche forme di fragilità codificata. I rifugiati rientrano, insieme a qualche altra categoria specifica (malati in qualche caso, minorenni soli, persone in reti di tratta in grado di documentare il proprio sfruttamento), in questo numero” (Vacchiano, 2011, p. 191). Spesso le persone che vorrebbero entrare legalmente in Europa provano ad accedere “attraverso il sistema di richiesta di protezione internazionale” cercando di conformarsi all'immagine del “richiedente asilo” (Biffi, 2018, p. 18). Il soggetto immigrato che cerca di conformarsi all'immagine del buon richiedente asilo, o del buon rifugiato, rafforza la rappresentazione “che il paradigma umanitario restituisce del migrante forzato, come soggetto debole, vittima da curare” (Salinaro, 2020, p. 19). Nel SAI non è raro che “lo sguardo dell'operatore [sociale dell'accoglienza] subisca le influenze delle etichette attribuite all'utente dalla società e dal sistema in cui è inserito e chiamato ad operare, caratterizzando e strutturando la relazione e l'interazione su tali rappresentazioni” (Salinaro, 2020, p. 19). Tale influenza rischia di compromettere la capacità

dell'operatore sociale di comprendere i reali bisogni del beneficiario del Sistema di accoglienza e integrazione con cui entra in relazione: la rappresentazione del beneficiario come soggetto debole, sofferente, può portare l'operatore a concepire il proprio lavoro in chiave essenzialmente assistenzialistica. Tale concezione può essere di ostacolo all'operatore nella pianificazione congiunta col beneficiario di un progetto che tenga conto dei bisogni e dei desideri del beneficiario stesso e che sia in grado di aiutare questo soggetto a integrarsi nel tessuto sociale del Paese in cui è immigrato. Salinaro (2020), a tal proposito, sottolinea come “un sistema di accoglienza che guarda al fenomeno migratorio odierno secondo priorità politiche di carattere securitario e emergenziale, troppo spesso assumendo pratiche assistenziali, [rischi] di non prendere in carico [il beneficiario] nella sua complessità” (p. 16) alimentando il pericolo che questo soggetto finisca ai margini della società. L'operatore dell'accoglienza per poter riuscire a sottrarsi alle logiche securitarie, emergenziali e assistenziali che caratterizzano, in parte, il Sistema di accoglienza, deve prima di tutto divenire consapevole dell'esistenza di tali logiche. Una volta acquisita tale consapevolezza potrà riuscire a smarcarsi dalle logiche tipiche del Sistema di accoglienza e a lavorare fra gli spazi concessi da esso. Secondo Altin e Satò (2017), infatti, gli operatori hanno la possibilità di dare origine ad azioni non conformi alle regole del Sistema di accoglienza:

Appare chiaro, in quest'ottica, come il sistema di accoglienza sia, in fondo, niente di più che un'organizzazione la quale, per un verso, dispensa a funzionari e operatori regole, procedure e una discreta razionalità organizzativa e, per un altro, invece, sopravvive proprio grazie al suo esatto opposto, alla vanificazione di queste. Ciò significa che gli individui che operano concretamente all'interno di questo sistema sono perfettamente in grado di pianificare scelte che non rientrano nell'ordine di quella razionalità organizzativa prescritta dalla struttura. (p. 18)

Gli operatori sociali, pur non potendo “agire direttamente sul dispositivo [dell'accoglienza] per scardinarlo [...] possono intervenire al suo interno [...] per restituire [ai beneficiari del sistema di accoglienza] spazi di relazione e non di eccezione, di riconoscimento e non di controllo” (Saitta & Cutolo, 2017, p. 204). Biffi (2018) ritiene che gli operatori, nonostante il loro spazio di manovra sia molto limitato, possano, talvolta, essere di aiuto ai beneficiari nel trovare un posto dignitoso nella società in cui sono immigrati.

4.2 Fruizione dei servizi sociali

Il processo di inclusione differenziale dà origine a soggetti caratterizzati da probabilità differenti nel soffrire e da qualità differenti di sofferenza: “la capacità di soffrire è chiaramente parte integrante dell’essere umano, ma non tutte le sofferenze si equivalgono”, così come non tutti gli esseri umani sono destinati a patire forme di “sofferenza estrema” (Farmer, 2014, p. 296).

I soggetti di origine straniera, o che vengono considerati come soggetti estranei alla società (ad esempio membri appartenenti a delle minoranze, come i Rom) che si rivolgono ai servizi sociali sono individui che, in partenza, sono più predisposti, rispetto agli autoctoni, a soffrire (Bartoli, 2012): questi saranno più facilmente colpiti dal razzismo istituzionale, razzismo che distribuisce in modo ineguale “i beni e i mali della società” (Beck, 2015, p.83). Questi individui che si rivolgono ai servizi sociali perché in stati di disagio esistenziale possono non riuscire a trovare quella dimensione di comprensione reciproca necessaria per poter essere aiutati. La capacità di comprendere l’Altro, capacità che è il presupposto del social work (Rossiter, 2011), può venire a mancare per diverse ragioni. Quando i professionisti dei servizi socio-assistenziali incontrano individui aventi background culturali diversi dai loro, la distanza culturale può essere tale da compromettere la possibilità di comprendersi: “che sia per la lingua, per la concezione di famiglia, per i codici di comportamento [...] le esperienze di lavoro tra operatori sociali e persone, famiglie, gruppi di minoranza etnica possono innescare stati di intensa differenza che si prestano facilmente all’incomprensione reciproca” (Cabiati, 2020, p. 24). I professionisti dei servizi socio-assistenziali, talvolta, si dimostrano incapaci di mettere in atto interventi in grado di corrispondere ai bisogni di questi soggetti poiché non riescono a comprendere adeguatamente le cause della loro sofferenza. Questi professionisti corrono il rischio di spiegare le ragioni dei disagi di questi individui come un prodotto della loro particolare cultura: il peso esagerato attribuito alla cultura “oscura la complessità delle problematiche [in gioco] e relega in secondo piano la soggettività dei protagonisti” (Moro, 2005, p.30). In questo caso i professionisti dei servizi socio-assistenziali dimenticano come “tutte le culture siano multiculturali” (Cabiati, 2020, p.43) e come queste siano in evoluzione continua.

Quale che sia la ragione, l’impossibilità, da parte dei soggetti immigrati, di usufruire di un sostegno adeguato da parte dei servizi sociali è assai grave. La definizione di social work può aiutare a comprendere quanto possa essere importante per questi individui, oppressi da forme di discriminazione strutturali e sistemiche (Colombo, 2020), riuscire a fruire di interventi sociali che siano in grado di aiutarli ad uscire da situazioni di particolare sofferenza esistenziale: “il social work è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l’emancipazione sociale, nonché l’empowerment e la liberazione

delle persone” (EASSW, 2017, p. 1). Il social work ha come fondamento, dunque, quello di combattere ogni forma di oppressione; nel momento in cui viene meno la sua capacità di rispondere adeguatamente alle richieste di aiuto di individui oppressi dal razzismo istituzionale viene anche meno la sua *raison d'être*. Come ricorda Cabiati (2020): “i servizi e le associazioni possono disattendere profondamente i principi che li hanno generati, diventando strutture disempowerizzanti, oppressive e trascuranti” (p. 226).

Per riuscire a comprendere le cause dei disagi di questi soggetti i professionisti dei servizi socio-assistenziali dovrebbero dare la precedenza alla comprensione di questi soggetti di culture diverse piuttosto che alla comprensione delle diverse culture di questi soggetti (Cabiati, 2020); tali professionisti dovrebbero rifuggire da qualsivoglia semplificazione e rimettere al centro della loro professione “il dialogo e l’incontro autentico con queste persone, accettando di fare fatica” (Clemente, 2002, p.126). Questi professionisti dovrebbero riuscire ad attribuire alla cultura il giusto peso: è importante che questi professionisti ricordino che “la cultura non ha un’esistenza separata dalle persone” e che le persone che essi incontrano hanno elaborato, nel corso della loro esistenza, una personale “micro-cultura” (Cabiati, 2020, p.40). Nel momento in cui questi professionisti riescono ad attribuire alla diversità culturale la dovuta importanza, essi possono divenire capaci di prendere in considerazione altri fattori che possono aver determinato i disagi di cui soffrono queste persone: fattori quali, ad esempio, “le differenze di genere [...], gli effetti delle disuguaglianze sociali dipendenti da aspetti come la professione, la disoccupazione o il reddito” (Rebughini, 2018, p. 64). A questo punto i professionisti potranno essere capaci “di realizzare in pratica un’elaborazione congiunta, [con i propri utenti], dei piani di azione che potenzia reciprocamente la possibilità di capire i problemi e di ricercare forze per contrastarli” (Cabiati, 2020, p.116).

Vi sono particolari periodi storici in cui i determinati “fattori sociali, [quali ad esempio] il genere, l’etnicità (la “razza) e lo stato socio-economico” (Farmer, 2014, p. 284) possono esporre determinati soggetti a forme di grave sofferenza esistenziale: in questi casi il compito dei professionisti del social work è prima di tutto quello riuscire a comprendere il funzionamento di “questa economia politica della brutalità” (Farmer, 2014, p. 284). Successivamente, per quanto possibile, questi professionisti, oltre a “riconoscere le dinamiche di oppressione che operano a livello personale, istituzionale e culturale [...] [dovrebbero, per quanto possibile, sforzarsi di] trovare modalità creative di combatterle nel lavoro quotidiano (Cabiati, 2020, p. 81).

I professionisti del social work, infine, dovrebbero considerare le difficoltà che essi, e le istituzioni per cui lavorano, incontrano nel mettere in atto interventi in grado di rispondere ai bisogni di questi utenti come “rilevatori epistemologici” (Beneduce, 2010, p. 56) in grado di far luce sulle “incoerenze e iniquità incarnate dagli stessi sistemi preposti all’aiuto: [...] [questi professionisti] devono guardare

proattivamente dentro le organizzazioni in cui lavorano per avviare processi di riflessione critica sulla cultura interna, e talvolta di sprono, volti a identificare scelte e meccanismi istituzionali che amplificano gli svantaggi dei gruppi di minoranza, anziché ridurli” (Cabiati, 2020, p. 425).

4.3 L’accesso alla scuola

Garantire l’accesso alle risorse educative-scolastiche a tutti i membri della società può essere di grande importanza per limitare gli effetti del razzismo istituzionale. La possibilità di attingere al capitale culturale (Bourdieu, 1972) presente nella Scuola è fondamentale per migliorare il proprio status economico e sociale: “il livello di istruzione è anche un indice di status sociale e nessuno si stupisce che i datori di lavoro guardino i titoli di studio per decidere chi assumere” (Furedi, 2012, p. 242). La continua richiesta di diplomi per accedere al mercato del lavoro dimostra, secondo Moore (2007), come il titolo di studio sia ancora considerato come un indicatore di status e venga adoperato nelle società occidentali come metodo per effettuare una classificazione gerarchica degli esseri umani. In Italia, come in altri Paesi, permane ancora l’idea che una buona formazione scolastica possa favorire l’ascesa sociale dei soggetti appartenenti alle classi sociali meno abbienti (Gavazzi & Zampella, 2009). L’accesso alle risorse scolastiche, tuttavia, non è garantito in egual misura a tutti i membri della società, questo perché, secondo Benadusi (2017), “la scuola resta fortemente connotata dal suo essere al tempo stesso pensabile come ‘specchio della società’ e come luogo di ‘produzione della società’”: si può pensare alla scuola sia come ascensore, capace di assicurare “la mobilità sociale [...] sia come setaccio” (p. 156) in grado di scegliere chi avrà il diritto a salire nella scala sociale. Secondo Colombo (2020) le difficoltà che gli immigrati, o i figli di questi, incontrano nel raggiungere un buon livello di istruzione possono non essere necessariamente legate a forme di razzismo presenti tra le fila degli insegnanti: “l’appartenenza a un particolare gruppo – in intersezione con il genere e la classe sociale – continua a costituire uno dei principali vettori entro cui si incanala a livello collettivo la discriminazione” (p. 147). Le difficoltà incontrate in ambito scolastico possono essere legate a una certa distanza esistente tra il mondo della scuola e i mondi di provenienza dell’alunno: “l’insieme dei valori, delle norme di comportamento [e] degli stili di comunicazione [che caratterizzano] il mondo scolastico” possono essere molto distanti dai mondi dell’alunno, mondi che sono costituiti “dalla sua cultura familiare, dalle aspettative che la sua famiglia ripone nell’istruzione, e dagli stili educativi prevalenti (comprensivi di linguaggi, attese, compiti, saperi) della sua comunità di appartenenza” (Benadusi, 2017, p. 145). Gli insuccessi scolastici, così come l’abbandono, possono essere determinati da una molteplicità di fattori. Gli insuccessi scolastici, ad esempio, qualora siano dovuti a problemi di natura comportamentale, possono essere legati alla difficoltà che l’alunno incontra nel conciliare la cultura del proprio gruppo di appartenenza con quella veicolata dalla scuola

(Giraud & Moro, 2009). La scelta di una scuola superiore non adatta alle proprie potenzialità potrà condurre ad un eventuale abbandono scolastico: tale scelta potrebbe essere stata influenzata dai propri genitori che, inseguendo “il proprio progetto/sogno migratorio, non si rendono conto delle difficoltà che incontrano i propri figli” (Gavazzi & Zampella, 2009, p. 274) e formulano su di essi delle aspettative irrealistiche.

4.3.1 La scuola come luogo di mediazione

La scuola è “luogo di umanizzazione”, luogo “di trasmissione dei valori e delle rappresentazioni di una società e di apprendimento di comportamenti conformi” (Giraud & Moro, 2009, p. 259): le conoscenze e i valori ivi trasmessi saranno quelli giudicati essenziali per rispondere ai bisogni di una determinata società. In quanto mezzo di socializzazione privilegiato da parte della società la scuola può diventare anche “il luogo privilegiato di conoscenza e confronto tra le diverse culture, finalizzato a riconoscerne la legittimità nel rispetto delle reciproche differenze, evitando che si trasformino in disuguaglianze” (Santagati, 2009, p. 45). La scuola può svolgere una funzione di “mediazione [...] di integrazione, proponendo orizzonti comuni [a soggetti] provenienti da riferimenti e percorsi diversi” (Favaro, 2004, p. 161). Questa funzione di mediazione può essere particolarmente importante per aiutare i figli degli immigrati, cresciuti in Italia, a riuscire a conciliare i valori e le aspettative del mondo familiare con quelli propri dell’istituzione scolastica. Questi giovani, proprio perché cresciuti nel contesto italiano, hanno la possibilità di costruire la propria identità utilizzando in modo creativo gli universi culturali messi loro a disposizione da diversi ambienti, quali quello familiare, quello dei pari, quello scolastico ecc.: il risultato di questo processo creativo dipenderà dall’atteggiamento che l’ambiente esterno, in questo caso la scuola, mostrerà nei confronti dei diversi riferimenti simbolici di questi alunni (Taliani, 2006). Insegnanti capaci di “creare spazi comunicativi fertili e aperti alla comprensione reciproca e alla costruzione collettiva di una dimensione culturale condivisa” (Santagati, 2009, p. 45) potrebbero evitare che i genitori di questi bambini percepiscano la scuola come un luogo che minaccia, attraverso la stigmatizzazione o la svalorizzazione, la trasmissione di valori ritenuti da questi fondamentali: una situazione più distesa a livello familiare potrebbe aiutare questi giovani alunni ad attingere con maggiore libertà, nel loro processo di creazione identitaria, a “risorse di senso” (Taliani, 2006, p. 265) presenti sia nel loro contesto familiare che in quello scolastico.

Un contesto scolastico aperto alle differenze, dove lavorano insegnanti in grado di “favorire lo scambio e la sintesi fra culture, e di creare opportunità educative capaci di andare oltre le differenze reciproche” (Santagati, 2009, p. 45), potrebbe, inoltre, promuovere lo sviluppo di cittadini

multiculturali⁶ (Adler, 1977). La scuola potrebbe divenire un luogo ove gli studenti possano prendere coscienza di alcune delle cause strutturali che determinano la disuguale distribuzione di beni e risorse (il passato coloniale, le nuove relazioni neocoloniali, i peculiari rapporti tra Nord e Sud del mondo) (Comaroff & Comaroff, 2019) tra gli abitanti del loro Paese. Una simile presa di coscienza potrebbe aiutare gli studenti a comprendere meglio come alcune delle cause che si celano dietro alle difficoltà che possono incontrare, o che possono aver incontrato, alcuni dei loro compagni di classe (ad es. i figli di immigrati) non siano legate al caso ma possano avere radici storicamente profonde (Farmer, 2014). Sempre a scuola gli studenti potrebbero apprendere come l'omogeneità del loro Stato – omogeneità rispetto alla lingua, ai valori, a certe forme di identità – sia il risultato di una “serie di politiche di costruzione della nazione” (Kymlicka, 2007, p. 149): i soggetti che possedevano lingua, sistemi di attribuzione di senso o identità alternative hanno subito, nel corso degli anni, diverse forme di discriminazione economica e politica e di segregazione spaziale. In seguito a una simile presa di coscienza questi studenti potrebbero divenire, in futuro, cittadini propensi ad abbracciare il concetto di “stato multiculturale” (Kymlicka, 2007, p. 149). Uno ‘stato multiculturale’ rigetta, prima di tutto, l’idea che sia consentito il pieno accesso alle sue risorse solo ad alcuni gruppi di individui: tutti i membri dello stato devono poter godere allo stesso modo delle sue risorse. “In secondo luogo uno stato multiculturale ripudia quelle politiche di costruzione della nazione che assimilano o escludono membri di minoranze o gruppi non dominanti. Tutti gli individui devono poter accedere in modo eguale alle istituzioni statali e poter prendere pienamente parte alla vita politica del proprio Paese, senza dover nascondere o negare la propria identità etnoculturale. Lo stato si impegna ad accordare alla storia, alla lingua e alla cultura dei gruppi non dominanti lo stesso riconoscimento e lo stesso spazio accordato a quelle del gruppo dominante” (Kymlicka, 2007, p. 150). Gli insegnanti potrebbero mettersi d’accordo con la loro scuola per organizzare dei momenti di riflessioni da dedicare a queste tematiche. Riflettere su temi così complessi, tuttavia, richiede tempo, preparazione e risorse, tutti elementi che non possono essere trascurati. Secondo la Commissione europea (2019) “gli investimenti dell'Italia nell'istruzione sono ridotti e distribuiti in modo disomogeneo tra i vari gradi di istruzione; la spesa pubblica per l'istruzione, sia in percentuale del PIL (3,8 %) che in percentuale della spesa pubblica totale (7,9 %), è stata tra le più basse dell'UE nel 2017” (p. 6). Dati gli scarsi investimenti che la classe politica italiana ha destinato all’istruzione non è scontato che tutte le scuole riescano a trovare dei momenti da dedicare a simili riflessioni o che abbiano nel loro organico insegnanti esperti rispetto a queste tematiche. A tal proposito sarebbe auspicabile che fossero presenti

⁶ Secondo Adler (1977) "l'uomo multiculturale" è un uomo che è capace di accettare "modelli di vita diversi dai suoi e che è entrato in relazione, [durante la propria esistenza], con una molteplicità di realtà" (p.25)

nelle scuole italiane insegnanti consapevoli di come diversi rapporti sociali siano permeati da rapporti di potere che definiscono, in base alla classe, l'etnia, il genere, “le gerarchie sociali e le regole per la distribuzione degli oneri e dei privilegi” (Colombo, 2020, p. 238). Sarebbe inoltre auspicabile che la maggior parte degli insegnanti sia consapevole rispetto alcuni aspetti dell’educazione scolastica: essa, lungi dall’essere un’educazione neutrale, si sviluppa in contesti specifici che sono definiti da relazioni politiche, economiche e sociali, relazioni caratterizzate dall'esercizio ineguale del potere (Aguado-Odina et al., 2017). Gli insegnanti, che sono consapevoli di come l’educazione scolastica sia caratterizzata da relazioni di potere, possono sviluppare una comprensione più complessa rispetto alle difficoltà che devono affrontare i loro alunni. Questi professionisti potrebbero evitare di ritenere che le difficoltà che incontrano i loro allievi siano esclusivamente legate al loro diverso background culturale: tali difficoltà potrebbero essere anche il prodotto della “violenza simbolica” (Bourdieu & Passeron, 1972) esercitata dal sistema scolastico. Le politiche socio-educative nazionali, infatti, rischiano, talvolta, di riprodurre le disuguaglianze sociali attraverso, ad esempio, la riduzione della possibilità di accesso per tutti a scuole di qualità e attraverso tagli sistematici ai programmi di sostegno linguistico per i soggetti che non padroneggiano la lingua del paese di immigrazione. Tali politiche potrebbero avere come risultato quello di mantenere i membri dei gruppi dominati in una posizione subordinata. Il mercato del lavoro tende, infatti, ad assicurare a coloro che hanno titoli di studio più alti sia un maggiore tasso occupazionale sia una maggiore remunerazione e soddisfazione rispetto a coloro che hanno titoli di studio inferiori (Batini, 2006): secondo Cummins (2015) è probabile che i soggetti che sperimentano scarso rendimento scolastico tendano, a lungo termine, a subire più facilmente “la violenza materiale e simbolica da parte del gruppo dominante” (p. 464). Gli insegnanti non possono intervenire direttamente a livello delle politiche socio-educative nazionali ma possono mitigarne gli effetti. Per mitigare tali effetti negativi sarebbe utile che i professori siano capaci di comprendere come le difficoltà che i loro alunni incontrano a scuola siano il prodotto di cause molteplici: il loro diverso background culturale; determinate politiche socio-educative nazionali che tendono a sfavorire i membri di alcuni gruppi di minoranza; la percezione che gli studenti hanno della scuola, percezione che è il risultato dell’intreccio composto dai loro desideri, rappresentazioni e aspettative nei confronti della scuola e dai desideri, rappresentazioni e aspettative dei loro genitori nei confronti del mondo della scuola (Benadusi, 2017). La capacità che questi professori hanno nel riuscire a considerare contemporaneamente questa molteplicità di cause che possono condurre a diverse forme di insuccesso scolastico li potrebbe rendere capaci di mettere in atto azioni in grado di aiutare questi studenti maggiormente in difficoltà: questi insegnanti potrebbero, ad esempio, chiedere il supporto di mediatori culturali, di antropologi, di psicologi – coinvolgendo sempre i genitori e gli alunni – per cercare di trovare le strade migliori per supportare questi allievi.

Per rendere la scuola un ‘luogo di mediazione’ sarebbe inoltre importante che gli insegnanti considerassero i problemi che incontrano studenti appartenenti a gruppi di minoranza (studenti immigrati, oppure studenti di seconda o terza generazione o studenti appartenenti a minoranze etniche) come “un’occasione per problematizzare il contesto scolastico, per mettere in discussione la sua relatività storica e geografica, [al fine] di comprendere gli impliciti culturali che strutturano le interazioni a scuola e [osservare] le ricadute concrete dei programmi pedagogici prevalenti” (Benadusi, 2017, p. 152).

5. Margini di azione

Il razzismo istituzionale è “un razzismo strutturale che riguarda il modo di funzionamento e di organizzazione della società [...], esso pervade diversi ambiti della vita sociale [...]: [riguarda] le forme radicate, croniche e multidimensionale di discriminazione, basate sulle appartenenze collettive che non derivano immediatamente da atti intenzionali ma da abitudini, routine e culture istituzionali” (Colombo, 2020, p.146)

Il concetto di razzismo istituzionale è stato criticato poiché rischia di deresponsabilizzare gli individui: tale concetto “scagiona [...] i singoli da qualunque sospetto di razzismo, imputabile soltanto alle istituzioni” (Wievorka, 2000, p. 19). La nozione di razzismo istituzionale, con la sua pervasività, rischia di far dimenticare come esistano dei margini d’azione da parte degli individui che lavorano in determinate istituzioni. In questo capitolo si è voluto riflettere sugli spazi di azione che certi professionisti hanno nel pianificare scelte e agire secondo logiche che “non rientrano nell’ordine della razionalità organizzativa della struttura” (Altin & Satò, 2017, p. 18) o istituzione, per cui lavorano. Questi professionisti possono, con le loro azioni, provare a limitare le conseguenze del razzismo istituzionale, razzismo che dà origine a “processi cumulativi di svantaggio” (Colombo, 2020, p.148) che rischiano di culminare in forme più o meno gravi di esclusione sociale.

Secondo Therborn (2007) e Lutfiyya e Bartlett (2020), per dare origine a una società inclusiva, i processi di inclusione sociale dovrebbero avere luogo a diversi livelli: individuale, locale e di comunità, regionale, nazionale, ed, infine, globale. È a livello locale che i professionisti menzionati in questo capitolo potrebbero promuovere processi di inclusione sociale.

Capitolo 3

Le competenze interculturali e l'interculturalismo

1. Introduzione

L'approccio interculturale è costituito da diverse correnti, alcune delle quali sembrano condividere quasi i medesimi obiettivi del multiculturalismo: sia i ricercatori che si dichiarano appartenere all'approccio interculturale sia quelli che affermano di preferire quello multiculturalista hanno come proposito quello di favorire una forma di integrazione basata sull'equità piuttosto che "perseguire l'assimilazione di tutti i nuovi arrivati ad una (supposta) identità ancestrale" (Taylor, 2016, p.VII). Secondo diversi ricercatori (Meer & Modood, 2012; Levrau & Loobuyck, 2013; Contini & Pica Smith, 2017; Modood, 2017; Zapata-Barrero, 2017; de Waal, 2018) i principi teorici e gli obiettivi pratici alla base del multiculturalismo e di alcune correnti dell'interculturalismo sono complementari tra loro. Il multiculturalismo tende a concentrarsi maggiormente al livello del discorso pubblico e del dibattito politico, mentre l'interculturalismo si rivolge maggiormente a un livello più meso e micro. Secondo Mikulec (2015), infatti, gli obiettivi dell'interculturalismo si esprimerebbero attraverso "il dialogo interculturale, [che deve essere] inteso come uno scambio di opinioni aperto e rispettoso tra individui e gruppi aventi background e eredità etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse" (p.45)

Per Kymlicka (2003) "questi due livelli, idealmente, dovrebbero lavorare insieme rispetto a qualsiasi concezione di cittadinanza: dovrebbe esserci un modo in grado di fare incontrare e andare d'accordo il nostro modello di Stato multiculturalista e il nostro modello di cittadino interculturale" (p. 48). Secondo Fossum et al. (2020) l'approccio multiculturalista opera maggiormente a livello macro, a livello politico-istituzionale, ed ha come obiettivo la creazione di una società più equa e giusta, in grado di riconoscere le differenze che caratterizzano i diversi gruppi che la compongono e capace di assicurare il più possibile il soddisfacimento degli specifici bisogni di questi gruppi, permettendo a tutti i suoi cittadini di poter godere appieno delle sue risorse. L'approccio interculturale, d'altra parte, opera maggiormente a livello locale, a livello territoriale (Zapata-Barrero et al., 2017) promuovendo interazioni interpersonali positive e collaborative tra membri appartenenti a gruppi diversi: tali interazioni dovrebbero favorire la nascita di valori sociali positivi e di fiducia reciproca tra i soggetti appartenenti a gruppi differenti (Zapata-Barrero, 2019).

Il pluralismo⁷ che sembra caratterizzare le nostre società rischia di mettere in crisi il nostro bisogno di possedere certezze: il desiderio di avere delle verità in grado di dare ordine al mondo che ci circonda cozza contro la presenza, nelle nostre società, di diverse cornici interpretative; tale presenza rischia di mettere in crisi lo sviluppo di un pensiero sufficientemente complesso che ci consenta di comprendere come i nostri universi di significato siano “il prodotto [mai finito] di una pluralità di storie, appartenenze e significati” (Rebughini, 2018, p. X). In una simile realtà prosperano sentimenti di grande incertezza che rischiano di “degradare verso strategie macabre rivolte a ricostituire certezze etniche ed identitarie, diventando mostruosi dispositivi per produrre persone” (Beneduce, 2006, p. 15); la volontà di aprirsi a individui che incarnano con la loro esistenza modi alternativi di interpretare e di abitare il mondo che li circonda corre il rischio di venir meno.

Data la complementarietà, secondo gli autori sopracitati, dell’approccio multiculturale e di quello interculturale, si ritiene possa essere importante riflettere come il micro e il meso-livello, propri dell’approccio interculturale, possano favorire lo sviluppo di una società più equa e attenta alle necessità dei diversi gruppi che la costituiscono. E’ necessario riflettere per individuare quali possano essere i soggetti che, in virtù della particolare posizione che occupano in seno alla società, possano promuovere, più di altri, una particolare forma di “coesistenza tra persone appartenenti a culture differenti” (Cohen-Emerique, 2017, p. 19): tale peculiare forma di coesistenza viene promossa attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della diversità, sottolineando l’importanza di garantire a tutti la partecipazione pubblica, politica e sociale e tentando di arginare le dinamiche razziali che si possono verificare nelle nostre società. Tali dinamiche possono incidere sia sulla possibilità di superare i confini fisici dei paesi europei – al fine di poter avere accesso a queste Nazioni – sia sulla possibilità di superare i confini socialmente strutturati del paese di immigrazione per avere pieno accesso alle sue risorse (Fassin, 2011).

Secondo Mikulec (2015) e Szczurek-Boruta (2016) l’interculturalismo coinvolge in particolare tutte le attività scolastiche ed educative; il ruolo svolto dai professionisti che operano in campo educativo, come insegnanti ed educatori, è di fondamentale importanza per favorire “la convivenza, il dialogo e la negoziazione” (Szczurek-Boruta, 2016, p. 2) tra membri di diversi gruppi, al fine di raggiungere un accordo in merito a nuove modalità di vivere e di pensare nello stesso Paese. Insegnanti attenti alla dimensione interculturale, che pongono particolare attenzione a trasmettere ai loro allievi l’importanza del pluralismo e del rispetto nei confronti di diverse forme di umanità saranno in grado, secondo Portera (2014), di promuovere l’emergere di un forte senso di solidarietà fra soggetti aventi

⁷ Tale concetto fa riferimento ai continui cambiamenti e intrecci che caratterizzano sia i riferimenti culturali sia le possibilità di scelta all’interno di una società multiculturale (Rebughini, 2018)

background culturali differenti. Secondo Kowalczyk (2016), diversi ricercatori ritengono che uno degli obiettivi principali della scuola "sia quello di educare gli alunni al fine di dare vita ad un particolare tipo di società " (p. 439). All'interno del contesto educativo gli insegnanti sono, quindi, tra i principali attori sociali che hanno il compito di forgiare i cittadini interculturali (Levrau e Loobyuck, 2013) del domani.

Un'altra figura professionale che può essere considerata fondamentale per promuovere il dialogo interculturale, l'integrazione e la giustizia sociale, è il social worker⁸: "Il social work è infatti una professione che è profondamente coinvolta nella rete dei numerosi e diversi soggetti che costituiscono il complesso fenomeno della migrazione: i migranti, le loro famiglie e comunità, e la complessa rete delle istituzioni informali e formali che si interfacciano con tutti questi attori" (Danso, 2016, p. 1750). Per Engstrom e Okamura (2007) fin dall'inizio del XX secolo il legame tra migrazione e la professione del social worker è stato molto stretto. Non di rado i social worker incontrano i migranti in situazioni complesse, dove, a volte, queste "persone soffrono esclusivamente per il fatto di ritrovarsi stranieri e quindi comprensibilmente spaesati nei primi mesi o anni di vita" (Folgheraiter, 2020, p.10): "assistenti sociali, educatrici e psicologi incontrano persone, famiglie gruppi e comunità di minoranza etnica [...] in tutti i Servizi ove sono impegnati (il servizio sociale degli enti locali, quello ospedaliero, per le dipendenze, per la grave emarginazione, per la tutela minorile)"(Cabiati, 2020, p.12). È in questi scenari dove si fa più urgente la necessità di favorire con il proprio operato maggiore inclusione ed equità sociale, scenari dove diventa necessario porre un freno a dinamiche che possono impedire a questi soggetti, con conseguenze spesso infelici, di riuscire a trovare una collocazione dignitosa all'interno della Società.

La professione del mediatore interculturale è tra le professioni più importanti nel favorire la genesi di relazioni improntate alla fiducia reciproca fra i membri di gruppi di minoranza etnica e religiosa e i membri dei gruppi di maggioranza. Il professionista della mediazione interculturale opera in diversi contesti: scolastico, sanitario, socio-assistenziale, psicoterapeutico e giudiziario. Secondo Cohen-Emerique (2017):

Il mediatore rappresenta un ponte tra due universi, poiché facilita la comunicazione e permette ai migranti di avvicinarsi alle istituzioni della società d'accoglienza e di avere accesso ai loro

⁸ Con l'espressione social worker la letteratura internazionale fa riferimento ai professionisti che lavorano nel sociale, ossia agli educatori, agli operatori sociali e agli assistenti sociali. L'espressione social worker viene utilizzata anche da parte della letteratura italiana per indicare coloro che operano nel sociale: si veda, ad esempio, il libro di Cabiati (2020) *Intercultura e Social work*. Nel prosieguo del capitolo si utilizzerà tale espressione per indicare i seguenti professionisti che operano nel campo sociale: gli operatori sociali, gli assistenti sociali e gli educatori.

diritti; [...] il suo ruolo consiste nella capacità di creare degli spazi di transizione terzi, dei ponti che avvicinano coloro che si sono allontanati” (pp. 410-411).

La metafora del ponte è spesso utilizzata per rappresentare la figura del mediatore. Belpiede (2002), riflettendo sulle condizioni di marginalità in cui possono venire a trovarsi determinati soggetti poiché ancora incapaci di padroneggiare adeguatamente la lingua della maggioranza e ignari “dei codici culturali (valori, visioni, modi di stare e di organizzarsi nel mondo)” propri di quella maggioranza, ritiene che i mediatori assumano, per questi soggetti, la funzione “di supporto, di persona ponte, [di] *relais*” (pp.25-26) per aiutarli a relazionarsi con la maggioranza.

Una volta individuati i soggetti che più di altri possono favorire una particolare forma di coesistenza tra persone appartenenti a culture differenti, diventa necessario riflettere su quali siano le virtù, attitudini, disposizioni e conoscenze che questi individui debbano possedere per promuovere tale coesistenza.

È stata effettuata una literature review allo scopo di esplorare e identificare le competenze interculturali che dovrebbero avere gli insegnanti, e i social workers per promuovere, nella società, il rispetto per l’alterità, atteggiamenti contrari alla discriminazione, il dialogo tra persone provenienti da contesti storico-geografici diversi, la consapevolezza delle caratteristiche strutturali della società che riproducono le disuguaglianze sociali. Sono stati presi in considerazione gli insegnanti e i social workers perché si ritiene, come già detto in precedenza, che tali soggetti occupino una particolare posizione nella società, posizione che permette loro, se in possesso di determinate competenze, di promuovere lo sviluppo degli atteggiamenti e dei risultati sopracitati. Vengono riportati i risultati di questa literature review poiché si ritiene che le competenze interculturali individuate possano far parte di quelle virtù, attitudini, disposizioni e conoscenze che debbano possedere gli insegnanti e i social worker per favorire una specifica forma di coesistenza tra individui aventi background culturali differenti.

2. Metodologia di ricerca: criteri di selezione ed inclusione

La ricerca bibliografica è stata condotta utilizzando come database PsycINFO e Scopus. La ricerca ha preso in considerazione tutti gli articoli e le recensioni scritte in inglese da inizio gennaio 2015 a fine dicembre 2018.

Le ricerche sono state condotte nel mese di gennaio 2019; i termini utilizzati sono stati:

“Intercultural training”, “intercultural competence”, “intercultural knowledge”, “intercultural education”, “intercultural training course”, “intercultural course”, “ethnocultural”, “formation”, “course”, “migration”, “immigrant”, “migrant”, “teacher”, “educator”, “social worker”, “social

services. Di seguito vengono riportati alcuni esempi al fine di illustrare come tali termini sono stati combinati:

- “Intercultural Course” AND “teacher”, “Intercultural Course” AND “social worker”, “Intercultural Course” AND “educator”.
- “Training course” AND “immigrant”, “Training course” AND “migration”, “Training course” AND “migrant”

Seguendo i criteri summenzionati sono stati trovati 837 risultati nel database Scopus e 409 in PsycINFO, per un totale di 1246 risultati; in seguito alla rimozione dei duplicati sono rimasti 802 risultati. Successivamente, attraverso la lettura degli abstract, sono stati rimossi tutti gli articoli che non avevano come tema quello delle competenze interculturali e che non si focalizzavano sul contesto europeo. A seguito di questa esclusione sono rimasti 302 articoli: fra questi è stato possibile reperire il full-text di 236. Dopo aver letto tutti gli abstract dei 236 articoli, sono stati selezionati 34 articoli. Tali articoli sono stati scelti poiché o fornivano un'analisi critica della nozione di competenze interculturali o riflettevano su quali competenze potrebbero essere utili per promuovere forme efficaci di scambio interculturale tra soggetti provenienti da differenti contesti storici e geografici. Sono stati, dunque, selezionati tutti gli articoli che coniugano un approccio critico con uno costruttivo al tema delle competenze interculturali. Sono stati selezionati, inoltre, solo quegli studi che riflettevano sulle competenze interculturali che insegnanti e social workers dovrebbero avere per promuovere il rispetto per la diversità, atteggiamenti contro la discriminazione, il dialogo tra persone provenienti da universi storico-culturali differenti, la consapevolezza delle caratteristiche strutturali della società che riproducono le disuguaglianze sociali al fine di dare vita ad azioni capaci di sfidare lo status quo. Gli studi selezionati possono essere suddivisi in base al metodo utilizzato per condurre ciascuna ricerca: qualitativo, quantitativo, quanto-qualitativo e teorico.

I passaggi che hanno portato alla selezione dei 34 articoli sono riassunti nella Figura 1.

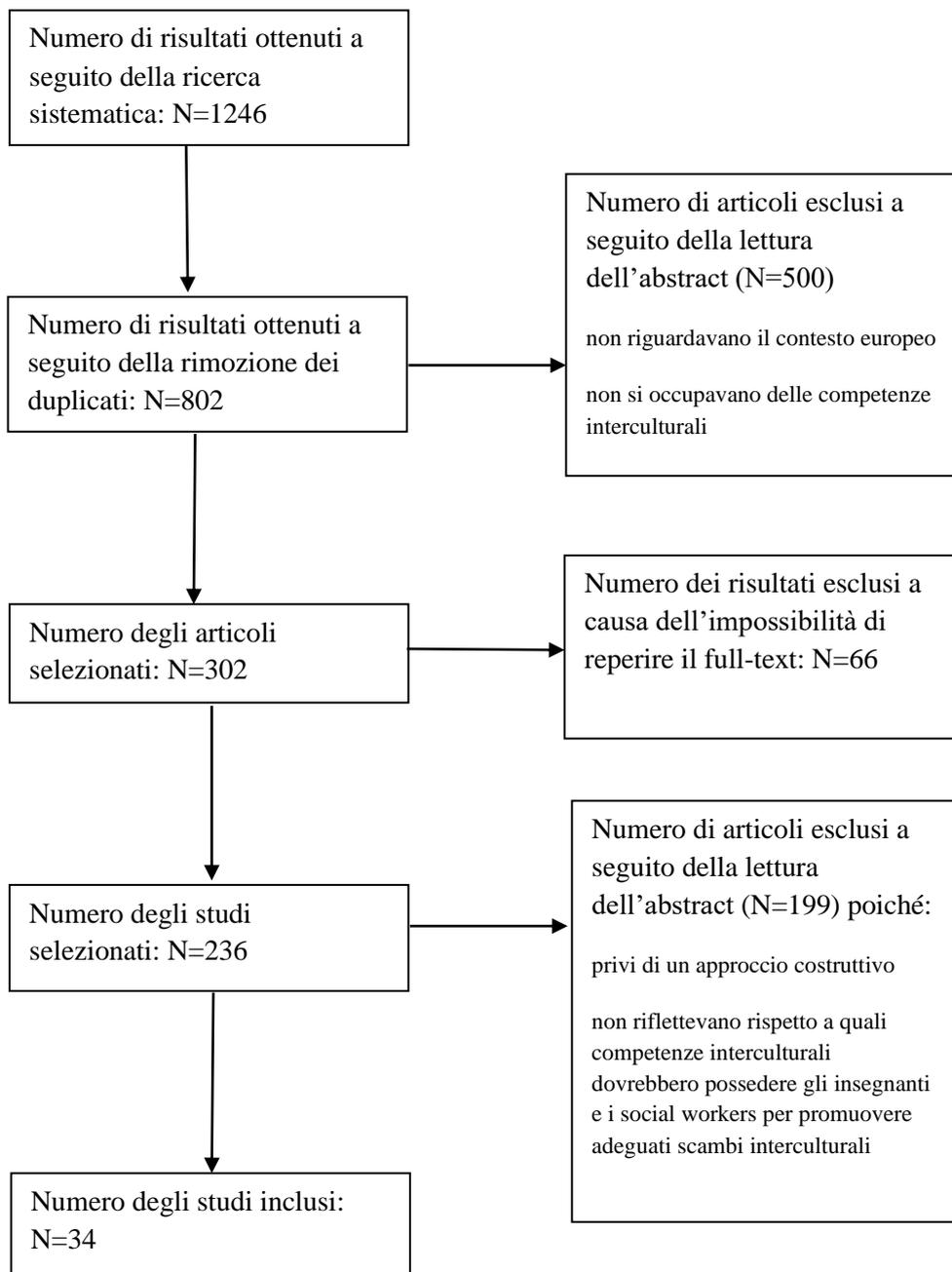


Fig. 1 Diagramma di flusso della selezione degli articoli

In seguito alla lettura dei 34 articoli sono state individuate 7 competenze interculturali che sarebbe auspicabile avessero insegnanti e social workers al fine di promuovere adeguati scambi interculturali tra soggetti provenienti da diversi contesti storico-geografici. Queste competenze interculturali abbracciano una pluralità di dimensioni: quella affettiva (ad esempio la capacità di riflettere sulle proprie emozioni che scaturiscono dall'incontro con l'alterità); quella comunicativa (ad esempio la capacità di comunicare efficacemente con soggetti provenienti da altri universi culturali); quella cognitiva, (ad esempio il possesso di una conoscenza articolata rispetto alla nozione di cultura); quella meta-riflessiva (ad esempio la capacità di considerare i propri riferimenti normativi come il risultato di particolari rapporti storici, sociali, politici).

Le competenze interculturali identificate sono:

- Abilità comunicative che consentono di interagire in modo costruttivo con soggetti di origine straniera al fine di co-costruire nuovi universi di significato
- Capacità di riflettere sulle proprie emozioni, anche negative (ad esempio disagio, frustrazione, disorientamento), per utilizzarle come fonte di informazioni e spunto per promuovere comportamenti che favoriscano adeguati incontri interculturali
- Empatia, intesa come la capacità di mettersi nei panni dell'altro
- Rappresentazione ben articolata del concetto di cultura
- Capacità di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità
- Capacità di relativizzare il proprio punto di vista
- Consapevolezza delle caratteristiche strutturali della società che riproducono le disuguaglianze sociali

Gli articoli presi in considerazione sono riportati nelle tabelle 1, 2 e 3. Ogni articolo è stato suddiviso secondo alcune categorie: il tipo di professionista preso in esame dai vari studi, le competenze interculturali analizzate e il tipo di metodologia della ricerca utilizzata nei diversi studi.

Nella tabella 1 è indicato tra parentesi il numero di ricerche che hanno analizzato una particolare categoria professionale. Nella tabella 2 sono posti tra parentesi il numero di studi che hanno adottato una particolare metodologia di ricerca. Nella tabella 3, infine, è indicato tra parentesi il numero di ricerche che hanno considerato una specifica competenza interculturale: quasi tutti gli studi hanno analizzato più di una competenza interculturale, come la ricerca di Bešter e Medvešek (2016) che ha analizzato le seguenti competenze: 'Capacità di relativizzare il loro punto di vista', 'Rappresentazione ben articolata del concetto di cultura' e 'Consapevolezza delle caratteristiche strutturali della società che riproducono le disuguaglianze sociali'.

