

Manuela Tassan

Antropologia per insegnanti ed educatori. Alcuni spunti di riflessione

Nota dell'autore: il testo è un riadattamento di alcuni contenuti presenti nel testo Tassan M., (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Bologna, Zanichelli.

Il 10 agosto 2017 è stato un giorno, per certi aspetti, quasi storico per la comunità antropologica italiana. In quella data infatti è stato emanato il Decreto Ministeriale 616 che ha stabilito l'obbligo di acquisire 24 cfu (crediti formativi universitari), equamente distribuiti in quattro diversi ambiti disciplinari, tra cui l'antropologia, come prerequisito necessario per la partecipazione ai concorsi per l'accesso alla professione di docente nella scuola secondaria. Era forse la prima volta che l'antropologia culturale guadagnava una simile visibilità al di fuori della ristretta cerchia degli addetti ai lavori. Il Decreto stava infatti attribuendo al sapere antropologico un fondamentale ruolo sociale, per lo meno in ambito scolastico. L'antropologia veniva riconosciuta, al pari della psicologia, della pedagogia e delle metodologie didattiche, come un sapere trasversale, essenziale per la formazione di un insegnante e per l'esercizio di questa professione, a prescindere dalla specifica classe di concorso del docente. Tuttavia, affermare per decreto la necessità di apprendere una disciplina non equivale a renderne evidente l'importanza, come ho potuto talvolta constatare in prima persona, prima come docente e poi come coordinatrice per l'area antropologica dei corsi "24 cfu" organizzati dall'Università di Milano-Bicocca. Sebbene numerosi insegnanti, o futuri tali, si siano dimostrati molto interessati o persino estremamente entusiasti, molti altri apparivano decisamente riluttanti o semplicemente rassegnati ad adempiere a questa nuova incombenza che veniva loro richiesta. A partire da questa esperienza diretta, che si è affiancata a quella come docente di Antropologia Culturale in un corso di laurea in Scienze dell'Educazione, ho avuto modo di interrogarmi più compiutamente sul rapporto tra antropologia, insegnamento e, più in generale, tematica educativa. Da tale percorso ne è nato un testo (Tassan 2020), a cui rimando per ulteriori approfondimenti. In questo contributo delineerò, in forma necessariamente breve e non esaustiva, alcuni spunti di riflessione per provare a dare almeno qualche suggestione rispetto alle fatidiche domande: perché un insegnante o un educatore dovrebbe studiare l'antropologia culturale? In che cosa potrebbe essergli utile nella sua esperienza lavorativa?

Prima di entrare nel merito del potenziale formativo offerto dall'antropologia culturale nello specifico ambito dell'insegnamento e, più in generale, dell'educazione, è opportuno ricordare alcuni tratti caratterizzanti di questa disciplina. Innanzitutto, si occupa di studiare la diversità culturale del genere umano in un'ottica comparativa. In secondo luogo, i dati su cui lavorano gli antropologi vengono raccolti attraverso il cosiddetto *metodo etnografico*, il quale prevede un'auspicabilmente

lunga permanenza sul campo, tale da permettere al ricercatore di condividere la quotidianità dei soggetti di cui intende studiare la cultura. Nella tradizione disciplinare, questa esperienza profondamente coinvolgente è nota come *osservazione partecipante*, espressione ossimorica che lascia intravedere le possibilità, ma anche le potenziali ambiguità, di un metodo che si propone di beneficiare tanto di un'immersione profonda nella vita dei soggetti che vengono a costituire il nostro campo di ricerca, quanto di una qualche forma di distanza e di distacco che ne permetta l'analisi (Malighetti, 2002; Malighetti, Molinari, 2016). Vi è un terzo aspetto essenziale. L'importanza attribuita alla dimensione comparativa e alla ricerca etnografica come metodo d'indagine non sarebbe infatti pienamente comprensibile senza considerare l'approccio *anti-etnocentrico* che questi due tratti caratterizzanti della disciplina presuppongono. Con il termine "etnocentrismo", si intende fare riferimento alla tendenza, riscontrabile in qualsiasi gruppo umano, a considerare la propria cultura, e dunque il proprio sistema di valori e i propri modelli di comportamento, come migliori di quelli altrui (Fabiotti, 2015). Condurre una ricerca antropologica significa, innanzitutto, porsi nella prospettiva di provare a tenere sotto controllo questa "inclinazione" attraverso l'adozione di una postura relativizzante. Giungiamo così ad evidenziare un quarto punto essenziale per comprendere appieno la specificità della disciplina. Il *relativismo culturale*, infatti, ben lungi dal giustificare qualsiasi comportamento ascrivibile a specifiche abitudini o prassi culturali, invita piuttosto a considerare le pratiche e i valori di un gruppo sociale all'interno dello specifico contesto culturale in cui hanno preso forma, perché solo in questo modo sarà possibile comprenderne il significato. Nulla a che vedere dunque né con una forma estrema di relativismo etico, né tanto meno con l'adesione a un nichilismo radicale (Biscaldi, 2009). L'antropologia propone piuttosto l'assunzione di uno "sguardo decentrato" attraverso cui osservare noi stessi, cogliendo quanto abitudini, credenze e comportamenti che nella quotidianità tendiamo a dare per scontati, in realtà non lo siano affatto. In antropologia, chiamiamo *riflessività* proprio l'esperienza di prendere coscienza del portato culturale che influenza il nostro agire individuale, mettendoci quindi nella condizione di esercitare anche una *critica culturale* su noi stessi in quanto membri a nostra volta di uno specifico gruppo sociale (Malighetti, Molinari, 2016).

