

Antropologia per la Società accoglie contributi di ricerca capaci di coniugare il rigore dell'analisi, l'attenzione alla comunicazione e l'inquietudine per l'applicazione dei risultati. Guidati dalla convinzione che lo strumento dell'indagine etnografica costituisca un "saper fare" scientifico e al contempo un'esperienza umana assolutamente calata nella società, i testi contenuti nella collana ambiscono a contribuire oltre che con delle interpretazioni, anche attraverso utili strumenti per l'azione.

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato su revisione paritaria, imparziale e anonima (peer-review)

Coordinatore:

Francesco Zanotelli (Università di Messina/CREA/ANPIA)

Comitato scientifico:

Marco Bassi (Università di Trento)

Mara Benadusi (Università di Catania)

Jean-Pierre Olivier de Sardan (EHESS/CNRS/LASDEL)

Ralph Grillo (Emeritus, University of Sussex)

Selenia Marabello (Università di Bologna)

Ivo Quaranta (Università di Bologna)

Bruno Riccio (Università di Bologna)

Massimo Tommasoli (IDEA, Nazioni Unite)

Volumi pubblicati:

1. Zanotelli F., Lenzi Grillini F. (a cura di), *Subire la Cooperazione?*
2. Pinelli B., *Donne come le altre*
3. Pellecchia U., Zanotelli F. (a cura di), *La cura e il potere*
4. Solinas P.G., *Ancestry*
5. Bartra R., *Antropologia del cervello*
6. Saitta P. (a cura di), *Fukushima, Concordia e altre macerie*
7. Crivellaro F., *Etnografia del microcredito in Italia*
8. Fichera F., *Ammalarsi di benessere*
9. India T., *Antropologia della deindustrializzazione*
10. Boni S., *Il poder popular*
11. Pinelli B., Ciabbarri L., *Dopo l'approdo*

LA SCUOLA IN PRATICA

**PROSPETTIVE ANTROPOLOGICHE
SULL'EDUCAZIONE**

Mara Benadusi

Proprietà letteraria riservata
© 2017 editpress, Firenze
Via Lorenzo Viani, 74
50142 Firenze - Italy
www.editpress.it
info@editpress.it
Printed in Italy

La scuola in pratica /
di Mara Benadusi. -
Firenze : editpress, 2017. -
204 p. ; 21 cm
(Antropologia per la società ; 12.)
ISBN 978-88-97826-71-2
Permalink formato digitale:
<digital.casalini.it/9788897826712>

