



2
Aprile 2025

Welcoming or Rejecting? A Critical Pedagogical Analysis of the ‘Security Decree’ and Its Effects on Educational Planning¹

Accogliere o respingere? Una lettura di pedagogia critica del “ddl sicurezza” e dei suoi effetti sulla progettualità educativa

Letizia Capelli¹, Marco Iori²

¹ *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

² *Università degli Studi Roma Tre*

letizia.capelli@unimore.it
marco.iori@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17207

ABSTRACT

This paper aims to offer, from a distinctly pedagogical perspective, an analysis of recent legislative changes concerning the admission of migrants in Italy. In particular, adopting critical pedagogy as its epistemological framework (Freire, 1970; Colicchi, 2009; Giroux, 2020), the study first explores the relationship between pedagogy and politics. Through this interpretative lens, it then examines

¹ L'articolo è frutto di un lavoro condiviso dell'autrice e dell'autore, circa l'impianto dell'intero saggio e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Letizia Capelli è autrice del secondo e del terzo paragrafo; Marco Iori del primo e del quarto.

Decree 1236, currently under discussion in the Senate. Starting from a perspective that goes beyond the concept of inclusion in its superficial and sterile form (Bianchi, & D'Antone, 2023), the paper seeks to investigate what a society communicates about itself through how it welcomes and cares for its most vulnerable individuals (Sayad, 2002; Dal Lago, 2004). By unravelling the deeply interrelated ethical, political, and pedagogical trajectories, this contribution ultimately proposes educational responsibility and objection as possible strategies for opposing inhumane or dehumanising situations (Biesta, 2023, p. 23).

Keywords: critical pedagogy, reflexivity, pedagogy and politics, hospitality and migrant welcoming, migrants.

RIASSUNTO

Il presente contributo intende offrire, da una prospettiva marcatamente pedagogica, una lettura delle recenti modifiche normative in materia di accoglienza di soggetti migranti, in Italia. In particolare, adottando come proprio riferimento epistemologico la pedagogia critica (Freire, 1970; Colicchi, 2009; Giroux, 2020), si intende, anzitutto, approfondire il legame tra pedagogia e politica, per poi, tramite queste lenti interpretative, analizzare il Disegno di Legge 1236, attualmente in discussione in Senato. Prendendo le mosse da una prospettiva che superi il concetto di inclusione nella sua forma superficiale e sterile (Bianchi, & D'Antone, 2023), si vuole indagare ciò che una società comunica di sé attraverso il modo in cui essa accoglie e si prende cura dei soggetti maggiormente vulnerabili (Sayad, 2002; Dal Lago, 2004). Dunque, tentando di sviscerare le traiettorie etiche, politiche e pedagogiche, fortemente interrelate le une alle altre, il contributo propone la responsabilità educativa e l'obiezione quali possibili strategie di contrapposizione a situazioni considerate disumane o disumanizzanti (Biesta, 2023).

Parole chiave: pedagogia critica, riflessività, pedagogia e politica, accoglienza, migranti.

1. PEDAGOGIA E POLITICA: UNA LETTURA DI PEDAGOGIA CRITICA

La relazione dialettica tra pedagogia e politica è insita nella natura stessa di due scienze che hanno a che fare con azioni che riguardano la collettività, in costante rapporto a ideologie, interessi comuni e possibili interventi sullo *status quo* (Papi, 1978; Baldacci, 2018). Da esso dipende l'autonomia stessa della pedagogia come scienza e come prassi, poiché qualsivoglia progetto politico necessita del controllo delle traiettorie formative per poter sostenere i propri afflatti conservatori o di rinnovamento e trasformazione (Baldacci, 2018, p. 155). Al contempo, non vi è educazione che non sia connotata da una asimmetria di potere e, dunque, che non coinvolga una dimensione politica (Massa, 1975). In particolare, una certa prospettiva pedagogica, che si riconosce nell'alveo della pedagogia critica (Freire, 1970; Colicchi, 2009; Giroux, 2020) identifica nell'atto educativo un'azione politica (Freire, 2014), così come, tra i compiti della Pedagogia quello di modificare l'esistente (Bianchi, & Ravasio, 2023; D'Antone, 2024).

Da ciò deriva la sua politicità, la qualità di essere politica, di non potere essere neutrale che possiede la pratica educativa. Specificamente umana, l'educazione è gnoseologica, è direttiva, per questo politica, è artistica e morale, si serve di mezzi, di tecniche, implica frustrazioni, paure, desideri (Freire, 2014, p. 60).