Alla luce di quanto detto sinora, è forse possibile cogliere in maniera più chiara le ragioni per cui sarebbe fuorviante pensare l'antropologia culturale come una disciplina semplicemente rivolta solo allo studio delle "altre culture", e dunque utile solo per comprendere ed approcciare in maniera più efficace contesti cosiddetti "multiculturali". È certamente indubbio che questo ambito di studi sia elettivamente votato alla comprensione della diversità culturale. Ciò non significa però rivolgere l'attenzione esclusivamente a chi percepiamo come più o meno manifestamente "diverso" e "straniero" rispetto a un certo "noi" dominante. Avvicinarsi alle "altre culture" implica innanzitutto

l'assunzione di uno sguardo "decentrato" e relativizzante che permetta di cogliere che anche quel "noi" in cui ci riconosciamo è portatore di una cultura specifica che non può essere data per scontata nella relazione educativa e formativa. Assumendo una prospettiva comparativa, diventa possibile cogliere come il nostro modo di pensare, di agire, di usare il corpo, ma anche di concepire cosa significhi insegnare o educare sia tutt'altro che ovvio e meriti di essere problematizzato per renderlo manifesto e, pertanto, oggetto di una riflessione consapevole.

La scuola, allora, in realtà come qualsiasi altro setting educativo, non assume una rilevanza antropologica solo in quanto luogo di incontro e confronto tra persone di "culture diverse". Qualsiasi contesto educativo, infatti, è sempre, già di per sé, espressione anche di una propria particolare cultura, che influenza necessariamente in maniera profonda il modo in cui si delineano i processi di insegnamento e apprendimento, così come la forma che assumono le relazioni che si svolgono al suo interno. In altre parole, l'antropologia considera tanto la scuola quanto qualsiasi altra istituzione in cui si realizza un'esperienza formativa o educativa come specifici *ambienti culturali* strutturati secondo un sistema di norme, valori, comportamenti, scansioni temporali e modalità di utilizzare lo spazio che talvolta può anche entrare in conflitto con le regole, i comportamenti e i linguaggi appresi in famiglia da chi li frequenta nelle vesti di utente. Le scuole, in particolare, si presentano come universi di senso di carattere plurale che, pur avendo alcuni tratti in comune, sono necessariamente influenzati da fattori come le culture scolastiche nazionali, la specificità dei contesti locali, sino ad arrivare alla cultura scolastica che distingue un singolo istituto dall'altro (Foley, 1991, 2011).

Ma che cos'è la cultura per gli antropologi? Ugo Fabietti l'aveva efficacemente definita come "un complesso di idee, di simboli, di comportamenti e di disposizioni storicamente tramandati, acquisiti, selezionati e largamente condivisi da un certo numero di individui, con cui questi ultimi si accostano al mondo, insenso sia pratico sia intellettuale" (Fabietti, 2015, p. 18, in corsivo nell'originale). Tuttavia, è opportuno sottolineare che questa definizione cela una sintesi degli animati dibattiti che hanno percorso la disciplina in relazione al modo più opportuno di interpretare questo complesso concetto. Solo a titolo di esempio, possiamo ricordare che c'è chi ha parlato di cultura come un testo intriso di significati da decodificare (Geertz, 1998). C'è chi invece ha sottolineato il fatto che la cultura sia innanzitutto "incorporata" (Bourdieu, 2003; Csordas, 2003). C'è poi chi ha visto nella cultura un insieme di schemi cognitivi che ci permettono di esperire il mondo (D'Andrade, 2002; Quinn, 2011; Strauss, Quinn, 2000) e chi si è concentrato sulla cultura come prodotto della relazione con uno specifico ambiente (Ingold, 2000). Il fenomeno della globalizzazione ha portato altri a pensare la cultura nei termini di un insieme di flussi culturali globali che percorrono il pianeta (Hannerz 1998). In quest'ottica è stata portata definitivamente a

compimento la critica rivolta all'idea che possa esistere un'aperfetta coincidenza tra cultura, società e territorio (Gupta, Ferguson, 1997).

