

## L'architettura come pratica inclusiva: un progetto di connettività transculturale a Berlino\*

Irene Tuzi<sup>1</sup> & Angela Fiorelli<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Humboldt-Universität zu Berlin*

<sup>2</sup>*Sapienza Università di Roma*

---

**Abstract (Italiano)** Il progetto presentato in questo contributo è la sintesi di una collaborazione interdisciplinare tra architettura e sociologia, poiché si pone come verifica progettuale e programmatica di possibili strategie di interscambio fisico-spaziale e socioculturale tra diversi gruppi sociali. Il saggio invita a una riflessione critica sul concetto di 'integrazione' a partire dallo spazio abitato diffuso con particolare attenzione al ruolo dello spazio pubblico nella società odierna. In particolare, lo studio esplora il ruolo dell'architettura nella creazione di un modello di integrazione sociale, presentando un progetto volto a promuovere l'inclusione nelle scuole di Berlino. Il progetto di ricerca presentato si basa sul concetto di transculturalismo, una prospettiva culturale più ampia del multiculturalismo, che supera i confini delle 'comunità' a favore di una società unica, più ampia, in grado di coesistere secondo principi e valori comuni.

**Abstract (English)** The project presented in this contribution is the synthesis of an interdisciplinary collaboration between architecture and sociology, as it stands as a design and programmatic verification of possible strategies of physical-spatial and socio-cultural interchange between different social groups. The paper invites a critical reflection on the concept of 'integration', starting from the diffuse inhabited space with particular attention to the role of public space in today's society. In particular, the study explores the role of architecture in the creation of a model of social integration, presenting a project aimed at promoting inclusion in schools in Berlin. The research project presented is based on the concept of transculturalism, a cultural perspective broader than multiculturalism, which transcends the boundaries of 'communities' in favour of a single, broader society able to coexist according to common principles and values.

**Keywords** interdisciplinary architecture, transculturalism, integration, transcultural pedagogy, Berlin.

---

---

\* Il testo, estratto di un progetto condotto dalle autrici, è stato scritto nell'ordine che segue: Irene Tuzi ha scritto "Introduzione", capp. 1, 2, 3 (par. 3.1), mentre Angela Fiorelli ha redatto i capp. 3(par. 3.2), 4, 5 e "Conclusioni".

## 1. Introduzione

La migrazione viene sempre più riconosciuta come parte integrante delle società europee, che sempre di più si configurano come società post-migranti, ovvero società in cui la migrazione non è più il carattere dominante di differenza sociale, ma piuttosto un elemento che evidenzia la normalità e quotidianità della migrazione nel mondo globalizzato (Foroutan 2019). In questo contesto, il discorso sull'*integrazione* di persone migranti e rifugiate è un tema centrale per creare una risposta coerente al fenomeno migratorio. È, infatti, inevitabile che anche le discipline sociali e umanistiche si interrogino sulle strategie di inclusione, assimilazione e integrazione che stati ed istituzioni locali adottano a lungo termine. Architettura e sociologia, in quanto discipline connesse ai processi di interazione tra le persone, hanno riflettuto ampiamente su questi temi. Dagli studi della seconda avanguardia degli anni Sessanta (Pazzagliani 2006), le questioni migratorie europee e la strutturazione di una società sempre più multietnica hanno portato negli ultimi anni allo sviluppo di numerosi studi su come l'architettura possa essere un dispositivo connettivo e uno strumento di integrazione sociale (Raitano, Fiorelli & Riggi 2020). Diverse ricerche si sono poi concentrate sul ruolo del progetto dello spazio pubblico nel creare risposte a lungo termine alla convivenza multietnica (Agostini et al. 2017) e sull'impatto dell'architettura come disciplina che condiziona e determina il rapporto tra individui attraverso modelli spaziali di condivisione (Cicalò 2009) e pertanto in grado di proporre strategie per favorire l'inclusione sociale e la connettività tra culture diverse.

Tradizionalmente esistono due modelli principali di integrazione applicati dalle società occidentali: il modello di assimilazione e il modello multiculturale. Mentre il primo promuove *l'uguaglianza* di tutti i cittadini senza tener conto delle differenze culturali, il secondo si basa su una politica della differenza, che promuove l'idea che tutti i cittadini e le cittadine debbano avere le stesse opportunità come risposta alle loro esigenze specifiche. In altre parole, il multiculturalismo si basa sul concetto di *equità*. Le scienze sociali hanno ulteriormente distinto tra *multiculturalismo*, *interculturalismo* e *transculturalismo*. Una società multiculturale è costituita da un gruppo di persone che provengono da background geografici, culturali e linguistici diversi e non interagiscono tra loro. Questa è una prospettiva statica che non implica necessariamente un'interazione tra persone con storie culturali diverse, le quali continuano a esistere in universi paralleli. Quando queste realtà si connettono tra loro, generano interculturalità, che rappresenta un contesto più dinamico,

fatto di reciprocità, interazione e scambio. Una società interculturale genera dialogo tra le diverse culture che vivono in un territorio, ma in questo modo tali culture restano all'interno dei propri confini. Il passo successivo è il transculturalismo, una prospettiva più ampia che abbraccia la volontà di superare i confini delle 'comunità' e le barriere culturali ad esse legate, a favore di una società unica e più ampia capace di vivere insieme secondo valori e principi propri della specie umana. Il concetto di transculturalismo valorizza le differenze dei singoli gruppi sociali e le trasforma in risorse fondamentali per rimodellare l'idea di cultura e sostituirla con quella di 'culture', al plurale. L'obiettivo è costruire una nuova prospettiva fatta di coesione, dialogo e rispetto.

A tal fine la ricerca presentata in questo articolo procede attraverso un'indagine sul campo che è stata possibile grazie allo sviluppo del progetto presentato al Concorso IDeA 2017,<sup>1</sup> nato dalla collaborazione interdisciplinare tra la sociologa Irene Tuzi e le architetto Angela Fiorelli e Azzurra Brugiotti. L'idea alla base del progetto è quella di creare un discorso sull'inclusione sociale, che incarni la dignità e la resilienza delle persone migranti e rifugiate che aspirano a proteggere la loro autonomia, creatività e capacità nella diaspora.

La ricerca è stata guidata da due principali domande:

- 1) Qual è il ruolo dell'architettura, come forza aggregante delle diversità della società, nel promuovere una riflessione critica sul concetto di integrazione?
- 2) Si può intendere il transculturalismo, in quanto forza generatrice di *equità* e non solo di *uguaglianza*, come un modello di integrazione?

Nei paragrafi successivi, dopo aver presentato il quadro teorico basato sul concetto di transnazionalismo e collocato il discorso nell'ambito della letteratura sull'integrazione e inclusione sociale, sarà introdotto il progetto *Walking House of Cultures* e le sue basi metodologiche, prima di descrivere nel dettaglio la proposta architettonica. Infine, nelle conclusioni sarà presentata una riflessione sul transnazionalismo come modello di inclusione sociale in Europa.

---

<sup>1</sup> IDeA (International Development in Action), Call for Entries: "Integrating Refugee Populations within Cities" - Place & Displacement Design & Policy Competition, 2017. <http://www.idevelopment.us>.

## 2. Quale integrazione?

Nell'agosto del 2015, la Germania è diventata il principale paese di accoglienza in Europa, ricevendo oltre un milione di donne e uomini migranti forzati e richiedenti asilo.<sup>2</sup> Le nuove misure di ospitalità e asilo promosse nell'ambito della *Willkommenspolitik* dell'ex Cancelliera Angela Merkel, come risposte che emergono da questa fase, sono cruciali per un discorso critico sull'integrazione. Solo di recente, infatti, la Germania ha iniziato ad occuparsi di integrazione. Le persone migranti, che inizialmente erano considerate *Gästarbeiter* (lavoratori e lavoratrici ospiti), sono state in seguito invitate a considerare la Germania come la loro nuova casa.

