

a cura di MARTA MILANI, SABRINA TOSI CAMBINI

Studi / 20

CONCERTAZIONI

PER UNA TRASFORMAZIONE INTERDIPENDENTE
E COOPERATIVA DEI CONTESTI EDUCATIVI

ed it editpress

Studi / 20

ISSN 2384-9037

Collana interdisciplinare

Le pubblicazioni sono sottoposte a peer review a doppio cieco.

Comitato scientifico:

Tom Angotti (City University of New York)

Stefano Boni (Università di Modena)

Roberto Delle Donne (Università di Napoli Federico II)

Luciano Granozzi (Università di Catania)

Fabio Mugnaini (Università di Siena)

Guido Nicolosi (Università di Catania)

Graziella Priulla (Università di Catania)

Rosario Sapienza (Università di Catania)

Nicoletta Vallorani (Università di Milano)

Francesco Zanotelli (Università di Siena)

Andrea Zorzi (Università di Firenze)

a cura di
MARTA MILANI
SABRINA TOSI CAMBINI

CONCERTAZIONI

**PER UNA TRASFORMAZIONE INTERDIPENDENTE
E COOPERATIVA DEI CONTESTI EDUCATIVI**

ed.it editpress

Questo volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università degli Studi di Parma, del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona e dell'Università di Siena - Centro di Servizi e supporto di Ateneo Campus di Arezzo.

Proprietà letteraria riservata
Copyright © 2022 editpress
Via Lorenzo Viani, 74
50142 Firenze - Italy
www.editpress.it
info@editpress.it

Tutti i diritti riservati
Prima edizione: novembre 2022
ISBN: 979-12-80675-22-4
e-ISBN: 979-12-80675-22-4
Printed in Italy

Indice

- 7 Prefazione. *ConcertAzioni*, una comunità possibile
Alessandra Panzera
- 13 I. Progettare e coordinare *etnograficamente* col territorio:
per un approccio interdipendente e intersezionale narrato
attraverso l'esperienza di *ConcertAzioni* e oltre
Sabrina Tosi Cambini
- 39 II. Formazione come pratica di sviluppo di competenze
per la promozione di contesti inclusivi
Marta Milani
- 63 III. L'Approccio educativo-didattico InAgorà per Istituti
cooperativi del *non uno, non una di meno*
Stefania Lamberti
- 89 IV. Gli stereotipi e la discriminazione linguistica
Rosalba Nodari
- 109 V. Gli atteggiamenti verso gli accenti non standard a
scuola
Rosalba Nodari, Silvia Calamai
- 131 Messaggi dalla scatola
Marco Marigo, Maria Omodeo
- 165 Crescere plurilingui, in un'alleanza fra scuola e famiglie
Pan Shili

183	Raccontare <i>ConcertAzioni</i> : il potenziale, le sfide e la legacy del progetto <i>Andrea Del Bono</i>
203	Postfazione <i>Vinicio Ongini</i>
207	Bibliografia generale
219	Le Autrici e gli Autori

I. Progettare e coordinare *etnograficamente* col territorio: per un approccio interdipendente e intersezionale narrato attraverso l'esperienza di *ConcertAzioni* e oltre

Sabrina Tosi Cambini

1. *Overture*. Zipporà

Con il suo cappottino rosso sul braccio e la mano che stringe quella della mamma, Zipporà attraversa il cortile. A sinistra tiene una bambola di pezza che le ciondola lungo il corpicino: tra la bambola, il braccio della mamma che tira e il cappottino che struscia per terra, Zipporà non sa bene dove dirigere il suo sguardo e i suoi piedi.

Ora si trova in un posto che non aveva mai visto, in mezzo a tanta gente e c'è molta confusione. I suoi capelli luccicano al sole accecante. Tira su la testina per vedere meglio tutti quegli adulti attorno a sé. Si chiede perché la mamma le abbia fatto prendere il cappotto con tutto quel caldo e perché le abbia messo addosso uno zainetto così pesante pieno di cibo. Lei non ha così tanta fame.

Zipporà è stanca, sono tante ore che camminano. Le sue gambe cominciano a non farcela più. Vorrebbe fermarsi, ma la sua mamma continua a tirarla e non le parla; si volta ogni tanto per guardarla, con una espressione quasi di preghiera, che fino a quel momento aveva visto solo alle signore sedute agli angoli delle strade. Tutt'attorno si sta facendo scuro. Porta a sé la sua bambolina e se la preme sul visino, sussurrandole che tra poco arriveranno a casa. Le si stanno chiudendo gli occhi, ma le gambe continuano a muoversi, trascinate dalla presa sempre più forte della mamma.

Ad un certo punto, tutte le persone attorno cominciano a camminare in modo sbandato, qualcuno le va addosso, sente urlare in una lingua che non conosce, la mamma improvvisamente

la prende in braccio, cerca di tenerla il più in alto possibile. Si ritrova dentro un luogo chiuso. Ora è davvero tutto buio, come in quelle fiabe che ogni tanto le leggeva il nonno.

Zipporà è la sorellina di Elie (Eliezer) de *La Notte*, quella notte dalla quale non uscirà mai più.

È incredibilmente cominciata la guerra nel cuore dell'Europa, mentre scrivo queste pagine iniziali (aprile 2022), sotto il primo sole di una triste primavera. Non così lontane, sono ora di nuovo le bombe, poche centinaia di chilometri, da Sighet, il paese di Wiesel e della sua famiglia, deportata nei campi di concentramento nel '44.

Non così lontani, poche centinaia di leghe, sono quei corpicini al buio di un profondo Mediterraneo, ormai da troppi anni ultimo luogo per migliaia di migranti.

Eppure, a qualcuno è riconosciuto il diritto di essere accolto, mentre per altri si ammette, di fatto, la possibilità che possano morire o rimanere soli, con i propri genitori o figli irrimediabilmente persi: la memoria del dolore può diventare una melodia del corpo, che sempre andrà vivendo il mondo a quel passo. Ma non lo si augura a nessuno.

Perché cominciare da queste immagini ed evocazioni uno scritto che parla di un progetto, *ConcertAzioni*¹, in una città "ricca" e "attrattiva" dell'Europa occidentale come lo è Firenze?

Sono connessioni contestualizzate – assieme all'invito a guardare oltre la superficie delle cose – che partono dall'ultimo atto – impossibile da ignorare – che si sta consumando intorno a noi, la guerra e la sua manipolazione mass-mediatica, economica e politica, quando ancora non siamo usciti da una lunga emergenza sanitaria che ha riguardato tutto il mondo, quando ancora continuano a morire le persone attraversando terre e acque o torturate nelle prigioni... e gli stravolgimenti climatici appaiono lontani da una *seria* presa in considerazione.

Guardare al futuro, proiettarlo, immaginarlo, diventa un'impresa ardua. Eppure, noi adulti abbiamo la responsabilità di farlo perché i nostri ragazzi possano affrontarlo trovando assieme a noi le chiavi per vivere bene il proprio presente.

Un futuro che si costruisce, dunque, non attraverso un approccio “traiettorista” (Appadurai 2014)², ma in processi aperti e quotidiani, che si ancorano ad un presente profondo, generato e intriso di storie e memorie, e sfuggente in prospettive nuove, anche quando la sofferenza e il dolore sembrano, come in questi tempi bui, prendere il sopravvento.

Che cosa avrebbe mai fatto una bambina come Zipporà? Chi sarebbe stata da grande? E tutti i bambini che cercano di sfuggire alla morte o alla grande miseria, ce la faranno a vivere una vita nella dignità e nel riconoscimento? E quelli che abitano nei campi o nelle periferie difficili delle nostre città, che ogni giorno devono affrontare discriminazioni striscianti e sono costretti ad un confronto serrato con e tra gli ambienti in cui vivono, quali opportunità avranno?

2. *ConcertAzioni* e oltre

ConcertAzioni nasce dalla continuazione di questa scelta di responsabilità condivisa da parte di molte persone e realtà che vivono e operano ogni giorno nei luoghi di riferimento dei quartieri fiorentini interessati (si veda più avanti), assieme ad alcune altre che, trasversalmente, dirigono i propri studi e applicazioni verso processi e temi affini.

Nel 2016 ho avuto l'opportunità di approfondire la mia collaborazione con un piccolo ma energico Consorzio di cooperative sociali, il Martin Luther King di Firenze, direzionandola verso la costruzione di progettualità territoriali sperimentali³.

L'immagine prima è quella di porzioni di città, quartieri⁴, che qui intendo come laboratori socio-culturali che producono conoscenza su se stessi e il mondo attraverso la condivisione e l'apertura di prospettive, esperienze di apprendimento, crescita, formazione.

Partire dall'idea di “porzioni di città”, significa anzitutto vedere questi territori in relazione costante con la città che essi stessi

contribuiscono a far esistere e mutare, sia dal punto di vista macrostrutturale – a cominciare dalla loro genesi storico-politica – sia micro – riguardante la vita quotidiana degli abitanti.

Tenere insieme questi due piani ci permette, al contempo, di non rimanere imbrigliati né nelle maglie della *governance* né delle categorizzazioni stereotipiche che avvolgono questi quartieri cosiddetti di periferia; né, d'altro canto, di trovarsi a gridare *ingenuamente* che la “bellezza salverà il mondo”: tutti d'accordo, ovvio, ma la questione centrale – quando si tratta della bellezza nella e della vita delle persone – sta anzitutto nell'individuare i significati *concreti e operativi* che le si attribuiscono, declinandola in termini che abbiano *senso* per le persone medesime, così aprendo anche alla dimensione dell'accesso ad essa⁵. Questo sguardo disincantato, ma che mantiene l'apertura alla novità e allo stupore, ci consente di non perdere di vista un certo materialismo, che non si può dimenticare nel momento in cui ci troviamo a pensare – in questo caso, localmente – come contrastare la cosiddetta “povertà educativa”. La pandemia ce lo ha fatto vedere con chiarezza: la differenza di status sociale esistente nelle classi scolastiche è stata, in molti frangenti, percepita più attraverso l'esperienza della “distanza” che in quella, fino a quel momento quotidiana, della “presenza”. Molti insegnanti, infatti, hanno potuto comprendere realmente la differenza di opportunità materiali tra i loro studenti (e se stessi) quando con la cosiddetta “didattica a distanza” ognuno avrebbe dovuto avere immediatamente a disposizione una rete internet domestica, un dispositivo adeguato per connettersi, uno spazio a casa dedicato allo studio ecc., risultando alto il numero di adolescenti che non aveva tutto ciò né certo se lo sarebbe potuto procurare in tempi utili⁶. Una città apparentemente ricca come Firenze, così interessata a dinamiche di turisticizzazione, sembra praticare una costante messa in ombra delle questioni di povertà, in una sorta di *allure* igienizzata che non può compendiare brutture, come se davvero famiglie e bambini potessero essere trattate come tali.

Rimanere ancorati alla dimensione di chi *a mattina va a fatica*⁷, ci porta a confrontarci con i suoi pensieri, in un delicato equilibrio fra materiale e immateriale, visibile e invisibile, conosciuto e sconosciuto.