Rimanere ancorati ad una visione "territoriale" delle identità culturali implica una riduzione della complessità a facili stereotipizzazioni (come quando utilizziamo frasi del tipo "i "magrebini" o gli "africani" fanno/dicono che"... Oppure "la cultura "orientale" impone di..."). Spesso non ci accorgiamo che nell'utilizzare queste sommarie forme di etichettamento spesso finiamo per accorpate in un'unica categoria soggetti che non si percepiscono come culturalmente simili o che addirittura sono in conflitto tra loro nelle proprie terre d'origine. Il culturalismo, inteso come interpretazione deteriorata della centralità della cultura, si traduce talvolta anche in un approccio problematico al tema dell'interculturalità. È stato infatti osservato che i progetti di promozione interculturale articolati sulla base di questi presupposti hanno finito per essere concretamente utilizzati nella vita scolastica in un'accezione ristretta e impropria, riducendoli a iniziative rivolte ai soli "stranieri". In questo senso hanno lasciato spesso prevalere un'ottica in qualche modo assimilazionista che pensa alla cultura come ad un deficit da colmare attraverso misure compensatorie di carattere speciale. Secondo l'antropologa Paola Falteri, sarebbe invece più opportuno intenderli come un tentativo, rivolto a tutti gli studenti, di promuovere il rapporto con la diversità culturale, sperimentando un decentramento del punto di vista che permetta di superare le degenerazioni prodotte dall'etnocentrismo. Solo in questo modo la differenza può divenire parte integrante dell'identità scolastica e non un semplice "sottosettore" che si traduce nell'adozione di programmi speciali che rendono la "cultura" una sorta di prigione in cui incasellare i soggetti. Il rischio è infatti la folklorizzazione della diversità (Falteri 2011). I programmi interculturali possono, inoltre, dare visibilità a una differenza culturale che non sempre gli studenti vogliono valorizzare, sentendo questo tipo di interventi come un ulteriore ostacolo ad una piena inclusione nel contesto scolastico. Come sottolinea Simonicca, va evitato che l'interculturalità "diventi il surrettizio luogo antropologico dell'educazione dei processi educativi dell'Altro e non del Sé, del mondo etnologico e non dell'occidentale [...]" (Simonicca, 2011a, p. 163).

Quest'ultima osservazione ci riporta al ruolo della riflettività antropologica nei processi formativi ed educativi. Questo aspetto mostra tutta la sua importanza se consideriamo che l'insegnamento, e in realtà qualsiasi prassi educativa, presuppone un intreccio complesso e delicato tra ciò che in antropologia dell'educazione viene definito il "curriculum manifesto" (*overt/manifest curriculum*), che consiste negli obiettivi formativi e nei programmi didattici esplicitati dalla stessa istituzione scolastica, e il "curriculum nascosto" (*hidden curriculum*), costituito da una serie di assunti tacitamente condivisi che vengono a costituirsi come una sorta di sottotraccia che guida l'insegnamento e il rapporto tra insegnanti e studenti (Gearing, Epstein, 1982).

Il precursore di questa distinzione è stato probabilmente Jules Henry con il suo testo *Culture against Man* (1965) in cui si è dedicato all'analisi di ciò che avveniva nelle aule scolastiche statunitensi. Henry si concentrò, in particolare, sulle modalità implicite ed esplicite attraverso cui gli insegnanti trasmettevano ai loro studenti il modello valoriale americano. Per comprendere appieno queste dinamiche non si limitò a studiare i programmi di insegnamento, ma esaminò anche altri fattori come la collocazione spaziale delle aule, la scansione temporale delle lezioni, il modo in cui si strutturava il rapporto comunicativo tra docenti e studenti. L'esito delle sue ricerche lo portò a concludere che le istituzioni scolastiche statunitensi tendevano a trasmettere una "cultura di morte" che produceva delle personalità lacerate tra l'ansia di competizione e la paura dell'autorità (Callari Galli, 1993).