Nel contesto della cosiddetta 'crisi migratoria',<sup>3</sup> l'approccio tedesco sembra essere più umanizzante rispetto a quello di altri paesi europei, che invece hanno usato un linguaggio più razzializzato o politiche di accoglienza meno liberali. Nonostante gli stereotipi culturali e l'eurocentrismo con cui è stato costruito l' 'altro' non siano venuti meno, l'affermarsi della Germania come paese dalla responsabilità morale di proteggere le persone in fuga da guerra e persecuzioni ha suscitato molte reazioni di comprensione e approvazione da parte della popolazione e ha dimostrato un riconoscimento senza precedenti del valore della vita delle persone migranti. Tuttavia, nella complessità della società tedesca, non sono mancate posizioni apertamente ostili nei confronti di queste persone, perlopiù musulmane. Infatti, il discorso pubblico sull'integrazione rifletteva una società meno accogliente di quanto le politiche facessero presupporre (Arant, Dragolov & Boehnke 2017).

La coesione sociale e l'inclusione sociale, o integrazione, di persone migranti e rifugiate sono tra i temi più discussi e controversi nel dibattito politico e pubblico. Non esiste una definizione condivisa di 'integrazione' e spesso la letteratura suggerisce come il termine richiami un concetto controverso e caotico, usato da molti, ma compreso in maniera molto diversa la maggior parte delle volte (Robinson 1998; cfr. anche Castles et al. 2001). Il tema dell'integrazione non solo ha preso piede grazie all'Agenda di Sviluppo Sostenibile 2030, che mira a ridurre le disuguaglianze e invita a 'non lasciare

---

<sup>2</sup> Si veda la pagina 'Asilo e protezione dei rifugiati' dell'Ufficio Federale per le migrazioni e i rifugiati:

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>.

<sup>3</sup> Il concetto di una crisi migratoria europea è stato ampiamente criticato da diversi autori e autrici (Baerwaldt 2018; Gilbert 2015). Tra le proposte alternative, vi è quella di chiamarla crisi del Sistema europeo comune di asilo (CEAS) per sottolineare che le carenze del sistema e non le persone rifugiate hanno causato la crisi (Niemann & Zaun 2017).

indietro nessuno', comprese le persone migranti e rifugiate, ma ha ricevuto un grande interesse popolare perché è fortemente legato alla coesione sociale in società sempre più multiculturali, o postmigranti.

Una delle maggiori criticità associate al termine integrazione è il fatto che esso continua a presupporre che sia la persona migrante a doversi conformare alle norme e ai valori delle società di accoglienza per poterne fare parte e che dunque sia un processo unidirezionale, che di fatto non implica uno scambio.

Il significato di 'integrazione' differisce a seconda di chi lo definisce e del tipo di status giuridico che viene riconosciuto alla persona migrante cui viene richiesto uno sforzo di integrazione. Condizioni differenti nelle società di accoglienza rendono diverso il processo di integrazione (Phillimore 2012). Ad esempio, le siriane e i siriani in molti paesi europei vengono definiti 'rifugiati', ma alla maggior parte di loro è stata concessa la protezione sussidiaria, una forma di protezione che riconosce meno diritti rispetto al pieno status di rifugiato (ad esempio il diritto al ricongiungimento familiare). Lo status giuridico influisce anche sulle aspettative di integrazione di una persona migrante. Ad esempio, una persona rifugiata cui non viene concesso il diritto al ricongiungimento familiare vivrà probabilmente una vita divisa tra due luoghi: il paese di nuovo insediamento e quello in cui vive la famiglia, vivrà in altre parole in una famiglia transnazionale (Tuzi, *in pubblicazione*). Le sue motivazioni di 'integrazione' nella società di nuovo insediamento saranno diverse rispetto a quelle di una persona il cui progetto migratorio si è realizzato secondo le proprie aspettative e quelle della sua famiglia. Il concetto di 'integrazione' non riesce dunque a descrivere in maniera comprensiva due esperienze così diverse di inclusione sociale.

Per queste ragioni, il termine 'integrazione' è ampiamente contestato in letteratura (Spencer 2022). Infatti, l'imposizione unilaterale di questo concetto monolitico a persone migranti e rifugiate può essere considerata una forma di 'violenza simbolica' (Bourdieu 1977), che modella o consolida le disuguaglianze. La violenza simbolica costruisce 'la regola del gioco' quando la società concorda su narrazioni della realtà che negano le disuguaglianze in un modo in cui sia la persona dominante che quella subordinata accettano i ruoli nell'ordine sociale (Kabeer 1994: 227). Per superare i limiti posti dal concetto di integrazione, alcuni studiosi e studiose hanno proposto di utilizzare un vocabolario diverso (Schinkel 2018; Favell 2019), o di sostituire il termine 'integrazione' con 'inclusione', mentre altri autori e autrici hanno difeso l'uso critico del concetto nella ricerca (Penninx 2019).

Le autrici di questo articolo si allineano con questa seconda prospettiva e riconoscono che il termine integrazione ha funzioni e scopi molto differenti nella ricerca, nella pratica e nelle politiche. In questo senso, scegliere un termine differente nella ricerca non ridurrebbe la violenza con cui spesso il concetto viene impiegato nella pratica e nelle politiche. È tuttavia necessario ridefinire che cosa si intenda per ‘integrazione’. In questo articolo il termine è usato per indicare le dinamiche di inclusione sociale, interazione e coesione nelle società postmigranti e seguendo in particolare la definizione che ne danno Rinus Penninx e Blanca Garcés-Mascareñas, l’integrazione è intesa qui come un processo di interazione con la società di nuovo insediamento che segue l’immigrazione e che include anche un cambiamento sociale per tutta la comunità (Penninx & Garcés-Mascareñas 2016: 11). L’integrazione dovrebbe dunque essere riconosciuta come un processo a doppio senso (*two-way process*) (Penninx e Garcés-Mascareñas 2016).

L’integrazione interessa diversi ambiti della vita delle persone e viene spesso determinata dalle sfere sociali (socioeconomica, culturale, politica e di altro tipo) attraverso cui le persone migranti prendono parte alla società. Sebbene l’integrazione economica sia il campo che ha interessato la maggior parte della comunità scientifica (vedi Castles et al. 2001; Bevelander & Lundh, 2007; Massey et al. 2002), il concetto di integrazione è stato inquadrato sotto diverse dimensioni. Nella loro struttura concettuale che definisce i domini fondamentali dell’integrazione, Alastair Ager e Alison Strang (2008) hanno identificato l’area delle connessioni sociali come un ruolo fondamentale nel plasmare il processo di integrazione. Questo dominio emerge come formato da tre dimensioni: i legami sociali (con la famiglia e con forme di gruppo co-etiche, co-nazionali, co-religiose o altre forme di gruppo), ponti sociali (con altre comunità) e legami sociali (con le strutture dello stato) (Ager & Strang 2008: 177; cfr. anche Woolcock 1998). Tale quadro offre un valore esplicativo significativo per comprendere la crucialità del capitale sociale nel processo di integrazione.

In questo contesto, l’inclusione delle bambine e dei bambini migranti e rifugiati nel complesso ed eterogeneo sistema scolastico tedesco e la coesione sociale dentro le scuole hanno interessato tanto la ricerca quanto la politica. In Germania, ragazze e ragazzi di età compresa tra i 7 e i 15 anni sono tenuti a frequentare la scuola dell’obbligo. Dai 16 anni in poi l’istruzione non è obbligatoria e a coloro che scelgono di non proseguire gli studi viene offerta la possibilità di frequentare corsi di formazione professionale o corsi supplementari di tedesco per migranti. Rispetto alle ragazze e ai ragazzi non

migranti, coloro che hanno una storia di migrazione accedono all'istruzione secondaria superiore in numero molto inferiore (de Paiva Lareiro 2019). Questa fase decide anche il futuro inserimento nell'istruzione terziaria, che è divisa in due parti: le scuole orientate a una professione (*Realschulen*) e quelle che indirizzano verso la carriera accademica o alle professioni scientifiche (*Gymnasien*). Solo queste ultime danno l'accesso all'università tramite il superamento di un esame (*Abitur*).

