

SAGGI – ESSAYS

“RUMENI E TUNISINI NON MI DEVONO TOCCARE!”.
SFIDE EDUCATIVE NELLA RITUALIZZAZIONE E
DESTRUTTURAZIONE DEI CONFINI DA PARTE DEI
BAMBINI IN CONTESTI DI “SUPERDIVERSITÀ”

“ROMANIANS AND TUNISIANS MUST NOT TOUCH ME!”.
EDUCATIONAL CHALLENGES IN CHILDREN’S
RITUALISATION AND DECONSTRUCTION OF
BOUNDARIES IN CONTEXTS OF “SUPERDIVERSITY”

*Chiara Bove (Università degli Studi di Milano Bicocca),
Gabriella D’Aprile e Davide Bocchieri (Università di Catania)**

In un contesto di superdiversità e ad alta complessità socioculturale come la “Fascia trasformata” ragusana, dove vivono migliaia di braccianti agricoli in condizioni di sfruttamento e di segregazione spaziale e culturale, la violenza impregna, fino a strutturarle, le relazioni tra adulti ma anche quelle tra bambini.

A partire da un caso di studio etnografico, l’articolo esplora come i bambini e i ragazzi incorporano e allo stesso tempo destrutturano confini e stereotipi che creano contrapposizioni violente tra chi vive in quel territorio.

Da un punto di vista pedagogico, emerge il ruolo dei contesti educativi come dispositivi interculturali, in cui la diversità non è solo accolta, ma riconfigurata in un processo continuo di dialogo, ibridazione culturale e ri-significazione.

L’analisi di queste prassi esemplifica come le competenze reinterpretative dei bambini e dei ragazzi possano contribuire, se riconosciute, a contrastare la cultura dell’odio e la spirale della violenza.

* L’articolo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Davide Bocchieri, il paragrafo 3 a Chiara Bove, i paragrafi 4 e 5 a Gabriella D’Aprile.

In a context of superdiversity and high sociocultural complexity such as the “Fascia Trasformata” of Ragusa, where thousands of agricultural labourers live in conditions of exploitation and spatial and cultural segregation, violence permeates and structures relationships between adults and also between children.

Starting from an ethnographic case study, the article explores how children and young people incorporate and at the same time deconstruct boundaries and stereotypes that create violent conflicts between those living in that territory.

From a pedagogical point of view, the role of educational contexts as intercultural devices emerges, in which diversity is not only welcomed but reconfigured in a continuous process of dialogue, cultural hybridisation and re-signification.

The analysis of these practices demonstrates how the reinterpretative skills of children and young people can, if recognised, contribute to countering the culture of hatred and the spiral of violence.

1. *Voci di confine*

“I rumeni e i tunisini non mi devono toccare, neanche la palla mi deve arrivare addosso. Non vorrei essere né rumena né tunisina, neanche per tutto l’oro del mondo, neanche morta”¹.

Le parole di Ambra, bambina albanese che aveva dieci anni quando è stata realizzata la ricerca etnografica (Bocchieri, 2022; Bocchieri & Bove, 2024) *con e per* i bambini (Mortari, 2009) nella Fascia trasformata della provincia di Ragusa, proveranno a inscrivere, in un contesto specifico e al tempo stesso paradigmatico, una riflessione su come i bambini incorporano e nello stesso tempo destrutturano le dinamiche stereotipate e violente degli adulti.

L’esempio di Ambra, con la sua apparente *contraddizione* tra il rifiuto verbale del contatto con “rumeni e tunisini” e la sua effettiva partecipazione alle attività condivise – come vedremo più avanti – rappresenta un caso emblematico di negoziazione interculturale,

¹ La frase di Ambra (il nome è di fantasia) e il successivo dialogo sono riportati nella ricerca etnografica confluita nella tesi di laurea magistrale in antropologia di Davide Bocchieri (2022).

un processo attraverso cui gli individui sviluppano strategie complesse per gestire le proprie appartenenze multiple (Berry, 2005). Questo fenomeno richiama il concetto di *acculturazione selettiva* dei bambini migranti, che mostrano la capacità di navigare tra diversi sistemi culturali e normativi (Portes & Rumbaut, 2001).