Camminare, dunque, consapevolmente, in un percorso di riconoscimento e attenzioni reciproche; prendere in considerazione i disagi economici, a volte molto forti, ma scacciando ogni rischio di riduzionismo; considerare le difficoltà di “passaggi” legati ai vissuti migratori, senza generalizzare; far sentire le persone accolte, senza neanche sapere chi siano; saper ricondurre col tempo percezioni di differenze ad adeguate interpretazioni; lavorare insieme per creare un contesto in cui ciascuno possa essere messo nella condizione di sentirsi libero di esprimersi in contenuti, forme, linguaggi, e proponendo variazioni, spostamenti di prospettive, così come comunicando proprie necessità e desideri. Ed è questo il contesto creativo e formativo, generatore di novità per se stessi e gli altri, in una classe, come in un centro giovani, in un giardino pubblico come negli interstizi urbani, che sostanzia la nostra utopia.

Forte di una ormai lunga tradizione degli studi dell’antropologia dell’educazione e delle esperienze etnografiche nel contesto scolastico sviluppatasi in Italia dalla fine degli anni Novanta⁸, coniugate con un’ antropologia dei servizi e del welfare che, nel nostro Paese, sta avendo un esponenziale interesse sia perché legata agli studi sulle migrazioni e sugli ambienti urbani che all’applicazione disciplinare⁹, il ruolo dell’antropologia trova qui una propria originalità, assumendo la “regia” di tutto il progetto: dal processo etnografico di progettazione al suo impianto architettuale, dalla responsabilità scientifica al coordinamento, dalla costruzione di contesti dialogici per un confronto sulle implementazioni delle azioni da parte di singoli partner o di un gruppo ad un processo osservativo corale resosi ancor più necessario nella fase pandemica. Una antropologia che definirei *sistemica*, che accetta la sfida di immaginare nella località un sistema educativo aperto creativo e interdipendente¹⁰. Questa antropologia, declinata dunque all’interno

dei processi educativi locali, si basa su una conoscenza etnografica di *saperi situati*, connessi alle pratiche e ai servizi educativi formali e non formali per e con adolescenti. Le mie esperienze di lavoro e di ricerca in queste “porzioni di città” hanno avuto la possibilità di acquisire un respiro ampio collegandosi ai saperi educativi familiari esperiti in etnografie intersecatesi con tali esperienze e da visioni *altre* del mondo apprese nel tempo, che riversate nel contesto del progetto ci aiutano a riposizionarci proprio nel concepire la nostra realtà quotidiana in modo relazionale e interdipendente. Si tratta di una *prospettiva incorporata* grazie all’etnografia di lungo periodo e che ho *praticato* nel modo con cui ho portato avanti il lavoro progettuale, di rete, di coordinamento.

In questo percorso di *ConcertAzioni*, dunque, confluiscono saperi etnografici multipli – miei e di altri soggetti, v. ad es. Marigo e Omodeo, *infra* – che connettono la località viva rappresentata dai *quartieri* (livello meso) sia alle *politics* e *policies* (livello macro) che alle culture educative familiari (il livello micro). Nella località, l’antropologia – in una postura interdisciplinare – intreccia i fili degli orizzonti culturali differenti, delle culture dei servizi esistenti e delle risonanze macrostrutturali, contribuendo con la propria immaginazione operativa alla sua produzione.

Inoltre, se con la locuzione “scuola aperta” si intende la possibilità di rendere la scuola largamente porosa al territorio e viceversa, l’operazione che si è tentato di fare, allora, è stata anche quella di portare la *scuola fuori dalla scuola*, permettendoci di concepire un approccio etnografico alla educazione intersezionale e transdisciplinare, che sapesse compendiare tutta quella fitta rete di soggetti ed esperienze professionali e umane che interagiscono giorno dopo giorno, e danno vita alle possibilità educative di uno specifico ambiente locale.

Ripercorrere i processi di progettazione e di coordinamento, comporta la messa a punto di una narrazione in cui si cercano ancoraggi in un flusso di esperienze, scambi, confronti, crescite, investimenti di energie, durato – in questo caso – quattro anni. Un faticoso e ricchissimo lavoro relazionale in cui si sollecitano

continuamente le persone (insegnanti, operatori sociali, educatori che, a loro volta, dovrebbero farlo con gli/le adolescenti stessi/e) a non continuare a fare le stesse cose (che possono anche essere o essere state molto buone, benintesi) nel rischio di produrre *routine* e *habitus*, ad osservare se stessi in opera, ad accettare la sfida di elaborare nuove domande e letture, nuovi strumenti. Così come rielaborare i feedback di queste “pungolature” per rivedere, modificare e arricchire le prospettive. Attivare, dunque, una circolarità e reciprocità di saperi e pratiche, accettando quanto – per motivi i più diversi – ognuno riesce a dare in questo percorso.

In tal senso, ciò che per me risulta fondamentale è spostare, a poco a poco, la prospettiva degli interlocutori da un approccio funzionalista sostanziato dal “chi-fa-cosa” ad uno che compendia una *visione*, in cui tutti i soggetti sono legati da una relazione di interdipendenza e che si muovono, con più o meno consapevolezza, spinti da obiettivi e culture differenti. Una visione olistica e dinamica dell’esistente (così come ci sembra stiano ora le cose) e del desiderabile (come vorremmo che fossero), in cui i nodi della rete (adolescenti, genitori, insegnanti e scuole, educatori e enti del Terzo settore coinvolti) non sono concepiti come unità “discrete” ma che si costituiscono nelle relazioni. Ed è proprio per questo che hanno l’opportunità di migliorarsi, educarsi, comprendersi. Da quest’ottica, il primo invito che implicitamente si comunica – non senza difficoltà negli interlocutori, soprattutto tra i “professionisti dell’educare” – è rappresentato da quello di allentare la presa sulle “sicurezze” in modo da aprire a percorsi inediti. Così, ognuno di noi, potrebbe far proprie le parole di Mario Biagini al momento di lasciare il *Workcenter Jerzy Grotowski and Thomas Richards* dopo 35 anni: «voglio [...] esplorare che cosa le persone possano studiare assieme, quali siano le domande fondamentali che ci portano e come si possa crescere, individualmente e nella cooperazione. Voglio continuare a imparare, soprattutto imparare a pensare, in modi che ancora non immagino» (2022).

Il tavolo progettuale e il tempo della realizzazione del progetto diventano contesti in cui si mettono in gioco, cozzano, dialogano persone che rappresentano enti e realtà diverse, che “presidiano” campi e luoghi di “intervento”, che hanno dedicato molti anni della propria professionalità a costruire percorsi, a formare e formarsi, ottenendo piccoli o grandi risultati, finanziamenti, riconoscimenti.

Contemporaneamente, si lavora sul dare sostanza reale e significati condivisi a parole e locuzioni di “moda” ai vari livelli degli ambiti sociali ed educativi, come ad esempio “lotta alla povertà educativa” e “comunità educante”, così come a metodologie e *output* in voga, a partire dai cosiddetti “patti educativi”. Oltre che riflettere su categorie, *in primis* quella di “adolescenza”, al centro del bando a cui *ConcertAzioni* ha risposto¹¹.

Si riportano ora qui di seguito alcuni stralci tratti dalle scritture del progetto, con modifiche sostanzialmente pertinenti all’uso dei tempi dei verbi, essendo ormai terminato il finanziamento, o relative alla pandemia, non certo prevedibile lungo l’anno di progettazione, svoltasi a cavallo fra il 2016 e il 2017, e alcune note. Inserire la scrittura progettuale – che risponde ad uno specifico bando – può aiutare il lettore ad entrare dentro un lavoro che sostanziandosi di una immaginazione applicativa, deve trovare una via per coniugare quest’ultima alla necessità di scrivere un progetto capace di rispondere a determinati quesiti e richieste come a nodi tematici e valutativi, ivi compresa la “misurabilità” dei risultati.

3. Stralci progettuali

Il contenuto e la forma di questi estratti – presi come esempi necessariamente limitati all’economia di questa sede – è dunque il frutto di una tessitura fra approcci, obiettivi e background dei vari soggetti – collettivi e individuali – e al loro posizionamento sul territorio, assieme al confronto con le esigenze di un format progettuale e agli orientamenti dell’ente finanziatore. Il processo

di progettazione territoriale è chiamato a scavare nelle tensioni e nelle contraddizioni che si delineano nelle pratiche e nelle visioni dei differenti soggetti coinvolti e che devono essere ricondotte, via via nelle pratiche condivise, a campi comuni dove giocare la cooperazione e la sempre più crescente capacità di pensarsi in una relazione di interdipendenza. La scelta di questi specifici stralci segue funzioni diverse: ricopre l'esigenza di dare un'idea più chiara degli intenti del progetto; fa emergere alcune percezioni del contesto da parte di insegnanti ed educatori; si misura con la responsabilità politica e sociale della sostenibilità progettuale; permette di mettere in risonanza alcuni aspetti e percorsi prefigurati con i contributi di questo volume che ripercorrono processi (es. i saggi di Milani e Lamberti) e nodi trasversali (stereotipi all'opera, il plurilinguismo, il rapporto di alleanza scuola-genitori, v. i testi Nodari; Nodari, Calamai; Marigo, Omodeo; Pan)¹².

Sintesi

Il progetto è il frutto di un processo di progettazione territoriale possibile quest'ultima grazie all'esperienza maturata dai partner nei quartieri e/o negli specifici campi di ricerca e di applicazione. Gli istituti scolastici e i soggetti operanti sul territorio sono da tempo impegnati in progetti specifici della minor o maggiore durata, ma con cornici spesso legate al doppio filo dell'incertezza temporale dell'intervento e delle risorse. L'ente capofila ha intuito il grande potenziale di raccordare tutti questi soggetti in una rete realmente cooperante. Partendo dall'Istituto Gandhi, sono stati coinvolti tutti i partner in una approfondita valutazione *ex-ante*: questi, infatti, sono stati sollecitati a mettere sotto lo sguardo critico le proprie azioni, anche quelle più strutturate, e a capire quali tipologie di interventi sarebbe stato importante attivare sul territorio, in continuità con il patrimonio di conoscenze e competenze da loro capitalizzato e in un'ottica di sostenibilità. Abbiamo anche cercato di individuare elementi di innovazione, partendo proprio dalla configurazione, fin dal primo step, di

una modalità dialogica e critica di fare progettazione, con la realizzazione di un tavolo di concertazione, numerosi incontri nei contesti interessati tra ogni singolo partner e il coordinamento, il coinvolgimento attivo delle associazioni formate da persone con background migratorio, la produzione di materiali scritti da parte dei soggetti coinvolti e l'attivazione di una circolazione schematizzabile in: "sollecitazioni iniziali del coordinamento e del tavolo - analisi - elaborazione di proposte - nuove sollecitazioni". La valorizzazione delle esperienze del territorio e l'impegno alla costruzione di una rete dialogante, cooperante e sinergica, capace di mettere in secondo piano le tensioni competitive, ha voluto coinvolgere l'Amministrazione pubblica con un ruolo attivo anche nella promozione e valorizzazione del contesto dei quartieri periferici e sensibili, in un'ottica di città-sistema, costruendo un rapporto di conoscenza periferie-centro tramite una forte visibilità del progetto non solo in loco, ma anche nel centro storico, attraverso eventi dove protagonisti sono stati gli adolescenti. Forte integrazione delle azioni, anche tra pubblico-privato, e circolarità fra teoria e pratica (alte competenze messe in campo, uso di approcci e metodologie avanzate nei settori di competenza, coinvolgimento di Centri di ricerca e Atenei), insieme all'alleanza tra scuole secondarie di I grado e di II grado, sono stati alcuni capisaldi su cui si è costruita l'architettura di una proposta progettuale interdipendente, multidimensionale e multilivello.