Tipologia di professionisti esaminati dalle ricerche
Insegnanti (30)
Social worker (4)

Metodologia della ricerca
Qualitativa (9)
Quantitativa (2)
Quanto-qualitativa (1)
Teorica (22)

Tabella 1

Tabella 2

Competenze interculturali
Competenze comunicative (17)
Capacità di riflettere sulle proprie emozioni(5)
Empatia(6)
Rappresentazione ben articolata del concetto di cultura (10)
Capacità di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità(6)
Capacità di relativizzare il proprio punto di vista (13)
Consapevolezza delle caratteristiche strutturali della società che riproducono le disuguaglianze sociali (9)

Tabella 3

2.1. Divario riscontrato nella letteratura

Come si evince dalla Tabella 1, 'Tipo di professionista preso in esame dalla ricerca', c'è un divario significativo rispetto agli studi che hanno preso in esame la figura professionale degli 'Insegnanti' (30) e quelli che hanno analizzato quella dei 'Social workers' (4). Le ragioni di questo divario possono essere molteplici.

La grande attenzione riservata agli insegnanti da parte di numerosi ricercatori si spiega con l'importanza che la scuola, come organizzazione sociale, ha acquisito nella società occidentale. Secondo Kowalczyk (2016), come già detto in precedenza, diversi ricercatori ritengono che uno degli obiettivi principali della scuola "sia quello di educare gli alunni al fine di dare vita ad un particolare tipo di società " (p. 439). All'interno dell'organizzazione scolastica gli insegnanti sono, quindi, tra i principali attori sociali che hanno il compito di forgiare i cittadini di domani. Lo scopo di molti ricercatori appartenenti alla corrente interculturale è quello di identificare quali competenze interculturali siano necessarie per dar vita a cittadini capaci di instaurare un dialogo interculturale. Quindi, se uno degli obiettivi dei ricercatori che si riconoscono nell'approccio interculturale è quello di ricercare quali caratteristiche dovrebbero avere determinati professionisti per formare un giorno persone capaci di dialogare con soggetti provenienti da diversi universi storici e culturali, è più che naturale che questi ricercatori concentrino maggiormente la loro attenzione sugli insegnanti, poiché essi sono i professionisti il cui compito principale è quello di educare i futuri cittadini che avranno l'obiettivo di costituire una nazione aperta a diversi punti di vista, modi di essere e di vivere.

La ricerca ha preso in considerazione tutti gli articoli e le review scritte in inglese e non sono stati considerati, pertanto, gli articoli scritti nella lingua madre dei diversi paesi europei: tali articoli potrebbero essersi interessati ad aree differenti rispetto a quelli esaminati da questa review; ciò giustificherebbe la mancanza di studi relativi ai social workers.

Infine, come accennato in precedenza, sono stati utilizzati i database PsycINFO e Scopus; questa scelta può aver comportato l'esclusione degli studi, presenti in altre banche dati, che avevano come argomento social workers e migrazione.

Tutte queste scelte potrebbero spiegare la presenza di così pochi studi che si sono interessati a questa figura professionale.

3. Risultati: le competenze interculturali

3.1. Competenze comunicative

L'importanza della capacità degli insegnanti di interagire e promuovere interazioni costruttive con soggetti e gruppi di diversa estrazione etnica, culturale, religiosa e linguistica per co-costruire nuovi universi di significato è stata evidenziata da ricerche condotte in Finlandia (Atilla, Siljämaki & Rowe, 2018 ; Jaatinen, 2015), Polonia (Szcurek-Boruta, 2016), Spagna (Valdivia & Montoto, 2018), Italia (Bugno, 2018; Kowalczyk, 2016), Cipro (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018; Valiandes, Neophytou, & Hajisoteriou, 2018) e nove studi teorici (Lanas, 2017; Mikulec 2015; Milani, 2018; Momanu & Popa, 2015; Gunay, 2016; Musetti, Pasini e Cattivelli, 2016; Smolcic & Katunich, 2017; Schellhammer, 2017; Szcurek - Boruta, 2018). Gli studi di Mikulec (2015), Milani (2018), Schellhammer (2017) e Momanu e Popa (2015) hanno indagato l'importanza di questa competenza sia per gli insegnanti che per gli educatori. Questa competenza, ovvero la capacità di costruire un universo di significati condivisi con gli studenti, è considerata da queste ricerche come un mezzo fondamentale per stimolare il riconoscimento e la comprensione delle reciproche differenze e somiglianze culturali, la curiosità e l'apertura verso l'Altro; infine, questa competenza, che promuove un incessante processo di scambio e negoziazione, può favorire l'arricchimento degli universi simbolici sia dei membri del Paese di immigrazione che dei soggetti immigrati. Lo studio condotto da Fernández-Borrero, Vázquez-Aguado e Álvarez-Pérez (2016) in Spagna ha esaminato l'influenza di questa competenza rispetto agli interventi effettuati dai social workers: secondo questo studio, questa competenza, che promuove una maggiore comprensione, consapevolezza e rispetto per le differenze culturali reciproche, consente di progettare interventi più mirati ed efficaci e di instaurare un clima di fiducia reciproca tra social worker e utente.

3.2. Riflettere sulle proprie emozioni

L'incontro interculturale può spesso essere fonte di diverse esperienze emotive.

La ricerca condotta per metà in Norvegia e per metà in Cina (Birkeland & Ødemotland, 2018) e quattro studi teorici (Jokikokko, 2016; Lanas, 2017; Schelhammer, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2018) hanno analizzato le capacità degli insegnanti di riflettere sulle proprie emozioni, anche negative (ad esempio disagio, frustrazione, disorientamento), che emergono durante l'incontro con l'Altro e di utilizzarle come fonte di informazione e spunto per promuovere comportamenti che favoriscano adeguati scambi interculturali.

Individui che non sono originari del Paese in cui ora risiedono rischiano con la loro presenza, i loro modi di pensare e di vivere, di minare la presunta universalità dei sistemi di credenze e valori utilizzati

da questi professionisti dell'educazione per dare ordine e coerenza al mondo che li circonda. Il disorientamento, il malessere, il senso di minaccia provati da questi professionisti possono essere emozioni così potenti da dare origine a momenti di crisi che, se mal gestiti, potrebbero portare a una chiusura nei confronti della diversità, o anche a varie forme di rifiuto (Schelhammer, 2017). Diversamente, se questi professionisti sono in grado di riflettere su queste emozioni, potranno accogliere nuove prospettive, dare spazio a nuovi modi di osservare la realtà, dando origine a “processi di autotrasformazione” (Jokikokko, 2016, p. 221). La capacità di riflettere sulle proprie emozioni, soprattutto negative, può diventare un potente strumento di comprensione e di azione sia nei confronti della propria realtà interna che nei confronti di quella esterna. Ad esempio, se gli insegnanti riconoscono, attraverso opportuni momenti di riflessione, che la rabbia che provano è dovuta alla percezione delle disuguaglianze sociali che i loro alunni hanno da affrontare, possono sviluppare la volontà di creare contesti scolastici più equi, cercando di eliminare quegli ostacoli strutturali che non consentono a tutti gli studenti di raggiungere i medesimi risultati.

3.3. Empatia

Alcune ricerche, come si è visto, evidenziano l'importanza della capacità di riflettere sulle proprie esperienze emotive per utilizzarle come fonte di informazioni e spunto per l'azione. Altri studi analizzano l'importanza di saper utilizzare l'empatia come strumento per comprendere i vissuti e le emozioni dei soggetti con cui si entra in relazione per dare vita ad adeguati scambi interculturali. Studi condotti in Finlandia (Jaatinen, 2015), Cipro (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018; Symeou & Karagiorgi, 2018), Norvegia (Rosnes & Rosslund, 2018), Svezia (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016) e Slovenia (Peček & Eermenc, 2016), sui professori che lavorano in contesti multiculturali, hanno esaminato l'importanza dell'empatia come competenza interculturale.

La capacità di assumere la prospettiva dell'Altro è di grande importanza per diversi motivi. In alcuni casi questa capacità è fondamentale per entrare in contatto con l'Altro, liberi da pregiudizi e stereotipi; una volta liberati dal peso di questi luoghi comuni, gli insegnanti saranno facilitati nella creazione di ambienti educativi in cui i giovani studenti possano sentirsi accolti e accettati per quello che sono: tali ambienti possono essere di grande importanza per supportare lo sviluppo dell'identità degli alunni. In altri casi questa facoltà può risultare di grande aiuto per comprendere le difficoltà che stanno attraversando i propri studenti. Non è raro che i professori considerino tali difficoltà come il prodotto dell'ambiente culturale da cui provengono i propri alunni: ambienti eccessivamente autoritari dove l'apprendimento mnemonico è preferito ad un apprendimento che predilige il pensiero critico, dove i genitori delegano il compito di educare i propri figli al sistema scolastico. Gli studi presi in esame mostrano come spesso le rappresentazioni che i professori hanno dell'ambiente culturale da cui

provengono i loro studenti siano frutto dei loro pregiudizi sulla cultura di provenienza dei loro stessi alunni e, talvolta, siano causate da forme di criptorazzismo. La capacità e la volontà di mettersi nei panni dell'Altro possono aiutare a uscire da questa fitta rete di incomprensioni. Ad esempio, nella ricerca di Rosnes e Rosslund (2018), viene mostrato come l'apparente disinteresse di alcuni genitori per la vita scolastica dei propri figli sia in realtà dovuto alla scarsa conoscenza del contesto educativo norvegese da parte di questi ultimi. Non avendo ricevuto sufficienti informazioni dal sistema scolastico e non padroneggiando la lingua madre, questi genitori non sono in grado di capire come e con quale frequenza possano interagire con gli insegnanti per chiedere loro consigli sui propri figli. In una situazione del genere preferiscono farsi da parte, temendo di invadere uno spazio che non appartiene a loro ma al sistema educativo norvegese. I professori consideravano questi comportamenti come una forma di disinteresse, da parte dei genitori, per la carriera scolastica dei propri figli; se gli insegnanti fossero stati attenti e capaci di mettersi nei panni di questi genitori avrebbero capito quali difficoltà stavano attraversando questi individui.

3.4. Rappresentazione ben articolata del concetto di cultura

La capacità di incontrare, liberi dai propri pregiudizi, un soggetto proveniente da un universo culturale diverso dal proprio può dipendere da molti fattori. Uno di questi è la facoltà di mettersi nei panni degli altri, facoltà che permette di capire l'Altro, le avversità che sta attraversando, senza limitarsi a ritenere le difficoltà che tale individuo sta affrontando come il risultato di un ambiente culturale povero e primitivo. Un altro fattore fondamentale è il modo in cui la cultura, o le culture, vengono comprese e immaginate.

Ricerche condotte in Svezia (Obondo, Lahdenperä, & Sandevärn, 2016), Norvegia (Rosnes & Rosslund, 2018), Finlandia (Dervin & Hahl, 2015), Slovenia (Bešter & Medvešek, 2016), Italia (Bugno, 2018), Cipro (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018) e tre studi teorici (Günay, 2016; Ogay & Edelmann, 2016; Schellhammer, 2018) hanno esaminato come gli insegnanti si rappresentino il concetto di cultura. Lo studio di Ogay ed Edelmann (2016) si è interessato sia alla figura professionale degli insegnanti che a quella dei social workers.

Da questi studi emerge come i suddetti professionisti tendano a rappresentarsi la cultura in due modi differenti.

Il primo tende a ignorare l'importanza della cultura, minimizzando o addirittura ignorando le differenze culturali: questa modalità di rappresentazione non tiene conto del fatto che gli esseri umani nascono e si sviluppano in contesti sociali, politici e storici molto diversi fra loro. I professionisti che tendono ad utilizzare questa modalità sono inclini ad avere atteggiamenti che negano le disuguaglianze sociali, le differenze di status sociale e di potere e sono inclini ad adottare un

approccio assimilazionista alla diversità. I professionisti che aderiscono a questa posizione di cecità nei confronti della differenza “negano l'identità dei [propri] studenti [...] e si privano dei mezzi [necessari] per comprendere i loro alunni come esseri sociali; questi professionisti agendo in tal modo contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze sociali” (Ogay & Edelmann, 2016, p. 393)

La seconda modalità consiste nella rappresentazione della cultura secondo una logica riduzionista: la cultura è concepita come l'unica determinante di certi modi di agire e di pensare. Gli insegnanti e gli educatori che assumono questa posizione tendono spesso ad attribuire le difficoltà che i loro studenti vivono come indissolubilmente legate alla loro cultura di origine. Questa posizione impedisce a questi professionisti di riflettere sulle condizioni di esistenza di questi soggetti: alcuni di essi appartengono a gruppi sociali ai margini della società, soggetti a varie forme di ingiustizia sociale ed economica che ne determinano l'esclusione dalla normale fruizione dei beni di cui gode la maggioranza della comunità. Questi professionisti sono inclini a considerare la cultura dei propri studenti come inadeguata per affrontare le sfide poste dalla contemporaneità: cresce in questi professionisti il desiderio di aiutarli a civilizzarsi affinché non siano più costretti a subire le conseguenze del proprio deficit culturale, deficit che potrebbe, ad esempio, condurre al fallimento scolastico. Infine, tale rappresentazione della cultura rende difficile immaginare la possibilità di instaurare un dialogo tra soggetti di culture diverse dalla propria, poiché ogni individuo è concepito come 'intrappolato' nel proprio mondo culturale, incapace di aprirsi a nuove forme di pensiero e comportamento.

Secondo le ricerche prese in considerazione sarebbe più adeguato immaginare la cultura come una rete di significati condivisi, frutto di una storia e di relazioni di potere in continua trasformazione e evoluzione. Questa rappresentazione permetterebbe di concepire le culture in un rapporto di continua tensione dialettica, dove soggetti appartenenti a culture diverse possono manipolare, più o meno consapevolmente, il repertorio simbolico messo a disposizione dalla propria comunità per dare vita a nuovi significati in un contesto diverso da quello dell'origine. Questa rappresentazione consentirebbe ai professionisti che operano nel campo dell'educazione e dei servizi sociali di comprendere come comportamenti, atteggiamenti e modi di pensare dei propri studenti e utenti possono essere determinati non solo dalla loro cultura di origine ma anche da cause di origine sociale, politica ed economica. Una visione più fluida della cultura consentirebbe agli insegnanti, ad esempio, di instaurare un dialogo autentico con i propri studenti, di ascoltare le difficoltà che questi stanno attraversando durante i loro studi al fine di ridefinire alcune pratiche didattiche per aiutarli.

Le ricerche di Flem, Jönsson, Alseth, Strauss e Antczak (2017) (svolte in Svezia) e di Ogay ed Edelmann (2016) riflettono entrambe sull'importanza che la rappresentazione del concetto di cultura ha per i social workers. Una rappresentazione eccessivamente statica porterebbe alla culturalizzazione delle problematiche sociali degli utenti di origine straniera, rendendo i social workers ciechi di fronte

alle cause strutturali che stanno dietro a queste problematiche; una rappresentazione più fluida della cultura consentirebbe a questi professionisti di adottare una prospettiva più complessa per analizzare le difficoltà incontrate dai loro utenti. Una prospettiva simile potrebbe aiutarli a considerare come parte dei problemi che i loro utenti devono affrontare sia il risultato delle disuguaglianze che esistono in seno alla società, disuguaglianze in termini di risorse materiali e simboliche, che sono eredità del passato coloniale, che sono legate al presente neocoloniale e che dipendono da particolari rapporti di potere sia a livello locale che globale.

3.5. Capacità di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità

La facoltà di riconoscere e rispettare la diversità culturale di un soggetto implica la capacità di non banalizzare la sua differenza, evitando di immaginare quell'individuo come troppo diverso o troppo simile a noi; questa facoltà permette di rappresentarsi un individuo come un soggetto inserito in una dimensione dialettica con altri individui dove somiglianza e diversità, continuità e cambiamento si intrecciano in relazioni dinamiche e in continua evoluzione.

Il riconoscimento e il rispetto per la diversità culturale possono portare alla volontà di valorizzare questa diversità che viene percepita come potenzialmente arricchente per la propria società. Ricerche condotte in Svezia (Obondo, Lahdenperä e Sandevärn, 2016), Cipro (Valiandes, Neophytou e Hajisoteriou, 2018; Hajisoteriou, Karousiou e Angelides, 2018) Finlandia (Jaatinen, 2015) e due studi teorici (Cummins, 2015 ; Ogay & Edelmann, 2016) sottolineano quanto sia importante per gli insegnanti avere questa facoltà. Essi, come già accennato, sono tra i più importanti attori sociali in grado di promuovere efficaci scambi interculturali. Secondo le suddette ricerche, la valorizzazione della differenza nei contesti scolastici richiede il superamento di un approccio folkloristico alla valorizzazione della diversità. Un'autentica valorizzazione della differenza potrebbe portare alcuni insegnanti ad apportare modifiche ai loro metodi di insegnamento dopo aver compreso quali difficoltà scolastiche possono essere determinate da un particolare background culturale. Un altro modo per valorizzare la diversità potrebbe riguardare la proposta di compiti che mettano al centro la vita degli studenti, compiti che riguardano ad esempio la ricostruzione della loro storia familiare, la narrazione della loro appartenenza religiosa, le condizioni di razzismo e di esclusione che hanno dovuto sopportare. Questi compiti potrebbero aiutare i soggetti di origine straniera a dare voce alle proprie esperienze e a sentirsi più inseriti nel contesto scolastico e, allo stesso modo, potrebbero essere di grande aiuto agli studenti di origine autoctona a capire che esistono realtà molto diverse dalla propria.

3.6. Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

Una competenza molto importante per creare adeguati scambi tra soggetti provenienti da diversi universi culturali è la capacità di prendere le distanze dai propri valori e riferimenti normativi.

Ricerche condotte in Serbia (Leutwyler, Petrovič, & Jokić, 2018; Starčević, Dimitrijević & Milovanović, 2016), Slovenia (Bešter & Medvešek, 2016), Cina e Norvegia (Birkeland & Ødemotland, 2018), Spagna (Valdivia & Montoto, 2016), Italia (Bugno, 2018) e cinque studi teorici (Peček & Ermenc, 2016; Gunay, 2016; Jokikokko, 2016; Akpovo & Nganga, 2018; Rodriguez-Izquierdo, 2018) hanno analizzato l'importanza di questa competenza per gli insegnanti. Il passaggio da una posizione etnocentrica - in cui la differenza culturale tra i soggetti è ignorata e i propri valori culturali sono considerati universali, o in cui la differenza culturale tra individui è riconosciuta ma le altre culture sono considerate inferiori alla propria - ad una etno-relativa, dove ad ogni cultura viene riconosciuto uguale valore, è il presupposto fondamentale per avviare autentiche interazioni interculturali. Se gli insegnanti saranno capaci di assumere una posizione etno-relativa, saranno in grado di creare un ambiente educativo in cui studenti con background culturali diversi potranno provare la sensazione di essere accettati e non giudicati. Il coinvolgimento dei genitori degli studenti nelle attività scolastiche sarà fondamentale per creare un ambiente educativo sereno: non sarà facile dar vita a questo coinvolgimento poiché sia gli insegnanti che i genitori provengono da contesti storico-geografici diversi e hanno aspettative differenti rispetto ai ruoli che dovranno interpretare. Gli insegnanti dovranno essere pronti a instaurare un dialogo con i genitori, un dialogo che dovrà essere libero da pregiudizi o stereotipi, per rinegoziare nuovi significati da attribuire alla scuola e ai ruoli interpretati da ciascun attore educativo. Un clima di accoglienza della diversità culturale aiuterà i giovani alunni nella creazione della propria identità, identità che spesso si costruisce, in questo periodo della vita di questi studenti, nella tensione dialettica tra due mondi, il mondo familiare - “il mondo del dentro” (Moro et al., 2009, p. 208) - e il mondo esterno, in questo caso, l'ambiente scolastico.

La ricerca sui social workers di Danso (2016) evidenzia l'importanza del superamento delle posizioni etnocentriche di questi professionisti: se questi soggetti non riusciranno a superare il loro etnocentrismo tenderanno a considerare determinati comportamenti e richieste dei loro utenti come adeguati o inadeguati, normali o patologici, a seconda della congruenza tra i modi di vivere e di pensare di questi individui rispetto ai propri. Questi professionisti, pur motivati dalle migliori intenzioni, se incapaci di assumere una posizione etno-relativa, potrebbero dar vita ad interventi non corrispondenti alle necessità dei loro utenti.

4. Le competenze interculturali: un approfondimento

Oltre alle competenze interculturali rilevate attraverso la literature review, ne sono state individuate altre in seguito ad un approfondimento della letteratura nazionale ed internazionale.

Nonostante non vi sia una definizione univoca di competenza interculturale, Bennet (2008) afferma come “vi sia un consenso emergente rispetto a cosa costituisca la nozione di competenza interculturale, la quale è spesso concepita come un insieme di abilità cognitive, affettive e comportamentali e di caratteristiche che favorisce un’interazione efficace ed appropriata in diversi contesti culturali” (p. 97).

Portera (2014) ritiene non sia facile distinguere tra quelle che sono le competenze interculturali in senso stretto e le competenze più generali (come ad esempio le abilità relazionali, le conoscenze linguistiche); tale autore, in continuità col pensiero di Deardorff (2009) e di Fantini (2007), ritiene che le competenze interculturali (tenendo bene in mente come sia difficile effettuare una distinzione netta tra competenze generali e competenze interculturali) possano essere suddivise in ‘Conoscenza (sapere)’, ‘Abilità (saper fare)’ e ‘Atteggiamenti (saper essere)’. Nella categoria ‘Conoscenza’ rientrano tutti quei concetti ed informazioni che un soggetto ha imparato durante la sua vita, come ad esempio conoscenze di tipo linguistico o conoscenze relative a specifici ambiti disciplinari (ad esempio conoscenze in ambito psicologico o sociologico); nella categoria ‘Abilità’ rientrano tutte quelle competenze che riguardano la messa in atto di determinate conoscenze per raggiungere un particolare obiettivo, ad esempio riuscire a comunicare con persone di lingua diversa dalla propria; nella categoria ‘Atteggiamenti’ rientrano tutti quegli aspetti relativi a disposizioni caratteriali e tratti psicologici di un soggetto in grado di favorire il conseguimento di una specifica meta: apertura mentale, sensibilità, curiosità, umiltà, etc.

Nei prossimi paragrafi si riporteranno alcune competenze interculturali che sono considerate di grande importanza, dalla letteratura nazionale e internazionale, per i professionisti che lavorano in contesti educativi, socio-assistenziali (insegnanti, operatori sociali, educatori e assistenti sociali) e di mediazione interculturale.

4.1. Apertura e flessibilità mentale

Diversi ricercatori ritengono l’apertura e la flessibilità mentale come tratti caratteriali molto importanti per certi professionisti (gli insegnanti, gli educatori professionali, gli operatori e gli assistenti sociali) che lavorano in contesti multiculturali (Portera, 2014; Davis, 2005; Williams, 2005). Secondo Brislin e Yoshida (1994) professionisti dotati di apertura e flessibilità mentale riescono ad accettare modi di essere e di agire nel mondo differenti dai propri e sono in grado, inoltre, di assumere una prospettiva etnorelativa. Per Davis (2005) un individuo mentalmente aperto è incline

a possedere la flessibilità cognitiva necessaria per adattarsi a nuove idee e a sopportare l'ambiguità di contesti a lui poco noti; un soggetto simile possiederà, inoltre, l'inclinazione a ricercare continuamente concetti nuovi e sarà, probabilmente, più predisposto ai cambiamenti. Williams (2005) ritiene che i soggetti che possiedono queste caratteristiche saranno probabilmente interessati a trascorrere il loro tempo in contesti a loro poco conosciuti e ad interagire con individui che hanno modalità di pensiero diversi dai propri.

4.2. Sapersi Decentrare

È già stata trattata l'importanza che ha, per insegnanti e i social worker, la capacità di assumere una posizione etno-relativa nei confronti dei propri riferimenti culturali quando si incontrano soggetti aventi matrici di lettura del mondo diverse dalle proprie. Cohen-Emerique (2017) e Cabiati (2020) ritengono sia fondamentale, per i sopraccitati professionisti, riuscire a diventare consapevoli dei propri sistemi di attribuzione di significato: “decentrarsi significa prendere le distanze da sé: è il soggetto che riflette su se stesso [...] per divenire consapevole dei quadri di riferimento culturali e sottoculturali (nazionali, etnici, religiosi, professionali, istituzionali ecc.) di cui è portatore in quanto individuo” (Cohen-Emerique, 2017, p. 127). Una volta divenuti consapevoli delle personali matrici di lettura utilizzate per decodificare il mondo e i suoi abitanti si può anche divenire consapevoli di come tali matrici di lettura possano influenzare le rappresentazioni che ci si crea dell'Altro nel momento in cui si entra in relazione con lui: non di rado tali rappresentazioni potrebbero essere errate o semplicistiche se non addirittura svalorizzanti e potrebbero essere di ostacolo nella comprensione del soggetto che si ha di fronte e delle difficoltà che sta attraversando.

La capacità di decentrarsi è ritenuta una competenza interculturale fondamentale anche per i professionisti della mediazione interculturale: Aalla (2002) e Belpiede (2002) sottolineano la necessità di acquisire tale competenza:

lo strumento che permette al mediatore di svolgere il suo ruolo è il decentramento. Il processo di decentramento avviene attraverso un lavoro di osservazione, di approfondimento dei significati culturali delle quotidiane trasformazioni [...]. Gran parte della nostra cultura di appartenenza ci è sconosciuta, poiché consiste in gesti e atteggiamenti che assumiamo in modo inconscio, ma un mediatore deve compiere un atto di riflessione intenzionale per farli emergere. (Belpiede, 2002, p.38)

L'acquisizione di tale competenza permetterebbe, innanzitutto, al mediatore interculturale di divenire consapevole di come il proprio sistema di riferimento sia solo uno fra i molti esistenti nel mondo; in

secondo luogo gli consentirebbe di interagire con soggetti aventi universi cosmologici differenti dai propri senza che tale differenza possa essere di intralcio nella formazione di una relazione d'aiuto.

4.3. Conoscere gli universi interpretativi dell'Altro

Alcuni ricercatori (Deardorff 2006; Rowan et al. 2016; Cohen-Emerique, 2017; Cabiati, 2020) ritengono sia molto importante per i professionisti citati in precedenza riuscire ad acquisire un'approfondita conoscenza e comprensione dei sistemi di significato che l'Altro utilizza per dare senso alla realtà. Tali autori, tuttavia, ritengono che per acquisire una simile conoscenza e comprensione sia prima di tutto necessario divenire consapevoli del fatto che “tutte le culture sono multiculturali” (Cabiati, 2020, p. 43), ossia che ciascuna cultura non sia al suo interno omogenea ma presenti diversi gradi di eterogeneità. A tal proposito Cabiati (2020), in riferimento ai professionisti del sociale, ricorda come: “in ogni specifica relazione d'aiuto, gli operatori sociali non incontrano in astratto la cultura del Paese o del rispettivo gruppo etnico, quanto piuttosto il modo di vivere la vita di una singola persona o di una famiglia ove la cultura generale si incarna” (p. 40). Le conoscenze che sono state acquisite nel corso degli anni da numerosi ricercatori afferenti a diversi ambiti disciplinari (come ad esempio la sociologia, l'antropologia, la psicologia cross-culturale) rispetto a molteplici dimensioni della vita di soggetti appartenenti a popoli diversi – il corpo e le sue rappresentazioni, la sessualità, la struttura della famiglia, ecc.- rappresentano un patrimonio da cui è importante attingere; è altresì importante sapere come attingere a queste conoscenze, ricordando che un insegnante, un educatore, un operatore sociale non incontra un generico Altro, bensì un soggetto specifico: le matrici di lettura del mondo di questo soggetto sono state influenzate dalla cultura della sua famiglia, dalla sua appartenenza ad una determinata classe sociale, dai gruppi cui questo si sente di appartenere (gruppo di pari, religioso, ecc.), dalla strategia di acculturazione scelta o imposta, dalle esperienze che ha vissuto durante la sua vita e dalle scelte intraprese (Cohen-Emerique, 2017). Dunque, tali conoscenze acquisite attraverso anni di studio e di ricerca hanno un limite, limite che può e deve essere colmato interagendo con il soggetto: “è importante riservare un alto grado di attenzione a ciò che le persone direttamente esprimono, nell'idea che è possibile venire a conoscenza dell'identità culturale altrui attraverso le narrazioni con cui questi identifica se stesso” (Cabiati, 2020, p.41).

4.4. Acquisire una prospettiva intersezionale

Fong (2009) e Delcroix (1997) ritengono che sarebbe auspicabile per i professionisti che lavorano in ambito della mediazione interculturale, in quello educativo (insegnanti ed educatori) e socio-assistenziale (assistenti sociali e operatori sociali) sviluppare una prospettiva intersezionale: “[tale]

prospettiva cerca di considerare allo stesso tempo le differenze di genere e quelle culturali senza dimenticare gli effetti delle disuguaglianze sociali dipendenti da fattori come la professione, la disoccupazione o il reddito” (Rebughini, 2018, p. 64). Sviluppare una prospettiva intersezionale potrebbe essere d’aiuto in quelle situazioni in cui si rende necessario tentare di comprendere le ragioni che stanno alla radice delle sofferenze dei soggetti con cui si lavora: la sofferenza è “parte integrante dell’essere umano, ma non tutte le sofferenze si equivalgono, [...] una cosa è essere un tassista nero e un’altra essere un idolo nero del calcio; una cosa è essere una donna che lavora come domestica, e una cosa è essere la first lady di un paese” (Farmer, 2014, p. 296). L’intrecciarsi delle diverse dimensioni descritte da Farmer (2014) danno esiti molto diversi rispetto a come e quanto un soggetto possa soffrire.

5. Il mediatore interculturale: un approfondimento

In questo paragrafo si vorrebbe ulteriormente approfondire quali competenze e caratteristiche sarebbe auspicabile possedesse il mediatore interculturale per svolgere la propria funzione, al di là dei diversi contesti in cui opera.

Aalla (2002), in accordo con Belpiede (2002), sottolinea quanto sia importante che un mediatore “abbia acquisito un’esperienza di vita che gli permetta di condividere con l’utente riferimenti culturali ed esperienze migratorie [che gli consentano] di elaborare e di analizzare i contenuti dei messaggi che circolano durante le interazioni” (p. 72). Secondo gli autori citati il mediatore, per svolgere adeguatamente la funzione di ponte tra due universi differenti, dovrebbe conoscere contemporaneamente due mondi diversi, quello della Società in cui ora risiede e quello dell’utente; vi è, tuttavia, un limite a questa conoscenza, limite che è intrinseco all’essere umano che è “testimone e ambasciatore sempre parziale della comunità di riferimento” (Vigna e Bonan, 2011, p. 105): è di fondamentale importanza che il mediatore interculturale sia consapevole di questo limite. La capacità di sapersi decentrare, come visto, è una prima fondamentale abilità che permetterebbe a tale professionista di acquisire consapevolezza rispetto a tale limite, poiché lo aiuterebbe a comprendere come l’insieme dei propri riferimenti culturali sia solo uno fra i molti possibili; è necessario, inoltre, che il mediatore, al pari dei diversi professionisti analizzati in precedenza, diventi consapevole del fatto che “tutte le culture sono multiculturali”(Cabiati, 2020, p. 43), anche la propria: la cultura, “le culture sono il risultato di una storia e di rapporti di forza e sono in trasformazione e mescolamento costante” (Mouchenik, 2009, p. 57). Tra le forze principali che danno origine a queste continue trasformazioni vi sono gli esseri umani e l’uso che essi fanno della propria cultura e della cultura dell’Altro: “le persone hanno fatto e continuano a fare, quotidianamente, la propria e l’altrui identità e la propria e l’altrui differenza” (Taliani, 2002, p. 89).

Secondo Cohen-Emerique (2017) e Aalla (2002), la caratteristica peculiare dei mediatori culturali riguarda la loro passata esperienza migratoria, esperienza che permetterebbe a questi professionisti di comprendere meglio le difficoltà che stanno affrontando i loro utenti. I mediatori posseggono una conoscenza implicita rispetto a diversi temi, quali ad esempio: i processi di acculturazione, avendo loro stessi dovuto affrontarli durante il tempo trascorso nel Paese in cui ora risiedono; i vissuti legati a tutta una serie di sgradevoli esperienze che soggetti appartenenti ad un gruppo di minoranza possono dover affrontare, come quelle forme di razzismo capaci di “costruire una realtà in cui chi è rappresentato come ‘Altro’ è sistematicamente sminuito e misconosciuto” (Colombo, 202, p. 125). È necessario che questo bagaglio di conoscenze implicite cui “i mediatori attingono intuitivamente” divenga sapere esplicito, venga “trasformato, [da una specifica formazione], [...] in una conoscenza più concettuale [...], in una competenza professionale” che permetterà a questi professionisti di “aiutare i migranti a trovare il proprio posto nella nuova società” (Cohen-Emerique, 2017, pp. 441-442).

Per svolgere adeguatamente la funzione di ponte, secondo Belpiede (2002), è di primaria importanza che un mediatore culturale padroneggi sia la lingua del suo Paese di origine che quella del Paese in cui ora risiede. Cohen- Emerique (2017), riflettendo sul lavoro del mediatore in ambito socio-educativo, afferma come questi debba “saper utilizzare il codice linguistico dell’utente, così come quello dell’operatore sociale per poter creare un ponte tra il Paese d’origine del migrante e quello della società di accoglienza” (p. 421). Belpiede (2002) e Cohen-Emerique (2017) ritengono che il mediatore culturale, per riuscire a svolgere il suo ruolo di relais, debba padroneggiare, oltre a diverse lingue, anche “le tecniche della comunicazione interculturale: [tali tecniche lo renderebbero capace di] decodificare, [durante le interazioni con gli utenti], i codici culturali, [di comprendere le ragioni che si celano dietro alla formazione di] incomprensioni e malintesi (Belpiede, 2002, p. 37). Il mediatore culturale, dunque, non deve avere solo competenze linguistiche, ma anche profonde competenze relazionali tali da permettergli di “costruire, attorno all’utente, un universo abitato da popoli, dove si possono intrecciare e confrontare diverse culture, diversi saperi e diversi modi di intendere la realtà” (Aalla, 2002, p. 72).

6. Conclusioni

In questo capitolo sono state prese in considerazione alcune tra le più importanti competenze interculturali che, secondo la letteratura nazionale e internazionale, sarebbe auspicabile possedessero alcuni attori sociali chiave al fine di promuovere una particolare forma di coesistenza tra persone appartenenti a culture differenti; tale forma di coesistenza implica l’idea che diverse soggettività – diverse per origine geografica, per modi di interpretare e vivere nel mondo – possano esistere insieme

in una medesima realtà venendo ugualmente rispettati. All'interno di questa forma di coesistenza tutti gli individui si riconoscono reciprocamente come co-cittadini, come persone che, indipendentemente dal loro background culturale, hanno pari diritti e pari doveri (Levräu e Loobuyck, 2013).

Premessa ai capitoli di ricerca

L'immigrazione è divenuta un "dato strutturale della società italiana" (Torre, 2009, p. 13).

I professionisti che lavorano nell'ambito educativo e sociale "si confrontano con una società sempre più multiculturale, sperimentando ripetutamente una sensazione di disorientamento e d'impotenza di fronte ad alcuni comportamenti dei migranti che non riescono a comprendere e tanto meno a gestire" (Amidoni, 2017, p. 13). Questi professionisti, per poter affrontare nei migliori dei modi la complessità che caratterizza il lavoro con soggetti "superdiversi" (Vertovec, 2007, p. 1024), devono essere sostenuti dalle istituzioni per cui lavorano: queste dovrebbero garantire loro "una formazione continua, che ha bisogno di tempo e di regolari follow-up" (Cohen-Emerique, 2017, p. 450). Tale formazione dovrebbe permettere a questi individui di sviluppare la capacità di riconoscere e comprendere i bisogni e le necessità di persone culturalmente molto distanti da loro.

La presente ricerca si rivolge ai professionisti italiani che lavorano nelle istituzioni scolastiche e nei servizi socio-sanitari ed educativi: tali individui, nelle loro professioni, devono confrontarsi con la superdiversità (Vertovec, 2007). Il primo obiettivo di questa ricerca è quello di esplorare quali competenze questi professionisti possiedano per "relazionarsi in modo appropriato ed efficace con persone aventi diverso background linguistico e culturale" (Portera, 2014, p. 159). Il secondo è quello di comprendere quali siano i bisogni formativi di natura interculturale propri di questi professionisti per dare origine a processi di inclusione sociale nei loro rispettivi ambiti lavorativi.

Per raggiungere questi obiettivi sono stati utilizzati sia strumenti quantitativi che qualitativi.

Come strumento quantitativo è stato adoperato un questionario online, questionario che è stato somministrato agli insegnanti e ai dirigenti scolastici, agli operatori sociali, agli educatori professionali socio-pedagogici e socio-sanitari, agli assistenti sociali e ai mediatori interculturali. Nel capitolo 4 vengono riportati i risultati ottenuti dalla raccolta dati tramite il questionario.

Come strumento qualitativo è stato adoperato l'intervista semi-strutturata: sono stati intervistati insegnanti, operatori sociali, educatori professionali socio-pedagogici e socio-sanitari e mediatori interculturali. Nel capitolo 5 vengono riportati i risultati ottenuti dalla raccolta dati tramite l'intervista semi-strutturata.

La borsa di ricerca a cui questo progetto si riferisce è stata finanziata dalla Regione Liguria ed è stata realizzata in collaborazione con: il Consorzio Agorà, la Società Cooperativa S.A.B.A. ONLUS, il Centro Studi MEDI e il Comune di Genova – Direzione Politiche dell'Istruzione per le nuove generazioni. Il progetto di ricerca, finanziato dalla Regione Liguria, era rivolto ai professionisti del contesto ligure che lavorano negli ambiti professionali di cui si è di cui si è parlato sopra. Per quanto

riguarda il questionario, vista la rilevanza dell'argomento, si è deciso di somministrarlo su tutto il territorio nazionale. Per quanto riguarda le interviste ci si è voluti focalizzare sul contesto ligure.

Capitolo 4

Le competenze interculturali nei servizi socio- educativi e socio-sanitari

1 Introduzione

Secondo Portera (2014) “per relazionarsi in modo appropriato ed efficace con persone aventi diverso background linguistico e culturale è necessario possedere un insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti” (p. 159). Per Byram (1997) e Lynch e Hanson (1998) i diversi modi di essere e di pensare caratteristici di ciascun individuo giocano un ruolo fondamentale nel divenire interculturalmente competenti. Portera (2014) ritiene che “il ‘saper essere – attitude’, da intendere come l’insieme delle disposizioni personali, psicologiche e socio-culturali (proprie di un determinato individuo), faciliti (o permetta) performance efficaci” (p. 161) in ambito interculturale. Nei prossimi paragrafi si descriveranno alcune disposizioni personali che, se possedute, potrebbero aiutare i professionisti che lavorano nell’ambito educativo e sociale a comprendere e ad aiutare soggetti portatori di super-differenze (Cabiati, 2020)

1.1 La sensibilità interculturale

Per Chen e Starosta (2000) la competenza di comunicazione interculturale è costituita da tre differenti aspetti, quello cognitivo, quello affettivo e quello comportamentale: “la sensibilità interculturale rappresenta la dimensione affettiva [di questa competenza] e fa riferimento all’attivo desiderio che motiva i soggetti che lo possiedono a comprendere, apprezzare e accettare le differenze tra le culture” (p. 4). Secondo Chen e Starosta (2000) la sensibilità interculturale migliorerebbe la capacità di riconoscere le somiglianze e le differenze esistenti tra diverse culture; secondo questi ricercatori l’abilità di riconoscere quali siano gli aspetti comuni e quelli, invece, differenti tra una cultura e l’altra è molto importante per dare vita a comunicazioni interculturali adeguate.

Portera (2014), riflettendo sulla nozione di competenza interculturale, ritiene vi sia un rapporto di influenza bidirezionale tra la sfera degli atteggiamenti e delle disposizioni personali e quella delle relazioni interpersonali. Caratteristiche quali l’apertura e la flessibilità mentale, la curiosità, l’umiltà, tendono a favorire relazioni interpersonali positive, caratterizzate dal dialogo e da un confronto sereno; parimenti, relazioni interpersonali positive, dove è possibile avviare forme di dialogo scevre da comportamenti difensivi, favorirebbero lo sviluppo di qualità personali, quali ad esempio l’apertura e la flessibilità mentale. I soggetti “interculturalmente sensibili sono capaci [...] di godere delle differenze interculturali, superando i problemi legati alla negazione o all’occultamento

dell'esistenza di differenze culturali nel tentativo di difendere i propri modi di concepire il mondo; questi individui sviluppano la capacità empatica di accettare le differenze culturali e di adeguarsi ad esse” (Chen & Starosta, 2000, p. 5). I professionisti che lavorano nell'ambito educativo e sociale (ambiti sempre più multiculturali) se sensibili interculturalmente, potrebbero sviluppare - attraverso continue interazioni positive con soggetti aventi background culturali differenti dal proprio – alcune caratteristiche personali, come ad esempio l'apertura e la flessibilità mentale, la curiosità e l'umiltà.

1.2 L'accettazione del cambiamento

L'accettazione del cambiamento può essere concepita come “la tendenza ad abbracciare il cambiamento piuttosto che evitarlo” (Di Fabio & Gori, 2016, p. 2) quando tale cambiamento è considerato vantaggioso; l'accettazione del cambiamento è un costrutto multidimensionale. Le dimensioni ‘ricerca del cambiamento’ e ‘flessibilità cognitiva’, in particolare, rispecchiano alcuni modi di essere considerati di grande rilevanza per operare in contesti multiculturali. La dimensione ‘ricerca del cambiamento’ appartiene a quei soggetti che “tendono a ricercare nuove soluzioni rispetto a determinati problemi, soluzioni che non appartengono agli universi di significato solitamente utilizzati nel processo di problem-solving” (Di Fabio & Gori, 2016, p. 3); questi soggetti, inoltre, spesso manifestano il bisogno di trovare nuovi stimoli. La dimensione ‘flessibilità cognitiva’ fa riferimento alla capacità di adattare le proprie strategie cognitive, “all'abilità che determinati soggetti possiedono nel pensare a più concetti simultaneamente, alla capacità che essi hanno nel mutare le proprie decisioni qualora sia vantaggioso, e alla capacità di cambiare con sufficiente facilità i propri piani e le proprie abitudini” (Di Fabio & Gori, 2016, p. 3).

Diversi ricercatori (Portera, 2014; Davis, 2005; Williams, 2005) ritengono l'apertura e la flessibilità mentale qualità personali di grande importanza per poter divenire interculturalmente competenti. Un soggetto dotato di flessibilità mentale sarà capace di adattarsi a nuovi modi di pensare e a contesti a lui poco familiari. Una persona in possesso di una mentalità aperta sarà interessata ad esplorare nuovi modi di pensare e di essere nel mondo e sarà, probabilmente, più predisposta ai cambiamenti; questa persona sarà portata, secondo Davis (2005), a costruire relazioni positive con persone aventi background culturali diversi dai propri. Brislin e Yoshida (1994) sottolineano, inoltre, come i soggetti in possesso di flessibilità e apertura mentale siano propensi ad assumere, nei confronti dei propri universi di attribuzione di senso, una prospettiva etnorelativa.

