



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE

Fuori classe

a cura di Roberta Altin



Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera.

FUORICLASSE
Migranti e figli di migranti (dis)persi
nel sistema scolastico di un'area
di frontiera

Progetto grafico e impaginazione:
studiokiro.it

Correzione bozze: Silvia Bassi

© copyright Edizioni Università di Trieste,
Trieste 2022

Proprietà letteraria riservata. I diritti di traduzione,
memorizzazione elettronica, di riproduzione
e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i
microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti
i paesi.

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [print]
978-88-5511-349-6

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [online]
978-88-5511-350-2

EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
[https://www.facebook.com/
EUTEdizioniUniversitaTrieste](https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste)



La versione elettronica ad accesso aperto
di questo volume è disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/34002>

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Unione Europea



Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA



AUTORITÀ RESPONSABILE

Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020)

Obiettivo Specifico: 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione

PROGETTO IMPACTFVG

FUORICLASSE **Migranti e figli di migranti (dis)persi** **nel sistema scolastico di un'area** **di frontiera**

a cura di Roberta Altin



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



Indice

Introduzione al volume	
Roberta Altin	7
1 Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola	
Roberta Altin	17
2 La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale	
Giuseppe Grimaldi	45
3 Immaginare il futuro: percorsi di orientamento ed esperienze performative	
Maria Cristina Cesaro	67
4 La lunga transizione, dove si incontrano la scrittura quotidiana e la scrittura formale. Una prospettiva costruttivista per il contrasto all'insuccesso scolastico	
Paolo Sorzio	95
5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza	
Caterina Bembich	111
6 L'ambiente scolastico come fattore motivazionale: esperienze dalla formazione professionale	
Federica Misturelli e Adriana Salvin	129
7 Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera	
Giulia Zanfabro	151
8 CPIA Smart: distanti ma connessi	
Flavia Virgilio e Denise Tonelli	179
Note sugli autori	204
Appendice multimediale	207



1

Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola

Roberta Altin



Abstract

Al termine di un progetto di ricerca-azione qualitativa contro la dispersione scolastica condotto per quattro anni in alcune scuole secondarie di primo e secondo grado con forte presenza di studenti/esse con esperienze migratorie, il focus posto sul *dropout* e abbandono scolastico fa emergere la mancata costruzione di una classe intesa come comunità di condivisione di pratiche e politiche scolastiche, sia nella componente straniera che in quella italiana. Se per i migranti la fuoriuscita dalla scuola è imputabile a meccanismi di *labelling*, espulsione sociale ed emarginazione per concomitanti fattori socio-economici, per gli studenti prevalentemente italiani presenti nelle scuole più quotate nel ranking l'abbandono e il disagio è connesso invece con la forte competizione e l'ansia da performance individuale. La comparazione di quanto emerge dai questionari e dall'osservazione partecipante in entrambi i casi attribuisce alla percezione di sentirsi "fuori-classe", non facente parte di una comunità di apprendimento inclusiva fra le motivazioni di ritardo e *dropout*. Pur aumentando il divario tra classi socio-economiche, la scuola produce letteralmente dei meccanismi di rigetto e/o di espulsione sociale sia quando applica schemi cognitivi di *labelling* separato per i migranti, sia quando imposta obiettivi performativi basati sul ranking, anziché sulla comunità degli studenti che compone la classe reale assieme agli insegnanti.

Keywords: migranti; *dropout* scolastico; polilinguismo; *cooperative learning*; inclusione differenziale.

“ Lived experience is the first and indispensable elementary form of the ethnographic enterprise and is the *sine qua non* of the other forms.

(Trondman, Willis, Lund 2018, p. 56)

“ La scuola è una scorciatoia per la vita.

(CIOFS)

Il background migratorio nella scuola italiana

La scuola italiana inizia a confrontarsi con una presenza corposa di alunni stranieri o migranti a partire dai primi anni '90 (Colombo, Sciortino 2008; Gobbo 2003; Giacolone 2002; Zoletto 2007); da allora sono trascorsi quasi trent'anni, tant'è che questa ricerca FAMI IMPACTFVG commissionata dal Ministero tramite finanziamento regionale parla esplicitamente di ricerca per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali attraverso azioni di contrasto alla dispersione e al rischio di insuccesso scolastico in studenti e studentesse provenienti da Paesi Terzi o "con background migratorio" nelle scuole secondarie del Friuli Venezia Giulia. Trenta anni sono stati sufficienti per costruire la rappresentazione di un background migratorio, un substrato che in qualche modo incastra i figli dei migranti nel passato prossimo di una storia familiare di migrazione, ma non sono bastati per rendere consapevole la scuola italiana che la presenza di migranti e dei loro figli/e, non solo è ordinaria e permanente, ma probabilmente sarà quella che salverà i nostri insegnanti dalla futura disoccupazione a causa del drammatico declino demografico, che si presenta ormai in Italia come una dinamica inarrestabile senza apparente possibilità di ritorno.

L'analisi che presento si basa su materiale di documentazione raccolto in via preliminare alla ricerca etnografica tramite 608 questionari distribuiti in diverse scuole secondarie di Trieste e Monfalcone con alta percentuale (da un minimo di 10% al 75% in alcune classi selezionate) di alunni/e con background migratorio o da paesi Terzi, cui ha fatto poi seguito un lavoro etnografico sul campo di ricerca-azione che ha utilizzato diverse metodologie e tecniche, a seconda dei contesti specifici. Oltre agli istituti tecnico professionali e centri di formazione professionale abbiamo inserito nel campione anche due licei di Monfalcone e Trieste con minore presenza straniera rispetto ai primi, per poter applicare un minimo di comparazione. Di questa parte sperimentale espliciterò alcuni casi studio particolari in questo articolo, rimandando all'approfondimento scritto in questo volume dai ricercatori direttamente coinvolti nei contesti specifici di Trieste e Monfalcone e all'appendice visuale al libro che presenta la sperimentazione attuata attraverso filmati e immagini di documentazione.

La categoria di destinatari del progetto FAMI IMPACTFVG viene definita dal Ministero dell'Istruzione (MIUR) negli indicatori come i "partecipanti alle attività progettuali che abbiano un background migratorio, ovvero che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE. La nazionalità di origine del genitore andrà comprovata in sede di controllo (es. autodichiarazione resa dal genitore, modulo iscrizione scolastica campo 'stato estero di nascita, copia documento d'identità del genitore indicante lo stato estero di nascita, etc.)". In una regione di frontiera come il Friuli Venezia Giulia dove il bi- e trilinguismo vige da tempo sia nelle pratiche che esplicitamente nelle politiche di riconoscimento e tutela delle minoranze linguistiche, per poter garantire l'impatto sui destinatari del progetto

abbiamo dovuto indagare e fare emergere la nazionalità di origine di almeno un genitore (che “andrà comprovata in sede di controllo”) anche laddove la comunità in classe non segnalava il “destinatario” come presenza straniera o straordinaria in quanto italiano (sia pur con almeno uno dei genitori migrante), oppure in quanto parte di una classe eterogenea che è spesso diventata la norma costante in certe scuole di Trieste e Monfalcone e non più l’eccezione. Per certi versi il meccanismo burocratico sembra simile al gioco che troviamo nei giornali di enigmistica “trova l’intruso”; questo esplicita perfettamente il ritardo strutturale dell’Italia nell’approcciarsi alla migrazione in generale e alle dinamiche migratorie nella scuola in particolare. Basti menzionare il cronico rinvio nell’affrontare una nuova legge per la cittadinanza italiana che non persegua l’approccio dell’attuale *ius sanguinis*, ma che riesca finalmente a sanare la situazione davvero insostenibile di 860.000 studenti stranieri in Italia nel 2020, di cui il 64,5% risulta nato in Italia (dati MIUR 2020). Per tutti loro, anche per chi parla ormai il dialetto del posto e gareggia con la squadra sportiva del paese o del quartiere, il tempo di attesa per diventare ‘davvero’ italiano è lungo l’intero ciclo scolastico, fino al compimento della maggiore età per finalmente poter avviare l’iter di ‘naturalizzazione’. Le parole hanno un loro peso simbolico e il linguaggio ministeriale in questo caso rimarca che si è italiani “naturalmente” solo per eredità trasmissiva, ovvero tramite sangue, non per scelta, né tanto meno per mezzo di un percorso educativo di cittadinanza in cui l’italianità viene costruita e portata avanti da insegnanti e dalle nuove generazioni in maniera attiva e proattiva. Questa logica conservatrice che interpreta la cittadinanza e le appartenenze identitarie a partire dal *background* enfatizza ovviamente la provenienza (si dice “migratorio”, ma si pensa “etnico”), fa leva sul passato come vincolo di riconoscimento, scaricando sulle famiglie molte responsabilità che dovrebbero essere in carico alla scuola pubblica quale istituzione educativa.