Il progetto ha previsto una serie di attività che, da una parte, hanno rafforzato le esperienze efficaci portate avanti dalla partnership negli anni; e, dall'altra, hanno saputo sperimentare e ricercare nuove domande e nuove risposte alla dispersione scolastica, assieme all'attenzione e alla promozione dello sviluppo di competenze socio-relazionali necessarie ad imparare ad essere, a vivere assieme, a sviluppare riflessioni e pratiche¹³.

Gli obiettivi generali del progetto sono stati principalmente quelli di contrastare l'abbandono e la dispersione scolastici degli e delle adolescenti; dare le basi formative e di "approccio" per la costruzione di "istituti collaborativi"; promuovere processi di

cittadinanza attiva; avvicinare le famiglie alla Scuola e questa ai contesti di vita; promuovere atteggiamenti e comportamenti basati sul mutualismo e sulla collaborazione; contrastare stereotipi e categorizzazioni “invalidanti” sia per la crescita del minore che per tutto il contesto territoriale; aprire la scuola al territorio. Si è cercato di incidere su quei fattori che inducono i minori ad abbandonare il processo educativo/formativo o a sentirlo lontano nei luoghi istituzionali ad esso dedicato, dando continuità ai percorsi anche nella pandemia; di sollecitare processi trasformativi territoriali di contrasto alla povertà educativa; di *patrimonializzare*¹⁴ le formazioni, i saperi e le pratiche sviluppate, anche durante l'emergenza sanitaria del Covid-19.

Gli ambiti di lavoro nei quali si è misurato il progetto sono stati: la promozione della scuola, come attore centrale nel sostenere la crescita dei minori in sinergia con le loro famiglie, e intesa come “scuola aperta”; la valorizzazione degli e delle adolescenti e delle famiglie coinvolti nel progetto, così come degli abitanti del territorio; azioni di rafforzamento del ruolo di tutti gli attori del processo educativo (genitori, insegnanti, operatori sociali), che consentano sia lo sviluppo di una migliore interazione con gli/le adolescenti, sia la diffusione di metodologie di apprendimento e strumenti didattici innovativi; l'attivazione di processi che potessero favorire e implementare il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare nella scuola e nel percorso formativo del minore; la costruzione di opportunità concrete per gli/le adolescenti, tra cui la possibilità di diversificati percorsi musicali e una serie di laboratori territoriali che potessero favorire lo sviluppo di attività basate sulla cooperazione, la creatività e l'elaborazione di una nuova lettura dei loro contesti di vita.

Alcuni elementi chiave del progetto:

- L'approccio etnografico e relazionale nella progettazione e nel coordinamento;
- Il coinvolgimento di Soggetti collettivi del territorio e delle Istituzioni;

- Il raccordo diretto fra scuole secondarie di I grado e di II grado, con una formazione comune di lungo periodo e il lavoro verso gli “istituti collaborativi”¹⁵;
- Una auto-formazione fra i partner del terzo settore con scambi di metodologie e approcci;
- La valorizzazione della diversità linguistica e delle “*heritage languages*”;
- La promozione di una sensibilità antropologica nelle questioni interculturali;
- La sostenibilità rappresentata anche dallo sviluppo di un processo di *patrimonializzazione* dei saperi e delle pratiche.

I contesti di riferimento

La parola chiave del bando, “adolescenza”, è stata da subito declinata dal gruppo progettuale in forma di sostantivo al plurale – gli e le “adolescenti” – lasciando una dimensione generica e astratta, molto spesso idealizzata, per guardare ai ragazzi e alle ragazze reali, che abitano il territorio. Le porzioni del comune di Firenze interessate costituiscono le periferie “popolari” della città, quartieri *sensibili*: connotati da convivenze difficili, tensioni, rilevanti disagi sociali ed economici, ma anche porosi e generatori di esperienze importanti di comunità dal basso e mutuo-aiuto¹⁶. Sono anche aree di quartieri che hanno subito una sorta di stigma da parte della collettività cittadina: basti pensare che la stazione ferroviaria de “Le Piagge” è l’unica a non chiamarsi col nome di Firenze seguito da quello specifico della zona, a differenza di tutte le altre (es. Firenze Campo di Marte, Firenze Statuto, Firenze Rifredi, ecc.).

Le zone del progetto disegnano sulla mappa una sorta di triangolo: la linea parte nel Quartiere 5, dall’ISS Sassetti-Peruzzi in Via Baracca e continua su Via Pistoiese fino alla Scuola Paolo Uccello dell’IC Gandhi, formando un angolo con Le Piagge, per poi attraversare l’Arno col Ponte dell’Indiano a congiungersi con l’Isolotto “Nuovo” (Quartiere 4), sede dell’IC Pirandello.

Il Quartiere 5 dagli anni Settanta è stato oggetto di forti interventi di edilizia residenziale pubblica in alcune sue aree. Le caratteristiche degli edifici costruiti – in particolare quelle delle cosiddette “Navi”, una sorta di versione in piccolo delle “Vele” napoletane –, la mancanza di spazi pubblici organizzati e il sentimento percepito di marginalizzazione dalla città non hanno incoraggiato la socializzazione tra gli abitanti. Negli anni Novanta sono stati promossi interventi urbanistici e si sono insediate strutture di servizio pubblico, ma il rione più sensibile – quello, appunto, de Le Piagge – continua a manifestare una concentrazione di famiglie con difficile situazione di vita, sia materiali che sociali, parte delle quali è rappresentata da famiglie con background migratorio.

Il Quartiere 4 si estende in una vasta area che presenta realtà diverse: una di più antica urbanizzazione dove si mantengono spazi ed abitudini aggregative; l'altra, quella del progetto, più disgregata e con situazioni familiari spesso molto fragili e vulnerabili, che risulta connessa ad uno sviluppo edilizio disarmonico e con alto numero di alloggi di residenzialità pubblica. Qui, vi sono ubicati, inoltre, i “Villaggi del Poderaccio” dove abitano da decenni famiglie rom provenienti da Paesi dell'ex-Jugoslavia¹⁷.

Il contesto sociale, culturale, linguistico ed economico, in cui gli Istituti scolastici coinvolti operano si presenta, dunque, complesso, con un tasso di immigrazione molto alto, e la presenza di situazioni di disagio familiare piuttosto rilevanti e crescenti. La fotografia quantitativa, evidenzia livelli bassi di istruzione tra gli e le adolescenti, dovuti a una frequenza irregolare della scuola del primo ciclo e alla dispersione scolastica. Il bacino d'utenza della popolazione scolastica dei tre Istituti accoglie in larga parte la popolazione straniera (soprattutto cinese per il Quartiere 5, ma anche di lingua ispanica e dell'est Europa) de Le Piagge, della piana di Campi Bisenzio (comune limitrofo) e della parte nuova e più socialmente critica del cosiddetto Isolotto “Nuovo”. Le tre Scuole si ritrovano in un posizionamento identitario collettivo

che autodefiniscono “di frontiera”, sia per la loro collocazione, sia anche per le sperimentazioni e le esperienze d’avanguardia che hanno condiviso col territorio¹⁸. Negli ultimi cinque anni l’ISS “Sassetti Peruzzi”, nonostante l’incremento delle iscrizioni, registra un tasso di abbandono che risulta elevato soprattutto al secondo e terzo anno. I dati relativi alla scuola secondaria Paolo Uccello, a.s. 2015-2016¹⁹, sottolineano la presenza del 48,8% di alunni di origine straniera sulla popolazione scolastica. È da tener presente che, tra i ragazzi di origine italiana, poco più della metà, numerosi sono i casi di gravi svantaggi culturali ed economici, data la loro provenienza da contesti familiari estremamente difficili, che, come dicevamo, caratterizzano spesso il quartiere delle Piagge. In questo contesto, molti sono gli alunni che le scuole hanno individuato con bisogni educativi speciali (BES): per l’anno scolastico 2015/16 gli alunni con BES sono risultati essere il 32% del totale e per il 26% di questi allievi, i BES sono dovuti ad uno svantaggio di “partenza” nel percorso di apprendimento rispetto ai propri compagni collegata alla loro posizione sociale.

Per l’IC Pirandello, su una popolazione scolastica di 1124 ragazzi (dati relativi all’a.s. 2015-2016) si evidenzia la presenza di 150 alunni di origine non italiana, ovvero il 13,4%. In questa percentuale la presenza di alunni Rom è pari al 45%. È inoltre da tener presente che, data la provenienza da contesti familiari con storie complesse, i casi di spiccate difficoltà sociali ed economiche sono tanti e in continuo aumento anche tra i ragazzi di origine italiana. Per l’anno scolastico 2015/16 gli alunni con BES sono risultati essere il 12,5% del totale.

Gli insegnanti sostengono, dunque, che «in una situazione così complessa, l’istituzione scolastica assume nella crescita educativa dei ragazzi un ruolo importantissimo e fondamentale», sentendo la necessità di «incrementare e mettere a sistema le azioni per il contrasto all’abbandono e alla dispersione scolastica».

Raccordo diretto fra le Scuole Paolo Uccello, Pirandello e Sassetti-Peruzzi

Uno dei punti di sofferenza della scuola italiana è il passaggio tra il primo e secondo grado della scuola secondaria, che coincide con la preadolescenza e l'adolescenza, un'età particolarmente critica, durante la quale è molto forte il rischio dell'abbandono scolastico. È soprattutto nel primo anno che si registra il tasso più alto di dispersione scolastica, con punte del 30% negli Istituti tecnici e professionali. Il tasso di dispersione scolastica per gli alunni immigrati è molto più elevato rispetto a quello degli alunni italiani e questo fenomeno evidenzia il divario esistente tra gli studenti di origine straniera e i loro coetanei italiani. Tra gli studenti stranieri che continuano il percorsi di studi, molti sono inoltre soggetti a "ritardo scolastico". La legge sull'innalzamento dell'obbligo d'istruzione a 16 anni ha come obiettivo la lotta all'abbandono scolastico e presuppone una collaborazione tra i due ordini di scuole, attraverso la promozione di progetti ed esperienze di continuità. Da qui la necessità di creare un ponte tra le scuole per creare una continuità del percorso formativo, a partire dai contesti delle scuole partner che vivono comuni difficoltà dovute alla presenza di un alto numero di alunni con disagi di vario tipo. Risulta spesso difficile poter stabilire una comunicazione efficace con le famiglie, per cui si rende necessario individuare nuove strategie per "accorciare le distanze". In particolare le scuole partner opereranno: per migliorare gli strumenti di comunicazione esistenti (1° anno); per elaborare nuovi strumenti di comunicazione e informazione (2° anno); per avviare una didattica orientativa efficace (3° anno). È auspicabile perciò: 1) lavorare sulla formazione comune con moduli specifici che coinvolgono congiuntamente gli insegnanti delle due scuole su strategie e metodologie didattiche che favoriscano inclusione e adeguate ad accogliere allieve e allievi; 2) creare un sistema comune e un linguaggio comune che coinvolga ed integri le famiglie, le scuole del raccordo e le altre agenzie presenti sul territorio; 3) al fine di poter elaborare un protocollo di accoglienza

e di valutazione comune e condividere le azioni del progetto come modelli di buone pratiche esportabili, da diffondere nel mondo della scuola²⁰.

