

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](http://www.editpress.it)  
[info@editpress.it](mailto: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

## IV. Gli stereotipi e la discriminazione linguistica

*Rosalba Nodari*

### 1. Stereotipi, pregiudizi e società

Secondo il dizionario dell'American Psychological Association, il termine stereotipo è definito come «una serie di generalizzazioni cognitive (es. credenze, aspettative) riguardo le qualità e le caratteristiche dei membri di un gruppo o di una categoria sociale. Gli stereotipi, proprio come gli schemi, semplificano e velocizzano la percezione e il giudizio, ma sono spesso esagerati, più sovente negativi che positivi, e sono resistenti a revisione anche quando si incontrano individui con qualità non congruenti con lo stereotipo». Nell'ambito della psicologia sociale lo stereotipo è uno dei concetti sicuramente più popolari e più studiati, e nel corso della storia della disciplina la definizione è stata soggetta a modifiche e ridefinizioni. Se, in passato, gli stereotipi venivano visti come esclusivamente negativi, oggi si tende a sposare una visione meno radicale, nella quale vengono visti come dei meccanismi psicologici naturali che facilitano il lavoro cognitivo permettendoci, in un certo senso, di risparmiare tempo nel momento in cui ci troviamo a classificare un individuo a noi non noto (per la visione tradizionale degli stereotipi come inerentemente negativi, v. Allport 1954; per un'interpretazione degli stereotipi come un meccanismo intrinseco alla categorizzazione sociale degli esseri umani, v. Tajfel 1969; per un approfondimento sugli schemi cognitivi e sulle scorciatoie di giudizio, cfr. Boutyline, Soter 2021). Purtroppo, per quanto gli stereotipi siano dei meccanismi automatici che riguardano la totalità delle persone, il loro contenuto, ossia il modo in cui categorizziamo, dipende strettamente



dalla cultura in cui siamo immersi. Questo vale non solo per gli stereotipi espliciti, ben presenti alla nostra coscienza e su cui possiamo riflettere attivamente, ma anche per gli stereotipi impliciti, ossia quei meccanismi automatici di cui spesso non siamo coscienti e che non saremmo neanche in grado di verbalizzare. Gli stereotipi impliciti, piuttosto che essere interpretati come dei *bias* cognitivi inconsci, altro non sono che associazioni apprese che si basano sulle informazioni che circolano all'interno della società e della cultura in cui una persona è immersa: se, ad esempio, fin da piccolo sono immerso in una cultura in cui ci si aspetta che alle bambine non piacciono le materie scientifiche, anche da piccolo mostrerò delle associazioni automatiche in linea con lo stereotipo di genere che vuole i bambini come più portati per la matematica<sup>1</sup>. Si tratta pertanto di associazioni predittive che il cervello deduce probabilisticamente dall'ambiente che lo circonda: per questo motivo lo studio degli stereotipi deve sempre andare di pari passo con lo studio della cultura che produce questi stessi stereotipi, per capire in che modo i discorsi circolanti possono guidare i meccanismi di classificazione e stereotipizzazione (cfr. Hinton 2017).

Dal momento in cui gli stereotipi, oltre a essere meccanismi psicologici che facilitano il lavoro cognitivo, sono anche dei prodotti derivanti dall'ideologia che permea una determinata società, ne consegue che questi possono costituire rappresentazioni usate per giustificare e legittimare relazioni sociali e di potere già esistenti all'interno della società stessa (Augoustinos, Walker 1998). Per questo motivo lo studio degli stereotipi è così fondamentale, giacché, oltre a farci capire in che modo siamo portati a categorizzare, può anche farci capire in quali settori della società è necessario lavorare per cambiare le rappresentazioni circolanti relative ai gruppi sociali. I pregiudizi sono infatti direttamente connessi agli stereotipi: attraverso i pregiudizi attivati dagli stereotipi categorizziamo socialmente e siamo portati a considerare dei determinati gruppi sociali in maniera totalmente favorevole o sfavorevole. Per quanto stereotipi e associati pregiudizi possano

