

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**

*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

## V. Gli atteggiamenti verso gli accenti non standard a scuola

Rosalba Nodari, Silvia Calamarì

### 1. Introduzione

Il potenziamento di percorsi didattici che siano veramente inclusivi nei confronti della diversità linguistica richiede uno studio approfondito dell'universo linguistico delle classi stesse, che prenda in esame sia i docenti, sia gli studenti. Attraverso la disamina degli atteggiamenti linguistici espressi dalle giovani generazioni nelle aule scolastiche è infatti possibile approfondire non solo il loro desiderio di apprendere altre lingue, ma anche il modo in cui la diversità linguistica viene valutata e processata. È per questo che nell'ambito del progetto *ConcertAzioni* una buona parte del lavoro è stata dedicata a raccogliere il punto di vista degli studenti e delle studentesse. Il rapporto con le lingue, sia sul piano più prettamente affettivo (lingue parlate, lingue preferite), sia su quello più strettamente attitudinale è stato indagato con diverse metodologie (questionari a risposta chiusa e a risposta aperta, test percettivi), onde capire in che modo diversi accenti e pronunce vengono valutati e giudicati. Nel seguente capitolo ci concentreremo proprio sugli atteggiamenti linguistici, presentando i risultati inediti di un test che mira a sondare gli atteggiamenti espliciti associati agli stereotipi che i giovani associano a pronunce native e non native.

### 2. La valutazione sociale delle voci

Secondo la definizione di Fishbein, Ajzen (1975, p. 6), gli atteggiamenti sono definiti come tutte quelle predisposizioni individuali

apprese che ci portano a reagire favorevolmente o sfavorevolmente nei confronti di un oggetto. Tra i vari possibili oggetti verso i quali possiamo avere degli atteggiamenti rientra anche l'universo linguistico. Più nello specifico, l'ambito degli atteggiamenti linguistici può riguardare gli atteggiamenti verso le lingue, verso le varietà non standard e i dialetti, verso l'apprendimento linguistico, verso le situazioni di apprendimento e verso il comportamento linguistico, come l'utilizzo e il mantenimento delle lingue (Baker 1992, p. 29). Gli atteggiamenti linguistici possono quindi essere intesi come qualsiasi tipo di reazione valutativa nei confronti di specifiche varietà di lingua, basata su indici di tipo affettivo, cognitivo o comportamentale («any affective, cognitive or behavioural index of evaluative reactions towards different varieties and their speakers», Ryan, Giles 1982, p. 7). Tuttavia non necessariamente vi è una corrispondenza tra queste tre dimensioni (cfr. Kircher, Zipp 2022): molto spesso il comportamento linguistico può non coincidere con l'attaccamento emotivo, come si osserva ad esempio nei casi di lingue minoritarie, giudicate più vicine emotivamente ma percepite come meno prestigiose dal punto di vista del mercato linguistico; altre volte può invece esservi una discrepanza tra piano comportamentale e cognitivo, come si osserva in quei casi in cui ad atteggiamenti impliciti negativi corrispondono atteggiamenti espliciti più positivi (v. ad esempio Pantos, Perkins 2013). Si può, però, in generale osservare come, nel loro complesso, gli atteggiamenti che i parlanti hanno verso determinate varietà di lingua sono direttamente correlati all'insieme di pregiudizi e stereotipi che i parlanti acquisiscono grazie a esperienze dirette o indirette dell'oggetto attitudinale (ovvero del gruppo che parla quella specifica varietà di lingua).

Nell'ambito della psicologia sociale del linguaggio molti studi sperimentali si sono dedicati alla percezione più o meno esplicita che il parlante ha del codice linguistico proprio e altrui e dei conseguenti atteggiamenti nei confronti delle diverse varietà di lingua. Facendo uso di diverse metodologie sperimentali, è stato osservato come agli ascoltatori bastano pochi secondi di parlato

per costruirsi un'immagine mentale della persona che stanno ascoltando, e addirittura bastano solo pochi millisecondi per riconoscere una parlata come non nativa (Flege 1984); secondo questa prospettiva la lingua può essere considerata pertanto trasparente, in quanto rivelatrice delle caratteristiche extralinguistiche del parlante (Baroni 1983, p. 19). Sembra infatti che a determinati accenti o stili di parlato (ma anche a modi di comunicazione non verbale) possano essere fatti corrispondere attributi della personalità del parlante quali la simpatia, il calore umano, la competenza e la capacità di leadership (per una prima osservazione di questo tipo cfr. Asch 1946). Ciò avviene perché gli elementi linguistici a nostra disposizione fanno parte della nostra identità sociale e permettono di categorizzare il nostro e l'altrui gruppo sociale. Attraverso la manipolazione della variazione siamo infatti in grado di segnalare la nostra affiliazione a determinati gruppi, ed è proprio il riconoscimento del gruppo a cui apparteniamo da parte di chi ci ascolta che permette di essere giudicati. La nostra varietà di lingua potrà essere associata, ad esempio, a un gruppo sociale considerato prestigioso (come avviene per chi possiede una pronuncia vicina allo standard della lingua nazionale): attraverso l'associazione tra il nostro modo di parlare e il gruppo sociale di cui facciamo parte, la nostra personalità verrà giudicata conseguentemente, e verremo percepiti come maggiormente competenti.

