



2

Aprile 2025

The interpellation of the refugee: between Critical Pedagogy and ideological dispositives of subjectivation

L'interpellazione del rifugiato: tra Pedagogia critica e dispositivi ideologici di soggettivazione¹

Alessandro D'Antone, Andrea Frascari

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

alessandro.dantone@unimore.it
294352@studenti.unimore.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17205

ABSTRACT

The contribution, from a critical pedagogy perspective, addresses the structural and contradictory tension (Althusser, 2008) that emerges in contexts of forced migration, particularly concerning individuals normatively defined as political refugees. This definition carries implicit meanings, as it evokes a condition of vulnerability, need for help, and protection. This reveals the presence of an implicit dispositive (Massa, 1986) that reifies subaltern relations, in which law and institutions function as ideological apparatuses, interpellating the refugee (Althusser, 1997) as an existence to be administered and managed (Agamben, 1995-2015; Balibar, 2019), thereby naturalizing their exclusion (Balibar, 2012). Tolerance, in this framework, is not a principle of recognition but rather

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro e di una discussione comuni. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e la bibliografia. Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 1 e 3; Andrea Frascari è autore del paragrafo 2.

a masked exclusionary dispositive, which accepts the other only insofar as they remain in a subordinate position (Bianchi, D'Antone, 2024). This underscores the need to establish educational settings (Dozza, 2000) capable of problematizing resistance, understood both as opposition to authority and reluctance to change, in order to promote genuine spaces of encounter (Giroux, 2022) and avoid practices of pedagogical colonization (Bianchi, 2019).

Keywords: ideological apparatuses, tolerance, resistance, educational setting.

RIASSUNTO

Il contributo affronta, da una prospettiva di pedagogia critica, la tensione strutturale e contraddittoria (Althusser, 2008) che emerge nei contesti di migrazione forzata, in particolare nei soggetti definiti a livello normativo rifugiati politici. Questa definizione è carica di significati impliciti, poiché richiama una condizione di vulnerabilità, bisogno di aiuto e protezione. Si manifesta così la presenza di un dispositivo implicito (Massa, 1986) che reifica i rapporti di subalternità, in cui il diritto e le istituzioni operano come apparati ideologici che interpellano il rifugiato (Althusser, 1997) quale esistenza da amministrare e gestire (Agamben, 1995-2015; Balibar, 2019) e naturalizzandone l'esclusione (Balibar, 2012). La tolleranza, in questo quadro, non è un principio di riconoscimento, ma un dispositivo di esclusione mascherata, che accetta l'altro solo nella misura in cui resta in posizione subordinata (Bianchi, D'Antone, 2024). Emerge così la necessità di istituire setting educativi (Dozza, 2000) capaci di problematizzare il tema della resistenza, intesa sia come opposizione a un'autorità sia come chiusura al cambiamento, nell'ottica di promuovere spazi di incontro autentici (Giroux, 2022) evitando fenomeni di colonizzazione pedagogica (Bianchi, 2019).

Parole chiave: apparati ideologici, tolleranza, resistenza, setting educativo.

1. INTRODUZIONE

La questione della migrazione forzata e del suo trattamento istituzionale si colloca al crocevia tra diritto, economia, politica e Pedagogia critica in maniera *surdeterminata* (Althusser, 2008), svelando le tensioni strutturali e le contraddizioni insite nelle pratiche di gestione dei flussi migratori. Nell'attuale scenario globale, la categoria del rifugiato politico non è solo una designazione giuridica, ma un dispositivo carico di significati impliciti che rimanda a un paradigma di vulnerabilità e bisogno, spesso funzionale alla riproduzione di rapporti di subalternità (Dal Lago, 2004). Questa dinamica trova fondamento in una serie di processi storici e strutturali che naturalizzano l'esclusione, come sottolineato da Balibar (2012: 2019) e Agamben (1995-2015).

Il dispositivo istituzionale che governa la condizione dei rifugiati opera come un apparato ideologico (Althusser, 1997) che interroga e disciplina il soggetto migrante in quanto esistenza da amministrare e gestire (Mezzadra, 2006). In tal senso, la *tolleranza* non si configura come un principio di riconoscimento, bensì come un meccanismo di esclusione mascherata, in cui l'accettazione dell'altro è subordinata al suo mantenimento in una posizione subordinata (Bianchi,

D'Antone, 2024). Le politiche dell'asilo, lungi dall'essere meri strumenti di protezione, riproducono logiche di differenziazione e di segmentazione dell'effettiva partecipazione sociale, come mostrano le analisi di Sandro Mezzadra (2006) sull'*inclusione differenziale* in relazione a migrazione e cittadinanza come terreno di lotta, piuttosto che di pacificazione.

