



Essere insegnanti con una formazione antropologica

Una riflessione su “seconde generazioni” e disuguaglianze nella Scuola Secondaria di Primo Grado

On Being Teachers with an Anthropological Background

A Reflection on “Second Generation” Students and Inequalities in Middle School

Giada Gentile, Ministero dell'Istruzione e del Merito, docente
ORCID 0009-0008-0773-779X; giada.gentile@gmail.com

Abstract: The report aims to share and summarize the reflections developed during the years of work in the educational sector, from 2016 to today, lived as a person with an anthropological training, first as an after-school operator and then as a teacher. The geographical context is the western area of the Friuli Venezia Giulia Region, in the Northeast of Italy, in the former Province of Pordenone. By an experience within 13 classes in seven different middle schools, the condition of the “second generation” kids is addressed, related to power imbalances, self-identification and to the topic of citizenship, especially in the context of the teaching of Civic Education.

Keywords: Migrant children; Italianity; Citizenship; School; Inequalities.

Introduzione

Questo report vuole essere una sintesi e una condivisione di riflessioni maturate durante gli anni di lavoro nel settore educativo, dal 2016 a oggi, come operatore di doposcuola prima e insegnante poi, attraversati da persona con una formazione antropologica, nel contesto di diversi istituti secondari di primo grado del Friuli-Venezia Giulia occidentale. Lungi dall'essere la presentazione di risultati di una ricerca scientifica propriamente detta, intende tuttavia cercare di sistematizzare tale esperienza, mostrando l'utilità di un bagaglio antropologico per un insegnante nell'affrontare interrogativi e complessità che questa esperienza professionale implica, mantenendo un atteggiamento riflessivo e aperto. Il focus viene posto sulla gestione degli aspetti di eterogeneità dei con-

testi scolastici, in particolare in riferimento alla condizione di alunni e alunne di origine straniera (le cosiddette “seconde generazioni”¹) nel sistema scolastico, in relazione alle problematizzazioni che ne emergono. Le prime di queste questioni sono relative alla gestione della relazione in una direzione che non sia etichettante e non reifichi la storia migratoria familiare come preponderante nelle biografie personali degli alunni nati qui. Il secondo nucleo di riflessione riguarda il confronto con *curricula* di studio come quello di Educazione Civica, che toccano inevitabilmente gli aspetti correlati alla cittadinanza e, di conseguenza, al suo ottenimento per i figli di persone straniere nati in Italia.

Il punto di partenza è la problematizzazione relativa alle disuguaglianze di potere nei contesti educativi e all’interno della classe scolastica² osservata attraverso una cornice teorica fortemente imperniata sull’attenzione ai dislivelli di potere, facendo riferimento all’approccio critico statunitense (Carspecken 1996) e a quello ecologico-culturale (Ogbu 1981). Sono prese a riferimento, inoltre, la teorizzazione articolata dal sociologo francese François Dubet (2010; 2012) in merito a uguaglianza di *opportunità* e uguaglianza di *posizioni*,³ e l’approccio della *complex instruction* (Cohen, Lotan 1997) relativa ai contesti scolastici eterogenei.

Com’era stato già nella mia esperienza di lavoratrice educativa in contesto extrascolastico, la consapevolezza delle disuguaglianze di potere e la sensibilità antropologica si sono rivelate preziose anche nell’aula scolastica, dove è necessario che gli insegnanti siano coscienti dell’impatto che possono avere il linguaggio e l’etichettamento di alunni e alunne. Per quella che era stata la mia precedente esperienza, infatti, l’attenzione all’uso del linguaggio e la capacità di non classificare in modo univoco e permanente i soggetti si era rivelata spesso utile a riequilibrare, almeno in parte, alcuni dei dislivelli di potere fossero essi legati a differenze culturali, a posizioni socio-economiche o a intersezioni di queste.⁴ Rifacendosi alla figura dell’“insegnante etnografo” auspicata da Fran-

¹ La proposta si inserisce nel solco delle recenti suggestioni al dibattito proposte nel numero speciale della rivista, a cura di Grimaldi e Vicini (Antropologia Pubblica, n. 1, 2024).

² Approfondito anche nel contesto del convegno SIAA 2022 all’interno del panel *Questioni aperte su “formazione” e “diverse forme di ineguaglianza”*.

³ Dove per posizioni si intendono “*Posizioni* che organizzano la struttura sociale, ovvero l’insieme di spazi sociali occupati dagli individui, siano essi donne o uomini, membri di minoranze visibili o della maggioranza “bianca”, “colti” o meno “colti”, giovani o meno giovani etc. [...] Questa rappresentazione della giustizia sociale invita a ridurre le disuguaglianze di reddito, condizioni di vita [...] associate alle posizioni sociali occupate da individui molto diversi [...] senza mettere l’accento sulla circolazione fra posti disuguali. La mobilità sociale è una conseguenza indiretta della relativa uguaglianza sociale” (Dubet 2010, p. 43; trad. a cura dell’autrice).

⁴ Ci si riferisce qui al concetto di intersezionalità (*intersectionality*), introdotto a fine anni Ottanta da Kimberle Crenshaw nell’ambito della teoria critica della razza e degli studi di genere (Crenshaw

cesca Gobbo nel campo della pedagogia interculturale (Gobbo 2000),⁵ questo percorso si propone pertanto come una sperimentazione diretta e reale del mantenimento di uno sguardo antropologico nei contesti educativi in cui si lavora. L'aspetto più complesso di ciò è forse dato dalla consapevolezza di dover coniugare un approccio critico con la necessità di dare a tutti gli strumenti per essere pienamente parte della società e agire in essa.

In questa cornice viene problematizzata la condizione di ragazzi e ragazze "di seconda generazione", il sentire comune loro e dei compagni, e soprattutto il contrasto tra il loro status giuridico rispetto alla cittadinanza e il curriculum di Educazione Civica, che della cittadinanza implica la trasmissione di nozioni basilari, a partire dalla Costituzione.⁶ Nel report vengono condivisi alcuni episodi osservati e decifrati attraverso una lente antropologica, collegati soprattutto a queste complessità e contraddizioni emergenti. Se, da un lato, i ragazzi e le ragazze delle scuole medie sembrano spesso già un passo avanti a noi nel loro comune sentire che tendenzialmente normalizza l'eterogeneità dei contesti, dall'altro, nel momento in cui si parla di Costituzione, cittadinanza e codice fiscale, sorgono degli interrogativi dati dal contrasto con la condizione giuridica di molti allievi e allieve, che alle volte vengono esplicitati anche da loro stessi.

