

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The Body of the Other in Intercultural Educational and Care Practices

Il corpo dell'Altro nelle pratiche educative e di cura interculturali

di

Fabio Alba

Università degli Studi di Palermo

fabio.alba@unipa.it

Abstract:

In contemporary scientific literature, we find numerous studies on international migrations. Many of these studies focus on the subjective or community motivations that drive many men and women to embark on the migratory journey and their life expectations in the destination countries. In political and social representations, the migrant's body sometimes appears as a border body. This proposal aims to reflect on the collective and social representations of the body in migrations and the forms of biopolitical power aimed at exercising direct control over it. For educational practice, addressing the body in migration means bringing it back within physical contexts that foster its expression and active participation, such as school and training environments where forms of inclusion can be promoted. For pedagogy, it is about valuing these places of care, as they are contexts where aspects of subjectivity can generate significant intercultural relationships.

Keywords: migrating body, collective representations, training, intercultural education, care.

Abstract:

Nella letteratura scientifica contemporanea troviamo molteplici studi sulle migrazioni internazionali. Gran parte di questi studi vertono sulle motivazioni soggettive e/o comunitarie che spingono molti

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16314

uomini e donne ad intraprendere il viaggio migratorio, così come sulle aspettative di vita nei Paesi di approdo. Nelle rappresentazioni politiche e sociali, il corpo del migrante appare a volte come un corpo di frontiera. Obiettivo della presente proposta è di riflettere sulle rappresentazioni collettive e sociali del corpo nelle migrazioni e sulle forme di potere biopolitico mirate a esercitarne un controllo diretto. Per la prassi educativa, occuparsi del corpo *in* migrazione vuol dire ricondurlo all'interno dei contesti fisici che ne favoriscano l'espressione e la partecipazione attiva, contesti scolastici e formativi nei quali è possibile favorire forme di inclusione. Si tratta, per la pedagogia, di valorizzare tali luoghi di cura, in quanto sono contesti in cui gli aspetti di soggettività possono generare significative relazioni.

Parole chiave: corpo migrante, rappresentazioni collettive, formazione, educazione interculturale, cura.

1. Introduzione

Ogni epoca storica è attraversata da processi migratori. Alla categoria di migrante appartengono uomini e donne, adulti e bambini che, liberamente o sotto costrizione, lasciano da *sol*i, come nel caso dei minori migranti non accompagnati ma anche nel caso di molti adulti che si spostano da soli, o in gruppo, il proprio paese di origine al fine di trovare altrove una nuova stabilità abitativa, lavorativa, economica e soprattutto identitaria. Un aspetto interessante che riguarda le migrazioni di ogni tempo, comprese quelle contemporanee, è il fatto che i continui spostamenti corporei di persone da una parte all'altra del pianeta Terra non sono per loro natura statici ma dinamici, poiché tendono a modificarsi col passare del tempo, assumendo forme differenti in relazione ai cambiamenti demografici e politici a livello mondiale e creando «nuove condizioni e nuove sfide» sui territori dal punto di vista educativo (Van Der Veen, Wildemeersch, 2012, p. 5). È evidente, per noi, che ad emigrare da una condizione di vita a un'altra è primariamente un corpo, un corpo che chiameremo con il termine *corpo migrante*¹.

Rispetto al corpo migrante, troviamo diversi modi per identificarlo. Il corpo migrante può essere armonico e disarmonico. Il primo caso è ben rappresentato dalla sua armonia biologica, il colore della pelle, lo specifico degli occhi ecc.; il secondo caso, cioè quello disarmonico, è rappresentato dal suo essere *corpo di confine*, vale a dire un corpo provato e segnato, a volte, dalla fatica e dall'oppressione (Agier, 2016). Questo corpo, come si leggerà più avanti, è essenzialmente veicolo di un particolare e specifico modo di essere-nel mondo.

Molteplici sono gli studi riconducibili alla categoria del corpo. Rispetto agli studi antropologici, l'esperienza corporea può essere associata all'interpretazione del rapporto fra l'uomo, la divinità e la natura, considerando il corpo come il luogo o, per meglio dire, il *palcoscenico* in cui leggere i segni di una socializzazione (Turner, 1994, pp. 27-47). Altri studi, in particolare di fenomenologia culturale, vertono sul tema del *corpo* e dell'*incorporazione* (Csordas, 2003, pp. 19-42) come processo orientato a cogliere l'unione dell'esperienza corporea e la molteplicità di significati culturali in cui l'essere è immerso nei mondi della vita.