Sostenibilità

In fase di progettazione, le Scuole hanno sottoscritto congiuntamente un documento ove convengono di inserire nel POF di ciascuno Istituto il Protocollo comune per l'accoglienza e la valutazione delle competenze degli allievi elaborato, sviluppato e sperimentato durante i tre anni del Progetto, e gli strumenti e le azioni ad esso connesso. Anche l'Amministrazione Comunale si è già impegnata, tramite dichiarazione scritta del 5 dicembre 2017 a firma della dirigente del Servizio attività educative e formative, come segue:

L'Amministrazione intende promuovere la sostenibilità nel tempo dell'intervento attraverso diversi tipi di azione: in primo luogo, l'ulteriore rafforzamento della rete territoriale fra Amministrazione, Istituzioni Scolastiche, associazioni di immigrati e terzo settore radicati sul territorio che il progetto determinerà, nonché l'acquisizione di buone pratiche e competenze sul lavoro di rete fra gli attori coinvolti, saranno capitalizzati e esportati, ove possibile, anche a realtà territoriali e reti più ampie. Il Laboratorio Permanente per la Pace del Comune di Firenze, attraverso la Rete Scuola Territorio del Quartiere 5 recentemente istituzionalizzata, della quale è coordinatore, è in grado di impegnarsi a sostenere e diffondere le pratiche positive sviluppate nel progetto e consentire una messa a sistema delle azioni più efficaci negli Istituti Comprensivi facenti parte della Rete, nonché a mettere a disposizione, presso il proprio Centro di Documentazione, i materiali più significativi prodotti. Le pratiche educative positivamente sperimentate potranno rappresentare un elemento di forza nella riprogettazione e implementazione di servizi e iniziative gestiti dall'Amministrazione nei territori di riferimento (Ludoteche, centri di sostegno scolastico e socializzazione, attività di orientamento). L'Amministrazione Comunale promuoverà inoltre la diffusione del progetto e la sua apertura alla città, ospitando alcuni degli eventi previsti presso proprie prestigiose sedi, compatibilmente con la programmazione delle stesse. [...] Tali iniziative potranno anche essere replicate successivamente alla conclusione del progetto, e diventare parte della programmazione.

La sostenibilità futura dell'iniziativa e la sua continuità sono garantite anche dallo sviluppo di specifiche competenze di lavoro di rete tra tali attori; la presenza nella partnership di organismi al cui interno operano soggetti abitanti dei territori; l'attivazione di processi di capitalizzazione dei saperi e delle pratiche sviluppate, attraverso produzione di materiali ad hoc, disseminazione capillare, borse di studio per adolescenti del quartiere, peer-to-peer education; familiarizzazione degli adulti agli ambienti e apparati non conosciuti (gli istituti scolastici, i servizi territoriali), lavoro culturale e interculturale atto a decostruire luoghi comuni per un cambiamento che si incorpora nel tessuto sociale dei quartieri.

4. Il percorso di lettura proposto

Nell'ideare questa pubblicazione, il gruppo scientifico del progetto, che ha curato anche il Convegno del 25 e 26 marzo 2022 "Today is 2Days ConcertAzioni"²¹, ha pensato di tracciare uno sguardo che mettesse in risalto alcuni aspetti trasversali e fondativi del progetto stesso: la struttura flessibile, dialogica e cooperante²²; la circolarità fra ricerca, pratiche, produzione di possibilità locali; il fruttuoso tentativo di trasformazione dei contesti educativi attraverso intensi percorsi formativi esperenziali; la presenza e la conoscenza di lungo periodo del territorio che ha generato per le famiglie, in particolare quelle cinesi, risposte competenti e *sensate* durante la pandemia; la testimonianza dello sviluppo negli anni di un percorso "pionieristico" e, potremmo dire, esemplare nell'attivare un processo di scambio interculturale.

L'approccio intersezionale non solo ci ha consentito in fase progettuale di *pensare* le interconnessioni fra fenomeni, appartenenze, "livelli di differenza", dinamiche di etnicizzazione, classe, cultura, lingua e linguaggio, genere e, ovviamente, età, che si incrociano nell'essere un adolescente oggi che vive nei contesti di nostro riferimento, ma anche di renderle *agibili* sia connettendo azioni e persone del progetto afferenti a *setting* e a livelli diversi di

operatività e responsabilità, sia lavorando profondamente sulla “cornice” meso nella quale le attività, ove sono direttamente coinvolti le/gli adolescenti, prendono forma.

Proprio perché spesso questa “cornice” è sottovalutata e trattata in modo riduzionistico, si è deciso di dedicare questo volume prioritariamente al lavoro che entra profondamente negli impliciti dei contesti educativi (Nodari, Nodari e Calamai, *infra*), nell’approccio all’apprendimento e nella formazione professionale (Lamberti, Milani, *infra*), nel rapporto fra scuola e famiglie e il forte desiderio di quest’ultime – spesso disatteso perché non compreso – di partecipare alle decisioni inerenti il/la proprio/a figlio/a nell’ambito educativo-formativo (Marigo e Omodeo, Pan, *infra*).

Le azioni cosiddette a favore degli/delle adolescenti sono *embedded* – incastonate ma anche incastrate – in un ambiente *ambiguo*, dove operano meccanismi di stereotipizzazione e discriminazione anche inconsapevoli, incomprensioni e *misunderstanding* linguistici e culturali, spaesamenti reciproci di fronte a richieste e aspettative che fanno “saltare” le interazioni fra gli adulti e fra questi e ragazzi/e, logiche dell’eccezionalità di fronte a domande educative ormai ordinarie (come evoca Milani citando Lascioli, *infra*) nella società e dunque nelle classi così come nei servizi educativi non formali. Affrontare fenomeni definiti come “abbandono scolastico”, “dispersione scolastica” e “povertà educativa” deve necessariamente passare da una rivisitazione delle competenze, approcci, metodologie degli adulti in interazione fra loro e con gli/le adolescenti, con una forte vocazione interdisciplinare²³.

In tutti i contributi emerge sia il carattere esperenziale e riflessivo dei saperi condivisi e delle pratiche ad esso connesse, sia la centralità dell’applicazione che non rappresenta un fatto eventuale, aggiuntivo, una sorta di “tempo secondo” delle discipline. Rispetto all’antropologia – e mi sento di allargarlo agli altri saperi codificati qui implicati – l’applicazione, infatti, può essere oggi concepita come facente parte della sua stessa epistemologia e del suo *sensu* contemporaneo.

In un'ottica pluri-prospettica sulla realizzazione del progetto, a questi saggi – composti da riflessioni metodologiche, teoriche e di narrazione operative – si è affiancato un contributo focalizzato sulla valutazione (Del Bono, *infra*), che ci restituisce una «ricostruzione polivocale, multipla ed eterogenea» (*ibidem*) di *ConcertiAzioni*, che ne abbandona l'analisi «come una progettualità circoscrivibile in un lasso temporale definito, ma piuttosto in divenire all'interno di una curva di cambiamento che, proprio perché estesa nel tempo, permette di pensare a questo progetto come qualcosa che non si esaurisce con la fine di finanziamento, ma che dalle sue diramazioni intraprende nuove direzioni» (*ibidem*).

L'emergenza Covid, con cui molte delle riflessioni e narrazioni degli scritti che seguono si confrontano, ha rappresentato un banco di prova anche rispetto alle capacità relazionali e cooperative della rete, sia internamente al progetto che in connessione col territorio. Con la pandemia, infatti, si è attivato uno scambio di pratiche e collaborazioni fra i partner, che ha saputo trovare risposte critiche e costruttive allo spaesamento e alle urgenze del momento, per immaginare forme di sostegno a tutti i soggetti, che hanno toccato aspetti materiali, metodologici ed emotivi. Se alcune attività hanno dovuto fermarsi, anche perché sarebbero risultate di appesantimento alla situazione destabilizzante che si stava vivendo, altre sono riuscite ad operare una *torsione* mettendo in discussione le priorità stesse: tracciare una continuità e diventare punti di riferimento per gli adolescenti (v. Del Bono, *infra*), ad esempio, o una “bussola” per i genitori (v. Marigo, Omodeo, *infra*).

Il lavoro individualizzato e a piccoli gruppi portato avanti con i ragazzi e le ragazze, sia a scuola che nei laboratori, si è rivelato fondamentale in questo ripensamento, riuscendo – pur tra le molte difficoltà – a mantenere la relazione, e supportandoli nel loro *fare* e nel loro *essere*, con un'attenzione in primo luogo al loro vissuto quotidiano, spesso molto sofferente (v. Del Bono, *infra*). D'altro canto, il rapporto con i genitori è stato “reinventato” attraverso strumenti tecnologici di facile portata, consentendo di

creare un contesto relazionale utile anche ad acquisire alcune competenze specifiche (v. Marigo, Omodeo, *infra*).

La flessibilità progettuale e dell'ente finanziatore ha permesso tempestivi cambiamenti di attività come fasi di *stop and go* per creare le possibilità di una nuova modalità e di una ripresa funzionale al periodo delle azioni e/o alla valutazione di "lasciarne" alcune per poi riprenderle quando avessero riacquisito il senso o – più semplicemente – le condizioni stesse di attuazione (*in primis*, il lavoro dei gruppi docenti sulle Linee guida, per il quale è stata ottenuta la proroga)²⁴. È stato aperto un percorso di riflessione per non perdere quel che inaspettatamente questo periodo ha aperto: fondamentale, quindi, è stata l'opera di ricostruzione di una dimensione originale della relazione, sviluppata per tentativi, confronti, a volte anche forte senso di inadeguatezza, che ha permesso sostanzialmente di perseguire con successo gli obiettivi progettuali, arricchendoli – nonostante le difficoltà – di nuove conoscenze, attenzione ai minimi dettagli, prospettive, messa a fuoco di situazioni, limiti, e necessarie nuove sfide da affrontare (v. Lamberti *infra*; Marigo, Omodeo, *infra*).

Il lavoro sugli stereotipi si è accresciuto di importanza e ha ricevuto un'attenzione maggiore da parte delle scuole, che stanno intensificando la propria sensibilità e le proprie competenze nella rivisitazione dei propri approcci, delle proprie "posture pedagogiche", in un lavoro comune sul quale gli insegnanti si stanno impegnando, accettando anche di porsi in un'ottica di apprendimento reciproco e di vero e proprio percorso per arrivare ad un cambiamento strutturale dell'Accoglienza degli studenti e nella costruzione di "Istituti collaborativi" (quindi oltre le tecniche, verso una trasformazione dei contesti educativi formali, v. Milani *infra*; Lamberti, *infra*). L'emergenza sanitaria, in qualche modo, ha accelerato la consapevolezza degli insegnanti e degli operatori. I primi, come dicevamo, anche rispetto alle situazioni di vita di molti dei loro studenti e studentesse, e di ciò che avviene nel gruppo classe, mettendo a nudo i limiti dei contesti di apprendimento attuali. Per gli uni e per gli altri, si è aperta una duplice possibilità collettiva:

da una parte, una spiccata rivisitazione degli strumenti pedagogici per la creazione di un contesto relazionale arricchente, non cadendo nella didattica trasmissiva; la seconda, rappresentata dal rivelarsi delle necessità trasformative anche nella interazione educativa “in presenza”²⁵. Particolarmente feconda è stata anche la messa in discussione di etichettamenti nei confronti degli adolescenti definiti spesso come “nativi digitali”, locuzione che, acriticamente abusata, finisce per confondere le competenze tecniche di utilizzo di *device*, il come e perché li utilizzano, e il loro significato nella vita dei ragazzi e delle ragazze (v. Lamberti, *infra*). Prendere sul *serio* gli e le adolescenti sembra, sempre più, doversi tradurre per prima cosa nel mettere in discussione gli assunti degli adulti.

