



Scuola di Dottorato in Scienze Sociali
Università degli Studi di Genova
Curriculum “Migrazioni e processi interculturali”
XXXIV Ciclo - a.a. 2020/2021
FRANCESCO MARTORANA

Relazione inerente al progetto di ricerca: *Promozione di comunità inclusive. Modelli, Intervento e Formazione*

Tutor: Prof.ssa Nadia Rania

Co-Tutor: Prof.ssa Francesca Lagomarsino

1. Stato dell'arte

L'integrazione di popolazioni immigrate è diventata una sfida a un tempo urgente e fondamentale per la politica di numerosi Paesi europei e americani. Durante questi ultimi decenni l'Europa ha sperimentato un forte aumento riguardo la dimensione e l'eterogeneità delle popolazioni immigrate al suo interno. Lo straordinario flusso di migranti ha comportato l'emergere di forti tensioni all'interno delle diverse nazioni di destinazione, evidenti segnali del fallimento del processo di integrazione. Dalla parte degli immigrati che devono fronteggiare forme di esclusione sociale e discriminazione cresce il senso di alienazione e di disagio; dalla parte dei nativi dei Paesi di immigrazione cresce la paura per queste nuove ondate di stranieri, vedendo minacciati i loro posti di lavoro, la loro sicurezza e l'integrità della propria cultura. (Hainmuller e Hangartner, 2017).

Si può affermare come questo periodo storico sembra essere un periodo in cui i valori del pluralismo culturale e della valorizzazione della diversità stanno regredendo di fronte alla paura di un'alterità concepita come attacco ai valori positivi della società liberale (Martorana, Rania & Lagomarsino 2021). Sul piano politico, queste preoccupazioni si

sono tradotte in una richiesta di adesione ai valori e alle istituzioni fondamentali dei paesi di immigrazione. Sono stati reintrodotti, nell'ambito delle politiche pubbliche di numerosi paesi europei (quali Germania, Francia, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Danimarca, Austria), i requisiti linguistici e di conoscenza del paese per i neo-immigrati come prerequisito per l'ottenimento permanente residenza e piena cittadinanza (Goodman, 2010; Bartram, 2018; De Waal 2018).

Secondo Contini (2017) queste politiche riflettono l'ansia che gli "Altri" possano contaminare la "nostra" cultura comune. Per evitare che ciò accada, sembra più sicuro e ragionevole che "loro" si conformino ai valori su cui si fondano le nostre società prima di accettarli come individui uguali a "noi" e farli diventare co-decisori. Secondo altri ricercatori, tali politiche fungerebbero da strumento di controllo in grado di consentire agli Stati europei di rendere più difficile l'ingresso agli immigrati poco qualificati che rischiano di pesare sui bilanci delle varie nazioni diventando dipendenti dal loro Welfare State (Joppke, 2007).

1.1 Critiche al multiculturalismo

Da più di un decennio “nei dibattiti accademici e pubblici una delle mode attuali è quella di difendere un approccio interculturale (nuovo, innovativo, realistico) contro uno multiculturalista (stanco, screditato, ingenuo)” (Kymlicka, 2016, p.158)

White Paper on Intercultural Dialogue from the Committee of Ministers of the Council of Europe (2008)), si sostiene che l'approccio interculturale dovrebbe essere preferito a quello multiculturalista poiché quest'ultimo ha fallito.

Il multiculturalismo, secondo questo documento, nasce e prospera, nella parte occidentale di un'Europa divisa del dopoguerra, come un nuovo concetto di ordine sociale legato all'esperienza dell'immigrazione:

“Questo concetto sosteneva il riconoscimento politico di ciò che era percepito come l'ethos distinto delle comunità minoritarie alla pari della maggioranza "ospite". Mentre questo era apparentemente un allontanamento radicale dall'assimilazione, in realtà, il multiculturalismo condivideva spesso la stessa concezione schematica della società posta in opposizione tra maggioranza e

minoranza, differendo solo nell'approvare la separazione della minoranza dalla maggioranza piuttosto che l'assimilazione ad essa. [...] il multiculturalismo è ormai visto da molti come aver favorito la segregazione comunitaria e l'incomprensione reciproca, oltre ad aver contribuito a ledere i diritti degli individui – e, in particolare, delle donne – all'interno delle comunità minoritarie, percepite come se fossero un'unica entità agente (pp. 18-19)”

Il paradigma teorico interculturale, secondo White Paper on Intercultural Dialogue, è in grado di evitare i fallimenti tipici del multiculturalismo e dell'assimilazionismo, riconoscendo la diversità e dando fondamentale rilievo a valori che devono essere riconosciuti come universali:

“A differenza dell'assimilazione, l'approccio interculturale riconosce che le autorità pubbliche devono essere imparziali, piuttosto che accettare solo un ethos maggioritario, se si vogliono evitare forme di tensioni comunitarie. A differenza del multiculturalismo, però, tale approccio rivendica un nucleo comune di valori che non lascia spazio al relativismo morale” (p.20)

Per comprendere l'importanza delle affermazioni fatte nel White Paper nei confronti del multiculturalismo, secondo Kymlicka (2016) è fondamentale prendere in considerazione come questo documento sia stato approvato dal Consiglio dei ministri e che sia stato il risultato delle riflessioni di numerosi politici appartenenti a numerosi stati europei: “Il risultato è una dichiarazione ufficiale di un'organizzazione paneuropea che rappresenta il consenso degli stati membri rispetto al fallimento del multiculturalismo” (p.161). Il consenso ad abbandonare l'approccio multiculturale a favore di quello interculturale non si limita al livello europeo ma si estende al livello globale. L'UNESCO nel 2008, nel suo Rapporto mondiale sulla diversità culturale, afferma che è necessario passare da un approccio multiculturale di governance alla diversità a uno interculturale. Così, nel 2008, sia il Consiglio d'Europa che l'UNESCO, storicamente visti come portabandiera del multiculturalismo, hanno dichiarato la necessità di riorientare la governance delle

politiche in materia di immigrazione dal multiculturalismo all'interculturalismo (Contini & Pica-Smith, 2017).

Secondo Meer e Modood (2016), le critiche rivolte al multiculturalismo, sia da alcuni studiosi interculturali che da numerosi politici europei, non si basano su riflessioni approfondite sulle diverse teorie o politiche del multiculturalismo, ma piuttosto sulla loro travisamento e stereotipizzazione. Tali critiche sembrano mirare a una caricatura del multiculturalismo.

Senza entrare nei dettagli, potremmo analizzare una critica del multiculturalismo senza un vero approfondimento empirico. The White Paper afferma che il multiculturalismo ha favorito la segregazione comunitaria; allo stesso modo, Ted Cantle (2001; 2016) sostiene che le politiche multiculturali, riducendo la pressione sui gruppi marginali per integrare e adottare i valori e lo stile di vita della maggioranza, hanno finito per incoraggiare i membri di tali gruppi a ritirarsi dalla vita nella società portandoli a vivere vite parallele e preferire l'autosegregazione. Tali affermazioni sono superficiali perché trascurano “i fattori economici e strutturali” (Sealy, 2018, p.695) che producono fenomeni di ghettizzazione urbana ed esclusione sociale. Va ricordato come le componenti più deboli delle popolazioni immigrate tendano a chiudersi in se stesse e ad opporsi all'integrazione quando rimangono confinate ai margini della società (Vasta, 2007; Contini 2017)

È importante chiarire che, sebbene in ambito accademico vi siano state critiche da parte di vari studiosi appartenenti all'approccio interculturale, come Ted Cantle e Zapata-Barrero, non vi sia in tale ambito un consenso unanime sulla necessità di abbandonare l'approccio multiculturale per abbracciare quello interculturale; anzi, è in corso un acceso dibattito. Zapata-Barrero, ad esempio, è passato dal considerare l'interculturalismo, nel 2016, come un'ancora di salvezza per affrontare le conseguenze negative causate dal multiculturalismo a ritenerlo, nel 2017, un approccio complementare al multiculturalismo “per creare una società diversa basata sulla libertà individuale, uguaglianza e senso di appartenenza condivisa” (de Waal, 2018, p.2).

1.2 Multiculturalismo e interculturalismo

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 che sono alla base del multiculturalismo e dell'interculturalismo sono complementari tra loro. Il multiculturalismo tende a concentrarsi maggiormente a livello del discorso pubblico e del dibattito politico mentre l'interculturalismo si interessa di più al livello meso e micro. Secondo i suddetti ricercatori le politiche multiculturali favorirebbero lo scambio e il dialogo tra soggetti di diversa provenienza storica e geografica. Secondo gli stessi ricercatori la promozione di interazioni interpersonali cooperative tra membri appartenenti a gruppi diversi porterebbe ad un maggiore scambio interculturale che dovrebbe mitigare la paura verso la diversità che è in costante aumento nelle nostre società.

La complementarità di questi due approcci può essere utile per immaginare come il livello micro e meso, proprio dell'approccio interculturale, possa sensibilizzare l'opinione pubblica e i membri della maggior parte delle società europee su determinati temi; tale sensibilizzazione potrebbe contribuire, ad esempio, a livello macro, a livello di dibattito politico-pubblico, ad arginare le dinamiche razziste che si stanno verificando in Europa, dinamiche che incidono sia sulla possibilità di superare i confini fisici dei paesi europei - al fine di poter accedere a queste nazioni - e la possibilità di superare i confini socialmente strutturati del paese di immigrazione per avere pieno accesso alle sue risorse (Fassin, 2011).