In ambito italiano sono solitamente gli accenti settentrionali a essere associati a una maggiore competenza, mentre gli accenti regionali meridionali vengono valutati più positivamente per quanto riguarda il calore umano (De Pascale, Marzo, Speelman 2017); in merito agli accenti non nativi è stato notato come alcune provenienze geografiche suscitino reazioni più negative rispetto ad altre (come ad esempio, parlanti italiano con accento britannico rispetto a chi parla con accento rumeno, cfr. Calamai 2015).

### 3. Tra psicologia sociale e linguistica

Le teorie della cognizione sociale hanno cercato di chiarire i processi che guidano le persone nell'interpretazione della relazione tra individui. Si tende, infatti, a giudicare le persone e a definirle come membri dell'*in-group* o dell'*out-group* anche in base alle varietà di lingua possedute (Tajfel, Turner 1979). Secondo il Modello del Contenuto degli Stereotipi (*Stereotype Content Model*, Fiske, Cuddy, Glick Xu 2002), nella relazione intergruppo si tende a percepire e classificare le persone sulla base di due dimensioni universali della cognizione sociale, ossia competenza e calore umano. La dimensione della competenza è strettamente correlata alla percezione dello status ed è associata a intelligenza, abilità, creatività ed efficacia, mentre la dimensione del calore umano, inversamente correlata alla percezione della concorrenza, è correlata a cordialità, disponibilità, sincerità, affidabilità e moralità. La dimensione del calore umano sembra essere percepita più velocemente (Ybarra, Chan, Park 2001) e ha più peso della dimensione della competenza nella previsione del comportamento sociale, dal momento che probabilmente è più importante valutare le intenzioni più o meno amicali delle altre persone rispetto alle loro capacità. Purtroppo, da un punto di vista linguistico è estremamente difficile determinare cosa attivi specifici atteggiamenti negli ascoltatori. Riconoscere la provenienza socio-geografica delle voci è infatti un compito complesso, che implica una capacità di identificare specifici tratti linguistici e di riconoscere dei precisi pattern di variazione. A partire da pochi elementi (come, ad esempio, una realizzazione di un singolo fono) il parlante deve essere in grado di categorizzare geograficamente i parlanti, per poi valutarli. La ricerca ha dimostrato come alcune variabili siano percettivamente salienti sia a livello sociale che regionale, e alcuni accenti paiono essere più riconoscibili di altri, in virtù del loro valore socioindessicale (Carrie, McKenzie 2018; Montgomery 2012). È stato inoltre osservato come la capacità di valutare e di discernere sia

correlata ad alcune variabili esterne, legate al parlante. Sembra infatti che la capacità di percepire il proprio e altrui codice linguistico vada affinandosi con gli anni, e raggiunga la piena maturazione solo durante l'adolescenza (Jacewicz, Fox 2012; 2014; McCullough, Clopper, Wagner 2019). Anche gli atteggiamenti linguistici sembrano, conseguentemente, assestarsi a partire dai 10 anni, per poi stabilizzarsi durante l'adolescenza (Appel, Muysken 1987). Il miglioramento nelle capacità percettive e la stabilizzazione negli atteggiamenti sembrano correlare direttamente a una maggiore esposizione alla diversità linguistica (Clopper, Pisoni 2004) e soprattutto a una maggiore consapevolezza delle norme sociolinguistiche, delle quali si ha piena padronanza solo nella tarda adolescenza (Labov 1972, Garrett 2010).

#### 4. Come studiare gli atteggiamenti

Lo studio degli atteggiamenti linguistici viene solitamente condotto basandosi su tre tipi di metodiche: 1) metodiche dirette, volte a raccogliere la valutazione esplicita relativa ai codici linguistici (come, ad esempio, chiedere ai parlanti cosa ne pensano di un particolare accento); 2) metodiche indirette, di natura sperimentale, in cui i partecipanti all'esperimento non sono pienamente consapevoli dell'oggetto di indagine (come vale per la tecnica del *matched guise*, v. più avanti) e, infine, 3) analisi più generali condotte, ad esempio, attraverso lo spoglio dei media, dei libri di testo, su questioni relative alle valutazioni sociali delle lingue e alle ideologie linguistiche (Ryan, Giles, Hewstone 1988, Garrett 2010). Gli studi si sono però principalmente giovati di approcci indiretti e, più specificamente, della tecnica denominata «travestimento di voci a confronto», o tecnica del *matched guise*, ideata negli anni Sessanta dal canadese Wallace Lambert nel contesto bilingue francese-inglese (cfr. Lambert, Hodgson, Gardner, Fillenbaum 1960). L'obiettivo di questa tecnica è quello di stimolare situazioni e contesti in cui la riflessione metalinguistica possa sorgere in

maniera indiretta, evitando il ricorso a domande esplicite. Nella sua forma canonica, agli ascoltatori vengono sottoposti dei campioni di parlato che sono presentati dallo sperimentatore come prodotti da locutori diversi, i quali devono essere giudicati per alcune caratteristiche (lavoro svolto, livello di istruzione raggiunta, tipo di macchina posseduta, simpatia, sicurezza di sé, ecc.). I soggetti partecipanti non sanno che invece i brani sono prodotti da uno stesso parlante che assume diverse sembianze (*guises*), sfruttando diverse selezioni di variabili linguistiche: in questo modo, quando un ascoltatore risponde in maniera divergente a due versioni della stessa voce, è possibile ritenere che i giudizi elicitati non riguardino tanto il soggetto che parla quanto la varietà di lingua (nelle differenti versioni). Il travestimento di voci implica, di necessità, il reclutamento di parlanti che siano perfettamente bilingui o in grado di imitare verosimilmente diverse varietà di lingua. Oltre alla difficoltà intrinseca nel reclutamento dei locutori, la metodologia del travestimento di voci può essere considerata anche meno realistica, dal momento che si richiede ai parlanti di ascoltare sempre la stessa voce che imita accenti diversi. Per questo motivo molti studi hanno preferito applicare la tecnica del *verbal guise*, che richiede la registrazione di tanti parlanti per quante sono le varietà di lingua da indagare (es. Volkart Rey 1990 per il contesto italiano); il *verbal guise* d'altro canto, risolvendo il problema del reclutamento di soggetti perfettamente competenti in più varietà, rende meno sicura l'interpretazione dei dati poiché i partecipanti all'esperimento si trovano di fatto di fronte a tante voci quante le varietà indagate.