Il primo studioso ad aver utilizzato per primo l'espressione *hidden curriculum* sembra sia stato Philip Jackson, psicologo dell'educazione, nel suo testo *Life in Classrooms* (1968), mentre la sua diffusione in ambito antropologico si deve soprattutto al contributo di studiosi come Frederick Gearing e Paul Epstein. All'inizio degli anni Ottanta, lo utilizzarono per esplorare il modo in cui l'organizzazione materiale dello spazio educativo e il tipo di interazioni verbali che vi avevano luogo, al di là delle materie di insegnamento curricolare, contribuivano implicitamente a trasmettere una certa coscienza culturale tra gli studenti (Gearing, Epstein, 1982). Quando condussero la loro ricerca etnografica in un'area disagiata degli Stati Uniti abitata prevalentemente da bianchi, si resero conto, infatti, che i contenuti disciplinari non erano gli unici ad essere trasmessi nella relazione educativa. In maniera più o meno consapevole, il discorso latente che gli insegnanti veicolavano agli alunni era centrato sul concetto di "imparare ad aspettare", cioè di agire prudentemente, senza prendere iniziative avventate. I ragazzi venivano sostanzialmente invitati, in maniera mai veramente esplicita, a impostare la propria vita cercando di minimizzare i danni e le perdite, consapevoli di vivere in un contesto a rischio e senza grandi opportunità. Da una parte, quindi, si chiedeva implicitamente ai ragazzi di interiorizzare l'idea di essere dei "perdenti". Dall'altra, si cercava, però, di instillare l'idea che la pazienza e la determinazione avrebbero aperto uno spiraglio per qualche esperienza di riscatto individuale, senza per questo mettere in discussione l'ineluttabilità di un certo ordine sociale. Secondo questo approccio, gli insegnanti, in maniera più o meno consapevole, contribuivano così a riprodurre la struttura gerarchica della società (Benadusi, 2017).

Pur partendo da assunti differenti, queste conclusioni per certi aspetti non differivano molto da quanto evidenziato già nel 1970 da Bourdieu e Passeron, che si erano concentrati sul ruolo giocato dalla classe sociale nelle pratiche educative messe in atto dall'istituzione scolastica. Nel loro testo, intitolato *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, sostenevano che l'azione

pedagogica sia sempre necessariamente radicata nei rapporti di forza esistenti tra i gruppi che costituiscono una specifica formazione sociale. Dal momento che lo scopo ultimo di tale azione è il mantenimento della struttura sociale, essa assume i tratti di una forma di “violenza simbolica” esercitata dalla classe dominante nei confronti dei gruppi subalterni. L’insuccesso degli studenti non è allora l’esito di una performance individuale, ma il prodotto di un sistema sociale che utilizza l’insegnamento e i suoi meccanismi selettivi per riprodurre se stesso.

Nel testo di Bourdieu e Passeroni soggetti appaiono intrappolati in una condizione che non hanno scelto e rispetto alla quale non sembrano in grado di poter esercitare alcuna forma di *agency*. Gli stessi insegnanti sembrano essere dei meri esecutori di un modello di indottrinamento dai contenuti preconfezionati e immutabili, la cui messa in atto viene perseguita da uno Stato cinico che utilizza in maniera esclusivamente strumentale il sistema scolastico. Non a caso, gli studi antropologici successivi hanno contestato l’idea che l’appartenenza a una classe sociale non lasci alcuna speranza di cambiamento e riscatto per i soggetti, valorizzando pertanto la capacità di azione e di autodeterminazione dei soggetti appartenenti alle classi sociali svantaggiate, ma anche le diverse possibilità di posizionamento degli insegnanti.

Questo tipo di studi, nel loro complesso, hanno contribuito a decostruire profondamente l’idea che la scuola sia un “luogo neutrale”, una sorta di “mondo a parte” che scorre parallelo rispetto ai rapidi mutamenti della società e al riparo dai conflitti che la animano (Guerzoni, 2017). Secondo Simonica, questa modalità di autorappresentarsi come istituzione autonoma “è un puro segno ideologico”, soprattutto perché la scuola è, invece, strettamente legata a tutti gli altri ambiti della vita, anche se talvolta tali connessioni sono represses, silenziate o rimosse (Simonica, 2011b, p. 62). In linea con questa interpretazione, Giovanna Guerzoni osserva che questa immagine della scuola è una “narrazione prodotta dalla stessa istituzione” per legittimarsi in quanto luogo deputato esclusivamente alla produzione del sapere e all’apprendimento (ibidem).