Come sottolinea Khosravi (2019, p. 9) “una frontiera non si esaurisce nella semplice linea tracciata tra Stati, ma coinvolge molti attori, e innumerevoli pratiche, economie e storie. Le categorie “indesiderate” non vengono respinte solo al confine, ma anche dopo averlo varcato”. Mentre le famiglie italiane di classe medio-alta con capitale sociale puntano per i propri figli alla scelta selettiva delle migliori scuole ormai già a partire dagli *open day* delle scuole primarie per terminare il percorso nei licei più quotati, le altre scuole di seconda o terza scelta diventano spesso una corsia laterale fuori pista dove finiscono i figli di migranti, senza alcuna possibilità di sorpasso o di recupero sociale (Piasere 2010, pp. 17-25; Queirolo Palmas 2006). Da qui un immobilismo sociale e l’incapacità ormai cronica di politiche educative davvero inclusive.

La scuola italiana si trova negli anni ‘90 a doversi riconvertire da un’identità nazionale di emigrazione a quella di uno stato europeo meta di migrazioni dal Sud e dall’Est di un mondo che sta accelerando la globalizzazione del mercato lavorativo (Eriksen 2017). Risulta

1 Sian Lazar (2013, p. 16) evidenzia bene che “The archetypal non-citizen is the foreign migrant, but “migrant” is in practice not a simple identity category, not least because migration is often constituted within the force field of colonial and neocolonial relations”.

comprensibile allora l'affannosa rincorsa di insegnanti, dirigenti e ministero per aggiornarsi sulle nuove tematiche come l'insegnamento dell'italiano L2, la didattica interculturale e le dinamiche sociali in contesti non più monoculturali - se mai lo fossero stati -, data la storica differenziazione già all'interno dei confini italiani e il divario tuttora crescente tra Nord e Sud Italia (Grimaldi 2022). La crescita costante dei flussi migratori in Italia per tutti gli anni '90 fino alla crisi economica del 2008 ha un impatto notevole sulla scuola italiana: se prima l'inserimento di alunni stranieri riguardava prevalentemente la scuola d'infanzia e primaria, poi si assiste ovviamente alla loro crescita anche nelle scuole superiori. Tuttavia i numeri sull'abbandono e il ritardo scolastico mostrano subito che per gli studenti con background migratorio la crescita numerica viene calmierata da una decrescita dovuta alla forte difficoltà di rimanere "in campo" nei percorsi formativi mano a mano che si alza il livello di scolarizzazione. Gli studenti con background migratorio cominciano a venir rinviiati o bocciati già alle scuole secondarie di primo grado rispetto alla media degli italiani (dati MIUR 2020), iniziando ad allenarsi da 'fuori-classe' per un percorso ad ostacoli sempre più tortuoso verso un'eventuale carriera universitaria o di medio-alta specializzazione, quasi sempre irraggiungibile.

La crisi economica del 2008 provoca un rallentamento dei nuovi arrivi migratori in Italia. Spariscono praticamente le quote di ingresso per motivi lavorativi, con qualche rara eccezione come per le *caregivers* indispensabili a coprire le falle del welfare state italiano. Tuttavia la percentuale di studenti migranti o di seconda generazione continua a crescere ed aumenta sempre di più il divario fra scuole di serie A e di serie B, con l'introduzione dei meccanismi di *ranking* (Fondazione Agnelli)² che dovrebbero misurare il merito individuale, ma di fatto immettono nelle scelte scolastiche fattori sempre più legati alle predisposizioni familiari (Altin 2021).

Il problema ovviamente non è solo individuale, ma soprattutto sociale: costruire percorsi differenziati in base alla provenienza sociale e al background di origine dei genitori significa precludere a chi è straniero o privo di capitale sociale familiare l'accesso a nuove reti di conoscenze, ad amicizie e quindi alla costruzione di una comunità di apprendimento che si ricostruisce non per gemmazione familiare, ma attraverso passaggi intergenerazionali. Per la componente migrante il ruolo della scuola come presidio pubblico che consente di costruire appartenenze e relazioni sociali diventa sempre più fondamentale, ma in Italia anche altrettanto carente. Negli ultimi dieci anni il divario e il disagio aumentano talmente da portare all'introduzione di meccanismi di "quote" per stranieri che non dovrebbero superare il 30% della presenza complessiva in classe. Ovviamente questo predispone al rischio di ghettizzazione, poiché si tiene in considerazione come discriminazione solo la nazionalità, senza alcuna attenzione alle biografie personali, familiari e ai contesti situazionali.

2 Eduscopio 2021-22 [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://eduscopio.it/news/eduscopio-2021-22-da-oggi-online-la-nuova-edizione> (Data di accesso: 18 agosto 2022).

Il comune di Monfalcone risulta fra quelli italiani con maggiore percentuale di migranti: al 1° gennaio 2021 erano 8.367, pari al 28,6% della popolazione residente, di cui 3.817 provenienti dal Bangladesh (dati ISTAT). Si tratta di una catena lavorativa ormai ventennale chiamata a coprire lavori spesso in subappalto per le grandi commesse della Fincantieri; ovviamente negli anni con i ricongiungimenti familiari arrivano anche le donne e i bambini, con ripercussioni e aumenti di iscrizioni scolastiche³.

Il Comune ha chiesto di mantenere il numero di bambini stranieri entro una percentuale fissa, determinando in pratica l'espulsione di molti di loro dalla possibilità di poter frequentare la scuola pubblica d'infanzia in quanto "fuori-quota", dirottandoli in scuole fuori dal centro. Questo ha determinato una doppia discriminazione indiretta: sulla base della nazionalità in una fascia di età dove il diritto all'istruzione è sancito dalla Costituzione Italiana e nelle prassi operative, dato che si tratta di minori di nuclei familiari migranti svantaggiati sotto il profilo socio-economico e spesso non dotati di autonomi mezzi di locomozione. I bangladesi come genitori vengono impediti della libertà di scelta della scuola di istruzione dei loro figli, con un meccanismo di doppia segregazione per le nuove generazioni e per le loro madri che dovrebbero invece potersi inserire nella vita sociale locale anche attraverso la frequentazione scolastica dei figli.

Laddove la selezione dei figli di migranti diventa invece funzionale ad un assorbimento nel mercato del lavoro, come nel caso dell'Istituto tecnico professionale che lavora in sinergia con la Fincantieri, improvvisamente il meccanismo di esclusione per quote si rovescia e diventa di inclusione differenziale. Sembra quasi che il fatto di essere studenti provenienti da percorsi migratori diventi un fattore di indirizzamento verso queste scuole che portano dirette verso il lavoro al cantiere attraverso azioni di orientamento scolastico o di indottrinamento sociale, come ben analizzato da Grimaldi nel suo capitolo in questo volume.

Il progetto FAMI IMPACTFVG in area di frontiera

Gli ultimi sette anni portano ad una sorta di cambio paradigmatico nelle politiche e nelle prassi dell'ospitalità e dell'inserimento sociale dei migranti: come seguito alla crisi siriana e alle primavere arabe, l'Europa chiude sempre più la possibilità di attraversamento regolare dei propri confini, esternalizzando le frontiere per filtrare gli arrivi e mettendo in atto varie strategie di respingimento dei migranti che ormai possono collocarsi quasi esclusivamente nelle categorie giuridiche dei richiedenti asilo/protezione oppure profughi. Buona parte degli arrivi via mare e via terra proviene da paesi del Sud o Est del mondo implicati in profonde ed ataviche crisi politiche, economiche e sociali che rendono davvero

³ Sulla base dei dati ISTAT, i minori in età pre-scolare (0-5) sono aumentati del 15,25% nel periodo 01.01.2012-01.01.2019 (da 1.357 a 1.564), quelli in età di scuola primaria (6-11) del 14,72% (da 1.358 a 1.558), quelli in età di scuola secondaria inferiore (12-14) del 16,82% (da 636 a 743). La popolazione straniera iscritta ai registri anagrafici del Comune di Monfalcone è aumentata dalle 3.975 unità al 1 gennaio 2012 alle 6.765 unità del 1.1.2019 con un rapporto rispetto alla popolazione complessivamente residente in aumento dal 14,70% al 01.01.2012 al 23,75% al 1.1.2019.

difficile dare una motivazione univoca alla decisione di migrare; tuttavia per ragioni burocratiche e giuridiche la motivazione ufficiale è la richiesta di asilo, l'unica che consente la speranza, sia pur labile, di poter entrare in Europa.

Questo cambio drastico nelle politiche migratorie di accesso all'Unione Europea comporta delle ovvie ripercussioni anche sui paesi di partenza, che prendono atto dell'unica via di accesso per entrare nello spazio Schengen e cercano di infilarsi in qualche pertugio giuridico e burocratico, iniziando sempre più frequentemente a spedire i propri figli minorenni come migranti apri-pista, quasi sempre maschi attorno ai 15-17 anni di età, che si sta ulteriormente abbassando.

Questa nuova catena migratoria non si interseca se non in minima parte con le scuole secondarie pubbliche, ma ne abbiamo tenuto conto nella nostra ricerca sia per la loro presenza nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA) che nei Centri di formazione professionale, sia per le dinamiche interessanti che si stanno creando con il mercato del lavoro. Schiere di minori stranieri kosovari non accompagnati finiscono infatti reclutati nell'edilizia triestina allo scoccare del diciottesimo anno, mentre l'incremento della catena migratoria di minori da Bangladesh e Pakistan è un anello che si incastra perfettamente nel mondo dei lavori in sub-appalto o del caporalato che circonda e sostiene la produzione cantieristica della Fincantieri a Monfalcone. Molti di questi ragazzi arrivano a malapena al diploma di scuola media inferiore, con scarsa autonomia nella lingua italiana e pochissima consapevolezza del contesto di approdo, se non filtrato dalle reti etnico-nazionali di appartenenza e quindi, di fatto incistato in maglie sociali troppo strette per consentire un effettivo inserimento nel contesto italiano.