Il contesto: realtà scolastiche in Friuli Venezia Giulia

Come accennato, il contesto iniziale di questo percorso di riflessione è stato quello di una realtà educativa extrascolastica, un piccolo servizio di doposcuola comunale in un piccolo centro in provincia di Udine. L'esperienza ha coperto circa cinque anni, dal 2016 al 2020, nei quali chi scrive ha lavorato con i bambini della scuola primaria, per passare poi, gli ultimi mesi, al lavoro con i

1989). Sebbene il termine sia nato in relazione alla discriminazione nei confronti delle donne afroamericane negli Stati Uniti e si riferisca propriamente alla coesistenza della dimensione di genere e razziale (basata sul colore della pelle) della discriminazione, il *framework* teorico è stato ampliato a indicare la coesistenza di più "assi" (*axes*) che determinano una posizione di discriminazione o subalternità che includono genere, classe, orientamento sessuale, razza. Il concetto mostra come i soggetti possano trovarsi a vivere l'intersezione di più posizioni e, allo stesso tempo, come i gruppi discriminati non siano omogenei al loro interno. Nel contesto educativo, l'intersezionalità ci viene utile e sembra possa essere applicata abbastanza correttamente all'ambito scolastico in cui i soggetti possono trovarsi a vivere posizioni di subalternità per una o più ragioni.

⁵ A cui si potrebbe proporre di affiancare anche una figura di "educatore etnografo" per le realtà educative extrascolastiche: figure capaci, entrambe, di coniugare l'approccio etnografico con i dati duri e le competenze legate alle altre Scienze Sociali.

⁶ https://www.istruzione.it/educazione_civica/ (consultato il 10/06/2025).

ragazzi della scuola Secondaria di Primo Grado. Il successivo ingresso nell'insegnamento in questo ordine di scuola ha determinato uno spostamento nel territorio, prima all'interno della stessa provincia con supplenze brevi e poi, in modo stabile, in provincia di Pordenone, con tre incarichi annuali in istituti diversi al momento conclusi, e il quarto appena iniziato.⁷

Le aree geografiche toccate sono distribuite fra la citata bassa pianura friulana Occidentale e Orientale, in provincia di Udine, e le aree dell'immediata Destra Tagliamento dal basso pordenonese alla pedemontana. Zone, queste, piuttosto diverse fra loro; l'area definita come Bassa Friulana Occidentale è una zona storicamente caratterizzata da un contesto rurale fatto di paesi e piccole cittadine, dove l'originaria attività agricola è stata integrata durante il secolo scorso dalla piccola industria e, in particolare, dai servizi legati ai siti turistici della costa (IRES 2010). La popolazione è principalmente costituita da classe media e medio-bassa, anche se vi sono delle eterogeneità.

Il territorio della provincia di Pordenone, al contrario, si caratterizza per una traiettoria industriale più spiccata, seppur con delle variazioni interne che hanno visto, specialmente durante il boom economico, una concentrazione demografica e industriale soprattutto intorno al capoluogo e nell'immediata Destra Tagliamento,⁸ a svantaggio delle zone montane (Musolla 2009, p. 68-84). Il distretto del pordenonese ha conosciuto una decisa accelerazione industriale tra gli anni Cinquanta e Settanta del XX secolo, con una produzione fondata sui settori della meccanica, della metallurgia e del legno, raggiungendo punte di rilievo nazionale.⁹ I censimenti industriali e demografici segnalano in quel periodo un deciso spostamento della popolazione attiva verso l'industria (Ivi, p. 88-98) con un ulteriore cambiamento a partire dagli anni Novanta, in cui l'espansione del settore dei servizi iniziò a impiegare molti più occupati. Gli anni Ottanta sono stati un periodo di difficoltà nell'industria, dovuto alle gravi crisi

⁷ Con l'attuale sistema di assegnazione degli incarichi di supplenza, una volta entrati in graduatoria in una Provincia, si viene assegnati di anno in anno agli istituti del territorio secondo le necessità. L'insegnante può esprimere un ordine di preferenze per classe di insegnamento, monte orario e collocazione geografica e sarà poi un sistema informatico ad assegnare il posto disponibile al momento del proprio turno della graduatoria. Molti docenti di cosiddetto "posto comune", cioè di materia, danno anche la disponibilità per coprire posti di sostegno e possono essere chiamati a coprire tale ruolo quando le graduatorie dei docenti specializzati sono esaurite. Ho svolto tale incarico in uno degli istituti. La sede attuale è invece stabile, a seguito delle procedure per l'immissione in ruolo.

⁸ Insieme all'area di Maniago, sede del tradizionale artigianato di produzione di coltelli.

⁹ Si pensi alla storica Zanussi, oggi Electrolux, leader per lungo tempo nella produzione di elettrodomestici e elettronica civile e industriale. L'azienda ha cambiato nome negli anni Novanta quando, a seguito di una grave crisi dovuta a un forte indebitamento sotto l'amministrazione Mazza, ha prima dismesso alcuni rami e successivamente venduto la gestione a un gruppo svedese sotto il quale ha poi conosciuto un deciso recupero (Musolla 2009).

delle grandi aziende;¹⁰ a ciò è seguita una fase di riassetto e ristrutturazione, con una sostanziale tenuta a livello economico. Nel complesso, la parabola della seconda metà del secolo ha visto un crollo dell'occupazione nel settore rurale, a favore di industria e servizi, mantenendo, dopo la suddetta crisi, l'impronta industriale vocata all'esportazione. Oggi nella provincia non manca la piccola e media impresa, con un'incidenza di attività condotte da persone straniere che è fra le più alte in Italia, il 13,4% del totale, quarta a pari merito per percentuale con Lombardia e Lazio (Osservatorio sull'Economia FVG Camere di Commercio di Udine e Pordenone 2023). Il territorio provinciale rispecchia l'andamento regionale, con quasi metà delle imprese di stranieri aventi carattere artigiano. Sebbene la zona della provincia di Udine abbia conosciuto anch'essa un certo buon grado di sviluppo industriale, la provincia di Pordenone e, in particolare, la zona circostante la città continua ad attestarsi fra le province dal reddito medio più alto, seconda solo a Trieste, con Udine e Gorizia in terza e quarta posizione (IRES 2024).

Dal punto di vista demografico, la provincia di Pordenone è passata da essere terra di emigrazione (fino alla prima metà del Novecento) a una fase di crescita netta, per poi subire una stabilizzazione e un arresto, con un saldo naturale che ha iniziato a essere negativo proprio negli anni Ottanta. A partire da questo periodo, "gli immigrati [...] hanno cominciato a supplire al deficit delle nascite sulle morti" (Musolla 2009, p.162). Tutt'oggi, comunque, la provincia e soprattutto il distretto pordenonese, continuano ad attrarre lavoratori anche dall'estero.