Si tratta di una interrelazione, tra pedagogia e politica, atavica, che ha le proprie radici nelle origini stesse del pensiero e della storia umana:

Il tema del rapporto fra politica ed educazione [...] non è certo nuovo. Fin dall'antichità classica, infatti, esso ha costituito uno dei punti più qualificanti del suo impianto sociale e culturale. Ciò nella duplice direzione dalla politica verso l'educazione e dall'educazione verso la politica: dunque nella consapevolezza che tra i due campi di esperienza sussiste una indubbia correlazione, se non proprio una sorta di specularità. L'uomo politico non poteva non interessarsi della formazione dei cittadini [...] mentre chi si occupava della formazione dei giovani non poteva non gettare il proprio sguardo alla politica e al modo in cui essa veniva attuata. La formazione dell'uomo coincideva, insomma, con la formazione del cittadino che, sia pure in modi diversi e secondo prospettive dissimili, doveva essere aiutato a fare proprie la disponibilità e la capacità di occuparsi della gestione della 'cosa pubblica' nell'interesse di tutti (Bertolini, 2003, pp. 1-2).

In che cosa consiste, dunque, tale politicità dell'educazione? Nella relazione tra interessi del soggetto e interesse comune, nella dinamica interpersonale che vi si genera e nella necessità di costruire le condizioni perché ognuno possa dotarsi delle competenze necessarie a occuparsi della 'cosa pubblica', ovvero dei problemi comuni (Iori, 2024a, 2024b):

«Pensavamo che l'educazione dovesse rendere possibile all'uomo la discussione coraggiosa dei suoi problemi, il suo inserimento in questa problematica; metterlo in guardia contro i pericoli del suo tempo, in modo che, presane coscienza, trovi la forza e il coraggio di lottare, invece di essere trascinato e perdere il suo Io, sottomettendosi alle prescrizioni altrui» (Freire, 2014, p. 110).

Educare è, pertanto, un'azione politica, mai neutrale, in quanto sempre schierata anche quando afferma di non esserlo, poiché anch'essa coinvolta nella dialettica oppressori-oppressi che caratterizza la società, anche quando tenta di negarla o di eluderla (hooks, 1994; Bianchi, 2024).

È nell'intenzionalità dell'educazione – questa vocazione che essa ha come azione specificamente umana, di “indirizzarsi” verso sogni, ideali, utopie e obiettivi – che si trova quella che ho definito la natura politica dell'educazione. La qualità di essere politica che è inerente alla sua natura. In realtà, la neutralità dell'educazione è impossibile. Ed è impossibile non perché lo decidono insegnanti “facinorosi” e “sovversivi”. L'educazione non diventa politica perché lo decide questo o quell'educatore. Essa è politica. Chi pensa invece che sia per colpa di questo o quell'educatore, più o meno attivista o qualcos'altro, che l'educazione diventa politica, non riesce a nascondere la sua visione dispregiativa della politica. Poiché – è la loro convinzione – è nella misura in cui l'educazione viene deturpata e svilita dall'azione di “facinorosi” che smette di essere vera educazione e passa a essere politica, qualcosa senza valore. La radice più profonda del fatto che l'educazione è politica, si ritrova nell'educabilità stessa dell'essere umano, che si fonda sulla sua natura incompiuta, di cui ha preso coscienza. Incompiuto e cosciente della sua incompiutezza, immerso nella storia, l'essere umano si trasforma necessariamente in un essere etico, in un essere che opera delle scelte e prende delle decisioni (Freire, 2014, p. 91).

L'educazione non può essere politicamente neutrale: chi vi agisce ha il compito di schierarsi, mostrando sé stesso in modo autentico, affrontando questioni considerate ‘rischiose’, agendo

consapevolmente e in maniera riflessiva, prendendo posizione, dunque, anche da un punto di vista etico (Iori, 2023, 2024c, 2025), ad esempio costruendo le condizioni per un modo in pace (Capitini, 1951, 1959; Catarci, 2013).

Si configura, pertanto, come “educazione alla decisione, alla responsabilità sociale e politica” (Freire, 1973, p. 109), che permetta alle persone di esprimere giudizi razionali e fondati circa le questioni che li riguardano, di conoscere lo stato delle cose nell’ambito della società in cui vivono, di sapersi relazionare con altri, consapevoli dell’interdipendenza che li lega (Dolci, 1973, 2020; Catarci, & Fiorucci, 2024; Iori, 2024d). L’educazione ha il compito di promuovere un’analisi del contesto politico nel quale si vive, anche in funzione di una concreta trasformazione sociale: essa può dimostrarsi un primo strumento di opposizione alla conservazione dello *status quo* (Catarci, 2016). Un’educazione non schierata entro la dialettica ‘oppressori-oppressi’ ha infatti, come unico risvolto il mantenimento di quella dinamica, schierandosi, dunque, in suo favore. Essa non può, infatti, essere interpretata quale fatto immutabile, poiché, in quanto appartenente alla sfera delle scelte umane, è, anch’essa, variabile e sottoposta alla decisionalità umana e, pertanto, alla possibile liberazione di oppressi e oppressori, assumendo, così, pienamente, il proprio *carattere emancipativo e trasformativo* (Catarci, 2016; Catarci, & Fiorucci, 2024).