Nel caso del Friuli Venezia Giulia, la posizione strategica di area di frontiera fa risaltare chiaramente questo processo di inclusione differenziale (Mezzadra, Nielsen 2013), prodotto indirettamente dalle politiche di gestione del confine, che porta effettive ricadute all'interno del territorio e del mercato del lavoro. La selezione che viene fatta sembra infatti voler rispondere alla necessità di avere filiere di forza lavoro precaria, non scolarizzata né italianizzata, con pochi diritti e quindi facilmente ricattabile. Il processo di ghettizzazione lavorativa e sociale viene spesso anticipato dalla debolezza strutturale dei percorsi scolastici dei figli di migranti che, oltre a non riuscire ad accedere a titoli di studio alto, si vedono preclusa la possibilità, sia pur parziale, di frequentare e conoscere ambiti pubblici come le scuole secondarie superiori. Se mai ci arrivano, arrivano in classi e contesti dove sono quasi tutti come loro, stranieri. Impossibile in questo modo arrivare alla costruzione di una comunità scolastica di base comune, che dovrebbe aiutare, anche tramite le relazioni amicali, alla costituzione di un nucleo di appartenenza comune in fase di transizione verso la vita adulta.

A questo scenario non roseo si aggiunge l'aggravante dovuta al Covid che, fra la fase di lockdown totale e la perdurante didattica a distanza, ha portato le ripercussioni peggiori soprattutto sulla componente di studenti stranieri o di famiglie migranti. Di questo pas-

saggio storico siamo stati osservatori privilegiati come ricercatori a fianco degli insegnanti in una fase del progetto che avrebbe dovuto inaugurare la ricerca-azione dopo il primo anno di indagine preliminare e di formazione degli insegnanti, e che invece ci ha costretto tutti a due mesi di isolamento sociale, a cui hanno fatto seguito altri due anni di distanziamento e sperimentazioni di didattica a distanza. Per la fascia della popolazione con minori risorse economiche e tecnologiche, nonché con minore capitale sociale, questo ha comportato un aumento della dispersione e dell'abbandono scolastico e un ulteriore incremento della povertà culturale (Batini, Bartolucci 2016).

Fin dai primi inizi nel settembre 2019 la ricerca è stata impostata con un approccio interdisciplinare, nella consapevolezza della complessità delle domande di ricerca e, ancor più, della necessità di agire e modificare i contesti educativi attraverso gli attori implicati: insegnanti e studenti. Dopo una prima fase di raccolta dati quantitativi da database ministeriali, uffici scolastici regionali, singoli istituti e scuole, nonché dallo spoglio della letteratura scientifica sull'argomento della dispersione scolastica connesso con esperienze migratorie, sono state impostate una prima linea di ricerca psico-pedagogica con *social network analysis*, questionari e ricerca-azione (Sorzio, Bembich 2021), una seconda di tipo giuridico mediante analisi dei protocolli e verifica delle normative e una terza di matrice prettamente antropologica con approccio etnografico qualitativo (Campbell, Lassiter 2015). La necessità di confrontarci come team di ricerca dapprima con dati quantitativi e di rilevamento statistico, per poi passare alla fase di ricerca-azione calata in diversi contesti educativi impugnando metodologie e tecniche *ad hoc* concordate con gli insegnanti, ma anche sufficientemente flessibili da adattarsi al feedback degli studenti e al susseguirsi di vari eventi (pandemia inclusa), ci ha portato verso la scelta metodologica di applicare *mixed methods* (Cresswell 2012; Severi, Tarabusi 2019), considerando tutte le potenzialità euristiche e comparative derivanti dall'incrocio dei metodi nei contesti scolastici⁴.

In questo articolo prenderò spunto da alcune etnografie scolastiche utilizzandole come casi studio sperimentali sul campo per focalizzare alcuni temi che sono risultati ricorrenti e fondamentali nella ricerca-azione: il polilinguismo o *multilingualism* (Pennycook 2012) e l'autorappresentazione attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi per la costruzione di ambienti di apprendimento situati.

Un piccolo inciso metodologico: il concetto di ricerca-azione lo abbiamo appreso dai pedagogisti del team, imparando come fare ricerca sul campo con gli insegnanti, non solo perché sono quelli che davvero conoscono ed esperiscono quotidianamente la scuola, ma soprattutto perché resta un'utopia pensare di fare ricerca teorica che venga poi applicata dai docenti in classe. In ambito scolastico ed educativo la necessità di fare ricerca applicata con i professionisti che operano nei vari settori diventa un imperativo fonda-

4 Per una lettura del primo report di ricerca interdisciplinare FAMI IMPACTFVG 2019 del CIMCS - Università di Trieste rimando a [Online] https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIAB/allegati/CIMCS_Report_Dispersione_Scolastica_ott2019.pdf (Data di accesso: 15 settembre 2022).

mentale per produrre un'antropologia pubblica che produca azione sociale nei contesti, lavorando sul campo con la partecipazione davvero attiva di tutti, in questo caso dirigenti, docenti, studenti. La ricerca-azione opera con gli insegnanti, per renderli consapevoli con metodologie scientifiche del contesto in cui lavorano, analizzandone criticità e potenzialità, ma soprattutto per impostare una pista progettuale volta al raggiungimento di determinati obiettivi per migliorare l'habitat scuola (Sorzio 2019). La ricerca-azione implica due fasi tipiche della professione insegnante: l'agire in un contesto complesso e la riflessione sull'azione svolta (Sorzio 2021, p. 7). Per i pedagogisti, tradizionalmente esperti di educazione e scuola e, quindi, di formazione degli insegnanti, significa tradurre e consegnare metodologie e tecniche di intervento ai docenti (Bove 2019); per deformazione professionale gli antropologi pensano invece a come far diventare gli insegnanti (almeno in parte) dei provetti etnografi (Bonetti 2019). Quando parlano di ricerca-azione il più delle volte pensano all'osservazione partecipante sul campo e a come trasferire questa competenza in una classe con approccio olistico (Elliot 2013). Per dirla con Bateson (1976), la ricerca-azione implica "deuteroapprendimento", un processo finalizzato non solo ad apportare cambiamenti puntuali nella pratica educativa, ma anche ad apprendere strategie di valutazione e di riorganizzazione della pratica stessa. Nel nostro caso va sottolineato che le etnografie scolastiche sono sempre state condotte su periodi lunghi nelle scuole da almeno una, se non due antropologhe che hanno affiancato gli insegnanti dentro la classe e talvolta anche fuori scuola (Benadusi 2014b).

ETNOGRAFIA 1: Figli di lingue minori

Ognuno usa un proprio linguaggio senza vergogna.

(S.M.)

Trieste, ottobre 2019: il campo etnografico è una scuola secondaria fra quelle con più alta presenza straniera e con background migratorio situata nella parte del centro che ruota attorno a Piazza Garibaldi, detta "Balkan Square". Il registro della classe terza riporta un solo nome e cognome che suona "tipicamente" italiano, tutti gli altri messi in fila per l'appello compongono un'esuberante sinfonia di nomi che suonano "esotici" e cognomi dai fonemi difficilmente pronunciabili senza errori; questo ci rende subito insicure come ricercatrici⁵ nel primo goffo tentativo di inserimento facendo le reciproche presentazioni. La percentuale di alunni stranieri o con background migratorio supera il 75%: al nostro arrivo si alzano rispettosamente in piedi per salutare quando veniamo introdotte in classe dalla loro insegnante (Cesaro 2021). Si risiedono tutti e spieghiamo subito la nostra proposta: vorremmo organizzare una sorta di gara a squadre dove ciascun partecipante deve au-

⁵ Le ricercatrici erano R. Altin e M. Cristina Cesaro.

to-presentarsi in un minuto di tempo utilizzando il maggior numero possibile di lingue che conosce e sa parlare; le prove verranno video registrate e vincerà la squadra che potrà conteggiare il maggior numero di lingue all'interno del proprio gruppo.

La motivazione principale è quella di valorizzare il ricco e variegato patrimonio linguistico presente in classe collegandolo anche alle lingue madri utilizzate nei contesti più intimi e personali: in famiglia, con i nonni, fra amici, ecc. allacciandosi alle loro sfere di vita emotiva. La spiegazione più funzionale è che vogliamo metterli in grado di saper preparare una presentazione di sé plurilingue utile sia come strumento di orientamento per la scelta del percorso di scuola secondaria superiore, sia come simulazione di un breve colloquio di preselezione lavorativa.

Sorge subito un brusio di sottofondo di perplessità e di interrogativi: quali lingue? valgono tutte? cosa vuole dire parlare di sé, delle proprie capacità e competenze? Perché il video e come facciamo in un minuto soltanto?