In copertina:
foto di Allibratori Aps Onlus

Nuova edizione rivista e ampliata
Prima edizione: Città Aperta 2008

Sommario

- 7 Note e ringraziamenti
- 11 Introduzione
- 21 I. Trasmettere, educare, apprendere
1. Le origini dell'antropologia educativa, p. 21 - 2. L'istituzionalizzazione della disciplina, p. 24 - 3. Il retaggio degli studi di *cultura e personalità*, p. 28 - 4. La prima tradizione: Gorge e Luise Spindler, p. 33 - 5. La seconda tradizione: Solon Kimball, p. 36 - 6. L'acquisizione della cultura: Harry Wolcott, p. 38 - 7. Frederick Gearing e il modello transazionale, p. 41 - 8. McLaren e la scolarizzazione come performance rituale, p. 47 - 9. L'etnografia analitica e lo studio dell'interazione sociale, p. 50 - 10. Apprendimenti situati e comunità di pratica, p. 58.
- 71 II. Insuccesso scolastico e minoranze
1. Teorie a confronto, p. 71 - 2. Deprivati o diversi?, p. 75 - 3. I primi studi sulla discontinuità: Edgar Lee Hewitt e Franz Boas, p. 80 - 4. L'esplosione delle differenze a scuola, p. 83 - 5. Strutture di partecipazione sociale nella riserva di Warm Springs, p. 89 - 6. Gli studenti neri di Trackton, p. 90 - 7. La ricerca micro-etnografica in campo educativo, p. 92 - 8. John Ogbu e il modello ecologico-culturale, p. 94 - 9. Margaret Gibson e gli alunni punjabi, p. 106 - 10. Antropologia, psicologia, etnopsichiatria, p. 107 - 11. Il modello ecologico-culturale in Europa, p. 110 - 12. Sistemi di dominanza multipla, p. 114 - 13. *Structure versus agency*, p. 117.
- 125 III. La nuova etnografia dell'educazione
1. Mutamenti e nuove direzioni di ricerca, p. 125 - 2. Le teorie sulla riproduzione sociale e culturale, p. 129 - 3. Paul Willis e il concetto di resistenza, p. 131 - 4. «Brothers» e «Hallway Hangers», p. 134 - 5. Il successo scolastico delle minoranze, p. 136 - 6. Varenne e McDermott: «Successful failure», p. 140 - 7. Sulla resilienza nella ricerca educativa, p. 146 - 8. Optare per un'identità fluida, p. 152 - 9. Sul potere nelle relazioni scolastiche, p. 155 - 10. L'antropologia dell'educazione nel mondo, p. 158 - 11. Grandi e piccole tradizioni in Europa, p. 163 - 12. L'antropologia dell'educazione in Italia, p. 168.
- 181 Epilogo
- 187 Bibliografia

Note e ringraziamenti

La scuola in pratica vede oggi nuova luce. Non si tratta di una semplice ristampa. Il libro è stato notevolmente ampliato rispetto alla prima edizione, che risale al 2008, integrandolo di nuovi capitoli, nuovi contesti di ricerca, nuove esemplificazioni etnografiche, al passo con i recenti sviluppi dell'antropologia educativa nel mondo. In particolare l'integrazione della terza parte del volume ha permesso di estendere la rassegna di studi oltre i confini delle scuole di antropologia educativa più consolidate, quelle anglo-americana e francese, per includere anche tradizioni emergenti o minoritarie, in Europa, Asia, Sudamerica. Lo spazio concesso all'ormai ricco panorama di ricerche italiane sulla scuola e l'educazione delle minoranze rappresenta anch'esso una novità.

Nell'arco di meno di un decennio, l'interesse verso uno sguardo antropologico sui processi di apprendimento e sui mondi della scuola sembra ormai maturo nel nostro paese, reso ancora più incisivo per via dell'attuale riconfigurazione dei requisiti per l'accesso al concorso nei ruoli di docente nella scuola secondaria. L'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari, richiesti dall'articolo 5 del decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 59 e dal Decreto Ministeriale n. 616 del 2017, ha infatti reso evidente e formalizzato il riconoscimento della prospettiva antropologica come acquisizione di base per gli insegnanti che andranno a operare nelle scuole italiane. Si tratta di un importante traguardo, che va senz'altro attribuito al lavoro svolto, negli ultimi anni, dalle associazioni di categoria in Italia, l'Associazione Nazionale Universitaria degli Antropologi Culturali (Anuac) e l'Associazione Italiana per le Scienze Etno-Antropologiche (Aisea), per sensibilizzare gli organi isti-

tuzionali preposti alla formazione e al reclutamento degli insegnanti. Ma si tratta anche di un punto di partenza, che ci aiuterà a misurare la nostra capacità come antropologi di formare quanti andranno a occupare le cattedre scolastiche nei prossimi anni, aiutandoli a operare quel «riconoscimento» degli alunni con le loro storie, identità e specificità «fuori da ogni etichettamento» di cui si fa menzione nei decreti legislativi. Questa riedizione del libro *La scuola in Pratica* è un passo in questa direzione, perché l'antropologia educativa fornisce coordinate importanti per la conoscenza dei mondi della scuola e delle culture che danno forma all'organizzazione scolastica. Mi auguro che in questa nuova, più ampia e aggiornata versione, il manuale possa orientare allievi e insegnanti nel difficile confronto quotidiano con la multiculturalità nelle classi, tenendoli al riparo da insidiosi riduzionismi.

