

CULTURA, SCUOLA, EDUCAZIONE: LA PROSPETTIVA ANTROPOLOGICA

a cura di Fabio Dei

Percorsi di antropologia e cultura popolare

DICIANNOVE



© Copyright 2017 by Pacini Editore Srl

ISBN

Realizzazione editoriale e progetto grafico



Via A. Gherardesca
56121 Ospedaletto (Pisa)
www.pacinieditore.it
info@pacinieditore.it

Rapporti con l'Università

Lisa Lorusso

Responsabile di redazione

Silvia Frassi

Fotolito e Stampa

IGP Industrie Grafiche Pacini

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

INDICE

| | | |
|---|---|----|
| Premessa del curatore | » | 00 |
| Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico? | » | 00 |
| <i>Fabio Dei</i> | | |
| Antropologia, educazione e multiculturalismo | » | 00 |
| <i>Lorenzo D'Orsi</i> | | |
| Riproduzione, negoziazione, resistenza. Prospettive etnografiche sui processi di scolarizzazione | » | 00 |
| <i>Lorenzo Urbano</i> | | |
| Parole di suono e parole di carta. Su oralità e scrittura | » | 00 |
| <i>Luigigiovanni Quarta</i> | | |
| Culture bambine | » | 00 |
| <i>Luisa Lo Duca</i> | | |
| Bibliografia | » | 00 |

PREMESSA DEL CURATORE

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, ha stabilito nuove modalità per la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti della scuola secondaria in Italia. Fra i nuovi requisiti per l'accesso alla formazione iniziale e al tirocinio vi è il possesso, oltre alla laurea magistrale relativa alle discipline di insegnamento, di 24 crediti universitari in discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche e in metodologie e tecnologie didattiche. Successivamente, il decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 10 agosto 2017, n. 616, ha specificato gli obiettivi formativi e i contenuti di tali 24 crediti; disponendo al tempo stesso da parte degli Atenei l'attivazione di un'offerta formativa specifica.

Insegnando antropologia culturale presso l'Università di Pisa, mi sono così trovato coinvolto (come del resto molti colleghi in diversi atenei) in una vera e propria rincorsa per l'organizzazione di corsi finalizzati ai 24 crediti. Per la nostra disciplina, l'inserimento tra i requisiti generali di base della professione insegnante (accanto ai più consolidati campi dei saperi psicopedagogici) è un importante riconoscimento. Al tempo stesso, i nuovi corsi ci pongono problemi di messa a punto di contenuti e strumenti specifici, nella necessità di formare un'ampia platea di nuovi interlocutori: potenziali futuri insegnanti, ma anche insegnanti attuali con consolidata esperienza che devono transitare dalle nuove forme di reclutamento per stabilizzare la loro posizione. Tutti interlocutori che vengono spesso da settori disciplinari molto diversi, inclusi quelli scientifici "duri", privi magari di familiarità con i linguaggi e i metodi delle scienze umane e sociali. Per quanto riguarda l'area antropologica, il decreto (nell'all. B) riporta la seguente declaratoria di obiettivi formativi:

- conoscenze e competenze di natura antropologica e antropologico-culturale per essere in grado di operare il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità e le specificità dei suoi contesti familiari, evitando nello stesso tempo ogni assegnazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento;
- conoscenze e competenze relative all'etnografia dell'organizzazione scolastica, ai modelli di analisi dei processi culturali e istituzionali (schooling) che permettano agli insegnanti di orientarsi e di

- orientare gli allievi nella complessità del sistema organizzativo e istituzionale scolastico;
- Conoscenze e competenze relative alla lettura e all'analisi dei fenomeni della dispersione scolastica;
 - Conoscenze relative ai processi migratori, globalizzazione e società della conoscenza per affrontare la multiculturalità delle classi e per consentire alle studentesse e agli studenti di misurarsi con la differenza culturale, attivando canali di comunicazione e facendo interagire le diversità degli allievi senza riduzionismi, promuovendo l'integrazione e l'interculturalità.
 - I concetti di cultura, etnie, generi e generazioni, antropologia cognitiva [...]:
 - Gli aspetti culturali riguardanti razzismo, migrazioni, integrazione e coesione sociale [...]

Si tratta di un ambito tematico molto vasto, che in parte coincide con i contenuti centrali dei corsi generali di antropologia culturale, quelli che sono necessariamente inclusi nei curricula e nei manuali di base. Per un'altra parte, invece, la declaratoria ministeriale propone temi più specifici: un'antropologia applicata alle scienze dell'educazione e all'analisi dei sistemi scolastici e dei loro problemi. Su questo versante organizzare rapidamente percorsi formativi si è rilevato più complesso, anche per la mancanza di materiali didattici adeguati in lingua italiana. Non che manchi in Italia un filone di studi sull'antropologia dell'educazione e sull'etnografia dello schooling (vi sono anzi ricerche anche di importante spessore, alle quali avremo modo di far riferimento nel corso del presente libro): ma un'opera aggiornata di sintesi da utilizzare nell'economia di un corso non strettamente specialistico è stata difficile da trovare. Consultandomi anche con altri colleghi, ho allora pensato di provare a produrla: una sorta di *instant book*, diciamo, in grado di fornire una cornice di riferimento su almeno alcuni aspetti dell'approccio antropologico alle scienze dell'educazione.

La condizione che ha reso possibile questo progetto è stato il coinvolgimento di un già ben affiatato team di giovani studiosi, che pur impegnati in loro specifici progetti di ricerca hanno accettato di mettersi alla prova di uno stile di lavoro e di scrittura per loro piuttosto nuovo. Si trattava di costruire – in tempi record – ampie rassegne di studi di antropologia dell'educazione, mappandone concettualmente

il terreno, proponendo riferimenti agli approcci storici e almeno ad alcuni autori classici, definendo i problemi aperti nel dibattito attuale e fornendo una bibliografia essenziale.

Ne sono risultati i lunghi capitoli che compongono questo libro, che articolano l'antropologia dell'educazione in cinque dimensioni diverse ma correlate. Il **primo capitolo**, scritto da me, discute i motivi della rilevanza dell'approccio antropologico per le scienze dell'educazione: motivi da ricercarsi nel più generale concetto di cultura, nella vocazione antropologica per la diversità culturale, nell'uso della comparazione e dei metodi etnografici di studio dei processi di socializzazione e delle istituzioni scolastiche. Il **secondo capitolo**, di Lorenzo D'Orsi, sviluppa il tema della educazione cosiddetta multi- o interculturale. In particolare, analizza alcuni modelli classici dell'integrazione multiculturale (fuori e dentro la scuola); e cerca di smontare le concezioni "essenzialiste" o "fondamentaliste" che ostacolano una chiara comprensione del problema. Tra gli altri temi sono discussi le "guerre dei simboli" all'interno della scuola, le politiche del riconoscimento e la figura del mediatore culturale. Il **terzo capitolo** è di Lorenzo Urbano, ed è dedicato all'etnografia della scuola: vale a dire a una serie di ricerche qualitative e partecipanti all'interno di istituzioni scolastiche, che cercano di evidenziarne le pratiche e i codici culturali di funzionamento più profondi (spesso per nulla coincidenti con quelli esplicitamente dichiarati dalle istituzioni stesse). Soprattutto, Urbano fa riferimento a una tradizione di analisi critiche che individuano nella scuola un dispositivo di trasmissione della cultura dominante o egemonica, seguendole dalle formulazioni marxiste degli anni '60 e '70 fino alle attuali declinazioni in termini di *cultural* o *postcolonial studies*. Il **quarto capitolo**, di Luigigiovanni Quarta, tratta il problema dei rapporti tra oralità e scrittura, ovvero della *literacy* o alfabetizzazione. C'è un modo di pensare radicalmente diverso tra le società umane a oralità primaria e quelle che usano diffusamente la scrittura? Alcuni autori hanno sostenuto di sì, rileggendo in termini di oralità/scrittura la contrapposizione tra pensiero "selvaggio" e moderno, o tra magia e scienza. Altri fanno oggi osservare l'insostenibilità di una dicotomia così netta: dicotomia che poggerrebbe su pregiudizi etnocentrici, i quali rischiano di avere effetti distorcenti anche sui processi educativi e sulle strategie didattiche. Infine il **quinto capitolo**, di Luisa Lo Duca, tratta la teorizzazione socio-antropologica dell'infanzia e la questione delle "culture bambine". Il riferimento è in particolare

agli studi che riconoscono nell'infanzia un gruppo sociale specifico, dotato di una propria *agency* (cioè capacità di scelta e azione sociale) e di un'elaborazione e trasmissione culturale in una certa misura autonoma rispetto a quella degli adulti. Una prospettiva che ha enormi conseguenze per la programmazione educativa, aiutando a comprendere meglio il comportamento collettivo degli studenti e i loro codici espressivi e comunicativi: ad esempio il ruolo attivo del gruppo classe e le forme di condivisione fra pari che talvolta rischiamo di vedere solo come forme di opposizione o resistenza alle proposte didattiche.

Va da sé che, data anche la natura "istantanea" del libro, non era possibile perseguire alcuna completezza nei panorami di studi proposti. Come ripeto, l'obiettivo era fornire i concetti essenziali su ciascuna problematica e le indicazioni basilari per un loro approfondimento (da qui la **bibliografia** finale, che raccoglie organicamente i riferimenti di tutti e cinque i saggi). Mi auguro che il prodotto abbia almeno in parte l'utilità didattica auspicata, e rappresenti magari il punto di partenza per successivi sviluppi e per la costruzione di ponti più stabili tra l'antropologia culturale e le altre scienze dell'educazione. Alcuni ringraziamenti, dunque: in primo luogo ai co-autori, per la disponibilità a partecipare al progetto e per il tour-de-force cui hanno accettato di sottoporsi. A Caterina Di Pasquale, che ha partecipato alla progettazione del volume e ha letto e commentato le prime stesure dei saggi, oltre ad aver scelto l'immagine di copertina. A Patrizia Pacini e Lisa Lorusso delle edizioni Pacini, per aver creduto nel progetto ed aver reso possibile la sua realizzazione in tempi così rapidi.

Pisa, dicembre 2017

Fabio Dei

CULTURA, SCUOLA, EDUCAZIONE. A COSA SERVE UN APPROCCIO ANTROPOLOGICO?

Fabio Dei

1. Perché l'antropologia è una scienza dell'educazione

A partire almeno dagli anni Ottanta del Novecento, il concetto di “scienze dell'educazione” si è affermato in sostituzione di quello di “pedagogia” per riferirsi ai saperi costitutivi della professione di insegnante. La pedagogia era pensata come una disciplina prevalentemente filosofica, in grado di enunciare i principi fondamentali del processo educativo: dai quali potevano poi derivare tecniche o applicazioni didattiche più specifiche. Le scienze dell'educazione rimandano a una concezione più articolata e multidisciplinare: saperi diversi e con diverse basi epistemologiche che concorrono da molteplici angolature a ragionare sui percorsi formativi e a collocarli in più vaste dinamiche psicologiche, sociali, culturali, politiche. Fra le scienze dell'educazione, soprattutto nel mondo anglosassone, l'antropologia culturale ha da sempre giocato un ruolo importante, per una serie di ragioni che cercherò nelle prossime pagine di schematizzare, e che peraltro saranno più diffusamente mostrate nel corso di questo libro.

Prima di tutto, la rilevanza dell'antropologia ha a che fare con il concetto di cultura. Le scienze dell'educazione devono primariamente basarsi sulla conoscenza della soggettività dei discenti. Come avviene lo sviluppo della personalità e delle conoscenze dei bambini, degli adolescenti e dei giovani (nonché degli adulti, se è per questo)? Tale problema ha naturalmente una dimensione fisio-psicologica (a lungo considerata cruciale: da qui la definizione ancora molto diffusa di scienze psico-pedagogiche); ma ha altresì una dimensione antropologica. Le principali tradizioni dell'antropologia insistono sul concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana. Per cultura si devono intendere qui non tanto o non solo i più alti prodotti dell'intelletto (come le scienze o le arti), quanto i saperi e le pratiche della vita quotidiana: ad esempio l'organizzazione dei rapporti di parentela

e delle forme del potere sociale, le tecniche di lavoro e le routine comportamentali, le regole di etichetta, i saperi di senso comune, il linguaggio e le forme di comunicazione, e così via. Quanto più queste basi quotidiane della nostra esistenza ci appaiono scontate e familiari, fino al punto di non esserne neppure consapevoli, tanto più profondamente esse fanno parte del nostro bagaglio culturale.

Così profondamente che siamo talvolta tentati di considerare “naturali” alcuni di questi elementi: cioè connaturati alla specie umana in sé. Cosa potrebbe esservi di più naturale che riconoscere certi rapporti di parentela (con gli zii o i cugini, poniamo), amare i propri congiunti, suddividere il tempo in anni, giorni, ore e minuti, emozionarsi di fronte alla bellezza di un paesaggio, salutare gli amici quando li incontriamo, etc.? Eppure, senza escludere che vi siano alcuni tratti universali su base biologica del nostro comportamento, molte delle pratiche o degli atteggiamenti per noi “normali” hanno una base culturale e particolaristica. Ce ne accorgiamo attraverso il raffronto con altre epoche storiche o altre forme di civilizzazione – cioè altri modi di essere umani. Anche i sentimenti e le emozioni, la percezione del bello e del brutto, i modi di usare la memoria e le capacità cognitive, la concezione del Sé e del proprio rapporto con gli altri, le categorie spaziali e temporali, i gusti alimentari ed estetici – tutte queste cose sono soggette a variabilità storica e culturale. È semmai interessante cogliere in azione proprio il processo di “naturalizzazione”: quello che ci fa apparire le nostre peculiarità culturali come parte di un ordine generale e immutabile delle cose. Lo notava già Michel de Montaigne molti secoli fa, discutendo del potere della consuetudine, che

...ci afferra e ci domina in modo che a malapena possiamo riaverci dalla sua stretta e rientrare in noi stessi per discorrere e ragionare dei suoi comandi. In verità, poiché li succhiamo col latte fin dalla nascita e il volto del mondo si presenta siffatto al nostro primo sguardo, sembra che siamo nati a condizione di seguire quel cammino. E le idee comuni che vediamo aver credito intorno a noi e che ci sono infuse nell'anima dal seme dei nostri padri, sembra siano quelle generali e naturali¹.

Un autore contemporaneo, Pierre Bourdieu, su cui torneremo nel cap. 3), è andato oltre considerando la naturalizzazione come un'arma

¹ M. de Montaigne, *Saggi*, trad. it. a cura di F. Garavini, Milano, Mondadori, vol. 1, 2014, p. 150.

fondamentale del potere, che inverte i rapporti di causa ed effetto. Ad esempio, il dominio maschile sulle donne viene di solito presentato come una “conseguenza” delle naturali differenze fra i sessi: laddove in buona parte sono proprio queste differenze ad essere costituite dal potere². Si obietterà che il corpo maschile e femminile sono differenti in sé: non sono la cultura o il potere a decidere che le donne partoriscono e gli uomini no. Certo (e non bisogna mai dimenticarlo, di fronte a certi eccessi della teoria “critica” nelle scienze sociali³): ma il punto è in che modo queste differenze “date” sono attenuate o accentuate, considerate rilevanti o insignificanti, trasformate in architrave di un’intera cosmologia o visione del mondo, nel quadro di un sistema di potere centrato sui maschi.