In generale, queste metodologie implicite hanno dei vantaggi rispetto alla somministrazione di questionari esclusivamente scritti che richiedono al parlante di immaginare ipotetici accenti. L'ascolto e la reazione a delle voci sono attività che effettivamente compiamo tutti i giorni; farlo in una situazione controllata permette un alto grado di introspezione, producendo dunque risposte più spontanee. Ciononostante, metodologie di questo tipo hanno anche degli svantaggi: sono di solito somministrate in situazioni non pienamente

naturali (classi, laboratori) che in qualche modo pongono costrizioni al soggetto, al quale peraltro viene chiesto un compito piuttosto artificiale (i.e., rispondere a stimoli uditivi ascoltati in successione). Ascoltare inoltre lo stesso brano di testo, letto da più voci, richiede di necessità il concentrarsi solo su specifici tratti linguistici, ben diversamente da quanto avverrebbe in situazioni comunicative più realistiche, ove compaiono anche indici visivi. In questo senso sia il *matched guise* che il *verbal guise* sono stati giudicati compiti astratti, che si basano «su una concezione statica del rapporto fra comportamento linguistico, atteggiamenti e contesto situazionale» (Berruto 1995, p. 115), dunque ben distante dall'esperienza quotidiana dei parlanti nella comunicazione spontanea. Per questo motivo la seguente ricerca fa uso di una tecnica riconducibile sì a quella del *verbal guise*, preferendo però dei brani di parlato spontaneo, prodotti da diversi locutori, alla lettura di uno stesso brano da parte di più persone.

### 5. La ricerca sperimentale di *ConcertAzioni*

Per il test da somministrare nelle classi sono stati selezionati brani di parlato spontaneo, in modo da rendere il compito più vicino a una situazione reale. La provenienza delle voci da giudicare è stata scelta in base a quanto è emerso durante le inchieste preliminari condotte nelle scuole che hanno partecipato agli esperimenti (Calamai, Nodari, Galatà 2020; Nodari, Galatà, Calamai 2021): del totale di nove accenti, quattro sono stati scelti in modo da rispecchiare la reale composizione multilingue e multietnica delle classi (accento albanese, cinese, filippino, romeno), tre sono stati scelti per rappresentare alcuni tra i più rilevanti accenti regionali dell'italiano (milanese, fiorentino, napoletano) e due sono stati selezionati in quanto reputati “prestigiosi”, stando alla bibliografia a disposizione (italiano standard e inglese americano). Per evitare eventuali *bias* dovuti al genere sono state selezionate solo voci provenienti da parlanti di sesso maschile. È

stato scelto di valutare le voci lungo gli assi della competenza e del calore umano, basandosi così sul Modello del Contenuto degli Stereotipi; è stato inoltre scelto di affiancare a delle valutazioni testuali, sulla base di affermazioni, una valutazione sulla base di coppie di immagini riconducibili alle suddette dimensioni (cfr. Bell 2007; MacFarlane, Stuart Smith 2012).

Il test era composto da due blocchi. Nel primo blocco agli studenti era richiesto di ascoltare le nove voci, anche più di una volta, se necessario: queste dovevano essere giudicate in maniera dicotomica con l'ausilio di coppie di immagini, sulla base delle due dimensioni di calore umano e competenza, oltre che in base allo status (v. esempio nell'immagine 1 per la domanda relativa al calore umano); un'ulteriore domanda chiedeva inoltre di valutare quanto fosse italiana la pronuncia, scegliendo da una scala Likert a sette punti.



Figura 1. Esempio di domanda dal questionario.

Nella seconda parte del questionario gli studenti avevano la possibilità di riascoltare le voci e di esprimere dei giudizi, attraverso una scala Likert a 5 punti, relativi a tratti caratteriali associati alla voce ascoltata. Ancora una volta le scelte esprimibili avevano lo scopo di rispecchiare le dimensioni del calore umano (*Secondo te questa persona quanto è simpatica\amichevole*), della competenza

(*Quanto è istruita\ha un lavoro prestigioso*) e dello status (*Quanto guadagna\veste alla moda*). Infine, un'ultima domanda era dedicata al riconoscimento della provenienza geografica delle voci ascoltate (*Secondo te, da dove viene la persona che parla? Indica un paese, una nazione o una regione ecc.*).

Il questionario è stato somministrato durante gli orari di lezione nelle classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado che hanno partecipato al progetto *ConcertAzioni?*; a queste sono state aggiunte altre scuole toscane della città di Arezzo, nonché un piccolo gruppo di studenti dell'ateneo senese, nella sua sede aretina. Per il completamento del test gli studenti hanno impiegato poco meno di un'ora. In tutto sono state raccolte 365 risposte (50% secondarie primo grado, 34% secondarie secondo grado, 17% università).