Per sensibilizzare l'opinione pubblica e i membri della maggioranza delle società europee a determinati temi è necessario immaginare quali soggetti debbano possedere determinate virtù, atteggiamenti, disposizioni e conoscenze per favorire, nella società, un dialogo interculturale che sia considerato l'espressione dell'interculturalismo.

1.3 Il contesto italiano

L'Italia è stata a lungo un Paese di emigrazione e solo dagli anni '70 in poi ha cominciato a sperimentare un considerevole afflusso di migranti (Mascitelli, 2016). Nel dibattito politico italiano rispetto al modello di governance da adottare per la ricezione di soggetti immigrati non si è mai fatto riferimento ad un approccio multiculturale (Allievi, 2010):

l'Italia, perlomeno sul piano ufficiale, non possiede un particolare modello di integrazione.

Il “modello italiano” si è lentamente andato a formarsi in “maniera opaca e inintenzionale, che solo a posteriori può essere letto come una costellazione relativamente coerente di caratteri identificabili” (Ambrosini, 2011, p.228):

- a) una assenza di valide politiche di programmazione degli ingressi e di reclutamento di manodopera che hanno caratterizzato arrivi e insediamenti di tipo spontaneistico.
- b) una crescente importanza di molteplici attori locali (amministrazioni locali, istituzioni ecclesiastiche, associazioni di volontariato) nel dare il via a progetti di accoglienza, in una realtà dove le istituzioni pubbliche nazionali si sono dimostrate scarsamente presenti.
- c) una debole regia istituzionale nella regolazione dei fenomeni migratori, che ha portato all'elaborazione di misure legislative più in grado di rincorrere tali fenomeni (tramite sanatorie) che di precederli e governarli.
- d) dei processi di inserimento nel mondo del lavoro caratterizzati da una iniziale informalità e precarietà che, progressivamente, esitano in situazioni più regolari e stabili.
- e) una accoglienza da parte della società ospitante contraddistinta da forti contrasti, ove si alternano a manifestazioni di chiusura e rifiuto, legate alla rappresentazione dell'Alterità come pericolosa e poco produttiva dal punto di vista economico, aperture fondate su ragioni di natura umanitaria.
- f) un ciclo migratorio che si distingue per la rapidità della sua evoluzione, con ricongiungimenti familiari, nascite e ingresso di queste seconde generazioni nel sistema scolastico.

Si può parlare dunque di “un modello implicito di inclusione degli immigrati, a lungo ignorati dalle politiche ufficiali o soggetti a misure parziali ed emergenziali” (ibidem, p. 229).

La classe politica italiana ancora oggi prova una sorta di avversione nei confronti di un modello che si ispira al paradigma multiculturale (Mascitelli, 2016).

Come ricordano Fischer e Fischer (2002) in Italia si è cercato di promuovere i valori propri dell'interculturalismo, anche se tale promozione ha interessato principalmente il settore educativo (soprattutto quello dell'istruzione): tale promozione ha visto, tuttavia, uno scarso coinvolgimento da parte delle Istituzioni italiane; il coinvolgimento maggiore ha interessato associazioni no-profit che hanno collaborato con le autorità locali e le scuole. La promozione dei principi interculturali non è stata quasi mai estesa all'intera Società.

2. Progetto di ricerca

Sempre più il contesto italiano è ora sollecitato ad affrontare la problematica migratoria sia attraverso il sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati finalizzato all'ampliamento della capacità di accoglienza, sia attraverso le condizioni normative di integrazione che richiedono la quotidiana promozione di dinamiche inclusive nei diversi contesti.

L'attenzione alla promozione di comunità inclusive consente sia lo sviluppo di modelli di intervento efficaci, sia il sostegno di empowerment individuale e di comunità attraverso l'innalzamento della qualità di vita per tutti i cittadini.

Il mio progetto di ricerca ha come obiettivo quello di rispondere al bisogno di formazione di figure professionali che sono state individuate come figure chiave per la promozione di valori appartenenti all'approccio interculturale in un momento storico caratterizzato da fortissimi sentimenti contro la diversità (De waal, 2018). In particolare, dopo aver identificato i bisogni formativi di questi attori sociali, lo scopo del progetto è elaborare un percorso formativo in grado di rispondere alle loro necessità.