In questo contesto, la Pedagogia critica può offrire strumenti per decostruire le narrazioni egemoniche e problematizzare le forme di resistenza, in termini di opposizione sia a un'autorità imposta che a forme di chiusura al cambiamento. Pertanto, l'istituzione e il presidio di *setting* educativi (Dozza, 2000; Salomone, 2014), ove capaci di favorire spazi di incontro autentici, si pongono come alternativa alle pratiche di colonizzazione pure sotto il profilo pedagogico (Burgio, 2015; Bianchi, 2019), aprendo la strada a modelli di apprendimento ed esperienza che valorizzino l'autodeterminazione dei soggetti migranti.

L'approccio adottato in questo contributo si inserisce quindi in una prospettiva che coniuga analisi teorica e implicazioni educative, con l'obiettivo di mettere in discussione le dinamiche di esclusione e di individuare, allo scopo di tracciare alcune ipotesi di lavoro sul piano prevalentemente teoretico, traiettorie per la costruzione di spazi di riconoscimento e autonomia.

2. IL LINGUAGGIO COME DISPOSITIVO DI ESCLUSIONE

Il linguaggio non risolve mai la realtà a una mera questione terminologica. Il significato – o forse meglio dire il senso – delle parole non si esaurisce nello spazio di un rapporto simbolico statico, determinato dal carico significativo di un termine. Il linguaggio, difatti, è un *dispositivo* che opera un'azione sulla realtà: contribuisce a plasmarla (Massa, 1986). La parola non è uno specchio che riflette la realtà in un articolato sistema di equivalenze simboliche; essa, semmai, riproduce le strutture inconscie che determinano lo stesso rapporto con la realtà, istituendola (Althusser, 1994; 1997). Insomma, il linguaggio assunto come dispositivo *contribuisce a ridefinire la realtà quale dispositivo*. Come osserva Umberto Eco (1998, pp. 19-20):

Definiamo allora un processo comunicativo come il passaggio di un Segnale [...] da una Fonte, attraverso un Trasmettitore, lungo un Canale, a un Destinatario (o punto di destinazione). In un processo tra macchina e macchina il segnale non ha alcun potere 'significante': esso può solo determinare il destinatario *sub specie stimuli*. In tal caso non si ha significazione anche se si può dire che si ha passaggio di informazione. Quando il destinatario è un essere umano (e non è necessario che la fonte sia anch'essa un essere umano, purché essa emetta un segnale secondo regole note al destinatario umano), siamo al contrario in presenza di un processo di significazione, purché il segnale non si limiti a funzionare come semplice stimolo ma solleciti una risposta INTERPRETATIVA nel destinatario.

La comunicazione non si conclude nel suo piano manifesto e cosciente, ma si intreccia con un livello latente che opera materialmente sulla realtà (Massa, 1986; Althusser, 2008). L'analisi, a partire da una prospettiva di Pedagogia critica, diventa imprescindibile laddove tali impliciti concorrano alla ridefinizione di spazi di autonomia o di subordinazione per individui o gruppi sociali (D'Antone, Bianchi, 2024). La decostruzione del linguaggio, infatti, può contribuire a disinnescare i dispositivi di potere ormai intrecciati con la realtà (Bianchi, D'Antone, 2024). Questo non significa, dal nostro

punto di vista, istituire una forma di censura linguistica: l'interdizione di certe parole fornirebbe una mera soluzione formale, senza alterare in alcun modo le dinamiche soggiacenti. Altre parole, infatti, finirebbero per assorbire gradualmente quei significati dannosi che avevano portato all'abbandono dei termini precedenti. Un processo ben visibile nelle etichette linguistiche utilizzate per descrivere persone appartenenti a minoranze: termini che, dopo un primo periodo in cui si presentano con una veste neutrale, finiscono regolarmente per "scadere" tingendosi proprio di quel carico dispregiativo che intendevano superare². La lingua è da considerare, dunque, come uno dei terreni del conflitto sociale, la cui azione non è mai neutra, in cui si gioca la battaglia tra emancipazione e subordinazione.

Non è qui in dubbio la necessità di adottare una terminologia rispettosa e non discriminatoria anche sul piano formale, quanto più rilevare la presenza di un lessico la cui forma non suscita alcun imbarazzo pur perpetrando forme di marginalizzazione: discorsi apparentemente innocui la cui azione latente, tuttavia, tende a reificare rapporti di subalternità. Già il termine "rifugiato", con cui si designa uno specifico status giuridico, risulta "sovraccarico" di senso. Nel primo articolo della Convenzione di Ginevra viene definito rifugiato (1951):

Chiunque, [...] nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato; oppure a chiunque, essendo apolide e trovandosi fuori del suo Stato di domicilio in seguito a tali avvenimenti, non può o, per il timore sopra indicato, non vuole ritornarvi.

