

**Ricerca e formazione interculturale
nel Movimento di Cooperazione Educativa**

**Intercultural research and training
in the Movimento di Cooperazione Educativa**

Maura Tripi
Dottoranda
Università di Catania

Sommario

L'articolo presenta le esperienze di ricerca e formazione che si sono sviluppate in un'ottica interculturale all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). In primo luogo, il Gruppo Nazionale di Antropologia culturale (GNAC), costituitosi negli anni '70, si è impegnato nella decostruzione delle cornici etnocentriche entro cui i saperi a scuola, in particolare nella didattica della storia, venivano costruiti nei contesti educativi. Successivamente, la Scuola Interculturale di Formazione (SIF), sorta nella seconda metà degli anni '90, afferma la specificità di una formazione interculturale alla luce di contesti scolastici sempre più eterogenei e complessi e di nuovi bisogni delle professionalità educative. Il contributo riporta alcune evidenze raccolte tramite l'intreccio di fonti bibliografiche e fonti orali, al fine di diffondere una prospettiva riflessiva, democratica e cooperativa nei contesti educativi multiculturali.

Parole chiave: Movimento di Cooperazione Educativa, formazione interculturale, ricerca, cooperazione e democrazia, contesti educativi multiculturali.

Abstract

The paper presents the research and training experiences with an intercultural perspective, developed in the *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE). Firstly, the *Gruppo Nazionale di Antropologia Culturale* (GNAC), born in the 70s, was committed to deconstruct the ethnocentric frames in which scholastic knowledge, especially in the didactics of history, was built in the educational contexts. Secondly, the *Scuola Interculturale di Formazione* (SIF), which arose in the second half of the 90s, claims a specific intercultural training in light of more and more heterogeneous and complex school contexts and new professional training needs. The paper presents some evidence collected by using both bibliographic sources and oral histories, to improve and spread a reflective, democratic and cooperative perspective in multicultural educational contexts.

Keywords: Movimento di Cooperazione Educativa, intercultural training, research, cooperation and democracy, multicultural educational contexts.

Introduzione

Il presente contributo riporta alcune evidenze, a partire dalle riflessioni e dalle pratiche formative elaborate dagli anni '70 ad oggi nel Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), concentrandosi sugli aspetti antropologici e interculturali che sono stati considerati significativi dagli insegnanti ed educatori coinvolti nei gruppi di ricerca e formazione. Il testo attraversa, dunque, le diverse articolazioni in cui l'intreccio tra la pedagogia popolare, la ricerca antropologica e la formazione interculturale è stato elaborato all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa. Le fonti e i materiali utilizzati per questo articolo sono stati principalmente di tipo bibliografico e orale, coerentemente con la modalità di ricerca attuata all'interno del Gruppo Nazionale di Antropologia Culturale (GNAC) del MCE (cfr. paragrafo successivo): da un lato, sono state raccolte e realizzate interviste libere¹, integrate da materiale grezzo elaborato in forma scritta dai membri del gruppo nazionale Scuola Interculturale di Formazione (SIF); dall'altro lato, si fa riferimento ad alcune monografie MCE e ad articoli pubblicati sulla

rivista *Cooperazione Educativa*, dagli anni '80 al decennio scorso. Infine, sono stati inclusi nell'approfondimento alcuni autori che sono stati esplicitamente indicati, durante le interviste e nei testi, come studiosi di riferimento nei percorsi di ricerca e formazione, soprattutto ma non esclusivamente di area antropologica. I contenuti del contributo sono collegati, anche, al rinnovato interesse del MCE sui temi interculturali, al costante bisogno di confronto sulle questioni ancora rintracciate come urgenti e aperte in ambito interculturale e all'impegno per la condivisione delle pratiche di formazione professionale, in particolare nella forma del *laboratorio adulto*.

1. Antropologia e pedagogia popolare: la scuola e le sue connotazioni culturali

Il carattere cooperativo e la centralità delle tecniche, che identificano il Movimento sin dagli anni '50, hanno mantenuto vive la messa in discussione e la continua traduzione delle proprie pratiche e riflessioni alla luce dei cambiamenti nazionali storici, sociali e culturali. La pedagogia popolare, che ispira da 70 anni il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), è fondata su un costante impegno politico mirato alla realizzazione della scuola come luogo di democrazia e di processi educativi inclusivi e attenti ai gruppi marginali. Quando negli anni '70 il Gruppo nazionale di antropologia culturale (GNAC) nasce nel MCE, insegnanti e ricercatori si concentrano sul valore d'uso pedagogico e didattico del concetto antropologico di cultura. Nel momento storico in cui il gruppo prende vita, il dibattito culturale è vivo intorno all'urgenza di riconoscere alle persone che vivono in condizioni di povertà materiale ed economica saperi, conoscenze, capacità, mondi culturalmente costruiti, e di partire da questi nei processi di apprendimento. Questa prospettiva, condivisa a livello intellettuale e incarnata in diverse esperienze e pratiche, assume molteplici sfaccettature, a volte anche contrastanti tra loro, e attraversa diversi campi di azione e ricerca, nonché differenti discipline. L'emergere negli studi demologici della *questione meridionale* nel secondo dopoguerra, un approccio al folklore come *cultura di contestazione* (Lombardi Satriani, 1980) e come manifestazione di classi sociali subalterne rispetto a quelle egemoni (Gramsci, 2008), l'individuazione di una *cultura analfabeta* (Callari Galli e Harrison, 1977) sono esemplari di una fase specifica degli studi demoetnoantropologici². Le indagini sociologiche di Danilo Dolci raccolgono la quotidianità dei *senza-lavoro* di Palermo e dei *fuorilegge* di Partinico (Dolci, 2009, 2013), mentre «l'umanesimo etnografico» di De Martino guarda alle «culture a basso livello tecnico, o non-letterate o «cosiddette primitive», incluse quelle contadine del Sud Italia, a partire dalla tematizzazione del loro rapporto con le categorie della cultura occidentale dominante» (De Martino, 1977, p. 389)³.

Io intuivo vagamente ma non sapevo individuarlo, perché i processi di coscienza sono fondamentali. Quel concetto mi ha dato una forza enorme. Perché io sapevo che mio padre sapeva tante cose. Se vai nel campo e conosci la fioritura, se riconosci quello che accadrà in base al tempo che farà... c'è una quantità di cultura lì dentro... io lo sapevo. Ma il mondo intero non me la riconosceva, la cultura di mio padre... (Intervista 1).