Le parole di Ambra, infatti, ci permetteranno di riflettere anche sul ruolo dei contesti educativi, intesi come dispositivi interculturali, in cui la diversità non è solo accolta, ma riconfigurata sostenendo un processo continuo di dialogo, ibridazione culturale (Bhabha, 1994) e ri-significazione che vede i bambini, insieme agli adulti, agire come “attori sociali”.

Il contesto in questione è quello della Fascia Trasformata, una zona rurale che si snoda per decine di chilometri, prevalentemente in provincia di Ragusa: una distesa di serre per la produzione di primaticci a perdita d’occhio². In questo territorio, la produzione si regge quasi esclusivamente su manodopera tunisina, rumena e, in parte, albanese. Anche tanti bambini e tante bambine, dai 12-13 anni, lavorano in serra: alcuni dopo la scuola e nei fine settimana, altri tutto il giorno. Si tratta di un territorio isolato, difficile da raggiungere, privo di trasporti pubblici e in cui i servizi anche essenziali sono gravemente deficitari (Bocchieri, 2022).

In tale contesto ad alta complessità socioculturale (Zoletto, 2022), la segregazione spaziale e culturale (Wacquant, 2018), unita alle condizioni di sfruttamento e spesso di povertà nonostante il lavoro faticoso in serra, alimenta il consolidamento di pregiudizi e la spirale della violenza (Sassen, 2014). Vertovec (2007) ha introdotto il costrutto di “superdiversity” per sostenere l’urgenza di considerare la “diversificazione delle diversità” (Zoletto, 2023) nelle riflessioni e nelle politiche legate al fenomeno migratorio, oltrepassando definitivamente il rischio di considerare la diversità solo in termini di etnicità, prevalentemente in relazione alla provenienza, sottovalutando le variabili “significative” (lingue, status, genere, età, connessioni transnazionali, condizioni socioeconomiche, modalità, ecc.) che incidono sulle situazioni di vita delle persone.

² «“Trasformata” si riferisce al fatto che è stata riconvertita da un tratto di costa sabbiosa a lavorazione in serra, a partire dalla fine degli anni ’70» (Save The Children, 2023, p. 31).

Nell’analisi di questo contesto, infatti, «la gerarchia di invisibilità e diseguaglianza non è affatto secondaria nello strutturare i rapporti anche tra gli stessi lavoratori cosiddetti stranieri» (Bocchieri, 2022, p. 162).

Gli stereotipi, quando non anche gli scontri, tra tunisini e rumeni raccontano di un territorio in cui la stratificazione sociale ed economica è tutt’altro che irrilevante e diventa una di quelle “variabili significative” (Vertovec, 2007) che incidono sulle condizioni di vita delle famiglie migranti e che aiuta a non cadere nella trappola di visioni «monodimensionali, incentrate prevalentemente sulle differenze culturali, sulla “etnicità” o, più in generale, su un’analisi riduttiva del significato delle diverse esperienze passate e presenti delle persone con “retroterra migratorio”» (Zoletto, 2023, p. 23).

La condizione di affittuario o di bracciante, che si somma a quella di non nato in Italia o non italiano o non ancora italiano, la disponibilità di un’auto, la possibilità di ottenere in affitto una casa più o meno dignitosa: sono tutti elementi che servono a leggere il contesto in modo più dinamico. Anche se le condizioni di vita e di lavoro della stragrande maggioranza dei lavoratori stranieri e delle loro famiglie siano molto precarie (Bocchieri, 2022, p. 162).

In questa “periferia dell’impero” (Sanò, 2018), le relazioni conflittuali tra tunisini e rumeni (gli albanesi sono, come detto, una parte residuale) che emergono anche nella frase di Ambra rappresentano un ulteriore elemento di complessità (Hannerz, 1998; Zoletto, 2023).

Non sorprende osservare come in questo territorio si sia sedimentata, negli anni, l’immagine stereotipata di lavoratori “buoni” e lavoratori “cattivi”, con i rumeni inseriti quasi sempre nella seconda categoria. Una visione binaria che produce giudizi che investono non solo l’ambito del lavoro, ma ogni aspetto della vita: dai legami familiari alla reputazione personale (Cortese & Palidda, 2020).