Ringraziamenti

Ho scritto questo libro grazie agli incoraggiamenti ricevuti da amici, colleghi, insegnanti che mi hanno sostenuta in Italia e negli Stati Uniti. Un primo ringraziamento va pertanto a loro, in particolare al gruppo di antropologi che mi ha accolta al *Teachers College* della Columbia University: Hervé Varenne, Lambros Comitas e Charles Harrington. Non sarei risuscita a ultimare il mio lavoro senza la loro pazienza e disponibilità. Un ringraziamento va anche a quanti hanno discusso, letto e offerto stimoli nel corso degli anni di ricerca e nella stesura del libro: Gioia Di Cristofaro Longo, Matilde Callari Galli, Francesca Gobbo, Alessandro Simonica, Leonardo Piasere, Roberta Bonetti, Bruno Riccio, Cristina Grasseni. Irene Falconieri ha riletto il manoscritto più volte prima della pubblicazione e le sono quindi grata. Ringrazio infine i miei figli, Ignazio, Diego e Ruggero, che venendo al mondo hanno stimolato in me un rinnovato interesse verso il tema dell'educazione.

La scuola in pratica

Prospettive antropologiche sull'educazione

Ai miei compagni e compagne di classe

Introduzione

Una tribù che impara a sopravvivere, un gruppo di artisti che cerca nuove forme di espressione, un gruppo di ingegneri che lavorano su problemi simili, una cricca di alunni che definiscono la loro identità nella scuola, una rete di chirurghi che esplora nuove tecniche, una riunione di dirigenti principianti che si aiutano reciprocamente.
In poche parole: le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa ed imparano come fare a migliorare mentre interagiscono regolarmente. (Wenger, 2007)

In questo saggio confluiscono gli studi da me intrapresi durante il dottorato di ricerca, poi proseguiti – nell’arco di circa un decennio – in varie esperienze sul campo dentro la scuola, che mi hanno fatto imbattere nell’esigenza, e allo stesso tempo difficoltà, di affrontare il tema dell’educazione facendo riferimento a un bagaglio concettuale e a un apparato metodologico che traesse origine dall’antropologia. La tradizione italiana di ricerche sulla scuola «alle prese» con la diversità culturale attinge in genere da altri filoni disciplinari: quelli pedagogici, psicologici e di sociologia dell’educazione. Il materiale è veramente copioso – articoli, saggi, monografie, manuali, opere collettanee –, anche se non sempre si riscontra un’attenta problematizzazione di nozioni come cultura, differenza, etnicità, sulle quali si è invece sedimentato un ampio dibattito critico in campo antropologico.

La questione dell’integrazione scolastica degli alunni di minoranza o di origine straniera, e degli approcci messi in campo dalla scuola per gestire il confronto in aula con la diversità, è un tema centrale nella letteratura di settore. Si passa dallo studio delle dinamiche di gruppo tra alunni immigrati e italiani alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche; dall’analisi degli atteggiamenti di insegnanti e genitori nei confronti dei bambini di provenienza straniera alla ricostruzione dei rapporti esistenti tra scuola e territorio; anche il plurilinguismo, l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e lo studio della diversità religiosa sono temi che

stanno riscuotendo un interesse crescente nel settore. Altrettanto varie sono le metodologie di ricerca utilizzate, da quelle quantitative che fanno ricorso al campionamento e all'uso di questionari standardizzati, a metodi qualitativi come la raccolta di storie di vita, gli studi di caso e le interviste in profondità.