essere non per forza negativi, questi possono altrettanto essere delle gabbie in cui costringiamo degli individui anche nel caso essi non rispettino le nostre aspettative. Si pensi ad esempio allo stereotipo detto della “minoranza modello” (Cheng 1997), un concetto, nato in contesto statunitense, messo a punto per spiegare in che modo alcuni gruppi etnici vengono giudicati più positivamente rispetto ad altri. È il caso, di solito, degli individui con retroterra giapponese o cinese che, rispetto ad altre minoranze, vengono percepiti come non portatori di problemi. In Italia lo stereotipo della minoranza modello non pare applicarsi alla popolazione studentesca cinese, come evidenziano alcuni studi che sottolineano come le persone con retroterra migratorio cinese vengono percepite come scarsamente integrate e con bassi risultati a scuola (Calamai, Nodari, Galatà 2020, cfr. per un caso analogo in Spagna McDonogh 2013). Ciononostante, lo stereotipo della minoranza modello pare essere diffuso più genericamente in Italia, tanto che un articolo uscito nel marzo 2015 per il quotidiano “Il Giornale” e firmato da Vittorio Feltri poteva titolare «Contro i cinesi nessun “razzismo” perché lavorano». La percezione di una minoranza silenziosa che, grazie al suo lavoro indefesso, non desta problemi e non suscita sentimenti razzisti, oltre a essere non vera, getta luce su un modo di categorizzare in maniera aprioristica gli individui appartenenti a un gruppo, in questo caso il gruppo delle persone con retroterra culturale cinese, aspettandosi da loro specifici comportamenti. Nel momento in cui le aspettative si fanno pressanti e contrastano con il comportamento effettivo degli individui, le conseguenze possono essere però devastanti. Numerosi studi dedicati proprio allo stereotipo della minoranza modello hanno dimostrato che gli adolescenti provenienti da famiglie cinesi possono essere più facilmente interessati da sentimenti di alienazione e da sintomi depressivi proprio perché, soprattutto in contesto scolastico, vengono percepiti dai propri pari come studenti modello, maggiormente performativi (Qin, Way, Mukherjee 2008; Lee, Juon, Martinez, Hsu, Robinson, Bawa, Ma 2009). Le aspettative, anche se positive,

causano quindi sentimenti di inadeguatezza che possono portare al ritiro sociale soprattutto nel momento in cui gli individui si sentono vincolati a stereotipi che non li rappresentano.

Il problema degli stereotipi è che spesso essi innescano dei meccanismi difficili da riconoscere e da disinnescare. Un paradigma molto usato in psicologia sociale, denominato dei Ruoli Sociali (Eagly, Wood 2012), afferma che gli stereotipi vengono solitamente rinforzati dai ruoli sociali che alcuni gruppi ricoprono, sebbene questo sia proprio determinato dagli stessi stereotipi associati ai gruppi. Uno stereotipo ben presente nella società vuole, ad esempio, che le donne siano maggiormente predisposte all'attenzione verso gli altri e alla collaborazione, e, per questa ragione, esse sono percepite più adeguate a ricoprire lavori che hanno a che fare con la cura, come infermiere o maestre d'asilo, e che non richiedono particolari livelli di competenza (segretarie, assistenti, ecc.). Proprio lo stereotipo di partenza legato alla maggiore predisposizione alla cura delle donne fa sì che esse vengano preferite proprio per gli stessi lavori di cura: di conseguenza, la maggiore presenza di donne in queste posizioni crea e rinforza la percezione del suddetto gruppo come caratterizzato da alto calore umano e media competenza. Rendersi conto degli stereotipi presenti all'interno della società è quindi un compito quantomai urgente, sia per i membri dei gruppi sociali stereotipati e, spesso, stigmatizzati, sia per i responsabili delle politiche sociali. I meccanismi di stereotipizzazione e i pregiudizi a questi associati possono avere come conseguenza ultima la discriminazione vera e propria (Talaska, Fiske, Chaiken 2008), ossia una distinzione operata in seguito a un giudizio o ad una classificazione che ha, come esito, diversità di comportamento o di riconoscimento di diritti nei riguardi di determinati gruppi politici, razziali, etnici o religiosi.

Per quanto discipline come la psicologia sociale si siano da sempre interrogate su come l'appartenenza a determinati gruppi sociali stereotipati possa portare a meccanismi discriminatori, gli studi hanno preferito concentrarsi su stereotipi associati alla

religione, al genere, all'appartenenza a specifici gruppi etnici. Negli ultimi anni, però, una nuova sensibilità, proveniente soprattutto dai Paesi anglofoni e dalla Francia, sta ponendo l'attenzione su come la discriminazione possa essere di tipo linguistico e possa derivare proprio dagli stereotipi circolanti nella società relativi alla lingua che parliamo ma, soprattutto, al modo in cui la parliamo. Nel paragrafo seguente proverò a rendere conto proprio del rapporto esistente tra stereotipi linguistici e discriminazione.

## 2. Stereotipi nelle lingue, stereotipi sulle lingue

La lingua è lo strumento che permette agli esseri umani di comunicare tra loro e, in virtù del suo essere una facoltà intrinseca dell'essere umano, è anche strettamente correlata alla cultura. È infatti attraverso la lingua che la cultura si esprime, ed è dalla cultura che la lingua viene influenzata. In virtù di questo rapporto stretto tra lingua e cultura, la lingua ha un ruolo cruciale nel veicolare e mantenere gli stereotipi sociali (Burgers, Beukeboom 2020). Per quanto sia difficile mantenere l'analisi su piani diversi, è fondamentale tenere a mente come il rapporto che intercorre tra lingua e stereotipi agisca su due livelli. Da un punto di vista strettamente comunicativo, la lingua è infatti direttamente coinvolta nel veicolare gli stereotipi culturali circolanti all'interno della società. Il caso forse più noto è quello che riguarda, ad esempio, gli stereotipi di genere che si trovano direttamente riflessi nel linguaggio, come attraverso specifiche locuzioni o modi di dire, come “non fare la femminuccia”, o “chi dice donna dice danno”; in maniera più complessa e articolata, anche il fatto che alcune professioni tendano a essere denominate più spesso al maschile che al femminile (*il sindaco* e non *la sindaca* usato anche per una carica istituzionale di sesso femminile) è, in un certo senso, il riflesso di uno stereotipo di genere circolante all'interno della società che fa sì che alcune professioni vengano percepite come più prototipicamente maschili di altre (cfr. Sabatini 1987).