Le difficoltà maggiori per le ragazze e i ragazzi rifugiati sono indubbiamente le barriere linguistiche e il riconoscimento dei certificati scolastici (Sontag 2019; Schneider 2018; Berg 2018). Per questa ragione ragazze e ragazzi migranti non vengono inseriti direttamente nelle classi regolari ma frequentano le cosiddette classi preparatorie o di accoglienza, dove per uno o due anni ricevono un'istruzione linguistica intensiva. Dopo questo percorso possono essere inseriti nelle classi regolari a seconda della loro età, delle loro competenze, dei loro certificati e dei loro obiettivi. Tuttavia, spesso i programmi di preparazione non sono sufficienti a garantire un efficace inserimento scolastico. In particolare, a causa di pregiudizi, ragazze e ragazzi adolescenti con storia migratoria vengono spesso indirizzati verso dei programmi di transizione e preparazione professionale (*Berufskolleg*), che però non conferiscono un diploma. Questo avviene anche nei casi in cui alle ragazze e ai ragazzi più grandi non vengono riconosciuti i certificati scolastici precedentemente acquisiti, limitando così la loro possibilità di proseguire gli studi accademici, o ritardando di molti anni il loro inserimento nel sistema di istruzione terziaria.

Essendo il sistema educativo tedesco organizzato a livello statale sono le norme vigenti nei vari Bundesländer che decidono come viene gestita la fase di preparazione. Esistono alcuni corsi di preparazione annessi ai *Gymnasien*, ma più spesso studentesse e studenti di scuola secondaria frequentano corsi di preparazione nelle scuole professionali di livello medio e inferiore (Crul et al. 2019).

Un elemento aggiuntivo da considerare è che il complesso sistema educativo tedesco e i programmi scolastici differenziati possono creare confusione tra le famiglie rifugiate. Come è emerso dalle interazioni con le famiglie di bambine e bambini rifugiati, avendo a loro volta difficoltà con l'acquisizione della lingua e le alte aspettative di integrazione (soprattutto lavorativa), i genitori non sempre riescono a garantire sostegno ai figli.

### 3. Il transculturalismo come mezzo per superare i confini culturali

Il progetto presentato usa il concetto di 'transculturalismo' per provare a dare una risposta alla complessa questione dell'integrazione di persone migranti e rifugiate nei paesi europei. Il transculturalismo è una prospettiva culturale più ampia del multiculturalismo e può essere utile per superare i confini delle singole comunità a favore di una comunità unica, più ampia, in grado di convivere secondo principi e valori comuni. Le autrici sostengono che nel quadro di una comprensione critica del concetto di integrazione, è importante che non solo la terminologia sia costruita in modo critico, ma anche che le politiche facilitino un accesso equo all'integrazione che consenta un'inclusione eterogenea di tutte le culture in una società post-migrante. Il concetto di transnazionalismo come estensione del multiculturalismo si colloca in questo contesto.

Il multiculturalismo è spesso stato considerato un concetto problematico perché suggerisce la presenza nella società di un numero di culture diverse ma che non necessariamente interagiscono tra loro (Éigeartaigh & Berg 2010: 8). Si tratta di un costrutto monolitico e omogeneo che è, di fatto, una forma di culturalismo perché mette in evidenza la presenza di gruppi sociali conviventi in una società ma sostanzialmente distinti, perpetuando così le divisioni esistenti tra di loro (Welsch 1999: 194). Nel contesto dell'identità statale, diversi autori e autrici hanno riconosciuto le carenze del multiculturalismo, sostenendo ad esempio, che un approccio multiculturale all'identità statale impone la divisione e non l'inclusione (Bissoondath 1994: 218), perché sottolinea l'importanza di mantenere l'identità 'etnica' separata dall'identità statale. Paesi come il Canada e gli Stati Uniti hanno costruito le loro politiche nazionali sul multiculturalismo (o pluralismo culturale). Altri autori e autrici hanno criticato l'approccio multiculturale in quanto fornisce una rappresentazione di 'cultura' falsamente omogenizzata (Phillips 2007). Il 'multiculturale' appare non come un liberatore culturale ma come un vincolo culturale, perché costringe i gruppi minoritari a un regime di autenticità, negando loro la possibilità di attraversare i confini culturali, di prendere in prestito influenze culturali e di definire e ridefinire se stessi (Phillips 2007: 14). Il risultato è che questo approccio, pur promuovendo la diversità culturale, crea un divario tra le culture (Phillips 2007: 25). In questo senso, è utile il concetto di 'integrazione pluralistica' (Kymlicka 2001) che non promuove la conservazione di culture distintive, né l'assimilazione (Kymlicka 2001: 169). Secondo questo approccio, le singole identità etniche incorporano aspetti della cultura più ampia quando interagiscono con essa e allo stesso

tempo cambiano anche la società più ampia integrandosi in essa (Kymlicka 2001).

Questo approccio della filosofia politica alla società multiculturale è stato criticato da alcuni autori e autrici e giudicato troppo ideologico e distaccato dalla realtà sociale, fatta invece di differenze, tensioni, e contraddizioni (Semi et al. 2009). Quando si parla di società multiculturali, infatti, si da spesso per scontata la rilevanza delle differenze e ci si concentra invece sulla possibilità di garantire l'inclusione e la cooperazione senza cancellare le unicità che coesistono nello spazio sociale (Colombo 2010).

A questo punto, è utile introdurre il concetto di transculturalismo e metterlo a confronto con quello di multiculturalismo. La diversità culturale può essere affrontata come multiculturale, quando si ha un'unione di contributi multipli e distinti alla cultura tradizionale, oppure come transculturale, quando esiste una fusione di attribuzioni culturali (Grosu-Rădulescu 2012). Il multiculturalismo è stato anche considerato come il primo gradino della scala socioculturale (Cuccioletta 2002) verso la costruzione di una società cosmopolita. Così il transculturalismo promuove l'abbattimento dei confini culturali mentre il multiculturalismo li rafforza. In questo modo non si parla di integrazione di una cultura in un'altra, ma di un intreccio di culture all'interno di uno stato nazione, la cui identità è costruita sulle basi di un sistema di valori comuni.

Tuttavia, il transculturalismo spaventa se si considera che la paura dell'altro, gli stereotipi e il razzismo impediscono spesso alle persone di sviluppare un atteggiamento di apertura mentale verso l'altro. I processi di globalizzazione tendono però a distaccare le pratiche sociali e culturali da una particolare geografia. Poiché la globalizzazione rompe la dicotomia nazione-cultura, riesce ad avvicinare i gruppi culturali e ad accorciare la distanza tra le culture. In questo senso, è ragionevole pensare che un modo verosimile per accettare le differenze sia proprio quello di conoscere l'altro. Abbracciare la diversità e sperimentarla può configurarsi come uno strumento per comprendere la pluralità e rendere concreta la coesione sociale nelle società postmigranti.

È proprio in questo contesto che si inserisce il progetto di architettura qui presentato. In particolare, il concetto di transculturalismo è stato usato come filo conduttore per costruire il disegno architettonico e rispondere ai bisogni e alle aspettative di integrazione emersi dalle interazioni con i diversi attori nel contesto tedesco e berlinese.