La concezione di una cultura *alta* contribuisce a mantenere un sistema di esclusione, dentro l'istituzione scolastica, che si manifesta nelle bocciature e nell'abbandono scolastico degli studenti provenienti dalle zone rurali, dalle periferie, in condizioni di povertà. La scuola, chiamata a rispondere al compito di *eliminare gli ostacoli*, concorre spesso a sostenere questo sistema di esclusione, anziché riconoscere che

ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n'ha meno di un altro. [...] Conosco anche i sormenti. Li ho potati. Li ho raccolti, ci ho cotto il pane. Lei (*la professoressa n.d.r.*) su un compito m'ha segnato *sormenti* come errore. Sostiene che si dice *sarmenti* perché lo dicevano i latini. Poi di nascosto va a cercare sul vocabolario cosa sono (Scuola di Barbiana, 1996, pp. 115-116).

La stessa questione linguistica si accende e viene nutrita dalla denuncia del «sottosviluppo verbale e della deprivazione culturale come fattore di disparità scolastica» (Roghi, 2017, p. 82). Dunque, i maestri e le maestre, ciascuno con la propria storia personale, con i propri vissuti, sono coinvolti in prima persona: la questione della cultura a scuola, con i suoi linguaggi, le sue cornici e il suo etnocentrismo, investe anche le loro professionalità, le pratiche didattiche, l'organizzazione degli spazi nei quali lavorano. La pedagogia popolare di Célestin Freinet porta già in sé la continua messa in discussione delle conoscenze e delle categorie di pensiero e delle azioni a esse collegate. La pedagogia popolare

di fatto rinnova storicamente il suo significato con il mutare degli assetti sociali e delle ideologie che definiscono il termine 'popolo', sempre ambiguo e oggi persino imbarazzante. È una pedagogia che ha cambiato nel tempo configurazione ed obiettivi, ma continua ad indicare una scelta irrinunciabile: mettere al centro i soggetti sociali non dominanti (per sesso, per classe sociale, per cultura, per etnia...) e proporre sul piano educativo idee e pratiche che siano a loro coerenti, tenendo conto della marginalità che di per sé caratterizza la condizione dell'infanzia (Falteri, 1995, p. 10).

La scuola «nuova» diventa necessaria «non per astratto amore di novità, ma perché la vita stessa è ogni giorno nuova», e la scuola «deve adattarsi non da una generazione all'altra, ma ogni anno, ogni giorno» (Pettini, 1968, p. 1), in particolare in un contesto in cui la «costante ascesa delle classi popolari» necessita di una «modernizzazione dell'insegnamento» che «dovrà tener conto delle istanze democratiche presenti nel mondo moderno» (Pettini, *ibidem*). Su queste basi, la pedagogia popolare si riconosce come «popolare» non soltanto perché si rivolge alle aspirazioni del popolo e «muove i suoi motivi dal basso, dalla scuola militante». Ma anche perché intende promuovere una costante cooperazione nei contesti educativi, «perché vuol porre l'insegnante *medio* (e non solo quello di eccezionali capacità) in condizioni di svolgere con efficienza il proprio lavoro» (Pettini, 1968, p. 2). All'interno del MCE risulta, dunque, dirimente individuare e porsi in ricerca sull'inestricabile intreccio tra cultura e scuola, tra scuola e società: ci si chiede se le categorie utilizzate nelle pratiche e nei saperi della scuola siano utilizzabili con tutti e per tutti. Il concetto di cultura elaborato da Tullio Seppilli diventa la base a partire dalla quale ripensare criticamente le categorie di base: la cultura non si declina più nel suo carattere elitario e intellettuale, ma viene concettualizzata come l'insieme delle rappresentazioni mentali, elaborate a livello sociale, attraverso cui gli individui entrano in rapporto con il loro contesto in una società storicamente determinata (cfr. Guaitini e Seppilli, 1978).

Nella prima revisione dei programmi scolastici degli anni '50, avvenuta nel 1985, l'antropologia comincia a trovare posto in una sezione dei programmi intitolata alla "Storia-geografia-studi sociali" [...] Essa era stata preceduta da una diffusa sperimentazione che aveva riguardato tutte le discipline. In questa sperimentazione, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) ha svolto un ruolo di primo piano coinvolgendo vari studiosi come Tullio De Mauro per la linguistica e Lydia Tornatore

per la matematica, ma anche l'antropologia venne coinvolta attraverso Tullio Seppilli e soprattutto Paola Falteri che animò all'interno del Movimento il gruppo di studio e sperimentazione dedicato all'antropologia culturale (GNAC) (Papa, 2016, p. 45).

Il Gruppo nazionale di antropologia culturale⁴ lavora su diversi aspetti, attraverso l'elemento visionario dell'alterità – con le ricerche su Alce Nero⁵ –, il riconoscimento della cultura popolare, le dinamiche dei gruppi, il corpo come deposito di memoria, la pedagogia dell'ascolto. Le pratiche di ricerca si muovono in due direzioni parallele: negli incontri tra insegnanti e nelle classi. Gli insegnanti che fanno parte negli anni '70 e '80 del GNAC operano soprattutto nella scuola d'infanzia e nella scuola elementare, ma ci sono anche insegnanti della scuola media e superiore e altri non insegnanti, con percorsi formativi professionali differenti. In questo gruppo eterogeneo, gli incontri prevedono lo scambio di esperienze vissute in classe, che vengono documentate in diari di bordo per essere poi riportate criticamente nel gruppo di colleghi. Agli incontri partecipa quasi sempre Paola Falteri, ricercatrice all'Università di Perugia, che sostiene il confronto ponendo in evidenza le cornici e gli impliciti culturali di alcuni comportamenti o contenuti didattici, suggerendo la lettura di alcuni testi, suggerendo alcuni concetti da approfondire. La condivisione di ogni pratica serve, poi, a rimodulare quella stessa azione didattica da parte di chi l'ha attuata, ma offre spunti e indirizzi di azione e ricerca anche a chi ha ascoltato e partecipato all'incontro. Parallelamente al lavoro di osservazione e documentazione, ciascun insegnante o gruppo di insegnanti lavora secondo la stessa modalità di ricerca nelle classi, con bambini e ragazzi: per co-costruire un sapere comune, si parte dalla storia personale di ciascuno studente, a partire dalla quale si individuano gli intrecci con la storia familiare, locale, nazionale e internazionale, attraverso la ricerca d'ambiente, nel territorio. La didattica della storia viene ripensata attraverso il rinnovamento epistemologico della storia che rintraccia il valore e la validità delle microstorie, dell'immaginario collettivo, dei soggetti marginali, della cultura materiale⁶.