Perché quindi un libro come questo? Quanto sembra mancare nell'ampio e oserei dire congestionato panorama di ricerche sull'integrazione scolastica in Italia è un testo che racchiuda in forma manualistica i principali contributi che l'antropologia ha offerto all'analisi delle pratiche educative; un libro che racconti il valore aggiunto che può risultare da una postura osservativo/partecipativa di tipo antropologico e dall'impiego di metodi di restituzione e descrizione propriamente etnografici. Da qui il titolo del saggio: *La scuola in pratica*, con il suo coacervo di routine quotidiane, di stili di pensiero e di azione, di imprese collettive e sforzi solitari, ritualità, gerghi specialistici e colloquiali, artefatti, risorse, strumenti, storie di vita e «di battaglia».

È proprio da una di queste storie che vorrei prendere le mosse. Si tratta di un aneddoto di vita, spesso menzionato negli incontri tra ex compagni di classe che di tanto in tanto vengono organizzati da quando ho finito le scuole superiori. Seduti davanti a una birra, ricordiamo il modo rocambolesco in cui, in un liceo classico di un quartiere periferico di Roma, cercavamo di ottenere successo nelle prove scritte che scandivano il nostro compito di studenti alle prese con materie scivolose come il latino e il greco. Chi in maniera più attiva chi meno, eravamo tutti impegnati in un lavoro di preparazione, in un'attività di spionaggio, complotto, rapina, per carpire da quale testo la professoressa scegliesse le versioni dei compiti in classe, fino a prelevare furtivamente il libro dalla cattedra, copiare il titolo e andarlo a comprare in libreria; si trattava anche di un faticoso sforzo di traduzione, alcune volte perfino assistito perché si ricorreva ai traduttori in commercio o si sfruttavano giovani insegnanti di ripetizione. Tutto per cercare, nei pochi giorni che ci separavano dallo scritto di latino o greco, di tradurre il numero maggiore di versioni che il libro carpito all'insegnate conteneva.

L'impresa non finiva qui. Bisognava organizzarsi, accordarsi e dividersi il lavoro per arrivare, la mattina del compito in classe, davanti al negozio di fotocopie vicino alla scuola e riprodurre in stampe rimpicciolite ogni versione tradotta. In classe, se la fortuna ci metteva del suo e l'insegnante non sceglieva un altro testo di versioni, si tirava fuori dalla matassa di fogli arrotolati quello corrispondente al compito del giorno per copiarlo senza dare nell'occhio, facendo finta di consultare il vocabolario e mostrandosi impegnati nel risolvere passaggi difficili. Era indispensabile alterare lo stile perché la copia non apparisse uguale alla traduzione dei compagni o a quella dei traduttori in commercio. Ci voleva maestria per far sembrare il compito «farina del proprio sacco» senza rendere la traduzione così diversa da risultare alla fine sbagliata. Chi riusciva a farlo meglio, chi stentava, o per pigrizia o per eccessivo azzardo. Se uno falliva e veniva scoperto, tutto il gruppo di copiatori sarebbe stato smascherato.

Acquisire abilità nell'esercizio di copiare ci costringeva a fare gruppo, al di là delle differenze tra «secchioni» e non, tra portati per la materia e «negati»: stretti da un'alleanza fondata sul segreto e sul lavoro orchestrato ai fini del successo. In ogni classe ci sono sempre gli studenti più competitivi, i «bravi» a cui dà fastidio il buon risultato di chi bravo non è. Agli occhi di questa categoria di studenti, la riuscita comune avrebbe vanificato, almeno in parte, gli sforzi dei «primi della classe». Anche questo era un ostacolo su cui lavorare. Fintanto che tutti collaboravano e mantenevano il silenzio (l'omertà era considerata una forma di cooperazione), si poteva sperare di farla franca. È vero che quest'attività clandestina rendeva tutti noi più negligenti nello studio individuale, inclini com'eravamo a riporre fiducia nella copiatura; tuttavia, il copiare insieme creava un clima laborioso, dinamico, più di quanto le insegnanti potessero immaginare. Nell'epilogo del libro tornerò sull'aneddoto della copiatura in classe per trarne alcune considerazioni conclusive; fin da ora vorrei però mettere in luce il senso ultimo della storia.