A seguito del mio cambiamento di ruolo e dello spostamento sul territorio, l'iniziale riflessione sul confine tra l'ambito dello *schooling*¹¹ e l'educazione non formale, tra scuola e famiglia, ha subito uno sviluppo e un mutamento, dovuto sia al passaggio "dall'altra parte della barricata" con l'ingresso come insegnante, sia alla sperimentazione di diverse realtà scolastiche. In questo processo, è possibile constatare come ogni istituto sia diverso, così come lo sono le realtà sociali e culturali in cui questi sono immersi (Ogbu 1981). I contesti territoriali sono differenti per tessuto socioeconomico, presenza di collettività straniere per quantità e provenienza, tipo di migrazioni e amministrazioni locali. Una certa differenza era apparsa immediatamente evidente passando (con il varco di un confine anche fisico, segnato dal fiume Tagliamento) dalla provincia di

¹⁰ La già citata Zanussi e la Savio, produttrice di macchine tessili (Ivi, p. 141).

¹¹ Dove per *schooling* si intende specificatamente il processo e il piano di scolarizzazione nel contesto dell'educazione formale scolastica, avente una propria grammatica interna. Le radici di questa nozione vanno fatte risalire alla scuola statunitense di studi su cultura della scuola e deprivazione culturale e ai lavori dei coniugi Spindler, negli anni Cinquanta e Sessanta.

Udine a quella di Pordenone; in quest'ultima sembrava di notare una maggiore concentrazione di ragazzi di origine straniera, soprattutto da Paesi africani e asiatici. Osservazione che ha poi trovato parziale conferma attraverso i dati statistici e in ricerche ufficiali (Baldo Salvaggio 2021; Dossier Statistico Immigrazione IDOS 2019/2020). I dati aggiornati al 2022 danno attualmente una popolazione straniera residente di 115.585 persone, con un'incidenza del 9,7% dei residenti regionali (IDOS 2023, p. 393).¹² Si evidenzia un più alto valore assoluto di alunni iscritti a scuola per la provincia di Udine, ma l'effetto di maggior presenza potrebbe essere dato dal fatto che la provincia di Pordenone è territorialmente più piccola e meno popolata (ISTAT 2024).¹³ La percentuale di incidenza delle persone straniere sul territorio è infatti maggiore in provincia di Pordenone, così come l'incidenza di alunni di origine straniera (ovvero figli di genitori non italiani) iscritti negli istituti scolastici. Di questi, il 70,4% in provincia di Pordenone per l'a.s. 2021/2022 erano alunni nati in Italia, contro il 72% della provincia di Udine e il 67,4% della media regionale (IDOS 2023, pp. 505-506).¹⁴ Nella scuola secondaria di primo grado la percentuale è del 71,8% del totale (*Ibid.*).

Nel complesso, in Regione risulta rilevante la presenza di persone residenti provenienti da Romania, Albania e Bangladesh, che per le prime tre posizioni si rispecchia nelle percentuali di allievi a scuola (20,6%, 12,6% e 7,4% rispettivamente), seguite da Marocco, Kosovo, Serbia e solo dopo Cina, Ghana e altri Paesi (IDOS 2023, p. 393).

Questo spaccato sembra corrispondere a presenze all'interno delle classi scolastiche di una media di circa il 20% di alunni con almeno *un* genitore straniero, vale a dire quattro ragazzi su circa venti alunni per classe, per cui gli alunni con entrambi i genitori stranieri sono solitamente da due a quattro. Il calcolo viene fatto sull'esperienza ad oggi avuta in sette diversi istituti della Provincia di Pordenone, di cui uno in area pedemontana, uno nella periferia Sud di Pordenone, e gli altri distribuiti fra il capoluogo di provincia e il Tagliamento, per un totale di 13 classi. Se si aggiungono le esperienze in provincia di Udine, il numero sale a nove scuole e 17 classi. La provenienza appare distribuita a macchia di

¹² Per il totale della popolazione straniera si è preso come riferimento il dato provvisorio del 2022.

¹³ Censimento della popolazione residente per Provincia al 1° gennaio 2024 (dato più recente disponibile): http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPRES1. La proporzione si mantiene anche per gli anni a cui si riferiscono i rapporti IDOS (si vedano le tabelle per periodo consultabili al link principale).

¹⁴ In provincia di Pordenone l'incidenza di alunni stranieri nel 2022 risulta del 15,7% in salita rispetto al 15,3% dell'anno prima e superiore alla media regionale, del 13,4%. Essa è seconda in Regione solamente a quella di Gorizia (18%), che però ha una popolazione inferiore, mentre in provincia di Udine è dell'11,3%, sebbene più alta in termini assoluti.

leopardo secondo quelle che sono state le reti migratorie locali costruite dalle collettività. Nella Pedemontana, ad esempio, risulta maggiore la presenza da Paesi dell'Africa occidentale (Baldo 2017) e settentrionale, mentre maggiori reti afferenti a India (comunità Sikh) e Pakistan sembrano evidenziarsi più a Sud, dove nelle classi torna ad essere più nutrita anche la presenza di alunni dai Paesi dell'Est Europa e balcanici.

Aspetti teorici

Sviluppare delle riflessioni attraverso la pratica educativa quotidiana è senza dubbio diverso dal condurre una ricerca sistematizzata con tutti i parametri ideali del lavoro scientifico. In tal senso, il lavoro nelle realtà educative per un antropologo/a potrebbe essere paragonato a quanto fa il clinico rispetto al ricercatore in medicina, per cui la presenza costante “in corsia” consente di vedere e accumulare un grande numero di casi e di situazioni, che concorrono a comporre un patrimonio di esperienza con cui iniziare a operare, se non delle teorizzazioni sistematiche, almeno delle riflessioni. È così che, sebbene non si tratti di una esperienza “di campo” in senso propriamente detto, quella che si va maturando è se non altro un'esperienza “sul campo”, una costante presenza sul posto nei luoghi e nei contesti della pratica educativa. Tale presenza entra naturalmente in relazione con quello che è il bagaglio teorico che ci si porta dietro come antropologi o antropologhe, e anche come educatori e/o insegnanti. Vi è un costante ritorno alla teoria e ai risultati delle ricerche per aggiornarsi, informarsi, acquisire competenze con cui affrontare le situazioni che ci si propongono e agire in esse, come spesso accade (o dovrebbe accadere) per gli insegnanti. Teoria e pratica, pertanto, dialogano e interagiscono costantemente, alimentandosi a vicenda (Aull Davies 1998).