Oltre al piano degli stereotipi veicolati attraverso la lingua, esiste però un livello più subdolo e sicuramente meno noto, che riguarda invece gli stereotipi sulle lingue. Da un punto di vista prettamente linguistico, ogni lingua – e questo vale anche per i dialetti – è perfettamente in grado di soddisfare le esigenze comunicative della comunità linguistica in cui questa è parlata; a livello strutturale non esistono inoltre lingue più belle o più brutte di altre. Purtroppo, tra i non linguisti circolano numerosi miti linguistici, per cui ad esempio alcune lingue vengono credute come esteticamente peggiori di altre, incomplete, non pienamente formate e non adatte per la comunicazione, prive di grammatica o, al contrario, dotate di troppa grammatica e più logiche di altre (v. i vari miti raccolti in Bauer, Trudgill 1999). Se nel corso della storia alcune lingue sono arrivate a ricoprire spazi ridotti, come nel caso del latino usato oggi solo come lingua ufficiale della chiesa Cattolica Romana, è però solo per ragioni storiche e sociali che nulla hanno a che vedere con le potenzialità strutturali della lingua stessa. Il fatto che alcune lingue non abbiano un vocabolario adatto a esprimere alcuni ambiti, come accade spesso per lingue minoritarie, dialetti, o lingue non ufficiali, riguarda ancora una volta le vicende culturali che hanno interessato quelle lingue: alcune lingue non saranno così dotate di un lessico informatico particolarmente ricco, ma potranno invece offrire maggiori strumenti per denominare la complessità del mondo animale e vegetale (per un esempio italiano v. Vigolo, Maddalon, Zamboni 2003).

Altri stereotipi riguardano invece la veste fonica delle lingue; nelle riviste generaliste o di settore gli articoli su quali siano gli accenti più seducenti sono spesso all'ordine del giorno. In un sondaggio del 2020 condotto dal Time Out Index in oltre 30 Paesi è emerso che l'accento britannico risulta essere il più seducente, seguito da italiano e francese. In contesto italiano, si è soliti associare maggiore calore agli accenti meridionali rispetto agli accenti dell'Italia settentrionale: gli stereotipi che vogliono gli italiani meridionali come un popolo di seduttori dal cuore caldo

vengono quindi traslati sul loro modo di parlare. Anche il nostro bagaglio linguistico (che lingua parliamo e come) contribuisce quindi a creare rappresentazioni condivise del proprio e altrui gruppo sociale, tanto che, oltre alle etichette sociali basate su sesso, orientamento sessuale, età, etnia e nazionalità, anche le etichette di “lingua” e di accento vengono usate spesso per classificare le persone come appartenenti all’*in-group* o all’*out-group* (Arcuri, Cadinu 2011). Il processo che fa sì che alcune caratteristiche linguistiche vengano associate a dei gruppi sociali ben definiti è denominato, solitamente, *enregisterment* (Agha 2003); il modo in cui viene stabilito un legame tra modo di parlare e gruppi sociali ha come ragione ultima le ideologie presenti all’interno della società relative ai gruppi sociali. Agha (2003) riporta ad esempio il ruolo di vignette o altro materiale circolante all’interno della società in cui vengono raffigurate persone che parlano in un certo modo: l’accento britannico della cosiddetta *Received Pronunciation* è andato incontro a un processo di tipizzazione, tanto che nei manuali di comportamento l’accento viene considerato un tratto distintivo del gentiluomo, al pari del suo modo di vestire e di comportarsi. Un esempio di quanto l’accento sia legato al modo di comportarsi si ritrova in un classico del cinema hollywoodiano, *My fair lady* diretto da George Cukor nel 1964, in cui, in seguito a una scommessa, la sprovveduta fioraia Eliza Doolittle si ritrova a imparare a parlare con l’accento delle classi più elevate in modo da poter fare il suo ingresso nell’alta società. Quanto detto ribadisce quindi che nel momento in cui ci troviamo a categorizzare chi abbiamo davanti, anche il modo in cui parla ci permette di categorizzare e di associare la persona a determinati gruppi sociali che possono essere uguali o diversi dal nostro. Il modo in cui parliamo è infatti un contrassegno identitario a tutti gli effetti: parlando non veicoliamo soltanto dei messaggi, ma permettiamo a chi ci ascolta di identificare con buona approssimazione la nostra età, il nostro sesso biologico, il nostro genere, la nostra provenienza geografica, il nostro eventuale retroterra etnico. Molti studi sociolinguistici si sono proprio dedicati a sondare