Ho scelto di partire da questo aneddoto personale non per fare l'elogio della copiatura in classe e neppure per ammantare di un alone nostalgico le esperienze liceali. Mi interessa invece prendere spunto da una comune «storia di battaglia» (chi di noi non ha sentito raccontare o ha partecipato a imprese simili ai tempi della scuola?) per dare un'idea immediata dell'argomento di questo libro. La storia che ho raccontato è per me *educativa* non perché – come in una favola di Esopo – l'epilogo della vicenda racchiude la morale che copiare è sbagliato e i colpevoli verranno puniti; o viceversa che la scuola è una macchina infernale e l'unico modo per sopravvivere è farsi furbi. Per spiegare meglio la mia posizione prenderò spunto da due nozioni che lo storico dell'educazione Lawrence Cremin utilizzava per definire il processo educativo, rivisitate più tardi anche dall'antropologo francese Hervé Varenne (2007): l'idea espressa dal termine inglese *effort* (sforzo) e *deliberation* (deliberazione), che rimandano ad un processo negoziale di tipo collettivo implicante una valutazione da parte dei partecipanti delle condizioni educative di partenza e di quelle in divenire. Scriveva Cremin:

Considero l'educazione come uno *sforzo deliberato*, sistematico e sopportato per trasmettere, evocare o acquisire conoscenze, atteggiamenti, valori, abilità o sensibilità e qualsiasi apprendimento che derivi da uno sforzo, diretto o indiretto che sia, intenzionale oppure no. Questa definizione ovviamente spinge l'indagine oltre l'istruzione scolastica e la ricollega a un complesso più ampio di individui e istituzioni educanti: genitori, coetanei, fratelli e amici, famiglie, chiese, sinagoghe, biblioteche, musei, luoghi di insediamento e fabbriche. E chiaramente valorizza l'esame dei rapporti tra queste istituzioni e degli effetti di un'istituzione sull'altra. Ciò che è più utile per un sano riconoscimento storico delle relazioni summenzionate [...] è una serie di analisi che le studino per come si manifestano nella concretezza della vita sociale, ma tenendo bene a mente anche le più ampie questioni educative (Cremin, 1978: 567. Trad. it. a cura dell'autrice).

Il concetto di cui Cremin fa uso nella sua definizione – *sforzo deliberato* – stabilisce un collegamento con ciò che Varenne considera più interessante nell'approccio etnometodologico di Harold

Garfinkel (1967), vale a dire quel senso di contingenza storica e di arbitrarietà dei fatti sociali che fa sì che i partecipanti a un processo educativo siano spinti a ridefinire se stessi sempre in rapporto a una data circostanza e a un preciso contesto sociale. Definita in questo modo, l'educazione può essere considerata come un processo attraverso cui «escogitare le prossime mosse da fare» oppure come uno «sforzo» per coinvolgere altre persone in analisi congiunte sulle condizioni da cui parte l'apprendimento o in valutazioni in merito a condizioni totalmente nuove da costruire. L'educazione si configura quindi come un'attività di tipo intrinsecamente processuale e partecipativo, che ha luogo all'interno di «comunità di pratica» di carattere più o meno formale (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, Snyder, 2002); ovviamente essa può produrre conoscenze, ma queste non rimangono utili a lungo, in quanto le esperienze educative tendono sempre a fare evolvere il contesto culturale di riferimento e a produrre nuove condizioni di partenza. Paradossalmente si può arrivare per questa via a sostenere che il principale risultato di un'attività educativa sia il germogliare di forme di ignoranza che esigono rinnovati sforzi negoziali da parte dei partecipanti.