Tornando al nostro argomento principale, la cultura è dunque costitutiva del soggetto umano non meno di quanto lo siano le strutture e le competenze psicologiche. Non si tratta di contrapporre le due discipline, né di considerarle come se per così dire riguardassero rispettivamente l’hardware e il software del soggetto umano – secondo una vecchia contrapposizione natura-cultura che appare oggi superata. Certo, nel corso del Novecento l’antropologia ha lottato a lungo contro il determinismo naturalistico, sostenendo il ruolo cruciale dei caratteri “acquisiti” rispetto a quelli innati (si pensi al dibattito *nature vs. nurture* che ha dominato a lungo le scienze umane soprattutto in ambito anglofono). E anche oggi è talvolta acceso il dissidio fra le ragioni di una comprensione storico-antropologica del comportamento umano e le pretese di una sua spiegazione scientifica a partire da fatti naturali e universali (nel campo delle neuroscienze o del neoevoluzionismo, ad esempio, per non parlare della sociobiologia o di quel che ne resta)⁴. Tuttavia la tendenza prevalente è attualmente quella di studiare gli inestricabili intrecci tra le due dimensioni. Cosicché l’approccio psicologico e antropologico non sono alternativi e concorrenti: piuttosto, propongono diverse angolature su uno stesso tipo di problema.

² P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. orig. 1998).

³ F. Dei, *Di stato si muore? Per una critica dell’antropologia critica*, in *Stato, violenza, libertà. La critica del potere e l’antropologia contemporanea*, a cura di F. Dei, C. Di Pasquale, Roma, Donzelli, 2017, pp. 9-49.

⁴ S. Allovio, *Pigmei, europei e altri selvaggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 98 sgg.

2. La diversità culturale

Ora, se dobbiamo capire la soggettività dei discenti come “fatta di cultura”, occorre tener presenti due caratteristiche cruciali della cultura: la socialità e la diversità. La cultura non sta solo nella mente della singola persona, ma anche e soprattutto negli spazi di relazione che la legano agli altri, in particolari ambienti e contesti di vita. E queste reti di relazioni presentano caratteristiche di sistematica variabilità e diversità, su molteplici livelli. Lo studio e la comprensione delle differenze culturali è il secondo grande motivo che include l’antropologia (anzi, la rende necessaria) tra la scienze dell’educazione: soprattutto in una scuola, come quella di oggi, che ha visto esplodere il fenomeno delle differenze a fronte di accentuati fenomeni di migrazione e circolazione su scala globale. In che modo il tema delle differenze e i problemi della globalizzazione entrano nel mondo della scuola e dei processi educativi è il tema di questo intero volume, e nei capitoli successivi sarà articolato in molte dimensioni diverse. Occorre però subito specificare alcuni punti importanti:

a) Il primo è che la diversità culturale non entra nella scuola solo come conseguenza delle migrazioni globali di oggi. Vi è sempre stata, non solo perché le migrazioni non sono in sé un fenomeno nuovo e hanno variamente caratterizzato (sia pure in diverse modalità) tutta la storia contemporanea; ma anche perché la scuola ha da sempre incluso al suo interno altre forme di diversità, in particolare quella di genere e quella di classe. Le “differenze” che fanno irruzione con i bambini o gli studenti che per comodità chiamiamo “migranti” presentano peculiari difficoltà, soprattutto sul piano della comunicazione linguistica: ma i problemi che pongono non sono in linea di principio così nuovi e così “strani”. Il rapporto tra culture dominanti e subalterne, l’integrazione di studenti che partono da diversi presupposti cognitivi e culturali e vengono da storie e ambienti di vita eterogenei, la difficoltà di affrontare pregiudizi e stereotipi – tutti questi problemi sono sempre stati presenti nella scuola. Insomma, non possiamo pensare che esistesse un tempo una felice scuola monoculturale, espressione di una comunità compatta, che a un certo punto viene “invasa” da soggetti esterni e in qualche modo meno “civilizzati” che ne rendono difficile il funzionamento e che dovrebbero essere “normalizzati”. Questa visione (implicitamente assai diffusa) può essere seriamente fuorviante.

b) Le differenze culturali non si presentano in insiemi conchiusi, ben definiti e permanenti, che avvolgerebbero le persone (gli studenti, nel nostro caso) come recinti dai quali non si può mai veramente uscire. In altre parole, non ci sono “culture”, “etnie” o “identità” date una volta per tutte che definiscono l'essenza di un soggetto umano. Non era così neppure nella fase più classica degli studi antropologici, quando i ricercatori andavano in luoghi ancora impervi ed esotici a studiare popolazioni relativamente isolate, che apparivano piccoli mondi culturali “alieni” e chiusi in se stessi. I trobriandesi di Malinowski, i nuer di Evans-Pritchard, i samoani di Mead o i nambikwara di Lévi-Strauss, paradigmi di culture isolate, erano in realtà gruppi con una loro storia di contatti e di mutamenti. Tanto più è così nell'odierno villaggio globale, dove la circolazione e la comunicazione generalizzata creano costanti mescolamenti. Il concetto che l'antropologia classica usava per indicare contaminazioni fra culture diverse, quello di “sincretismo”, non è di fatto più usato: perché il sincretismo rappresenta oggi non più un'eccezione ma la norma. Alla visione “essenzialista” se ne deve allora contrapporre una più caleidoscopica dei rapporti tra culture. La globalizzazione non omologa il mondo a un'unica cultura (come talvolta si pensa), ma produce sistemi sempre nuovi di differenze locali (o “glocali”), che si formano, si intrecciano, esplodono costantemente.

c) Nel lavorare criticamente con le differenze culturali, come accade inevitabilmente nella scuola, è bene esser consapevoli di un ulteriore punto: la diversità è molto spesso anche una disuguaglianza. Quasi mai ci troviamo cioè di fronte a sistemi culturali simmetrici che si confrontano su un piano paritario: piuttosto, come detto, a coacervi frammentari di differenze che si accompagnano a disparità di condizione sociale, di capitale economico e di capitale culturale. Ciò vale per le differenze di classe ma anche per quelle “identitarie” o “etniche”, che si intrecciano strettamente con le prime – tanto da far parlare di una etnicizzazione delle differenze sociali. Questo fenomeno dipende naturalmente dalla tendenza dei migranti a disporsi nei ceti più bassi della società (e nei quartieri più poveri delle città). Da qui un diffuso senso comune che associa ad esempio il colore scuro della pelle con la povertà e la marginalità sociale – un senso comune profondamente assorbito anche dai bambini, come molte

ricerche dimostrano⁵, che può divenire terreno di coltura di giudizi e atteggiamenti razzisti.

d) La consapevolezza del carattere “socialmente compromesso” della diversità culturale non deve però farci cadere in un contrapposto determinismo economico-politico, cui tendono pericolosamente alcuni indirizzi delle scienze sociali contemporanee. Secondo questi ultimi, le differenze culturali sarebbero solo un superficiale rivestimento delle più “reali” differenze di classe. Rappresenterebbero una ideologia, uno spettrale riflesso dei rapporti di potere: un potere che le usa un po’ sul modello del marxiano “oppio dei popoli”, per dividere le classi subalterne e deviarne la consapevolezza lontano dai “veri” problemi. Questa visione trascura le modalità profonde con cui le differenze culturali si incorporano nei soggetti umani e ne divengono costitutive⁶. Non importa che si tratti di differenze “autentiche” e “originarie” oppure di tradizioni inventate e di immaginari primordialismi⁷: possono comunque creare sentimenti forti di appartenenza e di comunità che agiscono come forze storiche, che non serve dismettere come puramente ideologiche. La religione è uno dei principali campi in cui si verificano processi del genere. È difficile capire il senso di identità religiose, come ad esempio quella musulmana, dal punto di vista di un discorso pubblico largamente secolarizzato come quello europeo: capire cioè la sua capacità di creare e alimentare vincoli comunitari e forme di appartenenza salde e potenti. Non servirebbe intendere l’Islam come una sorta di religione “primordiale”, superstiziosa e non interamente civilizzata; né serve la vieta formula dell’oppio dei popoli, che pretende di spiegare un fenomeno con la funzione “oggettiva” che svolgerebbe. Abbiamo invece bisogno di capire le profonde dinamiche culturali che pongono quella religione al centro di intere forme di vita e di mondi morali⁸. È appena il caso

⁵ P. Tabet, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997; *Non uno di meno. Diari minimi per un’antropologia della mediazione scolastica*, a cura di L. Faranda, Roma, Armando, 2004.

⁶ Per un approfondimento di questo tema rimando a F. Dei, *La cultura può sciogliersi nel potere?*, in «Psiche», 2015, pp. 15-28.

⁷ *L’invenzione della tradizione*, a cura di E. G. Hobsbawm, T. Ranger, trad. it. Torino, Einaudi, 1987 (ed. orig. 1983); A. Appadurai, *Modernità in polvere*, trad. it. Roma, Meltemi, 2002 (ed. orig. 1996).

⁸ Per un tentativo di ricostruire gli “universi morali” nei quali matura il fenomeno del terrorismo suicida rimando a F. Dei, *Terrorismo suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio*, Roma, Donzelli, 2106.

di ricordare che proporsi di capire quei mondi morali non equivale ad accettarli o a farli nostri – “rinunciando alla nostra identità”, come ama dire un certo linguaggio comune politico o giornalistico. Perché se c'è una “nostra identità”, cioè una fedeltà profonda nella storia della civiltà occidentale, questa non consiste nel credere in alcuni dogmi piuttosto che in altri, ma nelle capacità della critica, del dialogo e della comprensione.

3. Un approccio comparativo ai processi di socializzazione

Abbiamo visto finora che i punti forti di un approccio antropologico alle scienze dell'educazione consistono nell'uso del concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana e nell'interesse specifico rivolto alle differenze culturali. La vocazione per le differenze ha portato l'antropologia, in particolare nei suoi sviluppi novecenteschi, a proporre un approccio comparativo ai problemi dell'educazione, dell'apprendimento e del ruolo dei bambini nelle diverse società. Non tutte le società hanno naturalmente istituzioni scolastiche formalizzate. Ma in tutte, per definizione, si possono rintracciare processi di inculturazione tramite i quali i bambini apprendono progressivamente la cultura del gruppo: il linguaggio, le tecniche del corpo, le abilità tecnologiche, le norme relazionali e rituali, le forme espressive e artistiche e così via. Mettere a confronto i diversi stili in senso lato educativi, le soluzioni adottate da società con diverse forme di organizzazione e di rapporto con l'ambiente, è fondamentale per una scienza in cui non sono possibili “esperimenti” in senso stretto. In particolare, la comparazione può aiutare a distinguere gli aspetti universalmente umani del processo di crescita e di inculturazione da quelli che dipendono invece dalle specificità culturali.

Nella fase classica degli studi antropologici (quella che va più o meno dagli anni '20 agli anni '60 del Novecento, prima della decolonizzazione), molti studiosi si sono cimentati con questo problema, per lo più con l'obiettivo di “relativizzare” concetti ritenuti di validità assoluta dalla pedagogia e dalla psicologia dell'età evolutiva. Prendiamo due esempi molto noti. Negli anni '20 Franz Boas, il capostipite della moderna scuola antropologica nordamericana, inviò alle isole Samoa una sua giovanissima allieva, Margaret Mead – destinata a sua volta a diventare una celebrità all'interno della disciplina e non

solo. Obiettivo di Mead (e di Boas) era studiare le condizioni di vita delle adolescenti samoane, per confrontarlo con quello delle pari età americane. Negli Stati Uniti era in corso un dibattito sui “disagi” degli adolescenti, che mostravano la tendenza a cadere in stati angosciati e depressivi oppure in comportamenti violenti e devianti che colpivano l'opinione pubblica. Medici e psicologi ritenevano di attribuire queste ansie, paure ed esplosioni vitali a caratteristiche universali e naturali del processo di sviluppo (dinamiche ormonali, formazione della personalità individuale etc.); Boas e Mead intendevano invece sottolineare l'influenza del fattore ambientale e culturale. Se fossero riusciti a trovare una società in cui gli adolescenti non mostravano questi stessi tratti psicologici e comportamentali, avrebbero dimostrato che a produrli era la società americana e non la natura umana in sé. A Samoa, Margaret Mead trovò esattamente quello che cercava. In un libro che sarebbe diventato famosissimo⁹, descrisse la vita delle ragazze native come priva di angosce e turbamenti, condotta in famiglie e in gruppi sociali non repressivi e non competitivi, senza tabù sessuali né ossessioni di promozione sociale. Nella società samoana ciascuno conosce il proprio posto e il proprio destino fin dalla nascita, spiega Mead nelle conclusioni: diventare grandi non implica le incertezze e le paure sulla costruzione di un nuovo ruolo e di una nuova identità sociale che caratterizzano una società mobile, individualista e aggressivamente competitiva come quella americana moderna. Le sue tesi ebbero ampia diffusione anche al di fuori dell'ambito specialistico (non da ultimo, forse, per un certo loro *appeal* romantico e contestativo). Per quanto in seguito fortemente criticate, sul piano teorico come su quello etnografico¹⁰, resteranno a lungo un paradigma del punto di vista culturalista e del metodo comparativo. Un esempio cioè di come il confronto con altre forme di vita ci spinga a mettere in dubbio alcune certezze e ad ampliare la nostra prospettiva. Un punto che resta valido anche se avessero ragione i critici più radicali di Mead, che la accusano di esser stata a sua volta etnocentrica: di avere cioè esage-

⁹ M. Mead, *L'adolescenza a Samoa*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 1980 (ed. orig. 1929).

¹⁰ Il più severo critico di Mead è stato l'antropologo australiano Derek Freeman (D. Freeman, *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983). Per una sintesi del dibattito sollevato dai suoi attacchi si veda L. D. Holmes, *The Quest for the Real Samoa. The Mead-Freeman Controversy*, South Haley, MA, Bergin & Garvey, 1987.

rato e distorto la descrizione etnografica della vita samoana proprio nella esasperata ricerca di una contrapposizione a quella americana.