Il termine, dal latino *refugium*³, rimanda al bisogno di un luogo di protezione, difesa o riparo contro insidie di natura materiale o spirituale, che si accompagna ad un lessico il cui volto manifesto risulta innocuo, dove troviamo concetti come "vulnerabilità", "tolleranza" e "resistenza". Già da questa prima e basilare ricognizione emerge un processo di caratterizzazione dei soggetti basato su debolezza, precarietà e fragilità. Una caratterizzazione che, nell'immaginario diffuso, si traduce in una mancata considerazione delle condizioni che determinano la migrazione e che vengono, così, a imprimersi nell'individuo (o nei gruppi), in un'azione che tende a celare la complessità dei processi sociali coinvolti nella migrazione (Garofalo Geymonat, Marchetti, Morino Baquetto, 2024). Inoltre, l'assunzione di una siffatta debolezza quale qualità intrinseca dell'individuo sembra azzerare qualsiasi qualità sociale o capacità che la persona abbia sviluppato nel momento precedente a quello che l'ha ridefinita come "migrante". *Si parte da zero*, da quella *nuda vita* richiamata da Giorgio Agamben (1995-2015).

L'enfasi sulla necessità di proteggere gli individui considerati *vulnerabili* incontra una difficoltà nel determinare una definizione condivisa di cosa la *vulnerabilità* sia (Garofalo Geymonat, Marchetti, Morino Baquetto, 2024). Tale costrutto, difatti, si sviluppa a partire da un immaginario diffuso in cui si inseriscono le stesse aspettative maturate dagli operatori del diritto rispetto ai soggetti richiedenti asilo. Una rappresentazione che in qualche modo deve essere rispettata dalle stesse persone migranti attraverso la loro testimonianza, che in questo contesto – a causa della scarsità di

² È emblematico, in questo senso, lo sviluppo dei termini associati alla disabilità. Non è raro, ancora oggi, imbattersi in espressioni quali "portatore di handicap" o "diversamente abile", nati nel tentativo di sostituire parole offensive che, tuttavia, rimandando ad una dimensione paternalistica, hanno finito per assumere connotazioni altrettanto denigratorie.

³ Consultabile al sito: <https://dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=REFUGIUM100> (ultima consultazione: 12/03/2025).

evidenze con cui spesso si accompagnano – diviene un elemento cardine di giudizio (Casalini, 2024, p. 18):

I casi del richiedente asilo in genere poggiano sulla parola di chi presenta domanda e ciò rende ancora più cruciale la questione della credibilità della testimonianza e del testimone e, quindi, del richiedente. Mai come in questo caso essere creduti o meno può diventare una questione di vita o di morte.

È possibile intravedere la presenza di un dispositivo (giuridico, politico e sociale – Massa, 1986; Ferrante, 2016) che agisce un processo di soggettivazione (Althusser, 1994; 1997) attraverso l'adesione a una narrativa idealizzata ed eterodiretta alla quale gli stessi soggetti migranti sono chiamati a rispondere: *presente!* (*Ibidem*).

Sorge spontanea la domanda: la vulnerabilità non deriva forse dalla stessa marginalizzazione operata dal *rifugio*? Tale debolezza viene, infatti, sia definita che percepita non tanto a partire dall'esperienza e dal vissuto pregresso che conduce alla migrazione, quanto nel rapporto stesso con il *rifugio* – qui inteso in un senso ampio che comprende sia un apparato giuridico-legislativo che un vero e proprio contesto materiale ospitante. Più che soggetti vulnerabili occorrerebbe allora parlare di processi di *vulnerabilizzazione* (Casalini, 2024, p. 10). Come osserva Brunella Casalini (*Ivi*, p. 9):

E così può capitare, appunto, che prima di presentare la richiesta di protezione il migrante getti via i documenti portati con sé in viaggio, o si dichiari minore, o, se minore, dichiari di non avere parenti nel paese a cui chiede accoglienza. La stessa attesa da parte dei giudici di una certa idea dell'immagine del 'vero richiedente' ha consentito e consente ai richiedenti protezioni microforme di resistenza, quali la moltiplicazione di storie stereotipate, fino ad arrivare a una vera e propria «compravendita di storie ritenute vincenti», che i tribunali si sono dimostrati nel tempo disposti ad accogliere e ritenere credibili e che arrivano attraverso passaparola ai connazionali.

Un ulteriore termine, ampiamente presente nel dibattito pubblico e spesso evocato nel rapporto con l'altro, è la *tolleranza*. Pasolini, in *Lettere Luterane*, descriveva la sua condizione di "tollerato" in questo modo (1976, p. 23):

La tolleranza, [...], è solo e sempre puramente nominale. Non conosco un solo esempio o caso di tolleranza reale. E questo perché una «tolleranza reale» sarebbe una contraddizione in termini. Il fatto che si «tollerino» qualcuno è lo stesso che lo si «condanni». La tolleranza è anzi una forma di condanna più raffinata.

L'autore aggiunge poco dopo (*Ivi*, pp. 25-26):

[...] fin che il «diverso» vive la sua «diversità» in silenzio, chiuso nel ghetto mentale che gli viene assegnato, tutto va bene: e tutti si sentono gratificati della tolleranza che gli concedono. Ma se appena egli dice una parola sulla propria esperienza di «diverso», oppure, semplicemente, osa pronunciare delle parole «tinte» dal sentimento della sua esperienza di «diverso», si scatena il linciaggio, come nei più tenebrosi tempi clerico-fascisti. Lo scherno più volgare, il lazzo più goliardico, l'incomprensione più feroce lo gettano nella degradazione e nella vergogna.