Nel momento in cui l’etnografia esplora il “non detto” dell’esperienza scolastica incrina proprio questa narrazione, mettendo alla luce le dinamiche scolastiche più profonde che si creano tanto tra insegnanti e alunni, quanto tra i membri stessi del corpo docente, così come tra quest’ultimo e i dirigenti scolastici. È da questo punto di vista che la vita scolastica, tutt’altro che estranea alle tensioni della società, può essere letta come un “campo di battaglia” in cui si confrontano generazioni, classi e persino linguaggi diversi, forgiati dal mercato dei consumi giovanili (Benadusi 2011). L’identità stessa che vuole darsi una scuola nei confronti della sua potenziale utenza può divenire a sua volta un terreno di scontro tra visioni politiche fortemente ideologizzate che contrappongono i sostenitori di una “scuola selettiva” e i promotori di una “scuola inclusiva” (Guerzoni 2017).

Le scuole stesse possono essere dunque considerate come dei veri e propri *soggetti* che mettono in atto strategie difformi per accogliere, selezionare e diversificare coloro che percorrono i suoi spazi e si conformano ai suoi tempi. Si tratta cioè di veri e propri “siti di produzione culturale”, che veicolano e rielaborano, oltre a competenze disciplinari variabili, anche valori sociali che mutano a seconda degli studenti a cui si indirizza la loro offerta formativa. Se è vero che l’origine dei giovani che si avvicinano ai “mondi della scuola” è eterogenea, è altrettanto innegabile che tale eterogeneità la si ritrova anche nell’impostazione che le scuole si danno, tanto da renderle dei “siti competitivi tanto al interno quanto all’esterno” (Simonicca2011b).

Un’ultima interessante suggestione per riflettere sulle dinamiche che animano il mondo della scuola viene ancora una volta dai pionieristici studi compiuti negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta. Per contrastare le argomentazioni che volevano i bambini delle minoranze necessariamente cresciuti in un ambiente di apprendimento privo di stimoli, gli antropologi dell’educazione formularono l’ipotesi che questi alunni non fossero deprivati, quanto piuttosto esposti ad un ambiente culturale *diverso*. Il loro differente processo di inculturazione non gli permetteva di acquisire quelle competenze preliminari, intese sia come contenuti che come stili di apprendimento, che gli insegnanti davano, invece, solitamente per scontati nei propri allievi (Philips, 1976, p. 30). In altre parole, tra la cultura di provenienza di questi studenti e la cultura veicolata dal sistema educativo formale esisteva una *discontinuità* che si esprimeva soprattutto a livello di regole di interazione e comunicazione, di competenze sociali e di norme di comportamento e, più in generale, negli stili di apprendimento (Ogbu 1982). Non a caso, numerose etnografie si concentrarono proprio sulle discontinuità osservabili nelle modalità di uso concreto del linguaggio nel corso delle interazioni che avvengono in classe.

Due esempi classici di studi basati su un approccio discontinuista sono state le etnografie di Heath (1983) e Philips (1983). Nel primo caso veniva messa in luce la discontinuità esistente tra l’esperienza scolastica, che privilegiava un certo modello di interazione orale e una precoce socializzazione all’uso del testo scritto, e quella vissuta in ambito domestico dai bambini afroamericani di classe operaia, che non potevano contare su questo retroterra culturale. La profonda distanza che intercorreva tra quanto sperimentato a scuola e ciò che era stato appreso in famiglia, da un lato, metteva in difficoltà gli studenti afroamericani, dall’altro, si traduceva in giudizi affrettati, da parte dei loro insegnanti, sulle loro effettive capacità cognitive. Nel secondo caso, invece, Philips ha mostrato come gli alunni delle riserve indiane statunitensi, bollati come passivi e poco propensi alla partecipazione, fossero semplicemente a disagio con lo stile comunicativo caratteristico della vita scolastica, imperniato sulla valorizzazione dell’intraprendenza individuale nel prendere la parola per fare domande e sulla capacità di parlare da soli davanti a un

pubblico. Il processo di inculturazione promosso dalla scuola, definito da Philips come “apprendere attraverso errori pubblici”, appariva particolarmente distante dal modo in cui gli studenti nativi erano stati abituati a concepire l’apprendimento nel contesto domestico (1970, p. 86). Questo si fondava solitamente su una lunga fase di attenta e silenziosa osservazione di una specifica attività relativa alla gestione della casa o dello spazio esterno che veniva poi messa in pratica in maniera piuttosto autonoma, senza che fosse necessariamente supervisionata da un adulto. In generale, ci si aspettava poi che i bambini e i ragazzi presenziassero praticamente a tutti i momenti di socialità della comunità, ma senza prendere la parola o avere uno spazio a loro dedicato. Guardare e ascoltare silenziosamente erano le modalità socialmente accettate attraverso cui imparare il modo corretto di vivere all’interno del gruppo.