All'interno di questo progetto ho scelto di focalizzarmi su tre specifiche figure chiave : gli insegnanti che lavorano dalla scuola primaria fino a quella secondaria di secondo grado; i mediatori interculturali, gli operatori ed educatori, professionisti che operano per promuovere l'integrazione sia nell'Accoglienza migranti, sia nelle scuole, sia in associazioni per giovani (per esempio associazioni che coinvolgono gratuitamente adolescenti e giovani adulti in attività sportive quali il calcio). Secondo Szczurek-Boruta, (2016) il ruolo svolto da tali figure chiave è di fondamentale importanza per favorire la

convivenza, il dialogo e la negoziazione tra membri di gruppi diversi per raggiungere un accordo su nuove possibilità di vivere e pensare nello stesso paese.

2.1 *Premessa*

Verso la fine del secondo anno sono stati individuati i modelli formativi (con modelli formativi si fa riferimento alle competenze interculturali necessarie per interagire adeguatamente con l'Alterità) efficaci per professionisti che fronteggiano nel proprio contesto lavorativo (scolastico, socio-sanitario ed educativo) le complessità legate al fenomeno migratorio; per raggiungere tale scopo è stata effettuata un'analisi della letteratura, a livello nazionale ed internazionale, utilizzando come banche dati scientifiche PsycInfo e Scopus.

Da tale analisi è emerso chiaramente come, secondo diversi ricercatori (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018; Schellhammer, 2018; Peček e Skubic Ermenc, 2016), le competenze interculturali fondamentali per aprirsi alla diversità, per gettare le basi verso la creazione di spazi necessari a dare luogo a negoziazioni di significati, al di fuori di posizioni ideologiche o di sordità verso la differenza, riguardino sia il mondo della conoscenza socio-antropologica, ad esempio una ben articolata rappresentazione del concetto di cultura, sia la sfera inerente ad alcune facoltà psicologiche, ad esempio la capacità di prendere attentamente in considerazione le emozioni che l'Altro suscita in noi perché diventino guida per dare vita ad adeguati incontri interculturali. Le competenze interculturali emerse dalla ricerca bibliografica sono state suddivise in 4 macro-categorie:

1. Competenze comunicative
2. Competenze del proprio Sé
3. Competenze di flessibilità cognitiva
4. Competenze metariflessive

La categoria *Competenze comunicative* comprende:

- Abilità comunicative che permettono di interagire costruttivamente al fine di co-costruire (con soggetti stranieri) nuovi universi di significato
- Capacità nel saper gestire i conflitti

La categoria *Competenze del proprio Sé* include:

- Capacità di riflettere sulle emozioni che l'Altro suscita in noi per poter utilizzare tali emozioni come guida per dare vita ad adeguati incontri interculturali.
- Capacità di relativizzare il proprio punto di vista, riuscendo a prendere le distanze dal proprio etnocentrismo
- Empatia

La categoria *Competenze di flessibilità cognitiva* racchiude:

- Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite adattandole alle necessità del momento
- Abilità nel creare ambienti (educativi, di accoglienza) sufficientemente flessibili rispetto ai bisogni degli individui con i quali si lavora

La categoria *Competenze metariflessive* racchiude:

- Possesso di una articolata rappresentazione del concetto di cultura¹
- Abilità nel saper utilizzare un approccio intersezionale rispetto all'analisi di una determinata problematica²
- Consapevolezza delle relazioni di potere che permeano i diversi ambiti lavorativi e delle conseguenze di queste relazioni: ad esempio consapevolezza da parte dell'assistente sociale circa le asimmetrie di potere che caratterizzano le relazioni lavorative tra lui e i suoi utenti e le conseguenze che tali relazioni hanno nello strutturare il suo intervento
- Consapevolezza delle caratteristiche strutturali che riproducono iniquità
- Capacità di riconoscere e valorizzare la diversità

¹ Si intende la capacità di rappresentarsi le diverse culture come il risultato di una storia e di rapporti di forza in trasformazione e mutamento costante.

² Si intende la facoltà di saper esaminare una determinata situazione tenendo conto sia della cultura di appartenenza dei vari attori sociali in gioco sia delle variabili sociali, economiche, politiche e individuali che possono riguardare tali attori.

Dopo aver completato l'analisi della letteratura relativa alle competenze interculturali richieste ai professionisti che lavorano in ambito educativo e socio-sanitario, è stato deciso di utilizzare la tecnica dei focus group al fine di far emergere le principali necessità formative dei suddetti professionisti sul territorio ligure.

Sono state elaborate le tracce di intervista da utilizzare nei differenti focus group; le tracce sono state successivamente presentate ai referenti delle diverse associazioni coinvolte nel progetto (Centro Studi Medì, Saba, Agorà, Comune di Genova) per ascoltare i loro suggerimenti e rifinirle. Questi incontri mi hanno permesso, inoltre, di condividere con i referenti i risultati della ricerca bibliografica e di riflettere sulle principali competenze necessarie ai professionisti che operano in Liguria in contesti (scolastici, educativi e socio-sanitari) caratterizzati dal pluralismo culturale. In ultimo, durante questi incontri, è stata avviata una riflessione congiunta con lo scopo di identificare dei possibili testimoni privilegiati che avrebbero preso parte ai focus group.