Da queste parole si evince come la tolleranza si colleghi direttamente a un certo modo di essere "vittime". Ecco che il "diverso" deve uniformarsi all'idea di diversità (vulnerabilità)

eterodiretta, una categoria che prevede norme implicite per definire il tipo di diversità accettabile (Garofalo Geymonat, Marchetti, Morino Baquetto, 2024). Non v'è peraltro alternativa: o ci si riconosce nella diversità scelta da altri, o si diventa indesiderabili (per Pasolini «si scatena il linciaggio»). La denuncia dell'autore richiama l'obbligo, per le minoranze, di rispettare una legge non detta, incapace di accogliere l'autentica differenza poiché istituisce la sua propria diversità come unica accettabile.

Ma non è tutto. Difatti la tolleranza, almeno nella sua accezione moderna, distante dalle ragioni con cui Voltaire e Mill ne dichiaravano la necessità (Dalla Vigna, 2022), rispecchia un processo di dominio. Come rileva Marcuse: «ciò che oggi si proclama e si pratica come tolleranza è in molte delle sue più effettive manifestazioni al servizio della causa dell'oppressione» (2022, p. 141). Questo aspetto, oltre alla contraddizione già rilevata da Pasolini (*tolleranza* = *condanna*), è dato anche da uno spostamento dei contenuti stessi della tolleranza (*Ivi*, p. 142):

[...] la violenza e la repressione sono diffusi, praticati e difesi dai governi democratici allo stesso grado di quelli autoritari, e gli individui sottoposti a questi governi sono educati a sostenere simili pratiche come necessarie per il mantenimento dello status quo. La tolleranza è estesa alle politiche, alle condizioni e ai modi di comportamento che non dovrebbero esser tollerati perché impediscono, se non distruggono, le probabilità di creare un'esistenza senza paura e sofferenza.

Se la tolleranza non si iscrive in una tensione con quanto non è tollerabile (Marcuse, 2022; Ricoeur, 2024), diventa una mera accettazione acritica dello *status quo*, finendo per riprodurre quelle condizioni contraddittorie e discriminatorie che, anziché emergere come dato indesiderabile, vengono incluse entro un dispositivo che perpetua subalternità e ingiustizia sociale.

3. RIFUGIATI E INCLUSIONE: DINAMICHE ECONOMICHE, ISTANZE POLITICHE E SPECIFICITÀ PEDAGOGICA

L'immigrazione “irregolare”⁴ rappresenta una delle forme di mobilità internazionale più rilevanti e in continua crescita. Secondo Orrenius e Zavodny (2015), si stima che ogni anno tra 2,5 e 4 milioni di persone attraversino le frontiere senza la documentazione necessaria, portando il numero totale di migranti irregolari nel mondo a circa 50 milioni.

Le cause principali di questo fenomeno derivano dalle profonde disparità economiche tra paesi di origine e di destinazione (Catarci, 2011), dalla maggiore accessibilità delle informazioni e dalla riduzione dei costi di viaggio favorita dalla globalizzazione. Inoltre, le politiche restrittive attuate dai paesi di destinazione contribuiscono a spingere molti soggetti migranti a ricorrere a percorsi irregolari per accedere a opportunità di vita e di lavoro. La decisione di migrare senza documenti è influenzata da un complesso bilanciamento tra costi, come il pagamento ai trafficanti e il rischio di arresto e deportazione, e benefici economici, rappresentati da salari più elevati rispetto ai paesi d'origine.

⁴ Un aspetto particolarmente critico legato a queste forme di migrazione, su cui non potremo soffermarci in questa sede, è la tratta di esseri umani (Orrenius, Zavodny, 2015), un fenomeno peculiare in quanto implica a un tempo coercizione e sfruttamento. Le vittime, spesso ingannate o costrette a lavorare in condizioni di abuso, sono impiegate principalmente nel settore del *sex work* o in forme di lavoro forzato. La disoccupazione tra le giovani donne, il principale obiettivo dello sfruttamento sessuale, è, secondo Danailova-Trainor e Belser (2006), positivamente correlata al numero di vittime espulse da un Paese a scopo di sfruttamento, con la conseguente produzione di vittime di tratta.

Dal punto di vista economico, gli effetti dell'immigrazione irregolare sui paesi di destinazione sono ambigui. A livello macroeconomico, tali soggetti spesso occupano posizioni lavorative a bassa qualificazione in settori come l'agricoltura, l'edilizia e i servizi, contribuendo così alla produttività complessiva. Tuttavia, sul piano microeconomico, la loro presenza può generare una competizione con i lavoratori locali per impieghi poco qualificati, influenzando salari e condizioni di lavoro. L'impatto fiscale è altrettanto controverso: sebbene gli immigrati irregolari contribuiscano attraverso il pagamento di imposte indirette, il loro accesso limitato ai servizi pubblici rende complesso stabilire se il bilancio complessivo sia positivo o negativo (Orrenius, Zavodny, 2015).