In questo senso, l'esperienza su cui stiamo riflettendo viene a costituire un esempio empirico di quanto descritto da Gobbo nella sua proposta di pedagogia interculturale, sia in merito alla capacità di avere una visione denaturalizzante dell'istituzione scolastica, sia per quanto riguarda la collaborazione che caratterizza la ricerca e il lavoro in campo educativo (Gobbo 2000, p. 211):

Nel caso di una ricerca di etnografia della scuola, il tema, e la centralità, della collaborazione, riguarda quella tra insegnante ed etnografo: Cazden (1982) lo sottolinea, ma contemporaneamente ricorda che l'obiettivo di una intensa collaborazione [...] è bilanciato dall'esigenza, per l'antropologo, o per l'insegnante-come-etnografo, di mantenere una sorta di “estraneità”, di “distanza interiore” dal contesto, attraverso la mediazione della teoria.

In questo caso, l'essere educatori o insegnanti con una formazione antropologica, va a saldare insieme le due figure, etnografo e insegnante/educatore, che sono la stessa persona, la quale collabora con le altre figure chiamate in causa (colleghi insegnanti o educatori), al fine di svolgere il compito educativo nel modo migliore possibile.

Un portato collaterale di questa posizione però è, come aveva in parte anticipato Gobbo,¹⁵ il rendersi conto che non è sempre semplice né possibile mantenere costantemente e completamente la posizione di educatore/insegnante e di etnografo. Pur nella consapevolezza infatti che lo *schooling* e le realtà educative extrascolastiche sono fatti culturalmente e socialmente determinati, non sempre è possibile passare al vaglio critico quanto si sta facendo, poiché in quel momento sussiste la necessità di fare lezione a venti ragazzi e ragazze che devono acquisire degli strumenti (linguistici, culturali, tecnici, concettuali etc.) finalizzati alla possibilità di stare nel mondo e agire nella società in modo consapevole, e dei quali in quel momento siamo responsabili anche in senso giuridico.¹⁶ Si tratta di saper stare su quel limite, sulla soglia tra l'essere "dentro" e "fuori" dall'aula, in senso sia metaforico che fisico, negoziando tra la consapevolezza della non naturalità del *setting* aula/lezione per come lo conosciamo (Carspecken 1996) e le necessità della realtà quotidiana. In questa costante negoziazione consapevole, la vita pratica della scuola obbliga spesso a mantenere questo modello e il suo *setting* per tutelare i ragazzi e raggiungere gli obiettivi che ci siamo prefissati o che ci vengono richiesti. Obiettivi che, ricordiamo, sono naturalmente legati a quello che è il "curricolo nascosto", fortemente de-

¹⁵ Gobbo cita Hopkins per spiegare come ciò non significhi "sacrificare l'insegnamento sull'altare della ricerca né, di converso, trasformare gli insegnanti in ricercatori tout court." Piuttosto, si tratta di immaginare insegnanti "che hanno ampliato il loro ruolo per includervi la riflessione critica sulla loro attività con l'obiettivo di migliorarla". [...] "Non sono sottovalutate le difficoltà, o le obiezioni", a causa dell'idea che "qualsiasi metodo di ricerca non dovrebbe interferire o interrompere l'impegno ad insegnare" (Hopkins 1993, p.57, cit. in Gobbo 2004, p.131-132). Prosegue poi Gobbo: "Rispetto a questa eventualità, Hopkins è giustamente ottimista: se chi sceglie di diventare insegnante-ricercatore mira consapevolmente e intenzionalmente ad espandere il significato e la funzione della sua professione, non spingerà certo in secondo piano la centralità dell'insegnamento. Ma neppure la ricerca (e i criteri metodologici e deontologici cui deve rispondere per essere considerata tale) deve essere "sacrificata" sull'altare dell'insegnamento, come se quest'ultimo potesse giustificare una minore attenzione o consapevolezza verso il rigore e la chiarezza di ipotesi, obiettivi e metodologia, che invece permangono necessari" (Gobbo 2004, p. 132).

¹⁶ È opportuno ricordare che per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, vige la responsabilità in sede giuridica di e per gli alunni, che sono sempre e comunque, per le leggi dello Stato, dei minori ad essi affidati (Art. 61, c. 2, Legge n. 312/1980; Art. 2048 Cod. Civ.). Ciò significa che occorre mantenere sempre presenti gli aspetti legali legati alla loro sicurezza, e che è necessario intervenire quando questi mettono in atto comportamenti potenzialmente rischiosi per sé stessi (Cass. 18-11-2005, n. 24456) o per gli altri (Cass. 12-10-2015, n. 20475).

terminato dallo Stato nazionale, ma che in parte riguardano anche i diritti umani fondamentali come quello all'istruzione (Gobbo 2000, p. 219). Ciò significa che, al di là di banalizzazioni o fraintendimenti del relativismo culturale, che ci fanno correre il rischio di schiacciare i soggetti su uno sfondo bidimensionale e immutabile, è necessario fornire quell'istruzione a cui hanno diritto tutti gli alunni e le alunne che ci sono affidati, mettendoli nelle migliori condizioni per usufruirne. Questo ci riporta alle analisi di François Dubet sull'uguaglianza di opportunità e posizioni (Dubet 2010; 2012) che nell'ambito educativo vengono toccate con mano ogni giorno e che si richiamano all'eredità degli studi sulla subalternità (Gramsci 2014; Cirese 1978). La necessità, qui, di aprire spazi e tempi che rendano veramente equo, per tutti e tutte, l'accesso all'istruzione.¹⁷ In ambito scolastico, ciò che qui si propone è la possibilità della messa in pratica, nell'*agency* quotidiana, di modi relazionali, operativi e di azione, che riconoscano i dislivelli di potere e agiscano su di essi per cercare di riequilibrarli, almeno parzialmente, attraverso azioni che siano di tipo didattico-pratico e/o linguistico-comunicativo (Cohen, Lotan 1997). Proposta che, nata da un'esperienza quasi puramente empirica, va a cogliere almeno in parte quanto è stato di fatto elaborato e teorizzato nelle ricerche di settore. Al di là dei momenti formali e dell'elaborazione di *curricula* e attività didattiche, è negli spazi interstiziali quotidiani, nel momento della lezione, dell'interazione con i ragazzi e degli scambi con loro, che è possibile agire.

Figli di genitori stranieri, Educazione Civica, cittadinanza. Alcune situazioni tipo

Vorrei guardare ora a un particolare e specifico aspetto relativo alla complessità della realtà scolastica: la situazione delle cosiddette *seconde generazioni*, i figli di genitori stranieri nati in Italia.

Una prima problematizzazione si pone rispetto al valore analitico di questa categoria, sviscerato e affrontato nel dibattito recente (Thomassen 2010; Andall 2002; Grimaldi 2021). Senza entrare approfonditamente nel merito di questo aspetto,¹⁸ ci soffermiamo qui sui dislivelli di potere che si evidenziano nell'appli-

¹⁷ Ad esempio, i doposcuola e tutti gli spazi e tempi aggiuntivi che supportino alunni e alunne in posizione di fragilità.