Non è stato possibile, purtroppo, procedere con l'organizzazione dei focus group a causa dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19.

L'incertezza rispetto ai tempi in cui si sarebbe tornati ad una normale gestione delle attività di ricerca ha portato a ridefinire, in parte, l'impianto del progetto. Dopo numerose riflessioni che hanno coinvolto anche i partner della ricerca (Centro Studi Medì, Saba, Agorà, Comune di Genova) si è ritenuto necessario, partendo dalla traccia dei focus group, di costruire un altro strumento, di natura quantitativa, al fine di continuare lo studio.

Si è così proceduto all'elaborazione di un questionario con lo scopo di andare a sondare le seguenti aree:

- le competenze interculturali dei professionisti che lavorano nelle istituzioni scolastiche e nei servizi socioeducativi e sociosanitari in Italia;
- la sensibilità interculturale dei partecipanti alla ricerca;
- la capacità di affrontare i cambiamenti nella vita lavorativa quotidiana;
- i percorsi formativi che sono stati elaborati nel corso degli ultimi anni a beneficio dei diversi professionisti
- il valore attribuito a determinate competenze interculturali;

- partecipazione a corsi di formazione inerenti le tematiche interculturali (frequenza, utilità percepita per il proprio lavoro, metodologie formative ritenute appropriate in relazione alle tematiche dell'interculturalità; tematiche che vorrebbero approfondire)

La natura del questionario è multidisciplinare, nella fattispecie è caratterizzata dalla volontà di utilizzare un approccio sia sociologico che psicologico. La struttura del questionario riflette l'anima pluridisciplinare della ricerca. Al suo interno vi sono domande socio-anagrafiche e di contesto e in relazione alle aree di indagine precedentemente descritte, scale psicologiche validate nella letteratura scientifica e domande costruite ad hoc.

Lo strumento del questionario ha permesso di raggiungere rapidamente un elevato numero di soggetti; considerata questa potenzialità, si è deciso di provare ad estendere la ricerca ai professionisti che lavorano non solo nella regione Liguria ma su tutto il territorio nazionale al fine di avere un quadro più ampio della situazione.

Il questionario è stato presentato e discusso, tramite la piattaforma Skype, con i referenti delle associazioni partner del progetto di ricerca al fine di raccogliere i loro suggerimenti e le loro opinioni e concordare con loro la diffusione dello stesso tramite le loro reti locali e nazionali.

A seguito di questo confronto si è deciso di andare anche a sondare, attraverso la somministrazione del questionario, come l'emergenza Covid-19 abbia messo in discussione determinate pratiche consolidate all'interno dei contesti scolastici, educativi e socio-sanitari: esplorando le complessità incontrate dai professionisti costretti a modificare le tipologie di interazione con i loro allievi/utenti, indagando il sostegno loro fornito dalle organizzazioni in cui lavorano, rilevando l'organizzazione del proprio gruppo di lavoro e il loro benessere psicologico.

La raccolta dati del questionario è terminata verso la metà del terzo anno, una volta raggiunto il numero di soggetti necessario per poterlo ritenere rappresentativo della popolazione dei professionisti che operano nei contesti di cui si è parlato precedentemente

Durante questo terzo anno è stato possibile organizzare alcuni focus group (3 per l'esattezza) che coinvolgessero i professionisti oggetto della ricerca; la necessità di tali professionisti di fronteggiare, nei loro rispettivi ambiti lavorativi, le conseguenze della Pandemia ha reso estremamente complicato l'organizzazione dei focus group.

Ho deciso, dunque, di utilizzare la tecnica delle interviste semi-strutturate, tecnica che ha garantito una maggiore flessibilità nei confronti delle esigenze dei soggetti oggetto di studio.

La traccia delle interviste semi-strutturate è stata elaborata sulla falsa riga di quella già elaborata per i focus group. In tutto sono stati effettuati 3 focus group e 45 interviste semi-strutturate, 15 per ciascuna tipologia di attore sociale chiave.