Le implicazioni politiche della migrazione irregolare hanno portato i governi a adottare strategie differenti. Alcuni paesi hanno intensificato i controlli alle frontiere nel tentativo di ridurre i flussi migratori, ma questa misura ha spesso avuto l'effetto collaterale di rendere la migrazione più pericolosa e costosa. Altri hanno scelto di implementare programmi di regolarizzazione, che possono facilitare l'integrazione economica ma al contempo incentivare nuovi arrivi irregolari. Un'ulteriore strategia è quella dell'*enforcement* interno, che prevede verifiche più stringenti sui datori di lavoro e limitazioni ai servizi sociali per scoraggiare l'assunzione e il sostegno ai migranti irregolari. Complessivamente, tali strategie di *enforcement* mostrano plasticamente l'ambiguità delle pratiche di inclusione (Bianchi, D'Antone, 2024), ove la repressione presenta l'effetto di incrementare i profitti di chi specula sui soggetti migranti facendo leva sulla ricattabilità di chi intraprende "clandestinamente" un percorso migratorio (Dal Lago, 2004). Ma, come abbiamo precisato, tale fenomeno consente altresì di segnalare che, laddove si incrementino le spese per l'accaparramento del lavoro clandestino, ne aumentino anche i prezzi (Lombardi, 2023, p. 123). Orrenius e Zavodny segnalano che (2015, p. 675):

L'applicazione dei controlli alle frontiere è inefficace perché aumenta i salari dei lavoratori non qualificati, inclusi quelli già presenti irregolarmente, conferendo benefici agli attuali migranti senza documenti e potenzialmente attirandone di nuovi. Inoltre, il controllo delle frontiere rappresenta un onere per i contribuenti⁵.

Cosicché è possibile individuare nell'*inclusione*, intesa come categoria pedagogica, un concetto intrinsecamente politico e attraversato da profonde dinamiche di potere. La sua problematizzazione nasce dalla tensione tra accoglienza e asimmetria, tra il riconoscimento delle differenze e la loro gestione all'interno di un sistema che impone criteri di appartenenza. Il dibattito pedagogico, ma non solo, ha evidenziato come l'inclusione, insieme ai concetti affini di inserimento e integrazione, possa risentire di un'impostazione coloniale che enfatizza la compatibilità con la società di arrivo anziché le reali necessità del soggetto migrante (Bianchi, D'Antone, 2024).

L'analisi di Sayad (2002) mostra, in proposito, come il fenomeno migratorio si configuri come un sistema di rapporti sociali determinati, analogamente alla colonizzazione. In questa prospettiva, l'inclusione rischia di ridursi a un atto unilaterale di assimilazione, senza considerare le condizioni materiali e strutturali che determinano il ruolo del soggetto migrante nella società ospitante. Il multiculturalismo stesso, pur con intenti progressisti, rischia di appiattirsi in secche folklorizzanti

⁵ Il testo, qui liberamente tradotto, recita così: «Border enforcement is inefficient because it drives up wages of unskilled workers, including existing undocumented workers, conferring gains on the current stock of unauthorized migrants and potentially attracting new ones. Border enforcement is also a drain on taxpayers».

(Burgio, 2015) che oscurano le dinamiche di potere e le disuguaglianze economico-sociali sottese alle differenze culturali.

Sul piano educativo, il concetto di inclusione si distingue da quello di inserimento, che rimanda all'atto immediato di "portare dentro" un soggetto in un contesto dato, e da quello di integrazione, che etimologicamente sottolinea la costruzione di un sistema in cui le differenze siano riconosciute ma subordinate alla costruzione delle condizioni per un'esperienza partecipativa (Bianchi, D'Antone, 2024). Un discorso pedagogico-critico suggerirebbe, tuttavia, che non basti semplicemente adottare un lessico più inclusivo (per quanto questo aspetto, come abbiamo visto, sia importante), ma che occorra ripensare in maniera specifica il rapporto tra educazione e potere. In questo senso, la prospettiva dell'integrazione, se intesa in senso strutturale e non meramente adattivo, può offrire strumenti per comprendere meglio le dinamiche di esclusione e i meccanismi che le producono; ma solo un'analisi che tenga conto delle condizioni materiali e delle relazioni di potere sulla scena educativa può evitare che l'inclusione si riduca a una forma edulcorata di assimilazione, dunque di applicazione unilaterale del potere insito nell'atto educativo e "senza possibilità di appello", incapace pertanto di incidere realmente sulle disuguaglianze esistenti perché volta a una loro mistificazione.