Note

¹ Il progetto *ConcertAzioni. Scuola e Società in quartieri sensibili* è stato selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, bando "Adolescenza" 2016. I destinatari diretti del progetto sono: adolescenti dagli 11 ai 17 anni, loro famiglie, docenti e operatori dei Quartieri 4 e 5 di Firenze afferenti alle tre Scuole del progetto; i ragazzi e le ragazze (11-17 anni) iscritti alle scuole secondarie di I e II grado del progetto con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento, che hanno smesso di frequentare (non per salute né trasferimento), che sono bocciati, che frequentano irregolarmente o segnalati per inadempienza all'obbligo scolastico sono destinatari anche di attività specifiche; adolescenti (11-17 anni) dei quartieri con situazioni sociali, economiche e abitative, disagiate o fortemente disagiate; con particolare attenzione a coloro che sono affidati ai servizi sociali e i loro nuclei familiari; minori (11-17 anni) che non frequentano le tre Scuole, ma abitano nelle aree del progetto, sono coinvolti anch'essi nei percorsi di *media education*, laboratori territoriali, orchestra territoriale; "Minori stranieri non accompagnati" che frequentano il Centro Metropolis nel Quartiere 5, sede di svolgimento di vari laboratori del progetto, nei quali saranno coinvolti; infine un pubblico massimamente allargato di famiglie con adolescenti, coinvolto nella formazione aperta alla cittadinanza e ai dibattiti pubblici. Il progetto è cominciato il 1 settembre 2018 e il finanziamento è terminato il 31 agosto 2022, per l'anno di proroga concesso a causa del Covid-19, permettendo così di sostenere efficacemente i processi attivati. La partnership di *ConcertAzioni* è composta da: Consorzio Martin Luther King (capofila), DUSIC Università di Parma (dal 2021), Comune di Firenze in collaborazione con i Quartieri 4 e 5, I.C. M. Gandhi, I.C. Pirandello, IIS Sassetti Peruzzi, La Riforma Coop. Soc., COSPE, AICIC-Ass. per l'Interscambio Culturale Italia Cina, Ass. Culturale Italo Araba Al Wifaq, Il Pozzo Coop. Soc., Università di Siena, inAgorà, Università di Verona (dal 2021), IRIS-Strumenti e risorse per lo sviluppo locale, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, Ass. Azzerocappaemme. Durante l'implementazione del progetto, le collaborazioni operative si sono allargate a: Centro Ricerche Interculturali e Documentazione Didattica (CRID), Tangram, Stazione Utopia, Ass. Ieri oggi domani, Università di Verona, Accademia sull'Arte del Gesto-CANGO centro nazionale di produzione Virgilio Sieni, Comunità di base delle Piagge, Controradio, Cepiss Coop. Soc., BiblioteCaNova Isolotto, IC Barsanti, Terza cultura. Il lavoro di rete, oltre ai soggetti di cui sopra, ha coinvolto anche il Ministero dell'Istruzione, Ufficio Regionale Scolastico, Biblioteca delle Oblate, Progetto Arcobaleno, CAT Coop. Soc., Comunità dell'Isolotto e – fuori dal contesto fiorentino – CNR, Associazione Arianna Onlus, Centro Alfredo Rampi Onlus dei progetti romani "La nostra buona stella. Diritto alla crescita: costruiamo il nostro futuro" e "Stelle di periferie. Scuole attive per l'Inclusione", il CIDI di Milano, il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. I partner, inoltre, autonomamente, hanno dato vita a nuove progettualità e alleanze originatesi dalla cooperazione in *ConcertAzioni*.

² «Il traiettorismo è una disposizione epistemologica e ontologica più profonda, che costantemente interpreta le vicende umane come un viaggio collettivo da un qui a un là o, più precisamente, da un ora a un allora, naturale quanto un fiume e ogni comprensivo come il cielo. Il traiettorismo consiste nell'idea che la freccia del tempo abbia un *telos* e che in questo *telos* vadano rintracciati tutti i significativi modelli di cambiamento, di processo e di storia. Le scienze sociali moderne ereditano quel *telos* e lo trasformano in metodo per studiare l'umanità» (Appadurai 2014, p. 306).

³ L'iniziale collaborazione con il Consorzio MLK per progettazione, coordinamento e supervisione di attività legate al campo dell'istruzione e al campo del lavoro interculturale e sociale con adolescenti e giovani, è stata poi tradotta col più vasto "incarico in qualità di antropologa culturale con competenze trasversali applicative – atte a sviluppare progettualità di natura sociale e culturale, di supervisione, monitoraggio e governance – di sviluppare e coordinare l'ufficio progettazione della onlus Consorzio Martin Luther King". Successivamente ho continuato a coordinare *ConcertAzioni* e

ad esserne la responsabile sia tecnica che scientifica come ricercatrice del DUSIC Università di Parma. Ne approfitto per ringraziare il Coordinatore dei Servizi Andrea Malpezzi, il Presidente Alessandro Sansone e l'équipe tutta, tra cui in particolare Giusy Tricarico, Alice Fagotti, Roberto Folini e Marco Muratori per il lavoro fatto insieme durante questi anni; ringrazio il Direttore del DUSIC dell'Università di Parma, Diego Saglia, per la fiducia dimostratami nell' accogliere immediatamente il progetto all'interno del Dipartimento.

⁴ Per la centralità dei “quartieri” negli studi urbani si rimanda a Bressan, Tosi Cambini (2011). Più avanti si farà riferimento in particolare alla dimensione della “località” che Appadurai distingue dal concetto di “vicinato”, considerandola una «proprietà fenomenologica della vita sociale» (2001, p. 234): «La conoscenza locale riguarda sostanzialmente la produzione di soggetti locali affidabili e allo stesso tempo di vicinati affidabili all'interno dei quali quei soggetti possono essere riconosciuti e organizzati» (*ibidem*, p. 236) e «la località sorge [...] sempre dalle pratiche dei soggetti locali in specifici vicinati, e la possibilità che diventi una struttura di sentimento è quindi sempre variabile e indeterminata» (*ibidem*, p. 257).

⁵ Mi riferisco, in particolare, alle tante suggestioni legate a “bellezza e periferia”, che però molto spesso sono rimaste nelle pieghe delle dichiarazioni di intenti e/o si sono tradotte in timidi interventi che non hanno portato ad alcun cambiamento rilevante nella vita delle persone.

⁶ Si veda più avanti.

⁷ Come canta un realistico verso di Pino Daniele.

⁸ A livello internazionale non si può non ricordare il lavoro degli Spindler cominciato negli anni '50, nel tracciare le relazioni fra antropologia e sistemi educativi e nel porre l'attenzione ai processi e alle pratiche, ai non detti e agli impliciti della quotidianità scolastica (2000); così come gli approcci che vedono nella scuola un apparato ideologico dello Stato e il sistema scolastico come strumento di riproduzione dell'ordine dominante (a partire dai classici Henry 1965; Bourdieu, Passeron 1976, Bourdieu 1989). Le etnografie di Paul Willis sono state, invece, pionieristiche rispetto allo studio dell'*agency* degli allievi nel praticare strategie di resistenza e di elaborazione di controculture scolastiche legate anche alla riproduzione (2012). Per una panoramica si rimanda a Levine (2007), Pollock, Levinson (2010), Delamont (2014). *Lo schooling* e la sempre più raffinata riflessione antropologica sulla scuola e i contesti educativi si è sviluppata in Italia dagli anni Novanta; fra gli ormai numerosi lavori si ricordano almeno Gomes 1998; Callari Galli 2000; Gobbo, Gomes 2003; Gobbo 2003; Saletti Salza 2003; Guerzoni, Riccio 2009; Piasere 2010; Simonica 2011; Falteri, Giacalone 2011; Benadusi 2012, 2017; Bonetti 2014; Dei 2018; Tassan 2020; Bonetti, Guerzoni, Tarabusi 2022.

⁹ Non potendo dar conto, in questa sede, dell'ampia e sempre più crescente letteratura in merito, ci limitiamo a segnalare due volumi sul *welfare* usciti pressoché contemporaneamente, uno a cura di Rimoldi, Pozzi (gennaio 2022), l'altro di Porcellana (dicembre 2021); e *Antropologia pubblica*, rivista della Società italiana di Antropologia applicata, in particolare i numeri 5(1) 2019, 4(2) 2018, 3(1), nel quale è ospitato anche il dibattito su “Antropologi e accoglienza”, che è continuato anche nel vol. 4(1).

¹⁰ Rispetto al rapporto dell'antropologia con la progettazione, spesso esso si situa nel campo, sempre più fruttuoso, della collaborazione con designer (v. Gunn, Smith, Otto, 2013; Porcellana 2019; Frosini, Meloni 2019); mentre nei progetti sociali promossi dal Terzo settore, si registra una partecipazione – anche continuata – dell'antropologo/a ma circoscritta a determinati campi di azione previsti (v. ad es. il dibattito a cui si è accennato nella nota precedente) e/o in alcune fasi dell'ideazione (v. ad es. Liguori, Pozzi 2019), il che sovente comporta un impegno specifico anche nel far riconoscere la portata della componente antropologica in termini di significati, riflessività, prospettiva. Nel nostro caso, l'approccio etnografico e la sensibilità antropologica nutrono l'impianto dell'intera progettualità, sia nel processo ideativo che nella realizzazione.

¹¹ Sulle “dimensioni” dell'adolescenza, si rimanda in particolare alle analisi di Antonelli (2018, 2021).

¹² Nell'indice e nel capitolo si è preferito mantenere l'ordine cognome-nome in uso in Cina, ove Pan è il cognome dell'autore e Shili il nome proprio.

¹³ L'architettura progettuale prevede: AREA 1. Dispersione e abbandono scolastici: Raccordo diretto fra le secondarie di primo grado Paolo Uccello e Pirandello e l'ISS Sassetti-Peruzzi; Formazione comune dei docenti con "intersezioni" con le altre figure educative; Elaborazione, sviluppo e sperimentazione di un Protocollo comune per l'accoglienza e la valutazione delle competenze degli allievi; Organizzazione degli incontri fra gli insegnanti curriculari e quelli della scuola di L1 frequentate dagli studenti di origine diversa da quella italiana; Laboratorio sulle relazioni in classe; Sostegno allo studio; Percorsi di orientamento per studenti e genitori, e accompagnamento alla pre-iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado e Supporto iscrizione per famiglie di origine straniera; Supporto per la preparazione all'esame finale del primo ciclo; Doposcuola rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado; Ri-orientamento personalizzato per i ragazzi della scuola superiore che incontrano difficoltà nel percorso scolastico scelto. AREA 2. Cittadinanza attiva e povertà educativa: Laboratorio in classe "Cittadini si diventa"; Laboratorio di fotografia territoriale *Identità variabile*; Web-radio quasi radio.it, web-journal e Percorsi di media education e contrasto all'hate speech on line; Storytelling e Laboratorio sui desideri; Formazione musicale e Orchestra territoriale.