## 4. La metodologia

La metodologia di questo progetto è stata sviluppata su una strategia a due livelli e realizzata attraverso l'interazione di due discipline: sociologia e architettura. Il motivo di questa scelta metodologica è saldamente legato al concetto teorico di transculturalismo. In questo progetto, l'idea si esprime metodologicamente in termini di *transdisciplinarietà*, che mira a dissolvere i confini convenzionali tra le due discipline per creare una dimensione in grado di (ri)costruire significati e valori nel contesto dei problemi del mondo reale. Attraverso lo scambio di competenze, è stato proposto un metodo per affrontare le esigenze di una società diversificata attraverso la progettazione dello spazio fisico di interazione, in modo olistico e interscalare, sia a livello architettonico che urbano.

All'interno di questo quadro teorico e metodologico sono stati individuati alcuni fattori centrali per lo sviluppo e l'attuazione del progetto:

- la necessità di una maggiore interazione tra la popolazione locale e le famiglie rifugiate;
- un'integrazione sociale che vede le bambine e i bambini come il nucleo di una società futura e il veicolo più efficace per creare interazioni tra diversi gruppi etnici;
- l'importanza del sistema educativo e formativo nel processo di integrazione sociale;
- la necessità di un progetto diffuso per creare connettività;
- il valore del progetto finalizzato a un risultato finale condiviso in cui competenze e caratteristiche diverse siano le basi per una maggiore consapevolezza della diversità;
- la ripetibilità del progetto;
- la sostenibilità del progetto, in termini ambientali, sociali ed economici.

### 4.1. Fase empirica

La ricerca empirica alla base di questo progetto è stata condotta tra giugno e settembre del 2017 attraverso interviste sul campo, etnografia e consultazioni semi-strutturate con professioniste e professionisti, operatrici e operatori umanitari e istituzionali e donne e uomini siriani a Berlino e in altre aree selezionate della Germania. Ulteriori dati empirici sono stati raccolti tra gennaio e aprile 2019 nell'ambito della ricerca di dottorato di una delle autrici. Una fase di pre-raccolta dei dati è stata effettuata nel giugno 2017. In questa fase sono

state visitate alcune aree di Berlino come preparazione al lavoro sul campo per scegliere il quartiere e per creare connessioni con famiglie rifugiate, operatrici e operatori umanitari ed istituzionali, ed attiviste e attivisti.

Le tecniche di raccolta dei dati utilizzate sono state principalmente tre: interviste semi-strutturate di consultazione con operatrici e operatori umanitari ed istituzionali; interviste semi-strutturate approfondite con famiglie rifugiate; osservazione partecipante. Ulteriori colloqui e conversazioni informali sono stati svolti casualmente tra la popolazione locale e la popolazione rifugiata. Questa metodologia è stata integrata da una revisione della letteratura.

#### *4.1.1. Consultazioni strutturate con attori umanitari e istituzionali*

Sono state svolte dieci interviste di consultazione semi-strutturate con operatrici e operatori umanitari ed istituzionali come fase precedente alla raccolta dei dati tra le famiglie rifugiate. Il campione includeva operatrici e operatori di organizzazioni non governative e dipendenti delle municipalità e delle scuole. Queste interazioni sono state necessarie per comprendere meglio il discorso sull'integrazione in Germania. Sono state condotte interviste faccia a faccia o tramite Skype e ad ogni persona intervistata è stata posta una serie di domande aperte. Le domande sono state adattate al diverso campo operativo di ciascuna persona intervistata. Questo metodo mirava a indagare su vari aspetti dell'impegno umanitario e del campo istituzionale impegnato nell'integrazione.

#### *4.1.2. Interviste semi-strutturate approfondite con famiglie rifugiate*

Sono state condotte venti interviste individuali approfondite e semi-strutturate tra famiglie rifugiate a Berlino. Rivolgersi a operatrici e operatori umanitari ed istituzionali attraverso le consultazioni non sarebbe stato sufficiente per comprendere le caratteristiche della popolazione *soggetto* di questo studio. Le interviste semi-strutturate sono state utili in questo senso per approfondire gli obiettivi della ricerca. La maggior parte delle interviste sono state condotte nel quartiere di Neukölln, a Berlino. Le e i partecipanti sono stati scelti attraverso reti esistenti e in seguito attraverso una selezione a campionamento casuale. Le interviste dirette con le famiglie rifugiate (madri e padri) hanno aiutato ad approfondire le esperienze personali delle e dei partecipanti per raccogliere informazioni qualitative che non sarebbero emerse tra le operatrici e gli operatori. Poiché l'oggetto dello studio è stato percepito come particolarmente sensibile, l'approccio delle autrici è stato quello di sostenere una conduzione

non direttiva dell'intervista; quindi promuovendo empatia e flessibilità e incoraggiando le e i partecipanti a parlare liberamente. La struttura dell'intervista era flessibile nella misura in cui le e i partecipanti erano in grado di dirigere l'intervista verso i campi che ritenevano più importanti. Tutte le informazioni personali sono state omesse e le interviste sono state anonimizzate.

#### *4.1.3. Osservazione partecipante*

L'osservazione partecipante è stata condotta tra famiglie siriane nel quartiere di Neukölln, a Berlino. Questo metodo (DeWalt & DeWalt 2010) è stato fondamentale per avere una comprensione completa del focus sulla popolazione di questa ricerca. Questo metodo è stato usato per approfondire la natura articolata del tema e comprendere meglio le differenze tra le percezioni delle famiglie rifugiate e le aspettative della società generale nei confronti dell'integrazione.

#### *4.1.4. Risultati della ricerca empirica*

Dalle interviste è emerso che esisteva uno squilibrio tra la narrazione di operatrici e operatori e le percezioni delle persone rifugiate nei confronti dell'integrazione. Per esempio, è stato rilevante notare nella fase di consultazione con operatrici e operatori umanitari (organizzazioni non governative) e istituzionali (dipendenti delle municipalità e delle scuole) che il discorso fosse costruito attorno ai concetti di 'adattamento' e 'assimilazione' con la popolazione locale, mentre si lasciava meno spazio alle discussioni relative alla partecipazione attiva nella società o al contributo che queste persone potrebbero portare. Le famiglie rifugiate, quando consultate sul tema dell'incontro e dello scambio facevano invece riferimento a una mancata valorizzazione della loro ricchezza culturale.

Sebbene operatrici e operatori si riferissero al discorso sull'integrazione con un linguaggio che richiamava il concetto di assimilazione, da questi incontri sono emersi numerosi spunti che hanno contribuito positivamente allo sviluppo del progetto. In primo luogo, dalle interviste a lavoratrici e lavoratori scolastici è emerso che per molti di loro il valore della pluralità può essere promosso in due modi: attraverso le politiche e attraverso l'educazione. Tuttavia, è emerso che il sistema educativo tedesco non riesce ad incontrare le aspettative delle e dei giovani adolescenti e in particolare non riesce a gestire con equità la

transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria, fase in cui ragazze e ragazzi con una storia di migrazione abbandonano la scuola.

Secondo le interlocutrici e gli interlocutori, inoltre, i ministeri responsabili dovrebbero stanziare più risorse per le classi preparatorie e ridurre il rapporto alunni/insegnanti, per ridurre il divario di età nelle classi. Dovrebbero poi lavorare con i genitori per spiegare meglio il funzionamento del sistema scolastico tedesco alle famiglie e le opportunità che gli studenti hanno realmente.

Tutti gli interlocutori e le interlocutrici condividevano l'idea che una buona formazione scolastica è in grado di aprire la strada allo sviluppo personale e professionale di ragazze e ragazzi. Al contrario, le scarse competenze linguistiche, la mancanza di orientamento professionale e l'inadeguata comprensione del sistema educativo pregiudicano le loro possibilità di partecipazione. In questo senso, il progetto presentato in questo articolo propone di rispondere a queste criticità emerse dalla ricerca empirica promuovendo quella che può essere chiamata 'pedagogia transculturale'.