Lo scopo dell'utilizzo di queste tecniche di indagine qualitativa è stato sia quello di approfondire il possesso delle competenze interculturali precedentemente citate sia di approfondire determinate tematiche che non è stato possibile indagare adeguatamente tramite il questionario data la natura quantitativa dello strumento:

- la nozione di 'cultura'; nello specifico si è tentato di comprendere se essa venga intesa, dai diversi professionisti, come un 'oggetto' immutabile e non modificabile dal contatto continuo e diretto con gruppi d'individui di culture differenti, oppure come un processo di trasformazione costante che prende posto all'interno di un campo strutturato di rapporti di forza e negoziazione.
- la capacità, da parte dei diversi professionisti, di utilizzare un approccio intersezionale per comprendere le problematiche che si presentano durante lo svolgimento della loro professione
- la consapevolezza che i diversi professionisti hanno dell'ambiguità politica del loro ruolo
- come siano stati recepiti precedenti percorsi formativi riguardanti tematiche interculturali
- le caratteristiche principali che dovrebbe avere, secondo loro, una comunità per poter essere considerata inclusiva.
- gli argomenti che riterrebbero utile approfondire in un eventuale percorso formativo
- le difficoltà che incontrano nel lavorare in contesti multietnici

Le interviste e i focus group si sono svolti tramite il programma Zoom e sono stati videoregistrati; in seguito è stata effettuata la trascrizione delle varie videoregistrazioni.

Le trascrizioni delle interviste e dei focus group sono state analizzate utilizzando la tecnica dell'analisi tematica; dalla loro analisi preliminare è emerso come sia effettivamente necessario sostenere questi attori chiave nell'acquisizione di specifiche competenze interculturali attraverso un percorso formativo ben strutturato. Ciascun soggetto intervistato manifesta carenze di competenze interculturali in ambiti differenti e allo stesso tempo una buona consapevolezza di tali carenze. Gli insegnanti intervistati, come le altre tipologie di professionisti, sono stati in grado di fornire importanti insight circa nuove competenze interculturali da inserire nel percorso formativo di cui essi potrebbero usufruire. Dalle analisi preliminari emerge, inoltre, un forte vissuto di solitudine, frustrazione e sfiducia nei confronti delle Istituzioni. La maggioranza dei soggetti intervistati ha manifestato una forte volontà di mettere in campo azioni in grado di favorire l'integrazione di soggetti migranti o aventi background migratorio; gli stessi soggetti, tuttavia, si sentono abbandonati dallo Stato nel perseguire questi obiettivi. Tali vissuti sono comprensibili alla luce di come lo Stato italiano abbia demandato ai contesti locali la gestione della questione migratoria (Caponio, 2006).

In un periodo storico in cui crescono i sentimenti contro la diversità, l'Italia si contraddistingue, secondo quanto rilevato dall'Istituto Carlo Cattaneo nel 2018, come uno dei Paesi europei caratterizzato dalla presenza del più alto tasso di atteggiamenti e opinioni contro gli immigrati e l'immigrazione. In assenza di un'impalcatura di politiche e di orientamenti normativi stabile fondata su un progetto sociale definito (Barberis, 2010) traspare, dalle parole degli individui oggetto della ricerca, la paura per un contesto ostile rispetto ai loro ideali di integrazione e di inclusione.

In tale contesto la micro-politica assume un rilievo importante con un peso specifico non trascurabile sulle spalle di questi soggetti (Furedi, 2009) che spesso, soprattutto i mediatori, gli operatori ed educatori, sono costretti ad andare all'autonoma ricerca di

formazioni la cui partecipazione sovente non viene riconosciuta come facente parte di ore lavorative.

Per riassumere, dalle interviste e dai focus group effettuati, parallelamente alla carenza in ambito di competenze interculturali e una forte consapevolezza a tal proposito, emerge una problematica strutturale a livello macro di grave assenza da parte dello Stato nel supportare questi professionisti a formarsi adeguatamente in ambito interculturale: tale assenza è specchio della governance tipica del modello italiano nella gestione delle politiche in materia di immigrazione (Ambrosini, 2011).

3. Attività svolte

- Dall'inizio di Febbraio fino a metà Maggio 2021 ho svolto un periodo di visiting online, a causa l'impossibilità di recarsi al di fuori del territorio italiano per via della Pandemia, presso l'Università di Bristol. Ho preso parte in qualità di ricercatore, sotto la supervisione del professor Tariq Modood, al progetto PLURISPACE, progetto il cui scopo è coordinare l'attività di ricerca di quattro diverse nazioni (Gran Bretagna, Francia, Spagna e Norvegia), in merito a differenti modelli di integrazione della popolazione migrante nel tessuto sociale del Paese di immigrazione.

Gli obiettivi fondamentali di tale progetto consistono nel comprendere, attraverso analisi teoriche e ricerche empiriche, quali relazioni possano esistere fra diversi approcci di inclusione delle popolazioni immigrate, quali ad esempio l'approccio multiculturale e quello interculturale. Per quanto riguarda questi due approcci lo scopo di tale progetto è comprendere se essi possano essere complementari o meno per dare origine ad un adeguato processo di integrazione delle stesse popolazione immigrate.