AREA 3. Azioni specifiche di avvicinamento delle famiglie: di origine straniera alle scuola e al territorio; Incontri per famiglie in orari compatibili con le necessità lavorative; Lavoro con gli insegnanti e educatori attraverso gruppi studio specifici sul rapporto scuola famiglia e sostegno alla genitorialità.

AREA 4. Azioni trasversali (AT): AT Coordinamento/Governance del progetto; AT Formazione; AT Ricerca stereotipi linguistici; AT Promozione del progetto, Comunicazione e disseminazione dei risultati, valorizzazione delle periferie; AT Monitoraggio e Valutazione in itinere ; AT: Valutazione di impatto.

Per una panoramica delle azioni del progetto si rimanda alla consultazione del sito www.scuolacitta.it e al blog <https://percorsiconibambini.it/concertazioni/>.

¹⁴ Privilegiando più spesso il termine "patrimonializzazione" rispetto a quello di "capitalizzazione", al tavolo progettuale si era aperta anche una finestra riflessiva sulla densità esistenziale, umana, dei saperi, invitando ad uscire dai linguaggi "economicistici", e portando ad emersione il processo di conoscenza come inscindibile dalla vita delle persone, frutto di relazioni dinamiche e non di un accumulo.

¹⁵ Percorsi per i quali si rimanda a Milani, *infra* e Lamberti, *infra*. Il lavoro inizialmente indicato come "Elaborazione, sviluppo e sperimentazione di un Protocollo comune per l'accoglienza e la valutazione delle competenze degli allievi" ha trovato un impegnativo e proficuo sviluppo, confluito nel documento *Linee guida per una scuola autenticamente inclusiva del «non uno, non una di meno»* e pubblicato in Lamberti, Milani (2022).

¹⁶ La Comunità delle Piagge e il Centro polivalente di azione sociale "Metropolis".

¹⁷ Attualmente non più esistente.

¹⁸ Vedi come esempio Pan, *infra*

¹⁹ I dati quantitativi sono quelli disponibili al momento della progettazione.

²⁰ V. nota 15.

²¹ La giornata del 25 marzo, che si è tenuta in una sala del Comune ubicata in un palazzo storico tra la piazza e la stazione Santa Maria Novella, è stata incentrata su una riflessione condivisa rispetto alle esperienze di lavoro con i territori e le scuole sia del progetto che in altri contesti italiani. La giornata del 26 marzo si è svolta nel quartiere 5 a Le Piagge ed è stata connotata dalla osservazione e/o partecipazione del progetto in azione. Il programma è consultabile sul sito www.scuolacitta.it.

²² Che inizialmente è stata destabilizzante per alcuni partner, soprattutto per le Scuole (v. Del Bono, *infra*).

²³ In merito alla trasformazione dei contesti educativi formali, ad esempio, nel secondo anno di progetto (prima della pandemia) si è svolta una riflessione soprattutto fra il coordinamento (antropologa), InAgorà (pedagogiste) e l'équipe dell'Università di Siena (linguiste/i). Si sono, dunque, incrociati i percorsi (tras-)formativi riguardanti le Scuole, in modo che tutti gli insegnanti coinvolti potessero affrontare diverse opportunità per sviluppare competenze sociali e interculturali, agganciando i metodi pedagogici all'approccio cooperativo. In quest'ottica si è pensata anche un'azione formativa

“corporea” con una sperimentazione in collaborazione col Teatro della Pergola come forma di restituzione dei risultati *mid-term* della ricerca-azione sugli stereotipi (v. Nodari, *infra*, Nodari e Calamai, *infra*) che potesse contribuire al raggiungimento di quelle profondità al livello cui gli stereotipi si radicano. Si sono, poi, legate queste formazioni con quelle degli operatori del terzo settore e investito particolarmente in quei contesti di apprendimento reciproco fra insegnanti-educatori-minori-genitori, attivando circolarità di saperi di natura diversa. Rispetto alla possibilità di scambio di esperienze pedagogiche, particolarmente interessante nel I anno di progetto, è stata la proposta della Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, con la formazione dell’Orchestra “ConcertAzioni”. Dato che le Scuole secondarie di I grado avevano un indirizzo musicale, in fase progettuale ci eravamo posti la questione di come far continuare a suonare un numero ampio di ragazzi e ragazze per le cui famiglie sarebbe stato impossibile affrontare gli spostamenti e i costi connessi; e, al contempo, ampliare l’offerta per gli adolescenti del quartiere, ritenendo estremamente interessante inserire nel progetto un approccio educativo che ponesse la musica al centro, per aprirsi ad una modalità operativa attenta e originale, capace di dialogare con i giovani attraverso una pluralità di esperienze e strumenti. Sfruttando le potenzialità del linguaggio musicale e del mondo orchestrale, i ragazzi e le ragazze (quasi tutti/e appartenenti all’ISS Sassetti Peruzzi) hanno raggiunto importanti “conquiste”, scoprendo nuovi modi di apprendere. Le attività didattiche sono state concepite, infatti, alla luce di una rielaborazione ed integrazione di nuove metodiche educative, che mettono gli aspetti relazionali e collettivi al centro dell’apprendimento della musica, intesa come una delle principali attività di sviluppo emozionale, corporeo, culturale e sociale. Una didattica cooperativa e dinamica fondata in parte anche sull’apprendimento fra pari. Con sorpresa degli stessi docenti, adolescenti che non riuscivano a mantenere un buon grado di attenzione in classe e con risultati poco soddisfacenti nelle materie scolastiche, hanno appreso competenze che hanno permesso loro – ad esempio – di suonare il violino e/o la viola nei concerti orchestrali di giugno, avendo iniziato per la prima volta lo studio dello strumento classico nel novembre precedente.

²⁴ Alcune azioni hanno sofferto di più, con qualche brusca interruzione, com’è stata quella del coinvolgimento di un gruppo di genitori con background migratorio con figlie/i iscritti all’ISS Sassetti Peruzzi (v. Del Bono, *infra*).

²⁵ In tal senso, Biscaldi nota: «la *dad* ha fatto emergere problemi latenti da anni nella scuola italiana e sembra esigere, per la sua stessa modalità di funzionamento, che essi, finalmente, vengano affrontati. L’obiettivo [...] è quindi quello di utilizzare la didattica a distanza come una gigantesca lente che permette di vedere meglio alcuni aspetti che nella, quotidianità della vita scolastica italiana, troppo spesso restano nascosti o mascherati, invisibili o indicibili» (2021, p. 131).

Bibliografia generale

- Abélès M., 2001, *Politica, gioco di spazi*, Meltemi, Roma.
- Appadurai A., 2014, *Il futuro come fatto culturale*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2013).
- Appadurai A., 2001, *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi (ed. or. 1996).
- Alessandrini G., De Natale M.L. (a cura di), 2015, *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*, PensaMultiMedia Editore, Lecce.
- Annacontini G., 2017, *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro*, relazione al Convegno Nazionale GEO "Formazione e didattica a scuola", Università del Salento, Lecce.
- Antonelli F., 2021, *Le diseguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale*, in «Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education», 25(61), pp. 21-32.
- Antonelli F., 2018, *Mena e le altre. Ritratto di ragazze di classe popolare fra esclusione scolastica e sociale*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», 2 (maggio-agosto), pp. 319-339.
- Appel R., Muysken P., 1987, *Language contact and bilingualism*, Edward, London.
- Asch S.E., 1946, *Forming impressions of personality*, in «Journal of abnormal and social psychology», 41, pp. 258-290.
- Augé M., 2000, *Il senso degli altri, attualità dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Baldassar L., Johanson G., McAuliffe N., Bressan M. (a cura di), 2015, *Chinese Migration to Europe: Prato, Italy and Beyond*, Palgrave Macmillan, London.
- Baker C., 1992, *Attitudes and language*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Baroni M.R., 1983, *Il linguaggio trasparente. Indagine psicolinguistica su chi parla e chi ascolta*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Bell A., 2007, *Designing and testing questionnaires for children*, in «Journal of research in nursing», 12(5), pp. 461-469.
- Benadusi M., 2017, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Editpress, Firenze.
- Benadusi M., 2012, *Il segreto di Cybernella*, Euno Edizioni, Leonforte.

- Berruto G., 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari.
- Biagini M., "Il nuovo anno", Firenze 01/01/2022, consultabile online alla pagina web: <https://sh1.sendinblue.com/v4cfb3fr9pfe.html?t=1642693994&fbclid=IwAR1UpRx1nDlmYw7S7IV2yBp-VKEWYRmFaX1c2X1PahRn4cUlaX5JMI2dCBw>.
- Biscaldi A., 2021, *Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia*, in «Narrare i Gruppi», 16(2), pp. 129-145.
- Bolognesi I., Ardizzoni S., Salinaro M., Scarpini M., 2022, *Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020*, in Gigli, A., Contini, M., D'Antone, A., Lajus, C., Cino, D., Casadei, R., Demozzi, S., Scarpini, M., Borelli, C., Soriani, A., Chiergato, N., Ilardo, M., Bolognesi, I., Ardizzoni, S., Salinaro, M., Pileri, A., Zanchettin, A., *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzie, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, pp.169-183.
- Bonetti R., 2014, *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Seid, Firenze.
- Bonetti R., Guerzoni G., Tarabusi F. (a cura di) 2022, *Fare educazione. Metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali/Doing education. Collaborative approaches in research applied to multicultural educational contexts*, in «Educazione interculturale», 20(1), numero monografico.
- Borghetti C., 2017, *Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues*, in «Journal of intercultural communication», 44, pp. 1-17.
- Borrella G. (a cura di), 2020, *Kropotkin. Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione*, Eleuthera, Milano.
- Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*, Editions du Seuil, Paris.
- Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit du corps*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1976, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Rimini-Firenze (ed. or. 1964).
- Bressan M., Tosi Cambini S. (a cura di), 2011, *Zone di transizione. Etnografia urbana nei quartieri e nello spazio pubblico*, Il Mulini, Bologna.
- Brigadoi D., 2022, *Le tentazioni sinofobiche italiane dopo un anno di pandemia globale*, in «Cinesitaliani», Torino World Affairs Institute, <https://www.twai.it/author/daniele-cologna/>.
- Bronfenbrenner U., 1986, *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Klett, Stuttgart.
- Calamai S., 2015, *Between linguistics and social psychology of language: the perception of non-native accents*, in «Studi e Saggi Linguistici», 53(2), pp. 289-308.
- Calamai S., Ardolino F., 2020, *Italian with an Accent: the case of 'Chinese Italian' in Tuscan high schools*, in «Journal of language and social psychology», 39(1), pp. 132-147.
- Calamai S., Nodari R., Galatà V., 2020, *'Fregati dall'accento!' Lo stereotipo etnico e linguistico nei contesti scolastici*, in «Italiano LinguaDue», 12 (1), pp. 430-458.