## 4.2. Fase di progettazione

Il progetto architettonico è stato sviluppato a partire dalla ricerca sociologica e si è basato su tre fasi di lavoro interconnesse. La prima fase ha riguardato la scelta dell'area geografica del progetto: è stato scelto il quartiere di Neukölln, situato nella zona sud-est della capitale tedesca, come quartiere-campione, poiché presenta uno spiccato carattere 'multietnico', oltre che una distinta flessibilità in termini di interazioni socioculturali. Individuato il quartiere, in una seconda fase, si è analizzata l'area in termini storico-morfologici con attenzione allo spazio pubblico, per comprenderne lo sviluppo urbano e le potenzialità di trasformazione. L'obiettivo principale dello studio territoriale è stato quello di creare un percorso formativo diffuso e possibili ambiti tematici di fruizione per un itinerario culturale espositivo. Infine, la terza fase, prettamente architettonico-progettuale, ha riguardato la progettazione della installazione modulare temporanea di una *Walking House of Cultures*.

Alla luce della ricerca condotta sia a livello urbano che sociologico, è stato programmato un calendario annuale delle attività e degli eventi urbani nonché dei possibili percorsi tematici. La priorità principale era identificare la possibile diffusione del progetto nella città. Una società transculturale richiede una *mixité* abitativa e un uso più funzionale degli spazi pubblici, in modo da evitare la creazione di ghetti urbani basati sull'etnicità e di promuovere piuttosto lo

scambio, il dialogo e la conoscenza tra le culture. La *Walking House of Cultures* si è configurata pertanto come un luogo in cui esprimere tutto questo. L'obiettivo era quello di creare un'architettura flessibile, facile da montare e smontare, mutevole, ma anche facilmente riconoscibile da un punto di vista iconico e figurativo. Il progetto doveva essere ripetibile in modo da consentire un più facile riposizionamento all'interno della città. Inoltre, dal punto di vista formale, l'oggetto doveva rispondere ad un'immagine ben leggibile e riconoscibile. Lo scopo era la creazione di un oggetto che, sebbene mutevole, potesse essere facilmente ricondotto al progetto.

## 5. La *Walking House of Cultures*: un progetto transculturale

Il progetto si realizza attraverso l'interazione di due apparati: le *Schools of Cultures* e la *Walking House of Cultures*, essendo il primo l'ambito in cui si plasma e si sviluppa l'integrazione transculturale, e il secondo lo spazio fisico in cui essa si conforma e si stabilisce. Le *Schools of Cultures*, scuole delle Culture (al plurale), sono percorsi di doposcuola transdisciplinari e transculturali rivolti a bambine e bambini delle scuole primarie e secondarie già iscritti alle scuole pubbliche. Chi desidera partecipare può iscriversi spontaneamente al doposcuola e può scegliere tra una serie di attività che includono musica, sport, arte e teatro. Bambine e bambini iscritti seguono un percorso di apprendimento che li porta, alla fine di ogni anno, a presentare gli esiti del loro lavoro nella *Walking House of Cultures*. Questa piccola casa itinerante gira per la città di Berlino per portare nelle strade e nelle piazze il lavoro svolto dai bambini iscritti alle *Schools of Cultures*. La *Walking House of Cultures* è un oggetto temporaneo, un elemento architettonico che vuole suscitare curiosità.

Il carattere transculturale alla base delle *Schools of Cultures* viene utilizzato in questo progetto come metodo innovativo basato sulla cooperazione, l'interazione e lo scambio tra bambine e bambini. Il risultato è un percorso di apprendimento che mira a creare coesione sociale attraverso l'istruzione, il gioco e la creatività. Poiché il transculturalismo implica un'interazione multidimensionale e multidirezionale, l'obiettivo principale di questo progetto è creare interazioni tra famiglie di diversa provenienza, riconoscendo l'importanza specifica di ogni elemento culturale. L'integrazione transculturale non può prescindere dalla comprensione del valore delle specificità culturali e delle diversità di ciascuna cultura. Ciò avviene non solo riconoscendo e accettando l'alterità, ma soprattutto attivando modalità di cooperazione transculturale, interazione e scambio tra individui di diversa storia culturale,

percettiva e sensibile. Non è un caso che il progetto sia sviluppato a Berlino. In quanto città postmigrante e cosmopolita la capitale tedesca è lo spazio ideale per avviare un progetto di pedagogia transculturale che coinvolga scuole, biblioteche, spazi educativi e realtà di quartiere nella promozione del transculturalismo.

### 5.1. Il programma delle *Schools of Cultures*

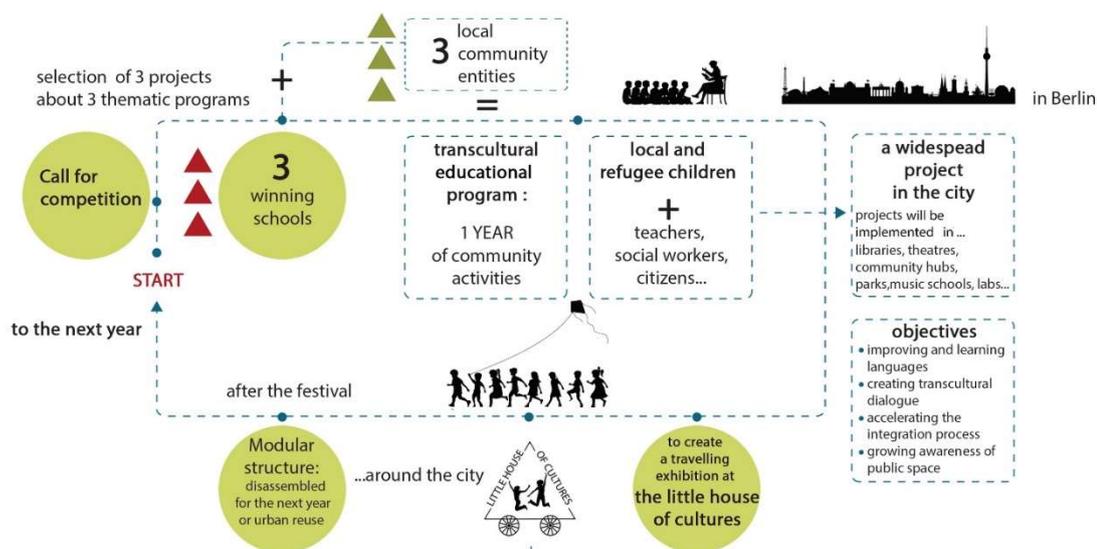


Figura 1. Il programma transculturale.

Il programma extracurricolare mira alla collaborazione tra le scuole e gli enti della comunità locale. Alla fine dell'anno, le opere finali vengono esposte nella *Walking House of Cultures* in giro per la città. Il programma è ripetibile. (Fonte: le autrici).

In questa sezione, vediamo nello specifico come si struttura il programma di studi presentato nel progetto. Le scuole (e altre istituzioni interessate, come centri culturali e biblioteche) si propongono per diventare *Schools of Cultures* e si impegnano in un programma di pedagogia transculturale che abbia i seguenti requisiti: le loro attività sono aperte a bambine e bambini rifugiati e non delle scuole primarie e secondarie; seguono un programma tematico comune volto allo sviluppo di nuove competenze e al miglioramento di nuove lingue; coinvolgono gli enti della comunità locale (biblioteche pubbliche, associazioni culturali, centri comunitari, ecc.) che partecipano alla conduzione delle attività. Durante l'anno scolastico, le scuole preparano bambine e bambini a un evento finale, un festival estivo che si tiene nella *Walking House of Cultures*, dove i partecipanti al progetto possono mostrare i risultati dei loro programmi

transculturali alla città. La *Walking House of Cultures* è un'architettura flessibile e modulare e uno spazio condiviso di interazione che tutti possono visitare. Ha il ruolo chiave di essere lo spazio fisico in cui bambine e bambini presentano il loro lavoro nelle piazze di Berlino.