1.3 La consapevolezza organizzativa

La consapevolezza organizzativa, a differenza della sensibilità interculturale e dell'accettazione del cambiamento, non fa riferimento a una disposizione personale bensì riguarda una caratteristica

relativamente stabile dell'organizzazione in cui i professionisti lavorano. La consapevolezza organizzativa, infatti, "è un processo sociale che diventa collettivo attraverso le azioni e le interazioni tra individui" (Magnano et al., 2017, p. 47) appartenenti alla stessa organizzazione. Secondo Ray et al. (2011) la consapevolezza organizzativa è il risultato delle pratiche messe in atto dai vertici dell'organizzazione. Vogus e Sutcliffe (2012) ritengono che la consapevolezza organizzativa sia caratterizzata:

- Dalla preoccupazione per il fallimento, preoccupazione che spinge i soggetti che lavorano in una organizzazione a discutere con regolarità quali possibili minacce possano mettere in pericolo l'affidabilità delle azioni dell'organizzazione;
- Dalla riluttanza a dare origine ad interpretazioni semplificate; tale riluttanza porta i professionisti che operano in una azienda a tentare di sviluppare una comprensione il più possibile complessa e aggiornata del contesto in cui stanno lavorando, mettendo in discussione le interpretazioni già esistenti di tale contesto e considerando interpretazioni alternative attendibili;
- Dalla sensibilità alle operazioni, ossia dalla volontà di integrare tutte le conoscenze acquisite in merito a un determinato contesto, e le relative interpretazioni sviluppate in riferimento ad esso, in un quadro di riferimento concettuale da aggiornare periodicamente;
- Dall'impegno nei confronti della resilienza, impegno che conduce i professionisti di un'organizzazione a riconoscere, prima di tutto, come sia inevitabile che si verifichino delle battute d'arresto durante il lavoro e, in secondo luogo, ad analizzare le ragioni per cui si sono verificate e ad imparare da esse;
- Dal rispetto per le competenze, rispetto che porta, durante i periodi più complicati di una determinata organizzazione, a far sì che siano i soggetti con le maggiori competenze a prendere le decisioni a prescindere dalla loro posizione nella gerarchia aziendale.

Weick e Sutcliffe (2007) ritengono che la consapevolezza organizzativa permetta alle organizzazioni che la possiedono di gestire adeguatamente situazioni complesse e in costante evoluzione. Secondo alcuni autori la consapevolezza organizzativa nelle aziende: è di aiuto nella progettazione delle modalità di scambio di informazioni (Swanson & Ramiller, 2004); accresce la capacità di adattamento (Vogus & Welbourne, 2003), migliora la coordinazione tra i professionisti (Weick et al., 1999); aiuta a dare origine a soluzioni creative (Langer, 2005); limita la probabilità che si commettano errori e riduce lo stress.

Ambiti lavorativi come quello dei servizi socio-educativi e socio-assistenziali, quello scolastico, quello del Sistema di accoglienza, sono ambiti in cui è probabile si incontrino soggetti provenienti da diversi contesti storici, geografici, sociali e culturali. Quando i professionisti che lavorano in questi

ambiti incontrano questi soggetti è di fondamentale importanza che siano in grado di considerarli non “come pezzi di culture diverse, bensì come uomini e donne con corredi di esperienza e cultura ch’essi gestiscono con libertà e speranza entro progetti di vita” (Clemente, 2002, p. 126). Sviluppare una simile rappresentazione dell’Altro da noi è assai complicato e richiede il possesso di molteplici competenze, conoscenze e modalità di pensiero. Per sviluppare una simile rappresentazione è importante, ad esempio: possedere una discreta conoscenza della propria cultura e della cultura dei soggetti con cui si entra in relazione (Portera, 2014); essere in grado di assumere una prospettiva etnorelativa (Williams, 2005) nei confronti di sistemi di significato diversi dai propri; riuscire ad “adattarsi a diversi stili di comunicazione e comportamenti” (Deardorff, 2006, p. 254). I professionisti che lavorano in contesti multiculturali possono possedere queste competenze in diverso grado o possederne solo alcune di queste; data la complessità caratteristica delle loro professioni sarebbe auspicabile che tali professionisti lavorassero in organizzazioni caratterizzate dalla presenza della consapevolezza organizzativa, organizzazioni in cui vi è radicata la cultura di sviluppare una comprensione il più possibile complessa rispetto alle situazioni in cui si sta lavorando, favorendo lo scambio fra i diversi professionisti delle loro reciproche conoscenze e competenze.

I professionisti che lavorano in contesti sociali ed educativi caratterizzati dalla presenza di soggetti aventi “modelli culturali diversi” (Amidoni, 2017, p. 13) dai propri, sono costretti a mutare le loro usuali strategie di problem solving al fine di trovare soluzioni innovative a situazioni poco conosciute: tali professionisti, per riuscire a lavorare efficacemente in ambiti così dinamici, necessitano di specifiche capacità e risorse (Di Fabio & Gori, 2016). Essi hanno bisogno, ad esempio, di flessibilità cognitiva, di apertura nei confronti di nuove modalità di pensiero, di risorse emotive che permettano loro di affrontare elevati livelli di incertezza; per questi professionisti la percezione di poter contare sul supporto sociale – in questo caso sull’aiuto e sul sostegno dei propri colleghi di lavoro - è di grande importanza per poter affrontare adeguatamente le sfide legate a questi contesti. Secondo Magnano et al (2017), lavorare in ambiti caratterizzati dalla presenza di una consapevolezza organizzativa può favorire lo sviluppo di una serie di caratteristiche individuali, quali ad esempio: la capacità di adattarsi a situazioni nuove, l’apertura mentale e la flessibilità cognitiva. Secondo i ricercatori italiani, inoltre, un ambiente lavorativo in cui viene incoraggiato il continuo scambio di opinioni tra colleghi e la condivisione delle rispettive competenze dovrebbe essere in grado di fornire ai diversi professionisti un adeguato supporto sociale per poter affrontare circostanze complesse.

2 La ricerca

2.1 Obiettivi

Gli obiettivi sono:

1. Esplorare l'importanza attribuita a diverse competenze interculturali da parte dei professionisti che operano in contesti multiculturali
2. Esplorare quali modalità di trasmissione delle competenze, secondo i professionisti che operano in contesti multiculturali, rendono adeguato un percorso formativo
3. Indagare se tali professionisti abbiano preso parte a percorsi formativi a tematica interculturale
4. Indagare se questi professionisti abbiano preso parte a percorsi formativi a tematica interculturale di loro iniziativa o perché facenti parte della loro formazione obbligatoria
5. Indagare la frequenza con cui tali professionisti seguono percorsi formativi a tematica interculturali
6. Sondare il livello di sensibilità interculturale dei partecipanti alla ricerca
7. Analizzare la capacità dei professionisti di affrontare i cambiamenti nella vita lavorativa
8. Comprendere come situazioni non normative, con cui spesso questi professionisti si trovano ad operare, nello specifico l'emergenza Covid-19, abbia messo in discussione determinate pratiche consolidate all'interno dei loro contesti lavorativi:
 - esplorando le complessità incontrate dai professionisti costretti a modificare le tipologie di interazione con i loro allievi o utenti;
 - indagando il sostegno loro fornito dalle organizzazioni in cui lavorano
 - rilevando l'organizzazione del proprio gruppo di lavoro
 - rilevando il loro benessere psicologico
9. Indagare le relazioni tra i diversi costrutti psicologici
10. Indagare le relazioni esistenti tra i singoli costrutti psicologici e alcune variabili socio-demografiche (quali la nazione di nascita, il genere, il titolo di studio, la professione)
11. Verificare le seguenti ipotesi:
 - All'aumentare della sensibilità interculturale corrisponderà un aumento dell'accettazione del cambiamento
 - All'aumentare della consapevolezza organizzativa (consapevolezza che caratterizza l'ambiente di lavoro del soggetto partecipante) corrisponderà un aumento dell'accettazione del cambiamento
 - All'aumentare dell'età corrisponderà un aumento dell'accettazione del cambiamento

2.2 Metodologia

La ricerca è stata realizzata seguendo una metodologia di tipo quantitativo. È stato elaborato un questionario online costituito sia da domande elaborate ad hoc sia da scale psicologiche validate in letteratura. L'analisi della letteratura (nazionale ed internazionale) in merito a quali competenze interculturali sarebbe auspicabile possedessero determinati professionisti – professionisti che lavorano in contesti scolastici, socio-educativi, assistenziali e di mediazione culturale – riportata nel capitolo precedente ha svolto la funzione di guida nell'elaborazione delle domande ad hoc. Tale analisi della letteratura è stata, inoltre, adoperata come base conoscitiva nel selezionare determinate scale psicologiche da utilizzare nel questionario al fine di analizzare alcune caratteristiche dei soggetti partecipanti ritenute importanti per operare in contesti interculturali.

2.3 Procedura

La ricerca è stata avviata dopo aver ottenuto il parere del Comitato Etico per la Ricerca (CERA) dell'Università di Genova. La raccolta dei dati è stata effettuata rispettando il Codice Etico della Ricerca dell'Associazione Italiana di Psicologia, le raccomandazioni etiche della Dichiarazione di Helsinki e l'American Standard dell'Associazione Psicologica (APA) per il trattamento dei volontari umani. La piattaforma utilizzata per elaborare il questionario online è stata Microsoft Forms; nella prima pagina del questionario, prima della parte relativa alle domande da compilare, sono stati descritti gli obiettivi della ricerca, la composizione del questionario stesso (domande socio-anagrafiche, quesiti create ad hoc, scale validate in letteratura), il tempo necessario (20 minuti circa) per completarlo ed è stato esplicitato che i partecipanti potevano ritirarsi in qualsiasi momento chiudendo la finestra del browser; prima di procedere alla compilazione del questionario, i soggetti dovevano: dichiarare di avere almeno 18 anni ed esprimere il loro consenso alla partecipazione alla ricerca, partecipazione che era volontaria e anonima.

Il questionario è stato somministrato online: la raccolta dati ha avuto inizio a metà settembre 2020 e si è conclusa a fine febbraio 2021. Il link del questionario è stato diffuso tramite mail inizialmente attraverso reti professionali, locali e nazionali, fornite dai partner del progetto (Centro Studi Medi, Cooperativa Agorà, Cooperativa Saaba). Successivamente è stato contattato l'Ordine nazionale e tutti gli Ordini regionali degli assistenti sociali; sono state interpellate diverse associazioni e cooperative di professionisti della mediazione interculturale, ad esempio l'A.M.M.I (Associazione Multietnica dei Mediatori Interculturali); sono state contattate diverse associazioni di educatori professionali presenti sul territorio nazionale, come ad esempio l'A.N.E.P (Associazione Nazionale Educatori Professionali); sono state interpellate, infine, diverse associazioni di professori e l'associazione Bimed (Biennale delle Arti e delle Scienze del Mediterraneo) che da anni collabora con

numerosissimi istituti scolastici in tutta Italia rispetto alla promozione di progetti e corsi di formazione riguardanti tematiche quali, ad esempio, l'inclusione scolastica. Il link del questionario, inoltre, è stato diffuso tramite Social Network (Facebook e WhatsApp) in gruppi specifici per professione, come ProfessioneInsegnante.it.

2.4 Strumenti

Il questionario è stato articolato in quattro aree: socio-anagrafica; competenze interculturali; dimensioni psicologiche atti ad indagare - attraverso specifiche scale validate in letteratura - l'accettazione del cambiamento, la consapevolezza organizzativa dell'organizzazione in cui lavora il soggetto, il benessere del soggetto; i modi e la capacità di fronteggiamento degli operatori durante il periodo dell'emergenza sanitaria di COVID-19.

2.4.1 Area delle caratteristiche socio-anagrafiche

La prima area ha come proposito quello di approfondire alcune caratteristiche socio-anagrafiche del soggetto che prende parte alla ricerca: l'età, la Nazione di nascita, il sesso, il titolo di studio, l'attività lavorativa, la regione in cui lavora, gli anni di esperienza lavorativa e gli anni di esperienza lavorativa con soggetti di origine straniera.

2.4.2 Area delle competenze interculturali

La seconda area esplora il tema delle competenze interculturali attraverso domande chiuse create ad hoc. Tali domande vanno ad indagare:

- Quali competenze interculturali sono ritenute più importanti dai professionisti che hanno preso parte alla ricerca; a questo proposito è stata presentata una lista di competenze interculturali individuate in letteratura ed è stato chiesto al soggetto partecipante di attribuire un punteggio a ciascuna competenza in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*);
- Quali sono le caratteristiche più importanti, secondo questi professionisti, che dovrebbe avere un percorso formativo per poter trasmettere adeguatamente determinate tipologie di conoscenza; a questo proposito è stata presentata una lista di caratteristiche che dovrebbe avere un percorso formativo per poter essere considerato, da questi professionisti, adeguato ed è stato chiesto a questi di attribuire un punteggio a ciascuna caratteristica in una scala da 1 (*per nulla adeguato*) a 5 (*molto adeguato*);
- Quali contenuti di un eventuale percorso formativo sono ritenuti più importanti dai professionisti che hanno preso parte allo studio; a questo proposito è stata presentata una lista

di argomenti da trattare in un ipotetico percorso formativo ed è stato chiesto al soggetto partecipante di attribuire un punteggio a ciascun argomento in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*).

- Se i partecipanti alla ricerca hanno preso parte a percorsi formativi a tematica interculturale durante la loro vita professionale
- Se questi professionisti hanno preso parte a percorsi formativi a tematica interculturale di loro iniziativa o perché facenti parte della loro formazione obbligatoria
- Quando risale la loro ultima formazione in ambito interculturale; a questo proposito è stato formulato un quesito a risposta chiusa;

All'interno di quest'area, inoltre, è stata inserita la Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale (ISS-15) (Wang & Zhou, 2016) che valuta il livello di sensibilità interculturale del soggetto che la compila. Tale scala, non essendoci la versione in italiano, è stata tradotta e la traduzione è stata sottoposta a verifica seguendo il metodo della Back Translation. La scala è composta da 15 item con modalità di risposta su scala Likert a 5 punti da 1 (*fortemente in disaccordo*) a 5 (*assolutamente d'accordo*). Questa è composta da cinque dimensioni:

- I. *Coinvolgimento nell'interazione*; tale dimensione analizza il sentimento di partecipazione dei soggetti alla comunicazione interculturale; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Mi piace interagire con persone di culture diverse»; il punteggio può assumere il valore minimo di 3 e il valore massimo di 15, al crescere del punteggio cresce il *Coinvolgimento nell'interazione*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .67$);
- II. *Rispetto per le differenze culturali*; tale dimensione analizza il modo in cui i partecipanti si pongono nei confronti della cultura e delle opinioni delle persone con cui interagiscono; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Non mi piace stare con persone che hanno altre culture»; il punteggio può assumere il valore minimo di 3 e il valore massimo di 15, al crescere del punteggio cresce il *Rispetto per le differenze culturali*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .49$);
- III. *Sicurezza nell'interazione*; tale dimensione analizza il grado di sicurezza che i partecipanti hanno nel muoversi in un contesto interculturale; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Sono abbastanza sicuro di me stesso nell'interagire con persone provenienti da altre culture»; il punteggio può assumere il valore minimo di 3 e il valore massimo di 15, al crescere del punteggio cresce la *Sicurezza nell'interazione*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .84$);

- IV. *Piacere per l'interazione*; tale dimensione analizza la reazione, che può essere positiva o negativa, dei partecipanti durante la comunicazione con persone di culture diverse; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Spesso mi sento inutile quando interagisco con persone di altre culture»; il punteggio può assumere il valore minimo di 3 e il valore massimo di 15, al crescere del punteggio cresce il *Piacere per l'interazione*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .70$);
- V. *Attenzione per l'interazione*; tale dimensione analizza lo sforzo fatto dai partecipanti nel cercare di comprendere cosa stia succedendo durante l'interazione interculturale; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Sono molto rispettoso quando interagisco con persone di altre culture»; il punteggio può assumere il valore minimo di 3 e il valore massimo di 15, al crescere del punteggio cresce l' *Attenzione per l'interazione*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .71$).

2.4.3 Area delle dimensioni psicologiche

La terza area del questionario riguarda la somministrazione di alcune scale atte ad indagare: l'accettazione del cambiamento, la consapevolezza organizzativa dell'organizzazione in cui lavora il soggetto e il benessere del soggetto:

- La Scala Accettazione del Cambiamento (ACS) (Di Fabio & Gori. 2016) valuta la tendenza ad accettare o ad andare verso il cambiamento del soggetto che la compila. La scala è composta da 20 item con modalità di risposta su scala Likert a 5 punti da 1 (*per nulla*) a 5 (*molto*). Questa è composta da cinque dimensioni:
 - I. *Reazione positiva al cambiamento*; tale dimensione riguarda le emozioni che provano i partecipanti durante il cambiamento; viene riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Riesco a trovare lati positivi nei cambiamenti che sono apparentemente negativi»; il punteggio può assumere il valore minimo di 4 e il valore massimo di 20, al crescere del punteggio cresce la *Reazione positiva al cambiamento*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .75$)
 - II. *Ricerca del cambiamento*; tale dimensione riguarda le tendenze a ricercare il cambiamento da parte dei partecipanti; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Sono sempre in cerca di cambiamenti nella mia vita di tutti i giorni»; il punteggio può assumere il valore minimo di 4 e il valore massimo di 20, al crescere del punteggio cresce la *Ricerca del cambiamento*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .80$)

- III. *Flessibilità cognitiva*; tale dimensione riguarda la capacità dei partecipanti a pensare contemporaneamente a più concetti e a decidere se sia vantaggioso modificare i propri piani e le proprie routine; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Se necessario, non è difficile per me cambiare idea»; Il punteggio può assumere il valore minimo di 4 e il valore massimo di 20, al crescere del punteggio cresce la *Flessibilità cognitiva*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .72$)
- IV. *Predisposizione al cambiamento*; tale dimensione riguarda la capacità delle persone ad imparare dai cambiamenti e ad utilizzare il cambiamento per migliorare la qualità delle loro vite; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Individuo percorsi alternativi con facilità»; Il punteggio può assumere il valore minimo di 4 e il valore massimo di 20, al crescere del punteggio cresce la *Predisposizione al cambiamento*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .83$)
- V. *Sostegno al cambiamento*; tale dimensione si riferisce al sostegno sociale percepito dai partecipanti quando si trovano ad affrontare delle sfide; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Posso confrontarmi con altre persone per me importanti di fronte ai cambiamenti »; Il punteggio può assumere il valore minimo di 4 e il valore massimo di 20, al crescere del punteggio cresce il *Sostegno al cambiamento*; questa dimensione ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .79$)
- La Scala della Consapevolezza organizzativa (MOS) (Magnano et al., 2017) valuta la consapevolezza organizzativa dell'organizzazione in cui lavora il soggetto che la compila; con consapevolezza organizzativa si fa riferimento alla capacità che ha un'organizzazione nell'individuare, a partire dall'analisi di alcuni dettagli specifici, la possibilità che si manifestino situazioni dannose per lei stessa e di agire rapidamente per evitare che si verifichino tali situazioni. La consapevolezza organizzativa viene considerata come una caratteristica dell'organizzazione nel suo insieme: tale caratteristica è relativamente stabile ed è il risultato delle pratiche messe in atto dai vertici dell'organizzazione.
- La Scala della Consapevolezza organizzativa è una scala Likert di 8 item con un punteggio che va da 1 (*per niente*) a 3 (*molto*). La scala ha dimostrato possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .88$). Essa è composta da 5 dimensioni:
- I. *Preoccupazione per il fallimento*; tale dimensione valuta la capacità che una determinata organizzazione ha nell'identificare eventuali piccoli errori prima che

- possano diventare dei problemi di grande entità; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Nel parlare con i colleghi dei problemi che si presentano, abitualmente discutiamo di cosa è importante non perdere di vista»; Il punteggio può assumere il valore minimo di 1 e il valore massimo di 3, al crescere del punteggio cresce la *Preoccupazione per il fallimento*;
- II. *Riluttanza nel dare interpretazioni superficiali*; tale dimensione valuta la capacità che una determinata organizzazione ha nel cogliere tutte le sfumature di una determinata situazione; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Parliamo insieme delle alternative rispetto a come svolgere le nostre normali attività lavorative »; Il punteggio può assumere il valore minimo di 1 e il valore massimo di 3, al crescere del punteggio cresce la *Riluttanza nel dare interpretazioni superficiali*;
- III. *Sensibilità rispetto alle attività*; tale dimensione fa riferimento alla presenza, all'interno di una determinata organizzazione, di interazioni continue tra i diversi professionisti; questa stessa dimensione si riferisce anche alla presenza di una adeguata condivisione di informazioni rispetto a quegli aspetti umani e organizzativi che determinano la sicurezza di un sistema nel suo insieme; tale capacità permette di anticipare il verificarsi di eventi inaspettati; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Nella nostra azienda abbiamo una buona mappa dei talenti e delle abilità di ciascuno »; il punteggio può assumere il valore minimo di 1 e il valore massimo di 6, al crescere del punteggio cresce la *Sensibilità rispetto alle attività*;
- IV. *Impegno a favore della resilienza*; tale dimensione valuta sia la capacità che una determinata organizzazione ha nell'identificare gli errori in anticipo sia nel riprendersi dopo aver commesso alcuni errori e superarli; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Parliamo degli errori e dei modi di imparare da essi»; Il punteggio può assumere il valore minimo di 1 e il valore massimo di 6, al crescere del punteggio cresce l'*Impegno a favore della resilienza*;
- V. *Rispetto per la competenza*; tale dimensione valuta la capacità che una determinata organizzazione ha nel dare rilievo alle competenze dei propri professionisti rispetto ai problemi che emergono indipendentemente dalla loro posizione nella scala gerarchica; viene qui riportato un item di questa dimensione a titolo di esempio: «Nel cercare di risolvere un problema, traiamo profitto dalle specifiche competenze dei nostri colleghi»; il punteggio può assumere il valore minimo di 1 e il valore massimo di 6, al crescere del punteggio cresce il *Rispetto per la competenza*.

- General Health Questionnaire-12 items (GHQ-12) (Piccinelli et al., 1993) valuta lo stato della salute mentale delle ultime settimane del soggetto che la compila. Questa è una scala Likert di 12 item a quattro punti ('*molto meno del solito*', '*meno del solito*', '*come al solito*', '*più del solito*'). Ai soggetti che hanno risposto '*molto meno del solito*' o '*meno del solito*' è stato attribuito il punteggio 0, mentre a coloro che hanno risposto '*come al solito*' e '*più del solito*' è stato attribuito il punteggio 1; è stato utilizzato il cosiddetto metodo '0-0-1-1' (Elovanio et al., 2020). I punteggi relativi ai 6 item positivi sono stati rovesciati, ossia ai soggetti che hanno risposto '*molto meno del solito*' o '*meno del solito*' è stato attribuito il punteggio 1, mentre a coloro che hanno risposto '*come al solito*' e '*più del solito*' è stato attribuito il punteggio 0. Il punteggio totale può assumere valore minimo 0 e valore massimo 12; punteggi più alti indicano una peggiore salute mentale. La scala ha dimostrato di possedere una buona consistenza interna ($\alpha = .73$).

2.4.4 Area del Covid-19

La quarta area del questionario è costituita da alcune domande costruite ad hoc elaborate per comprendere come i professionisti abbiano affrontato l'emergenza pandemica legata al Covid-19, in particolare si è approfondito:

- La capacità che l'organizzazione in cui lavora il soggetto partecipante ha avuto nel fornirgli indicazioni operative da adottare per operare durante l'emergenza sanitaria del Covid-19; il partecipante ha valutato tale capacità in una scala da 1 (*per nulla*) a 5 (*molto*);
- Quanto sia stato difficile per i professionisti intervistati trovare, durante la pandemia, nuove modalità per interagire con i loro alunni o utenti; i partecipanti hanno valutato tali difficoltà in una scala da 1 (*poco*) a 5 (*molto*);
- Quanto, durante la pandemia, i soggetti che hanno compilato il questionario siano stati in grado di confrontarsi con i propri colleghi al fine di individuare nuove modalità di lavoro; i partecipanti hanno valutato la quantità dei momenti di confronto con i propri colleghi in una scala da 1 (*per nulla*) a 5 (*molto*).

2.5 Partecipanti

Il questionario è stato compilato da 380 soggetti provenienti da tutta Italia di età compresa tra i 22 e i 72 anni (M= 46.73, DS=11.02). Per quanto riguarda la provenienza il 38.2% dei partecipanti lavora nel Nord Italia, 26.3% nel Centro, 35.5% nel Sud e nelle isole.

Il 79.4% dei partecipanti è di sesso femminile. La maggior parte dei partecipanti è nato in Italia⁹ (86.3%). Per quanto riguarda il titolo di studio, il 57.9% dei soggetti è laureato, il 25.8% ha una formazione post-laurea, il 15.5% è in possesso del diploma di scuola media superiore mentre lo 0.8% è in possesso del diploma di scuola media inferiore. I partecipanti hanno lavorato con soggetti di origine straniera in media per 14.77 anni (DS = 9.43; Range = 1- 43). Per quanto riguarda l'attività lavorativa si è proceduto a una categorizzazione dei diversi lavori indicati dai partecipanti andando a definire tre categorie: educativa-scolastica, a cui appartengono il 33.8% dei partecipanti; socio-assistenziale, a cui appartengono il 50.4% dei partecipanti; mediazione interculturale, a cui appartengono il 10.8% dei partecipanti.

2.6 Analisi dei dati

Per effettuare l'analisi dei dati raccolti tramite i questionari è stato utilizzato il software SPSS Statistic 18.0. Per le variabili socio-demografiche categoriali ed ordinali sono state calcolate le frequenze e le percentuali, per quelle cardinali sono state calcolate anche le medie e le deviazioni standard. Per le domande create ad hoc la cui risposta era di natura categoriale sono state calcolate le frequenze e le percentuali, per quelle la cui risposta era una misura ordinale su scala likert sono state calcolate anche le medie e le deviazioni standard.

I punteggi delle scale psicologiche (Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale, Scala Accettazione del Cambiamento, Scala della Consapevolezza organizzativa, General Health Questionnaire-12 items) sono stati espressi come medie e deviazioni standard.

Per ogni scala, inoltre, sono stati effettuati i t-test per campione unico (tutti i test condotti sono a due code con un livello di significatività pari a 0.05) al fine di comparare i punteggi ottenuti dai partecipanti alla nostra ricerca con quelli del campione normativo; al fine di misurare l'effect size per i t-test è stata calcolata la *d* di Cohen.

Per verificare se vi fossero differenze in relazione al genere e all'origine geografica (italiana, straniera) sono stati effettuati i t-test per campioni indipendenti nella Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale, nella Scala di Accettazione del Cambiamento, nella Scala della Consapevolezza organizzativa e nel GHQ-12.

Allo scopo di verificare l'esistenza, nelle diverse scale (Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale, Scala Accettazione del Cambiamento, Scala di Consapevolezza organizzativa, General Health Questionnaire-12 items), di differenze significative tra gruppi in relazione al titolo di studio è stata

⁹ A causa della grande varietà delle nazioni di nascita dei partecipanti si è deciso di dividere i soggetti che hanno preso parte alla ricerca in due categorie: soggetti nati in Italia e soggetti nati all'estero.

effettuata l'analisi della varianza univariata. Sempre allo scopo di appurare l'esistenza, nelle diverse scale (Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale, Scala Accettazione del Cambiamento, Scala di Consapevolezza organizzativa, General Health Questionnaire-12 items), di differenze significative tra gruppi rispetto alla professione lavorativa è stata effettuata l'analisi della varianza univariata.

Allo scopo di indagare le relazioni esistenti tra i diversi costrutti (misurati dalle scale somministrate nel questionario) è stato calcolato l'indice di correlazione di Pearson tra i costrutti stessi. È stata utilizzata la tecnica di regressione lineare per passi per analizzare la relazione tra il costrutto 'accettazione del cambiamento' (misurato dalla Scala di Accettazione del Cambiamento) e le seguenti variabili: il costrutto 'sensibilità interculturale (misurato dalla Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale), il costrutto "consapevolezza organizzativa (misurato dalla Scala della Consapevolezza Organizzativa), la variabile 'sesso' e la variabile 'età'.

2.7 Risultati

I risultati verranno proposti seguendo le quattro aree del questionario al fine di facilitare la lettura degli stessi.

2.7.1 Area delle competenze interculturali

2.7.1.1 Quesiti creati ad hoc sulle competenze interculturali

In questo paragrafo vengono presentati i risultati delle domande create ad hoc relativa alle competenze interculturali; la tipologia di risposta a queste domande era una misura ordinale su scala likert: i partecipanti potevano attribuire a ciascuna competenze un punteggio in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*).

Per quanto riguarda le competenze interculturali ritenute più rilevanti per lavorare in un contesto multiculturale emerge come i soggetti partecipanti ritengano tali competenze - che sono state presentate loro tramite una lista - quasi egualmente importanti. Nella tabella 1 viene riportato, per ciascuna competenza, il punteggio medio e la deviazione standard; le competenze sono state collocate in ordine decrescente rispetto al loro punteggio medio.

Competenze interculturali	M	D.S.
Sapere comunicare nonostante le difficoltà linguistiche	4.76	0.428
Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali	4.73	0.581
Saper analizzare una problematica da diversi punti di vista	4.67	0.633
Riflettere sulle proprie pratiche professionali	4.61	0.699
Non dare per scontato il proprio punto di vista	4.55	0.765

Chiedere aiuto ad altri a fronte delle difficoltà che si incontrano	4.50	0.686
Saper creare ambienti sufficientemente flessibili rispetto ai bisogni degli individui con cui si lavora	4.48	0.719
Riflettere sulle proprie emozioni	4.47	0.858
Gestire i conflitti con gli alunni/utenti	4.43	0.708
Gestire i conflitti con le famiglie	4.40	0.791
Accettare comportamenti differenti da quelli che normalmente ci si aspetta	4.35	0.686

Tabella 1. Competenze interculturali, Media e Deviazione Standard

Come si può evincere dalla tabella tutte le competenze interculturali hanno ricevuto, in media, un punteggio superiore a 4. Le competenze interculturali ritenute più importanti dai partecipanti risultano essere ‘Sapere comunicare nonostante le difficoltà linguistiche’ (M=4.76, DS=0.428) e ‘Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali’ (M=4.73, DS=0.581); le competenze ritenute meno importanti sono ‘Gestire i conflitti con le famiglie’ (M=4.40, DS=0.791) e ‘Accettare comportamenti differenti da quelli che normalmente ci si aspetta’ (M=4.35, DS=0.686).

2.7.1.2 Quesiti creati ad hoc sulla formazione interculturale

In questo paragrafo vengono presentati i risultati delle domande create ad hoc relative alla formazione interculturale:

- Nella tabella 2 vengono riportate le modalità di trasmissione delle competenze, rispetto a un ipotetico percorso formativo, ritenute più importanti dai partecipanti. Tali modalità sono state presentate ai partecipanti tramite una lista: i partecipanti hanno attribuito a ciascuna modalità un punteggio da 1 (*per nulla adeguato*) a 5 (*molto adeguato*). Nella tabella vengono riportate, per ciascuna modalità, il punteggio medio loro attribuito e la deviazione standard. Tali modalità sono state collocate in ordine decrescente rispetto al loro punteggio medio.

Modalità di trasmissione delle competenze	M	D.S.
Percezione di un ambiente favorevole allo scambio di opinioni	4.37	0.767
Possibilità di interazione durante il percorso formativo	4.33	0.791
Flessibilità del percorso formativo nel rispondere alle questioni che vengono via via sollevate	4.18	0.805
Durata del percorso coerente con gli approfondimenti tematici	4.03	0.821
Programmare un percorso formativo in grado di tener conto degli impegni dei partecipanti	3.93	0.975

Tabella 2. Modalità di trasmissione delle competenze, Media e Deviazione Standard

La modalità di trasmissione di competenze ritenuta più importante dai partecipanti è la ‘Percezione di un ambiente favorevole allo scambio di opinioni’ (M=4.37, DS=0.767), mentre

quella meno importante risulta essere ‘Programmare un percorso formativo in grado di tener conto degli impegni dei partecipanti’ (M=3.93, DS=0.975).

- Nella tabella 3 vengono riportati i contenuti di ipotetici percorsi formativi per soggetti che operano in contesti multiculturali; i partecipanti hanno attribuito a ciascun contenuto un punteggio da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*). Nella tabella vengono indicati, per ciascun contenuto formativo, il punteggio medio loro attribuito dai soggetti partecipanti e la deviazione standard. Tali contenuti sono stati collocati in ordine decrescente rispetto al loro punteggio medio.

Contenuti ipotetici percorsi formativi	M	D.S.
Mediazione dei conflitti	4.48	0.699
Conoscenze in merito alle diverse culture di origine	4.47	0.797
Conoscenze delle diverse pratiche educative familiari nei differenti contesti culturali	4.40	0.806
Modalità di gestione delle relazioni con gli alunni/utenti	4.33	0.810
Gestione delle proprie emozioni	4.33	0.845
Modalità di gestione delle relazioni con le famiglie dei diversi alunni/utenti	4.27	0.864
Modalità di gestione delle relazioni tra i diversi alunni/utenti	4.21	0.873
Modalità di insegnamento della lingua italiana L2	4.09	0.985
Informazioni sui sistemi scolastici dei paesi di origine	3.97	0.943
Informazioni sul funzionamento dei sistemi di Welfare dei Paesi di origine	3.93	0.969

Tabella 3. Contenuti di corsi formativi, Media e Deviazione Standard

I contenuti di ipotetici percorsi formativi ritenuti più importanti dai partecipanti allo studio sono la ‘Mediazione dei conflitti’ (M=4.48, DS=0.699) e la ‘Conoscenze in merito alle diverse culture di origine’ (M=4.47, DS=0.797), mentre quelli considerati meno importanti sono ‘Informazioni sui sistemi scolastici dei paesi di origine’ (M=3.97, DS=0.943) e ‘Informazioni sul funzionamento dei sistemi di Welfare dei Paesi di origine’ (M=3.93, DS=0.969).

- Per quanto riguarda la formazione in ambito interculturale emerge come l’84.6% dei partecipanti ha dichiarato di aver seguito dei percorsi formativi a tematica interculturale durante la propria vita professionale: Il 62.8% di questi ha dichiarato di scegliere di seguire autonomamente percorsi formativi di carattere interculturale mentre il 21.8% ha dichiarato di seguire tali percorsi poiché facenti parti della formazione obbligatoria.
- Per quanto riguarda l’ultima formazione a tematica interculturale seguita emerge come: il 35.9% dei partecipanti abbia preso parte alla sua ultima formazione meno di un anno fa, il 19.2% a più di un anno fa, il 10.7% a più di due anni fa, il 23% a più di tre anni fa; l’11.2%

dei partecipanti, infine, non abbia mai partecipato ad alcuna formazione a tematica interculturale.

2.7.1.3 Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale

I partecipanti alla ricerca hanno ottenuto punteggi medi superiori rispetto alla media teorica di tutte le dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale (ISS-15). Confrontando i punteggi medi dei partecipanti con quelli del campione normativo di riferimento (Wang & Zhou, 2016) emerge come vi siano differenze statisticamente significative in tutte le dimensioni della scala ($p < .05$): in tutte le dimensioni la media dei punteggi dei soggetti che hanno preso parte allo studio è significativamente più alta. Nella tabella 1 vengono riportati, per ciascuna dimensione della scala, la media e la deviazione standard dei partecipanti e del campione normativo, il t-test, il p-value e il d di Cohen.

<u>Dimensioni</u>	<u>Partecipanti</u>		<u>Campione normativo</u>		t-test	p-value	d di Cohen
	Media	DS	Media	DS			
Coinvolgimento nell'interazione	4.47	0.57	3.76	0.59	23.77	.00	1.22
Rispetto per le differenze culturali	4.67	0.73	3.88	0.60	20.6	.00	1.18
Sicurezza nell'interazione	3.51	0.85	3.13	0.64	8.28	.00	0.50
Piacere per l'interazione	4.33	0.76	4.01	0.64	7.95	.00	0.45
Attenzione per l'interazione	4.25	0.76	3.53	0.59	17.70	.00	1.06

Tabella 1. Media, Deviazioni Standard, t-test, p-value e d di Cohen dei partecipanti e del campione normativo

Per quanto riguarda le differenze di genere non emergono differenze significative in nessuna delle dimensioni della scala tranne che nella dimensione 'Coinvolgimento nell'interazione' dove le donne ottengono punteggi in media significativamente più alti ($M=4.52$, $DS=0.54$) rispetto agli uomini ($M=4.29$, $DS=0.65$) ($t=-2.73$; $p<.05$; d di Cohen= 0.38).

Non emergono differenze significative tra soggetti nati in Italia e soggetti nati all'estero in nessuna delle dimensioni della scala tranne che nella dimensione 'Sicurezza nell'interazione' dove i soggetti nati all'estero ottengono punteggi in media significativamente più alti ($M=3.84$, $DS=1.00$) rispetto ai soggetti nati in Italia ($M=3.46$, $DS=0.83$) ($t= -2.76$; $p<.05$; d di Cohen= 0.41)

In seguito all'analisi della varianza univariata rispetto al titolo di studio è emerso come, nella dimensione 'Sicurezza nell'interazione', i soggetti che posseggono una formazione post laurea abbiano punteggi medi ($M=3.73$; $DS=0.83$) significativamente più elevati rispetto a coloro che sono in possesso di una laurea ($M=3.37$; $DS=0.86$) ($F=4.57$; $p<.05$; d di Cohen= 0.48). Rispetto a tale dimensione non emerge alcuna differenza significativa sia tra i punteggi medi dei professionisti che

posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che sono laureati sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che hanno una formazione post-laurea.

In seguito all'analisi della varianza non emergono differenze significative ($p < .05$), rispetto alla variabile 'attività lavorativa', in alcuna dimensione della scala.

2.7.2 Area delle dimensioni psicologiche

I risultati presentati nei paragrafi successivi riguardano le domande relative all'area dei costrutti psicologici; tali domande appartengono a scale validate in letteratura atte a investigare:

- 1) L'accettazione del cambiamento dei partecipanti (Scala di Accettazione del Cambiamento)
- 2) La consapevolezza organizzativa delle diverse organizzazioni in cui lavorano i soggetti che hanno compilato il questionario (Scala della Consapevolezza organizzativa)
- 3) Il benessere psicologico dei partecipanti (General Health Questionnaire-12 items)

2.7.2.1 Scala di Accettazione del Cambiamento

I partecipanti alla ricerca hanno ottenuto un punteggio, in media, significativamente più alto del campione normativo di riferimento (Gori & Topino, 2020) in tutte le dimensioni della scala.

Nella tabella 2 vengono riportati, per ciascuna dimensione della scala, la media e la deviazione standard dei partecipanti e del campione normativo, il t-test, il p-value e il d di Cohen.

<u>Scala</u>	<u>Partecipanti</u>		<u>Campione normativo</u>		t-test	p-value	d di Cohen
	Media	DS	Media	DS			
<u>Accettazione del Cambiamento</u>	73.69	10.85	60.00	13.92	22.47	.00	1.09
<u>Dimensioni</u>							
Reazione positiva al cambiamento	15.06	2.76	12.80	3.32	15.22	.00	0.80
Ricerca del cambiamento	12.00	3.72	9.05	3.81	14.80	.00	0.78
Flessibilità cognitiva	15.61	2.88	12.52	3.73	19.84	.00	0.93
Predisposizione al cambiamento	14.53	2.94	12.11	3.80	15.17	.00	0.71
Supporto al cambiamento	16.32	2.56	13.74	3.50	18.61	.00	0.84

Tabella 2. Media, Deviazioni Standard, t-test, p-value e d di Cohen dei partecipanti e del campione normativo

Per quanto riguarda la nazione di nascita:

- Rispetto alla dimensione 'Reazione positiva al cambiamento' i soggetti nati all'estero hanno ottenuto punteggi in media ($M = 16.65$; $DS = 2.70$) significativamente superiori rispetto ai soggetti nati in Italia ($M = 14.82$; $DS = 2.69$) ($t = -4.15$; $p < .05$; d di Cohen = 0.68);

- Rispetto alla dimensione ‘Predisposizione al cambiamento’ i soggetti nati all’estero hanno ottenuto punteggi in media (M=15.78; DS=2.84) significativamente superiori rispetto ai soggetti nati in Italia (M=14.36; DS=2.92) (t=-2.97; p<.05; d di Cohen=0.49);
- Rispetto alla dimensione ‘Sostegno al cambiamento’ i soggetti nati all’estero hanno ottenuto punteggi in media (M= 17.13; DS=2.43) significativamente superiori rispetto ai soggetti nati in Italia (M=16.20; DS=2.57) (t=-2.24; p<.05; d di Cohen= 0.37).

Per quanto riguarda le altre dimensioni della Scala di Accettazione del Cambiamento – la dimensione ‘Flessibilità cognitiva’ e la dimensione ‘Ricerca del cambiamento’ – non emergono differenze significative tra soggetti nati all’estero e soggetti nati in Italia.

Per quanto riguarda le differenze di genere non emergono differenze significative (p<.05) in nessuna delle dimensioni della scala.

In seguito all’analisi della varianza univariata rispetto al titolo di studio è emerso come, nella dimensione ‘Predisposizione al cambiamento’, soggetti che posseggono una formazione post laurea abbiano punteggi medi (M=15.17; DS=2.89) significativamente più elevati rispetto a coloro che sono in possesso di una laurea (M=14.25; DS=2.93). Rispetto a tale dimensione non emerge alcuna differenza significativa sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che sono laureati sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che hanno una formazione post laurea.

In seguito all’analisi della varianza univariata rispetto all’attività lavorativa è emerso come, nella dimensione ‘Reazione positiva al cambiamento’, i soggetti che lavorano nel contesto socio-assistenziale abbiano punteggi medi (M=14.48, DS=2.42) significativamente inferiori ai soggetti che lavorano in contesti educativi e scolastici (M=15.45, DS=2.66) e ai soggetti che lavorano nel campo della mediazione interculturale (M=15.90, DS= 3.04).

2.7.2.2 Scala della Consapevolezza organizzativa

In merito alla Scala della Consapevolezza organizzativa (MOS) i partecipanti hanno ottenuto un punteggio medio totale superiore alla media teorica totale della scala. La media dei partecipanti (M= 17.94; DS=3.99) risulta essere significativamente superiore a quella del campione normativo di riferimento (M=15.35; DS=3.71) (t=12.10 ; p<.01; d di Cohen=0.67) (Magnano et al., 2017) Nella tabella 3 vengono riportati la media e la deviazione standard dei partecipanti e del campione normativo, il t-test, il p-value e il d di Cohen.

Scala	Partecipanti		Campione normativo		t-test	p-value	d di Cohen
	Media	DS	Media	DS			

Consapevolezza organizzativa	17.94	3.99	15.35	3.71	12.10	.00	0.67
------------------------------	-------	------	-------	------	-------	-----	------

Tabella 3. Media, Deviazioni Standard, t-test, p-value e d di Cohen dei partecipanti e del campione normativo

I soggetti nati all'estero ottengono punteggi in media ($M=19.55$, $DS=4.19$) significativamente più alti rispetto ai soggetti nati in Italia ($M=17.71$, $DS=3.92$) ($t=-2.85$; $p<.01$; d di Cohen=0.45).

Per quanto riguarda le differenze di genere non emergono differenze significative.

In seguito all'analisi della varianza univariata non emergono differenze significative ($p<.05$) in relazione alla variabile 'titolo di studio'; sempre in seguito all'analisi della varianza univariata non emergono differenze significative ($p<.05$) in relazione alla variabile 'attività lavorativa'.

2.7.2.3 General Health Questionnaire-12 items

In merito al General Health Questionnaire-12 items (GHQ-12) la media ottenuta dai partecipanti alla ricerca ($M= 5.41$; $DS= 2.88$) è risultata essere significativamente superiore rispetto alla media del campione normativo di riferimento rispetto ad una ricerca effettuata prima del COVID-19 ($M=1.8$; $DS=2.3$) ($t=22.763$; $p<0.05$; d di Cohen=1.38) (Preti et al., 2007).

I soggetti nati all'estero ottengono punteggi in media ($M=4.54$; $DS=3.06$) significativamente più bassi rispetto ai soggetti nati in Italia ($M=5.57$; $DS=2.83$) ($t=2.25$; $p<.05$; d di Cohen=).