¹⁸ La questione è estesa e, in questa sede, ci limiteremo a darne dei cenni. Thomassen problematizza, giustamente, il concetto stesso di *seconda generazione* come categoria analitica che richiama l'ampia area di studi su generazioni ed età della vita, dal campo antropologico a quello sociologico di Karl Mannheim, invitando alla cautela nell'uso dei termini. Secondo il sociologo tedesco, oltre al dato

cazione di tale concetto. Thomassen aveva già messo in evidenza come il termine non sia usato nella vulgata comune fuori dall'accademia e come a scuola solitamente non si applichi (Thomassen 2010, p. 26).¹⁹ Per quella che è stata finora la mia esperienza, aggiungerei che, in ogni caso, tendenzialmente non si utilizza il termine “seconde generazioni” per tutti i figli di genitori stranieri di ogni condizione e provenienza, così come mi è sembrato di notare che ci sia un dislivello anche nell'applicazione del concetto di “figli di stranieri”, o di “genitori stranieri”. Difficilmente, infatti, si sentiranno usare questi termini per alunni figli di genitori provenienti da Paesi europei o extraeuropei “occidentali”.²⁰ In uno degli istituti dove ho insegnato, ad esempio, non veniva considerato parzialmente straniero, né svantaggiato, un ragazzo avente uno dei due genitori proveniente dalla Gran Bretagna. Per quella che è la mia esperienza ad oggi, mi è sembrato di notare che le provenienze hanno “pesi” e posizioni di potere diverse, e non tutte sono percepite come etichettanti o stigmatizzanti; un'origine britannica, statunitense, francese, tedesca o spagnola, non sembra avere in sé questo portato.²¹

Al contrario, nel caso di alunni o alunne con un genitore sud- o centro-americano, ad esempio, ho notato come tale origine viene spesso percepita e descritta dagli adulti come potenzialmente problematica, o come una delle cause di situazioni di fragilità o conflittualità con la famiglia, fatti salvi elementi di controbilanciamento (famiglia “presente” e collaborativa, alunni e alunne laboriosi). Questo tratto emerge trasversalmente in entrambi i territori dove ho lavorato e condotto queste osservazioni. Vi sono poi, naturalmente, anche delle eccezioni. Prendo ad esempio un'allieva di provenienza brasiliana di una delle mie classi, trasferitasi in Italia da un paio d'anni. Questa alunna ha un cognome italo-olandese e le sue ascendenze, evidenti anche fisicamente, non sembrano costituire una fonte di preoccupazione. O, ancora, una ex allieva il cui papà proveniva dal Marocco, con un nome e cognome straniero, dall'altissimo rendimento scolastico e con un aspetto fisico quasi caucasico: anche nel suo caso, non vi era problematicità.

biologico di appartenenza a una coorte d'età e al dato sociologico di generazione come tipo particolare di collocazione (*lagerung*) sociale, il sentimento di generazione effettivo è una “partecipazione ai destini comuni dell'unità storico-sociale”, per una “unione reale” degli individui sulla base di “contenuti sociali e spirituali reali” (Mannheim 1928). Nel caso delle seconde generazioni, puntualizza Thomassen, non è detto che queste siano arrivate nella stessa epoca e non bisogna darne per scontato il sentire comune.

¹⁹ Il suo esempio si applicava in prima battuta ai suoi figli (di origini italo-scandinave), ma anche a tutti i bambini di origine straniera nella loro scuola.

²⁰ Piuttosto si tende a dire direttamente “la mamma/il papà è inglese/tedesco/americano”, etc. Raro è il caso di entrambi i genitori emigrati da paesi “occidentali”.

²¹ Tale ipotesi sembrerebbe in parte suffragata anche da quella che fu l'esperienza di ricerca di tesi condotta più di dieci anni fa in Argentina tra giovani discendenti di italiani. Durante un'intervista uno di loro, laureato in Scienze Politiche e titolare di una doppia cittadinanza, fece notare la difficoltà di ingresso in Europa in aeroporto con passaporto sudamericano rispetto a uno europeo.

C'è da dire che questi aspetti sono spesso correlati anche alla situazione socio-economica e all'atteggiamento della famiglia nei confronti della scuola. Specularmente, ci sono casi di alunni e alunne, figli di genitori italiani, la cui posizione è percepita come problematica per posizioni di fragilità socioeconomica, scarsa collaborazione da parte della famiglia o provenienza da altre zone d'Italia.²²

Tornando alle "seconde generazioni", come segnala Thomassen (2010), è difficile udire i ragazzi riferirsi a sé stessi in questi termini. Negli anni di lavoro a scuola, mi è sembrato di rilevare che l'autoidentificazione dei ragazzi può oscillare tra il dire "i miei genitori sono albanesi/africani/egiziani etc." o "vengono da" associato al Paese di provenienza, o il definire sé stessi come albanesi/rumeni/africani etc. Interessante è stato da questo punto di vista un caso capitato con un alunno di prima media, la cui famiglia era originaria di un Paese dell'Africa Occidentale, che alla domanda su da dove venissero i genitori (la scelta linguistica della domanda è sempre, precisamente "da dove vengono", o semmai "di dove sono", ma mai "cosa sono", proprio per non etichettare), rispondeva genericamente "dall'Africa". Alla mia osservazione sul fatto che il continente africano è grande e a una richiesta di maggiori precisazioni, il ragazzino affermò di non saperlo. Ora, si tratta certamente di casi particolari, ma può capitare di ricevere risposte di questo tipo, che sembrano oscillare fra una invisibilizzazione autoimposta, che pare rispondere a un condizionamento dato dallo sguardo altrui, e una effettiva scarsa conoscenza della storia familiare.

Nelle poche occasioni in cui, in una classe seconda, gli allievi di origine balcanica si sono autodefiniti lo hanno fatto facendo riferimento al Paese di origine dei genitori. Interessante rilevare che questo tipo di autoidentificazione sembra essere più frequente fra i ragazzi che fra le ragazze. Allieve con le stesse origini, sia di prima che di terza media, in scuole diverse, più difficilmente si autodefinivano come "sono albanese/rumena etc", espressioni che più frequentemente riferivano all'appartenenza dei genitori. Oppure, penso al caso di un'altra alunna, che in un testo scritto, parlando di sé stessa si è espressa in questi termini: "Sono nata in Italia, ma sono di nazionalità rumena", esplicitando in modo più evidente il nodo soggiacente.

Ora, per un insegnante, in particolare con una formazione antropologica, la consapevolezza che i propri allievi e allieve, nati e scolarizzati qui, partecipino della comunità scolastica senza poter (ancora) godere pienamente degli stessi diritti di cittadinanza degli altri genera una certa contraddizione.