La cornice entro cui si muove la ricerca del GNAC fa riferimento alla scuola come «un soggetto di cultura», i cui funzionamenti «e la cultura materiale, le liturgie e gli strumenti [...], con i suoi riti, sono connotati culturalmente» (Intervista 1). La ricerca si muove attorno alla consapevolezza dei presupposti, degli impliciti e delle costruzioni culturali che veicolano conoscenze e saperi, sostenendo o opprimendo l'espressione dell'individuo e del gruppo:

«Anche queste parole – popolo, classi subalterne, marginali – erano già state sotto oggetto di riflessione da parte del Movimento, in particolare all'interno del Gruppo nazionale di antropologia culturale [...]. Ci eravamo già occupati di classi, del potere, di dislivelli di potere e come questo si riverberasse e contribuisse a disegnare la cultura antropologica» (Intervista 1).

Da questa presa di consapevolezza non può che generarsi spaesamento rispetto a ciò che è considerato scontato, normale. Gli studi e le ricerche di Ernesto De Martino diventano nella ricerca del GNAC un punto di riferimento imprescindibile: in *La fine del mondo* «osserva che buona parte delle regole comportamentali dei fanciulli non sono create da loro, ma dagli adulti» e giunge alla «constatazione che adulti e bambini, sani e malati, si muovono all'interno di ruoli socialmente prestabiliti» (Gallini in De Martino, 1977, p. LXVII).

Da un lato, dunque, si individua come necessaria la presenza di ritualità nei contesti educativi, in quanto parte di mondi culturali che trovano nel simbolismo magico-rituale strategie e strumenti di *presenza*. In questo senso, la formazione del MCE si impegna a

offrire e co-costruire strumenti che permettano di acquistare consapevolezza, condizione che necessita di attraversare lo spaesamento culturale e imparare a sostenerlo. Toccare «i confini della [...] patria esistenziale», col rischio di perdere il proprio «orizzonte culturalizzato», significa affacciarsi «sul nulla», come esemplifica De Martino quando riporta il ricordo del contadino calabrese che perde di vista «il campanile di Marcellinara» (De Martino, 1977, p. 480).

Dall'altro lato, si denuncia la pericolosità di una mancanza di consapevolezza che giustifica i riti e i simboli sotto il filtro di una presunta «normalità» che, nonostante abbia il carattere fondamentale di «progettabile intersoggettività, il suo appartenere a una prospettiva di operabilità socialmente e culturalmente condizionata» (De Martino, 1977, p. 50), definisce i propri confini rispetto a una «anormalità» la cui struttura «confonde in sé anche il mondo del primitivo, del mistico, del religioso, del mago e del poeta (o magari del fanciullo)» (De Martino, 1977, p. 169). Questa rappresentazione definisce un *unicuum altro* indeterminato che

«accomuna sani e malati, uomini religiosi e fanciulli, sciamani e poeti. Oppure [...] si volge a sottolineare le differenze fra il mondo dei sani e quello dei malati, dei mistici e dei bambini, ecc., e allora le manca il criterio della distinzione, o dovrà prenderlo a prestito altrove, o si lascerà andare ad affermazioni gratuite e banali sulle differenze» (De Martino, *ibidem*).

Una scuola culturalmente connotata, ma non consapevole delle proprie connotazioni, analizza in modo gratuito e banale ogni forma di differenza e di divergenza dalle regole comportamentali prestabilite, attraverso pratiche giudicanti, con l'individuazione di *errori* e *devianze* in modo indistinto, che riguardino cioè i bambini, i migranti, gli studenti con disabilità, e qualsiasi altra persona tocchi i *confini della patria esistenziale*. «L'esclusione dei figli delle classi subalterne non è stata prodotta solo dall'incapacità di riconoscerli soggetti di cultura altra, magari perdente», ma è legata anche alla «cornice (*culturale della scuola, n.d.r.*) [...], è uno sfondo che agisce inconsapevolmente, con una forza e un potere che si traducono in esclusione» (Intervista 1). In questo senso, anche le pedagogie latenti (cfr. Becchi, 2005) fanno parte di quel sistema culturale insito nell'*esserci-nel-mondo* personale e professionale di ciascun insegnante. L'impegno militante del MCE, che considera la classe una comunità composta da persone che co-costruiscono saperi e pratiche a partire da ciò che già sanno e secondo uno spirito democratico (Lodi, 1982), si riflette così nell'intenzione di elaborare in modo critico un'idea di bambino e di straniero, che contribuiscono alla vita comune a partire dai mondi culturali concreti a cui è necessario riconoscere il senso della loro esistenza. Occorre, dunque, riportare l'analisi alla dimensione del senso del comportamento,

e questa analisi non può aver luogo se non in riferimento al «senso» della cultura in universale e al «senso» della civiltà particolare in cui il comportamento in questione è storicamente inserito. [...] in terzo luogo, comporta l'apprezzamento della dinamica in cui si inserisce il comportamento, [...] nel quadro storico-culturale dato (De Martino, 1977, p. 173).