### 5.1. Le domande di ricerca

Il test è stato messo a punto in modo da poter fornire una panoramica relativa agli atteggiamenti linguistici presenti tra gli studenti toscani. Più nello specifico, si volevano verificare le seguenti ipotesi e domande di ricerca:

- 1) Le varietà native vengono giudicate più positivamente lungo le dimensioni della competenza e dello status rispetto alle varietà non-native, eccezion fatta per la varietà di italiano con accento inglese americano, che ci si aspetta venga valutato altrettanto positivamente.
- 2) La varietà di italiano standard e la varietà regionale d'italiano indicata nella letteratura come più prestigiosa (i.e., il milanese) vengono valutate più negativamente lungo la dimensione del calore; per questa dimensione le varietà non native e alcune varietà regionali possono essere giudicate più positivamente.
- 3) Quanto sono riconoscibili gli accenti non nativi da parte degli studenti italiani?
  - a) La riconoscibilità delle provenienze geografiche guiderà la percezione delle voci. Gli accenti non nativi valutati come nativi possono infatti ricevere valutazioni più positive e in linea con le valutazioni date agli italiani regionali.

## 6. Risultati

Le 365 risposte raccolte confermano solo parzialmente le ipotesi avanzate. Come si nota dai grafici relativi alle valutazioni dicotomiche basate sulle coppie di immagini (Figg. 2-3), l'italiano standard e la varietà regionale milanese vengono associate a una maggiore competenza e dotate di maggiore status dalla quasi totalità dei rispondenti, seguite dall'italiano parlato con accento inglese americano (ipotesi n. 1). Al contempo, si osserva però come per più del 40% dei rispondenti la varietà cinese di italiano sia associata ad alta competenza ed alto status, ben più di quanto accade per altre varietà native di italiano, come il napoletano. In merito alle dimensioni di status e competizione non è quindi detto che le varietà native vengano giudicate più positivamente rispetto alle varietà non native; per quanto sia il rumeno, preceduto dall'albanese, a essere giudicato negativamente da più del 75% del campione, la varietà regionale di italiano parlata a Napoli pare essere valutata più negativamente rispetto al cinese e al filippino.

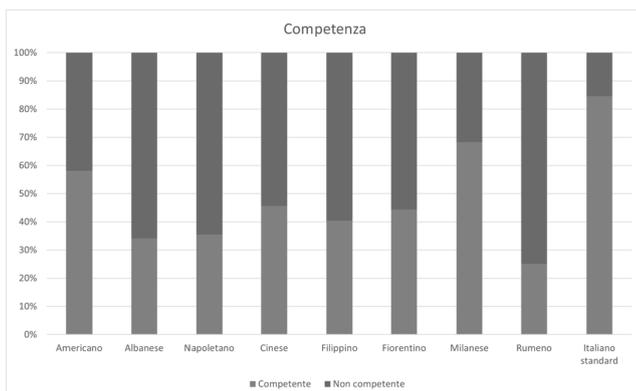


Figura 2. Valutazioni sul parametro della “competenza”.

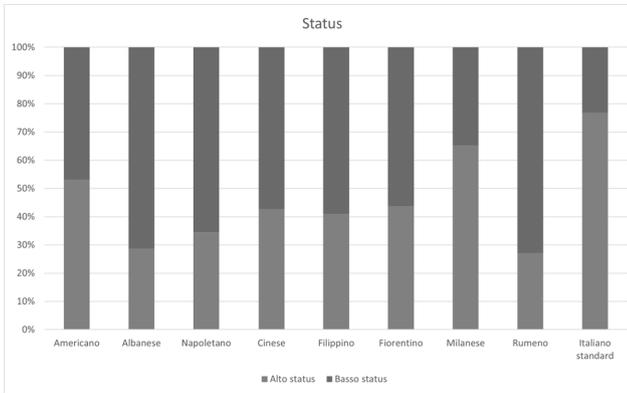


Figura 3. Valutazioni sul parametro dello “status”.

L’ipotesi relativa al calore umano non pare invece ricevere conferma dai dati. Quasi il 100% dei rispondenti associa alla varietà cinese di italiano tratti calorosi, e più del 90% giudica l’italiano standard come caloroso, seguito dall’americano, dal milanese, dal rumeno e dal napoletano; al contrario le varietà percepite meno frequentemente come calorose risultano essere il fiorentino, l’albanese e, infine, il filippino (v. Fig. 4).

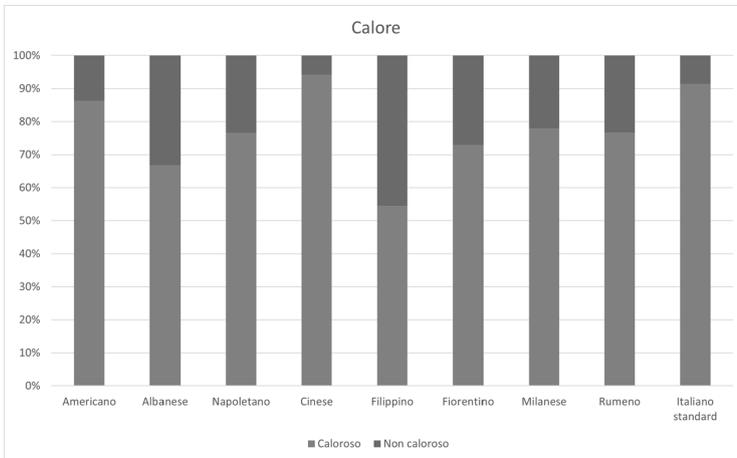


Figura 4. Valutazioni sul parametro del “calore umano”.