l'abilità dei soggetti nell'identificare, attraverso l'ascolto di particolari varianti fonetiche, provenienze regionali (Clopper, Levi, Pisoni 2006), eventuali retroterra etnici (Purnell, Idsardi, Baugh 1999), identità di genere e orientamento sessuale (Munson, Babel 2007) o status socioeconomico dei parlanti; sembra inoltre che le persone siano molto veloci nel riconoscere accenti diversi dal proprio (Flege 1984; Scharinger, Monahan, Idsardi 2011) e che aspettative sociolinguistiche e stereotipi sociali associati alla voce ascoltata influenzano direttamente il modo in cui i suoni vengono percepiti (Niedzielski 1999; Boughton 2006). È stato inoltre dimostrato che l'ascolto di un accento straniero è sufficiente per evocare un parere negativo, anche quando gli ascoltatori non sono in grado di riconoscere precisamente la provenienza geografica (Lindemann 2005; Major 2007; McKenzie, Huang, Ong, Snodin 2019).

Sembra che la valutazione degli accenti non sia dissimile da quanto avviene per la valutazione dei gruppi sociali. Secondo il Modello del Contenuto degli Stereotipi (*Stereotype Content Model*, Fiske, Cuddy, Glick, Xu 2002 e altri) tendiamo a percepire e classificare le persone secondo due dimensioni, denominate competenza e calore umano; la dimensione del calore è inoltre correlata alla solidarietà, mentre la dimensione della competenza correla con lo status percepito (Conte, Plutchik 1981). Molti studi hanno così osservato che le varietà linguistiche parlate dai gruppi dominanti, soprattutto quando sono identificabili con le lingue "standard", tendono a essere valutate meglio lungo gli assi di status e competenza, mentre gli accenti regionali o locali tendono a ricevere valutazioni più positive lungo gli assi della solidarietà e del calore (MacFarlane, Stuart-Smith 2012). Tuttavia, è stato dimostrato che parlare con una varietà non autoctona è valutato negativamente in entrambe le dimensioni di status e di solidarietà, in particolare quando al Paese di origine dei parlanti non vengono attribuiti valori positivi (Munro, Derwing, Sato 2006; Ryan, Giles 1982). Significativamente, pare che gli atteggiamenti negativi nei confronti di chi parla con un accento non autoctono siano auto-

matici e spontanei, e si manifestino anche a livello implicito (Pantos, Perkins 2013). In ambito italiano gli studi si sono principalmente concentrati sugli stereotipi associati alle varietà locali (Calamai 2019; Baroni 1983; De Pascale, Marzo 2016; Volkart-Rey 1990), mentre non sono molti gli studi che si sono occupati degli stereotipi e della valutazione sociale dell'italiano parlato con accento straniero e non autoctono (De Meo, Pettorino, Vitale 2015; Marotta, Boula de Mareuil 2009). I pochi studi dedicati all'argomento hanno dimostrato che alcuni accenti non nativi vengono valutati più negativamente di altri, mentre gli accenti non nativi associati a gruppi sociali più prestigiosi (es. l'italiano parlato con accento inglese britannico) vengono valutati più positivamente rispetto agli accenti associati a gruppi dotati di basso prestigio (es. l'italiano parlato con accento rumeno, cfr. Calamai 2015). Questi studi confermano che gli stereotipi linguistici di solito riflettono pregiudizi sulla nazionalità di un parlante e sono correlati con la percezione dello status economico legato ai retroterra migratori.

### 3. La discriminazione linguistica

Se anche il bagaglio linguistico di una persona attiva in chi ascolta determinati stereotipi, ci si può attendere che stereotipi negativi possono avere come conseguenza comportamenti discriminatori. È infatti possibile che alcuni elementi componenti la nostra identità siano valutati a livello societario negativamente: nelle parole di Goffman alcuni tratti possono essere cioè dei veri e propri attributi negativi, ossia degli stigmi che ci rendono diversi dagli altri e meno desiderabili (Goffman 1963, p. 11). Significativamente, è impossibile, se non arduo, identificare con sicurezza quale tratto della nostra identità veicoliamo con il nostro modo di parlare: nel momento in cui parliamo la nostra stringa sonora veicola allo stesso tempo la nostra provenienza geografica, il nostro sesso, la nostra età, il nostro bagaglio etnico. La lingua