Il metodo di apprendimento utilizzato dalle *Schools of Cultures* è l'apprendimento cooperativo. Molti studi (ad esempio: Johnson 2006; Johnson, Johnson & Smith 2007; El-Sayed & Mousa 2015; Le, Janssen & Wubbels 2018) hanno dimostrato che attraverso questo metodo studentesse e studenti ottengono migliori risultati di apprendimento, livelli più elevati di fiducia in se stessi e di autostima, competenze sociali più elevate e un migliore conseguimento di abilità specifiche. Questo approccio non solo è in grado di decostruire ciò che viene chiamata riproduzione culturale e sociale (Bourdieu 1977), ma facilita anche l'interazione e l'accettazione delle differenze individuali (Bertazzi 2007). L'intersoggettività tra individui è l'elemento alla base di questo metodo, il prerequisito e il luogo di apprendimento per sviluppare strumenti per una migliore comprensione della realtà. In questo senso, una realtà transculturale appare come il luogo migliore per sviluppare competenze multidisciplinari con un metodo di apprendimento cooperativo (Yamazaki & Kayes 2004).

## 6. Il progetto architettonico della *Walking House of Cultures*

La *Walking House of Cultures* è un oggetto temporaneo, che arriva in città una volta l'anno, come evento episodico ma ricorrente e pertanto deve essere ben riconoscibile e distinguersi come un elemento non estraneo ma accogliente e familiare per tutti. La *Walking House of Cultures* è un'architettura mobile poiché vuole essere una piccola costruzione itinerante che percorre le strade e le piazze cittadine. In essa è contenuta la sintesi e l'espressione fisica dei programmi di apprendimento transculturali. La sua immagine deve caratterizzarsi come una costruzione flessibile in grado di ospitare vari tipi di espressioni artistiche, che cambiano continuamente secondo le necessità derivanti dagli esiti dei percorsi educativi attuati dalle scuole. La *Walking House of Cultures* è un modulo a sezione triangolare con base quadrata ed è pensato per richiamare l'icona della casa. Essendo una struttura componibile, fatta di elementi modulari, deve essere facilmente adattabile a differenti usi e, in ottica di riuso e sostenibilità, deve consentire diverse configurazioni che permettono di restituirla alla città in varie forme, quando non utilizzata dalle *Schools of*

*Cultures*. In tal senso sono state redatte alcune possibili soluzioni trasformative esplicative (un teatro, un mercato cittadino, un playground ecc.) (fig.3).

La struttura, di estrema semplicità di assemblaggio, è composta da tubi quadrati in acciaio collegati tramite giunti a tre bracci. La facilità di montaggio e smontaggio consente inoltre la possibilità di lavorare in modo rapido e sicuro in autocostruzione. Alla struttura possono essere applicati vari tipi di pannelli in diversi materiali (Mdf, lamiera forata, tela ecc.), con finestre rettangolari o circolari, oppure elementi *brise soleil* in legno o reti elastiche. La rapida messa in opera deve consentire di creare con facilità installazioni divertenti e sempre modificabili. Tuttavia, la flessibilità figurativa dell'oggetto deve rispondere all'esigenza della forma archetipica della casa.

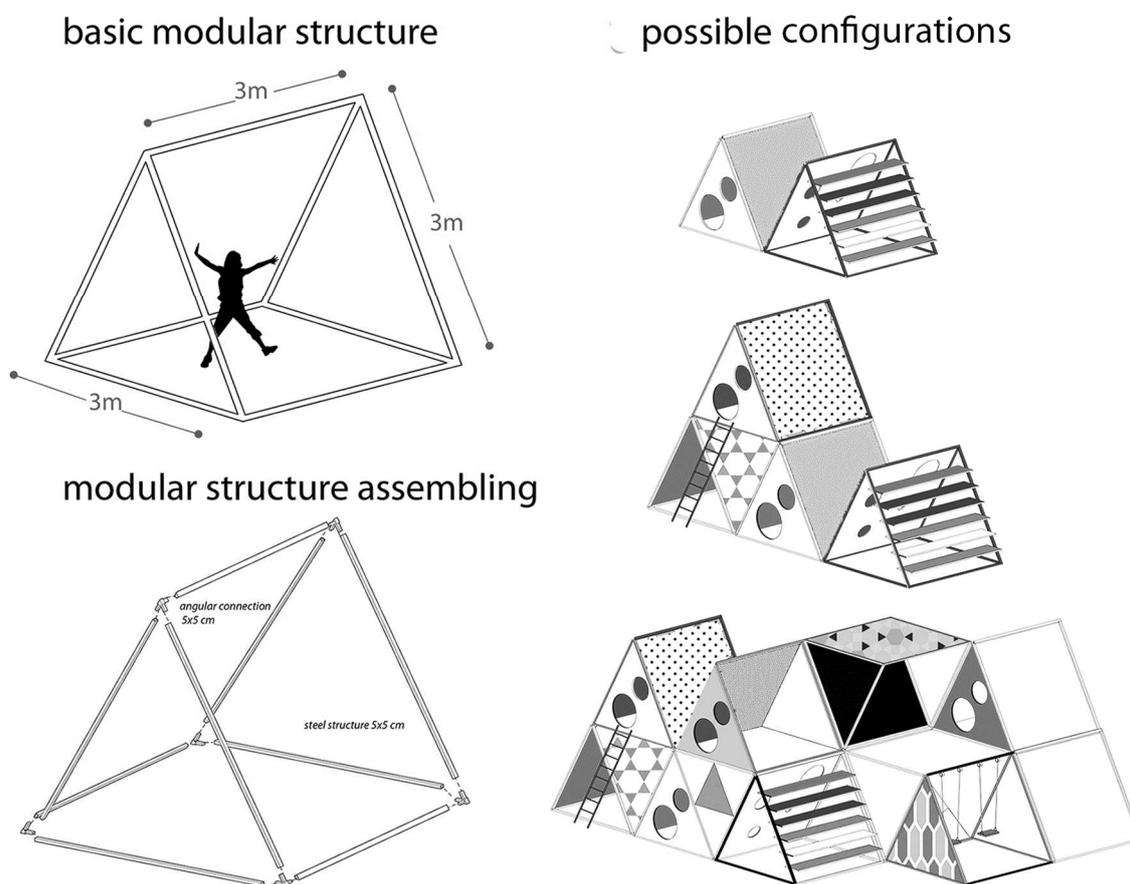


Figura 2. Il modulo. Struttura e possibili configurazioni (Fonte: le autrici).