Scopriamo immediatamente che oltre un terzo della classe usa la lingua serba veicolare quando vuole comunicare tra di loro senza venir compresa dagli insegnanti e in questo caso anche dalle ricercatrici. Decidiamo di fare da cavie per prime e Cristina si auto-presenta sfoderando da brava antropologa un ricco portfolio linguistico che le consente di auto-presentarsi partendo dall'italiano per passare con scioltezza alla lingua cinese, e poi passare all'inglese, spagnolo e infine portoghese, mentre la riprendo con la videocamera del portatile, strumento poco invasivo e ben tollerato in una classe di adolescenti. Lei con la sua esperienza e consapevolezza riesce a stento a presentarsi nei 60 secondi previsti; realizziamo che in effetti il tempo è troppo compresso, ma non vogliamo dilazionarlo troppo, perché deve essere un gioco di sintesi in cui gli studenti decidono cosa vogliono presentare di sé in maniera precisa e concisa. La ricerca inizia subito a negoziare le proprie azioni e, volutamente, Cristina introduce anche il dialetto napoletano che usava "da piccola", in modo da lasciare la classe libera di optare per tutte le lingue che conoscono e usano, anche quelle non ufficiali, come i dialetti.

Il secondo problema è il video, che avevamo pensato come strumento utile per rivedersi e aiutarsi reciprocamente a correggere eventuali inciampi nell'auto-presentazione, ma la classe su questo è irremovibile: nessuno vuole farsi riprendere. Optiamo quindi per la registrazione delle tracce audio, facciamo due prove generali e tutti sembrano convinti e soddisfatti; a questo punto si procede con la creazione delle squadre con la complicità ridistributiva dell'insegnante che li conosce bene in modo da rendere i gruppi più o meno equilibrati e mediamente composti da 3 o 4 studenti. Vengono formate in tutto sei squadre, i cui nomi rispecchiano in maniera emblematica un'età di transizione dall'infanzia verso l'adolescenza: Anonimi, Era glaciale, Le tre carote, Oreo, Dark, Fenomeno 4. Parallelamente all'emersione delle varie lingue, nei vari incontri di preparazione in classe si lavora sulla consapevolezza delle proprie abilità, competenze, esperienze e soprattutto, sui desideri e proiezioni di un futuro scolastico, professionale ed esistenziale. All'inizio

molti rispondono apaticamente: non so, non so fare nulla di particolare. Un paio di ragazzi giocano a calcio o a basket, ma la maggior parte non fa alcuna attività sportiva o artistica nel pomeriggio, molti devono accudire i fratelli o sorelle più piccole. Mettiamo allora in risalto che queste sono esperienze e competenze spendibili anche in una ipotetica intervista lavorativa, basta enfatizzare il lato positivo: “sono in grado di prendermi cura di...”; “sono una persona responsabile e mi piace...”; “sono bravo a riparare le parti meccaniche... a cucinare, ecc.”.

Poi inizia la preparazione del palinsesto plurilingue, con prove generali, appunti scritti per non perdere il ritmo, difficoltà e risolini imbarazzati nel passare dall'italiano alle proprie lingue madri che giocano “fuori casa”; nell'imbarazzo generale c'è chi ha un'iniziale resistenza a sfoderare tutti i propri repertori linguistici, ma i compagni del gruppo insistono perché una lingua in più aumenta il punteggio di tutta la squadra.

Dopo i primi momenti di imbarazzo, il ghiaccio viene rotto dai soliti leader più estroversi o clowneschi in classe (McLaren 1986) che con parlantina sciolta e molta ironia attaccano a presentarsi in serbo, rumeno, slovacco, romani, macedone, cinese, azero, turco, bosniaco, kosovaro, portoghese, croato, inglese, francese, tedesco, russo, bameliké e altri dialetti che portano ad un totale complessivo di ben 24 lingue parlate in quella classe. Ce ne sono di più, ma c'è chi non vuole assolutamente usare la propria, come un ragazzino egiziano che si impunta, rifiutandosi di parlare in arabo; non insistiamo ovviamente, ma al termine del gioco è interessante quanto riporta nel commento scritto sulla sua esperienza:

Iniziamo dicendo che il progetto fami-impact è un progetto interessante e coinvolgente ma mal organizzato in senso che le attività non sono interessanti non interessano gli alunni/e non mi è piaciuto molto, però era comunque interessante la parte di parlare in tante lingue diverse.

Mi è piaciuto perché era molto coinvolgente ho dato questa risposta perché voglio essere sincero e non dire che mi ha stupefatto o cose del genere, si mi è piaciuto ma non tantissimo dopo quei incontri non è cambiato molto, solo una cosa adesso riesco a parlare in pubblico (A.Y.).

A poco a poco le lingue cominciano a sciogliersi e le squadre diventano competitive tra di loro, ma è pur sempre un gioco di squadra che protegge chi sta all'interno e consente di esporsi, presentando anche sfere intime e personali della propria esistenza in un'età in cui parlare ed esibirsi in pubblico non è affatto scontato e facile.

Questo progetto era molto bello e mi è piaciuto molto. Era una bella esperienza. In particolare mi è piaciuto quando abbiamo parlato di noi in altre lingue, perché era molto divertente e ho sentito tante altre lingue che non conoscevo prima. Era una cosa che non avevo mai fatto prima. Adesso mi sento più sicuro di me stesso e ho meno difficoltà a parlare in gruppo di tante persone di me (A.D.).

Ovviamente anche in questi contesti esiste una gerarchia di potere rappresentativo delle varie lingue ed è particolarmente significativo che a trarne maggiore giovamento siano stati soprattutto i portatori di lingue minoritarie meno “spendibili”, come il romani di questo

alunno che ha addirittura utilizzato l'esercizio di autopresentazione svolto assieme come base di partenza per imbastire la propria tesina per il diploma di terza media, ottenuto finalmente a quasi 15 anni compiuti:

Quando abbiamo parlato tutti nella nostra lingua madre tipo serbo, slovacco, cinese, macedone, inglese, spagnolo, romani, rumeno, tedesco, napoletano... ho parlato nella mia lingua davanti a tutti, non mi piace parlare nella mia lingua di solito, a casa sì ma fuori no, e questa avventura mi ha aiutato perché abbiamo parlato tutti nella nostra lingua madre (K.).

In molti di loro, non solo in quella classe, c'è la chiara consapevolezza che le loro lingue non sono ben considerate, come risulta anche da diverse risposte nei questionari somministrati nella prima fase preparatoria della ricerca. Alla domanda: *Ritieni di avere delle capacità che la scuola non valuta, come ad esempio conoscenze personali?* parecchi studenti, non solo di questa scuola, hanno menzionato il mancato riconoscimento del loro patrimonio linguistico: "Parlare lingue straniere che a scuola non si studiano; non credo che valutino tanto le lingue straniere che conosciamo" (S.V.).

Non basta tuttavia fare emergere e parlare le lingue madri, molto è dipeso dall'impostazione del gioco collettivo di squadra, dalla cooperazione tra pari senza competizione individuale:

A me questa esperienza mi è piaciuta, in particolare per il fatto che si doveva parlare in diverse lingue con diversi gruppi casuali, anche perché c'era un minuto per parlare in più lingue possibili, è stato divertente e bello. Ora, dopo questo progetto, sono molto più felice, perché ho imparato a stare in gruppo (A.C.).

Diciamo che sono diventato più libero riesco a parlare liberamente senza aver paura che qualcuno mi dica qualcosa, sono anche più libero con i miei compagni. Mi è salita anche l'autostima perché ora ho molti più amici e in qualche modo mi sento più sicuro di me stesso (S.T.).

Dopo la vittoria (sofferta) degli Oreo, il passaggio successivo è stato quello di chiedere a ciascuno di portare in classe dopo le vacanze natalizie qualcosa che per loro rappresentasse il legame con i luoghi affettivi o della diaspora familiare, per ricostruire altre connessioni e non lasciarle relegate alla sola sfera privata, ma normalizzarle o, se possibile, enfatizzarle in maniera positiva. Abbiamo così creato una sorta di puzzle multimediale con le immagini o le mappe dei luoghi del cuore, disegni, frasi e commenti di autorappresentazione, con un link sonoro che connetteva l'audio della loro autopresentazione plurilingue.

Secondo me questo incontro ha più di un'esperienza quella principale per me è la collaborazione di un gruppo. Io all'inizio trovavo inutile sapere tutte queste lingue: turco, italiano, inglese, tedesco, azeri e il dialetto turco. Dopo questi incontri ho capito l'importanza soprattutto nell'ultimo incontro. Una delle cose più difficili è stato scrivere la mia descrizione in tutte queste lingue ma anche recitarlo davanti alla classe. Era molto strano e emozionante.

Ero indecisa quale immagine mettere, doveva essere un'immagine che mi rappresenti ma anche il mio paese, la Turchia. Alla fine avevo trovato proprio l'immagine che volevo dopo due o tre giorni. C'erano due cose importanti per me: la moschea perché avevo dei ricordi con la mia famiglia, soprattutto con i miei cugini. Nell'immagine che avevo scelto c'era anche la bandiera della Turchia (E.K.).