Un’identità, quella che i tunisini si sono costruiti in anni di lavoro a fianco degli italiani, che adesso oppongono a quella che attribuiscono ai rumeni, forgiando immaginari che rischiano di rimanere imbrigliati in una lettura che privilegia «visioni etnicizzanti» (Riccio & Tarabusi, 2020, p. 32) a discapito di una spesso trascurata

lettura storico-sociale che metterebbe invece in luce le circostanze che ne hanno determinato la costruzione:

Un cortocircuito di rappresentazioni, che è anche una questione di riconoscimento, mette insieme differenze culturali e dislivelli di tipo economico e di opportunità in un’arena in cui la competizione è elevata (Bocchieri, 2022, p. 51).

2. “Tunisini buoni, rumeni cattivi”: gli stereotipi maturano in “stufe di plastica”

Bruno Riccio e Federica Tarabusi (2020) evidenziano come «non sia la differenza culturale in astratto a costituire una dimensione centrale nel fraintendimento comunicativo, ma piuttosto il modo con cui il fattore culturale viene evocato nelle narrazioni fornite dagli attori sociali a seconda delle situazioni» (p. 29).

È così che «tendono a prendere il sopravvento visioni etnicizzanti che, riconducendo i comportamenti dei migranti a una pura nazionalità, si traducono in atteggiamenti discriminatori verso chi è rappresentato come un utente poco “meritevole” di accedere alle risorse pubbliche» (p. 32). Oppure, come nel caso della realtà della Fascia Trasformata, verso chi è etichettato come “non affidabile” dal punto di vista lavorativo.

Sappiamo tuttavia come lo studio dei confini etnici in prospettiva pedagogica non possa limitarsi a una disamina decontestualizzata degli stessi. Al contrario, deve «necessariamente fare i conti con la loro profonda immersione nella storia [...] per la operatività che la storia assume come marcatore di confine» (Bachis, 2009, p. 554).

La storia di questo territorio ci dice infatti che i primi flussi migratori orientati alla ricerca di lavoro verso la provincia di Ragusa risalgono già agli anni Settanta (Cannizzaro, 2012).

I primi furono tunisini e marocchini, fino ai primi anni Duemila quando, con l’ingresso della Romania nell’Unione europea, un considerevole afflusso di braccianti rumeni iniziò a saturare il mercato

³ Vincenzo La Monica, operatore della Caritas diocesana, definisce così le serre nella Fanzine del progetto Ri-belli che riporta gli scatti dei bambini nell’ambito di un laboratorio di fotografia.

del lavoro, creando forti frizioni e anche momenti di tensione soprattutto tra lavoratori tunisini e rumeni, con i primi che accusavano i secondi di aver provocato, accettando spesso paghe ben al di sotto di quelle che negli anni si era riusciti a ottenere dai “padroni”, un crollo dei salari.

La differenza dei flussi migratori avrebbe alimentato la costruzione sociale di identità collettive con la cristallizzazione di stereotipi pervasivi ed essenzializzanti (Cortese & Palidda, 2020).

Una storia che può essere letta come dinamica di costruzione di confini, allo stesso tempo fisici (in molti casi le famiglie tunisine cercano di abitare accanto ad altri connazionali) e anche simbolici. Se tracciare confini è un’operazione necessaria per definirsi da parte di gruppi sociali, dall’altro «impedisce anche di essere qualcos’altro» (Aime & Papotti, 2023, p. 9): «[i] processi di costruzione identitaria, infatti, agiscono definendo un noi e, di conseguenza, un loro, spesso declinato come nemico».

Reagendo al rischio di essere risucchiati in un processo di reificazione dei processi di costruzione identitaria che chiudono ogni accesso all’alterità,

l’interazione tra la costruzione di confini e i processi liminali consente di creare configurazioni spazio-temporali attraverso le quali le narrazioni possono realizzarsi, ma anche dissolversi o ricostruirsi in nuove forme mediante processi creativi, immaginativi, di apprendimento e di gioco (p. 39).