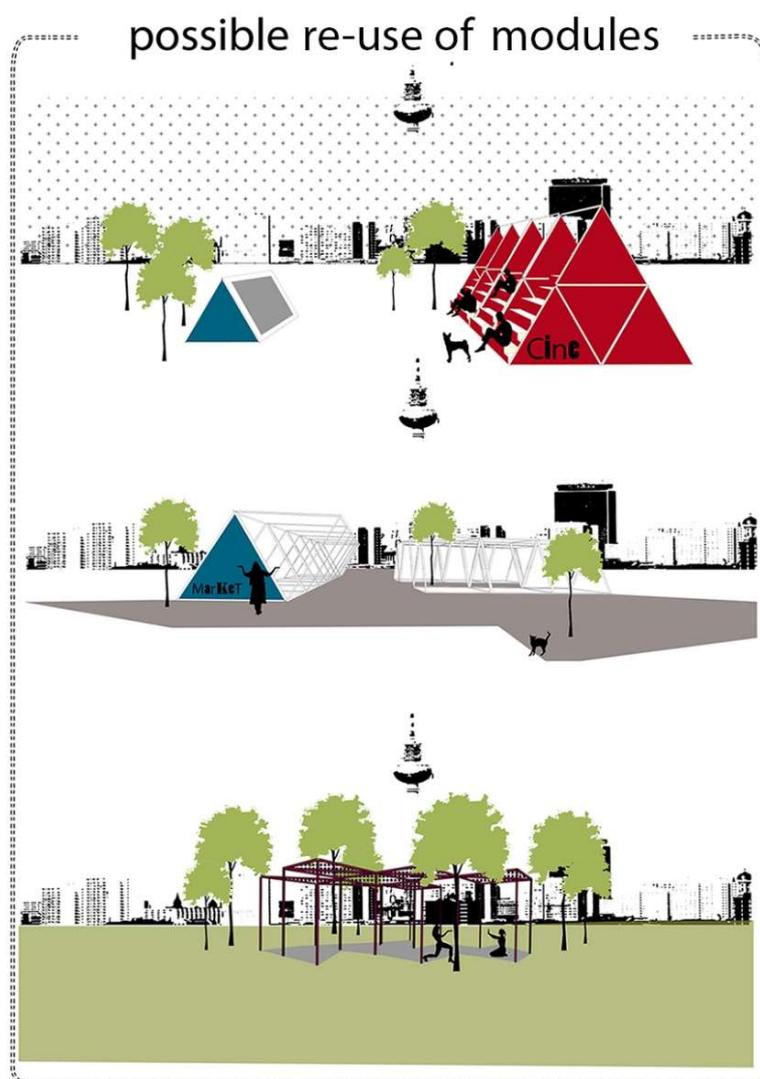


Figura 3. Architetture modulari: la struttura modulare può essere assemblata in vari modi e adattata a molte funzioni. Ecco alcuni esempi: un cinema, un mercato e tettoie in un parco. Questi oggetti possono essere riutilizzati in città dopo il Festival delle Culture, evento conclusivo del programma extrascolastico delle scuole. (Fonte: le autrici).

La duttilità dell'oggetto dimostra la sostenibilità del progetto in termini di riciclo e riuso. L'introduzione di installazioni temporanee in luoghi di uso collettivo (piazze, parchi, giardini, ma anche edifici o aree residuali, luoghi marginali o degradati, ecc.) anima la città e stimola la creatività e il dinamismo (Ciaffi & Mela 2011). Questo approccio è creativo e attrattivo: l'occupazione temporanea dello spazio pubblico crea coesione tra le persone e consapevolezza della cittadinanza nella percezione e condivisione di un patrimonio collettivo (Cicalò 2009). Anche le direttive e gli obiettivi delle città smart corroborano

questo tipo di strategie urbane (ad esempio, Ratti 2013). Uno dei sei assi delle *smart city* è infatti proprio la *smart community*, una comunità più attiva e consapevole che partecipa allo sviluppo della città e che si fa portatrice delle diversità locali e delle differenti comunità che abitano la città.

La *Walking House of Cultures* si potrebbe definire dunque un'esperienza di urbanismo tattico (Lydon & Garcia 2015), in cui ogni individuo è chiamato a intervenire sul proprio territorio di appartenenza in modo attivo e propositivo: "l'idea è che tutti agiscano per apportare modifiche all'ambiente costruito; tutti possono essere costruttori di città" (Simpson 2015). Tuttavia, l'esperienza della *Walking House of Cultures* fa un passo avanti in questo senso. Mira ad aumentare la consapevolezza verso i crescenti cambiamenti sociali. In tale direzione, questo spazio fisico e metafisico è quindi uno spazio dove ragazze e ragazzi possono ritrovare una dimensione unitaria e collettiva, senza dimenticare le proprie radici, ma rafforzando la propria identità. Nella *Walking House of Cultures* giovani ragazze e ragazzi possono sperimentare interazione e dialogo e costruire insieme una prospettiva inclusiva e transculturale del vivere comune.



Figura 4. Possibili configurazioni modulari – mercato (Fonte: le autrici).



Figura 5. Possibili configurazioni modulari – playground (Fonte: le autrici).

## 7. Conclusione

A partire dal necessario confronto tra studi urbani e sociologici, la ricerca evidenzia la necessità di creare strategie di interazione e coesione sociale e propone un possibile approccio in una prospettiva transculturale. La *Walking House of Cultures* è l'interfaccia urbana di un percorso profondo e strutturato che riunisce diversi gruppi sociali di Berlino. In questo senso, il progetto abbraccia un significato più ampio di integrazione, ovvero l'inclusione dell'intera comunità urbana negli spazi pubblici della capitale tedesca.

Poiché la cosiddetta 'crisi migratoria' ha avviato un periodo di grandi cambiamenti per l'Europa, questo contributo invita a riflettere criticamente sul concetto di integrazione. Il progetto interdisciplinare mostra come l'architettura e lo spazio pubblico uniti a programmi sociologici e pedagogici integrati possano essere forza integratrice delle diversità della società e lo sperimenta, nello specifico del progetto, con la promozione della coesione sociale tra le persone rifugiate e le comunità locali, a partire dall'infanzia.

Dalla ricerca è emerso che poiché bambine e bambini sono la parte più flessibile e adattabile delle società e incarnano il potenziale delle società future, è necessario investire in un'istruzione diversificata, mirata a ridurre le disuguaglianze. In questo senso, la metodologia proposta vuole contribuire a creare una società capace di vivere insieme nella diversità, usando le differenze per arricchirsi e migliorarsi. In questo senso, questo contributo mira a ispirare futuri studi che esplorino diversi metodi di applicazione della pedagogia transculturale, cui qui le autrici hanno soltanto accennato.

Lo strumento teorico del transculturalismo è apparso come una strategia utile di inclusione sociale perché mette in evidenza le diversità per promuovere un accesso equo all'integrazione con l'obiettivo finale di affrontare i grandi cambiamenti che stanno interessando le società europee postmigranti. In questo senso, un approccio transculturale ha il grande potenziale di ridurre la violenza simbolica che domina le relazioni tra persone di cultura dominante e quelle di culture 'altre' superando i termini integrazione, inclusione, assimilazione, ecc. In questa direzione, la ricerca architettonica applicata, inerente agli studi sullo spazio fisico di interazione tra individui offre un apporto di notevole efficacia nella delineazione di strategie di integrazione etnica e valorizzazione dello spazio collettivo urbano. Infine, tenendo conto dei bisogni specifici degli individui, il transculturalismo fornisce un percorso inclusivo verso la coesione sociale, che promette di interrompere i processi di riproduzione culturale e sociale propri delle società non inclusive.

## Riferimenti bibliografici

Ager, Alastair, & Alison Strang. 2008. "Understanding Integration: a Conceptual Framework." *Journal of Refugee Studies* 21(2), 166–191.

Agostini, Ilaria, Giovanni Attili, Lidia Decandia, & Enzo Scandurra. 2017. *La città e l'accoglienza*. Roma: Manifestolibri.

Arant, Regina, Dragolov, Georgi & Boehnke, Klaus. 2017. *Sozialer Zusammenhalt in Deutschland 2017*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Baerwaldt, Neske. 2018. "The European Refugee Crisis: Crisis for Whom?" *Border Criminology*, 20 March 2018. <https://www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2018/03/european-refugee> [ultimo accesso 31/10/2022].

Berg, Jana. 2018. "A new aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education." In Adrian Curaj, Ligia Deca, & Remus Pricopie (eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, 219–235. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Bertazzi, Luca. 2007. *Il valore del cooperative learning per la comunicazione, la solidarietà e la cittadinanza attiva*. UCIM Torino, <http://www.uciimtorino.it/bertazzi2.pdf> [ultimo accesso 15/10/2022].