E, sul problema della mistificazione, occorre fermarsi un istante. Senza poter sostare a lungo sulla problematica del rapporto tra educazione e discorso ideologico, o quantomeno sui suoi fondamenti, è nostra opinione che per poter afferrare la problematicità dei percorsi di accoglienza e di inclusione sia opportuno richiamare un noto contributo di Louis Althusser che, nel discutere del funzionamento sociale dell'ideologia, introduce una sua caratura materiale e rituale decisamente rilevante, a nostro modo di vedere, in questo discorso. Scrive l'autore (1997, p. 194 – il corsivo è nostro):

Ci sono degli individui che passeggiano. Da qualche parte (generalmente alle spalle) risuona *l'interpellare*: «Ehi! lei, laggiù!». Un individuo (al 90% è quello che è stato apostrofato) si volta, credendo-sospettando-sapendo che si tratta di lui, dunque, riconoscendo che «è proprio lui» che viene *interpellato*. Ma in realtà le cose si svolgono senza nessuna successione. *Sono la stessa e unica cosa l'esistenza dell'ideologia e l'interpellare gli individui in quanto soggetti*. Possiamo aggiungere: ciò che sembra accadere così al di fuori dell'ideologia (più precisamente per strada) accade in realtà nell'ideologia. Ciò che accade in realtà nell'ideologia sembra dunque accadere al di fuori di essa. Perciò coloro che sono nell'ideologia, voi e me, si credono per definizione al di fuori dell'ideologia: *uno degli effetti dell'ideologia è la negazione pratica del carattere ideologico dell'ideologia mediante l'ideologia*.

Se applichiamo la riflessione di Althusser al sistema di accoglienza di migranti e rifugiati, emerge con particolare evidenza il modo in cui il discorso ideologico si materializza attraverso pratiche ritualizzate, producendo assoggettamento non attraverso la coercizione diretta, ma mediante dispositivi simbolici e istituzionali (Massa, 1986) che si presentano come impersonali e necessari. L'interpellazione ideologica, in questo contesto, avviene nel momento stesso in cui il rifugiato viene riconosciuto come tale all'interno di un sistema che lo classifica, lo definisce e lo colloca in una posizione subalterna.

Il riconoscimento dello *status* di rifugiato non è un atto meramente giuridico, ma un'operazione che iscrive l'individuo in un ordine discorsivo e materiale ben preciso (Dal Lago,

1996, p. 35): essere designati come “rifugiati” significa essere inseriti in un regime istituzionale che stabilisce chi merita protezione, in quali condizioni, con quali diritti e con quali limitazioni. Questo processo non avviene in un vuoto ideologico, ma è il risultato di una costruzione politica che modella i confini dell’inclusione e dell’esclusione. Le pratiche amministrative che regolano l’accesso ai diritti – dalle procedure di richiesta d’asilo alla distribuzione degli aiuti umanitari, fino all’inserimento nei programmi di accoglienza – non sono semplici strumenti tecnici, ma, in quanto tali e al di là dell’intenzione del professionista che vi è implicato (questione su cui, giocoforza, dovremo ritornare), si tratta di dispositivi di riproduzione dell’ordine sociale esistente.

Il carattere rituale di queste pratiche si manifesta nella loro ripetizione e formalizzazione: il soggetto richiedente protezione internazionale, per essere riconosciuto come tale, deve sottoporsi a un percorso codificato che implica la narrazione della propria esperienza secondo schemi prestabiliti e l’accettazione di determinati vincoli per attraversare spazi che ne regolano la condizione (centri di accoglienza, procedure burocratiche, programmi di inserimento lavorativo, etc.). Questo percorso non è mai neutrale: si tratta, in effetti, di un percorso strutturato per conformare il soggetto migrante a un modello predefinito di vulnerabilità, bisogno e gratitudine. Scrive Giorgio Agamben (1995-2015, p. 121):

Se i rifugiati (il cui numero non ha mai cessato di crescere nel nostro secolo, fino a includere oggi una parte non trascurabile dell'umanità) rappresentano, nell'ordinamento dello Stato-nazione moderno, un elemento così inquietante, è innanzitutto perché, spezzando la continuità fra uomo e cittadino, fra natività e nazionalità, essi mettono in crisi la finzione originaria della sovranità moderna. Esibendo alla luce lo scarto fra nascita e nazione, il rifugiato fa apparire per un attimo sulla scena politica quella nuda vita che ne costituisce il segreto presupposto.

L’inclusione non è mai incondizionata, ma subordinata alla capacità del soggetto migrante di aderire a una narrazione che lo rende compatibile con le aspettative del sistema di accoglienza, precisamente per l’esibizione della *nuda vita*, esposta al potere e all’arbitrio, che lo caratterizza strutturalmente. Qui emerge la mistificazione del discorso ideologico: il sistema di accoglienza si presenta come un dispositivo di aiuto e integrazione, mentre contestualmente opera una selezione, definisce i confini del riconoscimento e riproduce rapporti di potere asimmetrici. Il rifugiato viene interpellato non come soggetto pienamente autonomo, ma come destinatario di un processo che lo rende dipendente dalle istituzioni e dalle loro regole. La dimensione politica del processo, come evidenziato da Mezzadra (2006), risulta dunque assai cogente. Osserva Balibar a riguardo (2012, p. 90):

Se non ci fosse la resistenza, nelle sue diverse forme (non necessariamente violente), gli individui in questione potrebbero trovarsi completamente esclusi, «deportati» al di fuori dei territori dove hanno acquisito dei diritti formali e delle protezioni giuridiche, insediati in territori dove non c'è cittadinanza attiva, oppure ricondotti in situazioni in cui la libertà e la sopravvivenza sono in gioco. E in effetti, anche nelle democrazie questi individui si incontrano spesso in campi di rifugiati o in strutture per migranti clandestini.