Non si può dimenticare, tuttavia, che il confine, pur essendo spesso spazio del conflitto, potenzialmente è anche teatro di pacificazione; per esempio nel gioco, che ha la capacità di «creare una zona cuscinetto nella contrapposizione tra personale e cultura, tra tendenze al mutamento e spinte alla conservazione» (Mongardini, 1993, p. 72).

3. Da barriera a rituale: come i bambini destrutturano i “confini” degli adulti

Quel giorno erano tutti tunisini, eccetto Alex, rumeno, e Ambra, che frequenta la quinta elementare. È stata lei ad agganciarmi [...] mi ha fatto segno di sedermi accanto a lei, si è scansata da una pallonata, e mi ha guardato stizzita: “Non mi deve toccare quella palla”. Non ho dovuto

fare troppe domande per ascoltare le sue motivazioni: "I rumeni e i tunisini si comportano male. I rumeni bevono. Quelli più piccoli sono meno monelli, ma i grandi no" (Bocchieri, 2022, pp. 103-105).

L'espressione usata da Ambra per parlare di rumeni e tunisini pone alcune questioni rilevanti per la riflessione pedagogica sui temi della diversità e degli stereotipi che rischiano di generare spirali di violenza.

A una lettura un po' superficiale, Ambra appare riprodurre quella creazione di un confine, quel tracciamento netto tra "noi" e "loro" reiterando, quasi meccanicamente, i discorsi degli adulti. La bambina, acuta osservatrice di adulti che si contrappongono su base di provenienza nazionale, reitera questo comportamento e segna nettamente la distinzione tra sé e "loro" – "gli altri", quell'altro che fa paura (Augè, 2009). Ma attraverso una "descrizione densa", per dirla con Geertz (1973), quelle parole vanno (re)interpretate e inserite nell'esperienza quotidiana con altri bambini e ragazzi; se da un lato la bambina pone rumeni e tunisini sullo stesso piano, dall'altro utilizza una *propria* categoria gerarchizzante: gli adulti più "monelli", i più piccoli meno. La frase di Ambra è etichettabile come "razzista" ma appare più interessante appellarsi anche a quelle ricerche che hanno offerto chiavi di lettura più ampie e soprattutto più efficaci per sostenere l'azione educativa in contesti complessi come questo (Bolognesi, 2023).

In una ricerca su *La scuola come già e non ancora interculturale*, Mara Benadusi (2009), commentando la reazione degli insegnanti a frasi spiazzanti di questo tipo, scrive: «Facendo uso di etichettature a sfondo etnico e razzista [...] i bambini mettevano in crisi il lato più consolidato delle sicurezze adulte, che faceva leva sulla convinzione di un'innata capacità dei piccoli di essere accoglienti e bendisposti tra loro» (p. 486).

Tuttavia, Benadusi (2009) suggerisce che, spesso,

invece di riconoscere un'autonomia di produzione/azione ai loro scolari e una capacità di rielaborazione dei messaggi del mondo adulto, certi comportamenti ritenuti sconvenienti venivano interpretati ricorrendo a una spiegazione adulto-centrica, in base alla quale l'alunno era pensato

solo in qualità di ‘figlio’: essere spugnoso forgiato dalla cultura famigliare, da “quello che sente dire” ai genitori, che “vede fare ai grandi” (p. 487).

Rifacendosi alle conclusioni dell’antropologa americana Mica Pollock (2001), in una ricerca in una scuola della California, Mara Benadusi (2009) evidenzia che: «il frequente abuso delle etichette razziali nelle conversazioni tra studenti in un contesto orientato al multiculturalismo, non sempre è indice di un processo di identificazione in chiave razzista» (p. 487). Seguendo il filo di questo ragionamento, la studiosa conclude che gli studenti, mentre riproducono discorsi “razzisti”, li destrutturano. Espressioni come quella di Ambra (“non mi devono toccare i rumeni e i tunisini”), quindi, verrebbero pronunciate «senza necessariamente precludersi il rapporto con i compagni ma, viceversa, proprio allo scopo di garantirne il funzionamento e la prosecuzione» (p. 487).