Un po' di anni prima uno studioso inglese di origine polacca, Bronislaw Malinowski, aveva compiuto un lungo soggiorno etnografico presso le isole Trobriand della Melanesia. Nel 1922 ne aveva pubblicato un resoconto dal titolo fascinioso, *Argonauti del Pacifico occidentale*, divenuto il manifesto metodologico della nuova antropologia britannica; producendo poi negli anni successivi numerosi studi monografici che affrontavano anche gli aspetti della vita sessuale e familiare di quella popolazione, e dei rapporti tra genitori e figli¹¹. Malinowski era un attento lettore di Freud, e si poneva il problema dell'applicabilità delle teorie psicoanalitiche nel contesto indigeno. In particolare, era colpito dalla teoria del complesso edipico. Secondo Freud, la costituzione psichica di ogni uomo (cioè di ogni maschio) sarebbe segnata da una irriducibile ambivalenza nei confronti della figura del padre: amato da un lato, ma dall'altro temuto e persino odiato come concorrente nell'amore per la madre. Questa ambivalenza emotiva starebbe alla base delle più comuni dinamiche nevrotiche, in ogni tempo e luogo (come il carattere "eterno" della figura mitologica di Edipo dimostrerebbe); d'altra parte l'introiezione della figura paterna fonderebbe il Super-Io, vale a dire quella componente psichica che costituisce la coscienza morale ed è capace di imporre regole e divieti. Malinowski ritiene invece che la situazione edipica sia caratteristica di un sistema familiare specifico come quello della Vienna freudiana: una famiglia nucleare, monogamica e patriarcale, in una società basata sulla discendenza patrilineare e su modelli autoritari accentrati sulle figure maschili. Ora, le isole Trobriand hanno invece un modello di discendenza matrilineare: i figli appartengono non al gruppo sociale del padre ma a quello della madre (portano il cognome materno, diremmo noi oggi; per definizione, trattandosi di un sistema esogamico, padre e madre non possono appartenere allo stesso gruppo). Ciò significa che il principio di autorità nei confronti dei bambini è esercitato dai maschi del gruppo materno (lo "zio materno", nel gergo antropologico); mentre il rapporto del bambino col padre resta sul piano dell'affetto più che su quello del

¹¹ B. Malinowski, *Argonauti del Pacifico occidentale*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2004 (ed. orig. 1922); Id., *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*, trad. it. Torino, Boringhieri, 2013 (ed. orig., 1927); *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*, trad. it. Milano, Cortina, 2005 (ed. orig. 1929).

controllo o della repressione. Dunque, quella che nella Vienna di fine Ottocento era un'unica figura con caratteristiche ambivalenti, alle Trobriand si sdoppia in due figure distinte e non produce gli stessi conflitti e gli stessi esiti nevrotici¹².

Anche qui, l'idea è che non è in gioco una natura umana universale ma la variabilità delle strutture sociali, le quali determinano in buona parte la costituzione psichica degli individui. L'argomento non è definitivo: le tesi di Malinowski apriranno un dibattito abbastanza aspro con gli psicoanalisti, che continueranno a sostenere comunque l'universalità del complesso edipico. Ma ciò che conta è arrivare a ragionare sugli irriducibili intrecci tra momento fisiologico, psicologico, sociale e culturale. Come già accennato sopra, oggi il problema del determinismo appare superato: non si tratta di una gara a chi conta di più fra natura e cultura, ma di un'analisi dei modi in cui le due dimensioni interagiscono e si fondono l'una nell'altra – la cultura si fa natura e la natura si mostra come cultura, diciamo.

Queste linee di studio proseguono e si fanno più sistematiche nei decenni successivi. La stessa Mead si dedicherà con continuità alla ricerca sull'infanzia e sulle forme e stadi dello sviluppo, dedicando fra l'altro all'età evolutiva gran parte del pionieristico libro fotografico su Bali pubblicato con il (terzo) marito Gregory Bateson¹³. Più in generale, la scuola americana cosiddetta di "Cultura e personalità" ha lavorato a lungo sui confini tra psicologia e antropologia, e sull'ipotesi che le esperienze dei primi anni dell'infanzia, differenziate a seconda degli usi culturali, possano condurre alla formazione di soggettività umane molto diverse. Il prodotto forse più noto di questo approccio è il libro di Ruth Benedict (anch'ella allieva di Boas), *Modelli di cultura* (1934)¹⁴. La tesi di questa autrice è che ogni cultura, all'interno delle vaste possibilità del comportamento e dei tratti caratteriali degli esseri umani, ne sceglie e privilegia alcuni scartandone altri. Per mezzo dell'inculturazione (dalle pratiche di allattamento e svezzamento, all'educazione, alle cerimonie di iniziazione alla vita adulta etc.) vengono plasmate configurazioni psico-culturali particolari e in qualche modo

¹² B. Malinowski, *Il padre nella psicologia primitiva*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1990 (ed. orig. 1927).

¹³ G. Bateson, M. Mead, *Balinese Character. A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.

¹⁴ R. Benedict, *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974 (ed. orig. 1934).

uniche. Tali configurazioni costituiscono una “personalità di base”: un carattere comune, chiaramente riconoscibile nelle istituzioni, nelle relazioni sociali e nelle produzioni simboliche di ogni specifica cultura. A dimostrazione di questa tesi, la Benedict analizza tre società “primitive”, le cui personalità di base sono contrapposte sulla base di una terminologia psicologica e collegate a caratteristiche culturali distintive. Particolarmente suggestiva è la contrapposizione che fa perno sulle nozioni (elaborate da Nietzsche) di apollineo e dionisiaco. Una personalità “apollinea” contraddistinguerebbe gli indios Zuñi del New Mexico, tutti volti al controllo delle emozioni, alla cerimonialità delle relazioni pubbliche e alla condanna degli eccessi; mentre una personalità “dionisiaca” è tipica di altri gruppi amerindi, come i Kwakiutl della costa americana nord-occidentale, che valorizzano invece le esperienze violente ed estatiche e la trasgressione dei limiti usuali della quotidianità¹⁵. I Kwakiutl sono categorizzati anche come “megalomani”, in virtù della loro ossessione per il conseguimento di status e per gli eccessi di consumo e distruzione; mentre gli abitanti dell’isola melanesiana di Dobu sono diagnosticati come “paranoici” in quanto “tetri e musoni”, con rapporti sociali “consumati dalla gelosia, dal sospetto e dal risentimento”¹⁶.

Le pratiche di allevamento dei bambini e le forme dell’inculturazione stanno dunque per Benedict, come per molti altri studiosi di quegli anni, alla base di particolari “stili” culturali e psicologici. Questa linea di indagine comparativa dei processi di socializzazione prosegue nella scuola americana anche nella seconda metà del Novecento, trovando il suo più sistematico esito nel lavoro dei coniugi John e Beatrice Whiting. Fra gli anni ’50 e i ’70, questi ricercatori intraprendono (col supporto di un’ampia équipe) uno studio comparativo del trattamento dei bambini e delle fasi dello sviluppo infantile presso sei diversi gruppi culturali in diverse parti del mondo. Un amplissimo lavoro di psicologia transculturale, volto a mostrare la fondamentale importanza educativa di quello che gli Whiting chiamavano LCE – *learning cultural environment*, o ambiente culturale di apprendimento, costituito dalle culture e dalle comunità locali¹⁷.

¹⁵ *Ivi*, p. 84.

¹⁶ *Ivi*, p. 171.

¹⁷ J.W.M. Whiting, B. B. Whiting, *Children of six cultures: A psychocultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1975. Si veda anche T. Weisner, *John and*

4. Verso un'etnografia della scuola

All'approccio comparativo centrato sulle forme di socializzazione e di trattamento dei bambini si affianca, nella seconda metà del Novecento, un più specifico approccio all'antropologia dell'educazione. Ne sono considerati pionieri altri due coniugi americani, George e Louise Spindler, che dopo esperienze etnografiche con un gruppo di nativi americani (i Menomenee) si sono occupati di costruire più sistematici rapporti tra i saperi antropologici e il sistema educativo e scolastico. Gli Spindler hanno anche inaugurato una pratica sistematica di etnografia della scuola moderna, attraverso pratiche di osservazione sistematica dei contesti reali di insegnamento, le riprese video della attività in classe, interviste a studenti, insegnanti e famiglie e altri metodi di rilevazione delle "culture" implicitamente presupposte dall'insegnamento. Come ha scritto Matilde Callari Galli, che ha per prima introdotto in Italia questo tipo di studi, le ricerche degli Spindler si sono sviluppate in tre principali direzioni:

le modalità per mezzo delle quali i valori conflittuali dell'insegnante influenzano la sua percezione del comportamento dell'allievo; l'ambiguità e la contraddittorietà della trasmissione dei valori, che determina spesso la sconfitta di obiettivi affermati a livello esplicito dall'insegnante, quali, per esempio, l'offerta di pari opportunità a tutti gli allievi e a tutte le allieve; il ruolo degli amministratori scolastici quale diretta proiezione dei più profondi e radicati valori culturali degli Stati Uniti: essendo essi assai contraddittori, oscillanti come sono tra l'individualismo, il successo e la cooperazione comunitaria, determinano un rapporto profondamente insicuro tra le strutture burocratiche e gli utenti¹⁸.

L'aspetto che più mi interessa sottolineare è la convinzione che l'approccio etnografico sia fondamentale per far emergere una struttura di valori e presupposti culturali impliciti e non detti che influenzano tuttavia a fondo il lavoro dell'insegnante. Particolarmente suggestivi sono ad esempio i risultati di una ricerca comparata degli Spindler su una scuola tedesca e una americana, in cui il metodo principale

Beatrice Whiting's Contributions to the Cross-Cultural Study of Human Development: Their Values, Goals, Norms, and Practices, in «Journal of Cross-Cultural Psychology», 41 4, 2010, pp. 499-509.

¹⁸ M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 140.

consisteva nel filmare le interazioni fra studenti e insegnanti e discuterle poi con questi ultimi. Mentre gli insegnanti di entrambe le parti riconoscevano con difficoltà i propri pregiudizi e le proprie contraddizioni, erano assai più propensi a cogliere quelle dei loro colleghi oltreoceano: il che innescava però un processo riflessivo in grado di portare a una maggiore comprensione delle proprie stesse pratiche. Come lo stesso Spindler ha affermato in una recente sintesi di questo studio, esaminando i materiali etnografici “gli insegnanti rivelavano impressioni che non erano mai stati capaci di enunciare nelle interviste: impressioni riguardanti l’individualismo, l’autorità, il controllo, i risultati, la responsabilità e così via. E, alla luce dei pregiudizi degli “altri” [gli americani per i tedeschi e viceversa], giungevano a rendersi conto anche dei propri pregiudizi culturalmente determinati”¹⁹.

Questa è una buona formulazione dell’etnografia della scuola – o dello *schooling*, come si dice in ambito anglosassone, ponendo l’accento più sui processi o le pratiche del fare scuola o della “scolarizzazione” che non sulla istituzione scolastica in sé²⁰: un metodo che scava sotto la superficie istituzionale e sotto le autorappresentazioni ordinate e tranquillizzanti degli attori sociali (insegnanti, dirigenti, genitori, nonché gli studenti stessi) per rendere visibili strati più impliciti e profondi delle pratiche scolastiche. A questo scopo l’attenzione si concentra sulle forme di comunicazione non verbale, sulla cultura incorporata nella orga-

¹⁹ G. D. Spindler, *The Four Careers of George and Louise Spindler, 1948-2000*, in «Annual Review of Anthropology», 29, 2000, p. xxxi.

²⁰ Per un’ampia rassegna dell’etnografia dello schooling, si veda il lungo saggio introduttivo di Alessandro Simonicca al volume da egli stesso curato, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, Cisu, 2011. Si vedano inoltre in ambito italiano i lavori di Francesca Gobbo, *Etnografia dell’educazione in Europa*, a cura di F. Gobbo, Milano, Unicopli, 2003; *Etnografia nei contesti educativi*, a cura di F. Gobbo, A. Gomes, Roma, CISU, 2003; *Etnografia e intercultura*, a cura di F. Gobbo, A. Simonicca, Roma, CISU, 2014; quelli di Mara Benadusi, *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell’innovazione passa per “via XX settembre”*, Rimini, Guaraldi, 2004; Id., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull’educazione*, Troina (EN), Città Aperta, 2008; e quello di A. R. Paolone, *Osservare l’educazione. L’etnografia dell’educazione di derivazione antropologico-sociale*, Pisa, ETS, 2012. Per le questioni della metodologia della ricerca etnografica nelle scuole rimando inoltre a P. Woods, *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, London-New York, Routledge, 1986; A. James, *Participant Observation Amongst English School Children*, in *Being There: Fieldwork in Anthropology*, a cura di C. W. Watson, London, Pluto Press, 1999, pp. 98-120; Id., *Children and Ethnography*, in *Handbook of Ethnography*, a cura di S. Delamont et al., London, Sage, 2000, pp. 246-258.

nizzazione degli spazi e negli oggetti materiali, sulle posture dei corpi, sui comportamenti routinari e ritualizzati e su altri aspetti che stanno di solito sotto la soglia della consapevolezza dei vari soggetti che interagiscono nel contesto scolastico. Ecco, un'etnografia intesa in questo senso è una ulteriore dimensione del contributo che l'antropologia può portare alle scienze dell'educazione: anzi, forse il contributo più importante e di più immediata utilità nella formazione degli insegnanti e come supporto al loro lavoro.

Nella parte restante di questo saggio mi soffermerò appunto su alcuni aspetti del contesto scolastico e educativo che l'etnografia può "scoprire" e portare in primo piano²¹. L'etnografia è anche il tema del capitolo 3 di questo volume, che ne tratta soprattutto gli aspetti "critici": vale a dire le analisi dell'istituzione scolastica come "apparato ideologico dello Stato", momento di trasmissione o riproduzione delle differenze di classe e della cultura dominante. Lorenzo Urbano – nel capitolo 3, appunto – passa in rassegna questo filone di studi, partendo dalle originarie formulazioni di Althusser e Bourdieu fino ad arrivare alle analisi dei *cultural studies* e dell'antropologia critica contemporanea. La prospettiva che propongo qui è un po' diversa e mette provvisoriamente da parte la questione del potere o della presunta funzione ideologica della scuola. Nelle conclusioni tenterò tuttavia di riprendere e articolare anche questa dimensione. Partirei con l'osservare che la scuola è un'istituzione complessa nella quale avvengono molti processi diversi, più formali e meno formali, più espliciti o più impliciti. Processi strategici e tattici, si potrebbe dire adottando la terminologia proposta da Michel De Certeau (dove la strategia è il momento ufficiale, in cui si perseguono precisi obiettivi sulla base di metodi altrettanto precisi e pianificati; mentre la tattica è un'azione contingente e improvvisata, nascosta e "di rapina", per così dire, che gli attori sociali impiegano per districarsi tra regole e condizioni che non hanno la possibilità di modificare²²).

Ora, la pedagogia e la programmazione didattica si concentrano per lo più sui processi formali, espliciti e strategici. Quelli per cui un insegnante rileva i prerequisiti dei discenti, stabilisce delle finalità e

²¹ Nei successivi paragrafi 5-6-7 riprendo, con alcune variazioni, temi già discussi in un mio precedente scritto: F. Dei, *A cosa serve l'etnografia in una scuola?*, in *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., pp. 381-96.