Dati simili, anche se non totalmente sovrapponibili, provengono dalle domande della seconda sezione del questionario: in questo caso gli studenti non dovevano valutare le voci scegliendo tra coppie di immagini, bensì dando un punteggio da 1 a 5 a sei caratteristiche applicabili alla voce (quanto è simpatica, guadagna, ecc., con punteggi prossimi a 5 corrispondenti a valutazioni migliori per competenza, status e calore). Come si nota dalla Fig. 5, la varietà giudicata come più competente e con più alto status risulta essere l'italiano standard, seguita dal milanese e dall'inglese americano; il cinese, il napoletano e il fiorentino paiono essere valutati in eguale misura per competenza e status, con un punteggio lievemente maggiore per lo status associato al fiorentino, mentre i valori più bassi si ritrovano invece per filippino, rumeno e albanese. Ancora una volta l'ipotesi 2 non pare del tutto confermata. Per quanto le varietà giudicate più competenti e con più alto status ricevano un punteggio più basso in relazione al calore, come si osserva per l'inglese americano, varietà giudicate altamente competenti e prestigiose come l'italiano standard ricevono un alto punteggio in relazione al calore; la varietà standard risulta preceduta solo dal fiorentino e dal napoletano, ma comunque più calorosa del milanese, del rumeno, dell'albanese, del cinese e del filippino, il quale totalizza i più bassi livelli di calore assieme all'inglese americano.

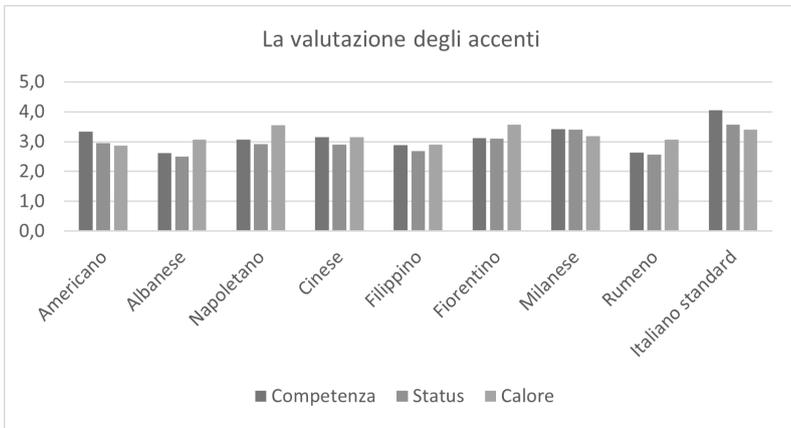


Figura 5. Le caratteristiche delle voci per “competenza”, “status”, “calore umano”.

I giudizi riportati in merito agli stereotipi associati alle voci vanno però calibrati in base alla riconoscibilità, come sottolineato da Preston (1989). Come espresso nella domanda di ricerca, non è infatti detto che gli accenti nativi e non nativi siano pienamente riconoscibili, soprattutto nel momento in cui a giudicare sono chiamati parlanti giovani, i quali potrebbero non avere ricevuto una sufficiente esposizione alla variazione linguistica. I dati sulla riconoscibilità mostrano come la riconoscibilità degli accenti sia estremamente variabile (vd. Tab. 1); a ciò si aggiunga che per ogni accento gli studenti hanno fornito risposte molto diverse tra loro, e ipotizzato per ogni accento provenienze da dieci o più paesi del mondo. Ad esempio, l'accento albanese viene percepito dalla maggioranza dei rispondenti come genericamente italiano, se non toscano (del 55% che indica italiano l'8% specifica italiano fiorentino), e solo dal 12% come albanese; oltre a chi identifica l'accento come genericamente est europeo o rumeno (10%), il restante 15%, racchiuso nell'etichetta 'Altro', ipotizza le provenienze più disparate come Canada, Egitto, Filippine, Grecia o Germania. Lo stesso vale per l'accento rumeno, percepito come italiano (anche in questo caso, del 45% che ipotizza una provenienza italiana il 15% identifica una provenienza toscana); diversamente

dall'accento albanese, l'accento rumeno non viene però più facilmente associato a un'altra area est europea, bensì pare evocare parlanti provenienti da paesi africani quali Marocco, Algeria, Nigeria o Senegal. Ancora una volta, il 16% di risposte racchiuse sotto l'etichetta "Altro" sottolinea una difficile riconoscibilità del parlante rumeno, ipotizzando provenienze come Bangladesh, Francia, Israele o Perù; da notare invece la risposta di uno studente che identifica il parlante come «toscano con base albanese». Più riconoscibile risulta essere l'accento americano, per quanto più frequentemente associato a un accento britannico o di generica area anglofona; non mancano però studenti che lo associano a un parlante proveniente dall'Est Europa o da altre aree come Algeria, Bangladesh, Libano o Russia. Anche l'accento cinese non sembra molto riconoscibile: per quanto il 31% identifichi correttamente la Cina, oltre a un 5% che menziona l'Asia o paesi orientali come Corea o Giappone, le percentuali maggiori lo associano a un parlante proveniente dall'Africa, e più specificamente da Marocco, Nigeria o Senegal. Solo per l'1% si tratta invece di un parlante straniero trasferito in Italia, tanto che uno studente specifica nella risposta: «Per me è cinese ma sta in Italia». Degli accenti non nativi, l'accento filippino sembra essere il meno trasparente, poiché viene identificato come tale solo dall'1% del campione. La voce sembra provenire più frequentemente dall'Africa o da un paese ispanico o sudamericano, ma alcuni ipotizzano anche Italia, Est Europa o un paese identificabile come India, Bangladesh o Pakistan; per un parlante invece l'accento rimanda a una persona che ha viaggiato molto («È un prete missionario che ha viaggiato molto nei paesi del sud del mondo»).