La media ottenuta dai soggetti maschi che hanno preso parte alla ricerca ($M= 4.7$; $DS=3.02$) è risultata essere significativamente superiore alla media dei soggetti maschi facenti parte del campione normativo di riferimento ($M=1.4$; $DS= 2.0$) ($t=9.09$; $p<.05$; d di Cohen=1.28); la media ottenuta dai partecipanti alla ricerca di sesso femminile ($M= 5.59$; $DS= 2.82$) è risultata essere significativamente superiore alla media dei soggetti di sesso femminile facenti parte del campione normativo di riferimento ($M=2.5$; $DS=2.6$) ($t=17.65$; $p<.05$; d di Cohen= 1.14) (Preti et al., 2007).

In seguito all'analisi della varianza univariata non emergono differenze significative ($p<.05$) in relazione alla variabile 'titolo di studio'; sempre in seguito all'analisi della varianza univariata non emergono differenze significative ($p<.05$) in relazione alla variabile 'attività lavorativa'.

2.7.2.4 Correlazioni tra le scale

E' stato calcolato l'indice di correlazione di Pearson al fine di osservare se esistessero delle correlazioni tra le differenti scale e le loro diverse dimensioni. Da tale analisi è emerso come quattro delle cinque dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale abbiano una correlazione significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento: la dimensione 'Piacere per l'interazione ha una correlazione significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=.150$; $p<.01$); la dimensione 'Coinvolgimento nell'interazione' ha una correlazione

significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=.328$; $p<.01$); la dimensione ‘Sicurezza nell’interazione’ ha una correlazione significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=.440$; $p<.01$); la dimensione ‘Attenzione per l’interazione’ ha una correlazione significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=.432$; $p<.01$). Il General Health Questionnaire-12 items ha una correlazione significativamente negativa con la Scala della Consapevolezza organizzativa ($r=-.179$, $p<.01$). Il GHQ-12, inoltre, ha una correlazione significativamente negativa con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=-.179$, $p<.01$). Il GHQ-12, infine, ha una correlazione significativamente negativa con due dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale: il GHQ-12 ha una correlazione significativamente negativa con la dimensione ‘Sicurezza nell’interazione’ ($r=-.132$, $p<.05$) e ha una correlazione significativamente negativa con la dimensione ‘Attenzione per l’interazione’ ($r=-.126$, $p<.05$).

Due delle cinque dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale hanno una correlazione significativamente positiva con la Scala della Consapevolezza Organizzativa: la dimensione ‘Sicurezza nell’interazione’ ha una correlazione significativamente positiva con la Scala della Consapevolezza Organizzativa ($r=.217$; $p<.01$); la dimensione ‘Attenzione per l’interazione’ ha una correlazione significativamente positiva con la Scala della Consapevolezza Organizzativa ($r=.223$; $p<.01$). La Scala della Consapevolezza Organizzativa ha una correlazione significativamente positiva con la Scala di Accettazione del Cambiamento ($r=.272$; $p<.01$).

2.7.2.5 Regressione lineare

È stata utilizzata la tecnica di regressione lineare per passi al fine di individuare un modello, ossia “una combinazione lineare di variabili indipendenti per predire in modo ottimale il valore assunto dalla variabile dipendente” (Barbaranelli, 2007, p.47). È stata utilizzata la tecnica di regressioni lineare per passi considerando il costrutto ‘accettazione del cambiamento’ (misurato dalla Scala di Accettazione del Cambiamento) come variabile dipendente. Le variabili che sono state considerate come indipendenti sono state considerate tali poiché si è ipotizzato che esse potessero fungere da predittori per il costrutto ‘accettazione del cambiamento’. È stato individuato un modello costituito dalle seguenti variabili indipendenti: dall’‘Attenzione per l’interazione’, dalla ‘Sicurezza nell’interazione’ e dal ‘Coinvolgimento nell’interazione’ (tutte dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale, dal costrutto ‘consapevolezza organizzativa’ (misurato dalla Scala della Consapevolezza organizzativa), dalle variabili ‘sesso’ ed ‘età’.

Nella tabella 5 è riportato il modello individuato con la regressione lineare, modello che considera la Scala di Accettazione del Cambiamento come variabile dipendente. In questa tabella sono riportate tutte le variabili considerate come variabili indipendenti: le dimensioni della Scala Breve della

Sensibilità Interculturale, la Scala della Consapevolezza Organizzativa, il sesso e l'età. Nella tabella è riportato, inoltre, per ciascuna variabile indipendente il coefficiente non standardizzato B, l'Errore standard, il coefficiente standardizzato Beta e il valore t del modello di regressione lineare.

Variabili	B	Errore standard	Beta	t	R ² corretto
Attenzione per l'interazione	3.610	0.818	0.251	4.413	0.325
Sicurezza nell'interazione	3.263	0.763	0.247	4.434	
Coinvolgimento nell'interazione	3.381	1.087	0.172	3.110	
Consapevolezza organizzativa	0.388	0.140	0.144	2.775	
Sesso	-3.843	1.376	-0.143	-2.794	
Età	0.111	0.051	0.109	2.167	

Tabella 5

Il modello ha un R² pari a 0.325, ossia tale modello è in grado di spiegare il 32.5% della varianza dell'ACS; tale modello è statisticamente significativo ($p < 0.05$). La dimensione 'Attenzione per l'interazione' sembra essere il predittore più importante ($\beta = 0.251$, $p < 0.05$; $t = 4.413$), seguito dalla dimensione 'Sicurezza nell'interazione' ($\beta = 0.247$, $p < 0.05$; $t = 4.434$), dalla dimensione 'Coinvolgimento nell'interazione' ($\beta = 0.172$, $p < 0.05$; $t = 3.110$), dalla Scala della Consapevolezza organizzativa ($\beta = 0.144$, $p < 0.05$; $t = 2.775$), dal 'Sesso' ($\beta = -0.143$, $p < 0.05$; $t = -2.794$) e dall' 'Età' ($\beta = 0.109$, $p < 0.05$; $t = 2.167$).

2.7.3 Area dell'emergenza legata al COVID-19

I risultati presentati in questo paragrafo riguardano i quesiti elaborati ad hoc - la cui risposta era una misura ordinale su scala likert - al fine di comprendere come i professionisti oggetto della ricerca abbiano fronteggiato l'emergenza sanitaria causata dalla diffusione del COVID-19 :

- I partecipanti hanno valutato (in una scala da $1 = \text{per nulla}$ a $5 = \text{molto}$) la capacità che le loro organizzazioni hanno avuto nel dare indicazioni operative da adottare per lavorare durante la pandemia: la media del punteggio è risultata essere pari a 3.77 (DS=1.029)
- Per quanto riguarda la difficoltà incontrata dai partecipanti a trovare nuove modalità di interazione durante il loro lavoro con i loro utenti/allievi il punteggio medio della valutazione (in una scala da $1 = \text{poco}$ a $5 = \text{molto}$) è risultato essere 3.33 (DS=1.032).
- I partecipanti hanno, infine, valutato (in una scala da $1 = \text{per nulla}$ a $5 = \text{molto}$) quanto sono riusciti a confrontarsi con i propri colleghi: il punteggio medio di tale valutazione è 3.78 (DS=1.10).

3. Discussione

Area delle competenze interculturali

In quest'area si è voluto innanzitutto esplorare l'importanza attribuita dai soggetti partecipanti alla ricerca a diverse competenze interculturali. Le competenze interculturali presentate ai professionisti che hanno preso parte allo studio hanno ricevuto tutte un punteggio, in media, superiore a 4, in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*). Le competenze che hanno ottenuto il punteggio medio più alto sono 'Saper comunicare nonostante le difficoltà linguistiche' (M=4.76, DS=0.428) e 'Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali' (M=4.73; DS=0.58); quelle che hanno ottenuto il punteggio medio più basso sono 'Gestire i conflitti con le famiglie' (M=4.40, DS=0.79) e 'Accettare comportamenti differenti da quelli che normalmente ci si aspetta' (M=4.35, DS=0.68).

Il fatto che le competenze 'Saper comunicare nonostante le difficoltà linguistiche' (M=4.76, DS=0.428) e 'Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali' siano considerate così importanti è in linea con quanto sostenuto dalla letteratura: come ricorda Cabiati (2020), infatti, le differenze linguistiche e culturali sono i principali ostacoli alla comprensione reciproca, tanto nel lavoro sociale quanto in quello educativo e scolastico. I professionisti che lavorano in questi contesti possono avere spesso molte difficoltà nel decodificare i codici culturali e linguistici degli utenti e degli allievi con cui lavorano (Belpiede, 2002): tali difficoltà possono condurre questi professionisti a percepire questi soggetti come portatori di una alterità troppo grande, "un'alterità-muro [...] dove l'altro è innanzitutto percepito come un limite, uno sbarramento contro il quale cozza ed è costretta ad arrestarsi la [loro] volontà e capacità d'azione" (Pirni, 2012, p. 63).

I partecipanti alla ricerca attribuiscono alla competenza 'Saper analizzare una problematica da diversi punti di vista' un'importanza quasi pari a quella attribuita alle competenze 'Saper comunicare nonostante le difficoltà linguistiche' e 'Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali': i soggetti che hanno preso parte allo studio hanno, infatti, assegnato a questa competenza un punteggio medio pari a 4.67 (DS=0.63). La rilevanza attribuita a questa competenza è in accordo con l'importanza che le riconosce la letteratura. Rebughini (2018), Fong (2009) e Aalla (2002), infatti, sottolineano l'importanza di riuscire ad acquisire una prospettiva che permetta di esaminare una determinata situazione tenendo conto delle numerose variabili che hanno contribuito a generarla. Acquisire una prospettiva simile permette di considerare contemporaneamente aspetti quali il genere, la cultura, il ceto sociale al fine di integrarli per dare vita ad interventi sociali, o educativi, in grado di tener conto dell'unicità del soggetto cui questi interventi si rivolgono (Fong, 2009).

Nell'area relativa alle competenze interculturali si è, in seguito, esplorato quali aspetti relativi alle modalità di trasmissione delle competenze di un percorso formativo fossero ritenute più importanti.

Tutti gli aspetti presentati ai partecipanti della ricerca – eccezion fatta per ‘Programmazione un percorso formativo in grado di tener conto degli impegni dei partecipanti’ - hanno ricevuto un punteggio, in media, superiore a 4, in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*). I due aspetti che hanno ottenuto il punteggio in media più alto sono ‘Percezione di un ambiente favorevole allo scambio di opinioni’ (M=4.37, DS= 0.76) e ‘Possibilità di interazione durante il percorso formativo’ (M=4.33, DS= 0.79). La grande importanza attribuita dai partecipanti ai primi due aspetti è in accordo con quanto sostenuto dalla letteratura rispetto alla formazione interculturale. Come ricordano Cohen-Emerique (2017) e Schelhammer (2017), infatti, un percorso formativo ben strutturato non può limitarsi alla semplice trasmissione di determinate conoscenze o competenze: le persone, stimolate da un particolare argomento, vorranno condividere le proprie esperienze e le proprie teorie; è all’interno di una dimensione dialogica significativa che gli individui possono migliorare le proprie competenze in ambito interculturale. A tal proposito, come sottolinea Schelhammer (2017), è di fondamentale importanza creare un ambiente accogliente e non giudicante in cui le persone si possano sentire a loro agio nell’ascoltare e nell’esprimere parti di sé che loro stessi preferirebbero bandire o nascondere.

Nell’area relativa alle competenze interculturali si è, in ultimo, esplorata l’importanza attribuita dai partecipanti alla ricerca a contenuti di ipotetici percorsi formativi che dovrebbero essere rivolti a professionisti che lavorano in contesti multiculturali. Tutti i contenuti - eccezion fatta per ‘Informazioni sui sistemi scolastici dei paesi di origine’ (M= 3.97, DS=0.94) e ‘Informazioni sul funzionamento dei sistemi di Welfare dei paesi di origine’ (M=3.93, DS= 0.96) - presentati ai partecipanti hanno ricevuto un punteggio medio superiore a 4, in una scala da 1 (*poco importante*) a 5 (*molto importante*). Il contenuto che ha ottenuto il punteggio medio più alto è ‘Mediazione dei conflitti’ (M=4.48, DS=0.69), in linea con quanto sostenuto dalla letteratura rispetto alla dimensione socio-assistenziale: come ricorda Cohen- Emerique (2017) “la gestione del conflitto è l’obiettivo primario degli interventi in ambito sociale, sia che si tratti di conflitti tra la famiglia e la società di accoglienza sia che si tratti di conflitti interni alle famiglie” (p. 381). I due successivi contenuti di ipotetici percorsi formativi ad aver ottenuto un punteggio medio più alto son stati: ‘Conoscenza in merito alle diverse culture di origine’ (M=4.47, DS=0.79) e ‘Conoscenze delle diverse pratiche educative familiari nei differenti contesti culturali’ (M=4.40, DS=0.80). Il fatto che sia stata attribuita così tanta importanza a questi contenuti formativi è in accordo con quanto sostenuto in letteratura. Diversi ricercatori (Deardorff, 2006; Rowan et al. 2016; Cohen-Emerique, 2017), infatti, hanno sottolineato quanto sia importante che i professionisti che lavorano in campo educativo e socio-assistenziale posseggano una buona conoscenza e comprensione delle matrici di lettura del mondo dei soggetti con cui lavorano. Le pratiche relative all’educazione dei bambini sono un aspetto

fondamentale della cultura di una determinata società: come ricorda Mouchenik (2009), tali pratiche sono tra i mezzi preferiti dalla società per trasmettere alle generazioni successive i propri valori fondamentali; la famiglia è, secondo questo ricercatore, uno dei luoghi di trasmissione culturale per eccellenza.

In merito alla formazione interculturale emerge come il 21.8% dei partecipanti segua percorsi formativi poiché facenti parte della loro formazione obbligatoria. Questo non è un risultato incoraggiante poiché significa che la maggior parte dei professionisti non è supportato dalle organizzazioni per cui lavora per quanto riguarda la propria formazione professionale. Le istituzioni sociali dovrebbero sostenere i propri professionisti garantendo loro una “formazione continua, [...] con regolari follow-up”: esse “devono sviluppare una azione interculturale, ovvero un insieme di pratiche, di know-how, di processi individuali e collettivi che favoriscano l’incontro e la negoziazione, processi in cui la diversità viene considerata una ricchezza, pur essendo un oggetto di dibattito” (Cohen-Emerique, 2017, p. 451). Dai risultati ottenuti pare che la formazione della maggior parte dei professionisti sia affidata alla loro buona volontà. Per quanto riguarda la frequenza delle formazioni interculturali solo 35.9% dei partecipanti dichiara di aver preso parte a una formazione meno di un anno fa; il 23% dei professionisti ha partecipato a una formazione interculturale più di tre anni fa. Un simile risultato potrebbe essere legato al fatto che le organizzazioni per cui lavorano questi professionisti non prestino la giusta attenzione alla loro formazione di carattere interculturale. Quale che sia la ragione, i partecipanti alla ricerca non sembrano prendere parte a formazioni in modo continuativo e ciò può incidere sullo sviluppo delle loro competenze interculturali che ha, invece, bisogno di tempo e di continuità. Deardorff (2006) e Portera (2014) ritengono, infatti, che lo sviluppo delle competenze interculturali necessita di una formazione continua.

Per quanto riguarda la Scala Breve sulla Sensibilità Culturale, emerge come in tutte le dimensioni della scala i partecipanti alla ricerca abbiano ottenuto un punteggio, in media, significativamente più alto del campione normativo (Wang & Zhou, 2014). Prima di fare delle riflessioni in merito a tali risultati è necessario ricordare che il campione utilizzato da Wang e Zhou (2014) per validare la Scala Breve sulla Sensibilità Culturale è un campione di studenti universitari cinesi; il campione di questa ricerca, invece, è costituito da persone che sono nate in Italia o che hanno vissuto per diversi anni in Italia: alcuni dei professionisti che hanno preso parte alla ricerca, inoltre, hanno fatto esperienza della migrazione. Si tratta, dunque, di due campioni costituiti da soggetti che potrebbero essere molto diversi e lontani tra loro. Le riflessioni che seguiranno saranno dunque limitate da questa probabile distanza tra il campione della ricerca e il campione di Wang e Zhou (2014).

La sensibilità interculturale, come già visto, “rappresenta la dimensione affettiva [della comunicazione interculturale] e fa riferimento all’attivo desiderio che motiva i soggetti che lo

possiedono a comprendere, apprezzare e accettare le differenze tra le culture” (Chen & Starosta, 2000, p.4). Secondo alcuni ricercatori (Bennet, 1986; Wang & Zhou, 2016) la sensibilità interculturale è una caratteristica dinamica del soggetto caratterizzata da diverse fasi di crescita cui corrispondono livelli maggiori o minori di sensibilità interculturale. Secondo Bennet (1986), lo sviluppo della sensibilità interculturale può essere favorito da percorsi formativi a tematica interculturale che favoriscono il passaggio, nei soggetti che li seguono, da posizioni etnocentriche a posizioni più etno-relative, da posizioni in cui viene negata l’esistenza della differenza culturale a posizioni in cui la differenza culturale viene accettata e viene data ad essa il giusto peso (Bennet, 2004). Lo sviluppo della sensibilità interculturale, come ricorda Seak-Zoon Roh (2014), può essere anche favorito dalla continua interazione con soggetti appartenenti a universi culturali diversi dal proprio. I partecipanti alla ricerca ottengono punteggi in media superiori rispetto al campione normativo di riferimento nella Scala Breve sulla Sensibilità interculturale. Questi risultati possono essere spiegati alla luce della frequentazione di percorsi formativi di carattere interculturale da parte di questi soggetti: come si è visto, infatti, seguire percorsi formativi di carattere interculturale può favorire lo sviluppo della sensibilità interculturale (Bennet, 1986). L’84.6% dei partecipanti alla ricerca, infatti, ha dichiarato di aver seguito, durante la propria vita professionale, formazioni a tematica interculturale; l’ultima formazione a carattere interculturale per più della metà dei partecipanti (il 55.1%) risale a non più di due anni fa. D’altra parte, una continua interazione con soggetti aventi background culturali diversi dal proprio può favorire lo sviluppo della sensibilità interculturale (Seak-Zoon Roh, 2014). L’84.2% dei partecipanti allo studio lavorano in contesti socio-educativi e socio-assistenziali, contesti in cui sempre più spesso tali professionisti vengono a contatto con soggetti provenienti da altre culture (Cabiati, 2017). Il 10.8% dei partecipanti lavorano nel campo della mediazione culturale, campo che per definizione implica una relazione continua con soggetti aventi background culturali differenti da quelli dei gruppi che costituiscono la maggioranza della società.

Nella dimensione ‘Sicurezza nell’interazione’ i partecipanti alla ricerca nati all’estero hanno ottenuto punteggi in media significativamente più alti ($M=3.84$, $DS=1.00$) rispetto a quelli nati in Italia ($M=3.46$, $DS=0.83$). Aalla (2002) e Cohen-Emerique (2017) sottolineano l’importanza che riveste la condivisione di esperienze simili nella comunicazione tra mediatore interculturale ed utente: i mediatori “essendo spesso loro stessi di origine straniera o appartenenti alla stessa area culturale delle persone che accompagnano, e avendo sperimentato anch’essi lo sradicamento, la migrazione e i processi di acculturazione, sono in grado di stabilire una comunicazione profonda con le famiglie migranti” (Cohen-Emerique, 2017, p. 411). È plausibile ritenere che una parte dei partecipanti alla ricerca nati all’estero condividano con i migranti alcune esperienze comuni: tale condivisione potrebbe far percepire a questi professionisti la possibilità che la comunicazione si sviluppi senza

eccessive incomprensioni; una simile percezione potrebbe favorire una sensazione di maggiore distensione – rispetto ai professionisti italiani - durante l'interazione con questi utenti.

In seguito all'analisi univariata rispetto al titolo di studio è emerso come, nella dimensione 'Sicurezza nell'interazione', i professionisti in possesso di una formazione post laurea abbiano punteggi medi ($M=3.73$, $DS=0.83$) significativamente più elevati ($p<.05$) rispetto ai professionisti in possesso di una laurea ($M=3.37$, $DS=0.86$). Rispetto a tale dimensione, tuttavia, non emerge alcuna differenza significativa sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che sono laureati sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che hanno una formazione post laurea.

Per quanto riguarda le differenze di genere non emergono differenze significative in nessuna delle dimensioni della scala tranne che nella dimensione 'Coinvolgimento nell'interazione' dove le donne ottengono punteggi in media significativamente più alti ($M=4.52$, $DS=0.54$) rispetto agli uomini ($M=4.29$, $DS=0.65$).

Area delle dimensioni psicologiche

Nell'area delle dimensioni psicologiche, per quanto riguarda la Scala di Accettazione del Cambiamento, emerge come in tutte le dimensioni della scala i partecipanti alla ricerca abbiano ottenuto un punteggio, in media, significativamente più alto del campione normativo (Gori & Topino, 2020). Le ragioni che possono spiegare questo risultato possono essere diverse. Come già visto, i soggetti che manifestano una maggiore accettazione del cambiamento sono soggetti probabilmente dotati di maggiore apertura e flessibilità mentale rispetto a quelli che manifestano una accettazione del cambiamento minore. La flessibilità e l'apertura mentale sono caratteristiche dinamiche dell'individuo: come tali queste caratteristiche si possono sviluppare sia interagendo con individui che hanno matrici di lettura del mondo differenti dalle proprie sia attraverso specifiche formazioni culturali. Secondo alcuni ricercatori (Seidel, 1981; Chen & Starosta, 1997) i programmi di formazione interculturale hanno, tra i loro propositi, quello di sviluppare nei soggetti la capacità di riconoscere la diversità culturale - evitando che ne venga minimizzata o negata l'esistenza – e quello di sviluppare nei soggetti la capacità di attribuire il giusto peso alle rappresentazioni culturali (Moro, 2005). I soggetti partecipanti alla ricerca potrebbero aver ottenuto, in tutte le dimensioni della Scala di Accettazione del Cambiamento, un punteggio, in media, significativamente più alto del campione normativo poiché molti fra loro hanno frequentato percorsi formativi a tematica interculturale durante la loro vita professionale: l'84.6% dei partecipanti alla ricerca, infatti, ha frequentato percorsi formativi a tematica interculturale e l'ultimo percorso formativo frequentato da più della metà di questi (55.1%) risale a non più di due anni fa. Il continuo contatto che i partecipanti allo studio hanno

con individui aventi background culturali diversi dal proprio potrebbe essere un'altra possibile ragione in grado di spiegare un simile risultato: si potrebbero paragonare questi professionisti all'uomo multiculturale di Adler (1977), uomo che "psicologicamente e socialmente ha fatto i conti con una molteplicità di realtà" (p.25).

I soggetti nati all'estero hanno ottenuto punteggi in media significativamente più alti rispetto ai soggetti nati in Italia nelle seguenti dimensioni: 'Reazione positiva al cambiamento', 'Predisposizione al cambiamento', 'Sostegno al cambiamento'.

La dimensione 'Reazione positiva al cambiamento' riguarda le emozioni che un soggetto prova durante il cambiamento: secondo Di Fabio e Gori (2016) le emozioni positive predispongono gli individui a sperimentare il cambiamento positivamente e a trarre benefici dal cambiamento stesso. La dimensione 'Predisposizione al cambiamento' riguarda la capacità delle persone a imparare dai cambiamenti e a utilizzare il cambiamento per migliorare la qualità delle loro vite. La dimensione 'Supporto al cambiamento' fa anche riferimento al supporto sociale percepito dalle persone quando queste si trovano ad affrontare delle sfide. I partecipanti alla ricerca nati all'estero hanno fatto esperienza del fenomeno della migrazione, fenomeno assai complesso e variegato che è sempre "potenzialmente traumatico, non nel senso negativo del termine, ma nel suo senso psicoanalitico – un trauma [...] che è determinato dalla perdita della cornice culturale interna a partire dalla quale era decodificata la realtà esterna" (Moro et al., 2009, p.198); tale trauma "induce necessarie riorganizzazioni difensive, adattative o strutturanti" (Moro et al., 2009, p.198). I professionisti di origine straniera possono aver dovuto affrontare processi di acculturazione che li ha portati a cambiare i loro modelli culturali originali per riuscire a trovare "una terza possibilità di stare nel mondo, nostro e loro" (Taliani, 2002, p.89). I professionisti che hanno preso parte alla ricerca nati all'estero potrebbero aver dovuto affrontare cambiamenti importanti: a tal proposito, Anna Belpiede (2002) ritiene sia necessario, "affinché il mediatore culturale esprima competenza ed equilibrio", che questi abbia fatto "pace con la propria cultura e con quella della società di accoglienza" (p.38). Si ritiene che l'aver fronteggiato sfide esistenziali molto rilevanti, con esito presumibilmente positivo, possa essere una delle ragioni in grado di spiegare la maggiore 'Predisposizione al Cambiamento' e 'Reazione positiva al Cambiamento' di questi professionisti rispetto a coloro che sono nati in Italia. Questi professionisti hanno ottenuto un punteggio medio – nella dimensione 'Supporto al cambiamento' - superiore rispetto ai loro colleghi nati in Italia. Tale risultato può essere legato al fatto che questi soggetti sono riusciti a integrarsi nel tessuto sociale del Paese in cui sono migrati, ossia sono riusciti ad inserirsi "nella nuova struttura sociale come una parte vitale e funzionale che ne arricchisce l'insieme" (Alberoni & Baglioni, 1965, p. 26). L'integrazione potrebbe permettere a

questi soggetti di godere di una rete sociale informale in grado di sostenerli durante periodi particolarmente complessi.

In seguito all'analisi della varianza univariata rispetto al titolo di studio è emerso come, nella dimensione 'Predisposizione al cambiamento', i professionisti che posseggono una formazione post laurea abbiano punteggi medi ($M=15.17$; $DS=2.89$) significativamente più elevati rispetto a quelli che sono in possesso di una laurea ($M=14.25$; $DS=2.93$). Rispetto a tale dimensione non emerge alcuna differenza significativa sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che sono laureati sia tra i punteggi medi dei professionisti che posseggono un diploma di scuola media superiore e quelli che hanno una formazione post laurea.

In seguito all'analisi della varianza univariata rispetto all'attività lavorativa è emerso come, nella dimensione 'Reazione positiva al cambiamento', i soggetti che lavorano nel contesto socio-assistenziale abbiano punteggi medi ($M=14.48$, $DS=2.42$) significativamente inferiori ai soggetti che lavorano in contesti educativi e scolastici ($M=15.45$, $DS=2.66$) e ai soggetti che lavorano nel campo della mediazione interculturale ($M=15.90$, $DS= 3.04$).

Per quanto riguarda la Scala della Consapevolezza organizzativa i partecipanti hanno ottenuto un punteggio medio ($M=17.94$, $DS=3.99$) significativamente superiore a quello del campione normativo di riferimento ($M=15.35$, $DS=3.71$) (Magnano et al., 2017). Questo risultato è rilevante poiché si ritiene che sia molto importante per i professionisti oggetto della ricerca avere la possibilità di lavorare in contesti organizzativi caratterizzati dalla presenza di una consapevolezza organizzativa. L'importanza di lavorare in ambiti lavorativi caratterizzati dalla presenza di una consapevolezza organizzativa potrebbe diventare evidente qualora si volessero analizzare i contesti in cui si trovano ad operare questi professionisti. I professionisti oggetto della ricerca operano in contesti – quali ad esempio la scuola, il Sistema di accoglienza, servizi socio-educativi e socio-assistenziali - in cui è molto probabile si incontrino soggetti provenienti da realtà storiche, geografiche, sociali e culturali differenti. Questi soggetti possono essere portatori di una superdiversità (Vertovec, 2007) che può essere di ostacolo alla formazione di una relazione autentica fra, ad esempio, assistenti sociali e utenti. La rappresentazione che questi professionisti elaborano di questi utenti può essere distorta, ad esempio, da un eccesso di culturalismo dove l'elemento culturale rischia di “diventare il solo determinante di [un sistema di pensiero] e di una condotta plurifattoriale” (Moro, 2005, p. 31). Riuscire a considerare questi individui non “come pezzi di culture diverse, bensì come uomini e donne con corredi di esperienza e cultura ch'essi gestiscono con libertà e speranza entro progetti di vita” (Clemente, 2002, p.126) è molto difficile e necessita sia il possesso di numerose competenze sia una profonda esperienza delle relazioni interculturali. I professionisti che lavorano in contesti in cui è possibile incontrare questa superdiversità possono possedere solo alcune delle competenze necessarie

per riuscire a relazionarsi con essa. Per questi professionisti, dunque, è importante poter lavorare in ambiti in cui è favorita la condivisione delle proprie conoscenze ed esperienze, ambiti in cui prevale la volontà di elaborare una profonda comprensione della realtà per evitare di indugiare in interpretazioni eccessivamente semplificate che possono condurre alla messa in atto, ad esempio, di interventi sociali inadeguati; ambiti, dunque, caratterizzati dalla presenza della consapevolezza organizzativa.

In merito al General Health Questionnaire-12 items è emerso come i partecipanti alla ricerca abbiano ottenuto un punteggio medio significativamente superiore rispetto alla media del campione normativo di riferimento (Preti et al., 2007). Tale risultato può essere legato al periodo in cui è stata effettuata la raccolta dati, questa ha avuto inizio a metà settembre 2020 ed è terminata a fine febbraio 2021. Dall'inizio di ottobre 2020 si è verificato un aumento dei contagi legati al COVID-19 che è culminato con l'emanazione di un decreto-legge in cui è stato prolungato lo stato di emergenza fino al 31 gennaio 2021. I disagi che hanno dovuto affrontare in questo periodo i professionisti della ricerca potrebbero essere legati sia alla paura per la salute propria e dei propri cari sia a nuove e complesse condizioni di lavoro. Diversi insegnanti hanno sofferto di stress e ansia a causa, per esempio, dell'aumento del loro carico di lavoro provocato dalla necessità improvvisa di ricorrere a modalità di insegnamento inconsuete (la didattica a distanza) (Chirico et al., 2022).

I soggetti nati all'estero hanno ottenuto punteggi in media ($M=4.54$; $DS=3.06$) significativamente più bassi rispetto ai soggetti nati in Italia ($M=5.57$, $DS=2.83$). I professionisti nati all'estero hanno ottenuto punteggi in media significativamente superiori rispetto a quelli nati in Italia nella dimensione "Supporto al cambiamento" della Scala di Accettazione del Cambiamento: tale dimensione si riferisce al sostegno sociale percepito dai partecipanti quando si trovano ad affrontare delle sfide. I professionisti nati all'estero, dunque, sembrano poter contare su un maggiore sostegno sociale rispetto a quelli nati in Italia; poiché il sostegno sociale è un fattore protettivo per la salute mentale (Wynne et al., 2014) i soggetti nati all'estero, potendo godere di un maggiore sostegno sociale, si troverebbero nelle condizioni di poter godere di un maggiore stato di benessere mentale.

Dalle analisi è emerso come esista una correlazione significativamente positiva fra la Scala di Accettazione del Cambiamento e tre delle cinque dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale: la 'Sicurezza nell'interazione', la dimensione 'Attenzione per l'interazione', la dimensione 'Coinvolgimento nell'interazione'. Questi risultati potrebbero essere spiegati seguendo le riflessioni di Chen e Starosta (2000) e di Portera (2014). Secondo Chen e Starosta i professionisti sensibili interculturalmente potrebbero sperimentare relazioni interpersonali positive con soggetti aventi background culturale diverso dal loro poiché in possesso "di un attivo desiderio che li motiva [...] a comprendere, apprezzare e accettare le differenze tra le culture" (p.4). Continue interazioni

positive con soggetti provenienti da altre culture potrebbero favorire lo sviluppo dell'apertura e della flessibilità mentale (Portera, 2014), caratteristiche personali che favorirebbero lo sviluppo della "tendenza ad abbracciare il cambiamento piuttosto che evitarlo" (Di Fabio & Gori, 2016, p.3).

Seguendo le summenzionate riflessioni di Chen e Starosta (2000) e Portera (2014) era stato ipotizzato che il costrutto 'sensibilità interculturale' (misurato dalla Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale) potesse essere un predittore del costrutto 'accettazione del cambiamento' (misurato dalla Scala di Accettazione del Cambiamento). Tale ipotesi è stata confermata dalla tecnica di regressione lineare: utilizzando tale tecnica tre delle cinque dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale ('Attenzione per l'interazione', Sicurezza nell'Interazione', 'Coinvolgimento nell'interazione') sono risultate essere i tre maggiori predittori della Scala di Accettazione del Cambiamento.

Dalle analisi è emerso come vi sia una correlazione significativamente positiva fra la Scala di Accettazione del Cambiamento e la Scala Della Consapevolezza Organizzativa. Quindi, al crescere della Scala della Consapevolezza Organizzativa - scala che misura una caratteristica relativamente stabile dell'organizzazione in cui lavorano i partecipanti allo studio - cresce la Scala dell'Accettazione del cambiamento. Tale risultato può essere spiegato riprendendo una delle dimensioni fondamentali dell'accettazione al cambiamento, il 'Supporto al cambiamento' (Di Fabio & Gori, 2016): individui che si trovano a dover fronteggiare determinati cambiamenti, ad esempio cambiare delle modalità consolidate di azione, riescono più facilmente ad affrontarli se percepiscono la presenza di un supporto a livello sociale (per esempio se si sentono supportati dai loro amici o dai loro colleghi). Un'organizzazione caratterizzata dalla presenza della consapevolezza organizzativa è un luogo in cui viene incoraggiato il supporto reciproco tra colleghi (Magnano et al, 2017): i professionisti che lavorano in un simile luogo, quindi, potrebbero ricevere il supporto necessario per sviluppare maggiore capacità di accettare il cambiamento, laddove esso venga considerato vantaggioso. Seguendo queste riflessioni era stato, inoltre, ipotizzato che la Scala della Consapevolezza Organizzativa (scala che misura il costrutto 'la consapevolezza organizzativa) potesse essere un predittore della Scala di Accettazione del Cambiamento (scala che misura il costrutto 'accettazione del cambiamento'). Questa ipotesi è stata confermata dalla tecnica di regressione lineare: utilizzando tale tecnica la Scala della Consapevolezza Organizzativa è risultata essere un predittore moderato della Scala di Accettazione del Cambiamento.

Dalle analisi è emerso come vi sia una correlazione significativamente positiva fra la Scala di Accettazione del Cambiamento e l'età dei partecipanti: al crescere dell'età cresce la Scala dell'Accettazione del cambiamento. Tale correlazione può trovare una spiegazione seguendo le riflessioni formulate da diversi ricercatori (Di Fabio & Gori, 2016; Oreg, 2003; Kunze et al. 2011).

Di Fabio e Gori (2016) mettono in relazione i costrutti ‘resistenza al cambiamento’ e ‘accettazione del cambiamento’. Questi autori ritengono che il primo costrutto si focalizzi su una dimensione negativa dell’individuo, ossia sulla sua “tendenza a resistere o evitare il cambiamento, e a svalutare il cambiamento in generale” (Oreg, 2003, p.680); il secondo costrutto, diversamente, si interessa ad una dimensione positiva dell’individuo, ossia alla sua “tendenza ad abbracciare il cambiamento piuttosto che evitarlo” (Di Fabio & Gori, 2016, p. 2) quando tale cambiamento è considerato vantaggioso.

Secondo Kunze et al. (2011) e Chiu et al. (2001) è presente, nei posti di lavoro, uno stereotipo rispetto all’età dei lavoratori e alla loro ‘resistenza al cambiamento: si presuppone che la relazione tra l’età e la ‘Resistenza al cambiamento’ sia positiva. Secondo questo stereotipo, dunque, sarebbe più probabile che siano i lavoratori di età più avanzata a mostrare una maggiore ‘resistenza al cambiamento’ rispetto ai propri colleghi più giovani. La ricerca effettuata da Kunze et al. (2011) prende in considerazione la relazione esistente tra l’età e la ‘resistenza al cambiamento’: tale ricerca riprende il modello SOC (Selective Optimization with Compensation), modello elaborato da Baltes e Baltes (1990). Secondo Baltes e Dickson (2001) “il modello SOC si basa sulla premessa che le risorse delle persone (mentali, fisiche e ambientali) sono limitate” (p.52): gli esseri umani, a seconda del verificarsi di determinate situazioni, devono scegliere come impiegare queste risorse. Secondo questi autori possono essere impiegate tre strategie per fronteggiare adeguatamente momenti particolari della propria esistenza (ad esempio la creazione di una famiglia): la selezione, l’ottimizzazione e la compensazione. La selezione riguarda la decisione di concentrarsi su determinati obiettivi; l’ottimizzazione fa riferimento alla scelta di allocare determinate risorse in particolari contesti al fine di raggiungere specifici scopi; la compensazione, infine, riguarda la capacità di mettere in atto processi compensativi (ad esempio l’utilizzo di nuovi strumenti) per preservare, in seguito a particolari perdite, un adeguato livello di funzionamento in un dominio specifico della propria vita. Kunze et al. (2011) affermano come non si possa presupporre che la resistenza al cambiamento sia necessariamente legata all’età: i risultati della loro ricerca mostrano come vi sia, nei soggetti che hanno dovuto cambiare più volte il proprio ambiente lavorativo, una relazione negativa tra la variabile ‘età’ e il costrutto ‘resistenza al cambiamento’. Per quanto riguarda i colleghi di questi soggetti, i quali hanno lavorato per lunghi anni nello stesso ambiente di lavoro, è praticamente assente qualsivoglia forma di relazione tra le due variabili sopracitate. Kunze et al.(2011) ritengono che la condizione ‘aver cambiato diverse volte il proprio ambiente lavorativo’ possa moderare la relazione tra l’età e la resistenza al cambiamento: viene formulata tale ipotesi poiché i soggetti che si sono dovuti adattare a numerosi contesti lavorativi hanno dovuto confrontarsi con situazioni nuove, trovandosi nelle condizioni di dover scegliere quali risorse impiegare in quali contesti al fine di perseguire determinati obiettivi. Tali individui hanno

avuto più possibilità, rispetto ai colleghi che hanno lavorato a lungo nel medesimo ambiente lavorativo, di sviluppare le competenze legate al modello SOC (Baltes & Dickson, 2001); queste persone, inoltre, potrebbero aver sviluppato una maggiore predisposizione a cambiare rispetto ai loro colleghi. Di Fabio e Gori (2016) ritengono, come già visto, che il costrutto ‘accettazione del cambiamento’ si concentri, diversamente dalla resistenza al cambiamento, su una dimensione positiva dell’essere umano.

Seguendo le riflessioni di Di Fabio e Gori (2016), Oreg (2003) e di Kunze et al. (2011), era stato, inoltre, ipotizzato che la variabile ‘età’ potesse essere un predittore della Scala di Accettazione del Cambiamento. Questa ipotesi è stata confermata dalla tecnica di regressione lineare: utilizzando tale tecnica la variabile ‘età’ è risultata essere un predittore moderato della Scala di Accettazione del Cambiamento.

Dalle analisi è emerso come il GHQ-12 ha una correlazione significativamente negativa con due dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale: la ‘Sicurezza nell’interazione e l’‘Attenzione per l’interazione’. Il General Health Questionnaire-12 items ha, inoltre una correlazione significativamente negativa con la Scala della Consapevolezza organizzativa e con la Scala di Accettazione del Cambiamento. Wynne et al. (2014), riprendendo la definizione di salute mentale formulata dall’OMS nel 2001, affermano che “si può intendere per salute mentale uno stato di benessere in cui l’individuo realizza le proprie capacità, riesce a far fronte alle normali tensioni della vita, sa lavorare in modo produttivo e fruttuoso ed è in grado di dare un contributo alla comunità in cui vive” (p. 8). Secondo questi autori la salute mentale:

è uno stato di benessere caratterizzato da una sensazione positiva, da relazioni interpersonali gratificanti e dalla capacità di affrontare le situazioni. La salute mentale influisce sul modo di pensare, comunicare, imparare e crescere delle persone. La percezione di benessere rafforza la resilienza e l’autostima, che sono gli ingredienti per la partecipazione positiva nella comunità, nella società, nella vita professionale e nei rapporti con gli altri. (p. 8)

La correlazione significativamente negativa tra il GHQ-12 e due dimensioni della Scala Breve sulla Sensibilità Interculturale è in linea con quanto affermato da Wynne et al. (2014). Secondo Chen e Starosta le persone per essere interculturalmente sensibili devono possedere diverse caratteristiche fra cui una buona autostima. Secondo Wynne et al. (2014) l’autostima è una caratteristica importante per garantire buoni rapporti con gli altri; essa è influenzata dallo stato di salute mentale. La riduzione dello stato di salute mentale potrebbe influire negativamente sull’autostima che a sua volta influisce negativamente sulla sensibilità interculturale. I risultati ottenuti sono in linea, inoltre, con le riflessioni

effettuate da Portera (2014) in merito alla capacità di essere interculturalmente competente. Secondo il pedagogista italiano il benessere personale incide sulla capacità di essere interculturalmente competente: la salute mentale è un aspetto fondamentale per il benessere personale. Al diminuire della salute mentale diminuirà la capacità del soggetto di essere interculturalmente competente.

La correlazione negativa tra il GHQ-12 e la Scala di Accettazione del Cambiamento è in linea con quanto affermato da Wynne et al. (2014) in merito alla salute mentale. Il cambiamento, infatti, può costituire una sfida per la persona che lo deve affrontare (Di Fabio & Gori, 2016): è necessario possedere una serie di risorse personali per riuscire ad affrontare il cambiamento nel modo più adeguato possibile. Quando diminuisce la salute mentale, ossia quello stato di benessere che permette di affrontare le normali tensioni della vita, è normale che diminuiscano le risorse necessarie per fronteggiare adeguatamente il cambiamento e l'incertezza che il cambiamento porta con sé.

Dalle analisi è emerso, inoltre, come il GHQ-12 ha una correlazione significativamente negativa con la Scala della Consapevolezza Organizzativa. La salute mentale è uno stato di benessere la cui percezione influisce sulla resilienza e sull'autostima, che sono gli ingredienti per la partecipazione positiva nella comunità, nella società, nella vita professionale e nei rapporti con gli altri. Al diminuire della salute mentale potrebbe corrispondere una riduzione della resilienza e dell'autostima, caratteristiche necessarie per avere buoni rapporti con gli altri. La consapevolezza organizzativa "è un processo sociale che diventa collettivo attraverso le azioni e le interazioni tra individui" (Magnano et al., 2017, p. 47): qualora gli individui avessero una riduzione dello stato di salute mentale la loro capacità di interagire con i propri colleghi potrebbe diminuire e potrebbe di conseguenza diminuire la consapevolezza organizzativa che prende vita dalle azioni e dalle interazioni tra gli individui.

Area del COVID-19

Nell'area relativa all'emergenza legata al COVID-19 i partecipanti hanno valutato positivamente la capacità che le loro organizzazioni hanno avuto nel dare indicazioni operative da adottare durante la pandemia: questi, infatti, in una scala da 1 (*per nulla capace*) a 5 (*molto capace*), hanno attribuito alle loro organizzazioni un punteggio medio pari quasi a 4 (3.77, DS=1.02). I partecipanti hanno avuto, in media, discrete possibilità di confrontarsi con i propri colleghi durante il periodo di emergenza causato dalla pandemia: la possibilità di confrontarsi con i propri colleghi ha ottenuto, infatti, un punteggio medio pari quasi a 4 (M=3.78, DS=1.03) in una scala da 1 (*per nulla*) a 5 (*molto*). I soggetti partecipanti hanno ottenuto, rispetto alla Scala della Consapevolezza organizzativa, un punteggio medio significativamente superiore rispetto a quello del campione normativo (Magnano et al., 2017). Tale risultato, plausibilmente, potrebbe significare che questi soggetti lavorino in contesti caratterizzati dalla presenza organizzativa. Nelle organizzazioni in cui è presente la consapevolezza

organizzativa i soggetti che vi lavorano tendono a confrontarsi con regolarità e sono portati a condividere le proprie competenze (Vogus e Sutcliffe, 2012). I partecipanti alla ricerca, dunque, lavorando in ambienti in cui è presente la consapevolezza organizzativa, non hanno incontrato troppe difficoltà a confrontarsi con i propri colleghi durante la pandemia. Le organizzazioni di questi professionisti sono state capaci di dare indicazioni operative da adottare durante l'emergenza dovuta al COVID-19 poiché, probabilmente, in possesso della consapevolezza organizzativa, che, secondo Ray (2011) è una caratteristica relativamente stabile di un'organizzazione ed è il risultato delle pratiche messe in atto dai vertici organizzativi.