Rispetto a questo contributo, il corpo cui si fa riferimento è un corpo materiale che occupa una posizione ben precisa nello spazio e che costituisce per il soggetto il suo "punto zero" (Husserl, 1965).

¹ In questo contributo la scelta è stata di utilizzare il sostantivo migrante piuttosto che immigrato, poiché, avendo la sua radice semantica nel verbo "migrare", si riferisce non soltanto ad uno spostamento fisico ma ad un cambiamento generale che interessa il soggetto *in movimento* nella sua unicità e globalità.

È un corpo *presenza* che, attraverso le esperienze intersoggettive, consente al soggetto di cogliere una visione prospettica del reale che gli si dispiega intorno. Per l'educazione interculturale, occuparsi del corpo *in* migrazione, vuol dire preoccuparsi di ricondurre tale corpo dentro quegli spazi fisici che ne favoriscano l'espressione e la partecipazione attiva, contesti formativi nei quali è possibile favorire processi di inclusione per chi presenta profili linguistici e culturali differenti (Alba, 2022, pp. 229-239).

2. Il corpo dell'altro come veicolo di un particolare modo di essere-nel mondo

Punto di avvio di questa riflessione è, dunque, il corpo proprio e quello dell'*altro* nelle relazioni interculturali. Il tema dell'altro può essere inteso in diversi modi e usato nei più svariati significati e contesti. Ad esempio, si può parlare dell'altro per indicare una diversità di sesso, di generazione, di opinione, di orientamento politico, di stile di vita e via dicendo. Nei casi in cui questo altro rappresenta lo straniero, *the Stranger*, vale a dire colui che mostra caratteristiche culturali, valoriali e linguistiche differenti, il termine "altro" può essere inteso come un modo per distinguere gli europei bianchi da coloro che definiamo gli altri, cioè gli extraeuropei non bianchi (Kapuściński, 2018⁶, p. 44). Sotto il profilo oggettivo, alcuni studi sul cosiddetto "privilegio bianco", condotti nel Novecento negli Stati Uniti, mettono in evidenza come questo termine veniva utilizzato per riferirsi ai vantaggi concessi ai bianchi, in particolare rispetto al lavoro e ai diritti di cittadinanza (Bennett, Driver, Trent, 2019). Focus di queste ricerche era di inquadrare tale problema evidenziando i vantaggi psicologici, economici e sociali dell'esser uomo bianco rispetto alle popolazioni ritenute minoritarie (Cfr. Bhopal, 2018). Dalle ricerche è emerso che a parità di formazione e qualifiche professionali, la condizione di *non* essere uomo bianco comportava per i gruppi minoritari una minore probabilità di avere le stesse opportunità dei gruppi bianchi nell'accesso alla formazione e al lavoro. Nonostante tali ricerche siano state condotte nel Secolo scorso, è possibile sostenere che ancor oggi sono molti gli uomini e le donne che vivono in queste condizioni disastrose (Catney, Sabater, 2015).

Sempre a riguardo del tema dell'altro, ciò che apparentemente segna la distanza tra noi Occidentali e l'altro *non* occidentale è il confine geografico (Guillaumin, 2020, pp. 113-114). A tal riguardo, Marc Augé (2000, p. 35) osserva che non basta la sola geografia a definire il vicino e il lontano, poiché ciò che sembra simile, può rivelarsi diverso e nel *lontano* è possibile proiettare le nostre visioni delle cose che ci fanno sentire l'altro vicino. Di certo, la lontananza e, allo stesso tempo, la vicinanza sono due punti di riferimento che indicano che tra noi e l'altro vi è una *differenza*².