Riascoltando la registrazione di E.K. che usa cinque lingue per descrivere dove è nata (Germania), dove ha viaggiato con la sua famiglia, cosa le piace (musica, matematica, suonare il pianoforte) e cosa vorrebbe fare da grande (l'insegnante), viene davvero naturale chiedersi perché il background migratorio venga pensato come zavorra e non come bagaglio di competenze plurime. Ma anche perché troppo spesso, come risulta da varie risposte date nei questionari dagli insegnanti, si dice "migratorio" ma si pensa "etnico" e non, ad esempio, internazionale o cosmopolita. La mobilità migratoria viene resa sempre statica e pesante, al contrario di quanto avviene nelle famiglie transnazionali (Madianou, Miller 2011).

La parte che sinceramente mi è piaciuta di più è stata quando abbiamo spiegato il significato delle foto che ci rappresentavano: la chiesa del proprio battesimo nel paese di origine, immagini insieme a qualcuno d'importante che non c'è più, le piazze della città natale. Il perché concretamente non lo so ma è stato bello capire un po' cosa rappresenta le vite dei miei compagni (Y.Y.).

Di tutto mi è piaciuto molto cercare una foto che mi rappresentasse perché non è una cosa che si fa spesso, mi ha aiutata a capire un po' di più quello che sono ma penso che se me lo avesse chiesto un'altra persona ne avrei messa un'altra per paura? Timidezza? Non lo so ma non mi mostrerei così ad altre persone, ovviamente dipende da chi me la chiede, chi è per me (I.K.).

Tornando all'argomento: Che cosa ti è piaciuto in particolare? Al primo posto la partecipazione di quasi tutti gli alunni, in seconda posizione l'autoritratto - lì mi sono messo a ridere un sacco vedendo il mio e gli altri disegni -, e in terza posizione il momento in cui ci siamo presentati. Secondo me nei miei termini di auto-consapevolezza e di autostima è cambiato forse leggermente ma perché la mia autostima è abbastanza alta, e non mi vedo affatto cambiato (D.A.).

Se già 15 anni fa Vertovec (2007) introduceva la *superdiversity* per esprimere l'incapacità scientifica di catalogare i migranti in un'unica categoria, sia raggrumata nella nazionalità o ancor peggio nel striminzito catalogo etnico, come possiamo leggere questa diversità non solo linguistica ma di mobilità familiare e di proiezioni future? Risulta davvero molto difficile far incrociare la capacità e le potenzialità di molti di questi alunni/e segregati spesso in percorsi formativi dove il background migratorio diventa davvero una zavorra ed un peso che nemmeno nel passaggio generazionale ci si riesce a scrollare di dosso, ma che anzi aumenta, specie dopo la pandemia che ha determinato un'ulteriore crescita della dispersione scolastica dei migranti.

A confermare la distanza di lettura interpretativa di questi processi, riportiamo le risposte degli insegnanti nei questionari somministrati a caldo al termine dei webinar organizzati durante e subito dopo il lockdown. Alla domanda *Nella sua attuale esperienza, chi sono gli studenti / le studentesse più difficili da raggiungere attraverso la didattica a distanza?* molte risposte rimarcavano proprio la “diversità”:

- R. Alunni stranieri (3 risposte uguali).
- R. Gli alunni stranieri e le famiglie prive di mezzi tecnologici adeguati.
- R. Le famiglie con alunni stranieri.
- R. Famiglie con difficoltà economiche/socio culturali.
- R. Studenti che non vengono sostenuti dai propri genitori.
- R. Coloro che hanno una famiglia che considera la scuola un'attività facoltativa.
- R. Studenti con famiglie non collaborative.
- R. Gli studenti stranieri, i bengalesi nello specifico.
- R. Non italofoni.
- R. Gli alunni non italofoni di origine bengalese.
- R. Alunni/e con background migratorio, alunni/e che non hanno avuto sostegno dalla famiglia.
- R. Stranieri di origine africana.
- R. Quelli con disagi economici e famigliari.
- R. Bambini appartenenti a famiglie provenienti da altre culture (Bangladesh).
- R. Bambini stranieri.
- R. Gli stranieri e coloro che hanno dei disagi in famiglia.
- R. Studenti con famiglie dal basso livello socio-culturale italiane ma soprattutto con background migratorio.
- R. Alunni non italofoni e alunni di origine straniera.
- R. Gli studenti di origine straniera.
- R. Gli studenti stranieri e quelli che non hanno una famiglia alle spalle.

Da notare che la domanda chiedeva esplicitamente chi fossero gli studenti difficili da raggiungere (e quindi a rischio di dispersione), mentre molti rispondono automaticamente “le famiglie”, imputando la maggior responsabilità a loro. La risposta pare poco appropriata considerato che il percorso era rivolto prevalentemente a docenti delle scuole superiori e non di primaria o d’infanzia, dove effettivamente la famiglia può giocare un ruolo rilevante.

Peraltro la concezione di questa diversità resta sempre colorata di esotismo etnico:

lo lavoro in una situazione rarissima, una classe di 25 alunni tutti stranieri e di un'unica etnia. Con il vostro webinar ho avuto ulteriore conferma di come gestire, in modo corretto, situazioni culturali, religiose, sociali ecc. Ho sentito più chiaro il concetto complesso di integrazione. Ancora, ho compreso tempi e spazi, istruzioni specifiche, strategie ed aspettative ragionevoli nella difficile gestione della didattica a distanza.

In questo caso l'“etnia” è quella del Bangladesh, che non sembra ancora aver diritto ad assurgere a livello di nazionalità, nonostante abbia raggiunto quasi 165 milioni di abitanti.

Viene quindi scontato chiedersi che tipo di educazione e formazione possono ricevere gli studenti se la visione che la scuola proietta su di loro è quella – se va bene – di essere portatori di background etnico ed esotico che li colloca di fatto in una sorta di catalogo culturale di inclusione differenziale dove vige una sorta di “razzizzazione” ereditaria (Balibar 2007; Humphris, Sigona 2019), non tanto a causa del background di provenienza, dato che il 65% degli studenti stranieri sono nati in Italia, quanto per l'incapacità di poter pensare ad un orizzonte di futuro migliore rispetto ai loro genitori che sono in genere gli apripista migranti e quelli che più subiscono la difficoltà del primo impatto investendo soprattutto sui figli (Crul, Schnell, et al. 2012). Se a questo punto nemmeno con le seconde e terze generazioni si può parlare di “normalizzazione” e inserimento, allora anche la spiegazione di Ogbu (1982) dell'importanza del setting migratorio volontario o no salta completamente perché tutto diventa molto simile alle corsie stradali laterali dove se non si viene dispersi (senza lasciar traccia) si resta in una carreggiata obbligatoria che indirizza verso i lavori più faticosi, pericolosi e meno remunerati. La scuola come ascensore sociale (Piasere 2010) diventa un'utopia da film di fantascienza con un divario socio-economico che in Italia, come riportano i dati sulla “povertà educativa” di Save the Children (2017) e la stessa OCSE sta aumentando sempre più la forbice delle classi sociali⁶.

Con eccessi addirittura emblematici, come nel caso di Monfalcone – uno dei comuni italiani con la maggior presenza di stranieri in rapporto alla popolazione locale (28%) – che è passato ad una popolazione al 1° gennaio 2022 di 29.637 abitanti, di cui 8.916 stranieri, pari quasi al 30% della popolazione totale, dei quali quasi metà provenienti dal Bangladesh (dati ISTAT). Ovviamente con il ricongiungimento familiare arrivano anche donne e bambini ma, mentre l'inserimento dei padri nel mondo lavorativo risulta facilitato e quasi immediato, quello dei figli nel contesto scolastico diventa spesso un percorso ad ostacoli che sembra volerli perdere per strada (Jewett 2006).

6 L'OCSE non usa il termine “immigrati”, che nel nostro sistema scolastico sono passati dal 6% al 10%. Anche se più della metà si colloca fra i socialmente svantaggiati, il 14% arriva al quartile superiore di prestazioni in Lettura. Come a dire: chi sta in basso dal punto di vista economico-sociale spinge verso l'alto delle performance, chi sta in alto tende al basso. D'altronde, è un sintomo la gerarchia dei quattro criteri usati dai genitori per la scelta della scuola per i propri figli: per 3 genitori su 4, la scala è la seguente: “C'è un ambiente scolastico sicuro”, “C'è un clima scolastico attivo e piacevole”, “La scuola ha una buona reputazione” e “La scuola si concentra sull'insegnamento delle lingue straniere”. Solo 2 genitori su 3 hanno valutato come importante o molto importante che “i risultati scolastici degli studenti nella scuola siano alti” (Cominelli, G., Il rapporto OCSE PISA rivela la patologia cronica del nostro sistema d'istruzione, Quaderno 2/2020, E-Journal Fondazione Progresso Europa Riforme: <https://perfondazione.eu/categorie/scuola/>).