Durante questi tre mesi e mezzo ho condotto un' approfondita analisi documentale guidato dal prof. Thomas Sealy, su documenti redatti, dal 2010 fino ad oggi, dal governo del Regno Unito e dalle autorità locali della città di Bristol e del sobborgo londinese di Brent; tale analisi documentale è stata utile per iniziare a comprendere come sia mutata nel tempo la tipologia delle politiche di integrazione messe in atto dalla politica e dalla pubblica amministrazione a livello nazionale e locale.

In questi mesi ho avuto l'occasione di partecipare ad importanti meeting in cui i diversi gruppi di ricerca appartenenti alla Gran Bretagna, alla Francia, alla Spagna e alla Norvegia, hanno discusso - sotto la guida di docenti di fama internazionale, quali Zapata-Barrero, Riva Kastoryano, John Erik Fossum e Tariq Modood – i risultati ottenuti dalla loro rispettive ricerche teoriche ed empiriche. Durante tali incontri è stato possibile, tramite l'ascolto e l'interazione, elaborare riflessioni utili al mio progetto di ricerca.

Questo periodo di visiting, caratterizzato da una profonda analisi del materiale empirico messo a disposizione dall'Università di Bristol, da incontri programmati di riflessione con Thomas Sealy, e da un fittissimo scambio di materiale teorico, si è rivelato fondamentale per comprendere la molteplicità dei livelli di integrazione che riguardano le popolazioni immigrate nei diversi Paesi di immigrazione europea. La stesura del primo capitolo della mia tesi è stata profondamente influenzata da questo periodo di studio all'estero (svolto tramite modalità telematiche).

- Nel corso del corrente anno ho incontrato (tramite zoom) con cadenza quasi bi-settimanale la prof.ssa Jamie A. Kowalczyk, docente di sociologia e storia dell'educazione della Concordia University of Chicago. Tale docente si è occupata, e si occupa tutt'ora, di studiare il ruolo dei professionisti dell'educazione italiana, soprattutto i professori, nel favorire i processi di inclusione di soggetti aventi un background migratorio. Con lei ho potuto riflettere sugli obiettivi del mio progetto di ricerca e guardarli da una prospettiva differente. La professoressa Kowalczyk sarà la mia supervisor della mia tesi di dottorato. Tale docente mi ha fornito molto materiale bibliografico utile nel prosieguo della stesura dei successivi capitoli della tesi stessa
- Su suggerimento delle mie tutor ho coinvolto la Prof.ssa Kowalczyk a tenere un seminario a giugno della durata di tre ore. Il titolo del seminario è stato 'Heterotopian schooling: A methodological and theoretical framework to study educational experiences of teachers of undocumented children in the US'.
- Insieme alla Prof.ssa Rania e la Prof.ssa Lagomarsino ho scritto un articolo dal titolo 'Società inclusive e immigrazione: un'analisi sistematica della letteratura'. Tale articolo è stato pubblicato dalla rivista Studi Emigrazione nel 2021.

- Insieme alla Prof.ssa Rania e la Prof.ssa Lagomarsino ho scritto una literature review dal titolo ‘Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A systematic literature review’. Tale articolo è stato pubblicato dalla rivista scientifica *International Journal of Intercultural Relations* nel 2021.
- Ho collaborato con la Prof.ssa Rania e le dottorande Pinna e Coppola alla stesura del capitolo dal titolo ‘Meeting between cultures and social change in Italy: from the family to social services’. Tale capitolo è in attesa di essere inserito nel libro *The Palgrave Handbook of global social change* (libro ancora in fase di pubblicazione).

Bibliografia

- 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.
- 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.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Antonsich, M. (2016). Interculturalism versus multiculturalism – The Cattle-Modood debate. *Ethnicities*, 16(3), 470–493.
- Anttila, 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.
- Barberis, E. (2010). Il ruolo degli operatori sociali nell’immigrazione nel Welfare locale. *Autonomie locali e Servizi Sociali*, 1, 45-60.
- Bartram, D. (2018). Life Satisfaction and the UK Citizenship Process: Do Tests and Ceremonies Enhance Immigrants’ Lives? *International Migration*, 56 (6): 24-35.
- Bešter R., & Medvešek M. (2016). Intercultural competence in teachers: the case of teaching Roma students. *Journal of contemporary educational studies*, 67(2), 26-45..