La differenza non è data solamente dalla lontananza o vicinanza geografica dell'altro. Per gli studi di filosofia e di psicologia, la questione dell'altro coincide con quella sul sé (Santerini, 2008, p. 73). L'identità propria e dell'altro è definita dalle *relazioni* che ognuno riesce a instaurare durante l'intero arco dell'esistenza (Portera, 2017; Holliday, 2011). L'incontro con l'altro, però, prima di essere un incontro *interpersonale*, è primariamente un incontro *tra due corpi animati* (Bellingreri, ed. 2017, pp. 373-393; Costa, 2017², pp. 37-54). Difatti, è possibile distinguere il corpo animato da uno *non* animato prendendo, ad esempio, come riferimento le statue. Le statue hanno un'apparenza di persona ma non hanno una *presenza di persona*. La statua è presenza, può essere più o meno espressiva che ne fa di essa un quasi-soggetto, ma quello che non ha è l'apparenza di una *vita interiore* (de Monticelli

² La differenza indica orientare l'orizzonte verso un punto di riferimento. Lo stesso termine *dif*-ferenza aggiunge, però, anche l'idea di dispersione (*dis*) a quella di orientamento: si parla, infatti, di differire *da* qualcosa o *da* qualcuno.

(2002⁵, 149-150). Può accadere che in un mondo sempre più globalizzato l'altro lo si può percepire come persona *ma* virtualmente, si può percepire qualcuno senza per forza entrare in una relazione "faccia a faccia". Ma senza un "faccia a faccia", vale a dire in assenza di un' *interazione* tra due corpi, la sola «presunzione percettiva non può mai essere riempita e adeguatamente verificata» (Monticelli, 2002⁵, p. 155).

Ancor di più, accade che a fronte di un mondo composto da crescenti nazionalismi, dove il proprio stato è considerato supremo e si tende ad appiattire e assottigliare l'immagine dell'altro proveniente da uno stato considerato inferiore, l'irruzione dell'altro *straniero* potrebbe essere percepita come una presenza inquietante. Lo straniero può essere una creatura avvolta nella fantasia, così come può essere avvolto nel mistero delle terre lontane con danze colori e cibi d'altrove. Lo stesso straniero, che può essere il migrante contemporaneo in generale o, nello specifico, quella categoria di migranti composta da soggetti che arrivano nel continente europeo tramite le rotte del Mediterraneo, dalla Turchia, dalla Grecia, dalla Libia e dal Nord-Africa, è a volte immagine di colui che porta su di sé la drammaticità assunta dal viaggio migratorio e dai segni indelebili a volte impressi sul corpo (Massari, 2018, p. 84). Molti di questi corpi, sono corpi senza vita trasportati dal mare, sono corpi assediati, tenuti a distanza nelle periferie delle città, o respinti attraverso le frontiere e denudati dei diritti umani (Butler, 2013).

3. Il corpo migrante nelle rappresentazioni sociali e collettive

Questi corpi migranti, in particolar modo nelle rappresentazioni sociali e politiche dell'Occidente, sono corpi che, in certi casi, vanno tenuti sotto controllo. Notiamo, infatti, che la stessa gestione dei flussi migratori a livello Europeo, come si evince dall'Agenda Europea sulla Migrazione del 2015, è sempre più mirata al controllo diretto dei corpi migranti. La tendenza dell'Occidente ai dispositivi di potere messi in atto per il controllo dei corpi migranti rientra in quelle pratiche che Michel Foucault (1976, p. 124) definisce come «esplosione [...] di tecniche diverse per ottenere la subordinazione dei corpi e dunque il controllo delle popolazioni». Osserva Judith Butler (2020, pp. 150-152), che per il filosofo la questione della biopolitica descrive il funzionamento del potere sugli esseri umani in quanto esseri viventi dotati di un corpo. Si tratta di una forma di potere tipica europea che opera servendosi di mezzi e tecnologie prodotte da organizzazioni di potere, con lo scopo di esercitare un controllo diretto sulle vite dei soggetti migranti, e quindi sui loro corpi. Il controllo sui corpi, dunque, non viene esercitato avendo come obiettivo il benessere degli individui ma si esercita, a partire dagli aspetti di soggettività, per un controllo diretto sulle popolazioni (Adami, 2018, pp. 111-112; De Lauretis, 1996; Butler, 1997).

La categoria del potere biopolitico sui corpi, secondo l'analitica prodotta da Michel Foucault, va compresa alla luce di alcune considerazioni di carattere storico, sociale e politico. Nelle poche pagine dedicate al biopotere, il filosofo osserva che questo sistema «è stato, senza dubbio, uno degli elementi indispensabili allo sviluppo del capitalismo» (Foucault, 1976, p. 124), come a voler sottolineare che il capitalismo è riuscito ad insediarsi per via anche del controllo dei corpi nell'apparato di produzione. Il problema del biopotere si è manifestato quando è venuta a mancare la stessa vita dalla biopolitica, vale a dire quando sotto i regimi totalitari il sistema biopolitico è diventato un modo per esercitare un controllo sui corpi come motore del principio di sussistenza, a discapito, come osserva Hannah Arendt (1989, p. 642), dell'azione, a cui corrisponde, invece, l'appartenenza al mondo e alle relazioni fra gli esseri umani, e quindi al politico.