Particolarmente efficace appare, in tale cornice, la proposta di Bertolini (2003) che, nel descrivere la profonda crisi in cui versano pedagogia, da un lato, e politica, dall’altro, in quanto entrambe hanno perso, secondo il pedagogista italiano, la capacità di supportarsi e controllarsi vicendevolmente, propone di ricondurle entrambe alla realizzazione del proprio compito fondamentale: promuovere il pensiero autonomo – l’educazione – e perseguire il bene comune – la politica. Esse, infatti, in ultima istanza, devono “aiutare i cittadini a dare un senso positivo al proprio esistere sociale” (*ivi*, p. 13). Ed è quindi soltanto a partire da una positiva e reciproca relazione tra queste due esperienze costitutive dell’esistere dell’uomo che è possibile costruire un orizzonte in cui ognuno sia libero di esprimere completamente sé stesso nell’ambito di una *comunità* (Fiorucci, 2022).

In estrema sintesi, si tratta di renderci conto, per un verso, che in molti casi la politica (e chi la gestiva, persone o organizzazioni sociali che fossero) ha finito per rivolgersi all’educazione (e alla pedagogia) per utilizzarla come proprio strumento di potere. [...] Per diffondere, quindi, il più possibile e per rafforzare le proprie convinzioni e ancor più le proprie modalità di gestione del potere, fino a ritenere l’educazione e la pedagogia come vere e proprie cinghie di trasmissione di una determinata ideologia politica (Bertolini, 2003, p. 4).

Le ricadute di tali riflessioni nell’analisi di come un Paese accolga chi vi vuole entrare, ovvero il proposito del presente contributo, in relazione alle recenti proposte normative, coinvolgono la sfera etica del processo educativo (Baldacci, 2020) e la sua relazione con la *resistenza*, condensata nelle parole di bell hooks: “Gli oppressi lottano con la lingua per riprendere possesso di sé stessi, per riconoscersi, per riunirsi, per ricominciare. Le nostre parole sono azioni, resistenza” (hooks, 1998, p. 64). Tale impegno prevede l’acquisizione di consapevolezza sulle condizioni materiali che definiscono la struttura entro la quale ci si muove e la propria responsabilità nel tentare di modificarle, anche attraverso l’“indagare quelle tematiche rivelatrici di ingiustizie e disuguaglianze implicite nella società, per renderle esplicite, denunciarle e renderne pensabile (e quindi possibile) il superamento” (Bianchi, 2019a, p. 59).

Ragionare sulla deprivazione della cittadinanza che inesorabilmente esclude certe persone dalla condizione di ‘soggetti di diritto’, imponendo loro quella di ‘invisibili’, privati della propria voce

(Arendt, 2007; Mezzadra, & Nielson, 2014; Khosravi, 2019), è uno di tali compiti che deve assumere una Pedagogia che vuole confrontarsi con la realtà, intervenendo su di essa (Fiorucci, 2020).

2. LA PROPOSTA DI TESTO DELL'ATTUALE 'DDL SICUREZZA': LE NORME CHE CONCERNONO I MIGRANTI

Al centro di questo contributo è l'analisi del cosiddetto 'ddl sicurezza', ovvero le *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica, di tutela del personale in servizio, nonché di vittime dell'usura e di ordinamento penitenziario*, approvate in prima lettura alla Camera (Atto n. 1660), e attualmente in esame in Senato (Atto n. 1236). Questo disegno di legge propone una serie di disposizioni concernenti vari ambiti sociali. Nel presente paragrafo ci concentriamo in modo particolare sugli articoli che si occupano, in modo più o meno diretto, delle persone con background migratorio presenti sul suolo italiano, alle quali ci riferiremo come migranti (Forzati, 2023; Pasini, 2024). Tra le disposizioni più rilevanti, in tal senso, vi è l'art. 27, intitolato *Disposizioni in materia di rafforzamento della sicurezza delle strutture di trattenimento e accoglienza per i migranti e di semplificazione delle procedure per la loro realizzazione*. Questo articolo contiene alcune proposte di modifica al Testo Unico sull'immigrazione (D. Lgs. 25 luglio 1998, n. 286), avanzando l'introduzione del reato di rivolta, con l'obiettivo di scoraggiare proteste nei centri di accoglienza e trattenimento. Fanno parte di questa categoria gli *hotspot*, i Centri di Permanenza per il Rimpatrio, i centri governativi di prima accoglienza, i Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) e le strutture del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI). La previsione di sanzioni per chi si trova in queste strutture si configura come un nodo cruciale, poiché esse ospitano persone con condizioni di permanenza profondamente diverse tra loro.

In modo indiscriminato, si introduce così una pena che può colpire sia coloro che arrivano negli *hotspot*, spesso dopo aver affrontato viaggi estremamente provanti dal punto di vista psico-fisico, sia coloro che permangono per mesi in centri sovraffollati e con condizioni precarie, come avviene nei CAS (Tabar, 2021).