In effetti, dall’osservazione al “doposcuola” e in altre attività, è emerso che, pur con una ritrosia messa in atto forse più per attirare l’attenzione dell’operatore-adulto che per una reale volontà di isolamento, Ambra interagiva con gli altri bambini e ragazzi, quasi tutti tunisini. In occasione di un Iftar⁴, essendo stata invitata, la bambina ha accettato di andare, insieme al fratellino Dany. Dinanzi alla tavolata imbandita con i piatti della tradizione culinaria tunisina, Ambra ha opposto un rifiuto palestinese: «No, grazie. Io e Dany abbiamo mangiato un panino a casa. Noi non siamo abituati a mangiare queste cose» (Bocchieri, 2022, p. 106). Un buon compromesso si è registrato su una fetta di torta al cioccolato e noci, che ha mandato giù in pochi istanti.

Nelle parole e nelle azioni di Ambra, sembra potersi leggere un esempio di quella che William Corsaro (2003) definisce «riproduzione interpretativa» (p. 43) da parte dei bambini. Il sociologo dell’educazione sostiene che i bambini, nelle loro interazioni, non sono semplici ripetitori della cultura degli adulti, ma interpretano creativamente tale cultura, producendo “culture dei pari” specifiche e differenti da quelle degli adulti. I bambini e le bambine, reinterpretando la cultura degli adulti, producono e fanno cultura.

⁴ Si tratta del pasto serale che interrompe il digiuno quotidiano durante il periodo di Ramadan.

Dal punto di vista pedagogico è importante notare come questo processo di appropriazione e riproduzione da parte dei bambini possa apportare dei cambiamenti anche alla cultura adulta: bambini e bambine possono influenzare gli adulti e contribuire al cambiamento dei discorsi e delle pratiche.

La ricerca etnografica riporta che nel periodo in cui si teneva un laboratorio teatrale promosso dalla Caritas, con una presenza pressoché uguale di ragazzi e bambini tunisini e rumeni, una certa insofferenza caratterizzava, molte volte, i momenti precedenti e successivi alle prove, quando soprattutto i bambini (maschi) ne approfittavano per giocare a calcio: *“Mutu, tunisino”*, *“Vieni cca...”*, *“Rumeni solo chistu capiti...”*⁵.

Sono espressioni affatto sporadiche, di norma terminate al massimo con qualche spintone. Ma la partita non s’è mai fermata (Bocchieri, 2022).

L’ipotesi suggerita da Benadusi (2009) permette di leggere lo scontro, con epiteti anche palesemente razzisti e violenti, come in qualche modo “informato” dalle dinamiche proprie della competizione tra gli adulti, ma in un’ottica di attraversamento, di messa in scena in qualche modo propedeutica al prosieguo di quella relazione, per quanto farcita da impropri e ostentazioni di stereotipi.

Nei fatti, soprattutto nel periodo del laboratorio teatrale, quando la presenza delle due componenti etniche era equamente divisa, il gruppo perseguiva l’obiettivo comune di portare in scena lo spettacolo cooperando. Si può quindi ritenere che, in un contesto complesso e caratterizzato da marcate gerarchie di marginalità e di invisibilità,

i bambini e i ragazzi giocano la partita dell’identità in modalità differenti, in cui il dualismo rumeno/tunisino, come “messa in scena” del confine, rischia solo di essere un costrutto fuorviante se non si considera davvero come vivono quotidianamente e le condizioni di vita, familiari, personali che è difficile rinchiudere (solo) in quella distinzione etnica (Bocchieri, 2022, p. 108).

⁵ “Stai muto, tunisino...”, “Vieni qua...”, “I Rumeni solo con le botte capite...”.

Le questioni che riguardano le identità (confini simbolici inclusi), anche nei casi in cui è più forte il richiamo al Paese di provenienza e alle sue tradizioni, andrebbero, dunque, affrontate tenendo presente che i bambini

[n]on sono semplici riproduttori delle differenze dei genitori, risultato meccanico dell'azione della cultura, delle tradizioni o delle radici che si sarebbero ereditate, ma neppure malleabile materia prima che si adegua, senza residui e resistenze, ai modelli dei gruppi dominanti. Al contrario, sempre più negoziano e definiscono identità collettive che sono dissociate dalla cittadinanza etnica e culturale senza però assumere come modello diretto quelle dominanti nel Paese di migrazione dei loro genitori (Colombo, 2007, p. 76).