Se supponiamo, rispetto al sistema biopolitico e alle rappresentazioni collettive dei corpi migranti, che uno degli elementi che caratterizza il tempo presente è il crescente controllo dei corpi di *frontiera*, dal punto di vista pedagogico, bisogna allora domandarsi come fare uscire tali corpi dall'immaginario collettivo per permettere loro di diventare *presenza*. E ancora, quali soluzioni è possibile intravedere rispetto alla tendenza del potere biopolitico che vorrebbe includere nel discorso sulla soggettività tutti i migranti, uomini e donne, in quanto rappresentano corpi portatori di critiche istanze storiche, sociali e politiche (López-Garay, 2001, pp. 15-33; Harvey, 2005).

A fronte di ciò, una possibile risposta potrebbe essere quella di adottare nelle relazioni educative interculturali la *prospettiva situazionale* (Cfr. Cohen-Emerique, ed., 2017, p. 118). Considerato che l'incontro con l'altro non avviene tra culture ma tra soggetti portatori di culture, e che l'incontro con l'altro dovrebbe servire a far dialogare le diversità senza confonderle, a distinguerle senza cancellarle, bisogna cercare di ricondurre tale esperienza corporea dell'incontro con l'altro in ambienti comunitari fisici e non solo virtuali, luoghi di *cura* in cui le caratteristiche personali, culturali, sociali e politiche proprie e dell'altro sono segnate da un *tempo* e da uno *spazio*. Per la pedagogia interculturale, si tratta di ricondurre le relazioni inter-corporali tra persone con profili linguistici e culturali differenti dentro una prospettiva di inter-soggettività, segnata, in particolar modo, dalle *pratiche di cura*. Ciò vuol dire considerare le esistenze umane come esito dell'interazione tra diverse variabili in uno specifico spazio e momento biografico (McCall, 2005; Valentine, 2007).

Focus dell'incontro con l'altro non è, dunque, la sola ricerca di un comune accordo rispetto agli aspetti della propria cultura e di quella dell'altro (Vertovec, 2007). E ancora, l'altro, il migrante, non è degno di accettazione da parte nostra esclusivamente dal momento in cui riesce a narrare o a mettere in scena attraverso il suo corpo specifiche caratteristiche della propria cultura che riteniamo possano essere accettati, l'altro, necessita di essere riconosciuto per via della sua soggettività. Rispetto allo studente in formazione, riconoscerlo nella sua specifica soggettività vuol dire offrirgli la possibilità di vivere un'esistenza secondo un esercizio che lo coinvolge direttamente e *in prima persona* (Crotty, 1996, p. 84), ponendo al centro dei fatti appartenenti alla sua esistenza l'intersoggettività (Cfr. Costa, 2017²). Per tal ragione, essendo l'esistenza umana mossa da una vita interiore, ed essendo la stessa segnata da un corpo animato *oggetto* (Körper), che occupa uno spazio definito, e *soggetto* (Leib), in ragione dell'interiore animazione (Stein, 1998, pp. 169-170, 184-186), il volto di questa esistenza, ricondotto all'interno di contesti educativi segnati dalla cura, diventa la *rap-presentazione prossima* del suo essere *persona* (Lévinas, 2023, p. 199), epifania di un mondo personale differente (Bellingreri, 2020, pp. 50-51).

4. Aver cura del corpo migrante. Riflessioni di educazione interculturale

Rispetto alla cura, il primo tentativo di situarla nella riflessione contemporanea è venuto proprio dalla filosofia, grazie a Heidegger e Foucault. In particolar modo nel Novecento, la nozione di cura, intesa come stare-nella-cura alla Heidegger o esercitare una cura su se stessi secondo la *cura sui* di Foucault, è divenuta oggetto di studio delle scienze umane e sociali. Tramite questi due filosofi è stato possibile rinvenire al doppio significato della cura: il primo come rischio di una vita inautentica, per chi vive la propria esistenza immerso nelle contingenze del tempo presente e assorbito dal qui e ora; il secondo come tentativo di recupero del sé dentro l'io fluido, tipica condizione della modernità (Cfr. Cambi, 2010). Questo io, però, in particolar modo nel tempo presente, nel tempo delle incertezze e di

una società sempre più riconducibile a individui in crisi sia di un ruolo sociale che di identità, è vocato a darsi ordine, a darsi un senso, prendendosi cura di sé e degli altri (Nussbaum; 2011; Boffo, 2006).