ETNOGRAFIA 2: Giocare con le emozioni

Trieste, aprile 2022, cambio di campo: siamo in una zona di edifici popolari di Trieste poco sotto l'Università, in un hangar recuperato da un'associazione locale che si occupa di teatro con cui abbiamo collaborato nell'ultima fase del progetto. Dopo la fase pandemica abbiamo deciso di sperimentare due percorsi per fare letteralmente uscire dalla classe gli studenti delle scuole e centri già precedentemente coinvolti nella ricerca-azione. Si opta per fare prevalentemente teatro a Trieste e video a Monfalcone, anche se i due laboratori doposcuola saranno comunque intrecciati grazie ai tutor, ai ricercatori e ai formatori che seguiranno alternativamente entrambe le scene, che convoglieranno poi assieme nell'evento di fine progetto, pensato come restituzione pubblica dello spettacolo teatrale e dei video documentari⁷.

Per il laboratorio teatrale si gioca davvero fuori-classe, non solamente perché gli incontri sono pomeridiani e in un luogo esterno alla scuola, ma soprattutto perché il gruppo è composito, include qualsiasi studente delle scuole e dei centri che avevano aderito al progetto FAMI IMPACTFVG voglia partecipare, con dislivelli di età, di nazionalità, competenze linguistiche e di storie familiari. Lasciamo aperta la soglia anche ad alcuni minori stranieri non accompagnati del CPIA di Trieste, che accettano con entusiasmo l'invito e alzano ulteriormente la *superdiversity* e polilinguismo del gruppo (Vertovec 2007; Pennycook 2012).

A Monfalcone, parallelamente il gruppo di studenti dell'Istituto tecnico professionale inizia le interviste per un documentario sui cantieri della Fincantieri, che è la ragione principale per cui buona parte delle loro famiglie è giunta a Monfalcone. Ma aggiungono anche, per loro scelta, un'indagine sulle dipendenze da telefono cellulare all'interno della scuola; la pandemia ha lasciato il segno. Lascio alla documentazione visuale allegata al presente volume il compito di illustrare con le immagini video l'esito dei vari laboratori finali, ma vorrei approfondire alcuni aspetti metodologici importanti a partire da queste etnografie scolastiche.

Scena Teatro: Formando un cerchio in piedi la neo-compagine teatrale appena costituita si lancia velocemente una palla da tennis, chiamando ad alta voce il nome della persona a cui indirizza la pallina. Memorizzano così immediatamente questa babele di nomi esotici: Djiby, Senat, Michele, Alina, Monju, Michele, Muhib, Irfan, Ali, Marta, Cristina e altri, mentre Valentina, che è la formatrice e regista del gruppo teatrale, alterna spiegazioni in italiano, inglese e francese per rendere tutti partecipi:

È normale che quando vi metto uno di fronte all'altro la prima reazione sia la risatina.

La risata è un imbarazzo; è difficile guardarsi negli occhi per cinque minuti così, senza far niente. *To do nothing is very difficult (V.M.)*.

⁷ Monfalcone: <https://vimeo.com/rawsight/monfyblog> (pw: Monfyblog)
Trieste: <https://vimeo.com/rawsight/hangar> (pw: Hangar)

Il canovaccio dello spettacolo si imbastisce dopo un paio di incontri a partire dalla storia delle tre streghe veggenti del *Macbeth* di Shakespeare per esplorare il senso di futuro e l'esplorazione di desideri e possibilità: *Tra cinque anni* sarà il titolo alla performance finale in cui i quattro attori protagonisti ricevono la divinazione sul loro futuro professionale che sarà fare il regista, l'attore, il calciatore e il poeta. Come spiega Valentina, "questi esercizi teatrali ci servono per metterci in una dimensione altra, in cui so che non c'è più il caos di tutti i giorni là fuori, ma che siamo in un altro mondo, da un'altra parte e dove devo sentire che mi sento a posto, così andiamo e può partire il gioco".

Come non ripensare all'esperimento di Jean Rouch ed Edgar Morin nel 1960 a Parigi, quando mettono letteralmente in scena per la prima volta l'esperimento del *cinéma-vérité* con *Chronicle of a Summer*, dove i ruoli di attori e registi si intersecano e sovrappongono con la cinepresa partecipante che interviene ad interpellare, provocare, cercare risposte frammentate a domande impossibili come "Sei felice? Come vivi?". Lo scopo chiaramente non è osservare e documentare, ma giocare con le identità, consentire la proiezione di desideri in uno spazio "altro", liminale, che sia teatrale o cinematografico (Henley 2009; Rouch 2003).

Nel teatro non si deve raccontare troppo, il teatro deve essere evocativo e non descrittivo. Serve a lasciare degli spazi con dei punti di domanda (V.M.).

Il teatro per i ragazzi/e che hanno partecipato al laboratorio non ha modificato il loro presente scolastico, che per molti di loro resta a forte rischio di abbandono scolastico o, comunque, inserito in percorsi professionali già precocemente prefigurati e segnati, ma ha consentito di usare pensiero critico, immaginazione, nonché ironia che segnala consapevolezza.

Il recupero di forme di espressione "altre" da un lato ha consentito di utilizzare la cinesica, prossemica e la comunicazione corporea, sospendendo almeno qui il monopolio della comunicazione verbale scolastica in cui l'italiano è di fatto l'unico registro comunicativo concesso. Come riporta Susan Blum (2016, p.16), "The basic idea is that humans are born to learn, but not only cognitively. We are social, embodied, and emotional animals, with the capacity for learning any version of human culture".

Ha poi introdotto uno spazio emotivo, fondamentale soprattutto per un'età di passaggio come l'adolescenza in cui le plurime frammentarie identità devono ancora mettersi alla prova, negoziando possibili percorsi di costruzione della propria personalità adulta e del futuro professionale. Giocare con le emozioni in uno spazio protetto può essere un esercizio terapeutico per chi viene da situazioni familiari dislocate, mobili, deboli o precarie da vari punti di vista. La richiesta esplicita di comunicare anche il piano emotivo del resto compare in moltissime risposte ai questionari date dagli studenti.

Questa richiesta emerge soprattutto dagli istituti tecnico professionali e centri di formazione professionale dove si percepisce un senso spesso di respingimento e non accettazione, specie di incomunicabilità con i professori, e dove affiorano anche i problemi connessi al background migratorio.

Ho pensato di abbandonare... perché sono straniera, è tanto difficile (Pertini).

...Dopo le bocciature ho perso un po' la forza (Pertini).

Invece di prestare più attenzione ai ragazzi che vanno bene a scuola, aiutare di più a quelli che non possono fare da soli o che non hanno la capacità necessaria per fare in tutte le materie. Alcune materie sono veramente difficili ed è un vero problema provarci e poi non avere risultati positivi perché i professori pensano che è così facile fare le materie difficili quando dovrebbero mettersi più intimi con quelli stranieri e quelli che non riescono di fare da soli (Pertini).

Non essere così cinici e comprendere determinate condizioni familiari, emotive ecc. (Pertini).

Non insultarci e sottovalutare noi studenti e le nostre famiglie (Pertini).

Aiutarci sentimentalmente e con i problemi vitali (Svevo).

Perché ho sempre creduto che non ce l'avrei fatta fino in fondo, perché credevo che per trovare lavoro non servisse obbligatoriamente un diploma o un titolo di studio, e perché sinceramente non mi è mai piaciuta la scuola (Pertini).

Ho pensato di lasciare la scuola quando ho capito che per me era un peso enorme, e preferivo lavorare e guadagnare qualcosa al posto di venire a scuola e sentire le formatrici urlarmi contro (CIOFS).

Ma anche in alcuni licei, come in questo caso:

... perché la mia famiglia ha tanti problemi economici e non ce la faccio a vedere mia mamma che sta sveglia la notte per cercare di portare a casa qualche soldo, quindi vorrei contribuire perché mi sento inutile ed impotente, anche se so che l'istruzione è importante e me lo dice sempre anche lei (Buonarroti).

Dopo la pandemia, la richiesta di comunicazione sul canale emotivo è diventata un'emergenza, dato l'aumento esponenziale dei segnali di crisi e forte disagio giovanile, a cui non solo la scuola ma tutte le istituzioni dovrebbero dare una risposta sollecita e non superficiale (Stornello, Pojani 2021).

Anche nei due licei di Trieste (Petrarca) e Monfalcone (Buonarroti.), dove la percentuale di studenti stranieri è più bassa e la reputazione della scuola più alta, alla domanda sul pensiero di un eventuale abbandono scolastico, fra le motivazioni troviamo spesso problemi emotivi, di nuovo la paura di non farcela come sentimento prevalente. Le risposte quantitative ai questionari distribuiti nei licei indica che quasi il 50% degli studenti imputa il disagio scolastico alla relazione con gli insegnanti:

Ho pensato di abbandonare... per paura di non essere abbastanza (P.).

...per troppa ansia sia dagli insegnanti e i genitori. Però l'ho solo pensato ma mai fatto (P.).

In generale non c'è tempo per il confronto di idee o per un dibattito costruttivo (P.).

Per paura di non essere abbastanza brava per la scuola in cui vado (P.).

Perché frequento una scuola che odio e vorrei prendermi un anno di pausa (P.).

Perché è faticoso tenere il ritmo e i professori non se ne accorgono anzi... (B.).

Perché alle volte diventa talmente stressante che viene voglia di lasciare tutto (B.).

La scuola e il sistema scolastico è decadente... L'ansia che i professori infondono a noi studenti è troppo pesante da reggere, spesso non sanno come comportarsi (B.).

Comprensione da parte degli insegnanti verso le problematiche di uno studente con o senza certificazione del DSA (P.).