- 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..
- 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), 608–20.
- 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.
- 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.
- Caponio, T. (2006), *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna e Napoli*. Bologna: Il Mulino
- Castellano, V. (2017). *Razzismi*. In Bruno, R. (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, 221-232. Roma: Cisu.
- Comaroff J., & Comaroff J. (2012). *Theory from the South. Or, How Euro-America is Evolving Towards Africa*. London: Routledge.
- Contini, R.M (2017). *Il paradigma interculturale*. Milano: Franco Angeli
- 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.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity*, Strasburgo.
- Cummins, J. (2015) Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education, 26*(6), 455-468.

- Danso, R. (2016). Migration Studies: Resuscitating the Casualty of the Professionalisation of Social Work. *British Journal of Social Work*, 46, 1741-1758.
- De Waal, T. (2018). Is the post-multicultural era pro-diversity? *Comparative Migration Studies*, 6(15), 1-7.
- 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).
- Devereux, G. (1975). *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*. Milano: Bompiani.
- Duyvendak, J. W., & Scholten, P. (2011). Beyond the Dutch 'multicultural model'. *Journal of International Migration and Integration*, 12(3), 331-348
- 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.
- Fassin, D. (2011). Policing Borders, Producing Boundaries: The Governmentality of Immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213-226.
- 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.
- 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.
- Fischer, L. Fischer, M. (2002). *Scuola e società multi-etnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*. Fondazione Giovanni Agnelli
- Foucault, M. (2013). *L'archeologia del sapere*. Milano: Bur Rizzoli.
- Furedi, F. (2009). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Vita e Pensiero: Milano.

- 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.
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62, 407–421.
- Hainmueller, J.; Hangartner, D. (2017). Catalyst or crown: Does naturalization promote the long-term social integration of immigrants? *American Political Science Review*, 111 (2), 256–276.
- 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.
- Holmes, D. (2000). *Integral Europe. Fast Capitalism, Multiculturalism, Neofascism*. Princeton: Princeton University Press.
- Huntington Samuel (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- Istituto Carlo Cattaneo (2018). Immigrazione in Italia: Tra Realtà e Percezione. Available online: <https://www.cattaneo.org/2018/08/27/immigrazione-in-italia-tra-realta-e-percezione/>.
- 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.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217-230.
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30 (1), 1 – 22
- Kowalczyk, J.A. (2016). Homo pontem: teachers as bridges to a multicultural Italy. *Paedagogica Historica*, 52(5), 438-452.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147–169.

- 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.
- Lanas, M. (2017). An argument for love in intercultural education for teacher education. *Intercultural Education, 28*(6), 557-570.
- 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.
- Long, J. (2015). La valutazione delle competenze genitoriali: spunti di riflessione tratti dalla casistica giudiziaria italiana ed europea sulle famiglie migranti. *Rivista della Società italiana di antropologia medica, 39-40*: 169-186.
- Long, L. (2015). Investigating multiculturalism and mono-culturalism through the infrastructure of integration in Rotterdam, the Netherlands. *Journal of Social Science Education, 14* (3), 43-53.
- Loperfido, G. (2017). *Integralismo culturale e xenofobia*. In Bruno, R. (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, 221-232. Roma: Cisu.
- Meer, N., & Modood T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies, 33*(2), 175-196.
- 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.
- Mascitelli, B. (2016). Interculturalism, multiculturalism and Italianness: The case of Italy. *Australia and New Zealand Journal of European Studies, 8*(2), 49-63.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies, 5*(15), 1-17.

- 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.
- Musetti, A., Pasini, C., & Cattivelli, R. (2016). Teaching and Cultural Otherness. *World Futures*, 72(7-8), 369-378.
- 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.
- Ogay T., & Edelman D. (2016). ‘Taking culture seriously’: implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
- Peček, M., & Skubic Ermenc, K. (2016). Educating teachers to teach in culturally and linguistically heterogeneous classrooms. *Journal of contemporary educational studies*, 2, 8-25.
- Rebughini, P. (2014). *In un mondo pluralista. Grammatiche dell’interculturalità*. Torino: Utet Università.
- Remotti, F. (2013). *Contro l’identità*. Bari: Editori Laterza.
- Riccio, B. (a cura di) (2017). *Antropologia e migrazioni*. Roma: Cisu.
- 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.
- Rosnes E.V., & Rosslund B. L. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, 10(4), 274-291.
- 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.
- Schellhammer, B. (2017). Dialogical Self as a Prerequisite for Intercultural Adult Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(1), 6-21.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Touraine, A. (1998). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.
- UNESCO (2008). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: World Report on Cultural Diversity*. UNESCO: Paris.
- 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.
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.
- 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.
- 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.

- Vink, M.P. (2007). Dutch 'multiculturalism beyond the pillarisation myth. *Political Studies Review*, 5(3), 337-350.
- 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.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, 5(14), 1-23.
- Zincone, G. (2009) (a cura di). *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Bologna: Il Mulino.