Per Heidegger (1976, p. 90) costitutivo dell'esistenza è l'essere nel mondo, in un mondo-ambiente in cui l'Essere intrattiene un commercio quotidiano con gli enti di cui si *prende cura*. È interessante la distinzione che il filosofo fa della cura: il prendersi cura e l'aver cura. La prima modalità della cura, vale a dire il prendersi cura, rappresenta l'immediatezza, il prendersi cura *maneggiante e usante*, cioè il modo più immediato di entrare in rapporto con le persone. In questo caso, noi siamo utilizzatori e gli enti ci vengono incontro come mezzi per le più variate attività. La seconda modalità della cura, vale a dire l'aver cura, è il modo attraverso cui gli altri ci vengono incontro proprio come altri, come altri Esserci. A fondamento del proprio Esserci c'è sempre un Con-Esserci: «il mondo è già sempre quello che io condivido con gli altri. Il mondo dell'Esserci è con-mondo» (ivi, p. 154). Stando a questa seconda modalità della cura, il modo d'essere del *prendersi cura* non si addice al con-Esserci, proprio perché l'altro non ha costitutivamente il modo d'essere dell'utilizzabile. È nell'aver cura che l'Esserci fa esperienza del con-Esserci (ivi, p. 149).

Eppure, nei diversi modi possibili dell'aver cura: nell'essere l'uno per l'altro, l'uno contro l'altro, è possibile distinguere la forma autentica e inautentica dell'aver cura. Per Heidegger:

«L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla cura, sostituendosi a loro nel prendersi cura, intromettendosi al loro posto [...] Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retrocessi, per ricevere, a cose fatte e dagli altri, ciò di cui si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati. In questa forma di aver cura, gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominati, anche se il predominio è tacito e dissimulato. Questo aver cura, come sostituzione degli altri nel prendersi cura "cura", condiziona largamente l'essere insieme e riguarda per lo più il prendersi cura degli utilizzabili. Opposta a questa è la possibilità di aver cura che, anziché porsi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistente, non già per sottrarre loro la "cura", ma per inserirli autenticamente in essa» (ivi. pp. 157-158).

Sotto il profilo pedagogico, la cura autentica ben lungi da essere una forma di controllo e dominio dell'altro, al contrario, è la pre-condizione che dischiude all'essere le sue potenzialità (Dusi, 2007, p. 246). La cura educativa autentica è quella che aiuta l'altro a divenire consapevole delle proprie risorse personali e libero per poter avere cura di sé e degli altri, cioè del proprio e altrui autentico poter essere.

Provando ad entrare nello specifico delle pratiche di cura educativa interculturali, prendendo come riferimento i contesti eterogenei, che sono le scuole multiculturali con studenti sia autoctoni che con background migratorio (Cfr. Zoletto, 2012), è chiaro che la cura, nell'accezione dell'aver cura *di*, è innanzitutto un'originaria apertura alla conoscenza propria e dell'altro. Dal punto di vista educativo, la caratteristica del sé che permettere di accedere, pur in un lasso di tempo breve, alla conoscenza di alcuni aspetti del mondo interiore dell'altro, condividendone così i pensieri, il sentire e le motivazioni del suo agire, è l'empatia. Le ricerche sull'empatia come caratteristica del proprio sé costituiscono un punto fondamentale della fenomenologia della persona (Stein, 1998²), così come anche per le ricerche di pedagogia interculturale (Cfr. Portera, Grant, ed., 2017; Santerini, 2010; 2017). L'empatia, intesa come adozione di un punto di vista in "prima persona" che ci permette di sostare nei passi di qualcun altro, provando a vedere il mondo come lo vedrebbe lui, al fine di trascendere il nostro punto di vista e sperimentare il mondo dal suo punto di vista, attraverso l'adozione di una prospettiva in "seconda

persona” (Churchill, 2016, 2018), se formata adeguatamente, può permettere al soggetto di dimorare nel mondo dell’altro, prendendo parte all’*esercizio attivo ed autonomo* che costituisce il suo essere singolare (Bellingreri, 2020, p. 52). Si tratta di percepire l’altro riconoscendolo in quanto *altro* da me. Per tale ragione, le *emozioni condivise*, non sono i nostri vissuti *originari*, che sono quelli che noi viviamo in prima persona, sono atti di coscienza vissuti originariamente dall’altro e che noi ri-viviamo nella modalità coscienziale della immedesimazione (Stein, 1998², pp. 5, 71-80).