L'attuale processo di organizzazione della filiera dell'accoglienza è spesso contraddistinto da negazione dei diritti, processi di esclusione, misure restrittive e logiche di isolamento che si discostano da quella che dovrebbe essere la *buona accoglienza*, la quale dovrebbe favorire una maggiore autonomia delle persone migranti (*Ibidem*). In questo quadro, assume particolare rilievo il fatto che il disegno di legge introduca sanzioni non solo per le persone che partecipano a rivolte "mediante atti di violenza o minaccia", ma anche per coloro che, attraverso comportamenti di resistenza passiva "impediscono il compimento degli atti dell'ufficio o del servizio necessari alla gestione dell'ordine e della sicurezza" (Senato della Repubblica, 2024 p. 17). Parendo interpretabile quest'ultima espressione e partendo dal fatto che tale tipo di reato è introdotto nel testo anche per forme di protesta in concomitanza di opere pubbliche o manifestazioni che causano impedimenti, si potrebbe ipotizzare che il ddl si estenda fino a criminalizzare forme di dissenso pacifico. Ciò solleva preoccupazioni dal punto di vista democratico, poiché la resistenza non violenta ha rappresentato e rappresenta uno strumento fondamentale per il progresso sociale, come dimostrano le lotte di Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr. e Rosa Parks, figure che ancora oggi rappresentano esempi socio-educativi di *disobbedienza civile pacifica*, essenziale per promuovere cambiamenti in contesti oppressivi (L'Abate, 2007).

Proseguendo nella disamina del testo, all'Art. 32 (Senato della Repubblica, 2024) troviamo una proposta di modifica al D. Lgs. 259/2003 (Art. 98) in materia di riconoscimento degli utilizzatori dei

servizi di telefonia mobile. Il provvedimento prevede che i commercianti di schede SIM acquisiscano, oltre alla copia del documento di identità già normalmente richiesta, anche il documento di soggiorno, nei confronti dei clienti “cittadini di uno stato non appartenente all’Unione Europea” (*ivi*, p. 20). Ciò precluderebbe di fatto alle persone straniere prive di regolare permesso di soggiorno, attualmente stimate essere il 5,6% degli stranieri totali (Fondazione Ismu, 2025), l’acquisto di un telefono cellulare, privandole di un mezzo di comunicazione essenziale e aumentando, dunque, la loro marginalizzazione sociale. A queste disposizioni si aggiungono le proposte di potenziamento delle funzioni della Guardia di Finanza in mare (Senato della Repubblica, 2024, Art. 29) e di estensione dei poteri degli agenti di pubblica sicurezza (*ivi*, Art. 28), le quali vanno a delineare un quadro più ampio delle politiche di gestione dell’immigrazione sinora promosse in Italia. Alla luce di quanto esaminato, possiamo ora riflettere sul concetto di sicurezza sotteso al testo di legge. Le nuove sanzioni e l’inasprimento delle pene già esistenti delineano un’idea di sicurezza basata su repressione e criminalizzazione nei confronti di chi viene considerato trasgressore della norma, in linea con la teoria della *cultura del controllo* (Garland, 2001). Questo approccio si discosta dalla cultura dell’educazione, intesa come strumento di trasformazione sociale, che pone l’accento sulla partecipazione attiva degli individui alla costruzione di una società più inclusiva.

Negli ultimi decenni, le politiche migratorie italiane hanno promosso strategie di scoraggiamento, rifiuto e respingimento, e per i migranti già presenti sul territorio si assiste a un processo di aumento dell’esclusione sociale (Dal Lago, 2004). L’impianto normativo delineato dal ddl sembra, quindi, promuovere una visione della società basata sull’obbedienza e sull’allineamento a norme eteronome, piuttosto che sulla partecipazione democratica. Una prospettiva ben distante dall’ispirazione dei padri costituenti, che hanno sancito nell’art. 3 della Costituzione italiana il principio di “pari dignità sociale”, e dai concetti fondativi della pedagogia critica (Colicchi, 2009). L’evoluzione delle politiche migratorie in Italia, inoltre, ha evidenziato una crescente tendenza a ignorare o violare i principi universalistici sanciti dalla Carta costituzionale. Come sottolinea Dal Lago (2004), le norme sociali – esplicite e implicite – operano una distinzione tra persone e non-persone. Questa divisione si manifesta attraverso meccanismi che confinano le persone migranti in spazi separati, ne regolano rigidamente la permanenza con *iter* burocratici complessi e prolungati, e ne limitano la libertà di movimento (Bartoli, 2012). In aggiunta, se l’invisibilità normativa già contribuisce a marginalizzare chi non ottiene il permesso di permanere legalmente sul suolo italiano, il ddl aggraverebbe ulteriormente l’isolamento sociale di questa categoria di persone, proponendo ulteriori restrizioni, come la preclusione dell’accesso ai servizi di telefonia (Senato della Repubblica, 2024, Art. 32).