La sfida pedagogica è capire come rispondere a queste “espressioni” o “provocazioni” dei bambini, consapevoli che, se da un lato il contesto trasforma e informa, dall'altro chi vive il contesto contribuisce alla sua trasformazione. Perché questo accada, vanno sostenuti ambienti educativi che permettano l'avvio di questi processi di educazione dal basso, un'educazione che, specialmente in territori come questo, moltiplichi luoghi in cui “allenarsi” a “crescere al plurale” (Pescarmona, 2020).

4. Trasformare i margini in luoghi di connessione: il possibile pedagogico

In tale ottica, le esperienze educative promosse dalle associazioni operanti nella Fascia Trasformata rappresentano un esempio significativo di come sia possibile accompagnare bambini e adolescenti in un percorso di consapevolezza e riconfigurazione identitaria. Sul territorio alcune associazioni, sia laiche sia religiose, svolgono un ruolo attivo offrendo una molteplicità di servizi, tra cui sostegno allo studio, laboratori teatrali, spazi dedicati all'espressione creativa e sportiva, oltre a percorsi interculturali volti a favorire il dialogo e l'inclusione educativa e sociale. Parallelamente, è stato istituito uno “spazio” dedicato alle donne, in cui si tengono corsi di alfabetizzazione, un laboratorio musicale e diverse iniziative volte a fornire sostegno e accompagnamento, sia in ambito sanitario che legale.

Il laboratorio di teatro è una delle esperienze più radicate tra gli interventi educativi in questo territorio. La presenza alle prove di un educatore o di un’educatrice favorisce pratiche trasformative in chiave interculturale favorendo nei bambini e nei ragazzi lo sviluppo di competenze e di sensibilità interculturali che sostengono la creazione di vere e proprie “comunità di pratica” (Wenger, 2006), impegnate nel portare in scena uno spettacolo frutto dell’impegno comune «che ha reso visibile l’esistenza di questa generazione al resto della comunità circostante e ha consentito ai minori per la prima volta di uscire dalle campagne e andare in “tour” per la provincia di Ragusa» (Save The Children, 2023, p. 34), ma anche a Catania e a Roma⁶.

Queste azioni rappresentano una risorsa fondamentale per il territorio, poiché mirano a contribuire alla costruzione di quel *genius loci*, inteso come un intreccio di relazioni, memorie e pratiche educative capaci di generare appartenenza e trasformazione sociale. Come ribadisce Michel de Certeau (2001), gli spazi non esistono indipendentemente dalle pratiche che li attraversano: sono il risultato dell’abitare, dell’agire e del raccontare. Non si tratta soltanto di luoghi fisici, ma di veri e propri territori dell’esperienza, in cui la dimensione materiale si intreccia con quella simbolica e relazionale (Ceruti & Mannese, 2020).

Il lavoro delle associazioni educative, insieme alla capacità di bambini e ragazzi di reinterpretare la propria esperienza, dimostra che i margini possono trasformarsi in luoghi di connessione, rielaborazione culturale e costruzione di nuovi significati condivisi.

Ciò implica il riconoscimento della dimensione *immateriale* dello spazio inteso come intreccio di vissuti, significati e processi di costruzione identitaria.

La Fascia Trasformata della provincia di Ragusa rappresenta un esempio emblematico di come un territorio non sia un’entità neutra, ma il risultato di una continua negoziazione tra segregazione e resistenza, tra invisibilità e azione trasformativa. Una riprova di quanto i contesti territoriali non siano semplici scenari passivi delle

⁶ L’1 ottobre 2024, i bambini e i ragazzi del Centro Orizzonti a Colori hanno portato in scena lo spettacolo “La Maga di Oz” al Centro Universitario Teatrale dell’Università di Catania nell’ambito del progetto di ricerca “Tempo e Tempi dell’educazione”.

dinamiche educative, ma si configurino come agenti attivi nella costruzione dei saperi e dell'identità collettiva.