2. Intercultura tra spaesamento e utopia

Negli anni '90 nuovi cambiamenti significativi a livello globale segnano la ricerca MCE verso nuove riconfigurazioni. Nel momento in cui le migrazioni verso l'Italia si intensificano e cresce la presenza nei territori locali di classi definite *multiculturali*, le

questioni antropologiche che guardano alle differenze culturali divengono più complesse, articolate, multidimensionali. E tanti insegnanti si ritrovano lontanissimi dai loro *campanili di Marcellinara*. Si cerca di ritradurre la nuova realtà scolastica con i filtri lessicali di «multicultura» e «intercultura»: l'adozione di nuove parole appare una forma rassicurante che risponde al «bisogno di vivere in mezzo a cose che ci narrano storie» (Amery in Virno, 2003, p. 42), nel tentativo di creare un nuovo «luogo abituale», in cui riacquistare un «agio sensuale del proprio contesto vitale» che, alla luce delle trasformazioni in atto, risulta essere «una scommessa storica, non un possesso pregarantito. Un compito che ci sta dinanzi, non un'eredità» (Virno, *ibidem*). Per descrivere il mutamento globale, ancora in corso, che raggiunge ogni dimensione esistenziale, individuale e sociale della contemporaneità – comprese le aule delle scuole italiane –, si assumono diverse metafore e rappresentazioni, tra cui la dimensione demartiniana di *catastrofe*:

Le catastrofi sono caratterizzate da un lato privativo – l'*insensatezza* – che sorge nel momento in cui un universo di senso cade in frantumi. [...] Il *disorientamento* è invece un fenomeno legato alla possibilità di un blocco nella nostra possibilità di comprensione dei fenomeni (Guariento, 2016, p. 175).

Tra perdita di senso (*insensatezza*) e eccesso di senso (*disorientamento*), questa rilettura demartiniana prospetta due direzioni possibili per far fronte alle catastrofi. Da un lato si può fare ricorso alle *sfere immunitarie* che, con un arresto dell'immaginazione e un «ritorno alle origini», sono proprie delle «ideologie politiche fondamentaliste o neo-conservatrici che rappresentano una reazione immunitaria alla “liquidità” e alla “confusione” delle società tardocapitalistiche» (Guariento, 2016, *ibidem*).

«Evocare le radici minacciate funziona, è efficace perché rappresenta una facile (ancorché illusoria) risposta alle paure suscitate dalla globalizzazione, dalla sensazione che ogni confine stia cadendo, che si possa sgretolare la fortezza nella quale si pensava di vivere» (Cesarin in Brodetti e Conte, 2010, p. 9). Marianella Sclavi rileva come le sensazioni di *insensatezza* siano correlate a uno stato emotivo carico di ansia, interpretabile come «un avvertimento che muoversi in quella direzione è pericoloso e/o inutile e/o ridicolo» (Sclavi, 2003, p. 27) e come l'insorgere di questa emozione porti, anche nella gran parte delle faccende umane, ad affrontare e risolvere le situazioni attraverso delle soluzioni *logiche* che mantengono le persone *dentro la cornice*.

Nel Movimento si sceglie, al contrario, la direzione dell'*utopia*, che si staglia su un orizzonte aperto di possibilità, che guarda al disorientamento come una chiave di accesso alla trasformazione e alla formazione professionale: «possiamo parlare di *utopia* quando la paura per il disorientamento non si richiude in un dispositivo di annientamento del futuro e dell'imprevisto, ma si apre alla radicale contingenza e alla possibilità» (Guariento, 2016, *ibidem*).

Come far fronte, dunque, a una crescente complessità dei contesti educativi, di cui la diversa provenienza geografica di studenti e famiglie costituisce un elemento altamente significativo? Dal riconoscimento e dalla valorizzazione dei saperi quotidiani, dei dialetti, della cultura contadina, nel confronto professionale con le classi multiculturali, si rinvigorisce «l'idea che la pedagogia popolare si dovesse ora rideclinare in interculturalità e che questa attualizzazione non potesse essere data per scontata, già inscritta nell'elaborazione MCE» (Cesarin in Brodetti e Conte, 2010, p. 8). La pedagogia popolare, dunque, basata sull'idea che la scuola pubblica sia «luogo inclusivo che accoglie tutti e garantisce un'istruzione di qualità, il luogo principale in cui si acquisiscono gli strumenti dell'esercizio della cittadinanza», diventa anche il luogo in cui «si costruiscono le

premesse di una convivenza democratica, proficua, positiva, dinamica tra persone che hanno storie e culture diverse» (Intervista 3).

La dimensione *utopica* a cui si aderisce assume, inoltre, un'altra importante premessa: che la trasformazione, le crisi, i conflitti e le mediazioni sono elementi imprescindibili della società e di ogni processo di apprendimento. Lungo tutto l'arco della vita, ogni essere umano scardina e ricostruisce orizzonti e cornici di senso, a livello individuale e collettivo. La dimensione interculturale diventa strumento e opportunità di nuova costruzione di senso. La ricerca del Gruppo nazionale di antropologia culturale prende una nuova ulteriore forma nella Scuola interculturale di formazione (SIF): la pedagogia popolare, che pone la costruzione dell'identità come centrale nei contesti educativi, intercetta nello «sviluppo delle categorie di diversità e nella procedura del confronto [...] da un lato una base indispensabile per la conoscenza del sociale e per la percezione della multilinearità dello sviluppo storico; dall'altro una tappa importante nella formazione della consapevolezza di sé» (Falteri, 1995, p. 11).

«La rivisitazione fatta insieme dei punti di riferimento di un contesto culturale (linguaggi e codici impliciti) aiuta a trovare la *beata ovvietà* del mondo, il senso comune che è realmente includente, un appaesamento congeniale e in armonia con quel che si è» (Intervista 3). Questo impegno militante, che si riversa nelle pratiche e nei comportamenti a scuola, riconosce «la dimensione conflittuale che accompagna l'incontro e che si dipana su diversi piani: nel gioco delle immagini reciproche, dei pregiudizi e degli stereotipi, nelle relazioni umane, nella struttura dei rapporti di potere» (Cesarin in Brodetti e Conte, 2010, p. 8). È necessario imparare non solo a *gestire* i conflitti, ma ad *attraversare* i conflitti: «tutte le situazioni in cui le incomprensioni e i conflitti si perpetuano, nonostante i tentativi degli attori di adottare tattiche e strategie mutevoli», *dissonanze* dell'ambiente culturale, «per essere comprese richiedono [...] una uscita “forte” da cornici “forti”; il superamento di resistenze che tutti i protagonisti in qualche modo collaborano, spesso inconsapevolmente, a riprodurre» (Sclavi, 2003, p. 176).