La breve storia di come diventare traduttori esperti ricorrendo alla copiatura illustra bene quello che voglio dire. Lo sforzo messo in campo per la riuscita dell'impresa richiedeva a noi studenti impegno reciproco e collaborazione. Naturalmente si trattava di una pratica non svincolabile da quel particolare contesto sociale dove apprendere a tradurre risultava un *sine qua non* per evitare, a fine anno, la bocciatura. Al contempo, la copiatura era una pratica comune nella scuola, anche se non sempre dava luogo a coalizioni così ampie tra studenti. Durante il dottorato di ricerca ho passato un semestre negli Stati Uniti, partecipando alle lezioni del PhD in *Anthropology and Education* presso il *Teachers College* della Columbia University. Il carattere situato e peculiare dell'esperienza di apprendimento a cui ho partecipato ai tempi del liceo si evince meglio dal raffronto con il contesto scolastico americano, dove il semplice accenno alla possibilità di copiare provoca scandalo, non solo tra gli insegnanti ma

anche tra alunni, che spesso ricorrono alla delazione senza per questo essere considerati «spie» dai compagni. Degno di nota nella storia è anche l'equilibrio tra singoli studenti e gruppo-classe: partecipare all'iniziativa della copiatura e lavorare in modo cooperativo perché avesse successo non annullava le modalità individuali di investire nell'impresa, anche se i destini del gruppo rimanevano appesi a un filo comune. La competenza dei singoli si articolava con quella degli altri creando interdipendenza e non omogeneità, proprio come suggeriscono le teorie sull'apprendimento situato e sulla cultura in interazione a cui questo saggio si ispira. Tra l'altro, il lavoro collettivo di copiatura, come qualsiasi attività di apprendimento partecipativo in comunità di pratica, non era sinonimo né di quello che in gergo scolastico si definisce «impecoronamento», ossia una sorta di livellamento delle differenze individuali, né di una forma di collaborazione fine a se stessa, motivata dal semplice desiderio di fare «cordata» aiutando altri sventurati. Il nostro gruppo di copiatori esperti restava una comunità eterogenea, disarmonica, con relazioni connotate da conflittualità, non sempre animata da sinergia e supporto reciproco. Per quanto lontane dalle più abituali relazioni scolastiche (governate dal rapporto diadico insegnante/studente), nelle pratiche della copiatura continuavano a sussistere dinamiche di potere dentro al gruppo dei pari. La partecipazione all'impresa non equiparava la classe neppure in termini di valutazione. Le insufficienze gravi, quei due e tre che sarebbero «fioccati» in circostanze normali, diminuivano; ma un certo dislivello di rendimento restava. Alla consegna dei compiti, continuava a sussistere una graduatoria di votazioni che, pur partendo da punteggi più alti, conservava comunque una distanza tra bravi e meno bravi. Ciò insinuava il sospetto nella classe che, ad incidere sulla valutazione, a «fare la differenza», non fosse solo la diversa maestria con cui si rivedeva la versione passata sottobanco, ma anche lo sguardo preconcetto dell'insegnante, che correggeva i compiti solo dopo avere messo gli occhiali con cui era solita guardarci.

Proponendo una rassegna delle principali teorie antropologiche sul successo e insuccesso scolastico, l'idea di apprendimento

a cui questo libro approda trae spunto dall'esigenza di superare la tradizionale dicotomia tra capacità di azione individuale e forze strutturali: due dimensioni – come vedremo – a lungo in opposizione nella ricerca antropologica sui processi di scolarizzazione. Come approfondiremo nelle pagine che seguono, coniugando una teoria della riproduzione sociale e una teoria situata dell'attività, le dimensioni della struttura e dell'azione vengono in qualche modo ricongiunte. L'impresa della copiatura che rinsaldava le relazioni tra studenti nella mia classe liceale non annullava la «resistenza» del sistema di apprendimento istituzionale all'interno del quale agivamo, né riusciva a scalfire la solidità delle lenti indossate dall'insegnante per valutarci. L'organizzazione scolastica con il suo apparato di regole, artefatti, stili di insegnamento e valutazione, i professori con le loro modalità corporative ma anche le loro storie professionali e umane, noi studenti e gli sforzi comuni o solitari che facevamo per acquisire abilità nella pratica di tradurre dal latino e dal greco: tutto questo costituiva un unico campo d'azione, niente affatto pre-strutturato, trattandosi di un sistema costruito dinamicamente dalle relazioni locali di potere che contribuivano a plasmarlo attraverso la pratica. L'idea di apprendimento da cui prendo qui le mosse consiste proprio in questa attività di adattamento o aggiustamento dinamico che si crea tra soggetti coinvolti nelle pratiche educative. Il libro mostra come l'educazione sia un'attività legata all'*esperire* più che al *conoscere*: sviluppandosi sulla base dell'esperienza, richiede coinvolgimento attivo dei partecipanti, coordinamento delle loro energie individuali in funzione di imprese comuni e immaginazione, ossia l'abilità creativa di estrapolare dall'esperienza sociale la propria visione del mondo.