L'interazione tra individui e territori non solo produce significati, ma orienta le esperienze, trasformando lo spazio in un dispositivo educativo in continua evoluzione.

La modernità, imponendo il primato della *res extensa*, ha ridotto il mondo a una geometria astratta e spersonalizzata, trascurando la dimensione vissuta dello spazio. La riscoperta del senso dei luoghi passa, dunque, attraverso la valorizzazione di quei margini che non separano, ma connettono. In questa prospettiva, educare significa restituire a questi margini la loro memoria, risignificarli come spazi vivi, capaci di generare appartenenza e trasformazione.

La Fascia Trasformata non è semplicemente una “periferia dell'impero”, ma un territorio in cui l'educazione può diventare strumento di risignificazione, riconnettendo il vissuto di chi lo abita a una prospettiva di trasformazione. La sua metamorfosi si compie nel riconoscimento delle *voci* che la abitano, nella valorizzazione delle pratiche di resistenza e nell'attivazione di percorsi educativi capaci di convertire il confine da barriera a soglia generativa, dove la marginalità smette di essere condanna e diventa possibilità di futuro e “destino cresciuto”.

In questa prospettiva, l'educazione si configura come un linguaggio di resistenza e rigenerazione, capace di contrastare le forme di violenza e di promuovere una cultura dell'alterità. Solo così la differenza smette di essere un ostacolo e si trasforma in una risorsa per la costruzione di un tessuto sociale più inclusivo e democratico.

5. Conclusioni

L'analisi condotta evidenzia come l'educazione possa costituire un argine alla riproduzione della cultura dell'odio e della violenza, favorendo processi di riconoscimento e trasformazione dell'alterità. Lungi dall'essere semplici recettori passivi delle categorie sociali degli adulti, bambini e ragazzi si rivelano attori attivi nella costruzione di significati, capaci di rielaborare stereotipi e confini attraverso pratiche quotidiane di interazione.

Questa capacità di rielaborazione critica si intreccia profondamente con la nozione di confine, inteso come realtà stratificata in cui *limes* e *limen* non si configurano come poli antitetici, bensì come elementi in continua interazione (D'Aprile, 2018).

Mentre il *limes*, nella sua accezione etimologica tradizionale, delimita territori, segna appartenenze e definisce distanze, il *limen* si configura come uno spazio di transizione e negoziazione. Se il *limes* traccia una geografia dell'esclusione, il *limen* apre invece un varco dinamico e transitorio, in cui l'incontro, la contaminazione e la risignificazione delle identità diventano possibili.

In questa prospettiva, il confine cessa di essere una mera linea di separazione per trasformarsi in un dispositivo fluido, continuamente ridefinito dalle relazioni sociali e culturali che lo attraversano.

All'interno di realtà marginali e multiculturali come la Fascia Trasformata, il confine si manifesta anche come *limen*, ovvero come soglia di transizione in cui nuove forme di incontro, scambio e riconfigurazione identitaria possono emergere.

I confini, come si desume dalle parole di Ambra, non si presentano come entità rigide e invalicabili (Mezzadra & Neilson, 2013), ma come dispositivi in continua ridefinizione capaci di modellare l'accesso a risorse materiali e simboliche. Oltre alla loro funzione regolativa, essi assumono anche una dimensione psichica ed esistenziale (Bodei, 2016; Borgna, 2020), configurandosi come luoghi di percezione e di relazione tra Sé e l'Altro.

In un contesto caratterizzato da superdiversità e complessità socioculturale, la capacità di bambini e ragazzi di reinterpretare e destrutturare gli stereotipi consolidati si rivela un potente fattore di trasformazione.

In questa prospettiva, l'educazione si configura come uno strumento essenziale per la costruzione di *spazi transattivi* (Dewey & Bentley, 1949), intesi non solo come luoghi di negoziazione, ma come ambienti dinamici in cui conoscenza e identità si co-costruiscono attraverso processi relazionali e collaborativi.

L'educazione assume così un ruolo chiave nei processi di riconfigurazione dei confini in chiave emancipativa, secondo quanto suggerisce Foucault (2010) attraverso il concetto di *eterotopia*: uno spazio di transizione e dislocazione in cui le soggettività si ridefiniscono, si decentrano e si aprono a nuove possibilità di esistenza.