Lavorare sulle crisi e sui conflitti vuol dire, dunque, imparare strategie comunicative e relazionali che *danzano* intorno alle cornici culturali e alle diverse forme di *limite*: praticare l'accoglienza in un'ottica di integrazione può alterare i limiti stessi, senza il consenso di chi riceve la richiesta – o a cui si espone la pretesa – di integrarsi. Accade spesso che, anche nei processi di integrazione si attivino due forme di pregiudizio descritte da Marianella Sclavi (2003, pp. 100-101): il pregiudizio basato sulla «teoria della reputazione ben meritata»⁷, secondo la quale i comportamenti biasimevoli e screditanti vengono attribuiti a fatti ritenuti innegabili; il pregiudizio che, dietro un atteggiamento benevolo e generoso, nasconde l'individuazione di differenze da parte dei gruppi dominanti, nei termini di una mancanza, per cui i soggetti destano interesse in quanto *minus habens*⁸.

Questa prospettiva affiora in modo chiaro, ad esempio, nelle parole di un lavoratore algerino intervistato da Abdelmalek Sayad (cit. in Catarci, 2014, p. 76): «Vorrebbero che fossimo francesi [...] ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione». Marco Catarci, nelle sue note critiche della nozione di *integrazione*, evidenzia il perpetuarsi, nel contesto italiano, di un discorso che mantiene i migranti in una condizione di subalternità, confidando nella logica che si iscrive in cornici di matrice coloniale, in termini *culturalistici*, e con un'accezione a senso unico (cfr. Catarci, 2014). La pedagogia popolare trova, dunque, terreno fertile nella messa in discussione delle cornici che si celano dietro al lessico proprio del discorso interculturale, a cui il concetto stesso di integrazione appartiene, e alle pratiche che si agiscono nei contesti educativi multiculturali.

3. Il laboratorio adulto in chiave interculturale

Sulle colline di Perugia, a Prepo nel luglio 1993, si svolse il primo incontro di quello che sarebbe diventato il nucleo dell'attuale SIF. [...] I primi incontri portarono all'organizzazione dello stage "Sotto lo stesso cielo. Verso un progetto di formazione interculturale", che si svolse nel '94 a Montone (Perugia), con l'intento di lanciare per la prima volta in modo ufficiale l'idea di un progetto specifico MCE sulla formazione interculturale, all'interno dello stesso movimento: l'intenzione di lavorare alla costruzione di una "scuola di formazione" rivolta ad operatori adulti (Brodetti e Conte, 2010, p. 23).

La prospettiva è, dunque, quella di raccogliere la necessità e l'urgenza di una formazione specifica sull'intercultura, guardando alla formazione come «un processo lungo, che attiva crisi e cambiamento, a volte resistenze» (Brodetti e Conte, 2010, p. 27). La formazione viene distinta dall'aggiornamento, «dove spesso si cerca di trasmettere conoscenze di tipo teorico, che ha obiettivi diversi e tempi più compressi» (Brodetti e Conte, *ibidem*). La formazione rappresenta, dunque, all'interno di questo progetto, non un obbligo professionale, né un requisito formale: le condizioni di partenza risultano fondamentali, perché attivano un processo di ricerca individuale che scaturisce da «quando una persona nell'affrontare un suo compito professionale si sente moderatamente inadeguata» (Brodetti e Conte, 2010, *ibidem*). La formazione mostra spesso le modalità difensive, la fatica che ciascuno ha «a mettersi in contatto con la sua sensazione di inadeguatezza» (Brodetti e Conte, *ibidem*).

Come esplicitato in precedenza, la perdita o l'eccesso di senso sono condizioni comuni delle professionalità educative. Nei contesti multiculturali, ulteriori elementi di complessità possono contribuire a costruire situazioni di inadeguatezza e spaesamento. La specificità della formazione interculturale MCE è quella di individuare in queste condizioni delle opportunità che permettano di uscire dalle proprie cornici culturali, al fine di acquisire non solo la consapevolezza «dei limiti che sono anche del contesto in cui si opera», ma anche «dei propri modelli di riferimento», così da operare una trasformazione profonda assumendo «la fatica del cambiamento» (Brodetti e Conte, 2010, pp. 27-28). Il sentimento di moderata inadeguatezza, che comporta o è dovuto all'inciampo, alla difficoltà, alla crisi è considerato *la prima condizione*

che permette all'adulto di mettersi in una situazione formativa. [...] L'adulto "entra" nel lavoro di formazione nella misura in cui comincia a parlare di sé, perché le prime modalità difensive consistono sempre nel rappresentarsi l'altro come non abbastanza adeguato, come uno che sbaglia, che è cocciuto, rigido, dogmatico... Questa modalità difensiva, di leggere la relazione cercando sempre e comunque di investigare l'altro, non apre il canale del cambiamento e della formazione. Nel momento in cui l'adulto, finalmente, capisce che lavorare nella formazione significa tentare di capire come è lui stesso, allora comincia il lavoro vero e proprio, perché allora egli ammette la propria inadeguatezza (Mion, 1994, p. 10).

Questo processo viene vissuto attraverso la modalità del *laboratorio adulto*.

C'era questa pratica di usare questo laboratorio del viaggio come sorta di iniziazione. [...] ho capito che cos'era un *laboratorio adulto*. Noi pensiamo che sia una pratica generalizzata. Non tutti i gruppi MCE lo praticano come lo pratichiamo noi. [...] Il laboratorio adulto ti fa vivere un'esperienza. Non è che se ne parla. Non è

un gruppo di lavoro in cui hai delle sollecitazioni o leggi delle cose. Cosa a cui invece più o meno ero abituata. Ma è una proposta formativa in cui ti devi mettere in gioco. Devi esserci fino in fondo. Anima e corpo e mente. Nella SIF poi ha avuto delle sue caratterizzazioni specifiche (Intervista 2).

Il laboratorio adulto è già, dunque, una pratica tradizionalmente vissuta nel Movimento⁹. Nasce ufficialmente nel 1977 all'interno del gruppo romano MCE, grazie soprattutto alla presenza nel gruppo di figure professionali *altre* rispetto agli insegnanti di scuola e all'interesse sempre maggiore agli insegnanti e all'educazione con il corpo e i linguaggi espressivi (cfr. Mele, 1986).

Nel MCE c'era già tutto questo. Ma non bastava [...] per la connotazione culturale di ogni comportamento e dispositivo e perché l'ascolto doveva diventare, da parte del docente, dell'educatrice e dell'educatore, capacità di riconoscimento dei segnali di diversità culturale, cioè capacità di riconoscimento dei segnali di culture altre che i bambini portavano qui dentro la scuola. Prima le chiamavamo "culture altre". Ma non potevamo più chiamarle così, perché non eravamo più in una situazione di alterità. L'attenzione per l'altro non era più attenzione da schedario di etnologia. [...] Eravamo davanti a qualcun altro. Che ti portava altro oltre al suo essere bambino, bambina (Intervista 1).