che parliamo può quindi essere un biglietto da visita più o meno prestigioso, a seconda del valore sociale attribuito alle nostre identità, siano esse di genere, di etnia, di orientamento sessuale. Ne consegue che la discriminazione linguistica può essere considerata a tutti gli effetti una discriminazione di tipo “intersezionale”, ossia una discriminazione che riguarda il complesso delle nostre identità che vengono veicolate con la lingua stessa. Il termine “intersezionale”, usato per la prima volta dalla giurista Crenshaw (1989), viene usato infatti per indicare le discriminazioni, oppressioni o dominazioni multiple che un individuo può subire, a partire proprio dalla sovrapposizione delle sue diverse identità sociali: la discriminazione subita da una donna nera sarà pertanto una discriminazione di genere e di razza, ma non può essere intesa come la mera somma dei due assi di discriminazione. Secondo questa prospettiva la discriminazione linguistica andrebbe così mutualmente costituendosi assieme ad altri assi di discriminazione, senza poter essere da essi slegata del tutto (Nodari 2021). Un accento straniero poco prestigioso posseduto da una donna o da un uomo attiverà così determinati stereotipi negativi sia in relazione al genere sia in relazione al suo eventuale retroterra migratorio.

In ambito italiano il dibattito sulla discriminazione linguistica non è particolarmente sentito, né ancora si ha piena consapevolezza degli effetti di tale forma di discriminazione. Nella tradizione linguistica questo ambito di studi viene definito come *linguicism* (Skutnabb-Kangas 2016), *glottofobia* (Blanchet 2016) o *accentism* (Orelus 2018). Per quanto anche in Europa l'argomento non sia al centro del dibattito pubblico, nel novembre 2020 il parlamento francese ha sottoposto una proposta di legge per aggiungere il reato di glottofobia alle possibili forme di discriminazione passibili di denuncia. In Italia la consapevolezza è ancora agli esordi, ma lo scenario in movimento e sempre più superdiverso (Vertovec 2007) che interessa il nostro territorio rende quantomai urgente considerare la discriminazione linguistica legata agli accenti non standard e non nativi. Numerosi studi hanno infatti dimostrato

che gli stereotipi legati agli accenti non standard hanno come conseguenza reali forme di discriminazione. Parlanti non standard possono subire forme di bullismo (*ethnic accent bullying*) e micro-aggressioni, possono venire giudicati come incomprensibili, venire derisi per il loro modo di parlare, diventando oggetto di commenti normativi riguardanti proprio il loro accento (Corona, Block 2020; Dovchin 2020). Notabilmente, il contesto scolastico è proprio uno dei luoghi più sensibili per la discriminazione linguistica. Gli studenti sono esposti a diversi accenti, diversi dai loro, e vanno formando i propri atteggiamenti, rispondendo anche alla pressione dei pari; soprattutto, però, gli accenti non standard e non nativi degli studenti vengono quotidianamente valutati e sottoposti a giudizio da parte della classe docente, la quale, almeno in Italia, è ancora radicalmente legata a una forte ideologia della lingua standard, che tende ad associare stereotipi negativi e conseguentemente a sanzionare varietà non standard (Lippi Green 2012). Stereotipi e atteggiamenti negativi più o meno consci da parte della classe docente possono portare gli studenti provenienti da ambienti linguisticamente non standard a essere giudicati più negativamente in termini di rendimento scolastico, e questo può a sua volta favorire l'abbandono scolastico. La mancata consapevolezza, da parte del corpo docente, della differenza tra accento e competenza linguistica fa sì che i parlanti non standard vengano giudicati come non competenti o non sufficientemente fluenti nella lingua, indipendentemente dalla loro reale competenza linguistica, e l'accento non standard può inoltre essere interpretato come una mancanza di volontà di padroneggiare la lingua standard (Ryan 1983; Weiner, Perry, Magnusson 1988; Boyd 2003). Tali presupposti possono portare gli alunni a sentirsi meno apprezzati, innescando così delle profezie autoavveranti, che hanno come conseguenza l'insuccesso scolastico (Gluszek, Dovidio 2010; Russo, Gazi, Koyuncu 2017).

#### 4. Azioni per la salvaguardia della diversità linguistica nelle classi: l'unità linguistica del progetto *ConcertAzioni*

Sulla base di quanto esposto, una parte del progetto *ConcertAzioni* è stata dedicata proprio a far entrare nelle classi il tema degli stereotipi linguistici e le conseguenti discriminazioni legate al bagaglio linguistico degli studenti. È proprio la composizione multilingue e multiculturale delle scuole della rete *ConcertAzioni* a rendere importante il tema del mantenimento della diversità linguistica delle classi. Molte delle scuole coinvolte sono infatti caratterizzate da un cospicuo numero di studenti con passato migratorio: esemplare è il caso dell'Istituto Sassetti Peruzzi, in cui gli studenti con retroterra migratorio sono più del 50% della popolazione scolastica. Come visto, gli stereotipi negativi associati alle lingue o agli accenti possono avere gravi conseguenze per il benessere degli studenti. Gli alunni stigmatizzati per il loro accento, oltre a essere valutati più negativamente dal corpo docenti, possono chiudersi in condizioni di ritiro sociale e comunicativo e possono vedere ridotto il loro senso di appartenenza (Kim, Wang, Deng, Alvarez, Li 2011; Noël, Beaton 2010). Oltre a essere stigmatizzati per il loro modo di parlare, gli studenti con retroterra migratorio possono inoltre screditare la conoscenza della loro lingua patrimoniale o della loro stessa lingua madre; sentimenti negativi nei confronti del proprio bagaglio linguistico possono avere come conseguenza l'erosione linguistica e un senso di sradicamento dal proprio universo culturale (Schmid 2011). Il mantenimento della diversità linguistica è un problema societario a tutti gli effetti giacché la scomparsa delle lingue è intimamente legata alla scomparsa del bagaglio culturale e delle conoscenze veicolate dalla lingua stessa (Nettle, Romaine 2000; Skutnabb-Kangas 2016). È pertanto importante sottolineare come preservare la diversità linguistica debba tenere in considerazione non solo la valorizzazione del plurilinguismo individuale, ma debba anche porre l'attenzione su come gli accenti siano portatori di valori culturali specifici e siano strettamente legati all'identità degli