- Callari Galli M., 2000, *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Callari Galli M., 1996, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma.
- Capurso M., Dennis, J.K., Pagano Salmi, L., Parrino, C., Mazzeschi, C., 2020, *Empowering Children Through school re-entry activities after the COVID-19 Pandemic*, in «Continuity in education», 1(1), pp. 64-82.
- Carrie E., McKenzie R.M., 2018, *American or British? L2 speakers' recognition and evaluations of accent features in English*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 39(4), pp. 313-328.
- Casati R., 2013, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma.
- Castoldi M., 2018, *Compiti autentici. Un nuovo modo per insegnare e apprendere*, Utet, Torino.
- Castoldi M., 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cazzola Gatti R., 2021, *Io sono l'ambiente*, Libreria Universitaria Edizioni, Milano.
- Cazzola Gatti R., 2013, *Il paradosso della civiltà*, Adda, Bari.
- Consiglio Europeo, 2018, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Centro Studi e Ricerche IDOS, 2021, *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- Chiang, H.Y., Liu, C.H., C., 2016, *Exploration of the associations of touch-screen tablet computer usage and musculoskeletal discomfort*, in «Work», 53(4), pp. 917-925.
- Chiosso G. (a cura di), 2009, *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Clopper C.G., Pisoni D.B., 2004, *Some acoustic cues for the perceptual categorization of American English regional dialects*, in «Journal of Phonetics», 32(1), pp. 111-140.
- Commissione Europea, 1995, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, in *Libro bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'Unione Europea di Edith Cresson*, Bruxelles.
- Consiglio europeo, 2018, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Cour des comptes, 2019, *Le service public numérique pour l'éducation. Un concept sans stratégie, un déploiement inachevé*, Cour des comptes, Paris.
- D'Alonzo L., 2020, *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholè, Brescia.
- D'Alonzo L., 2016, *D.S.A. La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Erickson, Trento.
- D'Alonzo L. (a cura di), 2013, *D.S.A. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Rizzoli, Milano.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F., 2015, *Ripensare la didattica alla*

- luce delle neuroscienze. *Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», a. VIII, n. 14, pp. 83-105.
- Deardorff D.K., 2009, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286, *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- De Pascale S., Marzo S., Speelman, D., 2017, *Evaluating regional variation in Italian: Towards a change in standard language ideology*, in Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (a cura di), *Towards a new standard: theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*, De Gruyter, Berlin, pp. 118-142.
- Dei F. (a cura di), 2018, *Cultura, scuola, educazione. La prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa.
- Dei F., 2005, *Antropologia della Violenza*, Meltemi, Roma.
- Delamont S., 2014, *Key Themes in the Ethnography of Education*, Sage, London.
- Dovchin S., 2020, *The psychological damages of linguistic racism and international students in Australia*, in «International journal of bilingual education and bilingualism», 23(7), pp. 804-818.
- DPR 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, in GU 29 luglio 1998, n. 175.
- Eccles J., Popper K., 1977, *The Self and its Brain*, Springer, Berlin.
- Eckert P., 2008, *Variation and the indexical field*, in «Journal of sociolinguistics», 12, pp. 453-476.
- Falcini B., 2020, *Mani in pasta. Raffa la giraffa e la farina gialla*, Tipografia La Marina, Calenzano.
- Falteri P., Giacalone F. (a cura di), 2011, *Migranti involontari. Giovani «stranieri» tra percorsi urbani e anle scolastiche*, Morlacchi, Perugia.
- Freinet C., 1962, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frosini V., Meloni P., 2019, *Metodi confusi. L'etnografia per gli antropologi e per i designer*, in Severi I. Tarabusi F., *I metodi puri impazziscono. Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*, Licosia, Ogliastro Cilento.
- Fishbein M., Ajzen I., 1975, *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*, Addison-Wesley, Reading MA.
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J., 2002, *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*, in «Journal of personality and social psychology», 82(6), pp. 878-902.
- Flege J.E., 1984, *The detection of French accent by American listeners*, in «The Journal of the acoustical society of America», 76(3), pp. 692-707.

- Foucault M., 2004, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino.
- Galliani L. (a cura di), 2015, *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia.
- Galtung J., 2000, *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano.
- Galtung J., 1996, *Scegliere la pace*, Esperia, Milano.
- Gardner H., 1993, *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Garrett P., 2010, *Attitudes to language*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Gifford R., 2002, *Environment psychology: principles and practices*, Optimal Books, Colville WA.
- Gobbo F., 2012, *Anthropology of education in Italy*, in Anderson, K.M., *Mapping Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York, pp. 151-166.
- Gobbo F., 2011, *Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue*, in «Policy Futures in Education», 9(1), pp. 36-42.
- Gobbo F., 2008, *Learning from others, learning with others: the tense encounter between equality and difference*, in «Orbis scholæ», 2, pp. 55-75.
- Gobbo F. (a cura di), 2003, *Etnografia dell'educazione in Europa*, Unicopli, Milano.
- Gobbo F., 2003, *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*, in Favaro G., Luatti, L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 120-129.
- Gobbo F., 1996, *Antropologia dell'educazione: Scuola, cultura, educazione nella società*, Unicopli, Milano.
- Gobbo F., Gomes A.M., 2003, *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma.
- Gomes A.M., 1998, *Venga che te fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità Sinti*, CISU, Roma.
- Gunn W., Smith R.C., Otto T. (a cura di), 2013, *Design Anthropology. Theory and practice*, Bloomsbury, New York.
- Guerzoni G., Riccio B. (a cura di), 2009, *Giovani in cerca di cittadinanza. I figli dell'immigrazione tra scuola e associazionismo*, Guaraldi, Rimini.
- Guichard J., Huteau M., 2001, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Hall JN., 2020, *Focus Groups: Culturally responsive approaches for qualitative inquiry and program evaluation*, Myers Education Press, Gorham ME.
- Hargreaves A., 1994, *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Teachers College Press, New York.
- Henry J., 1965, *Culture Against Man*, Vintage Bookshop, New York.
- Hu L., 2021, *Io, cinese d'Italia, e il pregiudizio strisciante*, «Donna Moderna News», XXXIII, <https://www.donnamoderna.com/news/societa/cinesi-italia-semi-di-te-libro>.

- Huang H., Marigo M., Omodeo M., 2009, *Diecimila caratteri - il sistema scolastico in Cina*, Nuova Grafica, Imola.
- Invalsi, 2021, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21. I risultati in breve delle prove Invalsi 2021*, Invalsi, Roma.
- Jacewicz E., Fox R.A., 2014, *The effects of indexical and phonetic variation on vowel perception in typically developing 9-to 12-year-old children*, in «Journal of speech, language, and hearing research», 57(2), pp. 389-405.
- Jacewicz E., Fox R.A., 2012, *The effects of cross-generational and cross-dialectal variation on vowel identification and classification*, in «The journal of the acoustical society of America», 131(2), pp. 1413-1433.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (a cura di), 1992, *Advanced cooperative learning*, Interaction Book Company, Edina.
- Kagan S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Kappler D., Marigo M., Omodeo M., 2010, *Scambiando s'impara, documentazione del partenariato didattico tra scuole e istituzioni toscane e della provincia cinese Zhejiang*, Idest, Bagno a Ripoli.
- Kilani M., 1994, *Antropologia. Dal locale al globale*, Dedalo, Bari.
- Kircher R., Zipp L., 2022, *An introduction to language attitudes research*, in Kircher R., Zipp L. (a cura di), *Research methods in language attitudes*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-16.
- Labov W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Lambert W.E., Hodgson R.C., Gardner R.C., Fillenbaum S., 1960, *Evaluational reactions to spoken language*, in «Journal of abnormal and social psychology», 60(1), pp. 44-51.
- Lamberti S., 2015, *Cooperative Learning e contesti educativi*, in Portera A., Albertini G., Lamberti S., *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-119.
- Lamberti S., 2010, *Cooperative Learning. Lineamenti introduttivi*, QuiEdit, Verona.
- Lamberti S., 2006, *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova.
- Lamberti S., Milani, M. (a cura di), 2022, *Linee guida per una scuola autenticamente inclusiva del «non uno, non una di meno»*, QuiEdit, Verona.
- Lamberti S., Milani M., Olivieri N. (a cura di), 2016, *Cooperare per apprendere insieme. Una ricerca-azione per valorizzare la professionalità docente*, Edizioni universitarie Cortina, Verona.
- Lamberti S., Albertini G., 2015, *Cooperative learning e fondamenti neurologici*, in Portera A., Albertini G., Lamberti S., *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-100.
- Lascioli A., 2014, *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Le Boterf G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'organisation, Paris.

- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Disturbi Specifici di Apprendimento*.
- Leoncini S., 2020, *Antropologia, diversità e disabilità. Osservazioni a scuola*, in «Dialoghi Mediterranei», n. 41, gennaio 2020, <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/antropologia-diversita-e-disabilita-osservazioni-a-scuola/>.
- Levine R.A., 2007, *Ethnographic Studies of Childhood. A Historical Overview*, *American Anthropologist*, 109, 2, pp. 247-260.
- Licata D., Ongini V. (a cura di), 2022, *Di generazione in generazione. Costruttori di ponti 6*, TAU Editore, Todi.
- Liguori A., Pozzi G., 2019, *Al bando le periferie. Etnografia, applicazione e implicazione nel Borgo di Chiaravalle (Milano)*, in Severi I., Tarabusi F., *I metodi puri impazziscono. Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*, Licosia, Ogliastro Cilento.
- Lin J., Di Rocco S., Omodeo M., 2019, *Lingue di famiglia*, in Licata D., Ongini V. (a cura di), *La scuola aperta sul mondo. Costruttori di ponti 4*, TAU Editore, Todi.
- Long A., Jennings J., Bademos, K., Chandran A., Sawyer S., Schumacher C., Greenbaum A., Fields E.L., 2022, *Storytelling to improve healthcare worker understanding, beliefs, and practices related to LGBTQ + patients: A program evaluation*, in «Evaluation and Program Planning», 90.
- Lucangeli D., 2019, *Cinque lezioni leggere sull'emozione d'apprendere*, Erickson, Trento.
- Lucangeli D., 2013, *Proceedings from Convegno AIRIPA*, Facoltà di Psicologia, Padova.
- MacFarlane A.E., Stuart-Smith J., 2012, 'One of them sounds sort of Glasgow Unish!'. *Social judgements and fine phonetic variation in Glasgow*, in «Lingua», 122(7), pp. 764-778.
- Marcarini M., 2015, *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Edizioni Studium, Roma.
- Marigo M. e Omodeo M., 2014, *Dalle reti internazionali di scuole, lo sviluppo di curricula per le cittadinanze future*, in Lelli S., Sacchetti F., Tirini S. (a cura di), *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, FrancoAngeli, Milano.
- McCullough E.A., Clopper C.G., Wagner L., 2019, *Regional dialect perception across the lifespan: Identification and discrimination*, in «Language and speech», 62(1), pp. 115-136.
- McMahon M., Patton W. (a cura di), 2015, *Idea for career practitioners: Celebrating excellence in career practice*, Australian Academic Press, Samford Valley.
- Mezirov J., 2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore dell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.