Questi atti di coscienza vissuti originariamente dall’altro, che noi possiamo rivivere nella modalità coscienziale della immedesimazione, rispetto, adesso, alle relazioni interculturali, sono strettamente legati alla dimensione e valorizzazione del tempo all’interno dei contesti di apprendimento. Circa il tempo della cura nelle classi multiculturali, potrebbe accadere che le diverse pratiche educative siano segnate, come osserva Eriksen (Cfr. 2003), da una “terribile fretta”. Questa terribile fretta è causata da una continua rincorsa per l’ottenimento di un permesso di soggiorno stabile o l’acquisizione di una certificazione della lingua italiana, se pensiamo ad esempio ai Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, o da una rincorsa per il raggiungimento degli obiettivi del Piano dell’offerta formativa, e via dicendo.

Le pratiche di cura educativa interculturali necessitano di ambienti in cui il soggetto fa esperienza di sé in relazione all’altro. Per tal ragione, il tempo che attraversa le pratiche educative, è quel tempo in cui l’insegnante, attraverso un percorso di reciproco riconoscimento con lo studente, riesce, insieme allo studente, a trovare risposte ai bisogni che lo stesso manifesta. Sta qui la peculiarità dell’aver cura educativa, in quanto l’insegnante diventa colui accompagna lo studente verso la comprensione delle motivazioni e desideri che egli nutre, pur sapendo che le sue motivazioni e i desideri dovranno essere mediate da un “tempo altro”, che è quel tempo necessario alla costruzione di un progetto di vita. Dal punto di vista della formazione, ciò vuol dire permettere agli studenti di acquisire maggiore stima in sé stessi per poter agire intenzionalmente apprezzando sé stessi come autori consapevoli delle azioni e valorizzando la dimensione della giustizia come giusta distribuzione di giustizia (Ricoeur, 2002).

Considerato che la cura autentica è quella che aiuta l’altro, nel nostro caso l’altro inteso come lo studente migrante, a divenire consapevole delle proprie risorse personali e libero per poter avere cura di sé e degli altri, cioè del proprio e altrui autentico poter essere, una possibile via per ridurre le forme di invisibilità cui sono soggette molte di queste esistenze è quella di dar loro la possibilità non solo di far valere la loro voce, ma di *apparire e esprimersi*, offrendo loro spazi di partecipazione sociale e civile (Butler, 2017, pp. 109-157). Per Arendt (1991, 146), l’“autentico spazio” in cui le generazioni presenti e futuri possono apparire ed esprimersi, facendo valere la loro voce, è “fra le persone”. Sotto il profilo della formazione, si tratta per le scuole di promuovere attività laboratoriali, anche attraverso il teatro educativo, in cui gli studenti possono sperimentarsi in situazioni concrete che riguardano la collettività, il senso civico, il rispetto dei diritti, personalizzando l’esperienza vissuta e attribuendo a tale esperienza, che è sempre inter-soggettiva, un valore etico che appartiene all’umanità intera. Dare loro la voce per esprimersi e uno spazio per apparire rispetto ai temi che riguardano la cittadinanza, il rispetto dell’altro, il rispetto dei beni comuni, facendo leva sulle esperienze inter-soggettive vissute in classe, sul loro punto di vista rispetto ai fatti che riguardano la collettività, sul pensiero critico e auto-critico, può rappresentare un modo per far uscire tali corpi migranti da un immaginario collettivo spesso distorto e permettere a loro di divenire presenza.

Questo aspetto di cui sopra è di notevole interesse per la pedagogia poiché indica il fatto che l’aver cura implica un’assunzione di responsabilità da parte di chi la esercita. Osserva Hans Jonas (1990, p.