individui. Per le suddette ragioni l'unità di linguisti coinvolta nel progetto ha agito su due fronti: da un lato, raccogliere dati relativi agli stereotipi linguistici posseduti da docenti e studenti; dall'altro, poter far entrare in classe il tema della diversità linguistica, degli stereotipi e della discriminazione, in modo da favorire la sensibilizzazione. Il lavoro, portato avanti dal gruppo di ricerca tra dicembre 2018 e settembre 2020, ha fatto uso di diversi strumenti, rivolti sia a docenti sia a studenti, che sono stati testati nelle scuole coinvolte. Di seguito ci si concentrerà sul lavoro con i docenti, rimandando al capitolo successivo quanto fatto per, e con, gli studenti.

Più nello specifico, il corpo docenti delle scuole coinvolte nella rete di *ConcertAzioni* ha partecipato a una serie di esperimenti dedicati a raccogliere i loro atteggiamenti sia impliciti sia espliciti nei confronti degli accenti non standard. Per gli atteggiamenti impliciti è stato messo a punto un test dedicato proprio a raccogliere le associazioni implicite e automatiche nei confronti dell'italiano parlato con accento straniero cinese. Lo strumento scelto per l'analisi è denominato Test di Associazione Implicita, o IAT (*Implicit Association Test*), e ha lo scopo di dimostrare in che modo categorizziamo automaticamente uno stimolo, se in maniera positiva o negativa. Lo IAT è un test con una piena validazione sperimentale, è estremamente versatile e rapido da sottoporre; cionondimeno, dal momento che solitamente lo IAT viene usato con stimoli visivi e grafici, è stato necessario adattarlo per utilizzarlo con estratti audio di parlato (per un esempio di IAT sonoro, cfr. Campbell-Kibler 2012). Il test è stato somministrato, oltre che nelle scuole partecipanti al progetto, anche in una scuola scelta come gruppo di controllo in virtù del suo avere una scarsa presenza di studenti con retroterra migratorio. I risultati, presentati in Calamai, Ardolino (2020), evidenziano che i docenti mostrano un atteggiamento implicito negativo nei confronti dell'accento cinese, senza nessuna differenza tra le scuole; sembra pertanto che una maggiore esposizione agli accenti non nativi non modifichi gli atteggiamenti impliciti. Successivamente è stato

messo a punto un questionario a risposta chiusa, sempre rivolto ai docenti, dedicato a verificare gli stereotipi e le credenze associate a diversi gruppi sociali da parte dei docenti, le loro aspettative scolastiche, i loro atteggiamenti più espliciti nei confronti dell'accento non nativo, dell'educazione multilingue e della didattica interculturale. Una parte di questi dati, dedicata al livello più esplicito degli stereotipi, disponibile in Calamai, Nodari, Galatà (2020), mostra che i docenti hanno aspettative diverse a seconda del retroterra migratorio dello studente: le migrazioni meno recenti presenti sul territorio nazionale, come i gruppi albanesi e rumeni, ottengono valutazioni positive, mentre gli studenti con retroterra migratorio cinese hanno aspettative più basse riguardo il loro rendimento scolastico, e questo vale anche per le discipline scientifiche. I risultati relativi agli stereotipi etnici mostrano che i retroterra migratori vengono valutati diversamente lungo gli assi di competenza e calore: gli studenti filippini e sudamericani vengono giudicati come molto calorosi e altamente competenti; gli studenti marocchini, rumeni e albanesi sono percepiti come non calorosi e mediamente competenti; i pakistani e i bengalesi hanno bassi punteggi di competenza e punteggi medi per il calore; infine gli studenti con retroterra cinese vengono considerati un gruppo a sé caratterizzato da alta competenza e basso calore. Pare inoltre che, diversamente da quanto rilevato per gli atteggiamenti impliciti, l'esposizione a diversi retroterra migratori ha un effetto sulla categorizzazione e sugli stereotipi attivati. Nelle scuole in cui la presenza cinese non è cospicua, i docenti tendono ad associarle livelli più alti di calore, diversamente dalle scuole in cui questa è massimamente rappresentata. I risultati lasciano ipotizzare che sono solo gli atteggiamenti e gli stereotipi più espliciti a essere in correlazione con l'esposizione o meno a determinati gruppi sociali: in questo caso l'esposizione a studenti con diversi retroterra migratori può però avere come effetto non tanto la mitigazione, quanto l'esacerbazione di stereotipi negativi, causati forse da un'inadeguata preparazione necessaria per raccogliere le sfide di una classe multilingue e mul-