Capitolo 5

Le competenze interculturali: insegnanti, operatori, educatori e mediatori

3 La ricerca

3.1 Obiettivi

Gli obiettivi di questa ricerca sono:

1. Esplorare le competenze interculturali ritenute fondamentali dai professionisti summenzionati
2. Esplorare la frequenza con cui questi professionisti seguono percorsi formativi di carattere interculturale
3. Esplorare il sostegno che le organizzazioni danno a questi professionisti rispetto alla loro formazione interculturale
4. Indagare i loro bisogni formativi percepiti;
5. Indagare quali debbano essere, secondo i professionisti intervistati, le caratteristiche che dovrebbe avere una comunità per poter essere definita inclusiva.

3.2 Metodologia

Nella realizzazione della ricerca è stata utilizzata una metodologia di tipo qualitativo: i dati sono stati raccolti utilizzando lo strumento dell'intervista semi-strutturata. L'analisi della letteratura (nazionale ed internazionale) – descritta nel capitolo 'Le competenze interculturali' - è stata utilizzata come base conoscitiva per elaborare le tracce delle interviste. I soggetti che hanno preso parte allo studio hanno avuto la possibilità di esprimere le proprie opinioni seguendo il flusso del loro discorso; il ricercatore, tuttavia, ha mantenuto sempre il focus dell'intervista sull'oggetto della sua ricerca per fare in modo che "tutti i temi rilevanti fossero discussi e tutte le informazioni necessarie [potessero essere] raccolte" (Corbetta, 1999, p. 415).

L'intervista ha indagato le seguenti aree:

- Le competenze interculturali ritenute fondamentali dai professionisti
- La frequenza della formazione interculturale dei professionisti
- Il sostegno fornito dalle organizzazioni in cui lavorano i professionisti alla loro formazione interculturale
- I bisogni formativi percepiti dai professionisti in ambito interculturale

- Le caratteristiche che dovrebbe avere una comunità per poter essere considerata inclusiva

3.3 Procedura

La ricerca è stata avviata dopo aver ottenuto il parere del Comitato Etico per la Ricerca (CERA) dell'Università di Genova. La raccolta dei dati è stata effettuata rispettando il Codice Etico della Ricerca dell'Associazione Italiana di Psicologia, le raccomandazioni etiche della Dichiarazione di Helsinki e l'American Standard dell'Associazione Psicologica (APA) per il trattamento dei volontari umani. I soggetti intervistati, prima di prendere parte alle interviste, hanno ricevuto informazioni relative alla ricerca e, in seguito, hanno compilato il modulo di consenso informato. A causa dell'impossibilità di svolgere le attività di ricerca in presenza per via della Pandemia del COVID-19 è stata utilizzata la piattaforma Zoom e ciascuna intervista è stata videoregistrata; le interviste hanno avuto una durata media di circa un'ora; successivamente è stata personalmente effettuata la trascrizione verbatim di ciascuna intervista. È stato preservato l'anonimato dei partecipanti attribuendo a ciascuno di essi un pseudonimo creato ad hoc. Le interviste sono iniziate a metà novembre 2021 e si sono concluse nel dicembre del 2021.

Il metodo di campionamento utilizzato è stato quello a valanga. Le associazioni partner del progetto di ricerca (Consorzio Agorà, la Società Cooperativa S.A.B.A. ONLUS, il Centro Studi MEDI e il Comune di Genova – Direzione Politiche dell'Istruzione per le nuove generazioni) hanno aiutato a reperire i primi professionisti che hanno preso parte allo studio; a questi professionisti è stato chiesto, in seguito, di indicare dei soggetti (appartenenti alla loro medesima professione) che sarebbero stati disponibili a prendere parte alla ricerca.

A causa dell'emergenza legata alla pandemia del COVID-19 è stato estremamente complesso riuscire a reperire, nel contesto ligure, soggetti disposti a prendere parte alla ricerca. Infatti, i professionisti oggetto dello studio, che lavorano nell'ambito educativo e sociale, sono stati costretti a rielaborare le loro modalità di lavoro: per alcuni di questi, come ad esempio gli insegnanti, la necessità improvvisa di ricorrere a nuove modalità di lavoro, a cui non erano adeguatamente preparati (la didattica a distanza), ha comportato un aumento di stress e ansia (Chirico et al., 2021). Data la difficoltà a trovare, nel contesto ligure, professionisti disponibili a partecipare allo studio è stato deciso di cercare soggetti che operassero nei medesimi contesti professionali nella regione Piemonte. Tale scelta è legata al fatto che questa regione è quella di provenienza del ricercatore e che questi, quindi, aveva contatti con professionisti appartenenti all'ambito educativo e sociale del territorio piemontese. Nonostante l'ampliamento del contesto di ricerca (Liguria e Piemonte) sono state incontrate numerose difficoltà nel reperire soggetti disponibili a prendere parte allo studio: i professionisti del contesto piemontese, infatti, hanno dovuto affrontare le medesime difficoltà dei loro colleghi liguri, difficoltà derivanti

dalla pandemia. Per queste ragioni si è ipotizzato di riuscire ad effettuare 10-15 interviste per ciascuna categoria professionale. Man mano che si procedeva con le interviste si è potuto osservare come nuovi soggetti tendessero ad apportare un contributo sempre minore alla ricerca. Dopo aver effettuato 15 interviste per ciascuna tipologia di professionista è stata quasi raggiunta la saturazione teorica (Glaser e Strauss, 1967).

3.4 Partecipanti

Sono stati intervistati 3 tipologie di professionisti:

1. Insegnanti di Scuola Primaria e di Scuola Secondaria di I e II Grado.
2. Operatori sociali ed educatori
3. Mediatori interculturali

Hanno preso parte alla ricerca volontariamente 15 insegnanti, 15 tra operatori sociali ed educatori e 15 mediatori interculturali, operanti in Liguria e in Piemonte.

Le caratteristiche socio-demografiche prese in considerazione dei soggetti intervistati sono:

- sesso
- Paese di origine
- esperienza lavorativa media espressa in anni di servizio

Dei 15 insegnanti intervistati, 14 sono di sesso femminile e 1 di sesso maschile; tutti questi professionisti hanno come Paese di origine l'Italia e la loro esperienza lavorativa media è di 17 anni (range: 5 anni-29 anni)

Dei 15 operatori sociali ed educatori intervistati, 9 sono di sesso maschile e 6 di sesso femminile; tutti questi professionisti hanno come Paese di origine l'Italia e la loro esperienza lavorativa media è di 14 anni (range: 8 anni-20 anni). Sono stati intervistati 7 operatori sociali che lavorano nel Sistema di accoglienza e 8 educatori. Questi 8 educatori hanno lavorato in diversi ambiti, quali ad esempio nel Sistema di accoglienza, nell'educativa di strada, nelle comunità per minori, nelle comunità mamma-bambino e nel SERT.

Dei 15 mediatori interculturali intervistati, 9 sono di sesso maschile e 6 di sesso femminile; 3 di questi professionisti sono originari del Sud America, 4 del Nord Africa, 4 dell'Africa subsahariana, 2 dell'Europa orientale, 1 dell'India e 1 della Palestina; la loro esperienza lavorativa media è di 13 anni (range: 7 anni-19 anni)

Al fondo di ciascuna verbalizzazione dei soggetti intervistati è stato messo fra parentesi uno pseudonimo creato ad hoc al fine di preservare la loro privacy.

3.5 Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stata utilizzata l'analisi tematica (Guest et al., 2012) sulle verbalizzazioni delle interviste. Attraverso tale analisi sono stati individuati alcuni temi che emergevano con regolarità.

I temi individuati nelle interviste sono:

- Le competenze interculturali ritenute fondamentali dai professionisti
- La frequenza della formazione interculturale dei professionisti
- Il sostegno fornito dalle organizzazioni in cui lavorano i professionisti alla loro formazione interculturale
- I bisogni formativi percepiti dai professionisti in ambito interculturale
- Le caratteristiche che dovrebbe avere una comunità per poter essere considerata inclusiva

3.6 Risultati delle interviste degli insegnanti

3.6.1 Il tema 'Competenze interculturali'

I diversi sotto-temi in cui si articola, secondo quanto emerge dalle narrazioni dei soggetti intervistati, il tema 'Competenze interculturali', sono stati raggruppati in macrocategorie. Un sotto-tema non è stato collocato in alcuna macrocategoria data la sua diversità rispetto agli altri:

- Competenze relative al proprio Sé
 - Empatia
 - Capacità comunicative
 - Capacità di relativizzare il proprio punto di vista
- Competenze storico-culturali
 - Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
 - Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa
- Capacità di analizzare una situazione sotto diversi punti di vista

Per ognuno di questi sotto-temi vengono riportati alcuni estratti delle interviste svolte che rappresentano al meglio ciascun sotto-tema.

3.6.1.1 Competenze del proprio Sé

3.6.1.1.1 Empatia

L'empatia è la competenza che più emerge dalle interviste, infatti, tutti gli insegnanti la citano. La capacità di porsi nei panni dei propri allievi, e dei loro genitori, è per questi professionisti di grande importanza per comprendere le ragioni dei loro comportamenti e dei loro atteggiamenti. Gli insegnanti ritengono che cercare di vedere il mondo con gli occhi dei loro allievi possa aiutarli a tenere a freno i propri pregiudizi nei loro confronti, pregiudizi che impediscono di conoscere realmente questi soggetti.

Sapersi mettere nei panni dell'altro sicuramente può aiutare a capire come l'altro vive una determinata situazione e a relazionarsi meglio con lui. Riuscire a vedere il mondo con gli occhi dei miei allievi, o dei loro genitori, mi potrebbe aiutare a tenere a freno i miei pregiudizi e a evitare di considerare questi individui come una categoria e considerarli invece come soggetti, con una loro esperienza di vita, con le loro personali aspirazioni e il loro personale bagaglio culturale (Renata, insegnante).

L'empatia aiuta a comprendere come determinati comportamenti, quali ad esempio comportamenti aggressivi, possano essere un effetto di molte cause differenti, come ad esempio le difficoltà economiche, l'isolamento sociale, la percezione di essere oggetto di forme più o meno aggressive di razzismo. L'empatia, in questo senso, aiuta a non considerare l'aggressività e la maleducazione che alcuni studenti mostrano nei confronti degli insegnanti come una caratteristica propria della appartenenza ad una cultura maschilista. In quanto insegnante donna si forma in me questo pregiudizio, pregiudizio che non tiene per nulla conto della complessità degli esseri umani (Carolina, insegnante).

3.6.1.1.2 Le capacità comunicative

Il sotto-tema 'capacità comunicative' è anch'esso tra i sotto-temi che emerge di più dalle narrazioni dei soggetti intervistati (tutti i soggetti intervistati lo nominano). Per tali insegnanti possedere 'buone capacità comunicative' riguarda prima di tutto la capacità di creare in classe un clima emotivo di apertura e di rispetto. La dote più importante è la capacità di saper attendere prima di parlare, di rispettare la volontà di stare in silenzio dei propri allievi anche se questi appaiono essere particolarmente in difficoltà. E' dalla capacità di riuscire a far comprendere ai propri studenti che si è in grado di aspettare prima di parlare, di non essere intrusivi, che discende la possibilità di riuscire a trasmettere loro la sensazione di essere accolti e di avere la possibilità di comunicare senza timore in classe.

La capacità di comunicare implica la capacità di saper ascoltare, percepire l'altro, di saper aspettare prima di parlare. La capacità di comunicare riguarda la capacità di far capire ai tuoi studenti che tu ci sei, sei aperto e pronto a instaurare una comunicazione autentica, rispettosa. Ma è importante avere pazienza, spesso quando vedo un mio studente che viene in classe evidentemente a disagio, in difficoltà, mi butto a chiedergli cosa gli succede. Ma non funziona così, cioè non sempre. Più che buttarsi ed essere invadenti credo sia meglio far capire ai miei studenti che se vogliono io sono pronta ad ascoltarli (Lucia, insegnante).

Secondo i soggetti intervistati avere buone capacità comunicative, inoltre, riguarda la sensibilità di comprendere quando sia il caso di stimolare un proprio alunno, che mostra segnali di insofferenza durante le lezioni, ad esprimersi; secondo gli insegnanti oggetto della ricerca, talvolta, gli alunni possono essere in disaccordo rispetto a come vengono trattati alcuni temi durante le lezioni e tuttavia non avere il coraggio di esprimere il loro dissenso. E' importante che gli insegnanti, in questi casi, incoraggino l'alunno a prendere parola al fine di dare vita a dibattiti in merito a come potrebbe essere approfondito in modo differente uno specifico argomento:

Capita che in classe si trattino argomenti diciamo delicati, che possono riguardare, per esempio, come vengono concepiti determinati episodi storici secondo la storiografia occidentale. In questi casi mi capita di vedere che alcuni miei alunni di origine straniera talvolta rimangano in un silenzio diciamo irritato, chiudendosi ed estraniandosi dalla lezione. Credo sia importante stimolarli in queste occasioni affinché esprimano le ragioni della loro irritazione; più di una volta mi è capitato che, se stimolati, loro esprimessero un modo differente di intendere un evento storico. In quei casi è seguito un dibattito stimolante in merito alle diverse interpretazioni che si possono dare ad uno stesso evento. (Cecilia, insegnante).

3.6.1.1.3 Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

Questo sotto-tema viene nominato da 8 insegnanti su 15. Secondo questi insegnanti la capacità di comprendere come le proprie categorie attraverso cui si legge e si vive il mondo non siano universali permette di riconoscere l'esistenza della diversità culturale nei propri alunni di origine straniera. Riuscire ad accettare che il proprio sistema di valori non sia universale ma solamente uno fra i molti presenti nel Mondo permette di non abbracciare posizioni che affermano come non vi sia alcuna differenza fra questi insegnanti e i loro studenti:

Una cosa che ho imparato in questi anni è stata quella di riconoscere come il mio modo di vivere e percepire il mondo sia solo uno fra tanti. Quando riesco a ricordare questo riesco a riconoscere con maggiore facilità le differenze culturali esistenti fra me e i miei allievi di origine straniera. Credo sia fondamentale riconoscere le differenze che caratterizzano un mio allievo, poiché questo significa vederlo veramente. Quando riesco ad effettuare questo riconoscimento riesco anche ad instaurare con i miei studenti delle relazioni più aperte e distese (Serena, insegnante).

Nonostante questi insegnanti sottolineino quanto sia importante possedere questa capacità si può notare come anche gli stessi siano consapevoli di quanto sia difficile riuscire a relativizzare il loro punto di vista:

Saper relativizzare il nostro modo di vivere non è facile. Nel senso che, a volte, diamo talmente per scontato che le nostre abitudini siano universali che rendersene conto è un'impresa veramente complessa. Decostruire il nostro punto di vista, dirlo è facile, farlo è un'altra cosa (Elena, insegnante).

3.6.1.2 Competenze storico-culturali

3.6.1.2.1 Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti

11 insegnanti su 15 ritengono importante possedere come competenza interculturale una minima 'conoscenza delle culture di provenienza dei migranti'. Questi insegnanti vorrebbero possedere una conoscenza basilare rispetto a quelli che sono gli aspetti fondamentali della cultura dei loro studenti di origine straniera e dei loro genitori al fine di comprendere meglio quali possano essere le cause che si celano dietro a momenti di incomprensione:

Non sempre è facile confrontarsi con i genitori dei miei studenti di origine straniera. Mi piacerebbe conoscere gli aspetti fondamentali della cultura dei genitori dei miei allievi, che mi servirebbero per comprendere cosa possa destare in loro disagio e cosa no, cosa si aspettano dall'istituzione scolastica e come ritengono sia più opportuno educare i ragazzi (Marta, insegnante).

Per dare vita a una scuola interculturale credo sia necessario avere un minimo di conoscenze rispetto alle culture di origine dei miei allievi. Conoscere un po' il modo in cui i miei allievi, e i loro genitori, vedono il mondo, mi aiuterebbe a comprendere meglio alcune delle ragioni che stanno dietro a momenti di incomprensione (Lucia, insegnante).

3.6.1.2.2 Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

Per 9 insegnanti su 15 tale competenza è di grande importanza poiché permette di comprendere meglio i comportamenti e gli atteggiamenti dei propri alunni e dei loro genitori. Per questi professionisti tale competenza permette loro di rappresentare i propri alunni e i loro genitori sia come soggetti unici, irripetibili, come lo è ciascun essere umano, sia come soggetti i cui comportamenti, atteggiamenti e modi di pensare siano stati influenzati dalla loro cultura. Questi insegnanti ritengono che la cultura sia un oggetto in continua trasformazione, influenzata da processi storici, sociali e individuali. Per questi professionisti tutti gli esseri umani interpretano attivamente la propria cultura a seconda delle loro esperienze di vita, decidendo quali parti portare con sé e quali abbandonare:

Credo che per capire certi comportamenti dei miei alunni di origine straniera sia fondamentale avere un'idea chiara di cosa sia la cultura. Per me la cultura è un oggetto in continua trasformazione che viene influenzato da processi di varia natura. Se penso ai miei alunni di prima generazione credo che la loro cultura sia stata modificata dal fatto che abbiano conosciuto la migrazione, dal fatto che siano entrati in contatto con un'altra cultura, la nostra: in un certo senso credo che loro abbiano creato una cultura nuova, sintesi della loro cultura precedente e di quella con cui sono venuti a contatto. Tutti gli esseri umani fanno così, non subiscono la propria cultura né la rifiutano in toto, piuttosto scelgono alcune parti della loro cultura di origine ed altre di altre culture con cui sono entrati in contatto; credo che la scelta di queste varie parti dipenda da numerosi fattori, dalla necessità del momento, ma anche dalle loro personali preferenze ed esperienze di vita (Marina, insegnante).

Quando parlo coi genitori dei miei alunni di origine straniera e cerco di capire perché abbiano certe aspettative nei confronti della scuola, aspettative che sono diverse da quelle dei genitori di origine italiana, mi chiedo che peso abbia la cultura in tutto ciò. Le loro aspettative sono diverse da quelle degli altri genitori solo per ragioni culturali? Io credo sia necessario, per evitare forme di determinismo superficiale, pensare alla cultura come un qualcosa in continuo cambiamento, il cui cambiamento è determinato da numerosissimi fattori. La cultura di una persona non è uguale alla cultura del suo Paese, anche se alcuni aspetti derivano da quest'ultima: io credo che ciascuna persona elabori una sua personale forma di cultura a seconda delle esperienze che vive: i genitori dei miei studenti hanno dovuto emigrare e si sono dovuti integrare all'interno di una nuova cultura; queste esperienze credo abbiano modificato la loro cultura, loro avranno scelto di tenere alcuni

aspetti della loro cultura di origine e magari di prenderne di nuovi dalla cultura del Paese in cui vivono ora (Elisabetta, insegnante)

3.6.1.2.3 Capacità di analizzare una situazione sotto diversi punti di vista

La ‘capacità di analizzare una situazione sotto diversi punti di vista’ viene citata come una competenza interculturale importante da possedere da 9 insegnanti su 15. Secondo questi possedere tale competenza può essere d’aiuto per restituire la necessaria complessità alla lettura di una determinata circostanza. In alcuni casi, per esempio, può essere d’aiuto a non utilizzare la variabile cultura come unica determinante dei comportamenti di alcuni studenti:

Alcuni miei studenti stranieri sono più irrequieti e meno inclini a rispettare determinate regole rispetto a quelli italiani. Tuttavia non ho mai cercato di interpretare certe situazioni solo alla luce di un dato culturale o di un dato etnico perché non mi sembrava fosse quella la chiave per leggere la situazione. Ho sempre fatto riferimento anche alla condizione sociale di questi studenti, questo sì. E mi sono trovata più volte a riflettere sulla loro condizione familiare. Alcuni dei miei studenti non vedono quasi mai i genitori perché lavorano sempre e non deve essere facile vivere così per loro. (Stefania, insegnante).

Di problemi ce ne sono tanti e ogni volta che se ne presenta uno cerco di non generalizzare ma di analizzare il problema che ha il mio studente sotto diversi aspetti: quello del disagio economico di cui può soffrire la famiglia, la mancanza di una rete di supporto, la quale cosa non riguarda solo gli studenti di origine straniera ma quasi allo stesso modo quelli di origine italiana. Più che problemi che nascono dall’incontro di culture diverse il problema principale, dove io insegno, è il disagio economico e sociale (Laura, insegnante).

3.6.2 La formazione interculturale

Per quanto riguarda la formazione obbligatoria delle scuole per cui lavorano gli insegnanti intervistati è emerso che per 11 insegnanti su 15 la scuola presso cui lavorano propone un’offerta formativa rispetto all’ambito interculturale esigua; a tal proposito questi insegnanti dichiarano come le loro scuole propongano, nel corso dell’anno scolastico, scarse possibilità formative e di durata ritenuta insufficiente. 4 insegnanti su 15 affermano, invece, come le loro scuole offrano una buona offerta formativa di carattere interculturale, offerta formativa continua e di durata ritenuta più che sufficiente. La maggioranza degli insegnanti che dichiara di non essere soddisfatta rispetto all’offerta formativa della scuola (9 insegnanti) per cui lavora esprime il desiderio di prendere parte a formazioni a tematica

interculturale: questi, tuttavia, hanno difficoltà a partecipare a queste formazioni per ragioni legate al tempo o al denaro. 2 degli 11 insegnanti che si dichiarano insoddisfatti rispetto all'offerta formativa della loro scuola dichiarano di non aver alcun desiderio di partecipare a formazioni interculturali poiché sprovvisti di tempo e di energie.

3.6.3 I bisogni formativi

Rispetto al tema 'bisogni formativi' emerge come gli aspetti che gli insegnanti vorrebbero fossero affrontati durante formazioni di carattere interculturali sono diversi. Prima di tutto vorrebbero acquisire delle conoscenze relative ad ambiti disciplinari quali la psicologia e l'antropologia. Rispetto alla psicologia ritengono sarebbe importante acquisire delle competenze che permettano loro di comprendere, nei limiti del possibile, le ragioni che si possono celare dietro a particolari comportamenti dei loro studenti: comportamenti oppositivi, comportamenti violenti verso gli altri e verso sé stessi. Rispetto all'antropologia vorrebbero acquisire delle conoscenze in merito ad alcuni aspetti delle società di origine dei loro studenti: come viene concepita la figura della donna, come è strutturata l'educazione scolastica, come viene gestita l'educazione dei figli da parte dei genitori. Questi aspetti vengono solamente menzionati nelle interviste ma non sono oggetto di alcun approfondimento. Durante le interviste questi professionisti si soffermano su alcuni argomenti che ritengono fondamentali da affrontare durante percorsi formativi di carattere interculturale. Questi argomenti sembrano essere collegati alle competenze interculturali che questi professionisti ritengono fondamentali possedere per lavorare con soggetti aventi un background culturale diverso dal loro:

- Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
- Capacità di relativizzare il proprio punto di vista
- Saper analizzare una situazione da diversi punti di vista

3.6.3.1 Conoscenza della cultura di provenienza dei migranti

11 insegnanti su 15 esprimono il bisogno di acquisire una maggiore 'conoscenza della cultura dei propri alunni e genitori'; essi aspirano a conoscere, nei limiti del possibile, gli aspetti basilari della loro cultura. Tale conoscenza servirebbe loro per capire meglio quali possano essere le ragioni che hanno contribuito a determinare alcuni particolari comportamenti:

Da una formazione interculturale desidererei apprendere alcune fondamentali caratteristiche della cultura dei miei studenti di origine straniera. Penso adesso ai problemi comportamentali di alcuni

miei allievi e mi chiedo: si comportano così perché quello che insegno è in contrasto con i loro valori? Rifiutano di ascoltarmi per questo? Ci sono altre ragioni? Conoscere alcuni aspetti della cultura, solo alcuni, i fondamentali, mi aiuterebbe a evitare di attribuire alla dimensione culturale un peso eccessivo o uno troppo ridotto nella spiegazione di determinati comportamenti. Sarei anche in grado, forse, di sostenere meglio questi allievi che spesso incontrano difficoltà nell'apprendimento (Cecilia, insegnante)

Mi interesserebbe imparare alcuni aspetti essenziali della cultura dei miei alunni e dei loro genitori. Quasi tutti i miei alunni diciamo 'stranieri' sono figli di immigrati di origine marocchina. Con questi genitori ho più difficoltà a relazionarmi e vorrei capire perché. Per esempio, sono meno presenti nella vita scolastica dei figli anche se questi sembrano aver bisogno del loro aiuto. Lo fanno perché sono abituati a modalità educative diverse? Sono abituati, forse, ad affidare alla scuola i figli fidandosi di noi insegnanti? Vorrei capire quali sono le ragioni che spingono questi genitori a comportarsi così. E' per via della cultura o per via di altri problemi, ad esempio legati al tempo? Avere delle nozioni base della cultura di questi genitori mi aiuterebbe forse a capire che valore attribuiscono alla scuola, quali modalità educative ritengono opportune, quali valori vorrebbero che noi insegnanti trasmettessimo ai loro figli. È fondamentale riuscire a capire i comportamenti di questi genitori perché i loro figli hanno bisogno anche del loro aiuto per andare bene a scuola. (Carolina, insegnante)

3.6.3.2 Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

8 insegnanti su 15 vorrebbero riuscire a divenire più consapevoli di quegli aspetti della loro cultura che utilizzano per comprendere il mondo. Questi insegnanti sono consapevoli del fatto che il loro sistema di valori influenzi costantemente il loro modo di percepire la realtà circostante, definendo a priori cosa sia giusto o sbagliato e rischiando di impedire loro di prendere realmente in considerazione modi di stare al mondo diversi dai propri. Per questi professionisti acquisire una sempre maggiore consapevolezza rispetto al loro modo di percepire la realtà circostante sarebbe d'aiuto nel riuscire a comprendere meglio i loro alunni e i loro bisogni e dare vita a forme di negoziazione:

Riuscire a tenere sempre a mente come il mio modo di vivere e di pensare non sia universale, non sia quello giusto è davvero difficile. I valori con cui sono cresciuta sono sempre con me. Riuscire a entrare in relazione con quegli studenti che sono molto diversi da me non è facile. Mi rendo conto come i miei valori influenzino la relazione. Ci sono volte che considero il loro modo di comportarsi come sbagliato, retrogrado. Il desiderio di educarli ai miei valori è forte. Per avere una relazione

vera con questi miei studenti, una relazione in cui io prendo sul serio le loro differenze e cerco di trovare un punto di incontro fra il mio modo di pensare e il loro, è necessario che io riesca a essere il più possibile consapevole di come la mia cultura non sia l'unica cultura giusta (Marina, insegnante).

Sento che c'è una grande distanza fra me ed alcuni miei studenti e ci sono dei momenti in cui questa distanza mi pesa. Ci sono volte che non riesco a non pensare che la mia cultura sia migliore della loro. Alle volte trovo difficile da sopportare il modo che i loro genitori hanno nel considerare la figura della donna. Però mi chiedo se quello che sento sia reale o me lo immagino, se non li stia trasformando in stereotipi viventi. La mia cultura mi sembra, delle volte, così forte che mi impedisce di capire quali sia la cultura dei miei studenti. A scuola vedo la loro cultura o la mia? Sarebbe importante riuscire a sempre a capire quando la mia cultura è così forte da impedirmi di relazionarmi con i miei studenti, di riconoscerli nella loro diversità (Stefania, insegnante).

3.6.3.3 Saper analizzare una situazione da diversi punti di vista

9 insegnanti su 15 vorrebbero riuscire ad acquisire una serie di molteplici conoscenze su diversi argomenti: ad esempio i possibili effetti che la migrazione ha sui genitori dei loro alunni e sugli alunni stessi, le difficoltà che questi soggetti possono incontrare per adattarsi a un contesto culturalmente diverso, le problematiche sociali che possono dover affrontare queste persone. La volontà di apprendere questa molteplicità di conoscenze è legata al desiderio di acquisire una capacità di analisi delle problematiche che affrontano i loro studenti il più possibile complessa, in grado di tener conto di numerosi fattori diversi

Avere delle conoscenze più specifiche rispetto agli effetti psicologici che la migrazione può avere sulla famiglia, sapere di più sui problemi che i genitori dei miei studenti devono affrontare una volta che si trovano qua in Italia, è importante. La cosa più importante però è riuscire a utilizzare queste diverse conoscenze per capire come ciascuno di questi problemi possa determinare, combinato insieme con gli altri, l'insorgere di una problematica. C'è bisogno di possedere una mentalità particolare, una mentalità che permetta di considerare i tanti elementi che concorrono a creare un problema. Questo modo di pensare, per esempio, aiuterebbe a capire quali sono le ragioni che determinano le difficoltà che alcuni miei studenti stranieri incontrano nell'apprendimento. (Renata, insegnante)

Sento che dietro il comportamento ostile di alcuni genitori dei miei studenti c'è un insieme di cose. Può essere che quello che insegno ai loro figli non sia in linea con la loro cultura, può essere che stiano affrontando dei momenti pesanti nella loro vita che dipendono dalle difficoltà di adattarsi a un ambiente sociale non favorevole. In un percorso formativo sarebbe utile approfondire quali sono le difficoltà che i genitori incontrano quando il loro figlio va a scuola. Mi piacerebbe molto sapere bene i disagi che devono affrontare i migranti durante e dopo il loro viaggio. Mi sembra che per analizzare certi problemi non bastano solo le conoscenze ma serva una particolare forma mentis, che riesca ad analizzare i diversi fattori che possono aver creato l'emergere di un disagio. Per me è importante acquisire questa forma mentis (Alessandro, insegnante)

3.6.4 Il tema 'Comunità inclusiva'

Per tutti e quindici i professori una comunità inclusiva è una comunità caratterizzata da:

- componente spaziale particolare
- assenza di ingiustizie sociali
- reciproco supporto sociale

Vi sono, tuttavia, 4 insegnanti su 10 che oltre a citare le caratteristiche sopraelencate che dovrebbe avere una 'Comunità inclusiva', esprimono alcune considerazioni critiche in merito a tale nozione.

3.6.4.1 Componente spaziale particolare

Secondo gli insegnanti una comunità inclusiva è caratterizzata da un territorio, città ma soprattutto quartiere, con spazi in cui vi è la possibilità di incontrarsi liberamente, di avere interazioni emotivamente significative tra soggetti provenienti da realtà culturali differenti; questi spazi dovrebbero invogliare i soggetti che dimorano in un determinato territorio a viverlo. La presenza di parchi, biblioteche, centri di associazione giovanile, doposcuola (ecc.) avrebbero la funzione di ispirare le persone a esplorare i luoghi in cui abitano e avrebbero come conseguenza l'incontro spontaneo tra le diverse parti della comunità che risiede in quel territorio. Allo stesso tempo gli spazi che caratterizzerebbero una comunità inclusiva dovrebbero essere spazi vivi, che promuovono attivamente momenti di incontro:

Avere degli spazi che involino le persone a uscire dalle loro case, spazi da una parte belli e anche interessanti, come parchi, dove i genitori possono portare i bambini a spasso e i giovani ritrovarsi tra loro. Penso ai giovani e subito mi viene in mente l'importanza di campetti da basket e da calcio. Questi spazi porterebbero le persone ad uscire fuori dalle loro case e ad incontrarsi. Ci dovrebbero essere magari dei doposcuola o delle biblioteche, che, oltre a offrire la possibilità di incontrarsi

spontaneamente, potrebbero organizzare momenti di scambio interculturale, come ad esempio cineforum, che proiettino documentari che raccontino, ad esempio, della storia del Burkina Faso e del suo leader Thomas Sankara (Cecilia, insegnante).

Il punto fondamentale è che un territorio non abbia barriere che impediscano l'incontro tra le persone ma lo involino: penso a un quartiere della mia città dove ci sono solo case; al contrario se lì vi fossero anche dei bei giardini dove bambini di origine diversa - italiana, marocchina, algerina - si potrebbero incontrare per giocare: questo potrebbe essere un 'pungolo' per spingere i genitori dei diversi bambini a incominciare a parlare tra loro. Sarebbe altrettanto importante che il territorio offrisse delle strutture in cui magari giovani adolescenti possano riunirsi, come dei centri giovanili, che favoriscano il crearsi di relazioni tra pari, e che in collaborazione con delle biblioteche organizzino magari degli incontri su temi quali ad esempio il significato del velo nella religione islamica (Elena, insegnante).

3.6.4.2 Assenza di ingiustizie sociali

Il secondo aspetto che dovrebbe avere una comunità per poter essere considerata inclusiva è l'assenza di ingiustizie sociali. Secondo gli insegnanti in una comunità inclusiva tutti coloro che vi appartengono hanno pari accesso alle risorse del territorio e nessuno di essi subisce qualsivoglia discriminazione (etnica, religiosa):

Se penso alla mia città come a una comunità di persone, essa non può essere veramente inclusiva se alcuni dei suoi abitanti non hanno le stesse probabilità di accedere alle sue risorse. Tutte le persone devono essere trattate con il medesimo rispetto, indipendentemente dalla loro religione o dalla loro provenienza. In poche parole una comunità inclusiva dovrebbe essere costituita da soggetti a cui è garantita la possibilità di vivere dignitosamente (Silvia, insegnante).

Tutti dovrebbero essere messi nella condizione di avere un lavoro dignitoso e una casa in buone condizioni. Se si hanno dei figli, poi, sarebbe fondamentale che si potesse garantire loro un'istruzione adeguata. Ogni forma di discriminazione, legata per esempio al credo, dovrebbe essere tabù, sia a scuola, che sul lavoro che nei rapporti sociali. (Laura, insegnante).

3.6.4.3 Reciproco supporto sociale

L'ultima caratteristica che dovrebbe avere una comunità inclusiva è il supporto sociale: ciascun membro di una comunità inclusiva deve poter contare sul sostegno degli altri. Una comunità inclusiva

è costituita, infatti, da individui che si aiutano l'un l'altro, che collaborano e mettono a disposizione di tutti le proprie risorse e le proprie qualità:

Quanto ho già detto è tipico, secondo me, di una comunità inclusiva e poi chiaro che ci sono tutti gli aspetti economici e sociali che vanno al di là cioè una vera comunità è una comunità di persone che si si aiuta a vicenda. E sì, inclusiva vuol dire quello cioè mettere in comune la cultura, interessi, divertimenti, la conoscenza proprio. Ed infine è importante l'aiuto reciproco nei momenti di crisi.
(Lucia, insegnante)

Una comunità è anche caratterizzata da una piccola grande rete di persone in cui inserirsi, su cui eventualmente poter contare (Renata, insegnante).

3.6.5 La 'Comunità inclusiva' e le sue criticità

Vi sono 4 insegnanti su 10 che, oltre a elencare le caratteristiche, già nominate nei paragrafi precedenti, che dovrebbe possedere una comunità per poterla considerare inclusiva, riflettono su alcuni aspetti critici del concetto di 'Comunità inclusiva'.

Due insegnanti si interrogano su cosa significhi includere e se sia effettivamente possibile dare vita a delle 'comunità inclusive':

Ciò che caratterizza una comunità per me è una condivisione di valori. Oddio questo non vuol dire che tutti debbano avere le stesse idee, questo no, però ci deve essere qualcosa di fondo, un nucleo che è condiviso da tutti quelli della comunità. Una comunità inclusiva è una comunità che si basa comunque sulla condivisione di alcuni valori diciamo di base ma d'altro canto mi fa pensare a una comunità accogliente che non discrimina coloro che hanno valori diversi. E' che mi sembra una specie di contraddizione, cioè una comunità è fatta da soggetti che condividono una base di valori comuni ma allo stesso tempo l'espressione 'comunità inclusiva' mi dà l'idea di una comunità che accetta tutti indiscriminatamente. Parlando in modo pratico secondo me in una comunità qualsiasi le minoranze sono costrette ad adeguarsi ai valori della maggioranza. La parola 'comunità inclusiva' magari rimanda alla creazione di una comunità molto flessibile, ma mi chiedo se dal punto di vista pratico sia possibile crearla. Secondo me anche nelle comunità più aperte le minoranze vengono un po' assimilate dalla maggioranza e si devono conformare ai valori della maggioranza. Non credo che oggi sia possibile creare delle comunità dove minoranza e maggioranza convivono senza che una debba piegarsi all'altra (Marina, insegnante).

Inclusivo deriva da inclusione che vuol dire chiudere quindi questa parola non è una parola positiva. Quando parliamo di inclusione pensiamo sempre a un piccolo che deve mettersi dentro un grande o un minore che deve mettersi dentro un maggiore o a un meno che deve finire dentro un più. Ma come si mette un minore dentro un maggiore? Cioè, come viene praticamente accettato? Secondo me l'espressione 'inclusione' è un po' retorica. Se penso a una comunità aperta, che include, mi chiedo come lo faccia. Lo fa trasformandosi? Trasforma le sue caratteristiche che sono diciamo storiche per evitare che le persone di una minoranza debbano diventare molto simili, non dico uguali eh, alle persone della maggioranza per poter essere incluse? Non so, mi pare improbabile che una comunità che ha da decenni certe caratteristiche si modifichi così tanto per permettere alle persone di una minoranza di essere accettate. Secondo me è molto più facile che la minoranza si trovi costretta ad adeguarsi alle caratteristiche di quella comunità (Elena, insegnante)

Gli altri due insegnanti riflettono in merito alla necessità che una comunità per divenire inclusiva debba trasformarsi, mutando la propria struttura. Questi concordano con quanto detto da tutti gli altri insegnanti in merito alle caratteristiche che una comunità inclusiva dovrebbe avere, aggiungendone una che considerano fondamentale: la capacità di dare vita a un cambiamento strutturale:

L'aspetto essenziale per una comunità che vuole dirsi inclusiva è che essa debba sapersi ri-declinare. Deve essere in grado di riflettere su quello che avviene al suo interno per poter dare vita a cambiamenti sostanziali in grado di renderla veramente flessibile. E' questo il punto, una comunità inclusiva deve essere sempre pronta ad interrogarsi, a mettersi in discussione. Solo in una comunità sempre pronta a mettere in discussione le proprie caratteristiche i nuovi membri troveranno il giusto spazio al suo interno senza essere costretti ad abbandonare delle parti importanti di loro stessi (Maria, insegnante).

L'esigenza di modificare, di trasformare il contesto in cui si inserisce la persona, è l'aspetto fondamentale. Solo se il contesto della comunità muta e la sua struttura si trasforma allora è possibile parlare di una vera comunità inclusiva. Se il contesto non muta realmente e vi saranno solo cambiamenti superficiali allora la persona diciamo diversa sarà costretta a uniformarsi ai valori della comunità di cui vuole far parte. (Alessandro, insegnante).

3.7 Risultati delle interviste degli operatori sociali ed educatori

3.7.1 Il tema 'Competenze interculturali'

A partire dalle interviste con gli operatori sociali e gli educatori emerge come il tema ‘Competenze interculturali’ sia costituito da diversi sotto-temi, molti dei quali sono i medesimi già individuati durante l’analisi delle interviste con gli insegnanti; operatori ed educatori ricoprono, tuttavia, ruoli assai differenti rispetto a quelli rivestiti dai professori e tale differenza è rispecchiata dalla presenza di nuove competenze interculturali nominate da questi professionisti e dall’assenza di altre che erano state citate dagli insegnanti.

I diversi sotto-temi sono stati riuniti nelle macrocategorie riportate qui sotto. Un sotto-tema non è stato collocato in alcuna macrocategoria data la sua diversità rispetto agli altri.

- Competenze relative al proprio Sé
 - Capacità comunicative
 - Empatia
 - Capacità di relativizzare il proprio punto di vista
- Competenze storico-culturali
 - Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
 - Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa
- Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista

3.7.1.1 Competenze del proprio Sé

3.7.1.1.1 Le capacità comunicative

Tale sotto-tema è forse quello più sentito da tutti gli operatori sociali ed educatori. Tutti i soggetti intervistati lo citano e ne rimarcano l’importanza. Questa competenza è fondamentale per instaurare delle relazioni significative, relazioni ove l’arte dell’ascolto e quella della comprensione si fondono insieme: per questi professionisti ascoltare significa soprattutto saper rispettare i tempi di cui necessita l’altro per prendere la parola, mentre comprendere e farsi comprendere implicano la necessità di accettare la difficoltà a raggiungere una piena comprensione reciproca; accettare questa difficoltà equivale a riconoscere l’importanza che ogni soggetto conservi i suoi margini di opacità.

Un altro aspetto fondamentale di questa competenza concerne la sensibilità di capire quando si può, o è necessario, incoraggiare il soggetto a parlare per favorire il raggiungimento di un punto di incontro fra le sue necessità e quanto possono offrire i Servizi socio-educativi.

La capacità di comunicare con le persone con cui lavoro per me significa essere capaci di non invadere l'altra persona, di saper aspettare pazientemente quando vorrà parlare e, piano piano,

guadagnando la sua fiducia, farsi dare le chiavi per entrare all'interno della casa del loro vissuto. Vuol dire, in sostanza, essere pronti ad ascoltarlo, sforzarsi di comprendere quanto ti vuole comunicare e sforzarsi di farsi comprendere, accettando il fatto che sarà quasi impossibile comprendere interamente l'altro, ed è giusto così perché desiderare di comprendere completamente l'altro equivale a volerlo denudare. Ci sono momenti in cui, tuttavia, è necessario saper capire se sia il caso o meno di incoraggiare la persona con cui si sta lavorando a parlare per capire quali siano i suoi bisogni e aiutarlo a soddisfarli (Orlando, educatore)

Il nostro primo obiettivo è quello di relazionarci con questi ragazzi, di incontrarli, parlare e di capire un po' quali sono i loro bisogni. Il modo con cui lo si fa è fondamentale nel mio lavoro. Prima di tutto bisogna entrare in punta di piedi nel mondo di questi soggetti, facendo capire loro che se vogliono c'è lo spazio per essere ascoltati e compresi. Fondamentale è non essere invadenti e non cercare di andare oltre a quella piccola parte di loro che vogliono mostrarti. Comportarsi così vuol dire accettare che non saremo mai in grado di sapere tutto di loro, anche se magari questo ci aiuterebbe. D'altra parte penso sia giusto che ogni persona abbia la possibilità di mantenere quello spazio di inconoscibilità che le permette di rimanere un po' un mistero agli occhi altrui. Bisogna essere in grado di distinguere tra i tempi di cui una persona ha bisogno per poter parlare e l'incapacità di una persona nell'esprimersi liberamente: in questo secondo caso sarebbe importante saper stimolare la persona a parlare al fine di comprendere cosa gli impedisca di parlare. Magari non si esprime per paura che le sue richieste vengano considerate eccessive. Noi educatori dobbiamo essere capaci di fargli capire che cercheremo di venire incontro alle sue richieste il più possibile (Riccardo, educatore)

3.7.1.1.2 Empatia

L'altro sotto-tema che emerge di più dalle interviste è l'empatia: tutti gli operatori sociali ed educatori intervistati la nominano. Per questi professionisti l'empatia è essenziale per riuscire a cogliere le emozioni ed i sentimenti dei migranti e a capire meglio il loro modo di percepire il mondo. Saper assumere la prospettiva dell'altro può aiutare questi professionisti ad instaurare una relazione autentica, basata sul tentativo di comprendere realmente il soggetto con cui si lavora:

L'empatia ti permette di accedere alla prospettiva di quella determinata persona, ti permette di intuire le emozioni e le sensazioni che quel soggetto sta provando e ti aiuta a comprendere il suo modo di percepire la realtà. Riuscire a metterti nei panni dell'altra persona ti può aiutare a vedere

la persona nella sua interezza, nella sua profondità, e ti può aiutare a evitare di ridurla ad una collezione di pregiudizi (Vincenzo, operatore sociale)

Quando si incontrano soggetti provenienti da altri Paesi che hanno modalità differenti di rappresentare il mondo circostante è più facile appiattire questi individui attraverso una serie di stereotipi piuttosto che provare ad instaurare con loro delle relazioni caratterizzate dal desiderio di conoscerli nella loro complessità. L'empatia, ossia la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di provare a immaginare come lui veda il mondo, può essere molto utile per ridare a questi soggetti la tridimensionalità che caratterizza tutti gli esseri umani (Franco, educatore)

3.7.1.1.3 Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

9 tra operatori sociali ed educatori considerano questa competenza come fondamentale per poter instaurare relazioni significative nei confronti dei soggetti con i quali entrano in contatto nel loro ambito lavorativo. Per questi professionisti è molto importante avere coscienza che il nostro modo di intendere il mondo sensibile non sia universale: questa capacità permetterebbe loro di riconoscere come i soggetti con cui lavorano possano avere altre matrici di lettura dell'esistenza. Tale riconoscimento sarebbe il punto di partenza per avere momenti di autentico incontro con altri esseri umani, soprattutto se provenienti da altri contesti geografici:

La relazione è il fulcro del nostro lavoro. Per relazionarci con persone che provengono da altre tradizioni secondo me è importante prima di tutto essere consapevoli che il nostro modo di vedere il mondo sia fortemente influenzato dalla nostra cultura, così come la nostra modalità di relazionarci. Dunque per riuscire a relazionarci con queste persone è molto importante provare un po' a decentrarsi dal nostro punto di vista di occidentali, bianchi, italiani: riuscire a decentrarsi aiuta a riconoscere come esistano modi alternativi di relazione con la realtà circostante. Tale riconoscimento è la base per avere relazioni con soggetti provenienti da altre realtà culturali. (Michele, operatore sociale)

Io credo che sia fondamentale avere la consapevolezza che tu guardi il mondo con le tue lenti, lenti che derivano dalla tua appartenenza ad una particolare cultura. La consapevolezza che il tuo sguardo non sia altro che uno fra i molti per interpretare la realtà che ti circonda può essere di grande aiuto nell'instaurare una rispettosa relazione con l'altro poiché si riconosce la sua unicità (Loredana, educatrice).