Bevelander, Pieter, & Christer Lundh. 2007. "Employment Integration of Refugees: The Influence of Local Factors on Refugee Job Opportunities in Sweden." *IZA Discussion Paper No. 2551*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). <https://docs.iza.org/dp2551.pdf> [ultimo accesso 31/10/2022].

Bissoondath, Neil. 1994. *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin.

Bourdieu, Pierre. 1977. "Cultural reproduction and social reproduction." In Jerome Karabel & A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, 487–511. New York, NY: Oxford University Press.

Castles, Stephen, Maja Korac, Ellie Vasta, & Steven Vertovec. 2001. *Integration: Mapping the Field*. Report of a project carried out by the Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, University of Oxford. Home Office Online Report 29/03. London: Home Office.

Ciaffi, Daniela & Alfredo Mela. 2011. *Urbanistica partecipata. Modelli ed esperienze*. Roma: Carocci.

Cicalò, Enrico. 2009. *Spazi pubblici. Progettare la dimensione pubblica della città contemporanea*. Milano: Franco Angeli.

Colombo, Enzo. 2010. "Crossing Differences: How Young Children of Immigrants Keep Everyday Multiculturalism Alive." *Journal of Intercultural Studies* 31(5), 455–470.

Crul, Maurice, Frans Lelie, Özge Biner, Nihad Bunar, Elif Keskiner, Ifigenia Kokkali, Jens Schneider, & Maha Shuayb. 2019. "How the Different Policies and School Systems Affect the Inclusion of Syrian Refugee Children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey." *Comparative Migration Studies* 7(10). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>

Cuccioletta, Donald. 2002. "Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship." *London Journal of Canadian Studies* 17, 1–11.

de Paiva Lareiro, Cristina. 2019. "Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen." Ausgabe 02/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf;jsessionid=2E2AB2C710AB4950503F3E148A07804A.internet281?blob=publicationFile&v=12> [ultimo accesso 15/10/2022].

DeWalt, Kathleen M., & Billie R. DeWalt. 2010. *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Lanham: Altamira Press.

Éigeartaigh, Aoileann Ní, & Wolfgang Berg. 2010. "Editors' Introduction." In Aoileann Ní Éigeartaigh & Wolfgang Berg (eds.), *Exploring Transculturalism. A Biographical Approach*, 7–18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

El-Sayed, Azza Saad Zaghoul, & Marwa Abd El-Gawad Ahmed Mousa. 2015. "Cooperative Learning in Teaching Communication Skills for Psychiatric Nursing Students." *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)* 3, 74–77.

Favell, Adrian. 2019. "Integration: twelve propositions after Schinkel." *Comparative Migration Studies* 7(21). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0125-7>

Foroutan, Naika. 2019. *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: Transcript.

Gilbert, Geoff. 2015. "Why Europe Does Not Have a Refugee Crisis." *International Journal of Refugee Law* 27(4), 531–535.

Johnson, David W. 2006. *Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self-actualization*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Smith, Karl A. 2007. "The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings." *Educational Psychology Review* 19(1), 15–29.

Kabeer, Naila. 1994. *Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought*. London: Verso.

Kymlicka, Will. 2001. "Liberalism, Dialogue and Multiculturalism." *Ethnicities* 1(1), 128–137.

Grosu-Rădulescu, Lucia-Mihaela. 2012. "Multiculturalism or Transculturalism? Views on Cultural Diversity." *Synergy* 8, 102–111.

Le, Ha, Jeroen Janssen, & Theo Wubbels. 2018. "Collaborative Learning Practices: Teacher and Student Perceived Obstacles to Effective Student Collaboration." *Cambridge Journal of Education* 48(1), 103–122.

Lydon, Mike, & Anthony Garcia. 2015. *Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change*. Washington, DC: Island Press.

Massey, Douglas S., Jorge Durand, & Nolan J. Malone. 2002. *Beyond Smoke and Mirrors: Mexican Immigration in an Era of Economic Integration*. New York: Russell Sage Foundation.

Niemann, Arne, & Natascha Zaun. 2017. "EU Refugee Policies and Politics in Times of Crisis: Theoretical and Empirical Perspectives." *JCMS: Journal of Common Market Studies* 56(1), 3–22.

Pazzaglini, Marcello. 2006. *Architettura italiana negli anni '60 e seconda avanguardia*. Roma: Mancosu Editore.

Penninx, Rinus. 2019. "Problems of and Solutions for the Study of Immigrant Integration." *Comparative Migration Studies* 7(13). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0122-x>

Penninx, Rinus, & Blanca Garcés-Mascareñas. 2016. "Introduction: Integration as a Three-Way Process Approach?" In Rinus Penninx & Blanca Garcés-Mascareñas (eds.), *Integration Processes and Policies in Europe*, 1–9. IMISCOE Research Series. Cham, Switzerland: Springer.

Phillimore, Jenny. 2012. "Implementing Integration in the UK: Lessons for Integration Theory, Policy and Practice." *Policy & Politics* 40(4), 525–545.

Phillips, Anne. 2007. *Multiculturalism without Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Raitano, Manuela, Angela Fiorelli, & Gloria Riggi. 2020. "Progettare l'integrazione." *Ardeh* 7, 107–125.

Ratti, Carlo. 2013. *Smart City, Smart Citizen. Meet the Media Guru*. Milan: EGEA.

Robinson, Vaughan. 1998. *Defining and Measuring Successful Refugee Integration*. Proceedings of ECRE International Conference on Integration of Refugees in Europe. Brussels: ECRE.

Semi, Giovanni, Enzo Colombo, Ilenya Camozzi, Annalisa Frisina. 2009. "Practices of Difference: Analysing Multiculturalism in Everyday Life." In Amanda Wise & Selvaraj Velayutham (eds.), *Everyday Multiculturalism*, 66–84. London: Palgrave Macmillan.

Schinkel, Willem. 2018. "Against 'immigrant integration': for an end to neocolonial knowledge production." *Comparative Migration Studies* 6(31). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0095-1>

Schneider, Lynn. 2018. "Access and Aspirations: Syrian Refugees' Experiences of Entering Higher Education in Germany." *Research in Comparative and International Education* 13(3), 457–478.

Simpson, Charlie. 2015. "An Overview and Analysis of Tactical Urbanism in Los Angeles." *Urban & Environmental Policy*, Occidental College, <https://www.oxy.edu/sites/default/files/assets/UEP/Comps/Simpson%20Final%20-%20Copy.pdf> [ultimo accesso 15/10/2022].

Spencer, Sarah. 2022. "The Contested Concept of 'Integration'." In Peter Scholten (ed.), *Introduction to Migration Studies*, IMISCOE, 219–232. Cham, Switzerland: Springer.

Sontag, Katrin. 2019. Refugee Students' Access to three European Universities: An Ethnographic Study. *Social Inclusion* 7(1). 71-79.

Tuzi, Irene, *in pubblicazione*. “‘Doing Family’ as a Separated Household: The Experience of Syrian Refugees in Germany and Lebanon.” In Maria Tiilikainen, Johanna Hiitola, Ismail Abdirashid, & Jaana Palander (eds.), *Separated Families. Forced Migration, Everyday Insecurities and Transnational Tactics*. IMISCOE Research Series. Cham, Switzerland: Springer.

Yamazaki, Yoshitaka, & Christopher D. Kayes. 2004. “An Experiential Approach to Cross-Cultural Learning: A Review and Integration of Competencies for Successful Expatriate Adaptation.” *Academy of Management Learning and Education* 3(4), 362–379.

Welsch, Wolfgang. 1999. “Transculturality. The Puzzling Form of Cultures Today.” In Mike Featherstone, & Scott Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, 194–213. London: Sage.

Woolcock, Michael. 1998. “Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework.” *Theory and Society* 27(2), 151–208.