ticulturale. Nell'ultimo lavoro dedicato ai docenti (Nodari, Calamai, Galatà 2021) sono stati invece presentati i risultati relativi al questionario sugli atteggiamenti espliciti nei confronti dell'accento non nativo, del multilinguismo e dell'educazione interculturale. Oltre ad aver rilevato atteggiamenti lievemente negativi nei confronti dell'accento non nativo, il lavoro mostra che i tre costrutti non sono indipendenti tra loro, bensì correlati: mentre chi apprezza il multilinguismo è più favorevole alla classe multiculturale, che apprezza meno l'accento non nativo è anche meno favorevole a un'educazione multilingue e multiculturale. Ne consegue che un'indagine di tipo linguistico sugli atteggiamenti più espliciti può far luce su aspetti più generali dell'istruzione scolastica. Assieme, questi tre lavori gettano luce sugli aspetti più impliciti e più espliciti relativi agli stereotipi posseduti dai docenti nei confronti di accenti non standard e non nativi. L'aver rilevato atteggiamenti negativi nei confronti di accenti meno prestigiosi è perfettamente in linea con quanto disponibile in bibliografia; purtroppo, è proprio la pervasività degli stereotipi, e soprattutto la loro attivazione spesso inconscia e automatica, che rende necessario portare all'attenzione della classe docente quali siano i loro atteggiamenti, giacché, come visto, atteggiamenti negativi possono innescare comportamenti discriminatori anche quando non voluti. È per questo che gli ultimi due tasselli del lavoro condotto coi docenti delle scuole di *ConcertAzioni* si sono concentrati sulla disseminazione e sulla sensibilizzazione. Dal momento che la prima fase di restituzione ha coinciso con l'emergenza sanitaria causata dal Covid-19, sono stati innanzitutto messi a punto dei brevi video di carattere divulgativo dedicati agli stereotipi linguistici, presentati durante la Giornata Europea delle Lingue (edizioni del 2019 e 2020)<sup>2</sup>. Successivamente, in occasione del Convegno "Today is 2Days *ConcertAzioni*", organizzata a Firenze il 25 e il 26 marzo, l'Università di Siena, in collaborazione con il COSPE, ha organizzato un laboratorio formativo sugli stereotipi aperto a docenti, operatori sociali, educatori e figure professionali interessate. Nel laboratorio sono stati applicati e riadattati i paradigmi speri-

mentali del *verbal guise*, in cui parlanti diversi forniscono le voci in diverse varietà di lingua leggendo uno stesso estratto di testo, e dell'aspettativa violata, in cui a uno stimolo audio vengono associate immagini congruenti (es. una voce standard associata a un volto dai tratti genericamente italiani e bianchi) o incongruenti (es. una voce con accento regionale locale associata a un volto dai tratti asiatici). Attraverso la manipolazione ludica di questi paradigmi sperimentali il laboratorio è stato un'occasione per riflettere su come anche pochi secondi di ascolto ci sono sufficienti per categorizzare e giudicare una persona. Si è visto come l'accento permette di categorizzare la persona all'interno di un determinato gruppo sociale, creando un'immagine mentale della persona che parla. Nel momento in cui il volto conferma o smentisce l'immagine mentale creata, anche i nostri atteggiamenti vengono però modificati: come dimostrato in altri esperimenti, un accento standard associato a un volto che rimanda a una persona con retroterra migratorio (es. Hansen, Rakić, Stevens 2017, in cui dei volti turchi vengono associati a una voce con accento standard tedesco), fa percepire la persona come più calorosa e competente; al contrario, stimoli congrui (es. un volto bianco che parla con accento locale, o non standard) vengono percepiti in maniera più negativa. Nel momento finale del laboratorio si sono condivisi i propri pensieri su quanto appreso, scrivendo su un cartellone alcune parole chiave (v. Fig. 1). Le parole e i concetti identificati ribadiscono l'esigenza di approfondire il tema degli stereotipi e della potenziale discriminazione linguistica associata a questi, facendo entrare sempre più il tema nelle classi, coinvolgendo sia studenti sia docenti.