285), che ogni responsabilità attiva viene espressa con una questione di fondo: «che cosa capiterà a *quell'essere*, se io non mi prendo cura di lui?». Per il filosofo, la cura non può prescindere dal fatto che vi siano coinvolte due persone segnate da esperienze di vita in cui ciascuno risponde all'appello della cura con il *nome proprio*. Per Hans Jonas (p. 285) «Quanto più oscura risulta la risposta - che la cura richiede - tanto più nitidamente è delineata la responsabilità». La cura, dunque, è un orientamento dell'essere che si fa sfondo di una differente postura esistenziale.

Rispetto alle relazioni interculturali, la responsabilità richiama la comunità tutta, scolastica e non solo, affinché si possano valorizzare le risorse educative presenti sul territorio (Triani, 2018, pp. 66-69). Per la scuola, si tratta di attivare *processi cooperativi*, operando *con e per* la comunità affinché, grazie alla partecipazione culturale e civile degli attori, diventi sempre più vitale la capacità di azione di una specifica realtà.

Un altro aspetto per l'educazione interculturale, al fine di lavorare sulle rappresentazioni collettive dei corpi migranti e far sì che questi corpi escano dalla condizione di *frontiera*, riguarda la promozione di interventi educativi mirati a superare le lenti della rigida appartenenza di tipo culturale o etnica. Focus di questa prospettiva è di valicare le impostazioni epistemologiche e operative centrate su un paradigma di tipo solo culturalista, favorendo, invece, approcci pedagogici attenti alle caratteristiche di eterogeneità dei contesti educativi formali e non formali (Cfr. Zoletto, 2012). Per far sì che questo avvenga, bisogna lavorare sui pregiudizi e sulla decostruzione di forme stereotipate rispetto all'altro, lavorando sulla costruzione di un pensiero critico rispetto alle narrazioni tossiche sulle migrazioni, al fine di rimettere al centro dell'educazione la relazione inter-corporale e interculturale con l'altro. Per le scuole, ciò vuol dire assumere la diversità come paradigma dell'identità della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (MIUR, 2007, pp. 8-9). Dal punto di vista dell'apprendimento, si tratta di favorire strategie innovative fondate sulle appartenenze multiple, con possibilità di cooperazione tra i soggetti (dirigenti scolastici, insegnanti, studenti) che ogni giorno sperimentano la complessità della scuola. Al fine di superare le narrazioni tossiche sulle migrazioni, le scuole dovrebbero trovare soluzioni più specifiche, come l'aggiunta dell'insegnamento della lingua e cultura di origine aperto a tutti gli studenti interessati, oppure, ancor più auspicabile, sarebbe buono per le scuole revisionare l'impianto curricolare in termini interculturali (Portera, 2022, pp. 120-123).

5. Conclusione

Obiettivo del presente contributo è stato quello di riflettere sul corpo migrante, corpo materiale che, come si è detto, occupa una posizione ben precisa nello spazio e che costituisce per il soggetto il suo "punto zero". È un corpo *presenza* che, attraverso le esperienze soggettive e intersoggettive, consente al migrante di cogliere una visione prospettica del reale che gli si dispiega intorno. Allo stesso tempo, rispetto al sistema biopolitico e alle rappresentazioni collettive di tali corpi, la domanda è la seguente: come fare uscire tali corpi dall'immaginario collettivo per permettere loro di diventare *presenza*?

Rispetto all'educazione interculturale, la proposta è quella di ricondurre questi corpi dentro quegli spazi fisici, come le classi multiculturali, che ne favoriscano l'espressione e la partecipazione. Si tratta di riaffermare il principio che sottende le pratiche educative, vale a dire favorire contesti fisici e di cura in cui l'altro ci viene incontro proprio come altro, nella modalità dell'essere l'uno con l'altro.

Le pratiche di cura educativa interculturali necessitano di ambienti in cui il soggetto fa esperienza di sé in relazione all'altro. Rispetto alla cura nelle relazioni interculturali, significativa è stata la lettura pedagogica del rapporto tra il *tempo* e la *cura*. A fronte di tendenze semplicistiche e funzionali del

tempo presente che, sulla base di prospettive globalizzanti e neoliberali, sembrano ridurre il tempo alla mera funzionalità, all'esito più che al percorso (Decuyper, Vanden-Broeck, 2020, pp. 602-612), la necessità per l'educazione è di riconoscere che il tempo educativo è essenzialmente il tempo vissuto da un corpo "promesso ad una forma" (Fadda, 2016). Per tal ragione, prestare attenzione al tempo della cura, vuol dire riconoscere in ognuno la presenza di una soggettività che nell'incontro con l'altro può pervenire a nuove conoscenze rispetto al personale modo di abitare il mondo.