In questi contesti, sta alla sensibilità della figura educativa muoversi con attenzione negli spazi interstiziali del quotidiano, ed è qui che il bagaglio antro-

²² Rilevato anche per contesti extrascolastici in Gentile 2019, pp. 103-104.

pologico si rivela uno strumento prezioso. Cercare di usare linguaggi e atteggiamenti che tentino di decostruire stereotipi piuttosto che rafforzarli, genera solitamente atteggiamenti di apertura da parte degli alunni e delle alunne, e questo è tanto più vero nel caso di chi è arrivato in Italia da poco, estendendosi spesso anche alle famiglie.²³

L'ottica antropologica risulta però importante anche al momento di affrontare alcuni argomenti di studio.

In due classi terze di un paese della Destra Tagliamento, dove insegnai per un anno Educazione Civica,²⁴ ebbi la possibilità, in accordo con la docente di Lettere, di proporre un approfondimento sulle migrazioni dal punto di vista delle Scienze Sociali. Utilizzando come esempio la migrazione italiana all'estero,²⁵ fu presentato ai ragazzi anche il concetto di prime e seconde generazioni. La cosa suscitò un certo interesse e riscosse un discreto successo, sebbene vi sia stato poi poco tempo per capire se le categorie siano state in qualche modo recepite dai ragazzi. Lo stesso approfondimento l'ho proposto quest'anno in un'altra terza, come attività relativa alla Geografia.²⁶ Questo tipo di proposta didattica, affrontata con atteggiamento attento, permette a tutti, figli di genitori stranieri e neoarrivati in Italia, di rispecchiarsi in storie simili alle proprie, sentendosi "visti", ma senza essere messi sotto i riflettori. Anche i compagni di origine italiana, parallelamente, si sentono coinvolti e possono ritrovare tracce dell'esperienza migratoria nella storia familiare.

Le nostre scuole sono in ogni caso popolate da molti più ragazzi e ragazze di origine straniera rispetto a dieci o venti anni fa, molti dei quali nati qui. Questa realtà, ma anche quella dei nuovi arrivi, sta acquistando nella vita scolastica una dimensione molto più consueta di quanto si possa pensare, e anche gli insegnanti sono ormai più equipaggiati a farvi fronte. Spesso la diversità culturale è riassorbita insieme ad altre dimensioni, ed è *uno* dei fattori, non l'unico, con cui educatori e insegnanti vedono e valutano gli alunni nella quotidianità e nel percorso scolastico (Gobbo 2000; Cohen, Lotan 1997). Certo, pur con tutte le difficoltà e la carenza di risorse finanziarie, la Scuola è abbastanza al passo,

²³ Penso ad esempio al papà di un altro alunno, venuto dalla Romania due anni fa, che in un colloquio ha mostrato gratitudine e apertura nel momento in cui ho esplicitato il riconoscimento della fatica dell'esperienza migratoria. Queste riflessioni sembrano trovare riscontro anche nel recente lavoro di Altin tra studenti delle scuole superiori del monfalconese; alla domanda di esplicitare in un questionario i problemi più sentiti, una delle risposte è stata: "Non insultarci e sottovalutare noi studenti e le nostre famiglie" (Altin 2024, p. 85).

²⁴ Con l'opzione di dedicare all'Educazione Civica per la cattedra di Italiano l'ora di Approfondimento, era possibile assegnare una cattedra a un docente apposito, fatta di un monte ore su diverse classi.

²⁵ Progetto di ricerca a cui ha partecipato l'autrice, da cui si è attinto.

²⁶ All'interno del tirocinio per l'abilitazione.

come già rilevava Gobbo, e si sta progressivamente costruendo un *saper fare* legato all'accoglienza e alla convivenza,²⁷ seppur con delle imperfezioni. Anche in questi casi, le competenze antropologiche sono estremamente utili, in particolare la padronanza di diverse lingue; tuttavia, non sempre queste competenze a scuola ci sono e non sempre si riescono tempestivamente ad attivare supporti di lingua e mediazione.

Ad ogni modo, per i bambini e i ragazzi stessi, almeno nella scuola media, la coesistenza tra compagni con storie e provenienze diverse ha acquisito una certa dimensione di normalità che rende ai loro occhi molto più naturalizzata questa realtà. Cito a tal proposito un episodio avvenuto in una classe seconda durante le lezioni di Educazione Civica. Si parlava della lotta per i diritti civili, in particolare relativi alla segregazione razziale. Ai ragazzi, italiani e di origini straniere, sembrava piuttosto bizzarro che in passato fossero esistite leggi di segregazione razziale come quelle sudafricane, tanto che, quando venne accennato di cosa si trattasse e si parlò di discriminazione, la reazione fu alquanto perplessa. A loro detta, si trattava di leggi "strane" (sic). Questo è solo un piccolissimo aneddoto, poco più di una nota di colore, ma è una spia di un mondo e una temperie culturale e sociale in cui queste giovani generazioni sono immerse, certamente differente da quella di chi oggi è adulto. Non che episodi discriminatori e di emarginazione, o di uso di termini denigratori fra pari (a volte in modo scherzoso, quasi caricaturale) oggi non ci siano, ma, anche quando si cita il razzismo, per loro la questione non sembra più tanto riconducibile a colore della pelle o cultura, quanto più a dinamiche di relazione e/o conflitto fra soggettività e gruppi immersi in un contesto sociale, aspetti che sembrano trovare riscontro nella teoria.²⁸

Ma il curriculum di insegnamento dell'Educazione Civica ci pone davanti a questioni ancora ulteriori, che ci interrogano in modo urgente e pressante come insegnanti, educatori e come persone con formazione antropologica.

In una delle classi terze sopra citate, durante il percorso di Educazione Civica, al momento di parlare del sistema di assegnazione del Codice Fiscale (de-

²⁷ Si pensi ai protocolli NAI per i nuovi arrivi, o alla nascita di commissioni per l'intercultura nelle scuole.

²⁸ "It also seems the case that many of the second generation-immigrants who develop 'anti-society' attitudes come from families that on paper are 'well-integrated, with legally employed parents, relative economic security and average or above-average levels of education' (Thomassen 2010, p. 24). A volte ho sentito ragazzi darsi a vicenda del "marocchino" con un connotato che sembrava a cavallo fra negativo e positivo, scherzando. Ricordo però l'abbozzo di una certa divisione di gruppi fra ragazzi/e di origine nordafricana e dell'Africa occidentale nella zona della pedemontana, i cui rapporti proseguivano e si svolgevano molto anche fuori da scuola.

cidemmo di trattare anche questi argomenti, seppur facoltativi), la questione della cittadinanza dei figli di stranieri nati in Italia emerse in modo esplicito, su osservazione di un alunno di origini straniere (precisamente nordafricane) che un giorno si avvicinò alla cattedra, domandandomi chiaramente se sapessi quando sarebbe cambiata la legge sulla cittadinanza e quando avrebbe potuto averla. Risposi che, purtroppo, non potevo sapere se e quando la legge sarebbe cambiata, ma che auspicavo avvenisse presto.