In conclusione, i bambini e i ragazzi che crescono nella Fascia Trasformata incarnano quotidianamente la tensione tra *limes* e *li-men*, sperimentando il confine non soltanto come barriera, ma come soglia potenzialmente generativa. È proprio in tale spazio liminale che l'educazione può esercitare una funzione trasformativa, contribuendo alla metamorfosi del confine da ostacolo a luogo di relazione, di appartenenza plurale e di crescita condivisa.

Assumere tale prospettiva implica ripensare le azioni educative non come meri dispositivi protettivi o “compensativi”, ma come pratiche intenzionalmente orientate a sostenere l'emersione di soggettività attive, consapevoli, capaci di decostruire narrazioni escludenti e di ri-significare la propria esperienza.

Bibliografia

- Aime M., & Papotti D. (2023). *Confini. Realtà e invenzioni*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Bachis F. (2009). Il posto dei marocchini. *Lares*, 75(3), 545-567.
- Benadusi M. (2009). La scuola già e non ancora interculturale. Memorie e narrazioni dal campo. *Lares*, 75(3), 469-504.
- Berry J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. Disponibile in: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013> [12/05/2025].
- Bhabha H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bocchieri D. (2022). Serrenentola nel paese dei farlocchi. I minori stranieri nella Fascia trasformata del ragusano tra invisibilità e resistenze (Tesi di Laurea, Milano, Università degli Studi di Milano-Bicocca, A.A. 2021/2022).
- Bocchieri D., & Bove C. (2024). “Niente serre, voglio fare la cheffa”. La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 79-92. Disponibile in: <https://doi.org/10.36253/rief-15789> [12/05/2025].
- Bodei R. (2016). *Limite*. Bologna: Il Mulino.
- Bolognesi I. (2023). Conflitti nella scuola multiculturale: odore e colore della pelle. *EDUCARE.IT*, 23(9), 34-43.
- Borgna E. (2020). *Il fiume della vita*. Milano: Feltrinelli.

- Cannizzaro S. (2012). Le città serricole della provincia di Ragusa: Enclave di lavoratori immigrati in via di integrazione socioeconomica. *Geotema*, 43-44-45, 76-81.
- Ceruti M., & Mannese E. (a cura di). (2020). *Racconti dallo spazio: Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Colombo E. (2007). Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione. *Mondi Migranti*, 1, 63-85.
- Corsaro W.A. (2003). *The Sociology of Childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Cortese C., & Palidda S. (a cura di). (2020). *L'onda invisibile. Rumeni e tunisini nell'agricoltura siciliana*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aprile G. (2018). Del confine come limen, fondamento dell'essere. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetti (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 95-106). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- de Certeau M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Dewey J., & Bentley A.F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Foucault M. (2010). *Eterotopia*. Milano: Mimesis.
- Hannerz U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.
- Mezzadra S., & Neilson B. (2013). *Border as method, or, the multiplication of labor*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mongardini C. (2009). *Saggio sul gioco*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2009) (a cura di). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
- Pollock M. (2001). Learning to be Racial in America. In M. Benadusi (a cura di), *Antropologia, scuola, educazione* (pp. 144 - 172). Roma: Eucos.
- Portes A., & Rumbaut R.G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Riccio B., & Tarabusi F. (2020). Le politiche del riconoscimento nelle società multiculturali: Prospettive antropologiche. *Scienza & Politica, Quaderno 9*, 25-44.
- Sanò G. (2018). *Fabbriche di plastica*. Il lavoro nell'agricoltura industriale. Verona: Ombre Corte.
- Sassen S. (2014). *Expulsions: Brutality and complexity in the global economy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Save the Children (2023). *Piccoli schiavi invisibili*. Disponibile in: www.savethechildren.it [18/01/2024].

- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. Disponibile in:
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465> [12/05/2025].
- Wacquant L. (2018). Decivilizzazione e demonizzazione. Il rifacimento del ghetto nero in America. *Urban Studies*, 10, 1639-1647.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2022) (a cura di). *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola*. Milano: Scholé.