Riferimenti bibliografici:

- Adami, A. (2018). Corpo migrante. Pratiche di controllo e di resistenza lungo il passaggio di confine europeo meridionale. Deportate, Esuli, Profughe. *Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 36, 111-127.
- Agier, M. (2016). *Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity Press.
- Alba, F. (2022). Il corpo «straniero» nei contesti formativi e lavorativi della nostra società. In A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale* (pp. 229-239). Novara: UTET.
- Arendt, H. (1989). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni Comunità.
- Arendt, H. (1991). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Augé, M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bellingreri, A. (2017). L'esser persona della persona. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 373-393). Brescia: Scholé.
- Bellingreri, A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.
- Bennett J.S, Driver M.K, Trent S.C. (2019). Real or Ideal? A Narrative Literature Review Addressing White Privilege in Teacher Education. *Urban Education*, 54 (7): 891-918.
- Bhopal K. (2018). *White Privilege. The Mith of a Post-racial Society*. Bristol: Policy Press.
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Butler, J. (1997). *The Psychic life of Power. Theories in the Subjection*. Stanford: Stanford University
- Butler, J. (2013). *Vite precarie: I poteri del lutto e della violenza*. Milano: Postmedia books.
- Butler, J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Milano: Nottetempo.
- Butler, J. (2020). *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*. Milano: Nottetempo.
- Churchill, S. D. (2016). Resonating with meaning in the lives of others: Invitation to empathic understanding. In C. T. Fischer, R. Brooke, & L. Laubscher (Eds.), *The Qualitative Vision for Psychology: An Invitation to a Human Science Approach* (pp. 91–116). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Churchill, S. D. (2018, in press). On the empathic mode of intuition: A phenomenological foundation for social psychiatry. In M. Englander (Ed.), *Phenomenology and the social context of psychiatry*. London: Bloomsbury.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*. Bari: Laterza.
- Catney G., Sabater A. (2015). *Ethnic Minority Disadvantage in the Labour Market*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Costa, V. (2017²). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*. Roma: Carocci.
- Crotty. M. (1996). *Phenomenology and Nursing Research*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Csordas, J. (2003). Incorporazione e fenomenologia culturale. *Antropologia*, 3, 19-42.

- De Lauretis, T. (1996). *Sui generi. Scritti di teoria femminista*. Milano: Feltrinelli.
- De Monticelli, R. (2002⁵). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini.
- Decuyper, M. Vanden-Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms. Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602-612.
- Dusi, P. (2007). *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma*. Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (1976) *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Guillaumin, C. (2020). *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*. Verona: Ombre Corte.
- Harvey, D. (2005). *The new imperialism*. New York, NY: Oxford University Press USA.
- Hehrenreich, B. Hochschild, A. R. (2003). *Done globali. Tate, colf e badanti*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Holliday A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Soveria Manelli: Rubettino.
- Hylland Eriksen, T. (2003). *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica*. Milano: Elèuthera.
- Kapuściński, R. (2018⁶). *L'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Lévinas, E. (2023). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- López-Garay, H. (2001). Dialogue among civilizations: What for? *International Journal on World Peace*, 18(1), 15-33.
- Massari, M. (2018). Corpi infranti dinanzi allo spettacolo dell'orrore in Europa. *Politics. Rivista di Studi Politici*, 10 (2), 83-95.
- McCal, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*. 30, 3, 1771-1800.
- MIUR, (2007). *La vita italiana per la scuola interculturale*. MIUR: Roma.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Portera, A. Grant, C. A. (ed.) (2017). *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge.
- Ricoeur, P. (2002). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Said, E. W. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2008). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2010). Intercultural Competence Teacher Training models: the Italian Experience. In *OECD. Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Bruxelles: OECD Publishing.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Stein, E. (1998²). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.

Turner, T. (1994). Bodies and Anti-Bodies: Flesh and Fetish in Contemporary Social Theory. In T. J. Csordas. (ed.). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self* (pp. 27-47) Cambridge: University Press.

Valentine, C. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59, 1, 10-21.

Van Der Veen, R., Wildemeersch, D., (2012). Diverse Cities: Learning to Live Together. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, 5-12.

Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.