Significativamente, anche gli accenti nativi non vengono riconosciuti con assoluta certezza. L'accento fiorentino, che dovrebbe essere linguisticamente prossimo ai parlanti delle scuole in cui è stato condotto lo studio, viene identificato come toscano dal 52%, con ulteriori specifiche che vanno dalle province di Arezzo, Livorno o Pisa, fino alle aree della Valdichiana e del Valdarno; il

restante 37% lo associa a una provenienza più genericamente italiana che può comprendere la Campania, ma anche città come Torino, Milano, Napoli o Venezia. L'accento milanese risulta ancora meno noto: il 34% dei rispondenti lo riporta come genericamente italiano, solo il 18% lo riporta come milanese o lombardo e il 20% lo associa a un parlante settentrionale; non manca chi lo identifica come di un parlante del centro o del sud Italia mentre, significativamente, per due studenti potrebbe essere di un parlante tanto di Milano quanto di Roma nord. Diversamente dal milanese, l'accento napoletano totalizza invece risultati migliori: esso viene identificato correttamente come napoletano o campano dal 41% dei rispondenti, ma anche associato a un parlante italiano (22% del campione), meridionale (13%) o dell'area centrale (12%). Infine, l'accento italiano standard viene correttamente associato a una provenienza italiana senza marcature regionali dalla maggioranza del campione; non manca però chi associa la pronuncia standard a un parlante proveniente da regioni settentrionali o dalla Toscana, mentre solo una piccola percentuale ipotizza provenienze da zone del centro o del sud Italia.

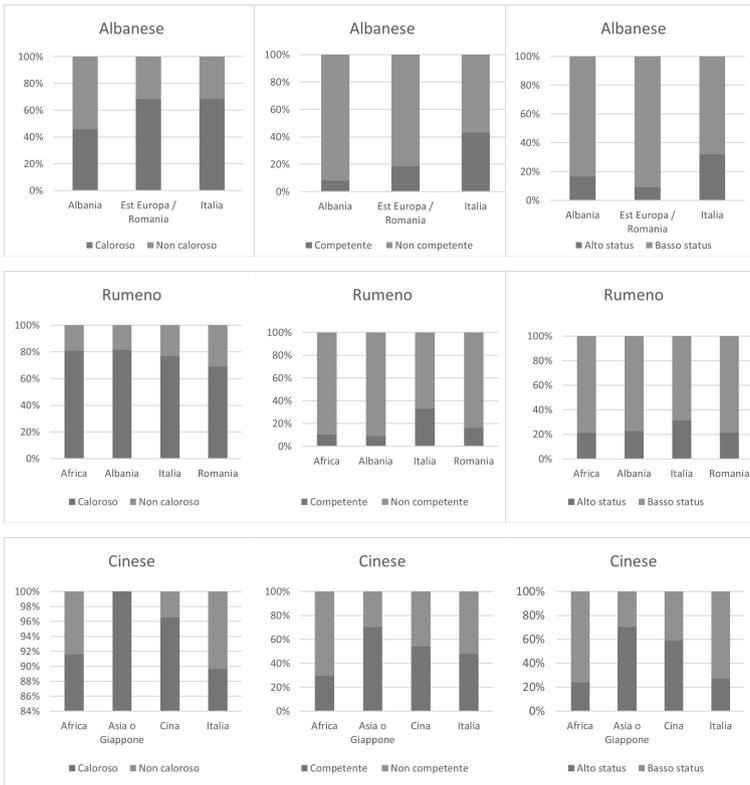
Provenienza reale della voce	Paese attribuito alla voce e percentuali di attribuzione
Albanese	<i>Italia (55%), Albania (12%), Est Europa o Romania (10%), Non so (5%), Altro (18%)</i>
Rumeno	<i>Italia (45%), Romania (12%), Africa (10%), Albania (6%), Non so (11%), Altro (16%)</i>
Americano	<i>Inghilterra (47%), USA (17%), Nord Europa (10%), Italia (8%), Est Europa (6%), Paese anglofono (3%), Non so (2%), Altro (7%)</i>
Cinese	<i>Africa (33%), Cina (31%), Italia (8%), Asia o Giappone (5%), Non so (8%), Altro (15%)</i>

Filippino	<i>Africa (23%), Sud America o paese ispanico (21%), Italia (17%), Est Europa (8%), India, Pakistan, Bangladesh (7%), Cina (6%), Non so (10%), Altro (8%)</i>
Fiorentino	<i>Toscana (52%), Italia (37%), Non so (7%), Altro (4%)</i>
Milanese	<i>Italia (34%), Lombardia / Milano (18%), Nord Italia (20%), Centro Italia (9%), Sud Italia (2%), Non so (10%), Altro (7%)</i>
Napoletano	<i>Napoli (27%) / Campania (14%), Italia (22%), Sud Italia (13%) Centro Italia (12%), Non so (6%), Altro (6%)</i>
Italiano standard	<i>Italia (53%), Nord Italia (12%), Toscana (10%), Centro Italia (8%), Sud Italia (4%), Non so (11%), Altro (2%)</i>

Tabella 1 Riconoscibilità degli accenti.