Nella proposta di laboratorio adulto rielaborato in chiave interculturale dalla SIF si presentano dei caratteri propri e originali: la cornice di un *tema mediatore*, di cui tutti abbiamo esperienza e che si ritrova in tutte le culture; la presenza di un momento di narrazione a partire da uno stimolo evocativo o attraverso un gioco di ruoli; la messa in comune di storie e prodotti individuali, secondo modalità, tecniche e passaggi differenti, da realizzarsi in coppie, in piccoli gruppi e/o nel grande gruppo; la ricerca di parole e immagini che riportino le interpretazioni individuali e il senso comune del processo vissuto nel laboratorio, spesso in funzione di una restituzione ad altri dell'esperienza fatta (cfr. Brodetti e Conte, 2010, pp. 40-43). Alle attività con il corpo e i linguaggi espressivi si intrecciano o seguono sempre le attività meta-cognitive: la scrittura del proprio diario di bordo; l'elaborazione del proprio percorso all'interno del laboratorio¹⁰; la preparazione in gruppo di una comunicazione ad altri gruppi; la condivisione finale dei punti di vista (cfr. Brodetti e Conte, 2010, p. 48).

Alla figura del formatore, che propone e accompagna i partecipanti nel percorso e nel dipanarsi delle attività attraverso una serie di passaggi ben definiti, un ruolo chiave è assunto dall'osservatore «astinente» (Brodetti e Conte, 2010, p. 50), che non partecipa direttamente alle attività, ma costruisce un racconto personale del laboratorio, scegliendo i momenti del lavoro su cui concentrare l'attenzione, in modo non giudicante, né valutativo del percorso e delle azioni. L'osservatore riporta le sue impressioni in plenaria, al pari dei conduttori e dei partecipanti. «Nei laboratori la responsabilità di ricostruzione dei significati è affidata ai conduttori; la funzione degli osservatori è quella di offrire qualcosa in più: gli scarti, le latenze, i dettagli a latere» (Brodetti e Conte, 2010, p. 50).

La complessità, la transdisciplinarietà, l'identità multidimensionale e processuale, così come il plurilinguismo e i molteplici linguaggi espressivi sono aspetti specifici della formazione interculturale. La narrazione sta alla base dei laboratori, vissuta come decifrazione del mondo, costruzione del sé, messa in comune di pensieri ed emozioni. Le diverse tecniche narrative si intrecciano con i diversi linguaggi espressivi – tra cui la danza, il canto, il teatro, la scrittura, il disegno, la fotografia, il collage¹¹. Nella rielaborazione del laboratorio adulto in chiave interculturale, le *ritualità* segnano i

passaggi, sin dalla delicata fase dell'accoglienza, e ribadiscono l'aggancio a un *elementarmente umano* che viene esperito da chiunque. Un canto, una poesia, un cerchio, un silenzioso benvenuto, una melodia accennata per scandire i momenti tra un'attività e l'altra sono tutti elementi che indicano cura del tempo, un ritmo concepito *per* il gruppo. Se si parte dal presupposto che le ritualità fanno parte di ogni contesto educativo, che hanno una funzione di riconoscimento, di appaesamento, di comunità, allora non possono essere tralasciati nella situazione formativa.

La costruzione dell'*identità* si costruisce a partire e attraverso il confronto con l'alterità: l'identità personale e professionalità viene ricostruita, esplorata e condivisa tenendo conto della necessità di una *mediazione* tra punti di vista differenti e non può non considerare la possibilità e la presenza dei *conflitti*. Riconoscere la centralità della mediazione implica il decentramento dei punti di vista verso un orizzonte comune, oltre le difficoltà linguistiche e i codici culturali di riferimento; riconoscere la possibilità dei conflitti significa impegnarsi per attraversarli in modalità non reciprocamente distruttive. Questi elementi di complessità, appena riportati, delineano una formazione che evita l'univocità, la monodimensionalità, la risposta preconfezionata – nell'illusione che una ricetta sia utile per qualsiasi situazione –, e che invece valorizza i contesti multiculturali come opportunità di spaesamento e, dunque, di motivazione alla ricerca: «non tornai a casa dicendo che “avevo capito”. Ma tornai esaltata. E fu l'inizio di qualcosa di molto forte» (Intervista 2).

Conclusioni

Quali strumenti professionali può offrire una formazione che mette in discussione le categorie e gli impliciti culturali, che pone lo spaesamento come sostegno alla ricerca, che non pretende di *risolvere* i conflitti? La prospettiva adottata si inserisce in

un terreno di riflessione e consapevolezza, che aiuti ciascuno a ricavare autonomamente dagli stimoli ricevuti e vissuti nella situazione formativa quegli elementi di trasferibilità – che possono riguardare le tematiche, le metodologie, le tecniche o gli strumenti – che possono essere utilizzati nel proprio contesto lavorativo, a condizione di essere opportunamente adeguati e ripensati in rapporto a esso (Brodetti, 2003, p. 43).

Sta, dunque, dentro i processi trasformativi di ciascun insegnante, educatore, operatrice la chiave di appaesamento, che «non ha a che fare con la stabilità del proprio insediamento, quanto con il fatto che l'orizzonte entro il quale si vive possa essere dato per scontato» (Falteri, 1994, p. 4). Uscire fuori dalle cornici culturali non si traduce così in una perdita definitiva, ma offre quella consapevolezza che, pur stando dentro un *sensu comune*, trasforma la professionalità educativa in una professionalità riflessiva, ricercatrice, capace di guardare alla quotidianità con uno sguardo mai banalizzante. Per non *perdere la presenza*, non si può non stare in una realtà *ovvia*, ma rintracciare nell'apparente naturalezza del senso comune i meccanismi sofisticati che lo mantengono socialmente condiviso permette di affrontare il nuovo, l'imprevisto, l'inedito e di inventarlo (Falteri, 1995; Morin, 2007). I contesti educativi pongono una costante sfida culturale, si nutrono di relazioni in cui si implicano identità, biografie, memorie, emozioni, conoscenze, lingue. «Quando stai in una classe con un gruppo e sei responsabile di una relazione educativa, e se tu sei un adulto o adulta e loro sono piccoli, giovani, già questo è multiculturale perché c'è un disegnarci della cultura dentro le età e nelle generazioni» (Intervista 1). La ricerca interculturale spinge, dunque, a interrogarsi

su quali condizioni possano essere realmente in grado di accogliere tutte le dimensioni dell'umanità che si incontrano nelle classi e quali parole e azioni possano risignificare la quotidianità professionale accogliendo il senso vissuto e costruito dagli altri, in un'ottica cooperativa¹².