Forse perché non avendo voti alti non mi sentivo all'altezza dei miei genitori ma io voglio avere successo nel mio futuro e la scuola mi servirà molto anche se non molto per trovare lavoro, ma mi impegnerò per me e per mia mamma che vuole il massimo da me e anche se questa cosa mi dà fastidio molte volte io lo so che lo fa per me (B.).

Le emozioni che emergono, sia che si tratti di un senso di esclusione, sia di stress da performance competitiva, creano un collegamento esplicito tra i motivi di abbandono e di disagio con la percezione di sentirsi "fuori-classe", non facente parte di una comunità di apprendimento che si costruisce attraverso pratiche di inclusione partendo da chi fa effettivamente parte della classe. Si è fuori-classe perché il background migratorio non consente di sentirsi parte di un terreno comune, oppure perché la spinta ad essere i primi della classe, ad emergere costantemente, è un imprinting competitivo che porta comunque ad un senso di isolamento dal resto della classe.

Comparando le risposte date nel questionario riguardo "fare amicizia / conoscere / relazionarsi con altre persone" a scuola, è sintomatico che nei due licei solo il 4%-7% abbia scelto questa motivazione come importante per frequentare la scuola, nel liceo di Trieste addirittura la parola "amici" o "amicizia" non compare mai una volta.

In altre scuole meno quotate nel *ranking* troviamo al contrario risposte tipo "la scuola è un passatempo per stare con amici", e si riportano esempi dell'importanza data anche ai rapporti sociali non gerarchici tra pari.

Credo che una tra le mie capacità è proprio quella di socializzare e aiutare gli stranieri della mia classe, la scuola valorizza questa mia capacità (C.I.O.F.S.).

Poi abbiamo fatto dei lavori di gruppo e ci siamo aiutati molto a vicenda, a me ha aiutato molto questa esperienza perché è stata molto interessante, educativo e molto divertente allo stesso tempo, poi mi ha insegnato a parlare di più nella mia lingua senza vergognarmi. Dopo il progetto ho apprezzato di più la mia lingua e ho iniziato a parlarla più spesso, poi con i miei compagni ci scherzo con la mia lingua, e mi sento molto più sicuro di me (Z.B.).

Nuovamente riemerge dai dati dei questionari, oltre che dall'osservazione partecipante nelle varie classi, l'importanza di introdurre spazi di apprendimento e di pratiche collaborative, meglio ancora con gruppi eterogenei, con l'obiettivo di abbassare lo stress da per-

formatività individuale e di dare modo di “costruire” il gruppo tra pari, ripristinando quello che era il ruolo performativo dei riti di passaggio adolescenziale che servivano ad annullare temporaneamente le individualità per fare emergere un senso di comunità tra giovani adulti con identità *in fieri* (Lamberti 2010).

Sia pur nella varietà dei metodi applicati in diversi contesti scolastici e territoriali, la ricerca etnografica ha confermato la necessità di implementare attività di apprendimento cooperative tra pari come strumento per costruire un senso comune ed una partecipazione attiva, che contrasti sia l'isolamento che la competizione (Pellai, Rinaldin, Tamborini 2002; Benadusi 2014b, pp. 16, 63).

Dagli studi classici dell'antropologia dei riti di passaggio come atto costitutivo e performativo della *communitas*, possiamo forse recuperare la lezione di Turner (1986; Turner, Bruner 1986, Allovio 2014) che ribadisce l'importanza degli spazi liminali per processi sociali dinamici in cui gli attori sociali non abbiano un peso solo individuale, ma dove ciascuno costruisca il significato sociale di far parte della propria società. La liminalità permette il superamento dello studio statico e riduttivo recuperando le forze processuali della vita sociale per creare la *communitas* sulla “base di relazioni che non rispondono a criteri di status e differenza tra chi ne è parte integrante” (De Matteis in Turner 1986, p. 16).

Il dialogo immediato fra pari, il gioco delle parti giocato sospendendo la struttura sociale, consente una situazione di uguaglianza, un rapporto dialogico, spontaneo e immediato tra i componenti, ma soprattutto consente di ripensare le proprie identità e proiezioni in uno spazio di immaginazione. Come ribadisce Valentina agli studenti durante le prove dello spettacolo teatrale: “Immaginare vuol dire credere a qualcosa e darsi una possibilità, però il sogno è importante, anche se stai studiando per fare il contabile amministrativo” (V.M.).

Offrire spazi liminali significa sospendere temporaneamente il percorso unidirezionale quasi obbligatorio di chi viene impostato per necessità familiare ad inserirsi nelle categorie professionali più basse e precarie, per bisogno di un salario immediatamente disponibile.

Attività ludiche o liminoidi come il teatro agiscono sulla rappresentazione e la proiezione del sé, aiutando ad uscire da quella zona di marginalità: spogliandosi dell'io come individuo per vestirsi del sé, sogni, proiezioni possono anche forgiare nuove potenziali soggettività (Turner 1986). Da fuori classe per esclusione si può diventare outsider in scena.

AUTORAPPRESENTAZIONI: Fuori classe o outsider?

La scuola è un posto che cancella le disuguaglianze sociali.

(CIOFS)

Può darsi che la cosiddetta "normalità" sia molto più un gioco in cui ci si traveste con maschere (personae) e si segue un copione, di quanto non lo siano certi modi di comportamento "senza maschera", definiti culturalmente "anormali", "aberranti", "eccentrici" o "fuori dal mondo".

(Turner 1986, p. 90)

Ragionando a posteriori sulle varie azioni messe in campo, al di là delle diverse fasi, metodologie e tecniche utilizzate, tutte hanno in qualche modo predisposto uno spazio di autorappresentazione per gli studenti. A partire dai disegni e dalle immagini con autopresentazione plurilingue, passando per la fiction teatrale *Tra cinque anni*, fino alle video-inchieste e interviste sulle dipendenze da telefono cellulare realizzati nel *MonfyBlog*, quello che abbiamo messo a disposizione è stato uno spazio in cui giocare con la propria immagine e rappresentazione, provare a capovolgerla, a proiettarla in avanti nel tempo senza i gravami del background migratorio o semplicemente mettendola a fianco di quelle di altri simili, anche se non del tutto uguali, che hanno fatto parte del gruppo.

In qualche modo il nostro obiettivo di ricerca è stato quello di sbloccare un percorso di classi differenziali dove il background migratorio sembra tradursi quasi inevitabilmente in uno sbocco lavorativo al ribasso che viene adeguatamente predisposto, soprattutto a Monfalcone, con la fuoriuscita degli alunni stranieri già nella scuola primaria, annullando completamente la possibile eterogeneità e mescolamento sociale nelle aule scolastiche. In questo senso l'incorporazione dello *schooling* e delle politiche differenziali è stata confermata dalle risposte di molti studenti, che si sono assoggettati al progetto di esclusione da qualsiasi formazione, se non quella professionale.

Alla domanda - *Ritieni di avere delle capacità che la scuola non valuta, come ad esempio conoscenze personali o abilità, quali?* - nelle scuole con maggior presenza straniera le risposte erano spesso: "Sì! abilità pratiche, capacità in edilizia, comportamento al di fuori della scuola"; "Abilità organizzative ed economiche anormali per la mia età"; "Ho sempre preferito essere autonomo e lavorare".

Se Gramsci (1975: 2330-1) parlava del pessimismo della *ragione* contrapposto all'*ottimismo della volontà* come mezzo di riscatto sociale, qui troviamo quasi il contrario:

"Vorrei fare una scuola di meccanica e poi trovare un lavoro come meccanico o come idraulico. Se tutto non va bene faccio il consegna pizze" (B.C.).

È interessante anche notare come nelle risposte date ai questionari emerga una scontata accettazione dello *status quo*, quasi un'introiezione del progetto istituzionale della scuola, specie se di impronta educativa paternalistica: "La scuola è una seconda casa"; "Per me la scuola è come la mia casa" (CIOFS).

Spesso unita ad una forte assunzione del senso di responsabilità:

Credo che l'aiuto che viene dato sia sufficiente, anche gli alunni devono collaborare, cosa che spesso non succede (CIOFS).

Dipende dagli alunni se hanno voglia di fare o meno / Per quello che mi riguarda va bene così, non dipende solo dai prof ma soprattutto da noi ragazzi (Pertini).

Avendo già un lavoro vivo e gestisco la vita lavorativa molto meglio e con più serenità che non quella scolastica (Pertini).

Routine quotidiane calate in mondi scolastici che cercano di "andare avanti", ragazzi e ragazze che si (dis)perdono perché in entrambi i casi manca un filo, un orizzonte di senso; il rischio è che si creino sempre più classi "differenziali" per chi eredita marginalità dalla storia di migrazione familiare. Come afferma Benadusi (2014a, p. 156): "A tal punto che viene spontaneo chiedersi se le seconde generazioni di origine immigrata che, sempre più numerose, frequentano le scuole italiane saranno le nuove classi operaie del futuro, più che i cittadini di una società realmente plurale e inclusiva".