La vaghezza nel riconoscimento delle voci e i frequenti errori nell'attribuire una provenienza geografica paiono influenzare gli stereotipi associati alle voci: come si evince dalle Figg. 6-20, il mancato riconoscimento delle voci non native fa sì che queste vengano solitamente giudicate più positivamente. È il caso ad esempio dell'accento albanese e rumeno che, quando percepiti come accenti nativi italiani, vengono associati a parlanti più competenti e di più alto status. Si osserva invece che lungo la dimensione del calore umano gli accenti est europei non sono per forza più penalizzati: il parlante rumeno, quando percepito come albanese, viene anzi percepito come più caloroso. Al contrario, il riconoscimento di un parlante come proveniente dalla Cina o dall'Asia attiva stereotipi associati a competenza e status in percentuale maggiore rispetto alla percezione del parlante come proveniente dall'Africa; di più difficile interpretazione il dato relativo al calore umano, essendo questa dimensione valutata più positivamente tra ipotetici parlanti asiatici piuttosto che italiani. I dati sul parlante filippino sono più frammentati, date le numerose provenienze ipotizzate: si osserva comunque come sia le Filippine sia i paesi ispanofoni sudamericani vengono associati

a maggiore calore; India, Pakistan e Bangladesh vengono inoltre valutate più positivamente rispetto alle Filippine per le dimensioni di competenza e status. Da ultimo si nota come l'accento inglese venga percepito come più caloroso quando associato a un parlante statunitense piuttosto che britannico, mentre non vi sono differenze sostanziali tra USA e Inghilterra per competenza e status.



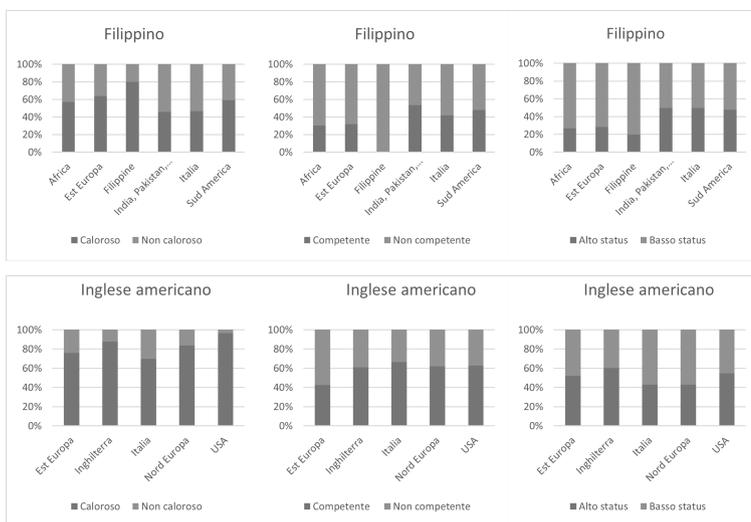


Figure 6-20. Riconoscimenti delle voci e parametri di indagine.

## 7. Discussione

I dati raccolti all'interno delle scuole italiane rispondono solo parzialmente alle ipotesi e alle domande avanzate. Solo le varietà native dotate di prestigio sociolinguistico – ovvero l'italiano standard e l'accento milanese – sono giudicate più positivamente per competenza e status, mentre l'accento napoletano riceve valori più bassi non solo rispetto all'accento inglese americano, ma anche rispetto al cinese o al filippino. Si osserva inoltre come varietà giudicate positivamente per status e competenza possono ricevere giudizi positivi anche per il calore umano: la varietà di italiano standard viene giudicata positivamente da parte degli studenti, posizionandosi tra le tre varietà più calorose. Al contempo si nota come tutti e quattro gli accenti nativi siano giudicati più calorosi nel momento in cui gli studenti sono chiamati a giudicare basandosi su aggettivi e caratteristiche e non per immagini. Gli accenti non nativi paiono quindi essere più penalizzati lungo la dimensione del calore umano,

piuttosto che per le dimensioni di status e competenza; per queste due dimensioni anzi alcuni accenti non nativi, come il cinese, possono ricevere valutazioni positive.

La versione di *verbal guise* modificato proposta in questo lavoro ha inoltre riportato risultati diversi a seconda del compito richiesto ai ragazzi: giudicare le voci basandosi solo su immagini pare attivare, infatti, stereotipi diversi che non per forza corrispondono a quanto accade quando gli studenti valutando basandosi su aggettivi e qualità espresse in forma verbale. Il giudizio dicotomico per la dimensione del calore pare addirittura attivare stereotipi opposti: le voci giudicate più calorose sulla base di giudizi qualitativi (*indica quanto questa voce è simpatica / amichevole*) come il fiorentino e il napoletano vengono giudicate tra le meno calorose quando gli studenti devono scegliere tra coppie di immagini; l'opposto avviene per il cinese, giudicato positivamente attraverso la scelta dell'immagine ma negativamente per le qualifiche aggettivali. Le dimensioni di competenza e status, oltre a correlare tra loro, non mostrano invece scostamenti tra i due tipi di compiti. La categorizzazione sociale delle voci basata su immagini pare quindi funzionare diversamente, e questo effetto può derivare dalla scelta delle tre coppie di immagini a disposizione degli studenti. Le immagini scelte per status e competizione (macchina posseduta, lavoro manuale vs lavoro altamente qualificato) sembrano richiamare più in generale lo stile di vita della persona: ne consegue che la salienza sociolinguistica di certi accenti può più facilmente essere associata, nella mente di chi ascolta, a determinati modi dell'agire, come è già stato dimostrato in altri lavori che hanno confermato come i parlanti compiano i propri giudizi linguistici basandosi su schemi sociali posseduti (Eckert 2008; MacFarlane, Stuart-Smith 2012). Al contrario la dimensione del calore umano pare essere meno veicolabile a livello visivo, e questo può aver causato la divergenza di giudizi nei due diversi compiti.