²² M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, trad. it. Roma, Edizioni del Lavoro, 2001 (ed. orig. 1984).

degli obiettivi, utilizza certi metodi didattici, imposta attività formative e infine ne valuta i risultati. In effetti, quando entriamo in una classe come insegnanti, ci immaginiamo che tutto quanto vi accade sia descritto dalla nostra programmazione didattica e sia plasmato dai saperi “tecnici” di cui ci serviamo. Ma non è così: lo intuiamo se solo mettiamo piede in una classe, e ce ne rendiamo conto in modo più esplicito solo se della vita scolastica riusciamo a fare etnografia. Con l’etnografia, appunto, vediamo che c’è un altro livello delle pratiche e della comunicazione all’interno della scuola; un livello che la programmazione didattica fa fatica non solo a plasmare, ma anche a descrivere e comprendere. È un livello fatto di comunicazione verbale e non verbale, rituali di interazione, conflitti di ruolo, modalità di uso della cultura materiale, strutturazione degli spazi e dei tempi e una serie di altri elementi che si muovono sotto la superficie “ufficiale” del comportamento scolastico. Pratiche microscolastiche che si insinuano nelle maglie larghe della rete didattica, del comportamento controllato e guidato – in altre parole, nei momenti non ufficiali o interstiziali, che nella vita scolastica sono probabilmente la maggioranza.

5. Tattiche e rituali

Propongo alcuni esempi delle direzioni di ricerca e di interpretazione che l’approccio etnografico può offrire traendoli da una delle migliori ricerche italiane in questo campo, coordinata da Alessandro Simonicca e incentrata sulla osservazione partecipante in alcune classi di scuola elementare di una cittadina toscana²³. La ricerca mostra con grande chiarezza l’ intrecciarsi costante dei due livelli – quello strategico della pedagogia e della didattica e quello tattico delle microinterazioni, della cultura implicita, degli adattamenti non ufficiali della vita quotidiana. I ricercatori usano riprese audiovisive delle routine scolastiche, e le analizzano attraverso strumenti di etnometodologia ed etnografia della conversazione. Ne risulta un effetto sorprendente e spiazzante, per la capacità di vedere cose che gli stessi partecipanti (gli insegnanti, ad esempio) normalmente non colgono. È come guardare la scuola al microscopio: se ne può cogliere una grana sottile e implicita che permette di capire molto più a fondo cosa sta succe-

²³ *Antropologia dei mondi della scuola ... cit.*

dendo – si tratti della costruzione di modelli di ruolo per i bambini, dell'autorevolezza della comunicazione insegnante-alunni, dei giochi fatti in giardino nell'intervallo, delle pratiche di dono e furto di oggetti che circolano fra i banchi e così via.

Ad esempio, anche soltanto la descrizione minuziosa dei comportamenti gestuali e linguistici ha l'effetto di definire in modo diverso la realtà di cui stiamo parlando. Si prenda un esempio tratto dal saggio di Marianna Antonelli, una delle ricercatrici che si è occupata in particolare della costruzione di ruoli come il bullismo e il clownismo nelle classi:

[Luigi] appende la giacca allo schienale della sedia e sopra mette lo zaino. In piedi prende dallo zaino l'astuccio e lo posa sul banco. Prima di sedersi va da Filippo, poi a posto lo raggiunge Roberto. È in ginocchio sulla sedia e col corpo invade il banco di Angela che sta lì e guarda i due bambini. Luigi ha in mano le forbici, con cui cerca di fare la punta a un pastello [...] Luigi si dondola con la sedia, poi però prende dall'astuccio la penna e comincia a scrivere. Raccoglie le forbici da terra, si alza e va a riportarle a Filippo, poi mentre torna a posto si gratta la testa con la mano sinistra, guarda la videocamera e si rimette seduto. Tutto questo mentre il maestro scrive gli esercizi alla lavagna. In ginocchio sulla sedia aspetta che il maestro finisca di scrivere alla lavagna, si gratta il naso e risponde a Alberta che si è girata e gli ha chiesto qualcosa. Poi sistema l'astuccio e cancella con la gomma sul quaderno. Prende il temperamatite e ricomincia a temperare²⁴.

Abbiamo qui una sequenza dettagliata e analitica, consentita dalla videoregistrazione, di azioni che normalmente sarebbero descritte in modo più generico: ad esempio come il comportamento distratto e dispersivo di un bambino iperattivo. È come se la descrizione etnografica ci introducesse all'interno di un livello più "vero" che sfugge normalmente alla nostra attenzione di soggetti che partecipano all'interazione sociale; o almeno, sfugge alla nostra consapevolezza riflessiva. Lo stesso vale per la trascrizione di tipo sociolinguistico del parlato, in grado di sottolineare il significato di pause, intonazioni e modulazioni della voce, la sovrapposizione dei turni di parola e così via; suggerendo che i parlanti e gli agenti utilizzano e condividono codici generativi estremamente accurati di cui sono solo imperfettamente consapevoli.

²⁴ M. Antonelli, *La comunicazione non verbale in classe*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., pp. 176-177.

Si può discutere sull'interpretazione da dare a questi materiali. Antonelli suggerisce ad esempio che l'atteggiamento clownista di un bambino dipende, più che dalle sue caratteristiche psicologiche, dal ruolo che cooperativamente l'intera classe (con la possibile anche se non voluta collaborazione delle insegnanti) gli attribuisce. Adriana Serpi, un'altra delle ricercatrici, si sofferma a lungo su un gioco di finzione di alcune bambine e bambini, che mettono in scena un matrimonio, interpretandolo come una complessa negoziazione di leadership e di "faccia" all'interno del gruppo classe. Si potrebbero suggerire anche letture diverse; ma la complessità delle strategie comunicative e dei modelli culturali che le sottendono è evidenziata dall'analisi al di là di ogni dubbio.

Questa è una bella sfida per gli insegnanti. La descrizione etnografica suggerisce che essi operano in un contesto comunicativo – la classe – che pretendono di conoscere e padroneggiare alla perfezione (impostando a partire da questa padronanza le proprie strategie educative), ma del cui funzionamento sono invece solo in piccola parte consapevoli. Gli insegnanti possono avere maggiore o minore competenza comunicativa (qualcosa che assomiglia al buon senso, e non fa parte di solito delle capacità strettamente professionali), senza averne però consapevolezza riflessiva. È la differenza che esiste fra saper parlare e conoscere le regole della grammatica – in altre parole, fra livello comunicativo e metacomunicativo. Ed è quanto accade a tutti nella vita quotidiana, certo. Solo dopo aver letto un autore come Erving Goffman²⁵, ad esempio, ci accorgiamo di aver sempre saputo usare una serie di codici comportamentali, come quelli che regolano la distanza fra i corpi nelle interazioni in pubblico, senza saperli però enunciare sul piano metacomunicativo. Ma la scuola si distingue dalla vita quotidiana per la pretesa di tenere sotto controllo tutti gli aspetti del processo educativo. Abbiamo dunque bisogno di portare in primo piano ciò che abbiamo sempre saputo ma di cui non siamo mai stati pienamente consapevoli. Non ne dovrebbe conseguire una riformulazione delle priorità all'interno delle scienze dell'educazione – un po' meno Piaget, diciamo, e un po' più Goffman?

²⁵ Fra le tante opere di questo autore mi riferisco in particolare a E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1969 (ed. orig. 1959); Id., *Relazioni in pubblico*, trad. it. Milano, Cortina, 2008 (ed. orig. 1971).

D'altra parte, l'etnografia funziona anche attraverso l'impiego di categorie interpretative inusuali e lontane dal linguaggio degli stessi attori sociali. Farò due esempi, che riguardano il rito e il dono. Rito e rituale sono due termini che ricorrono spesso nella citata ricerca. Talvolta sono usati in modo generico, a intendere semplicemente attività di routine svolte in modo meccanico e ripetitivo. Altre volte siamo di fronte a un'accezione più specificamente antropologica del termine: qui rito indica attività standardizzate e ricorrenti alle quali si attribuisce un significato particolare, che va oltre la loro utilità strumentale e che rende visibili alcune basilari categorie della cultura. Tali pratiche possono segnare l'ingresso o l'uscita da spazi e tempi particolari e separati (dunque "sacri", nell'accezione durkheimiana del termine): possono inoltre contribuire alla costruzione dell'identità del gruppo (la classe, in questo caso), e di particolari legami all'interno di esso.

Lucilla Stefani, nel suo saggio che pone a confronto gli stili di insegnamento di due maestre, identifica e descrive numerose pratiche di questo tipo. Fra queste l'appello e la lettura delle "regole della classe" a inizio lezione, volti a introdurre i bambini all'interno di un tempo controllato nel quale vigono norme diverse dal prima e dal dopo (fare silenzio, ascoltare rispettosamente l'insegnante, non muoversi senza permesso all'interno della classe etc.). Il fatto che queste regole del tempo "sacro" possano non esser rispettate non ne smentisce la natura. Anzi, Stefani suggerisce che a loro volta le trasgressioni dei bambini si manifestano ritualmente. Nella classe da lei analizzata i bambini, pur avendo con la maestra rapporti in apparenza molto buoni e affettuosi, ritengono del tutto normale non seguire le regole esplicitamente enunciate, e mantengono un livello di "confusione" nel modo di parlare e muoversi piuttosto alto.

I bambini adottano comportamenti di resistenza alle norme che assumono delle caratteristiche di vere e proprie routine, in quanto sono osservabili quotidianamente e ben riconoscibili ed apprezzati dai bambini che li compiono e da quelli che osservano, ad esempio le boccacce, gli sguardi d'intesa, il modo di passare tra i banchi e altro. Spesso i comportamenti proibiti sono anticipati ai compagni tramite segnali del tipo: "guarda cosa sto per fare!", che servono a richiamare la loro attenzione²⁶.

²⁶ L. Stefani, *Stili di insegnamento*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., p. 245.

Qui tocchiamo un punto importante sul quale tornerò oltre, e che Stefani definisce come “vita sotterranea” della classe, richiamando ancora una volta Goffman e le sue analisi sui codici normativi paralleli e non ufficiali che caratterizzano le istituzioni totali. Possiamo intanto trarre una conseguenza da questa osservazione. Il comportamento “confusionario” e “indisciplinato” dei bambini viene di solito attribuito alla loro mancanza di attenzione, alla desuetudine alla concentrazione o all’iperattività, vale a dire a deficienze psicologiche o a disturbi della socialità; esso si mostra qui invece come conseguenza della perfetta capacità di agire secondo codici normativi condivisi, che tuttavia non sono quelli esplicitamente affermati dalla istituzione e dalle maestre. A che livello si definiscono questi codici? Quali tipi di *agency* possono suggerirli, imporli e contrattarli all’interno della classe? Per ora accontentiamoci di osservare come fare le boccacce, camminare fra i banchi e parlare o gridare mentre l’insegnante sta a sua volta parlando possono essere comportamenti rituali: non sfoghi di una istintività incontrollata che sfugge alle regole, ma atti di *routine* che gli individui compiono perché il gruppo si aspetta che siano da loro compiuti. Comprendere questo punto sembra essenziale per gli insegnanti che vogliono riflettere sul concetto di “disciplina”.

6. *Corpi, oggetti e doni*

Restando al rito, il concetto viene usato in modo molto interessante anche nel saggio di Veronica Lo Destro, dedicato allo stile di insegnamento di un maestro di matematica. La proposta è qui di considerare come ritualizzati gli spostamenti del corpo del maestro stesso in aula durante la lezione; in particolare, il suo andare e venire dalla lavagna alla cattedra ai banchi dei bambini. La prossemica diventa qui un elemento-chiave nella costruzione del processo di apprendimento – oltre che, com’è più facile comprendere, nella costruzione di relazioni emotive verso i bambini. Il maestro si sposta tra la cattedra, punto di partenza e luogo dell’autorevolezza; la lavagna, luogo di manifestazione visibile degli schemi cognitivi che sono l’oggetto “nascosto” dell’apprendimento e dove sta scrivendo un bambino che va sostenuto; e infine i banchi dei bambini per aiutarli e controllare che stiano producendo in modo corretto. Legato a motivi pratici, questo itinerario assume però connotazioni distintamente simboliche, disegnando una dialettica di sostegno-autono-

mia fondamentale per maturare nei bambini sicurezza nella proprie capacità intellettuali; e persino, si potrebbe dire, sostenendo con la concretezza della presenza corporea dell'insegnante l'astrattezza delle operazioni matematiche che si stanno imparando. Insieme ad altre caratteristiche della gestualità del maestro, come combinare i rimproveri con movimenti protettivi e tranquillizzanti, ciò contribuisce a creare uno stile di insegnamento "persuasivo e protettivo" e un clima di classe, come lo definisce Lo Destro, "comunitaristico". Ci si rende meglio conto di questi aspetti se raffrontiamo un tale uso educativo dello spazio, dei movimenti e della gestualità con quello di un insegnante che sta fermo in cattedra affidando a messaggi puramente verbali il suo insegnamento.

Anche dono è termine che può essere usato in un'accezione di linguaggio comune oppure in una più specificamente antropologica – come uno scambio di oggetti, beni o servizi che crea legami, per riprendere la riformulazione che Jacques Godbout ha proposto della celebre teoria maussiana²⁷. Nella ricerca guidata da Simonicca, il dono è esplicitamente tematizzato nel saggio di Adriana Serpi, attraverso l'analisi di una microinterazione in cui alcune bambine fanno a gara per prestare una matita a una compagna. In questo caso, con grande chiarezza lo scambio di oggetti – innescato da una finalità strumentale – si dimostra veicolo privilegiato di costruzione di rapporti sociali. In una interazione di pochi secondi si manifestano i sentimenti di amicizia privilegiata e di esclusione, l'affermazione simbolica di ruoli di leadership, pratiche di "ostentazione" e di microconflittualità. Serpi mobilita addirittura il concetto di "capitale simbolico" nell'accezione di Bourdieu, sostenendo che in classe "lo scambio e il possesso di oggetti, ma anche quello di conoscenze e di favori, [può] essere studiato come un lavoro simbolico mirante a trasformare, tramite la comunicazione e la cooperazione, le relazioni inevitabili che impongono lo stare nella stessa aula, in *relazioni elettive di reciprocità*"²⁸. Si potrebbe aggiungere, sempre usando il linguaggio di Bourdieu, che nelle pratiche di interazione quotidiana i bambini sono impegnati costantemente a convertire i loro possessi materiali in relazioni e le-

²⁷ J. Godbout, *Lo spirito del dono*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1993 (ed. orig. 1992); M. Mauss, *Saggio sul dono*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1923-24).

²⁸ A. Serpi, *Tattiche scolastiche*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., p. 296.

gami, dunque in capitale simbolico e sociale, impiegando una logica della distinzione per certi versi molto simile a quella che domina la vita sociale degli adulti.