Le ricadute professionali e la trasferibilità delle esperienze di formazione interculturale proposte dal Movimento di Cooperazione Educativa vengono rintracciate non nella riproduzione dei percorsi sperimentati, come pacchetti preconfezionati da tirar fuori in modo meccanico in qualsiasi contesto professionale, bensì nella possibilità di far sedimentare i percorsi sperimentati; divenire consapevole sia della cultura, della sua natura dinamica e degli impliciti culturali della propria quotidianità, sia degli apprendimenti impliciti intorno ai temi trattati, alle metodologie, agli strumenti, ai canali espressivi utilizzati; infine, «provare a riadattare, rivisitare, ricomporre le sollecitazioni e gli stimoli ricevuti, in un percorso educativo-didattico autonomo e originale» (Brodetti e Conte, 2010, p. 54). Ogni gruppo, ogni comunità scolastica «è il prodotto, il risultato di un processo di costruzione di un “noi”. [...] ogni individuo si trova a costruire più “noi”» (Allesti *et al.*, 1999, p. 15). Accompagnare in queste *migrazioni* tra diversi *noi*, nonché impegnarsi nella costruzione di una comunità in classe che viva di pratiche democratiche, è un compito di cui la scuola e il territorio si devono prendere carico, a partire da educatori e operatori consapevoli, aperti alla trasformazione e alla ricerca personale e professionale.

Note

¹ Nel 2020, alcuni componenti della Scuola Interculturale di Formazione (SIF) hanno realizzato e raccolto interviste, poi confluite nel video *Per riconoscersi in una umanità comune* (<https://www.youtube.com/watch?v=MHfxnfmkVY>), con l'obiettivo di ricostruire le esperienze di formazione e ricerca interculturale del MCE. Le interviste integrali, la loro trascrizione e i materiali grezzi raccolti sono stati gentilmente condivisi con l'autrice. Le interviste, per scelta metodologica, appaiono nel presente articolo così catalogate: intervista 1 (Diana Cesarin, già segretaria nazionale MCE, membro del Gruppo nazionale di Antropologia culturale e coordinatrice della SIF dal 1995 al 2001); intervista 2 (Rossella Brodetti, coordinatrice della SIF dal 2001 al 2010); intervista 3 (Graziella Conte, coordinatrice della SIF dal 2011 al 2021).

² Alcune di queste posizioni, seppur nutrite dall'intenzione di un riconoscimento culturale dei gruppi marginali, si inseriscono nelle varie interpretazioni di una stigmatizzazione della *cultura della miseria*, in cui è implicito un circolo di predestinazione, a cui non si accompagna nessuna prospettiva, né alcun desiderio di superamento della condizione di povertà (cfr. Giustini e Tolomelli, 2012).

³ Le molteplici voci non sono qui riportate in modo esaustivo, dal momento che l'articolo non si pone l'obiettivo di analizzare in modo articolato il dibattito demotnoantropologico dell'epoca. Alcune di queste ricerche ed esperienze si inquadrano in modo esplicito nelle direzioni di impegno militante e formazione elaborate dal MCE.

⁴ Le attività di ricerca del Gruppo nazionale di antropologia culturale durano circa 15 anni e prendono forma in *stage* estivi, riproposti per diversi anni come percorsi sperimentali di formazione all'interno del MCE, e pubblicazioni, per la condivisione con altri insegnanti dei temi approfonditi e delle sperimentazioni nella didattica della storia (cfr. Falteri e Busoni, 1980).

⁵ All'interno del gruppo romano MCE, Nora Giacobini (1916-1998) ha dato vita e ha animato una ricerca, durata circa vent'anni, sui nativi d'America, a partire dal libro *Alce Nero parla*, biografia di un Sioux Oglala, definito nel libro stesso *stregone*, raccolta da John G. Neihardt e pubblicata per la prima volta nel 1961 in inglese (cfr. Giacobini, 2016).

⁶ Sulla ricerca d'ambiente, microstorie e immaginario nella storiografia e sulle applicazioni nella ricerca e nella didattica MCE, cfr. Giardiello e Chiesa, 1976; Alfieri, 1981-83; Falteri, 1986; Bloch, 2009; Le Goff, 2013; La Malfa, 2016.

⁷ La *Well-Deserved Reputation Theory*, elaborata da Gordon W. Allport (1973), viene ripresa da Marianella Sclavi (2003).

⁸ Gli esiti di questa attenzione, peraltro, permangono, riproducendo e rinforzando la *teoria della reputazione ben meritata* (cfr. Sclavi, 2003).

⁹ Sulla rivista «Cooperazione Educativa», Ortensia Mele riporta le caratteristiche fondamentali del laboratorio MCE, vissuto come pratica di autoformazione e di ricerca, ispirato alla concezione di Freinet

dell'educatore come ricercatore (1986). Tra i punti di riferimento di ogni proposta formativa si individua lo *sfondo integratore*, entro cui il contesto educativo è una «coevoluzione di storie, quindi di identità, diverse», una «danza di differenze» coevolutiva, in cui non c'è un «programma prestabilito», né «un'improvvisazione momento per momento», ma piuttosto una «ricerca» (Zanelli, 1990, p. 16). L'osservazione è una funzione distribuita in tutto il laboratorio e agita da tutti i partecipanti in modalità differenti. L'osservazione non può mai essere neutra, genera molteplici interpretazioni e fraintendimenti, ma la sua natura problematica disvela ulteriori sensi e significati, perciò non viene epurata da *errori*, ma viene accolta nelle sue molteplici forme espressive (Brodetti e Conte, 2010, pp. 48-50).