Pur partendo dalla consapevolezza che i fenomeni migratori e la gestione degli stessi da parte degli Stati sono contraddistinti da una profonda complessità, a fronte del fatto che migrare è sempre stato un comportamento della specie umana, e il diritto di migrare viene sancito anche dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell’uomo: “ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato” e “ha diritto di lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio, e di ritornare nel proprio paese” (Nazioni Unite, 1948, Art. 13), il presente discorso si discosta da una logica divisiva che connota le persone migranti in legali e illegali e propone una prospettiva eticamente schierata e consapevole che parta dal mettere al centro i soggetti in quanto persone (Sayad, 2002; Ambrosini, 2008).

3. COSA CI DICE IL MODO IN CUI VENGONO ACCOLTI I MIGRANTI SULLA SOCIETÀ ATTUALE?

Prendiamo, dunque, le mosse dalla consapevolezza che le modalità con cui vengono accolte le persone migranti danno informazioni fondamentali circa la tipologia e la struttura di quella società (Bauman, 1991; Dal Lago, 2004), poiché “quando parliamo di immigrati, noi parliamo di noi stessi in relazione agli immigrati” (Dal Lago, 2004, p. 13). In questo senso, il testo di legge delineato finora è segno distintivo di una serie di prospettive, idee e una visione globale che informano circa le dinamiche sociali tra diversi gruppi di una stessa società: elementi validi sia nel caso in cui il testo venga adottato in toto, sia nel caso in cui sia approvato in forme simili, seppur modificate.

Riprendendo Besozzi (2006), possiamo riassumere diverse concezioni d'integrazione sociale, che possono nascere dall'interazione tra i modelli societari possibili e le dinamiche in essi presenti. Il primo dei modelli di società, delineato dall'approccio *assimilazionista*, a partire dal contributo di Parsons, Bales e Shils (1953), dà importanza alle reciprocità delle aspettative sociali in funzione di una società contrassegnata da stabilità e continuità e vede l'integrazione sociale come assimilazione: si richiede conformità rispetto alla cultura ospitante e l'abbandono della cultura d'origine. Il secondo modello è quello definito dal conflittualismo, si basa sulle strutture di potere e sulla lotta tra ceti e tra classi, dettata dall'acquisizione delle risorse economiche. La concezione di *integrazione strutturale* come tolleranza proposta da questo modello accetta la presenza di culture altre, pur attribuendo alla cultura ospitante il primato della decisione di regole e condizioni di convivenza: in questo caso i confini tra culture son ben definiti e gli elementi culturali divergenti sono tenuti sotto controllo. Il terzo modello, quello costruzionista-comunicativo, considera la realtà sociale come costruttiva e i rapporti sociali come interazioni produttrici di significato, a sostegno del *multiculturalismo*. Elemento centrale per la comunicazione degli attori sociali è l'identità del soggetto, individuale e collettiva. L'inclusione è, quindi, pensata come scambio reciproco basato sulla relazionalità e assegna pari dignità alle culture: l'incontro è la base di questa convivenza, la differenza è considerata positiva e l'ibridazione culturale non è temuta.

A livello europeo, sono diversi e plurimi i modelli che i vari Stati hanno deciso di adottare avvicinandosi, con diverse sfumature, a una delle concezioni di inclusione sopra descritte (Catarci, 2014). L'Italia, che ha una natura multiculturale di più recente formazione rispetto ad altri paesi, si è allontanata dal modello costruzionista-comunicativo, preferendo una logica tollerante-conflittuale, non esente da forme di discriminazione più o meno aperte.

L'analisi di Wieviorka (1996) circa il rapporto tra forme di discriminazione e diverse tipologie di società nel mondo contemporaneo, evidenzia come il razzismo venga inteso non più in senso prettamente biologico, ma come fenomeno dinamico che si adatta alle trasformazioni sociali ed economiche, demarcando categorie “noi/loro” e manifestandosi in forme più sottili, intrecciate con i concetti di cultura, identità ed esclusione sociale. A partire da alcuni parametri quali il tipo di pregiudizio presente, la qualità e quantità della discriminazione in atto, la capacità di organizzazione sociale e politica, l'esistenza o meno di una segregazione e il peso dell'ideologia razzista all'interno della stessa società, il quadro che ci si prospetta rispetto alla società attuale propende verso una presenza diffusa del razzismo, seppure non sempre esplicita.

Sono, infatti, diverse le fonti (Caritas italiana & Fondazione Migrantes, 2024; Fondazione Ismu, 2025) che evidenziano la presenza di forme di discriminazione a cui il ddl sicurezza andrebbe ad aggiungere un nuovo tassello. In particolare, questa viene promossa non attraverso semplici pregiudizi individuali, ma per mezzo di norme e politiche che, pur apparentemente neutrali, di fatto