Ci sono diversi aspetti che vanno evidenziati in queste osservazioni. Intanto, i bambini sono estremamente legati ai propri oggetti scolastici, considerati come proprietà esclusive e costantemente protetti e “segnati” (si pensi all’uso di scrivere il nome sugli oggetti per identificarli in un contesto in cui potrebbero andar confusi con quelli di altri, o semplicemente sottratti, “rubati”). D’altra parte, i bambini sono anche estremamente desiderosi di dare (prestare, e più raramente donare) – i loro oggetti. Il prestito si può considerare come una sorta di dono provvisorio (i bambini sentono talvolta di non poter disporre completamente degli oggetti, che sono acquistati dai genitori; privarsene li metterebbe in difficoltà con questi ultimi). Come acutamente nota Serpi, spesso vengono poste condizioni sull’uso degli oggetti prestati o donati (modalità d’uso particolari, o il divieto di darli a qualcun altro); ciò significa anche che il dono (diversamente dalle sue norme classiche) è revocabile in determinate circostanze. Chi ha letto il *Saggio sul dono* non può sottrarsi qui alla suggestione dello *hau* – lo “spirito della cosa donata” presente nella cosmologia maori che, secondo Marcel Mauss, sarebbe alla base dell’obbligo di ricambiare ciò che si è ricevuto. Una parte del donatore o della sua “anima” accompagna l’oggetto ceduto; in altre parole, donando si cede sempre una componente di noi stessi, che vuole tornare da dove è venuta attraverso la continuità di un legame.

Abbiamo anche già notato che il possesso e la circolazione degli oggetti rappresenta per i bambini l’arena di un gioco di distinzione “sociale”. Possedere oggetti “belli”, interessanti, magari originali è motivo di orgoglio e di ostensione verso gli altri; soprattutto, dà la possibilità di prestarli o persino donarli, convertendo i beni in “capitale interazionale”. Come nelle forme di scambio rappresentate dal *potlach*, la circolazione dei beni avviene lungo direttrici non simmetriche, contribuendo anzi a definire una gerarchia. Non è detto però che il prestigio vada tutto a chi dona; dal momento che tutti aspirano a donare o prestare alle figure più carismatiche della classe, la pratica rafforza la preminenza di queste ultime. All’ossessione per il dono si accompagna poi quella – simmetrica e inversa – per il furto, sempre presente nell’orizzonte culturale di istituzioni comunitarie come la scuola. Anonimo per definizione, il furto appare particolarmente

sgradevole proprio perché sottrae agli oggetti la loro qualità sociale, creando un clima di sfiducia generalizzata e di rottura della relazioni. Le regole contro il furto sono esplicitate nel discorso educativo; non così quelle relative al dono, che pure sono strettamente legate ad esse. Le lunghe discussioni che i bambini fanno sui presunti furti e sui possibili colpevoli e quelle sul prestare/donare/ricambiare fanno parte di uno stesso discorso di economia morale.

Tutto ciò ci porta a capire un po' meglio l'importanza che i bambini – soprattutto alle elementari – assegnano al possesso del materiale scolastico. Talvolta il discorso pedagogico progressista condanna l'eccessivo gusto per accessori più o meno inutili, o per gli oggetti firmati e di marca, come una sorta di inutile feticismo – un consumismo che contraddice i più autentici contenuti del lavoro educativo e che, per di più, rischia di portare nell'universo della classe le differenze di status e di ricchezza delle famiglie. Questa critica non è del tutto ingiustificata, ma non tiene conto del significato che il sistema degli oggetti scolastici assume per i bambini stessi; del fatto, in altre parole, che essi sono spesi come capitale simbolico all'interno della vita sociale della classe. È questo che spiega la passione classificatoria dei bambini per accessori, marche, varianti decorative e così via; così come la forte tendenza a introdurre in classe anche oggetti estranei all'uso strettamente scolastico, dalle classiche figurine, a vari oggetti da collezione, ai giochi elettronici e così via: tutti oggetti di ostensione, di scambio, di prestito e qualche volta di dono. Senza trascurare la possibilità che in questa circolazione di oggetti si manifesti anche una sorta di tendenza partecipativa o di condivisione, per cui si prova piacere per il solo fatto di condividere i propri beni con altri. E non solo i beni: anche le conoscenze valgono di più se sono condivise con gli altri. Senza questo principio non si reggerebbe forse per molti aspetti la vita sociale della classe.

7. Culture bambine

Giungiamo qui al punto cruciale sollevato dall'intera ricerca etnografica: la classe è luogo di produzione o almeno di manifestazione di una cultura bambina? Vale a dire, di norme, valori, significati e repertori espressivi peculiari del gruppo degli alunni, sostenuti ed elaborati in modo almeno in parte autonomo rispetto a quelli trasmessi dagli adulti? È su questo punto che si concentra il più recente dibattito antropologi-

co internazionale riguardo i bambini, come discusso in questo libro da Luisa Lo Duca (nel cap. 5). Se a lungo i bambini sono stati considerati come soggetti passivi del processo di inculturazione, una materia prima molto malleabile su cui imprimere i modelli culturali adulti, l'etnografia sembra oggi mostrare la loro capacità – come individui e soprattutto come gruppo – di assumere una *agency* autonoma che li porta a forme originali di elaborazione culturale²⁹. Questa elaborazione non deve necessariamente essere intesa come produzione *ex-novo*: può consistere invece in usi particolari della cultura degli adulti (quella che viene dalla famiglia, dalla scuola e dai media), secondo una logica di *bricolage* che ricontestualizza elementi di repertorio con nuove attribuzioni di significato. Insomma, ancora una volta, un'azione tattica: non una contrapposizione frontale ma un lavoro fatto negli interstizi dell'ufficialità, che può esser rappresentato dalle immagini della guerriglia, della caccia di frodo, dello "straforo".

Un altro concetto – già accennato – che può dar conto di questo piano della cultura è quello di "vita sotterranea", coniato da Erving Goffman nelle sue analisi delle istituzioni totali³⁰. In queste ultime, come la prigione e l'ospedale psichiatrico, alle norme e ai valori ufficiali si affiancano codici informali riconosciuti e seguiti dagli internati, che includono giudizi morali, ruoli relazionali, pratiche di natura rituale, miti e repertori espressivi. Spesso questi codici non ufficiali e non scritti stanno in rapporto mimetico con quelli ufficiali: ne imitano la forma, stravolgendone tuttavia i significati. Lo staff è talvolta consapevole di questo livello culturale, ma agisce come se ne ignorasse l'esistenza; in qualche caso, può usarlo per conseguire i propri scopi.

Ora, concetti emersi dall'analisi di prigioni o ospedali psichiatrici possono sembrare troppo forti per essere applicati al contesto della

²⁹ Nel dibattito internazionale mi sembrano particolarmente importanti i lavori dell'antropologa Alison James e dei sociologi Alan Prout e William Corsaro: A. James, *Childhood Identities: Social Relationships and the Self in Children's Experiences*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1993; A. James, *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 261-272; *Research with Children. Perspectives and Practices*, a cura di A. James, P. Christensen, London, Routledge, 2008 (ed. orig. 2000); *The Body, Childhood and Society*, a cura di A. Prout, London, Palgrave MacMillan, 2000; A. Prout, C. Hallett, *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*, London, Falmer Press, 2003; W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003.

³⁰ E. Goffman, *Asylums*, trad. it. Torino, Einaudi, 1968 (ed. orig. 1961).

vita di classe. Eppure possono servire a cogliere una qualità delle pratiche scolastiche che resta opaca al linguaggio ufficiale. L'idea della guerriglia culturale può aiutarci a capire le tattiche di aggiramento rispetto a obblighi, divieti, regole e autorità che i bambini sono soliti usare. I bambini non mettono infatti mai direttamente in discussione le Regole (quelle che una delle classi studiate ha scritto su un cartellone e legge ogni mattina prima di iniziare le lezioni); ma giocano molto con la loro interpretazione e con la loro flessibilità. Ma la "resistenza" anti-istituzionale della cultura bambina si manifesta anche in modi meno diretti, attraverso l'assunzione di rilevanze e interessi diversi da quelli dei maestri, attraverso repertori specifici, persino attraverso (come abbiamo visto) una peculiare cultura materiale. Prendiamo ancora un esempio dalla nostra ricerca sulle scuole elementari, riguardante l'analisi degli spazi della classe proposta dalla ricercatrice Michaela Memè. Qui scorgiamo una costante tensione fra almeno tre modi o livelli di concepire e usare lo spazio. Il primo è quello inscritto nel progetto architettonico della scuola. Gli architetti partono da idee generali ma talvolta astratte delle funzionalità di una scuola; per quanto nella progettazione vi siano di solito momenti di confronto con la dirigenza e il personale scolastico del territorio, l'interazione reciproca resta ad un livello estremamente generico e poco influente sulle scelte finali. In altre parole, vi è uno spazio progettato secondo pratiche ideali che non sono necessariamente (anzi, non sono quasi mai) quelle reali della didattica quotidiana. Il secondo livello è quello dell'istituzione scolastica, che trasforma lo spazio ideale dell'architetto in un sistema tendenzialmente molto ben definito e governato da precise regole. Le maestre pongono grande cura nell'organizzare la disposizione interna degli arredi e dei bambini in relazione ad essi. La natura modulare degli arredi, quasi sempre facilmente spostabili, consente in realtà molta elasticità: lo dimostra la possibilità di rivoluzionare la struttura dell'aula nell'occasione di lezioni come quelle di educazione artistica e musicale, che hanno bisogno di uno stile da *atelier* più che di quello da sala da conferenze. Ma per lo più la disposizione dei banchi, e il loro rapporto con cattedra e lavagna, è plasmato sul modello della lezione frontale. È con questo spazio che devono confrontarsi i pur diversi stili educativi dei maestri, come abbiamo visto.

Il terzo livello di uso dello spazio è quello dei bambini, che pur consapevoli delle regole istituzionali vi si conformano in modo assai libero e creativo. Memè descrive in particolare gli sforzi di ritagliare

piccoli spazi personalizzati in un ambiente che in linea di principio non li ammette. L'immagine dei bambini che, invitati dalla maestra a cambiare posto, si trascinano fisicamente i propri banchi nella nuova dislocazione; quella delle "mura" di astucci innalzate a separare la propria "area di rispetto" dagli sguardi di compagni e maestre; o ancora, quella dei pesantissimi zaini come "case mobili", unici rifugi della domesticità in uno spazio inesorabilmente collettivo, sono emblematiche di queste piccole tattiche quotidiane³¹. Di poca importanza, forse, ma che segnalano una discrepanza tra i modelli di ordine della cultura istituzionale e quelli della cultura bambina. (Va da sé che tutto ciò dovrebbe convincere dell'opportunità di dotare le classi di elementi di arredo che rispondano maggiormente a queste esigenze, come armadietti individuali e piccoli spazi di intimità che consentano di addomesticare più facilmente l'ambiente).

Ma l'autonomia della cultura bambina si manifesta nella sua pienezza nel gioco. Un diffuso discorso moralista afferma che i bambini oggi non sanno più giocare tra di loro e sono vittime passive della televisione, dei videogiochi individualizzanti e degli smartphone. Chi sostiene questo non ha mai messo piede in una scuola o in un parco giochi: spazi in cui si manifesta un vero e proprio "folklore" infantile. Non nel senso di una tradizione ingessata nel tempo, ovviamente: ma in quello di una capacità di prendere elementi provenienti dalle più diverse fonti e mischiarli in configurazioni autonome e originali. Vi sono repertori ludici trasmessi attraverso il gruppo dei pari o attraverso gli adulti; temi che vengono dalla televisione, dalla rete o da altre forme della cultura di massa; una contrattazione costante delle regole; un adeguamento degli spazi e dei materiali disponibili; una costruzione di complesse dinamiche di socialità e di ruoli. A tutto ciò andrebbero aggiunti gli usi linguistici legati al gioco, i repertori di storielle, barzellette e filastrocche, conte, i gerghi usati nel gruppo dei pari, le forme di gestualità e così via.

Insomma, se solo andiamo a vedere, ci accorgiamo che i bambini sanno giocare, eccome: come un tempo, trasformano e piegano alle loro matrici ludiche la materia prima che hanno sotto mano. Se ne erano accorti, tra i folkloristi, i coniugi inglesi Iona e Peter Opie, che

³¹ M. Memè, *Lo spazio e la scuola*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., pp. 321-349.

in una pionieristica opera degli anni '50 avevano cercato di dar voce ai bambini – piuttosto che usare come fonte ciò che gli adulti dicono dei bambini; una tradizione che continua tutt'oggi anche se in modo decisamente minoritario³². Infatti, il discorso antropologico sul gioco infantile ha continuato ad avere prevalentemente la forma di appelli contro la perdita e per la salvaguardia di un patrimonio tradizionale di giochi autentici, “di una volta”. Una tendenza comprensibile, che ha certamente a che fare con il desiderio di ogni generazione di patrimonializzare la propria memoria. Ma che perde di vista i meccanismi di creazione culturale vivi e presenti – un requisito cruciale, credo, del lavoro dell'insegnante.

Certo, oggi la materia prima su cui il processo di creazione culturale opera è più ampia e ricca di “un tempo”, e include giocattoli lussuosi, DVD e videogiochi, cinema e televisione, oltre che un'esperienza sociale più ampia. Ma il rapporto tra questa “materia prima” e la plasmazione da parte della cultura bambina non è cambiato. Quest'ultima può a pieno titolo definirsi come una forma di cultura popolare; non solo perché elaborata e trasmessa attraverso l'ostensione e l'oralità in piccoli gruppi di relazioni faccia-a-faccia, ma anche per la tensione che istituisce con il piano della cultura istituzionale (scolastica, familiare, mediale), insinuandosi tatticamente nelle sue pieghe.

8.

Discutendo la rilevanza dell'antropologia per le scienze dell'educazione, mi sono soffermato dapprima sulle implicazioni del concetto di cultura e sulla questione della diversità culturale nei processi di socializzazione e formazione. Quindi, dopo aver passato in rassegna alcuni degli studi antropologici classici sulla socializzazione di bambini e adolescenti, ho insistito sull'importanza della metodologia etnografica per una migliore comprensione riflessiva della scuola e delle pratiche di scolarizzazione contemporanee. Utilizzando una ricerca

³² I. Opie, P. Opie, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press 1959; si veda anche, degli stessi autori, *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press, 1969. Per una più recente messa a punto di questa tradizione di studi, cfr. *Play Today in the Primary School Playground. Life, Learning and Creativity*, a cura di J. C. Bishop, M. Curtis, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2001.

italiana sulle scuole elementari, ho discusso alcune possibili linee di lettura della vita scolastica, volte a farne emergere gli aspetti sotterranei e i codici impliciti e non detti. Mi pare se ne possa concludere che la vita relazionale della classe, e dunque i processi di socializzazione e apprendimento cui la scuola è finalizzata, sono sottodeterminati da dinamiche comunicative e da modelli culturali di cui non sempre gli insegnanti sono consapevoli. Per meglio dire, si tratta di dinamiche e modelli che sfuggono al linguaggio esclusivamente cognitivo o psicologico della programmazione didattica. Lo stesso vale per l'autonomia della cultura bambina (o adolescenziale, con le dovute differenze), che la scuola non riesce a cogliere se non come limite alla propria attività formatrice, e che invece è una determinante essenziale del comportamento e degli atteggiamenti dei bambini. Se la programmazione didattica si propone di istituire un percorso di apprendimento analiticamente scandito e scientificamente controllato, basato sul riconoscimento della base di partenza, può davvero permettersi di ignorare tutto ciò? Qui si parla di una base che non può essere colta dai test cognitivi d'ingresso, ma solo da una adeguata analisi etnografica. Naturalmente, non sto proponendo di trasformare tutti i maestri in etnografi. Piuttosto, di introdurre un po' di più l'etnografia e le discipline correlate (antropologia, psicologia sociale, etnografia della conversazione, interazionismo simbolico) nel quadro di scienze dell'educazione che appaiono invece sbilanciate in senso cognitivista.