Il linguaggio dell’inclusione si accompagna, quindi, a pratiche di controllo che determinano chi può essere incluso e in quali termini. L’apparente umanitarismo del sistema di accoglienza

nasconde, o rischia di nascondere, la sua funzione politica: quella di gestire la presenza del soggetto migrante secondo criteri che non mettono in discussione l'ordine sociale esistente, ma lo perpetuano. Scrive a riguardo Marco Catarci (2015, p. 26):

Lo studio delle forme di integrazione dei migranti nella società impone, in primo luogo, di “ribaltare” la questione dell'integrazione sociale, che viene solitamente declinata “a senso unico” in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento, e rappresenta la cartina di tornasole per comprendere quale risposta si è in grado di offrire di fronte a quei processi globali che causano la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impovertimento di intere aree del pianeta.

Per una Pedagogia critica, diventa pertanto essenziale svelare questa dinamica evitando di considerare l'accoglienza come un semplice atto di solidarietà e riconoscendola per ciò che è, ovvero un campo di forze materiali e ideologiche in cui si gioca la definizione del soggetto migrante e il suo posto nella società. Se l'interpellazione ideologica agisce attraverso pratiche materiali, allora solo attraverso un'analisi concreta delle istituzioni, dei dispositivi di accoglienza e delle loro ritualità è possibile decostruirne la mistificazione e aprire spazi di resistenza e trasformazione.

Per tale ragione, risulta urgente tornare a discutere in maniera schietta e sostanziale dell'omologia tra una tale ritualizzazione materiale e simbolica e la dimensione del *setting* educativo, nei suoi diversi livelli di complessità (Massa, 1986; Dozza, 2000; Salomone, 2014; D'Antone, 2023). Senza voler esplorare nel dettaglio le dimensioni principali del concetto, e a scopo meramente conclusivo, ci limitiamo a sostenere che la matrice impersonale di spazi, tempi e regole che connota il *setting* pedagogico richiama la medesima tensione verso l'inquadramento, la stabilità e la prevedibilità di qualsivoglia processo educativo (Dozza, 2000) che si struttura, tuttavia, tramite relazioni che presentano quotidianamente caratteri diversificati e aleatori. La ritualizzazione a cui il *setting* mette capo non risulta innocente in contesti di questo tipo. Infatti, nell'ambito delle pratiche di accoglienza di migranti e rifugiati, il *setting* assume un ruolo centrale nel rendere possibile la costruzione di percorsi formativi e relazionali significativi. Secondo Igor Salomone (2014), esso non si riduce a uno spazio fisico determinato, ma rappresenta una struttura materiale e simbolica che consente di dare forma a esperienze educative anche in contesti instabili o provvisori. Nei sistemi di accoglienza, il *setting* non è semplicemente un ambiente neutro, ma un dispositivo che organizza le condizioni dell'agire educativo, rendendolo riconoscibile, legittimo e trasformativo. Il *setting* nell'accoglienza non si limita, pertanto, alla presenza di un'aula, ma è un insieme di elementi spaziali, temporali e regolativi che definiscono il quadro entro cui si sviluppano le interazioni tra operatori, a vario titolo, e soggetti.

Questa struttura permette di superare una visione riduttiva dell'educazione come mero rapporto interpersonale, evidenziando invece la necessità di una cornice stabile che renda possibile la costruzione di relazioni educative e processi di apprendimento relativamente duraturi ma orientati al congedo e all'autonomia, capaci cioè di accompagnare e sostenere il soggetto in una dinamica paritaria senza smarrire l'asimmetria necessaria a rendere la relazione autenticamente educativa e non meramente assistenziale o classificatoria (Tramma, 2018). In contesti di accoglienza, la continuità del *setting* è essenziale per contrastare l'instabilità che spesso caratterizza le esperienze migratorie, offrendo ai rifugiati un riferimento simbolico e materiale che faciliti il senso di appartenenza e la possibilità di elaborare nuovi percorsi di vita.