In conclusione, l’antropologia offre dei preziosi strumenti per comprendere ed apprezzare consapevolmente la diversità culturale, a partire però dall’imprescindibile adozione di uno sguardo critico e consapevole su noi stessi. Solo in questo modo diventa possibile problematizzare la presunta ovvietà della relazione educativa e comunicativa che prende invece forma sulla base di codici culturali non sempre consapevoli, né completamente condivisi.

BIBLIOGRAFIA

- Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull’educazione*. Firenze: Editpress.
- Biscaldi, A. (2009). *Relativismo culturale: in difesa di un pensiero libero*. Torino: UTET.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica: con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Cortina. (ed. or. 1972)
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1972). *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi. (ed. or. 1970)
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Csordas, T. J. (2003). Incorporazione e fenomenologia culturale. *Antropologia*, 3(3), 19–42. (ed. or. 1999)
- D’Andrade, R. (1992). Schemas and Motivation. In R. D’Andrade, C. Strauss (a cura di), *Human Motives and Cultural Models* (pp. 23–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabietti, U. (2015). *Elementi di antropologia culturale* (3° ed.). Milano: Mondadori.

- Falteri, P. (2011). Dentro l'istituzione come ospiti partecipanti. In P. Falteri, F. Giacalone (a cura di), *Migranti involontari: Giovani 'stranieri' tra percorsi urbani e aule scolastiche* (pp. 197–257). Perugia: Morlacchi.
- Foley, D. (1991). Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 60–86.
- Foley, D. (2011). The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology. In B. A. U. Levinson, M. Pollock (a cura di), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 81–96). Malden: Wiley-Blackwell.
- Gearing, F., Epstein, P. (1982). Learning to Wait: An Ethnographic Probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum. In G. Spindler (a cura di), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (pp. 240–267). New York: Rinehart & Winston.
- Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1973)
- Guerzoni, G. (2017). Le dinamiche interculturali nella scuola: uno sguardo antropologico. In F. Giacalone (a cura di), *Il tempo e la complessità: teorie e metodi dell'antropologia culturale* (pp. 250–281). Milano: Franco Angeli.
- Gupta, A., Ferguson, J. (1997). Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In A. Gupta, J. Ferguson (a cura di), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology* (pp. 1–29). Durham: Duke University Press.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1992)
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, J. (1963). *Culture Against Man*. New York: Random House.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Malighetti, R. (2002). La magia etnografica di Malinowski. In Fabietti, U., Malighetti, R., Matera, V. (2002). *Dal tribale al globale: introduzione all'antropologia*. Milano: Mondadori.
- Malighetti, R. (2008). *Clifford Geertz: il lavoro dell'antropologo*. Torino: UTET.
- Malighetti, R., Molinari, A. (2016). *Il metodo e l'antropologia: il contributo di una scienza inquieta*. Milano: Cortina.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290–307.
- Philips, S. U. (1976). Access to Power and Maintenance of Ethnic Identity as Goals of Multicultural Education: Are They Compatible? *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), 30–32.

- Philips, S. U. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.
- Quinn, N. (2011). The History of the Cultural Models School Reconsidered: A Paradigm Shift in Cognitive Anthropology. In D. B. Kronenfeld, G. Bennardo, V. C. de Munck, M. D. Fischer (a cura di), *A Companion to Cognitive Anthropology* (pp. 30–46). Malden: Blackwell.
- Simonicca, A. (2011a). Dalle tracce agli stili morali. In A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola: questioni di metodo ed esperienze etnografiche* (pp. 121–164). Roma: CISU.
- Simonicca, A. (2011b). Paradigmi di formazione bambina. In A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola: questioni di metodo ed esperienze etnografiche* (pp. 15–73). Roma: CISU.
- Strauss, C. R., Quinn, N. (2000). Un'antropologia cognitivo-culturale. In R. Borofsky (a cura di), *L'antropologia culturale oggi* (pp. 348–362). Roma: Meltemi.
- Tassan M., (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Bologna, Zanichelli.