Porsi come adulto, educatore, tanto più con una formazione antropologica, e rispondere a questi quesiti non è cosa semplice, ma richiede una presa in carico. Non è possibile restare miopi davanti a questo problema, tanto più che è difficile e quasi imbarazzante affrontare i giusti e importanti argomenti legati alla Costituzione, con la consapevolezza che in classe si hanno allievi e allieve nati e cresciuti qui, o arrivati in tenerissima età e che in Italia vivono e studiano, i quali probabilmente potranno avere la cittadinanza solamente al compimento della maggiore età o se almeno uno dei genitori ha già raggiunto i requisiti per ottenerla. L'attuale normativa infatti, la legge n. 91 del 5 febbraio 1992,²⁹ regolata dal cosiddetto *ius sanguinis*, prevede la possibilità di cittadinanza per i minori figli di genitori entrambi stranieri, solamente nel caso in cui almeno uno dei due l'abbia già acquisita.³⁰ I dati delle recenti statistiche Idos (2022) testimoniano come, se da un lato il numero dei ragazzi che la acquisiscono così è in aumento,³¹ dall'altro ce ne sono molti altri che fino al compimento della maggiore età rimangono in questa condizione sospesa, costituendo una difficoltà e un ostacolo a una maggiore e piena "integrazione" (Ivi, pp. 217-221). Si discute di uno *ius scholae*, che però al momento non sembra prendere il via.

²⁹ <https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza> (consultato il 27/02/2025).

³⁰ Diversamente, se almeno uno dei genitori è italiano, il minore la riceve alla nascita.

³¹ "La rilevazione censuaria del 2001 ne contava appena 290 mila [stranieri residenti che hanno acquisito la cittadinanza, n.d.a] mentre a inizio 2020 superano un milione e mezzo di persone. Di queste oltre 280 mila sono bambini e ragazzi con meno di 18 anni. Infatti, solo tra il 2011 e il 2020 quasi 400 mila minori stranieri, in non pochi casi oggi maggiorenti, hanno acquisito la cittadinanza per trasmissione del diritto dai genitori diventati italiani, tanto che in alcune collettività (in particolare in quelle originarie di Bangladesh, Marocco e India) le acquisizioni per questa motivazione hanno superato il 40% del totale dei procedimenti. Si deve inoltre aggiungere che, nello stesso periodo, si sono registrate oltre 57 mila acquisizioni di cittadinanza per elezione da parte di stranieri neomaggiorenti nati in Italia" (Dossier Idos 2022, p. 217). Secondo i dati più recenti, in Italia il 42% delle cittadinanze viene preso per residenza, il 12% per matrimonio, e il resto accorpa tutti gli altri motivi, con il Nord Est che presenta un tasso di acquisizione del 29,8%, per una popolazione straniera residente del 24,8% sul totale (IDOS 2023, p. 219).

Secondo il Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2022/2023 gli alunni "con cittadinanza non italiana" erano 914.860, con un aumento del 4,9% rispetto all'anno prima.³²

Se da un lato ci sono ragazzi e ragazze che il problema non sembrano porcelo, almeno dall'esterno, dall'altro ci sono anche situazioni in cui la mancanza di riconoscimenti formali sembra poter causare un senso di esclusione o un certo disagio, che non sempre riesce a manifestarsi apertamente.

È senz'altro vero che un documento in sé per sé non è necessariamente sufficiente a generare inclusione, "integrazione" o appartenenza; tuttavia, occorrerebbe ragionare sul fatto che possa costituire se non altro un punto di partenza per porre le basi di una uguaglianza di posizioni per tutti coloro che nascono nel Paese.

Conclusioni

In questa condivisione di riflessioni su un'esperienza lavorativa come insegnante avente una formazione antropologica, abbiamo visto come sia possibile mettere in atto un atteggiamento da "insegnante-etnografo" e mantenere uno sguardo attento sulla complessità dei contesti scolastici attuali. In particolare, si è ragionato sulle necessarie riflessioni che vengono suscitate dalla presenza nelle proprie classi dei tanti alunni e alunne nati in Italia da genitori stranieri, la cui condizione di autopercezione e il cui status giuridico richiedono attenzione e una certa preparazione nella gestione.

Attraverso esempi concreti tratti da un'esperienza lavorativa di otto anni in ambito educativo nell'area occidentale del Friuli Venezia Giulia, di cui gli ultimi quattro nelle scuole Secondarie di Primo Grado, si è cercato di mostrare come degli strumenti etnografici e antropologici possano aiutare nella relazione con alunni e famiglie. Ciò avviene principalmente attraverso il bagaglio di conoscenze teoriche, esperienze sul campo e di vita, che permettono di aprire canali comunicativi efficaci con i soggetti coinvolti, restituendo loro una visibilità e un riconoscimento di status che vada a riequilibrare i rapporti di potere e favorisca un dialogo paritario ed efficace. Oltre a queste competenze, anche le conoscenze linguistiche non vanno sottovalutate. Sebbene la Scuola si sia dotata negli anni di un proprio *saper fare* rispetto alla convivenza delle diversità, non sempre gli strumenti presenti sono sufficienti, e la formazione antropologica porta con sé degli specifici del tutto peculiari, che possono dialogare e integrare la mediazione culturale, ma che non si fermano a quello.

³² Fonte // www.miur.gov.it/web/guest/, pubblicato l'8/8/2024.

Trovarsi ad essere “insegnanti-etnografi”, scegliere la strada dell’insegnamento e percorrerla portando con sé il proprio bagaglio di formazione, è un’esperienza ricca e possibile, seppur nella sua complessità. Vi sono molte competenze che una persona con questo tipo di formazione può mettere a disposizione della Scuola, e queste sono valide anche nell’insegnamento.

La comunità scolastica oggi è popolata di molte figure professionali a supporto di studenti e insegnanti e, dall’altra parte, c’è un corpo docente spesso oberato da un’enorme quantità di impegni e formazioni extracurricolari, che lasciano spesso poco spazio a ulteriori approfondimenti.

Tuttavia, varrebbe forse la pena di riflettere anche sull’opportunità di ipotizzare l’inserimento stabile di figure con una formazione antropologica nelle Scuole, poiché non sempre si può ricorrere ai mediatori e non sempre sono presenti gli strumenti (anche linguistici) per interagire efficacemente con famiglie di origine straniera.