- Milani M., 2020, *Possibilità e limiti nella valutazione della competenza interculturale*, in «Studium educationis», a. XXI, n. 2, pp. 66-76.
- Milani, M., 2018a, *Educating communities for the development of intercultural competence*, in «Journal of educational, cultural and psychological studies», 17, pp. 207-220.
- Milani M., 2018b, *La competenza interculturale in ambito scolastico: il ruolo dei contesti organizzativi*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni», 8(2), pp. 556-573.
- Milani M., 2017, *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Milani M., 2015, *Competenze interculturali a scuola*, QuiEdit, Verona.
- Minello R., 2011, *Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica*, in «Formazione & insegnamento», a. IX, n. 3, pp. 17-39.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, 2022, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di), *Orientamenti interculturali*, Roma.
- Montessori M., 2004, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Montgomery C., 2012, *The effect of proximity in perceptual dialectology*, in «Journal of sociolinguistics», 16(5), pp. 638-668.
- Morin, E., *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, Scheiwiller, Milano 2003.
- Murdaca A.M., Palumbo F, Musolino S., Oliva P., 2018, *L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca*, in «Formazione & Insegnamento», a. XVI, n. 3, pp. 277-289.
- Nodari R., Galatà V., Calamai S., 2021, *Italian school teachers' attitudes towards students accented speech. A case study in Tuscany*, in «Italiano LinguaDue», 13(1), pp. 72-102.
- Omodeo M., 2015, *Bilingualism among children of Chinese origin in Italy*, in Baldassar L., Johanson, G., McAuliffe, N., Bressan, M. (a cura di), *Chinese Migration to Europe: Prato, Italy and Beyond*, Palgrave Macmillan, London, pp. 253-267.
- Omodeo M., 2011, *Dall'amor cortese al dubbio iperbolico, la notte prima dell'interrogazione – influenze interculturali nell'apprendimento dell'italiano da parte di una liceale cinese*, in Maraschio N., De Martino D., Stanchina G. (a cura di), *L'italiano degli altri. Atti del convegno dell'Accademia della Crusca (Firenze 27 - 31 maggio 2010)*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Omodeo M., 2002, *La scuola multiculturale*, Carocci, Roma.
- Ongini V., 2019, *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari.

- Ongini V., 2011, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari.
- Ongini V., Rondanini L., 2014, *Prove di futuro. Cittadinanza e seconde generazioni*, Erickson, Trento.
- Panksepp J., Biven L., 2012, *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary origins of human emotions*, W.W. Norton & Company, New York.
- Pantos A.J., Perkins A.W., 2013, *Measuring implicit and explicit attitudes toward foreign accented speech*, in «Journal of language and social psychology», 32(1), pp. 3-20.
- Patton M.Q., 2011, *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*, The Guilford Press, New York-London.
- Pavone M., 2014, *L'inclusione educativa*, Mondadori Università, Milano.
- Pellerey M. (a cura di), 2017, *Soft skill e orientamento professionale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, https://www.cnosfap.it/sites/default/files/publicazioni/soft_skill.pdf.
- Perrenoud P., 2002, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Pianta R.C., Stuhlman M.W., 2004, *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*, in «School Psychology Review», 33(3), pp. 444-458.
- Piasere L., 2010, *A scuola tra antropologia e educazione*, Seid, Firenze.
- Piasere L., 2002, *L'etnografo imperfetto*, Laterza, Bari 2002.
- Piccardi D., Nodari R., Calamai S., 2022, *Linguistic insecurity and discrimination among Italian school students*, in «Lingua», 269, <http://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103201>.
- Pollock M., Levinson B.A. (a cura di), 2010, *A Companion to the Anthropology of Education*, Blackwell, Oxford.
- Porcellana V., 2021, *Antropologia del welfare. La cultura dei diritti sociali in Italia*, Licosia, Ogliaastro Cilento.
- Porcellana V., 2019, *Costruire bellezza. Antropologia di un progetto partecipativo*, Meltemi, Milano.
- Portera A., 2006, *Globalizzazione e pedagogia interculturale: Interventi nella scuola*. Erickson, Trento.
- Portera A., Albertini G., Lamberti S., 2015, *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A., Dusi P. (a cura di), 2016, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Prensky M., 2010, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin, Thousand Oaks.
- Preston D., 1989, *Sociolinguistics and second language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Purnell T., Idsardi W., Baugh J., 1999, *Perceptual and phonetic experiments on American English dialect identification*, in «Journal of Language and Social Psychology», 18(1), pp. 10-30.
- Ricciardi M., 2021, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, in «Formazione & insegnamento», a. XIX, n. 2, pp. 138-149.

- Rimoldi L., Pozzi G., *Pensare un'antropologia del welfare. Etnografie dello stato sociale in Italia*, Meltemi, Milano.
- Rivoltella P.C., 2012, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rizzolati G., Sinigaglia C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ryan E.B., Giles H. (a cura di), 1982, *Attitudes toward language variation: Social and applied contexts*, Arnold, London.
- Ryan E.B., Giles H., Hewstone M., 1988, *The measurement of language attitudes*, in Ammon U., Dittmar N., Mattheier K.J. (a cura di), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, De Gruyter, Berlin, pp. 1068-1081.
- Saletti Salza C., 2003, *Bambini del «campo nomadi». Romá bosniaci a Torino*, CISU, Roma.
- Salovey P., Mayer J.D., 1990, *Emotional intelligence*, in «Imagination, cognition and personality», 9, pp. 185-211.
- Salovey P., Sluyter D. (a cura di), 1997, *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, Basic Books, New York.
- Santerini M., 2001, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Savickas M.L., 2014, *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Erickson, Trento.
- Schön D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*, Jossey Bass, San Francisco.
- Seligman M., 2015, *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Giunti, Firenze.
- Selmo L., 2014, *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*, Unicopli, Milano.
- Sergioivanni T.J., 2000, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma.
- Sharma D., Levon E., Watt D., Ye Y., Cardoso A., 2019, *Methods for the study of accent bias and access to elite professions*, in «Journal of language and discrimination», 3(2), pp. 150-172.
- Simonica A. (a cura di), 2011, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.
- Singer J., 2016, *NeuroDiversity: the birth of an idea*, Jane Singer, Lexington Kentucky.
- Spindler G., Spindler L., 2000, *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000. A Spindler Anthology*, Laurence Erlbaum, London.
- Spitzer M., 2013, *Demenza digitale*, Corbaccio, Milano.
- Stafutti S., 2020, *Noi rimaniamo: pandemia e comunità cinesi in Italia*, in «Sinosfere», <https://sinosfere.com/2020/06/13/stefania-stafutti-noi-rimaniamo-pandemia-e-comunita-cinesi-in-italia/>.

- Sternberg R.J., 1984, *Toward a triarchic theory of human intelligence*, in «The behavioral and brain sciences», 7, pp. 269-315.
- Tajfel H., Turner J.C., 1979, *An integrative theory of intergroup conflict*, in Austin W.G., Worchel S. (a cura di), *The social psychology of intergroup relations*, Brooks/Cole, Monterey CA, pp. 33-37.
- Tarozzi M. (a cura di), 2015, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M., 2008, *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- Tarozzi M., Torres C.A., 2016, *Global citizenship education and the crisis of multiculturalism. comparative perspectives*, Bloomsbury, London-New York.
- Tassan M., 2020, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli, Bologna.
- Testi C. (a cura di), 2018, *Pensare in grande, lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Tönnies F., 1963, *Comunità e società*, Edizioni di comunità, Milano.
- Tosi Cambini S., 2015, *La zingara rapitrice. Racconti, denunce, sentenze (1986-2007)*, Seconda edizione riveduta e ampliata, CISU, Roma.
- Trincherò R., 2019, *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Fabbri Editori, Milano.
- Vereni P., 2020, *A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema*, in «Rivista di Antropologia contemporanea», 1 (gennaio-giugno), pp. 217-226.
- Vivanet G., 2014, *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci Faber, Roma.
- Volkart R.R., 1990, *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e a Roma*, Bonacci Editore, Roma.
- Volpato C., Durante F., 2008, *Tutti uguali? Le immagini dei gruppi immigrati negli stereotipi degli italiani*, paper presentato all'Italian psychology association Meeting on "Intercultural spaces: Patterns, paths, encounters", Rome, Italy.
- Vygotskij L.S., 1978, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Walton M. 2014, *Applying complexity theory: a review to inform evaluation design*, in «Evaluation and Program Planning», 45, pp. 119-126.
- Wang Y., 1992, *Il libro dei tre caratteri*, Sellerio, Palermo.
- Weiss C.H., 1998, *Evaluation methods for studying programs and policies - 2nd edition*, Prentice Hall, Upper Saddle River NJ.
- Wenger E., 2000, *Communities of practice*, Cambridge University Press, New York.
- Wiesel E., 1980, *La notte*, Giuntina, Firenze (ed. or. 1958).
- Willis P., 2012, *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, CISU, Roma (ed. or. 1977).
- Wong M., 2018, *Ma i cinesi sono molto diversi da quello che spesso si crede*, «AGI», LXXII, https://www.agi.it/blog-italia/agi-china/cina_italia_stereotipo_ci_narriamo-4004967/post/2018-06-13/.

- World Health Organization, 2001, *International classification of functioning, disability and health (ICF)*, World Health Organization, Geneva.
- Ybarra O., Chan E., Park D., 2001, *Young and old adults' concerns about morality*, in «Motivation and emotion», 25(2), pp. 85-100.
- Zhou H., 2005, *The Spread and Impact of Deweyan Educational Philosophy in China*, paper consultabile online, "Center on Chinese Education, Teachers College, Columbia University" (www.tc.columbia.edu/centers/coce).

Il volume restituisce la ricchezza del dialogo interdisciplinare nel lavoro territoriale, attraverso l'esperienza di ConcertAzioni, un progetto svoltosi dal 2018 al 2022 in alcuni quartieri "sensibili" della città di Firenze. La scelta delle autrici e degli autori è stata quella di mostrare il mosaico e l'intreccio di saperi, metodologie e pratiche nella implementazione di azioni multidimensionali e multilivello, rivolte ad adolescenti, alle loro famiglie, nonché a docenti e operatori, avvicinando scuola e territorio secondo una prospettiva collaborativa e interdipendente. I saggi presenti, che ricalcano la natura ibrida e sistemica del lavoro realizzato, restituiscono uno sguardo attento alla sensibilità etnografica, agli impliciti dei contesti educativi, all'approccio, all'apprendimento e alla formazione professionale nonché al rapporto fra scuola, famiglie e cittadinanza, fornendo alle agenzie educative e a tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi strumenti e chiavi di lettura intersezionali per interrogare e agire in modo competente la complessità odierna.

Marta Milani è ricercatrice senior al Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, ateneo presso il quale ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione continua e dove insegna Pedagogia generale e interculturale. È coordinatrice del Centro Studi Interculturali, diretto da Agostino Portera, nonché membro del Gruppo Studio-Ricerca-Formazione Cooperative Learning, per il quale svolge attività di formazione, consulenza e supervisione in ambito scolastico-educativo.

Sabrina Tosi Cambini è ricercatrice senior al Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, dove insegna Antropologia culturale. È stata ricercatrice presso la Fondazione Giovanni Michelucci dal 2005 al 2014, assegnista di ricerca e docente in vari atenei ed è una delle fondatrici della Società Italiana di Antropologia Applicata. Da circa 20 anni svolge attività di supervisione, formazione, mediazione, progettazione e coordinamento in progetti interculturali e sociali.

In copertina: foto scattata durante il Laboratorio di Fotografia Sociale del progetto ConcertAzioni, tenuto da Massimo D'Amato.

€ 20,00