3.7.1.2 Competenze storico-culturali

3.7.1.2.1 Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti

Questa competenza viene citata da 10 dei 15 soggetti intervistati, i quali ritengono sia importante possedere una conoscenza minima sulla cultura delle persone con cui lavorano. Operatori sociali ed educatori vorrebbero approfondire, nei limiti del possibile, le rappresentazioni che soggetti immigrati hanno rispetto alla nozione di cura e malattia, e, più in generale, i sistemi di significato che tali soggetti utilizzano per interpretare la realtà che li circonda al fine di comprendere meglio alcune delle ragioni che possono essere alla base di comportamenti che risultano loro poco comprensibili:

Vorrei sapere di più riguardo alle interpretazioni che alcuni beneficiari danno a certe forme di malessere e al significato di guarigione. Durante questi anni di lavoro ho potuto vedere come situazioni di fragilità psichica e fisica abbiano cause molteplici e quanto sia importante conoscere un minimo il sistema esplicativo cui fanno riferimento i soggetti che ne soffrono onde evitare pericolosi malintesi. Non di rado mi è capitato che alcuni beneficiari, nonostante avessero ricevuto le necessarie cure mediche per problemi di natura fisica e fossero dichiarati guariti dal medico, continuavano ad affermare di stare male. In generale, rispetto alla cultura dei beneficiari con cui lavoro, sarei curioso di conoscere un minimo il sistema di norme e di valori a cui fanno riferimento per interpretare la realtà. Acquisire questa minima conoscenza mi aiuterebbe a capire meglio alcuni loro comportamenti che prima mi sembravano difficilmente interpretabili (Edoardo, operatore sociale).

Approfondire quelli che sono i modi attraverso cui i migranti con cui lavoro rappresentano la malattia e, di conseguenza, la cura, potrebbe aiutarmi nel superare malintesi che si possono generare su argomenti sensibili come la salute. Rimanendo nell'ambito della conoscenza diciamo 'culturale' credo possa essere importante conoscere alcuni sistemi di valore dei beneficiari, i loro modi di vedere la realtà. Se io possedessi una conoscenza minima di queste cose mi aiuterebbe a comprendere alcune delle ragioni che stanno dietro a comportamenti che mi possono sembrare poco chiari. Credo che le incomprensioni nascano proprio quando due modi diversi di vedere il mondo si incontrino. (Rebecca, educatrice).

3.7.1.2.2 Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

Per 8 professionisti su 15 'possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa' significa riuscire a rappresentarsi tale concetto secondo una logica che sfugge ad ogni forma di essenzialismo

culturale. Questi professionisti considerano la cultura come un'entità in costante trasformazione, trasformazione strettamente connessa con mutamenti politici e sociali. L'individuo viene concepito come un soggetto che attivamente attinge alla propria cultura e che sceglie, durante tutta la sua esistenza, quali aspetti tenere e quali abbandonare. L'importanza di possedere una rappresentazione della cultura sufficientemente articolata è importante durante l'incontro con soggetti provenienti da altri Paesi: tale incontro, secondo questi professionisti, avverrà secondo modalità adeguate se si sarà in grado di percepire l'Altro nella sua complessità, ossia come un soggetto dotato di una particolare cultura, ma non il prodotto di essa:

Quando io mi interfaccio con un migrante devo tenere bene a mente che sto incontrando un individuo unico, con la sua esperienza di vita, con le sue personali aspettative e con il suo progetto di vita. Quando incontro un signore senegalese non sto incontrando il Senegal, non posso ridurre quel soggetto alla sua cultura; pure, non devo cadere nell'errore di pensare che la sua cultura non abbia lasciato un'impronta su di lui. Per questo credo sia fondamentale avere una rappresentazione del concetto di cultura dove, da una parte la cultura viene rappresentata come un processo, in costante mutamento, mutamento legato a trasformazioni sociali e politiche che un Paese può subire; dall'altra i vari soggetti che appartengono a un determinato contesto culturale devono essere immaginate come persone che, per varie ragioni, operano delle scelte rispetto a cosa accettare della propria cultura, cosa rifiutare e cosa riformulare a seconda delle loro esperienze (Gabriele, operatore sociale).

Io sono sia un prodotto della cultura del mio Paese sia il risultato di tutte le scelte che ho fatto, le esperienze che ho vissuto e così via. La cultura influenza le persone ma alla fine sono le persone che continuamente utilizzano parti della propria cultura per darsi un'identità. Questo vale per me così come vale per qualsiasi altra persona nel mondo. E' veramente importante ricordarsi come ci sia un rapporto dialettico tra noi e la nostra cultura, che questo rapporto modifica la cultura stessa, quando ci relazioniamo con persone immigrate. Loro, come noi, non sono la loro cultura. Questo dobbiamo ricordarcelo soprattutto quando incontriamo e ci relazioniamo con i migranti (Franco, educatore)

3.7.1.2.3 Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista

Tale competenza viene citata da 8 soggetti intervistati. Essa viene considerata importante poiché, al verificarsi di una situazione di disagio, di difficoltà, permette di mantenere uno sguardo capace di considerare le diverse variabili che possono aver determinato l'insorgere di simile circostanza:

Ogni qual volta si verifica un momento di rottura nella relazione con la persona con cui sto interagendo o questa manifesta forme di forte disagio è necessario tenere a mente come ci si trovi di fronte a soggetti che sono influenzati dalle esperienze legate al proprio percorso migratorio, dal mandato familiare, politico, economico, dalle loro speranze che li ha portati a migrare e dalla politica securitaria del Sistema di Accoglienza. Il loro disagio può essere il risultato di queste diverse variabili che possono entrare in conflitto tra loro per diverse ragioni (Domenico, educatore).

Quando si manifesta una situazione diciamo difficile, in cui magari si genera un'incomprensione forte fra me e la persona con cui ero riuscito ad entrare in relazione, mi rendo conto come l'incomprensione possa essere frutto di mille variabili diverse perché ogni individuo è unico nel suo genere ed è, come tutti, il risultato delle sue scelte, dei suoi obblighi nei confronti magari della sua famiglia, dei vincoli in cui si trova a vivere oggi, delle sue esperienze passate e presenti (Riccardo, educatore).

3.7.2 Formazione interculturale

8 tra educatori ed operatori sociali su 15 dichiarano che le organizzazioni per cui lavorano forniscono loro una buona formazione di carattere interculturale. I loro coordinatori si interessano frequentemente delle difficoltà che questi professionisti incontrano durante il loro lavoro e organizzano degli incontri per riflettere insieme rispetto a queste difficoltà. Durante questi incontri si riflette rispetto alle necessità formative di questi professionisti e si programmano percorsi formativi in grado di rispondere a queste necessità. Nel corso dell'anno, inoltre, le aziende per cui lavorano i professionisti organizzano dei percorsi formativi a cui questi possono prendere parte. Le formazioni di cui possono godere questi professionisti sono pagate e vengono conteggiate come ore di lavoro. Questi professionisti si dichiarano soddisfatti sia per quanto riguarda la rilevanza dei temi trattati sia per quanto riguarda la durata delle formazioni (durata ritenuta adeguata per esplorare in modo sufficientemente approfondito gli argomenti che vengono proposti). Questi soggetti hanno, inoltre, la possibilità di individuare alcuni percorsi formativi all'esterno - percorsi organizzati, per esempio, da centri di formazione - e le associazioni per cui lavorano sostengono il prezzo di questi percorsi al loro posto.

7 tra educatori e operatori sociali si dichiarano insoddisfatti per quanto riguarda la loro possibilità di formazione. Le organizzazioni per cui lavorano raramente si interessano alle difficoltà che questi professionisti incontrano nel loro lavoro e organizzano di rado degli incontri per riflettere insieme rispetto a queste difficoltà. Le formazioni organizzate da queste aziende sono poche e hanno durata troppo breve per riuscire ad approfondire a sufficienza i temi trattati. Le organizzazioni non sono

disposte a pagare il costo di eventuali formazioni individuate dai professionisti. Questi professionisti si dichiarano fortemente interessati a seguire formazioni di carattere interculturale ma affermano di avere difficoltà a farlo a causa della mancanza di tempo e/o di denaro.

3.7.3 I bisogni formativi

Gli aspetti che gli operatori sociali ed educatori vorrebbero fossero trattati in percorsi formativi a tematica interculturale sono numerosi. Innanzitutto affermano come sarebbe necessario acquisire alcune conoscenze appartenenti a discipline quali l'antropologia, la psicologia, l'etnopsichiatria e la sociologia. Vengono poi citati alcuni argomenti che si vorrebbero approfondire: i diversi modi di concepire la famiglia, la cura, la malattia, l'educazione dei figli. In ultimo affermano come sarebbe interessante analizzare la struttura delle società dei Paesi da cui provengono gli utenti con cui lavorano. Questi argomenti vengono solamente menzionati nelle interviste. Alcuni aspetti che i professionisti, invece, vorrebbero fossero trattati durante formazioni di tipo interculturale non vengono solamente menzionati ma viene dedicato loro dello spazio di riflessione. Questi aspetti sembrano riprendere le competenze interculturali ritenute da questi soggetti fondamentali possedere per lavorare con soggetti aventi un background culturale diverso dal loro. Tali aspetti sono i seguenti:

- Conoscenze storiche-politiche sui fenomeni migratori
- Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
- Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

3.7.3.1 Conoscenze storiche-politiche sui fenomeni migratori

5 tra operatori sociali ed educatori ritengono sia importante acquisire una conoscenza storica del fenomeno delle migrazioni. Questi professionisti vorrebbero comprendere le ragioni storiche che hanno portato individui di diversi Paesi a migrare verso le Nazioni europee. Secondo queste persone una simile conoscenza li aiuterebbe a considerare il fenomeno della migrazione in modo più ampio e sarebbe d'aiuto a comprendere maggiormente i soggetti con cui lavorano:

Nel mio lavoro si rischia di considerare i migranti solo come persone che arrivano in Italia. Sento il bisogno di avere una profondità storica delle migrazioni. Quando sono iniziate, quali sono le cause, perché l'Europa è divenuta meta di immigrazione. Capire quali sono stati i rapporti coloniali tra i Paesi da cui si emigra e i Paesi meta di immigrazione. Questa conoscenza mi aiuterebbe a rileggere un processo complesso come la migrazione, a capire meglio i risvolti economici e sociali che la migrazione ha sui Paesi da cui si emigra. Mi aiuterebbe a capire perché gli utenti con cui lavoro

sono emigrati e forse mi potrebbe aiutare a comprendere di più le loro aspettative, le loro paure ma anche a dare una profondità storica ai loro comportamenti, alle loro rivendicazioni (Edoardo, operatore sociale)

Quando parlo con i beneficiari con cui lavoro mi chiedo sempre cosa li abbia portati ad emigrare. La spiegazione più semplice è per scappare dalla guerra o dalla povertà. Ma perché nei loro Paesi c'è la guerra? Perché l'Africa sembra essere condannata a essere sempre un Paese in via di sviluppo? Non può essere trascurata la dimensione storica del fenomeno migratorio. Quali sono le radici di queste disegualianze? C'è bisogno di inquadrare la migrazione in un più ampio contesto storico-politico, per capire come la storia influenzi le decisioni di queste persone, come la storia influenzi le loro aspettative (Rebecca, educatrice).

3.7.3.2 Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti

9 tra operatori sociali ed educatori vorrebbero migliorare, attraverso specifici percorsi formativi, la loro conoscenza rispetto al background culturale dei soggetti con cui lavorano. Questi professionisti si dichiarano consapevoli del fatto che si possa aspirare solamente ad acquisire delle conoscenze basilari della cultura di queste persone. Tale conoscenza sarebbe funzionale a poter instaurare relazioni rispettose con le persone con cui si lavora e potrebbe evitare momenti di eccessiva incomprensione:

Mi rendo conto che sia impossibile avere una conoscenza approfondita della cultura anche di un solo Paese. Credo sia necessario però avere delle conoscenze minime rispetto al background culturale delle persone con le quali si lavora. Queste conoscenze servirebbero innanzitutto per instaurare relazioni rispettose con gli utenti. Sapere come alcune persone sono abituate a relazionarsi tra di loro, come gestiscono la dimensione della prossimità, quali argomenti sarebbe meglio toccare e quali evitare (Michele, educatore)

È importante possedere un minimo di conoscenze rispetto alla cultura dei nostri utenti. Il nostro lavoro non sempre tiene conto delle specificità dei soggetti con cui lavoriamo. Gli utenti che vivono nelle nostre strutture hanno modi di relazionarsi a volte molto diversi; hanno modi diversi di gestire lo spazio, l'intimità, di vivere la loro spiritualità. Bisognerebbe tenere conto di questi aspetti quando si decide quali persone andranno a vivere insieme. Parimenti bisognerebbe essere in grado di capire come certe differenze culturali possano aver determinato lo scoppio di situazioni di conflitto all'interno degli appartamenti, È chiaro che in questi conflitti oltre alla variabile cultura vi sono

molte altre variabili, come quella del carattere di ogni persona, il suo particolare progetto di vita ecc. Riuscire a essere attenti alla variabile cultura è comunque importante per riuscire ad portare un po' di flessibilità nel nostro lavoro che spesso sembra schiacciato sui bisogni della società di accoglienza (Angela, operatrice sociale).

3.7.3.3 Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

9 tra operatori sociali ed educatori vorrebbero imparare a relativizzare sempre di più il loro punto di vista, divenendo più consapevoli di come il loro pensiero, i loro giudizi siano influenzati dai loro sistemi di attribuzione di significato, i quali sono il risultato di complessi processi storici e sociali. Riuscire a relativizzare il proprio punto di vista per questi professionisti significa, anche, comprendere come il proprio sistema di valori non sia universale bensì solo uno fra i molti possibili. Imparare a decentrarsi sarebbe d'aiuto per prendere in considerazione altri modi di abitare il mondo e migliorerebbe la loro capacità di relazionarsi con gli utenti con cui lavorano:

Riuscire a prendere le distanze dalla convinzione che il mio modo di pensare sia quello giusto, l'unico, non è facile. Posso cercare di ricordarmi costantemente come i miei valori non siano universali ma siano i valori propri di un maschio, bianco, occidentale, italiano. Riuscire a tenere a mente la relatività dei miei valori mi aiuta a relazionarmi con un utente che, a causa della sua provenienza geografica, potrebbe avere modi di pensare molto diversi dai miei. Riuscire a ricordarsi come i propri valori siano 'relativi' non è affatto facile. Io credo che questa sia una capacità che vada mantenuta nel tempo, che vada sempre allenata (Orlando, educatore).

Non credo sarei capace di relazionarmi con i miei utenti se non avessi la capacità di spostarmi da me stessa e riuscire a guardarmi e a capire come la mia cultura influenzi il mio modo di pensare. Sono consapevole che esistono molti modi di pensare, molte culture diverse. Tuttavia non è facile non esprimere giudizi, assumere una posizione di relativismo culturale. Ci sono certi momenti in cui sono convinta che il mio modo di pensare sia quello giusto e che la mia cultura sia più evoluta di quella della persona con cui sto lavorando. E' in questi momenti che esprimo giudizi forti, decido cosa è normale e cosa è anormale, in questi momenti, forse, esprimo dei pregiudizi. Non è semplice non farsi guidare dai propri pregiudizi (Sandra, educatrice).

3.7.4 Il tema 'Comunità inclusiva'

Tutti i soggetti intervistati ritengono che una comunità inclusiva debba avere tre fondamentali caratteristiche:

- reciproco supporto sociale
- assenza di ingiustizie sociali
- componente spaziale particolare

Vi sono, tuttavia, 3 tra operatori sociali ed educatori su 10 che oltre a citare le caratteristiche sopraelencate che dovrebbe avere una ‘Comunità inclusiva’, esprimono alcune perplessità rispetto a tale concetto.

3.7.4.1 Reciproco supporto sociale

Una comunità inclusiva è caratterizzata dalla presenza di buoni legami sociali fra i soggetti che ne fanno parte: tali legami costituiscono il substrato sul quale si sviluppa un reciproco supporto sociale. Una comunità può definirsi inclusiva se coloro che la costituiscono possono confidare su un mutuo sostegno sociale:

Il sostegno reciproco, assolutamente. Una comunità inclusiva è una comunità capace di sostenere i suoi membri, e dove i suoi membri sanno che potranno contare l'uno sull'altro (Rebecca, educatrice).

In una comunità inclusiva dovrebbero essere condivise le abilità e le risorse, non solo materiali ma anche intellettuali ed emotive, di tutti. Tutte queste risorse dovrebbero circolare liberamente e ciascun membro della comunità dovrebbe percepire che in momenti di difficoltà non verrà meno il supporto da parte del resto della comunità (Riccardo, educatore).

3.7.4.2 Assenza di ingiustizie sociali

In una comunità inclusiva non deve esserci spazio per alcuna forma di ingiustizie sociali: tutti i suoi membri devono poter avere le stesse possibilità di accesso alle risorse della comunità. Ogni forma di discriminazione, che riguardi la religione o, per esempio all'appartenenza a una minoranza etnica, non può esistere in una comunità che si definisce inclusiva:

Una comunità inclusiva deve permettere a tutti di vivere decentemente all'interno di un determinato territorio. Vivere decentemente vuol dire avere la possibilità di poter svolgere un lavoro appagante, ben remunerato e privo di conseguenze sulla salute. E' fondamentale anche che sia garantito a tutti un accesso paritario ai servizi, quali la scuola, gli ospedali. Qualsiasi forma di discriminazione, magari legata all'appartenenza a un gruppo di minoranza come i rom, deve essere bandita da ogni aspetto sociale ed economico di una comunità che si definisce inclusiva (Franco, educatore)

Per me innanzitutto deve, passami l'espressione, esserci una casa per tutti. Con questa espressione intendo molte cose. Prima di tutto che a tutti sia garantito, indipendentemente dalla provenienza geografica, un alloggio decente in cui abitare, la possibilità di scegliere un lavoro che piaccia e che permetta di vivere bene e la possibilità di accedere a servizi come gli ospedali e la scuola. In sostanza a tutte le persone di una comunità inclusiva deve essere data la possibilità di vivere bene, da un punto di vista sociale ed economico (Vincenzo, operatore sociale)

3.7.4.3 Componente spaziale particolare

Per i soggetti intervistati una comunità inclusiva deve possedere dei luoghi che stimolino i suoi abitanti ad uscire dalle proprie case per vivere il territorio in cui risiedono. Questi luoghi stimolerebbero l'incontro spontaneo dei diversi membri della comunità, i quali potrebbero, incontro dopo incontro, instaurare spontaneamente delle relazioni significative. I luoghi a cui fanno riferimento i professionisti oggetto della ricerca sono molteplici: piazze, parchi, giardini, biblioteche, ludoteche, associazioni giovanili. Questi stessi luoghi dovrebbero anche farsi promotori di momenti di incontro:

Spazi come piazze, campi da gioco ad accesso gratuito, giardini, sotto tutti luoghi che dovrebbe avere una comunità inclusiva. E' in questi luoghi che potrebbero avvenire incontri tra, per esempio, giovani di diversa provenienza. Sui campi da gioco, per esempio, i giovani imparano a conoscersi e a stringere amicizie. La comunità stessa dovrebbe favorire momenti di incontro rispetto a tematiche di natura interculturale: una giornata dedicata ad un tema specifico, tipo com'è essere giovani, e tale giornata dovrebbe essere aperta a tutti, tanto ai giovani quanto ai membri più anziani della comunità (Domenico, educatore)

Giardini, biblioteche, mi viene in mente ora la creazione di ludoteche aperte per i bambini, tutti i bambini del mondo ovviamente. Ludoteche dove si può giocare insieme e dove le mamme possono fare amicizia tra loro. Questo della ludoteca è solo un esempio, potrei farti quello dei giardini in cui si incontrano i bambini o i ragazzini per giocare insieme, o associazioni giovanili in cui si possono incontrare già giovani adulti. E poi si dovrebbero organizzare degli eventi che stimolino persone di cultura diversa a volersi conoscere, per esempio tramite la biblioteca si potrebbero organizzare delle serate di lettura all'aperto di diversi poeti africani ed europei (Anna, operatrice sociale)

3.7.5 Aspetti critici della nozione di 'Comunità inclusiva'

3 soggetti intervistati riflettono su alcuni aspetti critici riguardanti la nozione di ‘Comunità inclusiva’ pur condividendo con i propri colleghi tutte le caratteristiche elencate nei paragrafi precedenti che tale concetto dovrebbe possedere. Questi professionisti si domandano se sia realmente possibile dare vita ad una comunità inclusiva nel periodo storico in cui ci troviamo, in quanto, secondo loro, la creazione di una comunità simile necessiterebbe di mettere in atto grandi mutamenti di natura strutturale nella Società in cui essi vivono:

Per avere una comunità inclusiva è necessario cambiare la struttura che caratterizza la nostra società e che opprime determinate categorie di persone, sto parlando dei migranti. Per me inclusione non significa includere qualcuno nel mio sistema, significa accettare che quella persona possa in parte modificare il mio sistema, a seconda delle sue necessità. Mi è difficile immaginare che in questo momento, in cui sia la politica che una buona parte della popolazione italiana si stia orientando sempre più verso atteggiamenti di chiusura, sia possibile dare vita a profondi cambiamenti strutturali, quei cambiamenti che servirebbero per dare vita ad una comunità veramente includente o inclusiva (Loredana, educatrice)

Provo dei sentimenti contrastanti nei confronti della parola inclusione. E’ una parola che, come tutte, va usata con consapevolezza, attenzione. Includere vuol dire tener dentro e quindi può anche voler dire: “Ti tengo dentro come voglio io, ti includo in qualcosa che è fatto così e tu ti devi adeguare”. Al di là dei miei problemi con questa parola mi chiedo se in questo periodo dove si stanno affermando sentimenti di rifiuto della diversità, penso a tutti i consensi che hanno ottenuto i partiti di Destra, si possano dare vita a dei cambiamenti profondi alla struttura della Società perché si generino delle comunità che includano senza costringere colui che viene incluso ad assimilarsi ai valori di quella comunità, ad accettare il posto che quella comunità gli ha riservato (Gabriele, operatore sociale)

3.8 Risultati delle interviste dei mediatori interculturali

3.8.1 Il tema ‘Competenze interculturali’

A seguito delle interviste con i mediatori risulta come il tema ‘Competenze interculturali’ sia costituito da diversi sotto-temi. Le competenze individuate sono quasi le stesse che erano state individuate attraverso l’analisi delle interviste con gli insegnanti e con gli operatori sociali ed educatori. I mediatori, tuttavia, non citano, a dispetto degli altri professionisti, la competenza ‘Capacità di relativizzare il proprio punto di vista’.

I diversi sotto-temi sono stati riuniti nelle macrocategorie riportate qui sotto. Un sotto-tema non è stato riunito in alcuna macrocategoria data la sua diversità rispetto agli altri.

- Competenze relative al proprio Sé
 - Capacità comunicative
 - Empatia
- Competenze storico-culturali
 - Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
 - Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa
- Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista

3.8.1.1 Competenze del proprio Sé

3.8.1.1.1 Le capacità comunicative

La dimensione della comunicazione è il perno attorno a cui ruota la professione del mediatore. Tutti i soggetti intervistati attribuiscono una grandissima importanza a questa competenza che si intreccia a doppio filo con tutte le altre competenze che loro stessi andranno a nominare. Come per i professori e gli operatori ed educatori sociali tale competenza prima di tutto si esprime nella capacità di rispettare l'individuo con cui si entra in relazione, i suoi tempi, i suoi silenzi: tale rispetto permette la creazione di uno spazio relazionale in cui il soggetto si sente accolto e dove percepisce la possibilità di poter raccontare e raccontarsi liberamente. Possedere buone capacità comunicative, secondo i soggetti intervistati, inoltre, riguarda anche la sensibilità di comprendere quando si può rompere il silenzio, quando si può, o si deve, stimolare l'altro a parlare, oppure, quando necessario, di orientarlo affinché si rivolga a professionisti in grado di aiutarlo a narrare determinati vissuti che gli impediscono di andare avanti con la propria esistenza:

Saper comunicare è la base della mia professione. Saper comunicare significa, prima di tutto, essere consapevoli della complessità della comunicazione, della dimensione verbale e non verbale della comunicazione. Il mediatore dovrebbe essere prima di tutto in grado di trasmettere alla persona con cui sta lavorando la sensazione di essere accolto, di avere uno spazio che se vuole può utilizzare per raccontare ciò che lo fa star male. Mi è capitato più di una volta che soggetti che soffrivano per varie ragioni, spesso per ingiustizie eclatanti che stavano subendo, non volevano o non riuscivano a parlare. Il mediatore dovrebbe essere capace di comprendere le ragioni di questi silenzi: alcune volte io ho letto negli occhi di alcune persone un dolore fortissimo, i loro occhi erano un grido di aiuto.

E' nei casi più delicati che il mediatore dovrebbe capire se sia il caso o meno di provare lui stesso a spingere con grande delicatezza la persona a parlare oppure, se si rende conto di non possedere le competenze adeguate, ad aiutarlo a capire che ha bisogno dell'aiuto di un professionista, in questo caso penso ad uno psicoterapeuta (Safet, mediatore).

La capacità di comunicare è al centro della mediazione. La prima cosa che un mediatore deve imparare è rispettare la persona con cui lavora. Questo rispetto bisogna essere in grado di trasmetterlo ai beneficiari o alle persone con cui lavori. Il mediatore dovrebbe creare una specie di realtà in cui la persona si sente accolta nella sua totalità, sia che abbia voglia di parlare sia che voglia stare in silenzio. Rispettare il silenzio è fondamentale come è fondamentale capire che tipo di silenzio è. Non sempre le persone che non parlano lo fanno perché hanno bisogno dei loro tempi, alle volte sono impauriti nell'esprimere quanto pensano. E' compito del mediatore capire di quale silenzio si tratta e aiutare, in alcuni casi, ad esprimere quello che pensa al fine di dare vita a forme di negoziazione tra quelle che sono le necessità di quel particolare beneficiario e i vincoli imposti dal Sistema di accoglienza. (Oumar, mediatore).

3.8.1.1.2 Empatia

L'empatia viene nominata da tutti i professionisti della mediazione. Per questi la capacità di calarsi nei panni delle persone con cui lavorano, di riuscire ad assumere la loro prospettiva, permette loro di comprendere, seppur non interamente, i vissuti emotivi che i soggetti immigrati provano rispetto a determinate esperienze. Tale competenza è, inoltre, essenziale per riuscire ad instaurare delle relazioni il più possibile sgombre da pregiudizi:

Dato il nostro ruolo di ponte è importante per noi mediatori riuscire a metterci nei panni delle persone con cui lavoriamo per riuscire a capire cosa stiano provando. Riuscire a capire, nei limiti del possibile, come l'altra persona percepisce la realtà è importante perché evita che i miei pregiudizi influenzino il mio modo di percepire quella persona e quanto mi racconta. Con pregiudizi intendo proprio dei giudizi che io ho formulato sulla base delle mie esperienze di mediazione passate e che rischiamo di farmi dimenticare che la persona che ho davanti è qualcuno e qualcosa di assolutamente nuovo per me (Amina, mediatrice)

Il mediatore dovrebbe avere una buona empatia che lo aiuterebbe a capire bene le difficoltà che un beneficiario sta attraversando. Senza l'empatia, senza la capacità di mettersi al posto dell'altro per provare ad immaginare come stia vivendo una determinata esperienza, c'è il rischio che il mediatore

non incontri veramente quel beneficiario, ma piuttosto che incontri un'immagine costruita da lui stesso del beneficiario, immagine che è frutto delle idee che il mediatore ha rispetto a una determinata categoria di persone (Amadou, mediatore).

3.8.1.2 Competenze storico-culturali

3.8.1.2.1 Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti

Questo sotto-tema era già stato nominato sia dagli insegnanti che dagli operatori sociali ed educatori. Per i mediatori interculturali, diversamente dagli altri professionisti, tale competenza viene sentita come una delle caratteristiche che legittimano la figura del mediatore. Tutti i soggetti intervistati, infatti, la citano e la considerano come una delle competenze fondamentali che dovrebbe possedere un professionista della mediazione; essi, inoltre, ritengono essenziale, per mantenere una adeguata preparazione professionale, un continuo approfondimento ed aggiornamento delle loro conoscenze rispetto a queste tematiche:

Per un mediatore interculturale sarebbe fondamentale essere in possesso di un buon livello di conoscenza rispetto alle diverse tradizioni del proprio Paese di provenienza; è altrettanto importante che il mediatore continui ad approfondire le proprie conoscenze rispetto ai diversi sistemi di significato presenti nel suo Paese. (Elizabeta, mediatrice)

Il mediatore interculturale dovrebbe avere una buona conoscenza dei diversi aspetti che caratterizzano la cultura della persona con cui lavora, che spesso è proveniente dalla sua stessa Nazione. E' importante che un mediatore continui, nell'arco della sua vita professionale, ad approfondire il più possibile sia le molteplici caratteristiche che contraddistinguono i diversi sistemi culturali del suo Paese di provenienza sia le evoluzioni di questi stessi sistemi (Akram, mediatore).

3.8.1.2.2 Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

Tutti i mediatori ritengono di grande importanza essere consci della complessità del concetto di cultura: questi la reputano come un insieme di significati in continua evoluzione, evoluzione che è influenzata da diversi fattori: politici, storici, geografici. Tali professionisti ritengono, inoltre, che ogni persona, durante la propria vita, scelga dalla propria cultura solo alcuni significati e ne rielabori altri. Tale competenza viene concepita come strumento essenziale per riuscire a dare il giusto peso

alla dimensione culturale per interpretare adeguatamente il comportamento, o gli atteggiamenti di un individuo:

Il mediatore deve avere chiaro come la cultura sia in continuo mutamento e questo mutamento sia dovuto a molti fattori: a eventi storici o politici, al fatto che gli individui che appartengono a una determinata cultura la rinnovano continuamente, scegliendo alcuni suoi aspetti e reinterpretandone altri. Avere questo in mente aiuta a ricordarci, quando veniamo chiamati ad esempio per cercare di comprendere perché una persona stia soffrendo, come la particolare cultura di quella persona possa avere il suo peso, perché non si nasce dal nulla ma dentro a un mondo con delle tradizioni; allo stesso tempo avere chiaro come la cultura non abbia un peso determinante sulle persone aiuta a non dare un eccessivo peso alla cultura mentre cerchiamo di capire perché quella persona sta soffrendo: forse sta soffrendo sia per ragioni legate alla sua cultura, al suo modo di vedere il mondo, sia per ragioni legate al razzismo, sia per ragioni legate ad un particolare momento di disagio che sta vivendo (Oumar, mediatore).

Per noi mediatori è importante essere consapevoli che nessuna cultura è monolitica ma è fatta da numerosissimi aspetti. Prima di tutto bisogna ricordarsi che muta continuamente col passare del tempo, a volte a causa di forze esterne, come il radicarsi di certi modi di pensare a causa dell'insediamento di alcuni leader politici o religiosi per esempio. Ogni persona poi ha il suo modo di interpretare la sua cultura, a seconda delle esperienze che fa durante la sua esistenza. Quando si viene chiamati perché, magari, alcuni educatori non riescono a capire le ragioni di un comportamento di rifiuto rispetto alla proposta di un lavoro, bisogna ricordarsi che per capire perché una persona si comporti in un certo modo si deve cercare di considerare tanti aspetti: sicuramente il suo modo di intendere la propria cultura, ma anche magari cosa sta passando in quel momento della sua vita, chiedersi come sia il suo ambiente di lavoro. (Akram, mediatore).

3.8.1.2.3 Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista

Tale competenza viene considerata molto importante da 10 mediatori su 15 poiché consente di tenere in considerazione tutte le possibili cause che possono aver determinato l'insorgere di una situazione di disagio, di malessere. Ad esempio, qualora un beneficiario dovesse manifestare uno stato di grave sofferenza psichica, tale competenza garantirebbe al professionista che ne è in possesso di considerare

tutte le diverse variabili che potrebbero aver giocato, in misura diversa, un ruolo nel determinare tale stato:

Noi mediatori dobbiamo sempre ricordarci che ogni individuo che incontriamo è unico. Due persone che sono emigrate da uno stesso Paese possono essere molto diverse fra loro perché possono avere età diverse, possono essere di classi sociali diverse, possono essere emigrati per scopi diversi. E' importante ricordarci questo quando veniamo chiamati perché un beneficiario del Sistema di accoglienza sta soffrendo molto psicologicamente. Lavorando insieme con lo psicoterapeuta dovremo cercare di capire le ragioni per cui sta soffrendo, e possono essere molte e diverse: magari soffre sia perché non è ancora riuscito a raggiungere lo scopo per cui è partito - ad esempio non è riuscito ad ottenere un buon lavoro e si sente un fallito - sia perché membri della sua famiglia gli stanno facendo pressioni affinché invii soldi a casa perché ne hanno bisogno, e lui magari si sente molto in colpa, sia perché non riesce a sopportare la lontananza dal suo Paese. Le ragioni per cui una persona soffre possono essere molte (Grace, mediatrice)

Noi mediatori veniamo chiamati per cercare di comprendere, insieme agli educatori, quali possono essere le ragioni che hanno portato, per esempio, un ragazzo ad essere molto aggressivo e incapace di fidarsi delle persone che lo vorrebbero aiutare. Le ragioni possono essere tante e noi dobbiamo essere capaci di prenderle in considerazione: possono esserci delle ragioni legate alle esperienze che ha fatto durante il viaggio per venire in Italia, alle esperienze di continua frustrazione che ha dovuto sopportare qui in Italia, a problemi familiari improvvisi (Youssef, mediatore).

3.8.2 Formazione interculturale

4 mediatori interculturali su 15 dichiarano che le organizzazioni per cui lavorano forniscono loro una buona formazione di carattere interculturale, Queste organizzazioni si interessano regolarmente, nel corso dell'anno, rispetto alle difficoltà che i loro professionisti incontrano e organizzano regolarmente momenti di riflessione in cui si discute rispetto a queste difficoltà. Durante questi momenti di riflessione i coordinatori delle organizzazioni riflettono con questi professionisti rispetto ai loro bisogni formativi. A seguito di questi incontri i coordinatori organizzano dei momenti formativi per rispondere alle esigenze emerse. Nel corso dell'anno vengono proposte, inoltre, delle formazioni a carattere interculturale cui questi professionisti possono prendere parte. Secondo i professionisti intervistati le loro aziende organizzano formazioni che incontrano le loro necessità formative; le ore di formazione vengono conteggiate come ore lavorative. Le loro organizzazioni, inoltre, sono disposte

a pagare il prezzo di eventuali percorsi formativi organizzati da enti di formazione ed individuati dai loro professionisti.

11 mediatori interculturali su 15 affermano come le loro aziende non garantiscano una formazione adeguata. Tali aziende si interessano di rado rispetto alle difficoltà che questi professionisti incontrano nel loro lavoro e raramente organizzano degli incontri per riflettere insieme rispetto a queste difficoltà. I momenti di formazione organizzati dalle aziende sono pochi e ciascuna formazione ha durata troppo breve per riuscire ad approfondire a sufficienza gli argomenti trattati. Le organizzazioni presso cui lavorano questi professionisti non sono disposte a pagare il costo di eventuali formazioni individuate autonomamente dai professionisti stessi. Questi professionisti manifestano, nel corso dell'intervista, la volontà di formarsi in modo continuativo ma affermano come sia estremamente difficile farlo a causa di problemi legati alla disponibilità di tempo e di denaro.

3.8.3 I bisogni formativi

I mediatori, come gli insegnanti e gli operatori sociali ed educatori, menzionano nelle loro interviste diversi argomenti che vorrebbero affrontare durante le formazioni di carattere interculturale. Questi argomenti mutano al mutare del contesto in cui lavorano di più i mediatori. I mediatori che operano maggiormente in ambito scolastico, ad esempio, vorrebbero che durante queste formazioni venissero affrontati temi legati alla pedagogia e alla psicologia per riuscire a decodificare meglio le difficoltà che incontrano gli studenti di origine straniera rispetto all'apprendimento scolastico. I mediatori che lavorano più frequentemente in ambito sanitario vorrebbero acquisire delle conoscenze basilari di tipo medico che faciliterebbero il loro ruolo di traduzione rispetto a quanto riferiscono loro i medici. Come per gli insegnanti e gli operatori sociali ed educatori, questi aspetti vengono solamente menzionati nelle interviste ma non vengono approfonditi. Vi sono degli argomenti, invece, su cui i professionisti della mediazione interculturale si soffermano e che reputano essenziali da affrontare nelle formazioni interculturali. Come per gli altri professionisti, alcuni di questi argomenti sembrano collegati alle competenze interculturali che questi considerano fondamentali da possedere per poter lavorare nel campo della mediazione:

- Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa
- Riflettere sul ruolo del mediatore

3.8.3.1 Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

11 mediatori su 15 ritengono fondamentale che si affronti, durante le formazioni di natura interculturale, il tema della complessità del concetto di cultura. Questa esigenza nasce anche dalla

loro percezione rispetto a come certi professionisti (come ad esempio gli insegnanti) si rappresentano la figura dei mediatori: questi, talvolta, considerano i mediatori come esperti della loro cultura. Una simile rappresentazione non è facile da sopportare e può indurre i mediatori a smarrire la loro umiltà:

C'è il bisogno di riflettere continuamente sulla complessità della cultura. Alle volte il tribunale, i professori con cui mi interfaccio sembrano convinti che io sia esperto della cultura indiana. In India si parlano moltissime lingue e io ne conosco solo due. Essere percepito come esperto può lusingarti e uno può cedere alla lusinga, iniziare a ritenersi un esperto della cultura del Paese da cui proviene. L'antropologia ci insegna che la cultura è molteplice, che cambia a seconda del periodo storico, delle scelte che ciascuna persona fa. Qualsiasi formazione interculturale deve prima di tutto portare a riflettere i mediatori sulla complessità del concetto di cultura, deve aiutarci a rimanere consapevoli rispetto la complessità dell'oggetto con cui lavoriamo (Youssef, mediatore interculturale)

La prima cosa che una formazione dovrebbe fare è preservare l'umiltà del mediatore. La nostra professione si basa sul principio che noi conosciamo la lingua e la cultura del nostro Paese. In Nigeria ci sono moltissimi popoli diversi, ognuno con la sua cultura. Quando vengo chiamato a scuola sento che mi viene attribuito il ruolo di esperto della mia cultura. E devo ammettere che mi piace. È affascinante essere ritenuto un esperto ma può farti dimenticare come tu non sia affatto un esperto della tua cultura perché la mia cultura, la tua cultura, quella di tutti gli esseri umani, cambia molto velocemente e ogni persona la considera in modo diverso. Bisogna rimanere umili, bisogna ricordarsi continuamente qual è l'essenza della cultura (Marvel, mediatore interculturale).

3.8.3.2 Riflettere sul ruolo del mediatore

10 mediatori su 15 sentono la necessità di riflettere sui molteplici ruoli che il mediatore può ricoprire all'interno della Società, approfondendo anche gli aspetti più ambigui della loro professione:

Uno dei ruoli che il mediatore svolge è quello del ponte che serve per avvicinare due realtà. Il mediatore quindi cerca di mediare tra le esigenze della società di accoglienza e di quelle del migrante. Non credo svolga solo questo ruolo, alle volte mi sembra di essere il caffè all'interno del quale si scioglie lo zucchero, il migrante. È come se dovessi aiutare la società a sciogliere questo soggetto dentro di sé. C'è una dimensione di assimilazione nel ruolo di mediatore. Ve ne sono moltissime. Credo che su questo aspetto sia fondamentale riflettere durante le formazioni interculturali, sul nostro ruolo, sui nostri ruoli, per capire cosa siamo e cosa facciamo (Adil, mediatore interculturale)

La formazione è un momento di pausa e di riflessione. Bisogna fermarsi e riflettere su cosa rappresenti il nostro lavoro. Secondo me non si riflette abbastanza su cosa rappresenti il mediatore. Cosa faccio io quando lavoro? Qual è la mia vera funzione? È quella del ponte? Sono un collegamento che permette a due mondi di avvicinarsi e di cambiare? La società vuole cambiare o vuole far cambiare? E io che ruolo ho in tutto questo? (Malika, mediatrice interculturale)

3.8.4 Il tema ‘Comunità inclusiva’

Tutti i mediatori, come già i professori e gli operatori ed educatori prima di loro, concordano nel ritenere che una comunità inclusiva debba possedere tre caratteristiche fondamentali:

- presenza di luoghi particolari
- assenza di ingiustizie sociali
- presenza di forte solidarietà sociale

3 mediatori interculturali, pur concordando con i loro colleghi circa le caratteristiche che dovrebbe avere una ‘Comunità inclusiva’, muovono alcune obiezioni a questa nozione.

3.8.4.1 Componente spaziale particolare

Una comunità inclusiva dovrebbe essere caratterizzata da luoghi, come piazze e parchi, che permettano ai suoi membri di incontrarsi quotidianamente e conoscersi, interazione dopo interazione. Ogni luogo dovrebbe essere facilmente raggiungibile e dovrebbe essere caratterizzato dalla presenza di soggetti differenti gli uni dagli altri. In una comunità inclusiva non dovrebbero esistere luoghi più degradati di altri, ove alcune tipologie di persone tendono ad auto-segregarsi per via dei prezzi più bassi degli immobili: tutti gli spazi della comunità dovrebbero essere dunque ugualmente curati e accessibili, sia economicamente che fisicamente, al fine di evitare la formazione di ghetti. Il territorio di una comunità inclusiva dovrebbe inoltre proporre eventi che favoriscano momenti di incontro per incoraggiare la reciproca conoscenza tra i membri, come ad esempio festival musicali:

Il territorio dovrebbe essere un territorio aperto, bello in tutte le sue zone. Non dovrebbero esserci zone più brutte ed altre più belle, alcune più care dove abitare ed altre più economiche, perché ciò favorirebbe la creazione di ghetti dove i più poveri sarebbero spinti ad abitare. Ci dovrebbero essere dei giardini e dei parchi, non solo case e case, dei luoghi belli che spingano le persone a uscire di casa e che permettano di incontrarsi e di conoscersi tra loro. Sarebbe importante che ci fossero dei luoghi dedicati all’incontro che organizzino momenti di scambio interculturale, come ad esempio un

teatro che organizzi festival musicali di canzoni provenienti da diverse parti del mondo (Malika, mediatrice).