Infine, abbiamo riflettuto su come la condizione e lo status giuridico degli alunni e alunne nati in Italia da genitori stranieri emerga necessariamente nelle proprie contraddizioni nei momenti interstiziali quotidiani e, soprattutto, al momento di toccare argomenti fondamentali come lo studio della Costituzione, che è parte integrante dei nuclei di studio dell’Educazione Civica. Uno sguardo attento, sostenuto dalla preparazione antropologica, non può fare a meno di notare tale contraddizione e cercare di sbrogliare la matassa nel rapporto e nel dialogo con i ragazzi e le ragazze, costituendo un avamposto con antenne sensibili di quanto accade “sul campo” nella realtà scolastica quotidiana.

Al di là dei termini usati e del rischio delle semplificazioni, la riflessione sul processo di crescita e di formazione di questi ragazzi e ragazze come persone è una questione che ci chiama in causa tutti come adulti, educatori, insegnanti, persone provenienti dall’Antropologia e istituzione scolastica, richiedendo una comune presa in carico.

Bibliografia

Altin, R.

2024 Figli di un Dio minore? Eredità migratorie ed alterità nelle scuole di confine. *Antropologia Pubblica*, 10 (1), pp. 69-94.

Altin, R. (a cura di)

2022 *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi in un’area di frontiera*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.



- Andall, J.
2002 Second-generation Attitude? African-Italians in Milan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28 (3), pp. 389-407.
- Aull Davies, C.
1998 *Reflexive Ethnography*, Routledge, London and New York.
- Baldo, G.
2017 Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo. *ItalianoLinguaDue*, 2, pp. 121-161.
- Baldo, G., Salvaggio, F.
2021 Promozione del plurilinguismo in età scolare e inclusione: il progetto IMPACT-FVG 2018-2020. *Lingue antiche e moderne*, 10, pp. 281-304.
- Becker, H.
1963 *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press of Glencoe, New York.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.
1977 *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Camera di Commercio dei Capoluoghi di Provincia
2024 Osservatorio sull'Economia della Regione Friuli Venezia Giulia.
<https://www.pnud.camcom.it/statistica-e-prezzi/territorio/osservatorio-sulleconomia-del-friuli-venezia-giulia>
- Carspecken, P.H.
1996 *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*, Routledge, London.
- Cirese, A.M.
1973 *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo Editore, Palermo.
- Cohen, E.G., Lotan R.A.
1997 *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms*, Teachers College Press, New York.
- Dubet, F.
2020 *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Seuil, Parigi.
2012 Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, pp. 66-82.
- Falteri, P., Giacalone, F. (a cura di)
2011 *Migranti involontari. Giovani "stranieri" tra percorsi urbani e aule scolastiche*, Morlacchi Editore, Perugia.



- Favaro, G., Luatti, L. (a cura di)
2004 *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano-Roma.
- Gentile, G.
2019 Observing and Acting on Inequality in an Afterschool Service. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica Education and Post- Democracy, Vol. I*, Per Scuola Democratica, Roma.
- Giacalone, F.
2024 Giovani musulmani tra pratiche religiose ed etica della cittadinanza. *Antropologia Pubblica* n. 1, pp. 66-82.
- Giacalone, F., Pala, L.
2005 *Un quartiere multiculturale. Generazioni, lingue, luoghi, identità*, Franco Angeli, Milano.
- Gobbo, F. (a cura di)
1996 *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Edizioni Unicopli, Milano.
2000 *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci Editore, Roma.
- Gobbo, F., Gomes, A.M. (a cura di)
2003 *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma.
- Gobbo, F., Simonicca, A. (a cura di)
2014 *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma.
- Gramsci, A.,
2021 *Anche lo studio è un mestiere*, a cura di A. Ricci, Edizioni di Comunità, Città di Castello.
- Gumperz, J.J.
1982 *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Habermas, J.
1981 *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of society*, Beacon, Boston.
1987 *The theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System, a Critique of Functionalist Reason*, Beacon, Boston.
- Hymes, D.
1974 *Foundations in Sociolinguistic. An Ethnographic Approach*, Tavistock Publications, London; trad. it. *Fondamenti di Sociolinguistica. Un Approccio Etnografico*, Zanichelli, Bologna, 1980.
- IDOS Centro Studi e Ricerche
2022 *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, edizioni IDOS, Roma.
2023 *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, edizioni IDOS, Roma.



- IRES Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli-Venezia Giulia
2010 *Lo sviluppo locale in Friuli Venezia Giulia. Riflessioni dal territorio*, IRES, Udine.
- Lave, J., Wenger, E.
1991 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- Levinson, B., Foley, D., Holland, D.
1996 *The Cultural Production of the Educated Person*, SUNY Press, Albany.
- Mannheim, K.
1928 *Das Problem der Generationen*. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, issue 7, (2/3), pp 157-185/309-330; trad. it. Il Problema delle generazioni, *Giovani e generazioni*, Meltemi Milano, 2019.
- McLaren, P.
1993 *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Routledge, New York.
- Ogbu, J.U.
1974 *The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood*, Academic Press, New York.
1981 Origins of Human Competence: A Cultural-ecological Perspective. *Child Development*, 52 (2), pp. 413-429.
1981 School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1), pp. 3-29.
1982 Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), pp. 290-307.
1990 Minority Status and Literacy in Comparative Perspective. *Daedalus*, 119 (2), pp. 141-168.
1991 *Cultural Diversity and School Experience*, in C.E. Walsh (ed.), *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*, ABLEX Publ. Co., Norwood (NJ), pp. 25-50.
1992 Understanding Cultural Diversity and School Learning. *Educational Researcher*, 21 (8), pp. 5-14+24.
1995 Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences – Part One: Theoretical Background. *The Urban Review*, 27 (3), pp. 189-205.
- Ogbu, J.U., Simons, H.D.
1998 Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (2), pp. 155-188.
- Simonica, A. (a cura di)
2011 *Antropologia dei Mondi della Scuola. Problemi di Teoria e Resoconti di Campo*, CISU, Roma.
2015 *Terzo Spazio e patrimoni migranti*, CISU, Roma.



Thomassen, B.

- 2010 "Second Generation Immigrants" or "Italians with Immigrant Parents"? Italian and European Perspectives on Immigrants and their Children. *Bulletin of Italian Politics*, 2 (1), pp. 21-44.

White Riley, M., Johnson, M., Foner, A.

- 1972 *Age Strata in the Society*, in M.W. Riley, M. Johnson, A. Foner (eds.), *Aging and Society*, vol. 3: *a Sociology of Age Stratification*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 397-456.

Willis, P.

- 1977 *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House; trad. it. *Scegliere la Fabbrica. Scuola, Resistenza e Riproduzione Sociale*, CISU, Roma, 2012.

Zoletto, D.

- 2012 *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Franco Angeli, Milano.