Tuttavia, ho finora descritto la rilevanza dell'approccio etnografico solo in termini di analisi dei microcontesti comunicativi e culturali che agiscono all'interno della scuola. Ho lasciato apparentemente da parte un'altra dimensione, quella dell'analisi della scuola come istituzione statale rappresentativa della cultura dominante e portatrice di pregiudizi, disuguaglianze, sperequazioni sociali. Come abbiamo visto, questo approccio critico è presente fin dal lavoro degli Spindler, e guadagna centralità soprattutto nelle scienze sociali europee degli anni '60 e '70. In particolare gli orientamenti teorici marxisti insistono in quegli anni sul ruolo della scuola come (per usare l'espressione di Louis Althusser) "apparato ideologico dello Stato": vale a dire dispositivo volto a diffondere e a riprodurre i valori e l'ordine intellettuale e sociale su cui si fonda il dominio capitalista. Secondo il vecchio gioco di parole, la classe è il luogo dove si perpetuano i rapporti di classe; la "disciplina" che in essa si impara, nel senso sia dei saperi che dei corretti comportamenti, è espressione diretta di quel disciplinamento

dei corpi e delle menti che per Michel Foucault è la principale modalità di dominio dello Stato moderno. Molte ricerche, e con particolare forza e raffinatezza quelle di Pierre Bourdieu³³, hanno così cercato di demistificare la presunta neutralità delle pratiche scolastiche e educative: mostrandone i presupposti ideologici non solo negli espliciti contenuti ma anche e soprattutto sul piano strutturale, quello degli atteggiamenti incorporati e delle forme organizzative.

In anni più recenti, questo atteggiamento di denuncia verso una scuola che non solo non attenua le differenze sociali, come pretenderebbe di fare, ma le conferma e le amplifica, è stato assunto dai campi dei *postcolonial studies* e della cosiddetta “antropologia critica”. Numerose ricerche si concentrano ad esempio sul rapporto della scuola con le comunità di immigrati, nonché sui modi in cui le strutture di disuguaglianza sul piano globale sono riprodotte dai sistemi educativi: tanto che i criteri meritocratici e i sistemi di formazione di eccellenza sostenuti con forza dalle politiche neoliberiste si rivelano spesso coperture ideologiche di una sostanziale perpetuazione delle sperequazioni esistenti³⁴. Come detto, una rassegna più approfondita di queste ricerche è svolta da Lorenzo Urbano nel successivo cap. 3. Ma gli stessi temi si presentano anche nel cap. 4, a proposito del tema dell’alfabetizzazione e dei rapporti tra oralità e cultura, con la diffusa tesi che il modello occidentale egemonico di *literacy* rappresenti una struttura discriminante nel sistema educativo globale; e nel cap. 5, dove in gioco sono le implicazioni politiche delle teorizzazioni dell’infanzia, con la tendenza a definire modelli di “normalità” che agiscono in realtà come potenti produttori di disuguaglianza su base etnica e di classe.

Qui vorrei semmai indicare alcuni limiti di queste posizioni tutte volte a smascherare il “potere” che si nasconde dietro la scuola. Non c’è dubbio che la stagione critica degli anni ’60 e ’70 abbia aperto nuovi elementi di comprensione riflessiva del lavoro educativo: il rapporto della scuola con lo Stato, i complessi rapporti tra cultura egemonica e subalterna, il ruolo ambivalente degli insegnanti sono temi ineludibili se vogliamo collocare i processi educativi in una più

³³ In particolare P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, trad. it. Rimini, Guaraldi, 2006 (ed. orig. 1970).

³⁴ Per un quadro ampio e articolato di questi studi si veda *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di B. A. U. Levinson, M. Pollock, Oxford, Blackwell, 2011.

ampia cornice sociale. Allo stesso modo, le osservazioni di Bourdieu sulla “violenza simbolica” – inscritta non tanto nei contenuti dell’insegnamento quanto nell’ordinamento e nelle concrete pratiche della scolarizzazione – hanno rappresentato un decisivo e irreversibile avanzamento teorico. Tuttavia, l’applicazione di questi strumenti di analisi è stata spesso ingenua e a sua volta ideologica. L’immagine di una scuola univocamente posta al servizio degli interessi dell’élite dominante o di un impersonale “potere” disciplinare, degli insegnanti come “vestali della classe media”³⁵, e degli studenti come passivi recettori e riproduttori di violenza simbolica, già in quegli anni appariva caricaturale. Le cose erano molto più complesse rispetto alla formula degli “apparati ideologici dello Stato”.

Per convincersene, sarebbe bastato leggere con maggior attenzione un teorico di ben altro spessore (anch’egli marxista, ma meno amato dal pensiero frettoloso e impaziente della contestazione) come Antonio Gramsci. Nella prospettiva dei *Quaderni del carcere*, la scuola appare sì come uno dei principali strumenti di egemonia dei ceti dominanti e dello Stato che li rappresenta; ma è anche al tempo stesso la fondamentale arena in cui può maturare una contro-egemonia popolare. Il processo egemonico non è infatti per Gramsci una diretta e meccanica applicazione del dominio, ma un campo di lotte nel quale le classi subalterne possono trovare risorse per il loro processo di emancipazione. La stessa scuola che forma “sudditi” può anche formare soggetti liberi. Gli insegnanti (e gli intellettuali in generale) sono storicamente i mediatori del consenso, l’interfaccia di cui le classi egemoniche hanno bisogno per mantenere il loro controllo: ma proprio questa posizione cruciale li rende potenziali vettori del mutamento sociale e culturale.

Oggi, poi, rispetto sia ai tempi di Gramsci che agli anni ’60-’70, il modo in cui la scuola è gettata nella dinamica egemonico-subalterno è cambiata in modo radicale, tanto da rendere inservibili le vecchie formule. In che misura la scuola è ancora elemento di mediazione del consenso e di riproduzione dei valori dominanti? Sappiamo benissimo che oggi i rapporti fra “potere” e “masse” (cioè la costruzione del consenso) hanno sempre meno bisogno di apparati culturali di

³⁵ Come suonava il titolo di una ricerca sociologica italiana sui docenti degli anni ’60: M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969.

mediazione. Soprattutto, hanno pochissimo bisogno degli intellettuali. Gli intellettuali, e i “maestri” per primi, non servono più come mediatori di discorsività: il consenso si forma attraverso un rapporto diretto fra leader politici e ceti popolari, rapporto che passa attraverso gli strumenti tecnici delle comunicazioni di massa. O, per meglio dire, il rapporto egemonico-subalterno è gestito da un diverso tipo di intellettuali, che non hanno a che fare con la cultura nel senso tradizionale del termine, né con la scuola: sono ad esempio i personaggi dello spettacolo, i giornalisti televisivi, insomma i protagonisti del sistema mediale. I partiti di oggi non hanno bisogno di intellettuali per costruire i propri programmi e per comunicare con “la gente” (questa è una definizione possibile del “populismo” che li caratterizza). Cultura e scuola restano dunque ai margini del sistema politico e della produzione e diffusione di valori, stili di vita, schemi di comportamento. Altro che vestali della classe media, dunque: insegnanti e intellettuali sono oggi figure del confine, che non hanno voce nella sfera pubblica, sacerdoti inascoltati di un patrimonio di cui il piano egemonico non sa più molto che fare.

Se la scuola è un apparato ideologico, resta da capire che tipo di ideologia trasmette, e in che relazione questa si pone con i valori culturali sostenuti con tanta più forza e autorevolezza dal mercato e dai media. Il suo ruolo è diverso da quello di un tempo, più ambiguo e contraddittorio. E diversa è la figura dell’insegnante, che certamente rappresenta ancora un segmento della classe media, ma che è ben poco difensore di “valori dominanti” o dell’ordine costituito. Rappresenta semmai quei “ceti medi riflessivi”, per usare la nozione proposta da Paul Ginsborg, che hanno costruito una posizione sociale basata su investimenti in capitale culturale; il che li fa trovare marginalizzati in un sistema politico-economico che, dagli anni ’80 in poi, ha scelto di rincorrere i valori del successo e dell’arricchimento immediato nella cornice di un neo-liberismo finanziario sregolato, che non di rado ha assunto espliciti toni anti-intellettuali. È per questo che gli insegnanti si sentono oggi spesso “sommersi”, socialmente poco considerati e in scarsa sintonia con i valori dominanti. E quando non sono del tutto disperati e stanchi di un lavoro che talvolta può apparire inutile, vivono il loro ruolo piuttosto come una questione di “resistenza” rispetto ai grandi meccanismi dei media e dell’industria culturale. Sono (siamo) gettati in un vortice di tensioni e contraddizioni globali, di cambiamenti sempre più rapidi e radicali, privi di quei punti di

riferimento stabili che nel bene e nel male un tempo caratterizzavano questo mestiere. Un mestiere che malgrado tutto resta però il più importante del mondo. Oggi meno che mai ha regole fisse valide una volta per tutte. Occorre muoversi sempre in condizioni di equilibrio instabile, senza mai fermarsi, come pattinando sul ghiaccio. L'unico punto fermo è la capacità riflessiva: non restare opachi a noi stessi, cercare di comprendere le più ampie e complesse condizioni nelle quali lavoriamo. Questo libro vorrebbe dare appunto qualche piccolo aiuto a tal fine.

BIBLIOGRAFIA

Questa Bibliografia riunisce i testi già indicati nelle note a pie' di pagina dei cinque capitoli che compongono il libro. Trattandosi di uno strumento più orientativo che strettamente filologico, abbiamo usato criteri di agilità di consultazione. In particolare, per i lavori in traduzione, abbiamo di solito indicato l'edizione italiana più recente o accessibile e omissso il riferimento completo all'opera originale (di cui si fornisce comunque la data di prima pubblicazione).

AA.VV., *Michel de Certeau. Un teatro della soggettività*, numero monografico di «Aut Aut», 2016, 369.

Adorno T. W., *Teoria estetica*, trad. it. Torino, Einaudi, 2009 (ed. orig. 1970).

Adorno T. W., Horkheimer M., *Dialettica dell'Illuminismo*, trad. it. Torino, Einaudi, 2010 (ed. orig. 1947).

Aime M., *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.

Akinasso F. N., *On the Similarities between Spoken and Written Language*, in «Language and Speech», 1985, 28 (4), pp. 323-359.

Akinasso F. N., *Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies*, in «Comparative Studies in Society and History», 1992, 34 (1), pp. 68-109.

Alderson P., *Children's Consent to Surgery*, Buckingham, Open University Press, 1993.

Allovio S., *Pigmei, europei e altri selvaggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Althusser L., *Lenin e la filosofia*, trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1974 (ed. orig. 1969).

Amit-Talai V., «The Waltz of Sociability: Intimacy, Dislocation and Friendship in a Quebec High School», in *Youth Cultures: A Cross-Cultural perspective*, a cura di V. Amit-Talai, H. Wulff, London, Routledge, 1995.

Amselle J.-L., *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2001 (ed. orig. 2001).

Antonelli M., «La comunicazione non verbale in classe», in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 167-200.

Appadurai A., *Modernità in polvere*, trad. it. Roma, Meltemi, 2002 (ed. orig. 1996).

Archard R., *Children: Rights and Childhood*, London, Routledge, 1993.

Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1989 (ed. orig. 1960).

- Asad T., *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 2003.
- Austin J., *Come fare cose con le parole*, trad. it. Genova, Marietti, 1987 (ed. orig. 1962).
- Bakeman Keman R., Adamson L., Konner M., Barr R., *!Kung Infancy: The Social Context of Object Exploration*, in «Child Development», 61, 1990, pp.794-809.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Barth F., *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Oslo, Universitetsforlaget, 1969.
- Barthes R., *Scritti. Società, testo comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998.
- Barthes R., *Il grado zero della scrittura*, trad. it. Torino, Einaudi, 2003 (ed. orig. 1953).
- Bartlett L., García O., *Additive Schooling in Subtractive Times: Bilingual Education and Dominican Youth in the Heights*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2011.
- Bartlett L., Lopez D., Vasudevan L., Warriner D., *The Anthropology of Literacy*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di B. Levinson, M. Pollock, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2011, pp. 154-76.
- Barton D., Hamilton M., *Literacy Practices*, in *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, a cura di D. Barton, M. Hamilton, New York, Routledge, 2000, pp. 7-15.
- Basso K., *The Ethnography of Writing*, in *Explorations in Ethnography of Speaking*, a cura di R. Bauman, J. Scherzer, Cambridge, Cambridge University Press, 1974, pp. 423-32.
- Bataille G., *La letteratura e il male*, trad. it. Milano, SE Edizioni, 2006 (ed. orig. 1957).
- Bateson G., Mead M., *Balinese Childhood: A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.
- Baudrillard J., *La società dei consumi*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1976 (ed. orig. 1970).
- Baudrillard J., *Per una critica dell'economia politica del segno*, trad. it. Milano, Mimesis, 2010 (ed. orig. 1972).
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Bauman G., *L'enigma multiculturale*, trad. it. Bologna, il Mulino, 2003 (ed. orig. 1999).
- Bayley R., Schecter S. R., *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.
- Baynham M., *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. Language in Social Life*, London, Longman, 1995.
- Beck U., *La società del rischio: verso una seconda modernità*, a cura di W. Privitera, Roma, Carocci, 2000 (ed. orig. 1992).
- Benadusi M., *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "via XX settembre"*, Rimini, Guaraldi, 2004.