Gli spazi della comunità dovrebbero essere tutti ben curati e le persone dovrebbero potersi scegliere il luogo dove abitare liberamente; le case dovrebbero avere tutte lo stesso prezzo. E poi questi spazi dovrebbero invogliare le persone a passeggiare, a camminare, a vivere fuori: questo aiuterebbe i membri della comunità a conoscersi e a stringere legami forti fra loro. Credo sarebbe molto utile che ci fossero anche dei posti creati perché si possano organizzare degli eventi che stimolino le persone ad incontrarsi, magari dei centri interculturali dove si possano organizzare dei corsi di lingua tenuti dai membri della comunità che sanno parlare più lingue (Grace, mediatrice).

3.8.4.2 Assenza di ingiustizie sociali

In una comunità inclusiva non ci può essere spazio per alcuna forma di ingiustizia sociale. Tutti i soggetti membri della comunità vengono trattati tutti allo stesso modo e godono tutti in egual misura delle risorse che appartengono alla comunità indipendentemente dal loro credo religioso, dai loro tratti somatici (ecc.):

In una comunità inclusiva tutti i membri devono poter accedere ugualmente ai servizi e alle ricchezze della comunità, indipendentemente dalla loro provenienza, dalla loro cultura, dalla loro religione, dal colore della pelle (Marvel, mediatore).

Le persone che appartengono a una comunità inclusiva hanno tutti il diritto di accedere ai servizi e alle risorse che ha quella comunità. Tutti devono avere il diritto, non importa se sono cristiani, musulmani, europei, africani, sudamericani. Nessuno deve essere discriminato (Adil, mediatore)

3.8.4.3 Presenza di forte solidarietà sociale

I rapporti fra i membri di una comunità inclusiva sono rapporti caratterizzati da grande attenzione e profondo interesse che ciascun membro nutre nei confronti dell'altro, della sua situazione economica, sociale, personale. Le relazioni che caratterizzano tale comunità sono relazioni attraversate da una intensa solidarietà sociale: ogni individuo è attento alle condizioni esistenziali dei suoi vicini e ciascun soggetto sa di poter contare, in caso di bisogno, sul supporto della propria comunità:

Una comunità inclusiva è una comunità che sa ascoltare. Tutte le persone della comunità sono molto legate le une alle altre e si sanno ascoltare. Le persone sono sempre solidali tra loro e ogni persona sa che quando serve può contare sui suoi vicini (Oumar, mediatore).

Le relazioni tra i membri della comunità dovrebbero essere molto strette. Dovrebbe esserci un forte senso di partecipazione e di solidarietà che leghi tutte i membri della comunità. Questo senso di solidarietà si esprimerebbe in una grande attenzione per l'altro, per la sua vita e le sue eventuali sofferenze. E ogni persona dovrebbe poter percepire questa solidarietà che unisce tutti quanti i membri della comunità (Mamadou, mediatore).

3.8.5 Aspetti critici della nozione di 'comunità inclusiva'

2 mediatori, pur concordando con tutti i loro colleghi intervistati in merito alle caratteristiche che dovrebbe avere una comunità per poter essere considerata inclusiva, esprimono forti perplessità sulla possibilità che si possa concretamente dare vita a una tale comunità nel periodo storico in cui ci troviamo. Le grandi difficoltà economiche che devono affrontare determinate categorie di soggetti e il disinteresse da parte delle amministrazioni locali a favorire momenti di incontro interculturale sarebbero alla base delle loro perplessità:

La questione della stabilità economica è una questione troppo importante che porta chiedermi se sia davvero possibile creare una comunità inclusiva. La stabilità economica viene prima di tutto, solo se questa è garantita si può iniziare a parlare di inclusione, perché con la stabilità viene poi la possibilità di progettare o programmare. La precarietà del lavoro colpisce tutti ma in particolar modo gli immigrati, sono tra le persone più deboli, quelli che trovano la stabilità con meno facilità. Senza stabilità rimani sempre come un uccello che, non trovando il suo nido, vai a cercarlo altrove. Come si può creare un nido, una comunità se molte persone sono obbligate a cambiare posto inseguendo un lavoro io non lo so (Amina, mediatrice).

L'amministrazione locale, che sia comunale o regionale, ha un ruolo fondamentale per creare delle comunità che vogliano l'inclusione. Io oggi non vedo alcun interesse da parte dell'amministrazione del mio comune e della mia regione nel facilitare gli scambi tra persone che vengono da Paesi diversi. C'erano un sacco di associazioni che organizzavano dei festival interculturali sulla musica, sul cibo, su quelle cose che non sono troppo intellettuali o ideologiche ma che favoriscono l'incontro tra persone diverse rispetto ad aspetti legati alla quotidianità. Secondo me è su questi aspetti che bisogna puntare per favorire i primi incontri tra le persone di origine diversa, aspetti che non dividono.

L'amministrazione ha tolto i fondi a queste associazioni e le attività si sono fermate. I fondi non sono stati investiti in altre associazioni che favoriscono lo scambio interculturale. Secondo me non c'è proprio l'interesse da parte dell'amministrazione ad investire rispetto a questi temi. Mi chiedo come si possa creare una comunità inclusiva con questi presupposti (Youssef, mediatore).

2. Discussione

2.1. Competenze interculturali

Dall'analisi dell'interviste dei mediatori, degli insegnanti e degli operatori ed educatori emerge come tutti questi professionisti concordino nel considerare importanti le seguenti competenze interculturali:

- Capacità comunicative
- Empatia
- Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti
- Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista
- Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

La competenza interculturale 'Capacità di relativizzare il proprio punto di vista' viene citata dagli operatori sociali ed educatori e dagli insegnanti ma non dai mediatori interculturali.

Nei prossimi paragrafi andremo ad analizzare le competenze interculturali sopracitate.

2.1.1. Capacità comunicative

Tale competenza è quella più citata da tutti i professionisti intervistati.

Per tutti questi soggetti tale competenza riguarda la capacità di dare vita a una dimensione relazionale caratterizzata dall'apertura e dal rispetto: in tale dimensione l'individuo, sia esso alunno o beneficiario, si dovrebbe sentire accolto e libero di potersi esprimere secondo i suoi tempi. E' in tale dimensione che si creano i presupposti per dare vita ad un autentico dialogo, dialogo ove, secondo Bobbio (1996), ciascun soggetto cui prende parte viene toccato dalle idee dell'altro. Così come emerge dall'analisi delle interviste, tale competenza servirebbe: al professore ad aprirsi alla discussione con i suoi alunni rispetto a nuove interpretazioni che riguardano tematiche che vengono trattate in classe; all'operatore o all'educatore ad ascoltare veramente le necessità dei soggetti con cui lavorano per aprire spazi di negoziazione circa i loro interventi socio-educativi. I mediatori oggetto della ricerca considerano questa competenza come la competenza-base necessaria per svolgere la propria professione, professione che, secondo lo Stato italiano, avrebbe tra le altre la funzione di mediare - attraverso il dialogo sociale - tra le diverse componenti culturali, religiose ed etniche che caratterizzano la nostra Società.

La letteratura attribuisce una grande importanza alla dimensione della comunicazione in ambito interculturale: la comunicazione viene intesa come un momento in cui avviene un autentico incontro, dove i soggetti che prendono parte a questo momento sono pronti a mettere in discussione le proprie spiegazioni del mondo che li circonda e a negoziarne di nuove (Lanas 2017; Musetti et al., 2016). Non sembra esservi scarto tra quanto viene affermato dai soggetti intervistati rispetto a quella competenza interculturale che loro hanno chiamato ‘capacità comunicative’ e quanto intende la letteratura rispetto alla dimensione della comunicazione interculturale. Il grande valore attribuito a questa competenza dai professionisti oggetto di studio riecheggia nelle affermazioni di Musetti et al. (2016), i quali ritengono che la capacità di costruire insieme un percorso, nonostante si ricoprano ruoli diversi (come ad esempio quello di professore e di alunno), attraverso continui scambi relazionali sia di fondamentale importanza per dare vita “a una Società interculturale [...] che rappresenta una sorta di meta a cui tendere” (p. 375).

2.1.2. Empatia

L’empatia, al pari delle ‘capacità comunicative’, è la competenza interculturale citata da tutti i professionisti intervistati: questa viene ritenuta fondamentale da tutti i mediatori, gli operatori sociali ed educatori e gli insegnanti. Viene concepita come una competenza essenziale per comprendere meglio il mondo emotivo di soggetti che possiedono valori e che hanno vissuto esperienze che possono differire anche di molto da quelli dei professionisti intervistati. Le persone oggetto della ricerca sostengono come l’empatia - intesa da questi come la capacità di calarsi nei panni dell’altro, adottando la sua prospettiva – possa essere un potente strumento per ridurre i pregiudizi nei confronti di soggetti aventi origine straniera e per favorire un autentico incontro interculturale.

In letteratura l’empatia viene considerata come la capacità di immaginarsi, nei limiti del possibile, nei panni di un altro individuo e di saper assumere il suo modo di vedere il mondo (Batson, 2011; Lishner et al., 2017): tale capacità –intesa allo stesso modo dai professionisti intervistati – viene considerata come un importante mezzo in grado di favorire reciproca comprensione tra soggetti aventi sistemi simbolici di riferimento differenti e di diminuire la formazione di pregiudizi (Ridley & Lingle, 1996): proprio per queste caratteristiche l’empatia viene considerata come una delle competenze interculturali più importanti nel facilitare l’instaurarsi di proficue relazioni interculturali (Pettigrew, 2008).

2.1.3. Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti

La ‘Conoscenza delle culture di provenienza dei migranti’ è la terza competenza interculturale più citata da tutte e tre le categorie dei professionisti oggetto di studio. Tutti i soggetti intervistati sono

ben consapevoli dell'impossibilità di acquisire una conoscenza approfondita (dalle loro interviste si potrebbe ipotizzare che volessero affermare una 'conoscenza completa') della cultura degli individui con cui lavorano.

Gli operatori sociali e gli educatori vorrebbero approfondire le rappresentazioni della malattia e della cura dei migranti con cui lavorano: tale desiderio nasce dalla volontà di evitare forme di incomprensione durante momenti di fragilità fisica o psichica ove le persone sono più vulnerabili. Questi professionisti raccontano come, durante la loro esperienza lavorativa, alcuni migranti, che lamentavano stati di sofferenza somatica, hanno continuato ad affermare di non essere guariti nonostante le cure ricevute e la conferma di avvenuta guarigione da parte del medico curante; gli stessi dichiarano nelle loro interviste come la divergenza di opinioni in merito all'avvenuta o meno guarigione possa, talvolta, dipendere dal diverso sistema esplicativo utilizzato per definire cosa sia la malattia e la cura. Gli operatori sociali e gli educatori ritengono sia fondamentale avere una base di conoscenze in merito ai diversi universi di attribuzione di significato cui fanno riferimento i migranti rispetto all'esperienza della sofferenza fisica e psichica: tale base sarà essenziale per comprendere alcune delle ragioni che possono celarsi dietro la divergenza di opinioni, rispetto al concetto di 'guarito', tra i nostri esperti della salute e i migranti; tale comprensione potrebbe servire ad evitare che i soggetti migranti si sentano incompresi durante il penoso periodo della malattia e aiuterebbe gli operatori sociali ed educatori a ricercare, assieme ad altri professionisti quali ad esempio antropologi e medici, altre forme di 'terapia', diverse da quelle proposte dalla medicina occidentale, che possano aiutare questi soggetti ad alleviare la loro sofferenza.

I professionisti oggetto di studio riflettono, nel corso delle interviste, sulla dimensione simbolica e sociale della malattia, di cosa essa rappresenti per certi individui e cosa significhi per loro essere malati. Gli operatori sociali ed educatori esprimono, inoltre, il desiderio di apprendere alcune conoscenze basilari del sistema di norme e di valori a cui fanno riferimento i migranti per interpretare la realtà: questo desiderio nasce dalla volontà di comprendere meglio i motivi che spingono certi individui a mettere in atto comportamenti che possono risultare incomprensibili, come ad esempio il rifiuto a svolgere determinati lavori nonostante la dichiarata necessità di trovare un impiego il prima possibile.

Gli insegnanti, in modo simile rispetto agli operatori sociali ed educatori, vorrebbero acquisire una conoscenza minima rispetto a quelli che sono gli insiemi di significato utilizzati dai propri allievi di origine straniera e dai loro genitori per dare un senso alla realtà che li circonda. In particolare vorrebbero conoscere le aspettative che gli studenti e i loro genitori nutrono nei confronti dell'Istituzione scolastica e quali stili educativi e comportamenti questi individui ritengono siano opportuni che vengano adottati dagli insegnanti. Questi professori desiderano avere queste

conoscenze, ad esempio, per capire meglio certe condotte dei genitori dei loro alunni apparentemente non facili da comprendere. Nelle interviste gli insegnanti si chiedono, per esempio, perché alcuni genitori, nel rapporto scuola-famiglia, sembrano essere poco presenti: i professori si domandano se questi atteggiamenti possano essere legati a delle difficoltà di ordine pratico (come gli orari di lavoro) oppure alla volontà di non intrudere nel rapporto tra insegnante e allievo; tale volontà, secondo i professori, potrebbe essere dovuta alla rappresentazione, presente in diversi contesti, degli insegnanti come individui dotati di grande competenza educativa ai quali è possibile affidare la propria progenie con grande fiducia.

E' stata riconosciuta dalla letteratura l'importanza di acquisire, in contesti interculturali, informazioni rispetto alla cultura di origine dei soggetti con i quali si lavora (Deardorff, 2006; Rowan et al., 2015); il possesso di tale informazioni è importante per aiutare i professionisti che operano in ambienti caratterizzati dalla multiculturalità ad interagire con individui di origine straniera poiché ogni soggetto, come visto in precedenza, “non diventa un “qualsiasi uomo”, bensì “un particolare tipo di uomo”, culturalmente definito” (Remotti, 2001, p. 10): per riuscire a comprendere l'agire di un individuo è importante dunque conoscere, nei limiti del possibile, alcuni aspetti della sua cultura, così come è importante ri-conoscere che non si può ritenere la cultura di un determinato soggetto come unica causa delle sue azioni, poiché in verità egli possiede “corredi di esperienza e cultura che gestisce con libertà e speranza entro progetti di vita” (Clemente, 2002, p. 126). Dunque bisogna saper maneggiare queste informazioni ricordando come l'agire umano non sia lineare bensì sia il risultato di vari fattori – il fattore culturale, storico, sociale, politico ed esperienziale - che si intrecciano fra loro secondo dinamiche complesse.

Nel corso delle interviste alcuni operatori ed educatori sociali dimostrano di essere capaci di gestire adeguatamente queste conoscenze. A tal proposito si vorrebbe citare un esempio significativo: un operatore racconta di essersi trovato in una situazione che, inizialmente, gli pareva paradossale. Questi seguiva un beneficiario che affermava di avere un bisogno impellente di lavorare al punto da essere pronto ad accettare qualsiasi tipo di impiego; in seguito a lunghe ricerche fu finalmente trovato un lavoro come addetto alle pulizie con paga e orari dignitosi. Il beneficiario rifiutò con forza tale lavoro pur sapendo che sarebbe stato l'unico impiego disponibile in quel periodo e continuò a lamentarsi della necessità di avere un lavoro. Dopo un periodo di riflessione l'operatore arrivò a ritenere come le ragioni di questo comportamento potessero essere molteplici e bisognasse tenere in considerazione diverse variabili: forse tale lavoro era considerato, nel contesto di origine del migrante, come un lavoro prettamente femminile; questo lavoro, magari, richiamava alla mente del beneficiario alcune esperienze traumatiche vissute durante il suo soggiorno in Libia, esperienze che lo avevano portato a sviluppare una sofferenza psicologica a causa della quale aveva richiesto il

sostegno da parte di uno psicoterapeuta; gli orari di tale impiego non permettevano al soggetto di svolgere eventuali attività lavorative in nero di cui gli operatori non erano al corrente.

Dall'analisi delle interviste pare che anche alcuni professori siano in grado di adoperare le conoscenze culturali in modo opportuno. E' emersa più volte, nel corso delle varie interviste, la difficoltà che i professori trovano a coinvolgere i genitori dei propri allievi di origine straniera nelle attività scolastiche. Questi professori ritengono che tali difficoltà possano essere dovute a diverse variabili, variabili che possono essere, a seconda dei casi, o mutualmente escludenti o intrecciate fra loro. Secondo questi professionisti, ad esempio, la scarsa partecipazione dei genitori alla vita scolastica potrebbe essere legata: all'assenza di una rete familiare che possa aiutarli a gestire adeguatamente il tempo da destinare al lavoro e alla famiglia; a sentimenti di inadeguatezza - dovuti alla scarsa conoscenza della lingua italiana e alla conseguente difficoltà a comunicare con gli insegnanti - che porterebbero i genitori ad evitare di relazionarsi con il corpo docente; a ragioni di tipo culturale che li porterebbero ad affidare l'educazione dei propri figli agli insegnanti, concepiti come figure degne di grande stima e fiducia, e a non prendere parte alle attività scolastiche per non essere di intralcio all'importante relazione che si viene a creare tra professore e discente.

I mediatori interculturali reputano la conoscenza di determinate culture come una delle competenze che legittima la loro professione. Essi, dunque, ritengono fondamentale approfondire il più possibile le varie dimensioni che caratterizzano la cultura di un determinato luogo. Dall'analisi delle interviste sembrerebbe che questi professionisti siano in grado di dare il giusto peso alla variabile culturale rispetto alle situazioni problematiche per cui vengono interpellati. Alcuni mediatori, descrivendo le loro esperienze vissute durante lo svolgimento del loro lavoro, pongono l'accento sull'importanza di restituire ad una determinata situazione problematica tutta la sua complessità. Per questi la dimensione culturale, spesso, non è che una fra le molte determinanti di situazioni complesse che vengono a verificarsi quando soggetti originari di altri contesti geografici si trovano a dover fronteggiare circostanze difficili: ad esempio quando un soggetto, nato e socializzato in Camerun - Paese le cui tradizioni possono divergere da quelle occidentali - trova difficoltà ad ambientarsi nella realtà italiana al punto da manifestare una sofferenza psichica, le ragioni di questa sofferenza possono essere molteplici e non riguardare solo la dimensione di adattamento culturale; questo individuo può soffrire perché continua a trovare difficoltà nel realizzare il proprio progetto di vita in un contesto ostile e xenofobo, contesto che era stato da lui, invece, immaginato come luogo per costruirsi un solido futuro.

2.1.4. Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

Tutti i mediatori interculturali, 9 insegnanti e 8 tra operatori sociali ed educatori ritengono di grande importanza possedere tale competenza. Per questi professionisti è fondamentale avere una rappresentazione della cultura sufficientemente articolata, dove essa viene concepita come un insieme di significati condivisi da diversi soggetti in grado di influenzare questi ultimi quando devono attribuire un senso alla realtà che li circonda; tali soggetti devono essere immaginati come attivi interpreti della propria cultura in grado di scegliere quali significati, tra i molti messi a loro disposizione, tenere, quali abbandonare e quali reinterpretare durante la loro esistenza. La cultura di un gruppo di individui non deve essere considerata come un'entità statica, bensì mutevole, che viene condizionata dai rapporti politici, economici e sociali specifici di un determinato periodo storico. Il rapporto tra i membri di un determinato gruppo e la cultura del gruppo stesso deve, inoltre, essere immaginato come un rapporto dialettico, dove la cultura influenza questi individui ed è a sua volta influenzata da loro.

Possedere una simile competenza, secondo i professionisti intervistati, sarebbe d'aiuto a dare il giusto peso alla dimensione culturale per comprendere un determinato comportamento messo in atto da un individuo immigrato: per questi professionisti è importante saper prendere in considerazione la variabile 'cultura' senza tuttavia ergere tale variabile ad unica spiegazione di una condotta; essi vogliono evitare sia di 'culturalizzare' eccessivamente un soggetto, arrivando a considerarlo come un mero prodotto della sua cultura, sia di non prendere in considerazione il fatto che questi sia stato influenzato dalla sua cultura nello sviluppo di atteggiamenti, pensieri e modi di percepire la realtà.

In letteratura viene data moltissima importanza al possesso di una rappresentazione del concetto di cultura in grado di tener conto della complessità dell'essere umano per dare origine ad adeguate relazioni interculturali (Barmeyer, 2007; Ogay & Edelman, 2016). La cultura viene concepita come un repertorio di valori condivisi – “risultato di una storia e di rapporti di forza [...], in trasformazione e mescolamento costante” (Moro, 2009, p. 57) – appartenente a un insieme di individui, in cui ogni individuo interpreta questi valori a modo suo. Una simile rappresentazione di cultura dovrebbe essere d'aiuto ai professionisti, che lavorano in contesti multiculturali, ad evitare sia di minimizzare l'importanza della cultura per comprendere i comportamenti di soggetti provenienti da altri contesti culturali sia di esagerare l'importanza di questa, rischiando di ridurre tali soggetti a semplici manufatti della loro cultura (DeJaeghere & Cao, 2009; Mahon, 2006).

Nonostante la grandissima importanza data dalla letteratura a questa competenza interculturale, solo 8 operatori sociali ed educatori e 9 insegnanti la nominano nel corso delle loro interviste. È interessante notare come dall'analisi delle interviste di questi professionisti che non hanno citato questa competenza emergano due posizioni contrapposte rispetto al tema della cultura. In alcuni casi questi professionisti tendono a enfatizzare eccessivamente l'uguaglianza esistente tra i soggetti di

origine straniera con cui lavorano e loro stessi: essi, sminuendo le differenze presenti, corrono il rischio di dimenticare come “l’umanità non si sviluppa sotto il regime di un’uniforme monotonia, ma attraverso modalità straordinariamente diversificate di società e civiltà” (Moro, 2005, p. 46); comportandosi in tal modo questi professionisti rischiano di privare sé stessi dei necessari mezzi di conoscenza per rappresentarsi i soggetti con cui entrano in relazione come soggetti sociali che sono stati cresciuti ed umanizzati in particolari contesti storici, sociali e culturali.

In altri casi gli operatori sociali, gli educatori e gli insegnanti tendono a dare un’eccessiva importanza alla variabile culturale per spiegare i comportamenti e gli atteggiamenti dei soggetti con cui lavorano. In questo caso tali professionisti - così come traspare dalle loro interviste - dimostrano di avere difficoltà a considerare le persone con cui interagiscono nella loro globalità, correndo, talvolta, il rischio di ridurle a semplici prodotti della loro cultura.

La difficoltà a possedere una simile competenza può essere dovuta a diverse ragioni, una fra queste può riguardare la complessità di questa competenza. Non è infatti semplice riuscire ad acquisire una rappresentazione della cultura sufficientemente articolata da permettere di riuscire a dare spazio in modo equilibrato, durante un incontro interculturale, sia alla dimensione soggettiva che a quella culturale. Trovare un simile equilibrio, che consenta di evitare sia la deculturalizzazione che l’iperculturalizzazione dell’Altro, non sembra nemmeno essere semplice per professionisti che lavorano nel campo della formazione interculturale: Gorski (2009) e Ogay e Edelman (2016) sostengono come, talvolta, addirittura questi professionisti corrano il rischio di attribuire un’eccessiva importanza alla dimensione culturale a svantaggio di quella soggettiva.

I mediatori interculturali non sembrano incontrare le stesse difficoltà che incontrano gli altri professionisti rispetto a questa competenza: essi, nelle loro interviste, sembrano essere in grado di trovare il giusto equilibrio richiesto da questa competenza. Si potrebbe ipotizzare che queste persone trovino meno difficoltà, rispetto alle altre, a sviluppare una rappresentazione di cultura sufficientemente articolata poiché hanno tutte vissuto l’esperienza della migrazione e quella dell’integrazione. Durante queste esperienze, così come emerge dalle loro interviste, esse hanno vissuto difficili momenti in cui non vedevano riconosciuta la loro diversità, dove sentivano che veniva negata la loro appartenenza a un contesto socio-culturale differente da quello del Paese in cui erano immigrate; in altre occasioni hanno attraversato delle situazioni in cui non venivano percepita la loro soggettività ma solamente la loro appartenenza a un determinato gruppo religioso o etnico, spesso rappresentato in modo stereotipato. Si potrebbe supporre che l’aver vissuto queste esperienze, ed averle elaborate positivamente, abbia fatto nascere nei mediatori una grande sensibilità e abbia permesso loro di riuscire a considerare un soggetto sia rispetto alla sua dimensione più propriamente soggettiva sia rispetto alle sue molteplici appartenenze a differenti gruppi (religiosi, culturali ecc.).

2.1.5. Capacità di analizzare una situazione da diversi punti di vista

L'importanza di possedere tale competenza viene rimarcata da tutte e tre le tipologie di professionisti intervistati: secondo questi, infatti, è fondamentale possedere una capacità analitica che permetta di prendere in esame una determinata situazione senza cadere in indebite semplificazioni. Quando un soggetto di origine straniera, che sia un alunno o un beneficiario del Sistema di Accoglienza, manifesta una condizione di forte disagio, se non di sofferenza, è essenziale saper considerare molte delle possibili variabili che potrebbero aver determinato una simile circostanza; è altresì indispensabile saper riflettere sia sul ruolo che differenti variabili possono aver giocato nel provocare l'insorgere di tale condizione sia sugli effetti che possono avere avuto diverse variabili combinate insieme.

Come ricorda Rebughini (2018) un approccio analitico molto utile alla comprensione di fenomeni quali le diseguaglianze sociali e la "sofferenza sociale" (Quaranta, 2014, p. XXI) che si manifestano all'interno di contesti sempre più plurali è quello dell'intersezionalità, ossia "una prospettiva metodologica che offre uno sguardo capace di andare al di là di una considerazione della cultura, delle identità culturali, [...] come dimensioni separate da altri elementi della stratificazione sociale" (Rebughini, 2018, p. 65). Proprio di questa prospettiva è la caratteristica di considerare più dimensioni contemporaneamente - quali ad esempio quella della classe sociale, dell'appartenenza religiosa, dell'appartenenza a gruppi dominanti o subalterni - nell'analisi della riproduzione di ineguaglianze sociali e patologie del potere (Farmer, 2004) che possono portare allo sviluppo di casi di sofferenza estrema. Pur non citando esplicitamente concetti quali 'approccio intersezionale' o 'intersezionalità' i soggetti intervistati sembrano considerare tale approccio di fondamentale importanza nelle relazioni interculturali.

Una competenza così importante, tuttavia, è stata nominata da poco più che la metà degli insegnanti e degli operatori sociali ed educatori intervistati, e da due terzi dei mediatori oggetto di studio della ricerca; paragonata alle competenze presentate sinora, questa viene citata di meno, nonostante la sua grande rilevanza. E' interessante notare come i professionisti che hanno menzionato tale competenza siano gli stessi che dimostrano di possedere una rappresentazione del concetto di cultura estremamente articolata: essa viene concepita come un insieme di significati condivisi in continuo divenire ove ciascun soggetto sceglie solo alcuni di questi significati e ne reinventa altri durante la propria esistenza. Sembra lecito ipotizzare che tali individui, a seguito di particolari esperienze lavorative, formative o personali, abbiano sviluppato una capacità maggiore, rispetto agli altri, di complessità di pensiero, rifuggendo da qualsivoglia forma di determinismo e semplificazione.

2.1.6. Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

9 tra operatori sociali ed educatori e 8 insegnanti ritengono sia fondamentale riuscire ad acquisire la consapevolezza che il proprio modo di percepire la realtà non sia universale bensì sia solo uno fra i molti possibili: tale consapevolezza sarebbe necessaria per evitare atteggiamenti di negazione dell'esistenza di una differenza culturale tra loro e soggetti di origine straniera. Questa competenza sarebbe di grande importanza per instaurare relazioni interculturali autentiche dove la differenza non viene né negata o minimizzata ma riceve la giusta attenzione.

Bennet (2004) e Valdivia e Montoto (2018) sostengono come il passaggio da posizioni etnocentriche a posizioni più etnorelative possa essere di grande rilevanza nel favorire appropriate interazioni tra individui provenienti da contesti culturali differenti. Secondo questi autori quando un individuo ha una posizione eccessivamente etnocentrica tende a negare o a minimizzare l'esistenza di differenze culturali; viceversa quando una persona è in grado di assumere una posizione etnorelativa – divenendo in grado di riconoscere come il proprio universo simbolico di riferimento non sia l'unico esistente ma solo uno fra molti altri – dà valore alle differenze culturali esistenti tra lei ed un altro soggetto. Riconoscere le differenze di cui l'altro è portatore equivale a riconoscerlo, ad attribuire alle caratteristiche che lo rendono unico diritto di cittadinanza: questo riconoscimento diventa la base per incominciare a costruire una relazione rispettosa ove le differenze culturali non sono concepite come un ostacolo ma come un'occasione per arricchirsi.

Sebbene la letteratura attribuisca a questa competenza interculturale una grande rilevanza solamente la metà degli insegnanti e degli operatori sociali ed educatori la nominano nel corso delle loro interviste; le ragioni che possono spiegare il perché solo la metà di questi professionisti nomini questa competenza come una competenza fondamentale da acquisire sono numerose. Una viene direttamente fornita dai soggetti che la nominano: essi dichiarano apertamente quanto sia difficile riuscire a prendere le distanze dal proprio etnocentrismo. Non solo dunque per gli stessi professionisti che nominano questa competenza è assai difficile acquisirla ma è altrettanto difficile mantenerla nel corso del loro lavoro assumendo una posizione etnorelativa. Secondo queste persone riuscire a tenere a mente che il proprio modo di vedere il mondo sia solo uno fra i molti possibili è estremamente complesso e, sovente, ci si dimentica che il proprio sistema di valori non sia universale ma solamente uno fra molti.

I mediatori interculturali pur non nominando mai tale competenza né riflettendoci sopra direttamente dimostrano, nelle loro interviste, come siano in grado di superare il loro etnocentrismo per abbracciare posizioni etnorelative. E' plausibile ritenere che questi professionisti abbiano acquisito tale competenza anche grazie alle loro esperienze di immigrazione e di integrazione: tali esperienze li

hanno costretti a confrontarsi direttamente, in quanto soggetti non appartenenti al gruppo dominante, col fatto che esistono diversi modi di percepire e rappresentare la realtà circostante.

2.1.7. Formazione interculturale

Per quanto riguarda il tema ‘formazione interculturale’ emerge come la maggioranza degli insegnanti intervistati non riceva sufficientemente supporto dalle loro scuole per quanto riguarda la loro formazione personale. I momenti formativi offerti dalle scuole presso cui lavorano questi professionisti sono pochi e di breve durata. La maggioranza dei mediatori interculturali, similmente, dichiara come le organizzazioni per cui lavorano non garantiscano formazioni adeguate: i momenti formativi, infatti, sono pochi e dalla durata esigua. La metà degli operatori sociali e gli educatori afferma di ricevere, da parte delle associazioni per cui lavora, una formazione di carattere interculturale adeguata: questi soggetti si dichiarano soddisfatti per quanto riguarda la durata di ciascun momento formativo, gli argomenti che vengono trattati e la continuità con cui vengono proposte le formazioni.

Tutti i professionisti che affermano di non ricevere una formazione adeguata (o di non riceverne alcuna) – eccezion fatta per 2 insegnanti - esprimono il desiderio di frequentare percorsi formativi che trattino temi legati all’interculturalità: questi, tuttavia, dichiarano come sia difficile seguire tali percorsi formativi per proprio conto a causa di mancanza di tempo e/o denaro.

Lo sviluppo delle competenze interculturali, come visto, necessita di una formazione continua (Deardorff , 2006; Portera, 2014); la formazione interculturale, inoltre, deve essere continua poiché “gli atteggiamenti etnocentrici e i giudizi di valore tornano in fretta” (Cohen-Emerique, 2017, p.451). I professionisti che operano in organizzazioni fondamentali per la Società, quali ad esempio la scuola – fondamentale “luogo della socializzazione, di trasmissione dei valori e delle rappresentazioni” (Giraud & Moro, 2009, p.259) della Società – e i servizi socio-assistenziali – “luoghi per la lotta contro il razzismo e [...]simbolo della solidarietà nazionale” (Cabiati, 2020, p. 226) – non possono non essere sostenuti dalle organizzazioni stesse. Questi soggetti, in quanto attori sociali chiave nel promuovere lo sviluppo di una società aperta e rispettosa della differenza, devono poter contare sull’appoggio e sul sostegno delle loro organizzazioni. Le organizzazioni per cui lavorano la maggior parte dei professionisti intervistati non sembrano prestare la dovuta attenzione alla dimensione formativa dei propri dipendenti. Gli operatori e gli educatori sociali, tuttavia, sembrano godere di maggiore attenzione da parte delle organizzazioni per cui lavorano per quanto riguarda la loro formazione personale: va sottolineato, tuttavia, come solo la metà di questi professionisti ritenga di ricevere dalle proprie organizzazioni un’offerta formativa adeguata.

2.1.8. I bisogni formativi

2.1.8.1. Conoscenza della cultura di provenienza dei migranti

Alcuni soggetti intervistati fra gli insegnanti e gli operatori sociali ed educatori vorrebbero acquisire una conoscenza maggiore della cultura di provenienza delle persone con cui lavorano. Gli insegnanti vorrebbero ampliare la loro conoscenza rispetto al background culturale dei loro alunni e dei genitori di questi, mentre gli operatori sociali ed educatori vorrebbero approfondire la loro conoscenza rispetto al background culturale dei loro utenti. La ‘conoscenza delle culture di provenienza dei migranti’ è la terza competenza interculturale più citata da tutti i professionisti. Non è un caso che questo tema ritorni rispetto ai bisogni formativi. Questi professionisti non sembrano esprimere, attraverso questo bisogno formativo, la volontà di arrivare a possedere: “un ethnic cookbook [...], un fantomatico libro delle ricette etniche dentro cui trovare raccomandazioni per opportunamente comprendere il senso del comportamento di una famiglia immigrata togolese, di una madre congolese, di un padre marocchino e così via” (Beneduce, 2015, p.310). Dalle interviste essi sembrano capaci di attribuire il giusto peso alla variabile ‘cultura’. Il loro desiderio formativo sembra, piuttosto, legato alla volontà di “scoprire i quadri di riferimento che conferiscono un senso ai comportamenti e alle richieste” delle persone con cui lavorano: l’acquisizione di una simile conoscenza, per quanto complessa e sempre incompleta, è considerata fondamentale per riuscire “a comprendere l’altro, culturalmente differente” (Cohen-Emerique, 2017, p.319)

2.1.8.2. Capacità di relativizzare il proprio punto di vista

Alcuni soggetti intervistati fra gli operatori sociali ed educatori e fra gli insegnanti dichiarano di voler divenire sempre più consapevoli di come i loro sistemi di attribuzione di significato non siano universali. Questi professionisti si rendono conto dell’influenza che le proprie matrici di lettura del mondo esercitano sui loro giudizi e, parimenti, sembrano essere consci del rischio di considerare queste matrici come universalmente valide. Quando viene meno la consapevolezza della relatività del proprio sistema di valori questi professionisti scoprono di esprimere pregiudizi e di considerare, talvolta, “le differenze culturali come devianza dalla norma morale legittima” (Castellano, 2017, p.211).

La volontà di questi individui di migliorare sempre di più la capacità di decentrarsi sembra rispecchiare il desiderio di “accedere a una certa neutralità culturale rispetto ai propri quadri di riferimento. Tale neutralità culturale non è sinonimo di negazione della propria identità, al contrario è un riconoscimento controllato dei propri quadri di riferimento che favorisce una maggiore

conoscenza di sé e aiuta a relativizzare le proprie scale valoriali nel momento in cui ci si confronta con gli altri” (Cohen-Emerique, 2017, p.127).

Alcuni dei professionisti intervistati sembrano essere consapevoli di come “gli atteggiamenti etnocentrici e i giudizi di valore” (Cohen-Emerique, 2017, p.451) tendano a ritornare rapidamente in assenza di un ‘allenamento continuo’.

2.1.8.3. Saper analizzare una situazione da diversi punti di vista

Alcuni insegnanti vorrebbero acquisire conoscenze più approfondite rispetto a diversi argomenti al fine di acquisire una capacità di analisi rispetto alle difficoltà che possono incontrare i loro studenti in grado di tener conto di numerosi fattori. Questi professionisti desidererebbero acquisire una particolare forma mentis che permetta loro di analizzare con la dovuta complessità una particolare situazione. Tali insegnanti sembrano desiderosi di apprendere una capacità di analisi che permetta loro “di lavorare contemporaneamente con diverse categorie concettuali (genere, etnicità, classe sociale)” (Rebughini, 2018, p.65). Questa capacità sembra essere simile alla prospettiva intersezionale - “prospettiva che cerca di considerare allo stesso tempo le differenze di genere e quelle culturali senza dimenticare gli effetti delle disuguaglianze sociali dipendenti da [diversi] fattori” (Rebughini, 2018, p.64) - che può essere efficacemente impiegata per comprendere alcuni dei numerosi fattori che possono giocare un ruolo nell’insorgenza di una particolare problematica.

2.1.8.4. Conoscenze storico-politiche sui fenomeni migratori

Alcuni operatori sociali ed educatori vorrebbero acquisire una conoscenza storica rispetto ai fenomeni migratori. Vorrebbero capire le cause di determinati flussi migratori, comprendere quali siano stati i rapporti tra i Paesi da cui si emigra e i Paesi meta di immigrazione. Tale conoscenza, secondo i soggetti intervistati, aiuterebbe a dare una profondità storica ai soggetti con cui lavorano, alle motivazioni che li hanno spinti ad emigrare. Dalle loro interviste sembra trasparire il bisogno della storia, che è “un bisogno pratico che conferisce a ogni storia il carattere di «storia contemporanea», perché per remoti e remotissimi i fatti che vi entrano, essa è, in realtà, storia sempre riferita al bisogno e alla situazione presente, nella quale quei fatti propagano le loro vibrazioni” (Croce, 1966, p.11). Questi professionisti sono consapevoli di come ogni loro utente sia “un microcosmo della storia” e di come le loro “intuizioni, costumi, esperienze” (Croce, 1966, p.12) non possano essere realmente compresi se non vengono situate in una dimensione storica e politica sufficientemente profonda (Farmer, 2014).

2.1.8.5. Possedere una nozione di cultura sufficientemente complessa

La maggior parte dei mediatori intervistati (11 su 15) vorrebbe che si affrontasse, durante le formazioni a carattere interculturale, il tema della complessità del concetto di cultura. Secondo questi professionisti la rappresentazione che alcuni professionisti hanno della figura del mediatore, che viene concepito come un esperto della cultura del Paese da cui proviene, rischia di far dimenticare ai mediatori stessi come essi siano “testimoni e ambasciatori sempre parziali della [loro] comunità di riferimento” (Vigna & Bonana, 2011, p.105). Per i mediatori oggetto della ricerca è fondamentale che le formazioni portino costantemente a riflettere sulla complessità della nozione di cultura. Secondo questi professionisti durante queste formazioni sarebbe necessario riflettere su come la cultura di un determinato luogo non sia unica bensì molteplice, come essa venga interpretata in modo diverso dagli abitanti di uno stesso Paese e si trasformi col passare del tempo. Le riflessioni di questi professionisti sembrano essere in accordo con la letteratura. Secondo Mason (2008) le culture non sono oggetti atemporali bensì sono sistemi aperti, in perenne mutamento e fortemente connessi alla Storia. Secondo Barmeyer (2007) e Ogay e Edelmann (2016) le culture possono essere considerate come un insieme di valori condivisi che ciascun membro di un determinato gruppo interpreta secondo le proprie necessità. Il rischio di dimenticare come ogni cultura possieda queste caratteristiche può condurre certi professionisti a considerare gli individui con cui interagiscono come “pezzi di culture” (Celmente, 2002, p.126) e non come persone che costruiscono e ricostruiscono quotidianamente la propria identità (Taliani, 2002).

2.1.8.6. Riflettere sul ruolo del mediatore

9 mediatori su 15 sentono la necessità di riflettere sulle diverse funzioni che essi, in quanto mediatori interculturali, possono ricoprire all'interno della Società. Questi professionisti sentono che il mediatore possa rivestire ruoli diversi oltre a quello abituale di ‘ponte’. Alcuni fra loro sentono di svolgere una funzione di assimilazione nei confronti della diversità. Questa loro percezione e desiderio di chiarezza rispetto ai diversi ruoli che può ricoprire un mediatore è in accordo con quanto sostenuto dalla letteratura. Secondo Santagati (2009), infatti, la mediazione culturale svolge funzioni diverse a seconda del modello di integrazione vigente in un determinato contesto: “in un contesto assimilativo svolge una funzione normalizzatrice e mira all’adattamento dello straniero alle regole, alle norme, ai modelli del paese di accoglienza attraverso interventi specifici di professionisti nell’ambito di interazioni” (p.34). In un contesto in cui l’integrazione è concepita come assimilazione sarà compito dei membri appartenenti ai gruppi di minoranza di adeguarsi alla cultura dei membri del gruppo di maggioranza: in un contesto simile il mediatore svolge una funzione assimilativa. Diversamente, in un contesto in cui l’integrazione è concepita come scambio interculturale “si realizza una mediazione che implica un processo di trasformazione sociale in relazioni di reciprocità

e nelle situazioni comunicative, tra nativi e migranti, in cui avviene la costruzione di significati” (Santagati, 2009, p. 35). In questo caso il mediatore svolge la funzione di “ponte tra due universi, poiché facilita la comunicazione e permette ai migranti di avvicinarsi alle istituzioni della società di accoglienza e di aver accesso ai loro diritti: [...] il suo ruolo consiste nella capacità di creare degli spazi di transizione terzi che avvicinano coloro che si sono allontanati” (Cohen-Emerique, 2017, pp. 410-411).

2.1.9. Riflessioni critiche sul concetto di ‘comunità inclusiva’

Alcuni dei soggetti intervistati, a partire dalle riflessioni formulate rispetto alle caratteristiche che dovrebbe avere una comunità per essere inclusiva, esprimono alcune perplessità.

La prima perplessità riguarda la possibilità che si possa dare vita, nel contesto socio-politico attuale, a una comunità in grado di rispettare i diversi valori dei membri che vi appartengono. Questi soggetti si domandano se in una comunità¹⁰, che esiste da moltissimi anni, possa avvenire un processo di inclusione o “integrazione bidirezionale” (Contini, 2017, p. 327). Gli stessi soggetti, andando oltre il concetto di comunità, si domandano se nella società italiana possa avvenire un vero processo di integrazione bidirezionale. Per queste persone tale processo è altamente improbabile che si verifichi, piuttosto è molto più probabile che siano i membri arrivati da pochi anni (soggetti che risiedono in Italia da qualche decennio o che sono figli di individui migrati ‘appena’ trent’anni fa) che si debbano adeguare alle caratteristiche della Società in cui vivono. I soggetti intervistati, dunque, sembrano andare oltre la retorica dell’integrazione bidirezionale, così come è stata formulata dal Consiglio dell’Unione Europea (2004), e sembrano essere in accordo con quanto sostenuto da Contini (2017) a tal proposito: “l’idea che qualcosa di così complesso e ampio come la società ricevente, una ‘società’ dopo tutto e non solo ‘persone’, dovrebbe cambiare in risposta all’arrivo di migranti per natura numericamente inferiori è inaudito” (Contini, 2017, p. 327).