La formazione dei futuri insegnanti da un lato, il distacco dai contenuti erogati a scuola e le richieste pressanti e cangianti in tempi compressi che vengono dal mercato del lavoro (Eriksen 2017), danno l'idea di una schismogenesi che porta sempre più a distacco e deriva (Bateson 1976; Altin 2021).

I fuoriclasse possono essere gli estranei in quanto non pienamente cittadini italiani, a causa del background migratorio, oppure gli outsiders, quelli che riescono a farcela e a imporsi nonostante lo svantaggio iniziale e la situazione marginale. Le future direzioni dipenderanno soprattutto da quanto effettivamente le politiche sociali di inclusione scolastica metteranno in gioco come esercizi quotidiani di cittadinanza attiva per tutti/e, a prescindere dal background di partenza. La scuola come set di pratiche che incorporano partecipazione politica (Levinson 1999) potrebbe allora diventare il laboratorio di costruzione antropologica dei giovani in età formativa per dare forma e sostanza ai futuri prototipi di cittadinanza e di comunità.

Per la crescita della comprensione e dell'identità, oltre agli apprendimenti e all'insegnamento formale, è necessaria una partecipazione periferica ampia e ampiamente legittima ad una comunità di pratiche; per il successo di un processo di apprendistato conta l'accesso ai mezzi garantiti dall'appartenenza a quella comunità (Lave, Wenger 1991). Nelle scuole di un'area di frontiera, da sempre attraversata e costruita dalle migrazioni, provare a partire da questa trama eterogenea per imbastire appartenenze basate sulla condivisione di campi e di interessi comuni piuttosto che sulla "tolleranza della differenza"

(Çaglar, Glick Schiller 2018, p. 225), significa rilanciare verso nuovi prototipi di cittadinanze inclusive. Come ricorda Piasere (2004, p. 10), la metafora della *frontiera* è stata usata sia per spiegare il ruolo dell'antropologo che la situazione scolastica: la scuola-frontiera è quella che compare quando si vuole preservare la differenza nel cambiamento culturale, in una scuola che diventa uno *spazio di interscambio*. Se il processo di apprendimento implica per ciascun alunno/a, italiano o migrante, una trasformazione continua della propria identità, la scuola rimane il luogo in cui si mette in scena la grande trasformazione della società, mantenendo o rafforzando un'iniqua distribuzione delle risorse, materiali e simboliche, oppure attenuando le disuguaglianze. "Dire qualcosa di antropologico sulla scuola" (Piasere 2004, p. 13) significa in conclusione cercare di capire come si articolano le politiche scolastiche e i rapporti di potere nei contesti locali di aree di frontiera e, spesso, di marginalità, che connettono i migranti e i loro figli alle catene di mobilità internazionale e alla trasmissione intergenerazionale di stigma migratorio.

Bibliografia

- Allovio, S., (2014), *Riti di iniziazione. Antropologi, stoici e finti immortali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Altin, R., (2021), Tra confinamento e dispersione: il doppio legame tra migranti e scuola, in Marrone, P. e Sorzio, P., a cura di, *Contesti multiculturali: Problemi, Metodi, Pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 71-88.
- Anderson-Levitt, K.M., ed., (2012), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, Berghahn Books.
- Balibar, É., (2007), Le retour de la race, *Mouvements*, 50 (2), pp. 162-171.
- Bateson, G., (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Batini, F., Bartolucci, M., a cura di, (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Franco Angeli.
- Benadusi, M., (2014a), Scuola, in Riccio, B., a cura di, *Antropologia e migrazioni*, Roma, CISU, pp. 144-156.
- Benadusi, M., (2014b), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, EditPress.
- Blum, A.D., (2016), *I Love Learning; I Hate School. An Anthropology of College*, Ithaca & London, Cornell University Press.
- Bonetti, R., (2019), *Etnografia in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano, Mimesis.
- Bove, C., (2019), Pensare con metodo e logica dell'indagine. La ricerca-azione per l'azione e la formazione nella scuola multiculturale, *Educazione interculturale*, 17 (1), pp. 59-75.
- Çaglar, A., Glick Schiller, N., (2018), *Migrants and City-Making. Dispossession, Displacement and Urban Regeneration*, Durham & London, Duke University Press.
- Campbell, E., Lassiter, L.E., (2015), *Doing Ethnography Today*, Malden-Oxford, Wiley Blackwell.
- Cesaro, M.C., (2021), "Ognuno usa un proprio linguaggio senza vergogna". Interculturalità a scuola: un'analisi sul campo in area transfrontaliera, in Marrone P., Sorzio P., a cura di, *Contesti multiculturali: teorie e pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 89-103.
- Colombo, A., Sciortino, G., a cura di, (2008), *Stranieri in Italia Trent'anni dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Crul, M., Schnell, P., et al., (2012), School careers of second-generation youth in Europe: which education systems provide the best chances for success?, in Crul, M., J. Schneider, J., Lelie F., eds., *The European second generation compared: does the integration context matter?*, IMISCOE Research, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 101-164.
- Creswell, J., (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Delamont, S., (2012), The Parochial Paradox: Anthropology of Education in the Anglophone World, in Anderson-Levitt, K.M., ed., *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, Berghahn Books, pp. 49-69.

- Elliot, J., (2013), A Practical Guide to Action-Research, in Id., *Action-Research for Educational Change*, Milton, Open University Press, pp. 95-120.
- Eriksen, T. H., (2017), *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Torino, Einaudi.
- Giacalone, F., (2002), *Marocchini tra due culture. Un'indagine etnografica sull'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Gobbo, F., a cura di, (2003), *Multiculturalismo e intercultura: interpretazione dei contesti, progettualità migratoria*, Padova, Imprimeria.
- Gramsci, A., (1975), *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*, (a cura di Valentino Gerratana), Torino, Einaudi.
- Grimaldi, G., (2022), *Fuorigioco. Figli di migranti e italianità. Un'etnografia tra Milano, Addis Abeba e Londra*, Verona, Ombre Corte.
- Henley, P., (2009), *Of the Real. Jean Rouch and the Craft of Ethnographic Cinema*, Chicago-London, University of Chicago Press.
- Humpris, R., Sigona, N., (2019), The Bureaucratic Capture of Child Migrants: Effects of In/visibility on Children on the Move, *Antipode*, 51, 5, pp. 1495-1514.
- Ingold, T., (2019), *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.
- Jewett, S., (2006), If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School, *Anthropology & Education Quarterly*, 37 (2), pp. 144-161.
- Lamberti, S., (2010) *Apprendimento cooperativo ed educazione interculturale*, Trento, Erickson.
- Levinson, B.A., (1999). Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. *American Anthropologist*, 101(3), pp. 594-604.
- Khosravi, S., (2019), *Io sono confine*, Milano, Elèuthera.
- Lave, J., Wenger, E., (1991), *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazar, S., ed. (2013), *The Anthropology of Citizenship. A Reader*, Malden-Oxford, Wiley Blackwell.
- Madianou, M., Miller, D., (2011), *Migration and new Media: Transnational families and polymedia*, London, Routledge.
- McLaren, P., (1986), *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational, Symbols and Gestures*, London, Routledge.
- Ogbu, J.U., (1982), Cultural Discontinuities and Schooling, *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), pp. 290-307.
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B., (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Pennycook, A., (2012), *Language and Mobility. Unexpected Places*, Salisbury, Short Run Press.
- Piasere, L., (2004), La sfida: dire "qualcosa di antropologico" sulla scuola. *Antropologia - scuola*, IV (4), pp. 7 -17.
- Piasere, L., (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, SEID ed.

Queirolo Palmas, L., (2006), Introduzione. Ritorno al futuro: apprendere dalle migrazioni nelle scuole e nelle metropoli europee, in Chaloff, J., Queirolo Palmas, L., a cura di, *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci.

Rouch, J., (2003), *Ciné-ethnography / Jean Rouch*, (edited and translated by Steven Feld), Minneapolis, University of Minnesota Press.

Trondman, M., Willis, P., and Lund, A., (2018), Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education, in Beach, D., Bagley, C. and Marques da Silva, S., eds., *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, London-New York, Wiley Blackwell, pp. 50-71.

Save the Children, (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Roma, [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf> (Data di accesso: 5 agosto 2022).

Schnell, P., (2014), *Educational Mobility of Second-generation Turks Book Subtitle: Cross-national Perspectives*, IMISCOE Research, Amsterdam, Amsterdam University Press, (Beyond the Family: Peers and Teachers, pp. 120-142).

Severi, I., Tarabusi, F., a cura di, (2019), *I metodi puri impazziscono. Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*, Ogliastra Cilento, Licosia.

Sorzio, P., Bembich, C., (2021), *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

Sorzio, P., a cura di, (2021), *Progetti di intervento per l'inclusione di studenti e studentesse con background migratorio nelle scuole della Regione FVG*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

Sorzio, P., (2019), La ricerca-azione, in Mortari, L., Ghirotto, L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci.

Stornello, C., Pojani, T., (2021), Suicidio e autolesionismo in adolescenza. *Antropologia Pubblica*, 7 (2), pp. 167-175.

Turner, V., (1986), *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino.

Turner, V., Bruner, E., eds., (1986), *The Anthropology of Experience*, Urbana & Chicago, University of Illinois Press.

Vertovec, S., (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.

Zoletto, D., (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