Il libro ripercorre, con un taglio cronologico, le alterne vicende che hanno segnato la storia dell'interesse antropologico verso le tematiche educative e in particolare la questione dell'integrazione scolastica delle minoranze. Il saggio si divide in tre parti. La prima, *Trasmettere, educare, apprendere*, analizza l'educazione a partire dagli autori e approcci antropologici che hanno accompagnato la fortuna di questo ambito di studi dai suoi esordi agli ultimi decenni,

con un focus particolare sull'antropologia americana. È soprattutto negli Stati Uniti, infatti, che – sul finire degli anni Cinquanta del XX secolo – si è attuata l'istituzionalizzazione dell'antropologia educativa e, a tutt'oggi, il contesto statunitense esercita un'influenza notevole sugli sviluppi della disciplina, sia dal punto di vista teorico che metodologico. Le teorie, i casi etnografici e le nozioni presentate vanno assunte nella loro dimensione storica, tenendo conto dei contesti politico-culturali che ne hanno condizionato la diffusione. L'intento è di comprendere le ragioni che hanno determinato una svolta decisiva da una visione dell'educazione intesa come attività di *trasmissione* in grado di produrre uniformità culturale nel passaggio generazionale, a una teoria educativa che – al converso – valorizza il carattere dinamico, relazionale e situato dell'*apprendimento*, attraverso l'esplorazione delle dimensioni connesse all'incorporazione del sapere nella pratica.

Nella seconda parte del volume, *Insuccesso scolastico e minoranze*, il focus si restringe per seguire da vicino uno dei principali ambiti a cui l'antropologia educativa ha rivolto i propri interessi euristici e sforzi applicativi: la questione del rendimento scolastico di alunni considerati «di minoranza» per via della loro appartenenza di classe, etnica o razziale. Il tema del successo/insuccesso dei gruppi minoritari permette di descrivere lo scarto tra due maniere contrapposte di porre la questione del rendimento e delle risposte comunitarie ai processi di scolarizzazione. Si passa, infatti, da uno studio delle caratteristiche culturali interiorizzate (quasi per osmosi con l'ambiente) dagli individui, a un'analisi delle culture diverse degli studenti e dei fattori locali, storici ed economici in grado di spiegare la variabilità nelle performance scolastiche degli alunni di minoranza.

Nella terza parte, infine, *La nuova etnografia dell'educazione*, si prendono in esame le teorie e ricerche sulla scuola e i processi di apprendimento che hanno contraddistinto gli sviluppi dell'antropologia educativa negli ultimi decenni. Lo sguardo si poserà tanto sul panorama consolidato dell'antropologia dell'educazione anglofona e francofona, quanto sulle tradizioni germogliate in aree mar-

ginali della produzione accademica, per descrivere le varie antropologie dell'educazione nel mondo. Grazie all'approfondimento degli studi di etnografia educativa nel contesto italiano saranno, infine, analizzate le modalità messe in campo dalle scuole e dai migranti, in una complessa rete di relazioni sociali, per gestire l'esperienza pratica del confronto con la diversità nel nostro paese di recente immigrazione.