svantaggiano sistematicamente il gruppo minoritario delle persone migranti. Si parla, quindi, di discriminazione e *razzismo istituzionale postmoderno* (Wieviorka, 1996), poiché si lega a politiche che promuovono il rafforzamento di confini identitari rigidi. In questo quadro, la burocrazia diviene strumento di oppressione, il controllo sociale agevola l'impersonalizzazione e il sistema giustifica la perdita di libertà con il fine di proteggere l'ordine pubblico dai *nemici interni* (Arendt, 1952), idea che alimenta la macchina della paura, sostenendo la logica dell'invasione e delle categorie "noi/loro" in reciproca contrapposizione (Dal Lago, 2004). Numerosi in letteratura sono i contributi che mettono in luce come le dinamiche sociali che governano i rapporti tra individui appartenenti a gruppi diversi (autoctoni e migranti in particolare) si riflettano e vadano a riverberarsi nel mondo interno delle persone che abitano queste dinamiche. Già negli anni Ottanta del secolo scorso, Frantz Fanon, con il concetto di *maschera bianca* (Fanon, 1986), evidenzia il rapporto tra identità, decolonizzazione e linguaggio, mettendo in luce il desiderio di *essere bianchi* da parte delle persone colonizzate e quanto il processo di decostruzione del pensiero degli oppressi non sia privo di cambiamenti traumatici. Di identità parla anche Amin Maalouf (1998), che dichiara quanto la sua appartenenza non sia descrivibile in modo binario francese/libanese, ma sia composta da un insieme molteplice di elementi originati da tutte le esperienze culturali e sociali che ha esperito e che vanno a formare un'unità molteplice, in continuo cambiamento e unica per ogni persona. Un caleidoscopio di appartenenze, che muta in base alla prospettiva assunta in un dato momento e contesto (Calabrò, 2013) e può essere definita come *rizomatica* (Bianchi, 2019b). La dinamicità di tale costrutto è ancor più vera per i minori di origine straniera, migranti, di seconda generazione o più, che si trovano a creare il proprio percorso di crescita a partire da radici trapiantate in terreni più o meno familiari.

Se le dinamiche di esclusione sociale possono essere considerate una cartina tornasole delle pratiche di marginalità che colpiscono sia, in modo più esplicito, le persone contraddistinte da maggiore debolezza sociale che, in modo a volte più implicito o indiretto, tutti coloro che abitano una società (Catarci, 2014), i professionisti in campo educativo hanno l'obbligo di tenere conto del legame tra identità, discriminazione, inclusione sociale e formazione delle persone, per trovare una via pedagogica in risposta alla complessità contemporanea. In ambito giuridico possiamo trovare il concetto di "costituzionalismo meticcio" (Bonfiglio, 2016), inteso come tentativo di supportare il dialogo tra diverse culture a partire da modelli contaminati che possono nascere dall'osservazione concreta delle problematiche contestuali. Allora, in un'ottica di cittadinanza globale, è auspicabile la promozione del diritto di migrare inteso in senso completo, non solo come libertà a lasciare il proprio paese, concetto di cui le democrazie occidentali si fanno promotori, in aperta contrapposizione a regimi autoritari, ma anche come diritto a immigrare per costruirsi una nuova collocazione in un paese altro rispetto a quello di nascita (Withol de Wenden, 2015; Raccagni, 2019). Ciò che si auspica è il capovolgimento della *cultura dell'inimicizia* mettendo a sistema meccanismi sociali e istituzionali di inclusione che offrano opportunità educative e maggiori diritti (Catarci, 2014), alla luce del fatto che la ricchezza di questo cambiamento di rotta non risiederebbe solo nella pedagogia critica, ma anche nell'equilibrio economico-sociale del togliere potere al lavoro nero (Corrado, & Caruso, 2021) e contrastare la denatalità (Dal Lago, 2004). L'ipotesi di questo elaborato abbraccia la pedagogia critica come campo di riflessione per non abbandonare l'idea di una progettazione combinata a livello politico, educativo e sociale al fine di promuovere una convivenza realmente inclusiva e un reciproco riconoscimento tra persone di origine diversa (Wieviorka, 1998). Partendo dalla presa di consapevolezza che la cultura occidentale è contraddistinta da una certa dose di indifferenza, a cui anche i media hanno contribuito, esponendo i cittadini quotidianamente a immagini di sofferenza e

conflitti (Dal Lago, 2012), la responsabilità educativa di riflessione per emanciparsi dall'oppressione del pensiero dominante (Freire, 2022) e la pratica dell'obiezione si pongono quali possibili strategie di contrapposizione a situazioni considerate disumane o disumanizzanti (Biesta, 2023).

4. GLI EFFETTI DELL'ESCLUSIONE SULLA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA

Tali condizioni incidono direttamente sulle pratiche educative, in quanto le norme – espressione di un parere condiviso nell'ambito di una società – hanno un profondo impatto sulle prassi quotidiane. Infatti, i contesti educativi sono inevitabilmente condizionati dalle normative che li regolano o che, in qualche misura, sanciscono vincoli a cui essi si devono attenere nel rispetto della legge vigente (Laporta, 1960, pp. 28-42; Papi, 1978, pp. 70-93).