- Benadusi M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Troina (EN), Città Aperta, 2008.
- Benedict R., *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974 (ed. orig. 1934).
- Benedict R., *Continuities and Discontinuities in Cultural Condition*, in «Psychiatry», 1, 1938, pp. 161-167.
- Beneduce R., *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- Bernal V., *Equality to Die For? Women Guerilla Fighter's and Eritrea's Cultural Revolution*, in «PoLAR: Political and Legal Anthropology Review», 28 (2), 2000, pp. 61-76.
- Bishop J. C., Curtis M., a cura di, *Play Today in the Primary School Playground. Life, Learning and Creativity*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2001.
- Bitti V., *Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio*, in *Cultura della complessità*, a cura di A. M. Sobrero, A. Simonica, Roma, Cisu, 2001, pp. 161-80.
- Bluebond-Langner M., *The Private World of Dying Children*, Princeton, Princeton University Press, 1978.
- Bluebond-Langner M., Korbin J. E., *Challenge and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to Children, Childhoods, and Childhood Studies*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 241- 246.
- Boas F., *Instability of Human Types*, in *Paper on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London*, a cura di G. Spiller, Boston, Ginn&Co, 1911, pp. 99-103.
- Borutti S., Fabietti U., "Introduzione", in M. de Certeau, *La scrittura dell'altro*, a cura di S. Borutti, U. Fabietti, Milano, Cortina, 2005, pp. v-xxxii.
- Bourdieu P., *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.
- Bourdieu P., *Il dominio maschile*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. orig. 1998).
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, trad. it. Guaraldi, Rimini, 2006 (ed. orig. 1970).
- Bourdieu P., Passeron, J.-C., *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Firenze, Guaraldi, 1971 (ed. orig. 1964).
- Boyarin J., *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press, 1993.
- Boyden J., *Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalisation of Childhood*, in *Constructing and Reconstructing Childhood*, a cura di A. James, A. Prout, London, Falmer, 1990, pp. 184-215.
- Boyden J., *Children of the Cities*, London, Zed Books, 1991.
- Brandt D., Clinton K., *Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice*, in «Journal of Literacy Research», 34 (3), 2002, pp. 337-356.
- Buckingham D., *Television and the Definition of Childhood*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994, pp. 76-96.

- Bugos P., McCarthy L., *Ayoreo Infanticide: A Case Study*, in *Infanticide: Comparative and Evolutionary Perspectives*, a cura di G. Hausfater, S. Blaffer Hardy, New York, Aldine de Gruyter, 1984, pp. 503-520.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Cassirer E., *Saggio sull'uomo*, trad. it. Roma, Armando, 2004 (ed. orig. 1944).
- Certeau M. de, *L'invenzione del quotidiano*, trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2001 (ed. orig. 1984).
- Certeau M. de, *La scrittura della storia*, trad. it. Milano, Jaca Book, 2006 (ed. orig. 1975).
- Certeau M. de, *La scrittura dell'altro*, a cura di S. Borutti, U. Fabietti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- Clifford J., *Prendere sul serio la politica delle identità*, in «Aut Aut», n. 312, 2002, pp.97-114.
- Clifford J., Marcus G. E., *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, trad. it. Roma, Meltemi, 1998 (ed. orig. 1986).
- Cockburn T., *The Devil in the City: Working Class Children in Manchester 1860-1914*, relazione presentata alla BSA Conference, 11 Aprile, Leicester, University of Leicester, 1995.
- Colombo E., *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2011.
- Colombo E., Semi G., a cura di, *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Comber B., Thomson P., Wells M., *Critical Literacy Finds a «Place»: Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom*, in «The Elementary School Journal», 101 (4), 2001, pp. 451-464.
- Connoly P., *Racism, Gender Identities and Young Children*, London, Routledge, 1998.
- Connoly P., *Boys and Schooling in the Early Years*, London, Routledge Falmer, 2004.
- Corsaro W. A., «We're Friends, Right?»: *Children's Use of Access Rituals in a Nursery School*, in «Language in Society», 8 (3), 1979, pp. 315-336.
- Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Corsaro W. A., «We're Friends, Right?»: *Inside Kids' Culture, The Culture Created by Children and Children's Participation. Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at *The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES)*, Helsinki, 2004.
- Davis J. M., *Understanding The Meaning of Children: A Reflexive Process*, in «Children and Society», 12, 1998, pp. 325-335.
- De Martino E., 2002, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1977).
- De Martino E., *Etnografia del tarantismo pugliese. I materiali della spedizione nel Salento del 1959*, a cura di A. Signorelli, V. Panza, Lecce, Argo, 2011.

- Dei F., *Beethoven e le mondine. Ripensare la cultura popolare*, Roma, Meltemi, 2002.
- Dei F., "Antropologia e genocidio", in *Occidentalismi*, a cura di C. Pasquinelli, Roma, Carocci, 2005, pp. 185-204.
- Dei F., "A che cosa serve l'etnografia in una scuola?", in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 381-397.
- Dei, F. "La cultura può sciogliersi nel potere?", *Psiche*, 2 (1), 2015, pp. 15-28.
- Dei F., *Antropologia culturale*, seconda edizione, Bologna, il Mulino, 2016.
- Dei, F., *Terrore suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio*, Roma, Donzelli, 2106.
- Dei F., *Di stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica*, in *Stato, violenza, libertà. La critica del potere e l'antropologia contemporanea*, a cura di F. Dei, C. Di Pasquale, Roma, Donzelli, 2017, pp. 9-49.
- Deleuze G., *Critica e clinica*, trad. it. Milano, Cortina, 1996 (ed. orig. 1993).
- Deleuze G., *Logica del senso*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2014 (ed. orig. 1969).
- Deleuze G., Guattari F., *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1972).
- Deng F., *The Dinka of the Sudan*, Prospect Heights, Ill., Waveland Press, 1972.
- Dewey J., *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. orig. 1910).
- Di Pasquale C., *Memoria*, in «Antropologia Museale», 22, 2009, pp. 78-80.
- Di Pasquale C., *Il ricordo dopo l'oblio. Sant'Anna di Stazzema, la strage, la memoria*, Roma, Donzelli, 2010.
- Ennew J., *The Sexual Exploitation of Children*, Cambridge, Polity Press, 1986.
- Eriksen T. H., *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*, London, Pluto Press, 1993.
- Eriksen T. H., *Diversity versus difference: neo-liberalism in the minority-debate*, in *The Making and Unmaking of Difference: anthropological, sociological and philosophical perspectives*, a cura di S. Rottenburg, B. Schnepel, Bielefeld, Transcript, 2006, pp. 13-36.
- Erikson E., *Infanzia e società*, trad. it. Roma, Armando, 1966 (ed. orig. 1950).
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1995.
- Fanon F., *Pelle nera, maschere bianche*, trad. it. Pisa, Ets, 2015 (ed. orig. 1952).
- Faranda L., a cura di, *Non uno di meno. Diari minimi per un'antropologia della mediazione scolastica*, Roma, Armando, 2004.
- Fasulo A., "La fabbrica dei cittadini. Cosa osservare a scuola e perché", in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 353-362.

- Field N., *The Child as Laborer and Consumer: The Disappearance of Childhood in Contemporary Japan*, in *Children and the Politics of Culture*, a cura di S. Stephens, Princeton, Princeton University Press, 1995, pp. 51-78.
- Finnegan R. H., *La fine di Gutenberg. Studi sulla tecnologia della comunicazione*, trad. it. Firenze, Sansoni, 1992 (ed. orig. 1988).
- Foucault M., *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli, 2016 (ed. orig. 1966).
- Foucault M., *L'archeologia del sapere. Una metodologia per lo studio della cultura*, Milano, Rizzoli, 1999 (ed. orig. 1969).
- Foucault M., *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1976 (ed. orig. 1975).
- Foucault M., *Qu'est-ce qu'un auteur?*, in M. Foucault *Dits et écrits. I*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 817-849 (ed. orig. 1979).
- Freeman D., *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, trad. it. Milano, Mondadori, 1973 (ed. orig. 1967).
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011 (ed. orig. 1970).
- Friedl E., *Why Are Children Missing from Textbooks?*, in «Anthropology News», 43 (5), 2002, pp.19-26.
- Frones I., *Dimensions of Childhood*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di J. Qvortrup, et al., Aldershot, Avebury, 1994, pp. 145-64.
- Gallissot R., Rivera A., *L'imbroglione etnico*, Bari, Dedalo, 1997.
- García O., Skutnabb-Kangas T., Torres-Guzmán M. E., *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization. Linguistic Diversity and Language Rights*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1987 (ed. orig. 1973).
- Geertz C., *Antropologia Interpretativa*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1988 (ed. orig. 1983).
- Gobbo F., a cura di, *Etnografia dell'educazione in Europa*, Milano, Unicopli, 2003.
- Gobbo F., Gomes A., a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, 2003.
- Gobbo F., Simonica A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, Roma, CISU, 2014.
- Godbout J., *Lo spirito del dono*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1993 (ed. orig. 1992).
- Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1969 (ed. orig. 1959).
- Goffman E., *Asylums*, trad. it. Torino, Einaudi, 1968 (ed. orig. 1961).
- Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 2003.

- Goffman, E., *Relazioni in pubblico*, trad. it. Milano, Cortina, 2008 (ed. orig. 1971).
- Göle N., *Le voile, le renversement du stigmaté*, in *Les femmes entre violence et stratégies de liberté*, a cura di C. Veauvy, M. Rollinde, M. Azzoug, Saint-Denis, Bouchene, 2004, pp. 213-222.
- Goody J., *Literacy in Traditional Societies*, New York, Cambridge University Press, 1968.
- Goody J., *Evolution and communication: the domestication of the savage mind*, in «British Journal of Sociology», 24, 1973, pp. 1-12.
- Goody J., *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco Angeli 1981 (ed. orig. 1977).
- Goody J., *Oralità et écriture*, in «Communication et langages», 154, 2007, pp. 3-10.
- Goody J., Watt I., *The Consequences of Literacy*, in «Comparative Studies in Society and History», 5 (3), 1963, pp. 304-345.
- Grottanelli, V. L., *The domestication of the savage mind*, in «L'Uomo. Società Tradizione Sviluppo», 2 (2), 1978, pp. 188-191.
- Guolo E., *Società multiculturali e modelli di integrazione in Europa*, in «Parolechiave», 37, 2007, p. 65-72.
- Guolo E., *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche dell'immigrazione*, a cura di V. Cardinali, M. Lucidi, Venezia, Marsilio, 2010, pp. 169-180.
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Hall G. S.**, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 voll., New York, D. Appleton, 1904.
- Hall S., Jefferson T., *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain*, London, Hutchinson, 1976.
- Hallden G., *Establishing Order: Small Girls Write about Family Life*, Working Paper 2, Department of Education, Stockholm University, 1992.
- Hallden G., *Man Alone or Parallel Lives: Small Boys Write about Family Life*, Working Paper 2, Department of Education, Stockholm University, 1992.
- Handler R., *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Madison, University of Wisconsin Press, 1988.
- Hannerz U., *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino, 2001 (ed. orig. 1996).
- Hardman C., *Can There Be an Anthropology of Children?*, in «Journal of the Anthropology Society of Oxford», 4 (1), 1973, pp. 85-99.
- Hart R. A., *Children's participation. From Tokenship to Citizenship*, Firenze, UNICEF International Child Development Centre, 1992.
- Havelock E. A., *Preface to Plato*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.
- Henry J., *Culture Against Man*, New York, Vintage Books, 1963.
- Henward A. S., «*She Don't Know I Got It. You Ain't Gonna Tell Her, Are You?*». *Popular*

- Culture as Resistance in American Preschools*, in «Anthropology & Education Quarterly», 46 (3), 2015, pp. 208-223.
- Hirschfeld L. A., *Why Don't Anthropologists Like Children?*, in «American Anthropologist», 104 (2), 2002, pp. 611-627.
- Hobsbawm E. G., Ranger T., a cura di, *L'invenzione della tradizione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1987 (ed. orig. 1983).
- Hoebel E. A., *The Cheyennes*, New York, Harcourt Brace, 1978.
- Holmes L. D., *The Quest for the Real Samoa. The Mead-Freeman Controversy*, South Haley, MA, Bergin & Garvey, 1987.
- Horkheimer M., *Eclisse della ragione. Critica alla ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 2000 (ed. orig. 1947).
- Horkheimer M., Marcuse H., 2003, *Filosofia e teorica critica*, Torino, Einaudi, 2003.
- Horton R., *Il pensiero tradizionale africano e la scienza moderna*, trad. it. in *Simbolo e teoria nell'antropologia religiosa*, a cura di A. Simonicca, F. Dei, Lecce, Argo, 1998, pp. 134-220 (ed. orig. 1967).
- Hutchby I., *Children's Talk and Social Competence*, in «Children and Society», 19, 2005, pp. 66-73.
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Jakobson R., *La linguistica e le scienze dell'uomo*, Milano, Il Saggiatore, 2011.
- James A., *Childhood Identities: Social Relationships and the Self in Children's Experiences*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1993.
- James A., *Participant Observation Amongst English School Children*, in *Being There: Fieldwork in Anthropology*, a cura di C. W. Watson, London, Pluto Press, 1999, pp. 98-120.
- James A., *Children and Ethnography*, in *Handbook of Ethnography*, a cura di S. Delamont et al., London, Sage, 2000, pp. 246-58.
- James A., *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*, «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 261-72.
- James A., James A. L., *Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 575, 2001, pp. 25-37.
- James A., Christensen P., a cura di, *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, Routledge, 2008 (ed. orig. 2000).
- James A., Jenks C., Prout A., *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002 (ed. orig. 1998).
- James A., Prout A., a cura di, *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer, 1990.
- Jenks C., *Childhood*, London, Routledge, 1996.

- Jewett S., «*You Feel Like You're in Your Second Family*»: *Spinning a Relational Web in Middle School*, in «Urban Review», 41, 2009, pp. 201-221.
- Johnson V., Hill J., Ivan-Smith E., *Listening to Smaller Voices: Children in an Environment of Change*, London, Action Aid, 1995.
- Jones S., Enriquez G., *Engaging the Intellectual and the Moral in Critical Literacy Education: The Four-Year Journeys of Two Teachers From Teacher Education to Classroom Practice*, in «Reading Research Quarterly», 44 (2), 2009, pp. 145-168.
- Jordan B., Henderson A., *Interaction Analysis: Foundations and Practices*, in «Journal of Learning Sciences», 4 (1), 1995, pp. 39-103.
- Kajder S. B., *Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling*, in «English Journal», 93 (3), 2004, pp. 64-68.
- Kamler B., Comber B., *Critical Literacy: Not Generic-Not Developmental-Not Another Orthodoxy*, in «Changing Education», 3 (1), 1996, pp. 1-9.
- Karlsson L., *Storycrafting with Children. A Key to Listening and to Sharing. The Culture Created by Children and Children's Participation*, in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004.
- Kelly-Byrne D., *A Child's Play Life: An Ethnographic Study*, New York, Teachers College Press, 1989.
- Kempe R., Kempe C., *Child Abuse*, London, Fontana, 1978.
- King M., *The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology*, in «The King's College Law Journal», 15, 2004, pp. 273-299.
- Korbin J. E., *Children, Childboods, and Violence*, in «Annual Review of Anthropology», 23, 2003, pp. 431-446.
- Lafontaine J., *Bullying: The Child's View*, London, Calouste Gulbenkian Found, 1991.
- Lahikainen A. R., et al., «Children Reading and Talking Television, The Culture Created by Children and Children's Participation», in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004.
- Lancy D. F., *Accounting for Variability in Mother-Child Play*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 273-284.
- Lancy D. F., Grove A., «*Baby-Parading: Child Care or Showing Off?*», in *Simposium Defining Childhood: Cross-Cultural Perspectives*, Annual Meeting of the Society for Anthropological Sciences, 22-26 Febbrario, Savannah, GA, 2006.
- Lankshear C., *Critical Literacy*, Belconnen, Australian Curriculum Studies Association, 1994.
- Lankshear C., McLaren P., *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany, State University of New York Press, 1993.
- Le H., *Never Leave Your Little One Alone: Raising an Ifaluk Child in A World of Babies*:

Imagined Childcare Guides for Seven Societies, a cura di J. Deloache, A. Gottlieb, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 199-220.