Si nota inoltre come gli stereotipi associati alle voci paiono non corrispondere del tutto agli stereotipi associati ai gruppi immigrati. Precedenti studi condotti in territorio italiano hanno rilevato come cinesi, est-europei e indiani sarebbero contraddistinti

da punteggi medio-alti in competenza e livelli medi per il calore umano; africani, filippini, sudamericani totalizzerebbero i punteggi più alti per il calore umano, controbilanciati da medi punteggi in competenza, mentre jugoslavi, marocchini, medio-orientali, pakistani sarebbero mediamente calorosi e mediamente competenti; da ultimo, albanesi, clandestini, rumeni, zingari sarebbero caratterizzati da bassi punteggi per entrambe le dimensioni (Volpato, Durante 2008). Un precedente studio condotto con i docenti di alcune scuole toscane ha dimostrato invece come i gruppi pakistano e bengalese siano associati a scarsa competenza, e come i punteggi bassi sia per calore che per competenza siano attribuiti ad albanesi e rumeni; al contrario il gruppo più caloroso e competente risulta essere quello filippino, seguito da quello peruviano (Calamai, Nodari, Galatà 2020). Nella valutazione sociale degli accenti gli accenti albanese e rumeno ricevono scarse valutazioni per competenza ma valutazioni più positive in merito al calore umano e venendo giudicate anche più positivamente dell'accento inglese americano. Il risultato è da vedersi in relazione con la maggiore diffusione dell'accento albanese e di quello rumeno nella vita quotidiana del parlante italiano (specie in contesto scolastico), tanto che nel compito di riconoscimento della provenienza i due accenti venivano giudicati come nativi, se non direttamente toscani. Ciò conferma ancora una volta come la valutazione sociale delle voci sia da vedersi in correlazione con l'esperienza che gli ascoltatori possono avere delle suddette varietà (Clopper 2010); la valutazione più positiva per la dimensione del calore è inoltre correlata, con buona probabilità, al diverso stato che la popolazione di origine rumena e, soprattutto albanese, ha raggiunto nella società italiana negli ultimi anni. La storicità delle migrazioni albanese e rumena può quindi forse essere il motivo di una maggiore integrazione scolastica, fattore che limita la percezione dell'Altro come minaccia per il proprio gruppo sociale di appartenenza.

## 8. Riflessioni conclusive

La costruzione di esperimenti percettivi è un processo fatto di ripensamenti, scoperte, dubbi. Aver optato, in questa ricerca, per una valutazione di tipo olistico (senza modificare digitalmente specifiche variabili linguistiche sul segnale acustico), e l'aver usato voci differenti per rendere il compito meno alienante sono due fattori che senz'altro hanno avuto un peso nell'ottenimento dei risultati. Il lavoro condotto fino qui ha un valore esplorativo, con una popolazione relativamente giovane di rispondenti, che è anche quella maggiormente indagata negli esperimenti di questo tipo perché più facilmente raggiungibile (sono rarissimi gli studi condotti su popolazioni di metà età ed anziani). Sondare gli atteggiamenti e gli stereotipi della coorte più giovane è importante se si considera come gli atteggiamenti linguistici abbiano implicazioni nella vita di tutti i giorni, non solo nell'ambito della valutazione scolastica (Calamai, Ardolino 2019; Piccardi, Nodari, Calamai 2022), ma anche per il benessere psicofisico degli studenti (Dovchin 2020) e all'interno del mercato lavorativo (Purnell, Idsardi, Baugh 1999; Sharma et al. 2019). Considerato lo scenario multilingue e superdiverso delle classi italiane è pertanto fondamentale analizzare le valutazioni sociali associate agli accenti, onde rendere più consapevoli le giovani generazioni degli stereotipi che si attivano quando ascoltiamo qualcuno che «parla con un accento».

## Note

<sup>1</sup> Il lavoro è frutto di un lavoro congiunto portato avanti durante tutti gli anni del progetto *ConcertAzioni*, coordinato da Silvia Calamai. Per fini esclusivamente accademici, l'attribuzione è da intendersi nella modalità seguente: i paragrafi 3, 4, 5, 6, 7 sono di responsabilità di Rosalba Nodari, mentre l'introduzione, il paragrafo 2 e le conclusioni sono da attribuirsi a Silvia Calamai.

<sup>2</sup> Un doveroso ringraziamento va al dott. Vincenzo Galatà, che in una prima fase ha partecipato attivamente anche all'elaborazione del questionario stesso, e alla dott.ssa Ottavia Tordini, che ha contribuito alla somministrazione dei questionari. Un ringraziamento speciale agli istituti scolastici Gandhi, Pirandello, Sasseti Peruzzi (Firenze) e IV novembre (Arezzo) che con pazienza hanno messo a disposizione spazi e ore di lezione per permetterci di portare a termine i rilevamenti linguistici.

## 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