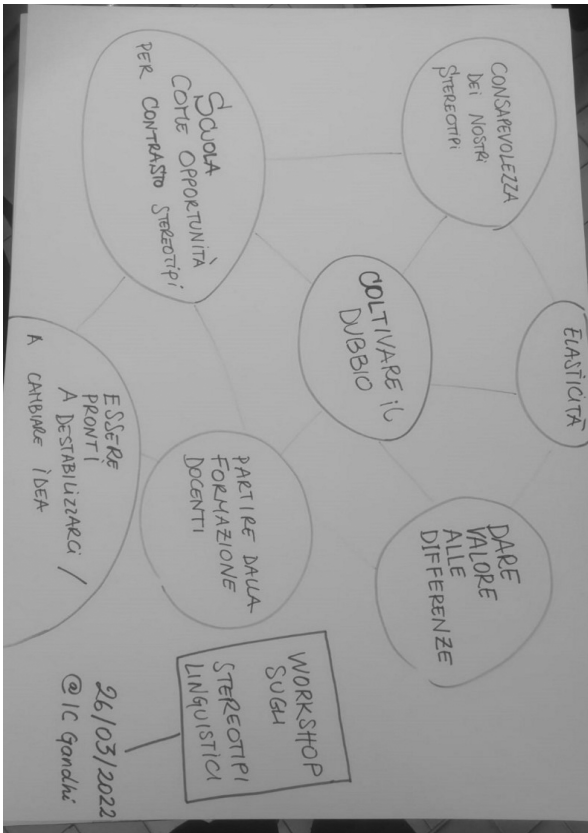


Figura 1. Le parole chiave del laboratorio sugli stereotipi.

Nel complesso, il lavoro condotto con i docenti è stato un'occasione per far entrare un argomento meno noto all'interno delle classi italiane. Come sottolineato più volte dai docenti nelle varie fasi sperimentali, è importante ribadire quanto il problema degli accenti non nativi vada sempre osservato in ottica intersezionale, facendolo dialogare con le disuguaglianze di genere, di età, e di status e cultura familiare, spesso motivo di abbandono o insuccesso scolastico (Omodeo 2003; Giovannini 2004).



## 5. Riflessioni conclusive

La raccolta e l'analisi degli atteggiamenti nei confronti degli accenti non standard e non nativi è un'esigenza sentita quantomai necessaria da chi si occupa di discriminazione linguistica; raccogliere dati in ambiente italiano permette inoltre di farli dialogare con dati raccolti in altri Paesi europei, offrendo un quadro aggiornato di come agiscono i meccanismi di stereotipizzazione e come contribuiscono a creare l'etichetta di "altro". Purtroppo, spesso i risultati raccolti dalla linguistica non sempre dialogano con chi ha permesso la raccolta dei suddetti dati. Valgono a questo proposito le parole di un docente raccolte durante una delle nostre campagne di rilevazione: «Io l'aiuto lo do volentieri ma vorrei che questi dati poi... se voi come Università... ci farebbe piacere sapere qualcosa». Molto spesso le iniziative dedicate al mantenimento del plurilinguismo e dell'educazione interculturale non tengono inoltre conto della complessità reale delle classi, in cui spesso i docenti si trovano ad affrontare situazioni linguisticamente complesse, come riportatoci da quest'altra voce proveniente dalla classe docente: «Lei ci parla di tutela delle lingue madri, professoressa, sarebbe il male minore la perdita della lingua madre. Lei non ha idea di come vivono questi ragazzi». Per quanto il tema del mantenimento della diversità linguistica e degli eventuali meccanismi di discriminazione debbano essere all'ordine del giorno nell'ambito della ricerca scientifica, è quantomai necessario che i risultati prodotti dai linguisti escano dalle mura della comunità accademica per essere divulgati alla cittadinanza. La complessità delle classi e della società italiana necessita sempre più di una maggiore tolleranza verso gli accenti non nativi e non standard all'interno, ma questa è possibile solo se chi è coinvolto in primo piano nell'educazione sia consapevole dei meccanismi di stereotipizzazione e della discriminazione che da questi consegue. È quindi auspicabile che la collaborazione attiva tra ricercatori e docenti, avviata all'interno del progetto, prosegua con lo scopo di far sì che il tema della discriminazione linguistica

venga affrontato seriamente con strumenti adeguati elaborati collegialmente, facendolo entrare stabilmente all'interno dei programmi scolastici.

## Note

<sup>1</sup> È stato dimostrato che gli stereotipi di genere legati alle discipline scientifiche sono presenti, a livello inconscio, già in bambini dell'età di 6 anni; significativamente, gli stessi bambini che possiedono associazioni automatiche stereotipiche tra genere e materie scolastiche non sono coscienti a livello esplicito degli stessi stereotipi di genere (v. Tomasetto, Galdi, Cadinu 2012).

<sup>2</sup> Disponibili online sulla pagina web del progetto [www.scuolacitta.it](http://www.scuolacitta.it) e sul blog dell'impresa sociale "Con i Bambini" (<https://www.youtube.com/watch?v=FaFyLnC9MmU>).

## 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 scholae», 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 curriculum 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](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/](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](http://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