Lévi-Strauss C., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, trad. it. Torino, Einaudi 1967 (ed. orig. 1952).

Lévi-Strauss C., *Il pensiero selvaggio*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. orig. 1962).

LeVine R. A., *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 247-260.

LeVine R. A., New R. S., a cura di, 2009, *Antropologia e Infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Cortina (ed. orig. 2008).

Levinson B. A. U., Pollock M., a cura di, *A Companion to the Anthropology of Education*, Oxford, Blackwell, 2011.

Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1996 (ed. orig. 1994).

Lévy-Bruhl L., *Psiche e società primitive*, trad. it. Roma, Newton Compton, 1970 (ed. orig. 1910).

Lewis C., Fabos B., *Instant Messaging, Literacies, and Social Identities*, in «Reading Research Quarterly», 40 (4), 2005, pp. 470-501.

Machel G., *The Impact of Armed Conflict on Children*, New York, United Nations, 1996.

Machel G., *Impact of War on Children*, London, Hurst, 2001.

Malinowski B., *Argonauti del Pacifico occidentale*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2004 (ed. orig. 1922).

Malinowski B., *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*, trad. it. Torino, Boringhieri, 2013 (ed. orig. 1927).

Malinowski, B., *Il padre nella psicologia primitiva*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1990 (ed. orig. 1927).

Malinowski B., *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*, trad. it. Milano, Cortina, 2005 (ed. orig. 1929).

Mandell N., *The Least Adult Role in Studying Children*, in *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, a cura di F. C. Waskler, London, Falmer, 1991.

Marcuse H., 2001, *Eros e civiltà*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1955).

Marcuse H., 1999, *L'uomo a una dimensione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1999 (ed. orig. 1964).

Mauss M., *Saggio sul dono*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1923-24).

McDermott R., Raley J. D., *The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955-2010*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di M. Pollock, B. A. Levinson, Oxford, Blackwell, 2010, pp. 34-49.

McRobbie A., Garber J., *Girls and Subcultures*, in *Resistance Through Rituals*, a cura di S. Hall, T. Jefferson, 2nd edition, London, Routledge, 1993, pp. 177-89.

- Mead M., *L'adolescenza in Samoa*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 1980 (ed. orig. 1929).
- Memè, M., *Lo spazio e la scuola*, in *Antropologia dei mondi della scuola*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 321-349.
- Montaigne M. de, *Saggi*, trad. it. a cura di F. Garavini, Milano, Mondadori, 1986.
- New London Group, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in «Harvard Educational Review», 66 (1), 1996, pp. 60-93.
- Oakley A., *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994, pp. 13-32.
- Ogbu J., *School Ethnography: A Multilevel Approach*, in «Anthropology & Education Quarterly», 12 (1), 1981, pp. 3-29.
- Ogbu J., Simons H. D., *Voluntary and Involuntary Minorities. A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education*, in «Anthropology & Education Quarterly», 29 (2), 1998, pp. 155-188.
- Olson D., *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*, in «Harvard Educational Review», 47(3), 1977, pp. 257-281.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1982).
- Opie I., Opie P., *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press, 1959.
- Opie I., Opie P., *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press, 1969.
- Panza V., *La sfida e lo scandalo dell'incontro etnografico. Su alcuni aspetti della rappresentazione etnografica negli inediti de "La terra del rimorso"*, in «La Ricerca Folklorica», 67-68, 2013, pp. 73-77.
- Paolone A. R., *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*, Pisa, ETS, 2012.
- Peters K., Richards P., *Why We Fight: Voices of Youth Combatants in Sierra Leone*, in «Africa», 68 (2), 1998, pp.183-210.
- Piaget J., *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, trad. it. Torino, Loescher, 1971 (ed. orig. 1970).
- Piasere L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid, 2011.
- Platone, *Fedro*, a cura di G. Reale, Milano, Oscar Mondadori – Fondazione Lorenzo Valla, 2001.
- Platone, *La Repubblica*, a cura di F. Sartori, Bari, Laterza, 2011.
- Pompeo F., a cura di, *La società di tutti. Multiculturalismo e politiche dell'identità*, Roma, Meltemi, 2007.

Prendergast S., *This is the Time to Grow Up: Girls' Experiences of Menstruation in School*, Cambridge, Health Promotion Trust, 1992.

Prout A., a cura di, *The Body, Childhood and Society*, London, Palgrave MacMillan, 2000.

Prout A., Hallet C., *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*, London, Falmer Press, 2003.

Qvortrup J., a cura di, *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, in «Eurosocial Report», 47, Vienna, European Centre, 1993.

Qvortrup J., *Childhood Matters: An Introduction*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di J. Qvortrup, et al., Aldershot, Avebury, 1994.

Radigan J., *The Class Clown and Negotiated Epistemology in a Classroom*, in *Critical Ethnography and Education*, a cura di P. F. Carspecken, G. Walford, «Studies in Educational Ethnography», 5, 2001, pp. 61-88.

Ranken J., *Composing Across Multiple Media*, in «Written Communication», 25 (2), 2008, pp. 196-234.

Riccio B., *Migranti senegalesi e operatori sociali nella riviera romagnola. Una etnografia multi-vocale del fenomeno migratorio*, in «La Ricerca Folklorica», 44, 2001, p. 65-76.

Ritala-Koskinen A., *Children and the Construction of Close Relationships: How to Find Out the Children's Point of View*, in *Childhood and Parenthood*, a cura di J. Brannen, M. O'Brien, London, Institute of Education University of London, 1994.

Rivera A. M., *Etnia-etnicità*, in «Mauss # 1», *Il ritorno dell'etnocentrismo*, a cura di S. Latouche, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Rivera A. M., *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*, Bari, Dedalo, 2005.

Roheim G., *The Psychoanalysis of Primitive Cultural Types*, in «International Journal of Psychoanalysis», 13, 1932, pp. 1-233.

Rose N., *Governing the Soul*, London, Routledge, 1989.

Rosen D. M., *Un esercito di bambini. Giovani soldati nei conflitti internazionali*, trad. it. Milano, Cortina, 2007 (ed. orig. 2005).

Rosen D. M., *Child Soldiers, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 296-306.

Roy O., *Global Muslim. Le radici occidentali del nuovo Islam*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2003 (ed. orig. 2002).

Salih R., *Riconoscere la differenza, rafforzare l'esclusione: un "Consultorio per le donne migranti e i loro bambini" in Emilia-Romagna*, in *Le politiche del riconoscimento della differenza. Multiculturalismo all'italiana*, a cura di R. D. Grillo e J. Pratt, Rimini, Guaraldi, 2006, pp.

Samuel R., *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso, 1994.

- Sapir E., *The Psychology of Culture: A Course of Lectures*, ricostruzione e cura di J. Irvine, Mouton, The Hague, 1993.
- Sarnelli E., *Relazioni scherzose. Senegalesi e autoctoni in un mercato di Napoli*, in *Patrie elettive. I segni dell'appartenenza*, a cura di C. Gallini, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 25-60.
- Saussure F. de, *Corso di linguistica generale*, trad. it. Bari, Laterza, 2009 (ed. orig. 1916).
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2002 (ed. orig. 1999).
- Serpi A., *Tattiche scolastiche*, in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca Roma, CISU, 2011, pp. 277-319.
- Sibley D., *Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood*, in *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, a cura di S. Pile, N. Thrift, London, Routledge, 1995, pp. 123-37.
- Signorelli A., *Ernesto De Martino: teoria antropologica e metodologia della ricerca*, Roma, L'asino d'oro, 2015.
- Simonicca A., a cura di, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011.
- Speier M., *The Everyday World of the Child*, in *Understanding Everyday Life*, a cura di J. Douglas, London, Routledge and Kegan Paul, 1970, pp. 188-217.
- Spindler G. D., *The Four Careers of George and Louise Spindler, 1948-2000*, "Annual Review of Anthropology", 29, 2000, pp. i- xxxviii.
- Spindler G., Spindler L., *Teaching and Learning How to do the Ethnography of Education*, in Id., *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*, Mahwah-London, Laurence Erlbaum, 2000, pp. 247-260.
- Spiro M. E., *Children of the Kibbutz: A Study in Child Training and Personality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1958.
- Stainton-Rogers R., *The Social Construction of Childhood*, in *Child Abuse and Neglect*, a cura di W. Stainton-Rogers, D. Harvey, A. Ash, London, Open University Press, 1989, pp. 1-24.
- Steedman C., *The Tidy House*, in «Feminist Review», 6, 1980, pp. 1-24.
- Stefani L., *Stili di insegnamento*, in *Antropologia dei mondi della scuola*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 235-275.
- Stephens S., a cura di, *Children and the Politics of Culture*, Princeton, Princeton University Press, 1995.
- Stolcke V., *Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics for Exclusion in Europe*, in «Current Anthropology», n. 36, 1995, pp. 1-13.
- Stone L., *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Seicento*, trad. it. Torino, Einaudi, 1983 (ed. orig. 1979).

Street B., *What's 'new' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*, in «Current Issues in Comparative Education», 5 (2), 2003, pp. 77-91.

Street B., *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*, New York, Addison Wesley, 1995.

Tabet P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.

Taguieff P.-A., *Riflessioni sulla questione antirazzista*, in «Problemi del socialismo», 2, 1991, pp. 15-31.

Taguieff P.-A., *Il razzismo*, trad. it. Milano, Cortina, 2002 (ed. orig. 1997).

Taliani S., Vacchiano F., *Altri Corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, Unicopli, 2006.

Tannen D., *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex, 1982.

Tarabusi F., *Politiche del multiculturalismo*, in *Antropologia e Migrazioni*, a cura di B. Riccio, Roma, CISU, 2014, pp. 129-142.

Taylor C., *La politica del riconoscimento*, in *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, di J. Habermas, C. Taylor, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 9-62 (ed. orig. 1992).

Taylor C., 2009, *L'età secolare*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 2007).

Tedlock D., *Verba manent. L'interpretazione del parlato*, trad. it. Napoli, L'Anchra del Mediterraneo, 2002 (ed. orig. 1983).

Thomas A., *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*, New York, Peter Lang, 2007.

Toren, C., *Sunday Lunch in Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of the Household*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 285-295.

Valli L., Chambliss M., *Creating Classroom Cultures: One Teacher, Two Lessons, and a High-Stakes Test*, in «Anthropology & Education Quarterly», 38 (1), 2007, pp. 57-75.

Van Der Veer P., *Introduction*, in «Encounters», 4, 2011, p. 9-15.

Vidal D., Bourtel K., *Le mal-être Arabe. Enfants de la colonisation*, Paris, Agone, 2005.

Weinstein C. S., *The Classroom as a Social Context for Learning*, in «Annual Review of Psychology», 42, 1991, pp. 493-525.

Weisner T., *John and Beatrice Whiting's Contributions to the Cross-Cultural Study of Human Development: Their Values, Goals, Norms, and Practices*, «Journal of Cross-Cultural Psychology», 41 (4), 2010, pp. 499-509.

West H., *Girls with Guns: Narrating the Experience of War of Frelimo's Female Detachment*, in «Anthropological Quarterly», 73 (4), 2000, pp. 180-194.

Whiting B. B., a cura di, 1963, *Six Cultures: Studies of Child Rearing*, New York, John Wiley and Sons.

Whiting J. W. M., Whiting, B. B., *Children of six cultures: A psychocultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1975.

Willis P., *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, trad. it. a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2012 (ed. orig. 1977).

Wilson B. R., a cura di, *Rationality*, Oxford, Blackwell, 1970.

Wolfenstein M., *Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature*, in *Childhood in Contemporary Cultures*, a cura di M. Mead, M. Wolfenstein, Chicago, University of Chicago Press, 1955, pp. 168-178.

Woods P., *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, London-New York, Routledge, 1986.

Zelizer V. A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.

Zoletto D., *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «Aut Aut», n. 312, 2002, p 6-18.

GLI AUTORI

Lorenzo D'Orsi ha conseguito il dottorato di ricerca in antropologia culturale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Nel 2017 ha vinto il premio di Best Young Scholar del SIEF (Société Internationale d'Ethnologie et de Folklore) e l'Auschwitz Foundation Prize. Ha svolto ricerca in Uruguay e Turchia sulla trasmissione intergenerazionale di memoria di violenza politica e sui movimenti giovanili di protesta. Attualmente è *visiting fellow* presso il CSEES (Centre for Southeast European Studies) dell'Università di Graz.

Fabio Dei insegna Antropologia culturale presso l'Università di Pisa. Si occupa principalmente di temi legati all'antropologia della violenza e alle forme della cultura popolare di massa in Italia. Fra le pubblicazioni più recenti: *Antropologia culturale* (seconda edizione, Il Mulino, 2016); *Terrore suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio* (Donzelli, 2016). Ha curato con C. Di Pasquale i volumi *Stato violenza libertà. La critica del potere e l'antropologia contemporanea* (Donzelli, 2017) e *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali* (Pisa University Press, 2017).

Luisa Lo Duca, dopo essersi laureata in Lettere con una tesi sull'estetica della ricezione, si è specializzata in Storia Contemporanea presso l'Università di Pisa con una tesi in Antropologia Culturale dedicata alle forme di condivisione domestica. Si occupa principalmente di cultura materiale e antropologia del quotidiano privilegiando un approccio interdisciplinare.

Luigigiovanni Quarta, dottorando presso l'Università di Roma "La Sapienza", si è laureato in Filosofia e Forme del Sapere presso l'Università degli Studi di Pisa. Ha svolto ricerche etnografiche sulle forme e pratiche della donazione del corpo e sul rapporto tra temporalità, morale e pratiche di negoziazioni in un Ospedale Psichiatrico Giudiziario italiano. È membro della European Association of Social Anthropologists (Easa) e della Canadian Anthropology Society (Casca). Da febbraio 2017 è visiting scholar presso l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess) di Parigi. Collabora in qualità di redattore alla rivista «Lares».

Lorenzo Urbano è dottorando in Antropologia all'Università di Roma "La Sapienza". Si è laureato in Storia e Civiltà presso l'Università di Pisa, con una tesi etnografica sulla prassi del dissenso in una sezione locale del Movimento 5 Stelle. Sta attualmente effettuando una ricerca sulle economie morali delle istituzioni sanitarie marginali. È inoltre membro della redazione delle riviste «Lares» e «Studi culturali».