¹⁰ La restituzione avviene, di solito, secondo uno schema articolato che propone di individuare «un inciampo che ha provocato apertura o chiusura; un momento di agio o di disagio; una cosa nuova capita a livello personale; una cosa imparata sul piano professionale; una cosa inutile, pesante, da buttare» (Brodetti e Conte, 2010, p. 48).

¹¹ Sul molteplice rapporto tra antropologia, narrazione, teatro e intercultura cfr. Di Stefano, 2010.

¹² Nell'ottica di una ricerca in movimento e di una messa in discussione rigeneratrice, il Movimento di Cooperazione Educativa ha negli ultimi mesi rilanciato nel territorio nazionale le questioni aperte sull'intercultura e sulla formazione specifica: in occasione dei 70 anni del MCE, è stato organizzato l'incontro nazionale *Lavorare per l'intercultura oggi. Questioni aperte dentro e fuori la scuola*, a novembre 2021 a Palermo, e un secondo incontro *Tessere per l'intercultura. Dialoghi a più voci per promuovere l'incontro e attraversare i conflitti*, ad aprile 2022 presso il Dipartimento Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna.

Bibliografia

- Alfieri L. (1981-83), *Professione maestro: proposte di lavoro per insegnanti di scuola elementare*, Torino, Società Editrice Internazionale, vol. I-II-III.
- Allesti S., Brodetti R., Canciani D., Cesarin D., Conte G., Grieco M., Guindani F., Matricardi A.M. e Morbiato M.R. (1999), *Forum: Le due scuole Mce*. In «Cooperazione educativa», n. 1, pp. 11-18.
- Allport G.W. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Badino M., Martignone M., Trucco M.A., Manciangli C.T. (2003), *Tutti gli spazi del mondo. Un approccio antropologico alle scienze*, Assano San Paolo (Bg), Edizioni Junior.
- Becchi E. (2005), *Pedagogie latenti: una nota*. In «Quaderni della didattica della scrittura», Vol. 3, pp. 105-113.
- Bloch M. (2009), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi.
- Brodetti R. (2003), *Formazione interculturale. Una proposta formativa per rispondere ai cambiamenti della società*. In «Cooperazione educativa», n. 5, pp. 38-43.
- Brodetti R. e Conte G. (2010), *Lavorare per l'intercultura. La ricerca-azione della Scuola Interculturale di Formazione MCE*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior.
- Callari Galli M. e Harrison G. (1977), *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Milano, Feltrinelli.
- Catarci M. (2014), *Considerazioni critiche al concetto di integrazione*. In «REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. XXII, n. 43, Brasília, Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, pp. 71-84.
- Cesarin D. (2003), *Educare è difficile*. In «Cooperazione Educativa», n. 3, Assano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, pp. 6-10.
- Cesarin D. (2007), *Quale futuro? Costruire identità mobili e multiple*. In «Cooperazione Educativa», n. 2, Assano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, pp. 15-21.
- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.
- Di Stefano M. (2010), *Arte Corpo Intercultura. Il teatro e i linguaggi performativi nella Scuola di Formazione Interculturale Mce*. In C. Scaramella e A. Passani (a cura di), *Sguardi diversi. Riflessioni e materiali per l'educazione interculturale*, Roma, Giulio Perrone Editore, pp. 79-102.
- Dolci D. (2009), *Banditi a Partinico*, Sellerio, Palermo.
- Dolci D. (2013), *Inchiesta a Palermo*, Sellerio, Palermo.

- Falteri P. (1986), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale Mce*, Firenze, La Nuova Italia.
- Falteri P. (1994), *Il campanile di Marcelliana*. In «Cooperazione Educativa», n. 2, Firenze, La Nuova Italia, pp. 4-8.
- Falteri P. (1995), *L'attesa dell'altro e lo scarto dell'incontro*. In «Cooperazione Educativa», n. 1, Firenze, La Nuova Italia, pp. 9-14.
- Falteri P. e Busoni M. (1980), *Antropologia e cultura: questioni di antropologia culturale e didattica delle scienze storico-sociali*, Milano, Emme.
- Giacobini N. (2016), *Allargare il cerchio*, Amelia (TR), Edizioni Casa-laboratorio di Cenci.
- Giardiello G. e Chiesa B. (a cura di) (1976), *Gli strumenti per la ricerca*, Padova, La Linea.
- Giustini C. e Tolomelli A. (2012), *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*, Milano, FrancoAngeli.
- Gramsci A. (2008), *Quaderni del carcere*, 2a, Torino, Einaudi.
- Guaityni G. e Seppilli T. (1978), *Schema concettuale di una teoria della cultura*, 2a, Perugia, EUC.
- Guariento T. (2016), *Le rovine del tempo. Catastrofi, previsione, singolarità e realismo speculativo: dalla crisi dell'immaginario all'immaginario della crisi*. In «Lo sguardo. Rivista di filosofia», n. 21, pp. 155-180.
- La Malfa S. (2016), *La collana Einaudi «Microstorie» (1981-1991)*. In «Storiografia», n. 20, pp. 197-214.
- Le Goff J. (2013), *Storia*, Torino, Einaudi.
- Lodi M. (1982), *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lombardi Satriani L. M. (1980), *Antropologia culturale e analisi della cultura subalterna*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli.
- Mele O. (1986), *Dieci anni di laboratorio MCE a livello adulto*. In «Cooperazione Educativa», n. 6/7, Firenze, La Nuova Italia, pp. 7-12.
- Mion C. (1994), *Le relazioni pericolose*. In «Cooperazione Educativa», n. 3, pp. 9-13.
- Morin E. (2007), *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Papa C. (2016), *L'antropologia a scuola e nella formazione degli insegnanti. Le prospettive in Italia*. In «ANUAC», Vol. 5, n. 2, pp. 41-46.
- Pettini A. (1968), *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Roghi V. (2017), *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza.
- Scravi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori.
- Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Scuola Interculturale di Formazione MCE (a cura di) (2021), *Per riconoscersi in una umanità comune*. In <https://www.youtube.com/watch?v=MHfxfnomkVY> (consultato il 05.04.2022).
- Virno P. (2003), *Scienze sociali e «natura umana». Facoltà di linguaggio, invariante biologico, rapporti di produzione*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore.
- Zanelli P. (1990), *Autonomia e complessità* (inserto sullo sfondo integratore). In «Cooperazione educativa», n. 3, pp. 16-21.