Attraverso questa prospettiva, il *setting* educativo non è solo un luogo, ma una condizione strutturale che orienta la progettazione pedagogica, permettendo di modulare vincoli e possibilità in funzione delle esigenze dei soggetti coinvolti. In tal senso, esso non è rigido né imposto dall'alto, ma si costruisce attraverso le pratiche quotidiane di accoglienza e le relazioni che si sviluppano al suo interno. Il *setting* rappresenta, dunque, uno strumento fondamentale per trasformare i centri di accoglienza da semplici luoghi di transito a spazi educativi capaci di sostenere percorsi di integrazione e autonomia; ma garantisce ai professionisti, altresì, la possibilità di ripensare costantemente la propria esperienza in *setting* di *Il livello*, attraverso consulenza e supervisione pedagogiche (Riva, 2021), ove le tensioni tra integrazione e assimilazione, tra riconoscimento e misconoscimento, che hanno luogo nel lavoro educativo diretto (come campo di forze materiale e ideologico), possano trovare uno spazio di rielaborazione critica in cui ridefinire la propria professionalità oltre qualsivoglia umanitarismo e paternalismo (Kristeva, 1990, p. 26). Ma individuando, al crocevia tra problemi pedagogici ed extrapedagogici che attanagliano il lavoro educativo con migranti e rifugiati, un'occasione di intervento *insieme* a soggetti che strutturalmente si trovano in condizione di subalternità e resistenza (Ford, 2019), rinvenendo pure nel proprio profilo professionale i medesimi motivi, oltre che le medesime ragioni per meglio inquadrare le caratteristiche strutturali del discorso pedagogico e le istanze di soggettivazione a esso connesse.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben, G. (1995-2015). *Homo sacer. Edizione integrale*. Macerata: Quodlibet.
- Althusser L. (1994). *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- Althusser, L. (1997). *Lo Stato e i suoi apparati*. Roma: Riuniti.
- Althusser, L. (2008). *Per Marx*. Milano-Udine: Mimesis.
- Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Balibar, E. (2019). *Il fantasma del corpo estraneo. Per un diritto internazionale dell'ospitalità*. Roma: Castelvechi.
- Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Roma: RomaTrePress.
- Bianchi, L., & D'Antone, A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Morcelliana.
- Burgio, G. (2015). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla formazione*, 2, 103-104.
- Casalini, B. (2024). Filosofia della vulnerabilità, affetti e migrazioni. In Garofalo Geymonat, G., Marchetti, S. & Morino Baquetto, A. (eds.). *Vulnerabilità in migrazione. Sguardi critici su asilo e protezione internazionale in Italia*. Edizioni Ca'Foscari. Consultabile al sito: URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/studi-e-ricerche/> (Ultima consultazione: 12/03/2025).
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2015). Percorsi di integrazione di migranti e rifugiati. In Nanni S. (ed.), *Educare oltre confine. Storie narrazioni intercultura* (pp. 26-37). Milano: FrancoAngeli.
- Convenzione di Ginevra (1951). Consultabile al sito: <https://www.eda.admin.ch/eda/it/dfae/politica-estera/diritto-internazionale-pubblico/diritto-internazionale-umanitario/convenzioni->

[ginevra.html#:~:text=La%20Prima%20e%20Seconda%20Convenzione,garantire%20loro%20cure%20e%20assistenza](#) (Ultima consultazione: 12/03/2025).

- D'Antone, A. & Bianchi, L. (2024) *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A. (2023), *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Dal Lago, A. (1996). Il pianeta dei clandestini. *Millepiani*, 9, 33-41.
- Dal Lago, A. (2004). *Non-Persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Dalla Vigna, P. (ed.) (2022). *Voltaire Marcuse. Che cos'è la tolleranza*. Milano-Udine: Mimesis
- Danailova-Trainor, G., Belser, P. (2006). Globalization and the Illicit Market for Human Trafficking: An Empirical Analysis of Supply and Demand. *ILO Working Paper, International Labour Organization*, Geneva.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Eco, U. (1998). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Fabbri, M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Brescia: Morcelliana.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford, D.R. (2019). "Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Frascari, A. (2024). Educatrici e Educatori: il lavoro educativo come lavoro pratico-critico. In D'Antone A., & Bianchi L. (eds.), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Garofalo Geymonat, G. & Marchetti, S. & Morino Baquetto, A. (eds.) (2024). *Vulnerabilità in migrazione. Sguardi critici su asilo e protezione internazionale in Italia*. Edizioni Ca'Foscari. Consultabile al sito: URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/studi-e-ricerche/> (Ultima consultazione: 12/03/2025).
- Giroux, H.A. (2022). *Pedagogy of Resistance. Against Manufactured Ignorance*. UK-USA-Ireland: Bloomsbury Academic.
- Kristeva, J. (1990). *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.
- Lombardi, L. (2023). *L'immigrazione, l'economia e la sinistra. Narrazioni tossiche*. Milano: Punto Rosso.
- Marcuse, H. (2022). Critica della tolleranza. In Dalla Vigna, P. (ed.), *Voltaire Marcuse. Che cos'è la tolleranza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mezzadra, S. (2006). *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*. Verona: Ombre Corte.

- Orrenius, P., & Zavodny, M. (2015). Undocumented Immigration and Human Trafficking. In Chiswick B.R., & Miller P.W. (eds.), *Economics of International Migration* (pp. 660-716). Oxford: Elsevier.
- Pasolini, PP. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (2024). *Tolleranza, intolleranza, intollerabile*. Brescia: Morcelliana.
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Salomone, I. (2014). Setting. In Brandani W., & Tramma S. (eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 334-341). Roma: Carocci.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.