Si pensi, ad esempio, a due *casi-limite* italiani: da un lato, le leggi razziali del 1938 e, dall'altro, il progressivo e graduale innalzamento dell'obbligo scolastico tra il 1859 e il 2006. Le prime produssero l'esclusione dalle scuole e dalle università di una quota di popolazione, la discriminazione e, finanche, la deportazione e la morte di migliaia di persone. Le seconde, promossero l'estensione della popolazione alfabetizzata, l'aumento della frequenza scolastica e un maggiore coinvolgimento della popolazione nei processi politici. In entrambi i casi, seppur nella loro profonda divergenza, le normative varate dal Legislatore hanno inciso sulle prassi quotidiane, sulla strutturazione di esperienze educative e sui *setting* educativi stessi.

Le pratiche educative e di accoglienza, oggi, non possono essere considerate esenti da tale impatto. Ciò che appare interessante, pertanto, in questa fase ancora provvisoria della norma, è la problematizzazione dei risvolti che potrebbe avere una normativa repressiva e discriminatoria, in termini di pratiche quotidiane.

Per farlo, si intende assumere una determinata prospettiva di inclusione e, dunque, di accoglienza che si contrappone a una modalità superficiale, apparente e artificiosa, ma che attraverso una traiettoria di riflessività e consapevolezza, si configura quale processo reale, accurato e autentico (Catarci, 2011; Bianchi, & D'Antone, 2023). Un processo di accoglienza fondato su basi etiche e di predisposizione alla cura (Iori, 2024d) in cui l'autenticità sia perseguita tramite un processo di creazione delle condizioni perché tutti i soggetti coinvolti in una determinata situazione si sentano liberi di esprimere completamente sé stessi, percependo ascolto e disponibilità all'incontro (Rogers, 1969; Lipovetsky, 2022; Patalano, 2022).

Come conciliare tale idea di accoglienza se le norme entro le quali ci si muove sembrano avere il precipuo scopo di limitare le libertà individuali e l'espressione pacifica del proprio pensiero e, eventualmente, del dissenso?

La pedagogia critica calata nei contesti sociali (D'Antone, & Bianchi, 2024) offre una prospettiva, che appare particolarmente efficace per rispondere a tale quesito, in termini di riflessività e di responsabilità.

Queste si configurano come pilastri nella progettazione di esperienze educative significative, anche nell'ambito di pratiche di accoglienza (Bianchi, 2019c; Iori, 2024d). Da un lato, infatti, la *pratica riflessiva* rappresenta il terreno fertile su cui innestare un'accoglienza che si caratterizzi in quanto dispositivo che promuova pratiche di libertà, anche mediante la cura di sé e, più in generale, un'etica della cura (Iori, 2024d), anche in termini di *resistenza* (Mantegazza, 2003; Contini, 2009). Dall'altro, si pone per l'istituzione educativa e per i soggetti in essa coinvolti il vincolo a una *responsabilità* che si esprime sia nell'opposizione alle norme, qualora queste vengano considerate, dopo attente analisi

e confronti collettivi, lesive della dignità umana, sia nella creazione di spazi di dissenso (Giroux, 1983; Ford, 2019). L'obiezione rispetto a leggi considerate disumane appare, infatti, una possibile via in ambito educativo o meno, per chiunque si trovi a dover contrastare situazioni considerate disumanizzanti, così da disinnescare la *banalità del male* che discende dall'ignoranza e dall'indifferenza (Arendt, 1964).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini, M., (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt: Brace & Company.
- Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Arendt, H. (2007). We Refugees. In H. Arendt, *The Jewish Writings* (pp. 264–274). New York: Schocken Books.
- Baldacci, M. (2018). Pedagogia e politica. Congetture su un rapporto problematico. In M. Baldacci, & E. Colicchi (ed.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi* (pp. 155-170). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bartoli, C. (2012). *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Besozzi E. (ed). (2006). *Società, cultura, educazione*. Milano: Carocci.
- Bianchi, L. (2019a). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2019b). Relazione, identità rizomatiche e assenze: traumaticità delle vite migranti. In F. Carchedi, D. Moretti, V. Nocifora, *Vent'anni di Roxanne. La tratta di donne a scopo di sfruttamento sessuale nell'area romana. I dati, i servizi dedicati e le esperienze di intervento sociale* (pp. 199-212). Roma: Bordeaux Edizioni.
- Bianchi, L. (2019c). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori Stranieri non Accompagnati in Italia*. Roma: Roma TrEPress.
- Bianchi, L. (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé.
- Bianchi, L., & D'Antone, A. (2023). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé.
- Bianchi, L., & Ravasio, M. (2023). Per un'educazione come pratica di libertà. Prato e la Scuola della Lotta 8x5, *QTimes – webmagazine*, 2(1), 45-56.
- Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: tab.
- Bonfiglio, S. (2016). *Costituzionalismo meticcio. Oltre il colonialismo dei diritti umani*, Torino: Giappichelli.
- Calabrò, A.R. (2013). Di che parliamo quando parliamo d'identità?. *Quaderni di sociologia*, 63, 85-104.
- Caritas italiana, & Fondazione Migrantes (2024). *XXXIII Rapporto immigrazione. Popoli in cammino*.
- Capitini, A. (1951). *L'atto di educare*. Firenze: La Nuova Italia.