La seconda perplessità emerge rispetto all’aggettivo ‘inclusiva’. Secondo alcuni di questi professionisti una comunità, o meglio, una società, può definirsi inclusiva solamente se essa è capace di dare vita a mutamenti strutturali al suo interno. I soggetti che soffrono a causa dell’esclusione sociale soffrono poiché oppressi da “forme di discriminazione che sono divenute sistemiche [...] e che sono state inglobate nel funzionamento ‘normale’ della società” (Colombo, 2020, p. 145). Secondo questi professionisti solamente una società capace di modificare quelle caratteristiche

¹⁰ Durante le interviste alcuni partecipanti alla ricerca mutano il loro concetto di comunità. In alcuni momenti questi, quando parlano di comunità, intendono la città in cui vivono; in altri momenti dell’intervista, quando discutono rispetto al concetto di comunità, fanno riferimento alla provincia in cui abitano; in altri momenti, ancora, sembrano fare riferimento alla società italiana nel suo complesso.

proprie della sua struttura che opprimono determinate categorie di individui potrà davvero definirsi inclusiva.

Dall'analisi delle interviste sembra emergere la capacità dei diversi professionisti intervistati di operare tra gli spazi per mettere in atto azioni di "resistenza individuali" (Colombo, 2020, p. 149) al fine di contrastare il razzismo istituzionale. Questi professionisti, tuttavia, ritengono il loro margine di azione troppo ridotto per dare vita a reali forme di inclusione sociale. Dalle loro riflessioni sembra che questi individui ritengano che solamente dando origine a mutamenti radicali nella struttura della società sia possibile contrastare realmente gli effetti del razzismo istituzionale. Sempre dalle interviste di alcuni di questi professionisti sembra emergere una rappresentazione del concetto di esclusione sociale particolare, concezione che pare essere simile a quella elaborata da Levitas (2005). Secondo questa ricercatrice è necessario considerare l'esclusione sociale di determinate categorie di soggetti come la conseguenza della struttura della società; è fondamentale capire come l'esclusione sociale non sia una forma di patologia che affligge la società ma sia il risultato della sua struttura. L'unico modo per contrastare una "società che distribuisce sofferenza e privazione cronica di risorse materiali e simboliche a una vasta minoranza di individui" (Levitas, 2005, p. 7) è dare vita a mutamenti radicali.

Conclusioni

Il primo obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare quali competenze interculturali possiedano determinati attori sociali chiave per “relazionarsi in modo appropriato ed efficace con persone aventi diverso background linguistico e culturale” (Portera, 2014, p. 159); competenze che permettano loro, inoltre, di comprendere i bisogni e le necessità dei soggetti immigrati e i loro figli per poterli aiutare a sottrarsi agli effetti del razzismo istituzionale, “razzismo che definisce le gerarchie sociali e le regole per la distribuzione degli oneri e dei privilegi” (Colombo, 2020, p. 238).

Gli attori sociali chiave considerati in questa ricerca sono stati i professionisti che lavorano nelle istituzioni scolastiche e nei servizi socio-sanitari ed educativi.

Attraverso lo strumento del questionario si è voluto esplorare quali competenze interculturali fossero ritenute più importanti da questi professionisti per riuscire a relazionarsi con soggetti aventi background culturale differente dal proprio. Dall’analisi dei risultati sembra emergere come i professionisti siano consapevoli rispetto alle competenze necessarie per riuscire a “creare spazi comunicativi fertili e aperti alla comprensione reciproca e alla costruzione collettiva di una dimensione condivisa” (Santagati, 2009, p. 45). Dall’analisi dei risultati, inoltre, sembra emergere come questi professionisti posseggano determinate “disposizioni personali, psicologiche e socio-culturali” (Portera, 2014, p. 161) da renderli paragonabili all’ “uomo multiculturale” di Adler (1977): per questo autore “l’uomo multiculturale” è un soggetto che è capace di accettare “modelli di vita diversi dai suoi e che è entrato in relazione, [durante la propria esistenza], con una molteplicità di realtà” (p. 25).

Dalle analisi delle interviste sembra emergere, nuovamente, la consapevolezza di questi professionisti rispetto alle competenze interculturali che sarebbe necessario possedere per dare vita forme di negoziazione capaci di “individuare degli interstizi e dei margini di azione all’interno dei quali è possibile trovare un terreno d’intesa, sia cercando di giungere a un compromesso in cui ciascuno si riconosce, nel rispetto delle posizioni altrui, sia elaborando delle rappresentazioni co-costruite” (Cohen-Emerique, 2017, p. 399). Dalle riflessioni degli intervistati sembra emergere il loro desiderio

di comprendere i soggetti con cui lavorano in tutta la loro complessità. Ad esempio, la volontà di questi professionisti di acquisire una conoscenza maggiore della cultura di provenienza delle persone con cui lavorano sembra legato alla volontà di “scoprire i quadri di riferimento che conferiscono un senso ai comportamenti e alle richieste” di queste persone: l’acquisizione di una simile conoscenza, per quanto complessa e sempre incompleta, è fondamentale per riuscire “a comprendere l’altro, culturalmente differente” (Cohen-Emerique, 2017, p. 319). I professionisti intervistati che operano nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali sono ben consapevoli di quanto sia importante riuscire a comprendere (per quanto possibile) i propri utenti in tutta loro complessità: la capacità “di comprendere l’Altro è il fondamento del social work”, social work che “è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l’emancipazione sociale, nonché l’empowerment e la liberazione delle persone” (EASSW, 2017, p. 1).

I professionisti intervistati sembrano essere consapevoli delle competenze interculturali necessarie, e anche dei loro bisogni formativi in tale ambito, per poter riconoscere il ruolo che giocano diversi fattori nel determinare forme di sofferenza strutturale nei soggetti con cui lavorano e per dare vita a comportamenti e interventi capaci di contrastarne gli effetti.

Dalle analisi dei risultati del questionario e delle interviste emerge come questi professionisti non vengano supportati a sufficienza dalle organizzazioni in cui lavorano. Per promuovere l’emergere di una società inclusiva e, a livello locale, di comunità inclusive, è necessario non lasciare da soli i singoli professionisti. Se le organizzazioni, le istituzioni - in cui lavorano gli attori sociali chiave presi in considerazione in questa sede – non sostengono i propri professionisti nel processo di una formazione interculturale continua e se loro stesse non sono in grado di sviluppare “un’azione interculturale costituita da un insieme di pratiche, di processi individuali e collettivi che favoriscano l’incontro e la negoziazione” (Cohen-Emerique, 2017, p. 451) si corrono diversi rischi. Il primo di questi è l’innescarsi di processi di inclusione differenziale, processi che costituiscono un’enorme ostacolo alla formazione di una società “consapevole delle sue molteplici differenze interne, capace di farle comunicare e interagire fra di loro producendo creatività e innovazione anziché violenza” (Rebughini, 2018, p. XIII).

Bibliografia

- Aalla, L. (2002), L'etnopsichiatria vista dagli "altri": l'esperienza della mediazione culturale. In Gecele M., (Ed.), *Fra saperi ed esperienza* (pp. 123-147). Torino: Il leone verde.
- Adler, P. (1977). Beyond cultural identity: Reflections upon cultural and multicultural man. In R.W. Brislin (Ed.). *Culture learning concepts, application and research*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., & Gil-Jaurena, I. (2017) Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain, *Intercultural Education*, 28 (4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>.
- Akpovo, S.M., & Nganga, L. (2018). Minority-world professionals in majority-world early childhood contexts: How do international field experiences promote intercultural competence or reinforce "professional" ethnocentrism? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 199 –205. <https://doi.org/10.1177/1463949118778024>.
- Aime, M (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Allport, G. (1982). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Altin, A., & Sanò, G. (2017). Richiedenti asilo e sapere antropologico. Una introduzione. *Antropologia Pubblica*, 3(1) 2017
- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Amidoni, Z. (2017). Introduzione all'edizione italiana. In Cohen-Emerique M., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative* (pp. 17-20). Trento: Erickson.
- Amselle, J.L. (1999). *Logiche meticce: antropologia dell'identità in Africa e altrove*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Antilla, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 609-622. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485141>.
- Antonsich, M. (2016). Interculturalism versus multiculturalism – The Cattle-Modood debate. *Ethnicities*, 16(3), 470–493. <https://doi.org/10.1177/1468796815604558>.
- Appadurai, A. (2006). *Fear of Small Numbers. An Essay on the Geography of Anger*. Londra: Duke University Press.
- Arends-Tóth, J., & Van de Vijver, F. J. (2004). Domains and dimensions in acculturation: Implicit theories of Turkish–Dutch. *International journal of intercultural relations*, 28(1), 19-35.

- Bagnasco, A. (2010). Le basi sociali della regolazione. *Stato e mercato*, 88(1), 3-32.
- Balibar, E. (2002). *Politics and Other Scenes*. London: Verso.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia diritto.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Bartoli, C. (2012). *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*. Roma-Bari: Laterza.
- Bartram D. (2018). Life Satisfaction and the UK Citizenship Process. *International Migration*, 56 (6), 24-35. [https://doi: 10.1111/imig.12477](https://doi.org/10.1111/imig.12477).
- Baudrillard, J. (2002). *Lo spirito del terrorismo*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Baumann, G. (2003). *L'enigma multiculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Belpiede, A. (2002). *Mediazione culturale*. Torino: Utet
- Benadusi, M. (2017). Scuola. In Riccio B., (Ed.), *Antropologia e migrazioni* (pp. 143-156). Roma: Cisu.
- Beneduce, R. (2010). *Archeologie del trauma*. Bari: Laterza.
- Beneduce, R. (2015). Le generazioni rubate e la patologia delle società postcoloniali. *Rivista della Società italiana di antropologia medica*, 39, 303-323.
- Bennett, M.J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (pp. 62–77). Newton, MA:
- Bešter R., & Medvešek M. (2016). Intercultural competence in teachers: the case of teaching Roma students. *Journal of contemporary educational studies*, 67(2), 26-45. <https://doi.org/37.035:37.011.3-051>.
- Bhambra, G. (2015) Citizens and others: The constitution of citizenship through exclusion. *Alternatives: Global, Local, Political*, 40(2), 102–114.
- Biffi, D. (2018). Lavorare con richiedenti asilo e rifugiati: l'etnografia di un ricercatore-operatore. *Educazione Interculturale*, 16(1), 1-21
- Birkeland, Å., & Ødemotland, S. (2018). Disorienting Dilemmas - the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 377–387. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>.
- Bobbio, N. (1997). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Boccagni, P. (2015). (Super)diversity and the migration–social work nexus: A new lens on the field of access and inclusion?, *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 608–620. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980291>.

- Brambilla, C. (2017). Frontiere e Confini. In Riccio B., (Ed.), *Antropologia e migrazioni* (pp. 45-57). Roma: Cisu.
- Brewer, M. (1991). The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brubaker, R. (2002). Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology*, 43, 163–189.
- Bugno, L. (2018). Clues to the wind's direction: sailing on teachers' beliefs about cultural diversity. Results from semi-structured interviews in the Italian context. *Studia paedagogica*, 23(4), 129-144. <https://doi.org/10.5817/SP2018-4-7>.
- Cabiati, E. (2020). *Intercultura e Social work*. Trento: Erickson.
- Campomori, F., & Bazurli, R. (2021). Il sistema di asilo alla prova del COVID-19: l'incremento della stratificazione dei diritti. *Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione sociale*, 1-7.
- Cannavò, L. (2014). L'inclusione sociale: dai costrutti teorici ai costrutti empirici. In L. Cannavò, P. De Nardis, & T. Marci, (Eds.), *Inclusione sociale. Prospettive-Approcci-Ricerche* (pp. 9-30). Milano: FrancoAngeli.
- Cantle, T. (2001). Report of the Independent Community Cohesion Review Team, Home Office: London.
- Cantle, T. (2016). The case for Interculturalism, Plural Identities and Cohesion. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines* (pp.33-157). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Castellano, V. (2017). Razzismi. In Riccio B., (Ed.), *Antropologia e migrazioni* (pp. 209-220). Roma: Cisu.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (2000). The development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Eric*, 1-22.
- Clemente, P. (2002), Gli antropologi a confronto con i problemi dell'immigrazione: incontri, dialoghi, racconti. In Gecele M., (Ed.), *Fra saperi ed esperienza* (pp. 123-147). Torino: Il leone verde.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*. Trento: Erickson.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carrocci editore.
- Comaroff J., & Comaroff J. *Teoria dal sud del mondo. Ovvero, come l'Euro-America sta evolvendo verso l'Africa*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Contini, R.M (2017). *Il paradigma interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Contini, R.M. (2017). Oltre la retorica «Unity in Diversity»: un dialogo critico tra multiculturalismo e interculturalismo. *Studi di Sociologia*, 4, 319-336.

- Contini, R.M., & Pica-Smith C. (2017). Problematizing the Conceptual Framework of Interculturalism and its Pedagogical Extension of Intercultural Education: Theoretical Perspectives and their Implications. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 236-255. <https://doi.org/10.14658/pupjiise-2017-3-10>.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity*, Strasburgo.
- Cox, P., & Geisen, T. (2014). Migration perspectives in social work research: Local, national and international contexts. *British Journal of Social Work*, 44(Supplement 1), 57–73. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu044>.
- Croce, B. (1966). *La storia come pensiero e come azione*. Bari: Laterza.
- Cummins, J. (2015) Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>.
- Danso, R. (2016). Migration Studies: Resuscitating the Casualty of the Professionalisation of Social Work. *British Journal of Social Work*, 46, 1741-1758. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv111>.
- de Waal, T. (2018). Is the post-multicultural era pro-diversity? *Comparative Migration Studies*, 6(15), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0084-4>.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internazionalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Delcroix, C. (1997). Mediatrices socioculturelles, citoyennes innovantes. In Béhicou N., *Les femmes de l'immigration au quotidien* (pp. 41-54). Paris: L'Harmattan.
- DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does
- Dervin F., & Hahl K. (2015). Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1). <https://doi.org/95-109,10.1080/00313831.2014.904413>.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a New Instrument for Assessing Acceptance of Change. *Frontiers in psychology*, 7, 1-11.
- Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., & Saguy, T. (2007). Another view of 'we': Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 296–330. <https://doi.org/10.1080/10463280701726132>.

- Duyvendak, J. W., & Scholten, P. (2011). Beyond the Dutch 'multicultural model'. *Journal of International Migration and Integration*, 12(3), 331-348. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0161-5>
- Engstrom, D. W., & Okamura, A. (2007) 'A nation of immigrants: A call for a specialization in immigrant well-being', *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 16(3-4), pp. 103-11.
- Farmer, P. (2004). *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. Oakland: University of California Press.
- Farmer, P. (2014). Sofferenza e violenza strutturale. In Quaranta I., *Antropologia medica. I testi fondamentali* (pp. 265-302). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fassin, D. (2011). Policing Borders, Producing Boundaries: The Governmentality of Immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213-226. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145847>.
- Fernández-Borrero, M.A., Vázquez-Aguado, O., & Álvarez-Pérez, P. (2016). The Influence of Cultural Sensitivity in Social Work Practice with Immigrants. *British Journal of Social Work*, 46, 444-462. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu113>.
- Flem A.L., Jönsson J.H., Alseth A.K., Strauss H., & Antczak H. (2017). Revitalizing social work education through global and critical awareness: examples from three Scandinavian schools of social work. *European Journal of Social Work*, 20(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1185703>.
- Fong, R. (2009). Intercultural competence in Social work. In Deardorff, D.K., (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 350-361). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Foucault, M. (2014). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2012). *L'archeologia del sapere*. Segrate: Rizzoli.
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gavazzi, E., Zampella, E. (2009). Ragazzi migranti nella scuola italiana. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, & T. Baubet, (Eds.), *Manuale di psichiatria transculturale* (pp. 269-276). Milano: FrancoAngeli.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazioni di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Giraud, F., Moro, M.R. (2009). Il bambino figlio di migranti a scuola. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, & T. Baubet, (Eds.), *Manuale di psichiatria transculturale* (pp. 259-268). Milano: FrancoAngeli.

- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (2000). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Goodman, S.W. (2010). Integration requirements for integration's sake? Identifying, categorising and comparing civic integration policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 753–772. <https://doi.org/10.1080/13691831003764300>
- Goodman, S.W. (2014). *Immigration and membership politics in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gorski, P.C. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318.
- Guest, G., MacQueen M.K., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62, 407–421. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9570-9>.
- Habermas, J., & Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli
- Hainmueller J., Hangartner D., & Pierrantuono G. (2017). Catalyst or Crown: Does Naturalization Promote the Long-Term Social Integration of Immigrants? *American Political Science Review* 111(2), 256–276. <https://doi:10.1017/S0003055416000745>.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development *Educational Media International*, 55(1), 15-33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439709>.
- Hall, S. (2000). Conclusion: The Multi-cultural Question. In B. Hesse (ed.), *Unsettled Multiculturalism: Diasporas, Entanglements, Transruptions* (pp. 209-241). London: Zed Books.
- Hewstone, M., Paolini, S., & Cairns, E. (2006). Intergroup contact and the promotion of intergroup harmony. In R.J. Brown e D. Capozza D. (Eds.), *Social Identities* (pp. 209-238). Hove: Psychology Press.
- Jaatinen, R. E. (2015). Promoting interculturalism in primary school children through the development of encountering skills: a case study in two Finnish schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(6), 731-742. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.877951>.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>.
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30 (1), 1 – 22. <https://doi.org/10.1080/01402380601019613>.

- Kalra, V.S., & Kapoor, N. (2009). Interrogating Segregation, Integration and the Community Cohesion Agenda. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 1397–1415.
- Kowalczyk, J.A. (2016). Homo pontem: teachers as bridges to a multicultural Italy. *Paedagogica Historica*, 52(5), 438-452. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1208257>.
- Kymlicka, W. (2007). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147–169.
- Kymlicka, W. (2007). Multicultural Odysseys. *Ethnopolitics*, 6(4), 585-597.
- Kymlicka, W. (2016). Defending Diversity in an Era of Populism: Multiculturalism and Interculturalism Compared. In N. Meer, T. Modood, & Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines* (pp. 158-177). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lalayants, M., Doel, M., & Kachkachishvili, I. (2014) ‘Pedagogy of international social work: A comparative study in the USA, UK, and Georgia’. *European Journal of Social Work*, 17(4), pp. 455–74. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.812958>.
- Lanas, M. (2017). An argument for love in intercultural education for teacher education. *Intercultural Education*, 28(6), 557-570. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1389541>.
- Leutwyler, B., Petrović, D.S., & Jokić T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the ‘Beliefs, Values, and Goals’ dimension. *Psihologija*, 51(1), 107–126. <https://doi.org/10.2298/PSI171005020L>.
- Levi-Strauss, C. (1984). *Lo sguardo da lontano*. Torino: Einaudi.
- Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., & Gordon, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Bristol: Department for Communities and Local Government (DCLG).
- Liotti, G. (1994). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Lishner, D., Steinert, S., & Stocks E. (2017). Gratitude, Sympathy, and Empathy. In *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (pp. 1-4). https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_3053-1. New York: Springer.
- Long, J. (2015). Investigating Multiculturalism and Mono-Culturalism Through the Infrastructure of Integration in Rotterdam, the Netherlands. *Journal of Social Science Education*, 14(3), 43-53. <https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i3-1400>.
- Lutfiyya, M., & Bartlett, N. (2020). Inclusive Societies. *Oxford Research Encyclopedias, Education*, 1-17.

- Mahon, J. (2006). Under the Invisibility Cloak? Teacher Understanding of Cultural Difference. *Intercultural Education*, 17(4), 391–405.
- Magnano P., Platania S., Ramaci, T., & Santisi, G. (2017). Validation of the Italian version of the Mindfulness Organizing Scale (MOS) in organizational context. *TPM*, 24(1), 45-64.
- Mascitelli, B., & De Lazzari, C. (2016). Interculturalism, multiculturalism and Italianness: The case of Italy. *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8(2).
- Mathieu, F. (2017) The failure of state multiculturalism in the UK? *Ethnicities* 18(1), 43–69. [https://doi: 10.1177/1468796817713040](https://doi.org/10.1177/1468796817713040)
- Meer, N., & Modood T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>.
- Meer, N., Modood, T. (2016). Interculturalism, Multiculturalism and Citizenship. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines* (pp.27-52). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mezzadra, S. (2004). Confini, migrazioni, cittadinanza. *Scienza & Politica*, 30, 83-92.
- Mezzadra, S., & Neilson B. (2013). *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. North Carolina: Duke University Press.
- Miculek, B. (2015). The Possibilities of Intercultural Education in European Society. *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, 8(1), 43-61.
- Milani, M. (2018). Educating Communities for the Development of Intercultural Competence. *Educational Cultural and Psychological Studies*, 17, 207-220. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-mila>.
- Mitchell, S. (1993). *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi. Per un modello integrato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge: Polity Press.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies*, 5(15), 1-17. <https://doi:10.1186/s40878-017-0058-y>.
- Momanu, M., & Popa N.L. (2015). Nationalism and Europeanism in Education: A Critical Analysis of Alternatives. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 12(2), 115–128. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06461-2>.
- Moore, R. (2007). *Sociology of Knowledge and Education*. Londra: Continuum.
- Moro, M.R. (2005). *Bambini di qui venuti d'altrove. Saggio di transcultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M.R., De La Noë, Q., Mouchenik, Y., & Baebet, T. (2009). *Manuale di psichiatria transculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Mouchenik, Y. (2009). Introduzione al concetto di cultura in antropologia. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, & T. Baubet, (Eds.), *Manuale di psichiatria transculturale* (pp. 46-57). Milano: FrancoAngeli.
- Musetti, A., Pasini, C., & Cattivelli, R. (2016). Teaching and Cultural Otherness. *World Futures*, 72(7-8), 369-378. <https://doi.org/10.1080/02604027.2016.1262632>.
- Obondo, M.A., Lahdenperä P., & Sandevärn P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>.
- Ogay T., & Edelmann D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400, <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>.
- Parekh, B. (2002). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- Parekh, B. (2016). Afterword: Multiculturalism and Interculturalism - A Critical Dialogue. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines* (pp. 266-279). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Peček, M., & Skubic Ermenc, K. (2016). Educating teachers to teach in culturally and linguistically heterogenous classrooms. *Journal of contemporary educational studies*, 2, 8-25.
- Pettigrew, T. (2008). How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922 – 934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>.
- Phillimore, J. (2016). Migrant maternity in an era of superdiversity: New migrants' access to, and experience of, antenatal care in the West Midlands, UK. *Social Science & Medicine* 148, 152-159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.030>.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174.
- Preti, A., Sardu, C., & Piga, A. (2007). Mixed-handedness is associated with the reporting of psychotic-like beliefs in a non-clinical Italian sample. *Schizophrenia Research*, 92, 15–23.
- Quaranta, I. (2014). *Antropologia medica. I testi fondamentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rebughini, P. (2018). *In un mondo pluralista. Grammatiche dell'interculturalità*. Torino: UTET Università.
- Remotti, F. (2001). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.

- Ridley, C.R., & Lingle, D. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P.B. Pederson, J.G. Draguns, W.J. Lonner, and J.E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (pp. 21–46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>.
- Rosnes E.V., & Rosslund B. L. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, 10(4), 274-291. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532223>.
- Rowan, D., Järkestig-Berggren, U., & Cambridge I. (2015). The 6 Continents Project: A method for linking social work classrooms for intercultural exchange through asynchronous video sharing. *International Social Work*, 58(4), 484-494. <https://doi.org/10.1177/0020872813497384>.
- Saitta, P. & Cutolo, A. (2017). Collaborare o rigettare? L’arcipelago dell’accoglienza e il “mestiere d’antropologo”. *Antropologia pubblica*, 3(1), 195-207.
- Salinaro, M. (2020). Quale tempo per la cura? La relazione nelle pratiche di accoglienza e inclusione dei migranti. *Journal of Health care Education in Practice*, 1, 15-24
- Santagati, M. (2009). Mediazione culturale e scuola: un’introduzione. In F. Lagomarsino, A. Torre (Eds.), *La scuola “plurale” in Liguria* (pp. 17-66). Genova: il nuovo melangolo.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schalk-Soekar, S.R.G., Van de Vijver, F.R., & Hoogsteder, M. (2004). Attitudes towards multiculturalism of immigrants and majority members in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 533-550. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.009>.
- Schellhammer, B. (2017). Dialogical Self as a Prerequisite for Intercultural Adult Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1298486>.
- Schlesinger, A.M. (1998). *The Disuniting of America: Reflections on Multicultural Society*. New York: W.W.Norton.
- Sealy, T. (2018). Multiculturalism, interculturalism, ‘multiculture’ and super-diversity. *Ethnicities*, 18(5), 692–716. <https://doi.org/10.1177/1468796817751575>.
- Smolcic, E., & Katunich J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>.

- Starčević, J., Dimitrijević B., & Milovanović S.M. (2016). Rethinking the Role of Pedagogical Assistants: Establishing Cooperation between Roma Families and Schools in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 73-91.
- Stolcke, V. (1995). Talking Culture. *Current Anthropology*, 36(1), 1-24.
- Symeou L., & Karagiorgi Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the “others”. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 314-329. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2017-0012>.
- Szczurek-Boruta, A. (2016). Reflective Identity of Students/Future Teachers – Chances and Hopes for Shaping a New Educational and Social Reality. *European Review*, 26(4), 661-669. <https://doi.org/10.1017/S1062798718000340>.
- Taliani, S. (2002), Figure e forme dell’infanzia. Strategie di ascolto nella cura dei bambini immigrati. In Gecele M., (Ed.), *Fra saperi ed esperienza* (pp. 75-96). Torino: Il leone verde.
- Talian, S., Vacchiano, F. (2006). *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*. Unicopli.
- Tarabusi, F. (2017). Politiche del multiculturalismo. In Riccio B., (Ed.), *Antropologia e migrazioni* (pp. 129-142). Roma: Cisu.
- Taylor, C. (1994). The politics of Recognition. In C. Taylor, K.A. Appias, J. Habermas, S.C. Rockefeller, M Walzer, & S. Wolf (Eds), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-37). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy and Social Criticism*, 38(4-5), 413-423.
- Therborn, G. (2007). *Practical strategies to promote social integration. Final report of the Expert Group Meeting*. Paris: UNDESA.
- Tip, L. K., Zagefka, H., Gonzalez R., Brown R., Cinnirella, M., & Na, X. (2012). In support of multiculturalism threatened by...threat itself? *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 22-30. <https://doi:10.1016/j.ijintrel.2010.09.011>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2009). *Creating an inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. New York, NY: UNDESA.
- UNESCO (2008). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: World Report on Cultural Diversity*. UNESCO: Paris.
- Vacchiano, F. (2011). Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera. *Lares*, 77(1), 181-198.
- Valdivia, I.M.A., & Montoto G.I. (2018). Teachers’ intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.

- Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0309133308089372>.
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1441706>.
- Vasta, E. (2007). Accommodating diversity: why current critiques of multiculturalism miss the point. *Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 53*.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Vink, M.P., de Groot, G-R. (2010). Citizenship Attribution in Western Europe: International Framework and Domestic Trends. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36, 713-734. <https://doi.org/10.1080/13691831003763914>.
- Vink, M.P. (2007). Dutch ‘multiculturalism beyond the pillarisation myth. *Political Studies Review*, 5(3), 337-350. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2007.00134.x>.
- Walzer, M. (2008). *Sfere di giustizia*. Roma-Bari: Laterza
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations* 55, 1–7.
- Werbner P (2005) The translocation of culture: ‘Community cohesion’ and the force of multiculturalism in history. *The Sociological Review*, 53(4), 745–768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00594>.
- Wievorka, M. (2000). *Il razzismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Wright, M., & Bloemraad I. (2012). Is There a Trade-off between Multiculturalism and Socio-Political Integration? Policy Regimes and Immigrant Incorporation in Comparative Perspective. *Perspectives on Politics*, 10(1), 77-95. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004919>.
- Yuval-Davis, N. (1999). Ethnicity, Gender Relations and Multiculturalism. In R.D. Torres, & L. Miròn, (Eds.), *Race, Identity and Citizenship: A Reader* (pp. 112-125). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Zapata-Barrero, R. (2016). Theorising intercultural citizenship. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines* (pp. 53-66). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, 5(14), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

Allegato: questionario

Partecipazione alla ricerca

In un mondo plurale: multiculturalismo e intercultura.

Responsabile progetto: Dottorando Francesco Martorana. Istituzione di afferenza e recapito mail: Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione, francesco.martorana@edu.unige.it.

Prima di decidere di partecipare a questo studio, LEGGA ATTENTAMENTE questo consenso informato e ponga al responsabile della ricerca le domande ritenute opportune su scopi, modalità di esecuzione della ricerca e possibili inconvenienti.

Questo è un progetto di ricerca, a partecipazione volontaria, e potrà ritirarsi in qualunque momento, chiudendo la finestra del browser.

SCOPO DELLO STUDIO

Finalità della ricerca.

Esplorare le competenze interculturali dei professionisti operanti in Italia nei contesti scolastici, socio-educativi e sanitari.

Ricostruire i percorsi formativi elaborati negli ultimi anni a loro favore e esplorare le complessità legate ai loro ambiti lavorativi.

Esaminare come l'emergenza Covid-19 possa aver messo in discussione determinate pratiche consolidate all'interno di questi contesti lavorativi esplorando le complessità incontrate dai professionisti costretti a modificare le tipologie di interazione con i loro allievi/utenti; indagando l'organizzazione del proprio gruppo di lavoro; esplorando il sostegno fornito dalle organizzazioni in cui lavorano e rilevando il loro benessere psicologico a seguito della gestione della situazione.

STRUMENTI UTILIZZATI

Si chiede ai partecipanti di compilare un questionario della durata di circa 20 minuti e prima dell'inizio della compilazione di dichiarare di essere maggiorenni e di voler partecipare alla ricerca.

PROCEDURA SPERIMENTALE

Composizione del questionario: domande create ad hoc, scale validate in letteratura e domande socio-anagrafiche. I partecipanti, ad adesione volontaria, saranno contattati tramite condivisione di link inviato via mail e social network.

RISCHI, DISAGI ED EFFETTI COLLATERALI

La ricerca non avrà particolari rischi per i partecipanti.

RESTITUZIONE PREVISTA

La raccolta dati sarà anonima e i risultati verranno presentati in forma aggregata.

INFORMAZIONI UTILI

I dati raccolti saranno trattati in conformità alle leggi sulla privacy e al Dlgs 30 giugno 2003 n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali”, garantendo anonimato ai partecipanti; la privacy sarà garantita assegnando loro un codice numerico ed il materiale sensibile sarà custodito dal Responsabile della ricerca presso il dipartimento di Scienze della Formazione, in luogo accessibile solo dal gruppo di ricerca autorizzato.

I dati raccolti saranno trattati secondo: le leggi sulla privacy, la normativa italiana (Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti dei dati personali per scopi scientifici, 14 Gennaio 2019) e il Regolamento 2016/679 del Parlamento Europeo del Consiglio del 27 aprile 2016 “relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE” (General Data Protection Regulation). Per qualsiasi domanda su qualsiasi aspetto della ricerca è possibile contattare il responsabile della ricerca, Dottorando Francesco Martorana.

La informiamo che il Responsabile del trattamento dati è Nicoletta Varani, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova (email: varani@unige.it). Il Titolare dei dati è l’Università degli studi di Genova, in persona del rettore pro tempore, prof. Paolo Comanducci. Il Responsabile della protezione dei dati è la prof.ssa Barla. Dati di contatto e informazioni previste dalla normativa vigente, fra cui le modalità di esercizio di diritti riconosciuti in qualità di interessati, sono reperibili alla pagina web: <https://unige.it/usg/it/privacy>.

Per delucidazioni su qualsiasi aspetto della procedura sperimentale contattare il Responsabile della ricerca Francesco Martorana e i suoi collaboratori.

1

Ho letto le informazioni e accetto di partecipare a questo studio. Comprendo che la mia partecipazione è interamente volontaria e che posso ritirarmi in qualsiasi momento chiudendo la finestra del browser.

- Dichiaro di essere d’accordo a partecipare a questo studio e di avere almeno 18 anni.

2

Anno di nascita

3

Nazione di nascita

4

Sesso

- Maschio
- Femmina

5

Titolo di studio

- Diploma scuola media inferiore
- Diploma scuola media superiore
- Laurea
- Formazione post laurea

6

Indica la tua attività lavorativa, cambiato in 'Attività lavorativa':

- Dirigente
- Insegnante
- Operatore sociale
- Educatore professionale socio- pedagogico
- Educatore professionale socio-sanitario
- Assistente sociale
- Mediatore interculturale
- Coordinatore dei servizi
- Altro

7

Indica la Regione in cui lavori:

- Liguria
- Piemonte
- Lazio
- Lombardia
- Campania
- Sardegna
- Sicilia

- Puglia
- Veneto
- Emilia Romagna
- Calabria
- Toscana
- Abruzzo
- Trentino Alto Adige
- Marche
- Basilicata

8

Indica in quale anno hai iniziato a svolgere questo lavoro.

9

Indica in quale anno hai iniziato a lavorare con persone di origine straniera

10

Di seguito vengono presentate alcune competenze interculturali. Per ciascuna competenza indica in una scala da 1= poco importante a 5= molto importante quanto secondo te sono rilevanti per lavorare in un contesto multiculturale.

	1	2	3	4	5
• <u>Sapere comunicare nonostante le difficoltà linguistiche</u>	1	2	3	4	5
• <u>Saper comunicare nonostante le incomprensioni culturali</u>	1	2	3	4	5
• <u>Accettare comportamenti differenti da quelli che normalmente ci si aspetta</u>	1	2	3	4	5
• <u>Gestire i conflitti con gli alunni/utenti,</u>	1	2	3	4	5
• <u>Gestire i conflitti con le famiglie,</u>	1	2	3	4	5
• <u>Riflettere sulle proprie pratiche professionali</u>	1	2	3	4	5
• <u>Riflettere sulle proprie emozioni,</u>	1	2	3	4	5
• <u>Chiedere aiuto ad altri a fronte delle difficoltà che si incontrano</u>	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| • <u>Non dare per scontato il proprio punto di vista</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Saper analizzare una problematica da diversi punti di vista</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Saper creare ambienti sufficientemente flessibili rispetto ai bisogni degli individui con cui si lavora</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11

Hai mai seguito dei percorsi formativi che trattassero argomenti inerenti alle competenze interculturali?

- Si, ho scelto io di seguire tali percorsi formativi
- Si, facevano parte della mia formazione obbligatoria
- No, non ho mai seguito tali percorsi formativi

12

A quando risale l'ultima formazione a tematica interculturale che hai seguito?

- Meno di un anno fa
- Più di un anno fa
- Più di due anni fa
- Più di tre anni fa
- Non li seguo

13

Quali delle seguenti modalità di trasmissione delle competenze possono rendere un percorso formativo adeguato? Indicalo in una scala da 1= per nulla adeguato a 5= molto adeguato:

1 2 3 4 5

- Possibilità di interazione durante il percorso formativo 1 2 3 4 5
- Flessibilità del percorso formativo nel rispondere alle questioni che vengono via via sollevate 1 2 3 4 5
- Percezione di un ambiente favorevole allo scambio di opinioni. 1 2 3 4 5
- Durata del percorso coerente con gli approfondimenti tematici, 1 2 3 4 5
- Programmare un percorso formativo in grado di tener conto degli impegni dei partecipanti 1 2 3 4 5

14

Di seguito vengono indicati alcuni contenuti relativi a corsi formativi; quanto li ritieni importanti per una persona che lavora in contesti multiculturali? Indicalo in una scala da 1= poco importante a 5= molto importante

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|----|
| • <u>Modalità di gestione delle relazioni tra i diversi alunni/utenti</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Modalità di gestione delle relazioni con gli alunni/utenti</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Conoscenze in merito alle diverse culture di origine</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Mediazione dei conflitti</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Informazioni sui sistemi scolastici dei paesi di origine</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| . | | | | | |
| • <u>Gestione delle proprie emozioni</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Modalità di gestione delle relazioni con le famiglie dei diversi alunni/utenti</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • <u>Modalità di insegnamento della lingua italiana L2</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5. |
| • <u>Conoscenze delle diverse pratiche educative familiari</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

nei differenti contesti culturali

- Informazioni sul funzionamento dei sistemi di Welfare dei Paesi di origine 1 2 3 4 5

15

Di seguito sono elencate alcune affermazioni che riguardano l'interazione con soggetti provenienti da altre culture. Indica in una scala da 1= fortemente in disaccordo a 5= assolutamente d'accordo quanto ritieni che ciascuna affermazione ti descriva al meglio

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Mi piace interagire con persone di culture diverse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Quando interagisco con un soggetto di cultura diversa mi pongo spesso con un atteggiamento positivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Evito quelle situazioni in cui dovrò avere a che fare con persone di cultura differente dalla mia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Non mi piace stare con persone che hanno altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Non accetterei le opinioni di persone provenienti da altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Penso che le persone di altre culture siano di vedute ristrette | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sono abbastanza sicuro di me stesso nell'interagire con persone provenienti da altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Mi sento sicuro quando interagisco con persone provenienti da altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Posso essere socievole quanto voglio quando interagisco con persone di altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Spesso mi sento inutile quando interagisco con persone di altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Mi arrabbio facilmente quando interagisco con persone di altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Spesso mi scoraggio quando sono con persone di altre culture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sono molto rispettoso quando interagisco con persone | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- di altre culture
- Durante l'interazione con un soggetto di cultura diversa sono molto sensibile a cogliere le sottili sfumature di significato che provengono da lui 1 2 3 4 5
 - Cerco di ottenere più informazioni possibili quando interagisco con persone di altre culture 1 2 3 4 5

16

Di seguito sono elencate alcune affermazioni sulla vita e su alcune caratteristiche personali sulle quali le persone spesso la pensano diversamente. Indica in una scala da 1= per nulla a 5= molto quanto ritieni che ciascuna affermazione ti descriva al meglio.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Sono sempre in cerca di cambiamenti nella mia vita di tutti i giorni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Normalmente cerco modi diversi per fare le stesse cose della mia routine giornaliera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sono in cerca di cambiamenti nella mia vita, anche quando le cose vanno bene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Anche se non vedo benefici, non vedo l'ora di cambiare | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Se necessario, non è difficile per me cambiare idea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Le mie opinioni possono cambiare | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • E' facile per me cambiare idea quando mi rendo conto che sono in errore | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Quando ho preso una decisione importante posso cambiarla, se questo comporta un vantaggio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Individuo percorsi alternativi con facilità | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Pensare a nuovi piani è facile per me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | | | | | |
| • Di fronte ad un cambiamento so vedere le cose da molteplici prospettive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sono in grado di afferrare tutte le opportunità che | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- mi si presentano
- Riesco a trovare lati positivi nei cambiamenti che sono apparentemente negativi 1 2 3 4 5
 - Sono in grado di tollerare anche gli aspetti negativi del cambiamento 1 2 3 4 5
 - Sono in grado di dare nuovi significati alle cose che faccio da lungo tempo 1 2 3 4 5
 - Sono consapevole delle modifiche che comporta il cambiamento 1 2 3 4 5
 - Posso confrontarmi con altre persone per me importanti di fronte ai cambiamenti 1 2 3 4 5
 - Mi fido delle persone a me vicine di fronte ai cambiamenti 1 2 3 4 5
 - Quando mi confronto con gli altri riesco ad affrontare meglio i cambiamenti 1 2 3 4 5
 - Riesco a gestire i cambiamenti nei rapporti con gli altri 1 2 3 4 5

17

Quanto bene le seguenti dichiarazioni descrivono il tuo gruppo di lavoro o organizzazione? Per ogni affermazione, indica il numero che meglio riflette la tua valutazione: 1= per niente , 2 = in parte, 3 = molto

- Nella nostra organizzazione abbiamo una buona “mappa” dei talenti e delle abilità di ciascuno 1 2 3
- Parliamo degli errori e dei modi imparare da essi 1 2 3
- Parliamo delle nostre reciproche competenze specifiche, così da sapere chi ha competenze e competenze altamente specializzate 1 2 3
- Parliamo insieme delle alternative rispetto a come svolgere le nostre normali attività lavorative 1 2 3
- Nel parlare con i colleghi dei problemi che si presentano 1 2 3

abituamente discutiamo di cosa è importante

non perdere di vista

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Nel cercare di risolvere un problema, traiamo profitto dalle specifiche competenze dei nostri colleghi | 1 | 2 | 3 |
| • Dedichiamo del tempo a identificare le attività che non vogliamo vadano storte | 1 | 2 | 3 |
| • Quando avvengono degli errori, discutiamo di come avremmo potuto prevenirli | 1 | 2 | 3 |
| • Quando si presenta una crisi, mettiamo rapidamente in comune la nostra competenza collettiva per cercare di risolverla | 1 | 2 | 3 |

18

L'emergenza Covid-19 ha modificato le tue abituali modalità di lavoro.

Indica in una scala da 1= per nulla a 5= molto la capacità che la tua organizzazione ha avuto nel dare indicazioni operative da adottare per lavorare in una simile situazione.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

19

Indica in una scala da 1= poco a 5= molto quanto è stato difficile individuare nuove modalità di lavoro per interagire efficacemente con gli allievi/utenti durante l'emergenza Covid-19.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

20

Durante questo periodo di emergenza indica in una scala da 1= per nulla a 5= molto quanto ti sei confrontato con i tuoi colleghi per individuare nuove modalità di lavoro.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

21

In generale come ti sei sentito durante questi mesi di emergenza Covid- 19:

- | | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
|--|-----------------------|-----------------|----------------|----------------|
| • Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Ti sei sentito/a utile | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Ti sei sentito/a capace di prendere delle decisioni | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Ti sei sentito/a continuamente sotto stress (tensione) | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Hai avuto l'impressione di non essere in grado di superare le difficoltà | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Sei stato/a in grado di svolgere volentieri le tue attività quotidiane | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Sei stato/a in grado di affrontare i tuoi problemi | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |
| • Ti sei sentito/a infelice | molto meno del solito | meno del solito | come al solito | più del solito |

e depresso

- Hai perso fiducia in te stesso/a molto meno del solito meno del solito come al solito più del solito
- Hai pensato di essere una persona senza valore molto meno del solito meno del solito come al solito più del solito
- Ti sei sentito/a tutto sommato abbastanza contento/a molto meno del solito meno del solito come al solito più del solito

Grazie per aver partecipato alla ricerca “In un mondo plurale: multiculturalismo e intercultura.

Per tale ricerca è stato utilizzato un questionario composto sia da domande create ad hoc sia dalle seguenti scale: la scala breve della sensibilità interculturale, la scala dell'accettazione al cambiamento, il questionario sul benessere psicologico generale, la scala di organizzazione consapevole; sono state, inoltre, proposte alcune domande socio-anagrafiche e di contesto.

Con la presente ricerca si intende prima di tutto esplorare le esigenze formative dei professionisti che lavorano in contesti multiculturali. Nello specifico si vuole esplorare: quali competenze interculturali i partecipanti allo studio reputano importanti per la loro attività lavorativa; se hanno avuto la possibilità o meno di seguire percorsi formativi a tematica interculturale; quali argomenti vorrebbero approfondire in un eventuale percorso formativo; la loro predisposizione a comprendere, apprezzare e accettare le differenze esistenti tra le diverse culture; la loro inclinazione ad accettare e ad affrontare i costanti mutamenti cui sono continuamente esposti lavorando a contatto con l'alterità culturale. Con tale studio ci si propone, inoltre, di esplorare le complessità che caratterizzano i contesti multiculturali in cui lavorano i professionisti summenzionati .

In ultimo questa ricerca vuole indagare come, un evento non normativo, nello specifico l'emergenza Covid-19, ma che spesso questi professionisti devono affrontare, possa aver messo in discussione pratiche consolidate all'interno dei contesti di lavoro. In particolare, si è esplorato: la complessità incontrata nell'affrontare le interazioni con gli allievi/utenti; il sostegno fornito dalle organizzazioni per cui lavorano; l'organizzazione del proprio gruppo di lavoro; il benessere psicologico a seguito della gestione della situazione.

La raccolta dei dati avverrà in forma anonima e i risultati verranno restituiti in forma aggregata.

Il ritorno dei risultati della ricerca sarà proposto sotto forma di produzione scientifica e destinato alla popolazione interessata.

Per qualsiasi domanda su qualsiasi aspetto della ricerca è possibile contattare il responsabile del progetto di ricerca, Dottorando Francesco Martorana (mail: francesco.martorana@edu.unige.it).