- Capitini, A. (1959). *Aspetti dell'educazione alla nonviolenza*. Pisa: Pacini Mariotti.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22, 71-84.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2024). Pedagogia e politica nel pensiero di Paulo Freire. In V. Rossini, A. Rubini, & V. Balzano, (eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia* (pp. 125-132). Lecce: PensaMultimedia.
- Colicchi, E. (ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello Scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Corrado, A., & Caruso, F. S. (2021). *Essenziali ma invisibili: analisi delle politiche e delle iniziative di contrasto allo sfruttamento e per l'inclusione dei lavoratori migranti in agricoltura nel Sud Italia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Dal Lago, A. (2004). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Dal Lago, A. (2012). *Carnefici e spettatori. La nostra indifferenza verso la crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Antone, A. (2024). Per una pedagogia critica e sociale: inquadramento strutturale, espressione relazionale, istanza critica. In A. D'Antone, & L. Bianchi, (eds.), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo* (pp. 17-45). Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A., & Bianchi, L. (eds.). (2024). *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
- Dolci, D. (2020). *L'educazione*. Roma-Ivrea: Edizioni di comunità.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2022). Comunità. Per un'idea di educazione sociale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone (eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale* (pp. 45-52). Milano: Vita e Pensiero.
- Fondazione Ismu (2025). *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*. Milano: Fondazione Ismu. Recuperato da <https://www.ismu.org/30-rapporto-sulle-migrazioni-2024/> (ultima consultazione 12/03/2025).
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Ford, D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Forzati F. (2023). Il nuovo Ddl sicurezza fra (poche) luci e (molte) ombre. Primi spunti di riflessione. *Archivio Penale*, 3, 1-25.

- Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society* (Vol. 77). Oxford: Oxford University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. London-New York: Bloomsbury.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freedom*. London: Pluto Press.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli
- Khosravi, S. (2019). *Io sono confine*. Milano: Elèuthera.
- Iori, M. (2023). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121, <https://doi.org/10.14605/PD922308>.
- Iori, M. (2024a). Ethical illiteracy: reflecting on values starting from pre-school to counter it. *QTimes - webmagazine*, 3, pp. 997-1008, https://doi.org/10.14668/QTimes_16373.
- Iori, M. (2024b). Analfabetismo etico: uno strumento di controllo e manipolazione in società neoliberiste. *Metis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2), 311-324, <https://doi.org/10.30557/MT00320>.
- Iori, M. (2024c). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 22(1), 152-164, <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/18006>.
- Iori, M. (2024d). Etica della cura e cura di sé: prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati. *Formazione e Insegnamento*, 22(1), 50-55, https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_06.
- Iori, M. (2025). Fostering Meaningful Education: Exploring Ethical Awareness and Ethical Literacy in Preschools through Qualitative Research. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 23, 1-22, <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31328>.
- Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lipovetsky, G. (2022). *La fiera dell'autenticità*. Venezia: Marsilio.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza: Tracce utopiche per imparare a resistere*. Enna: Città Aperta.
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezzadra, S., & Nielson (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: Il Mulino.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Parsons, T., Bales, R.F., & Shils, E. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: The Free Press.
- Pasini, C. (2024). L'impatto del c.d. pacchetto sicurezza sulle persone straniere in Italia e sul fenomeno dell'immigrazione, *Sistema Penale*, 12, 107-117.
- Patalano, R. (2022). *Autenticità e senso di Sé*. Roma: tab.
- Raccagni, D. (2019). La scomodità del diritto a migrare. Quando un diritto non è riconosciuto. In S. Gandolfi, (ed.), *Diritti dell'uomo e società democratica* (pp. 77-86). Ginevra: Globethics.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E. Merrill Publishing Company.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

- Senato della Repubblica. (2024). *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica, di tutela del personale in servizio, nonché di vittime dell'usura e di ordinamento penitenziario* (ddl A.C. 1660-A.S. 1236). In: <https://temi.camera.it/leg19/provvedimento/disposizioni-in-materia-di-sicurezza-pubblica-di-tutela-del-personale-in-servizio-nonch-di-vittime-dell-usura-e-di-ordinamento-penitenziario.html>
- Tabar, O.F. (2021). Inclusione sociale delle/dei richiedenti asilo, forza e ambivalenze delle “buone pratiche” autorganizzate. *WELFARE E ERGONOMIA*, VI, (2/2020), 31-49.
- Wieviorka, M. (1996). *Lo spazio del razzismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Wieviorka, M. (1998). *Il razzismo: una introduzione*. Roma: Laterza.
- Withol de Wenden, C. (2015). *Il diritto di migrare*. Roma: Ediesse.