



HAL
open science

Antropologia, educazione e condizione postmoderna: riflessioni epistemologiche e metodologiche

Maurizio Ali

► **To cite this version:**

Maurizio Ali. Antropologia, educazione e condizione postmoderna: riflessioni epistemologiche e metodologiche. Raffaella Sabra Palmisano (dir.). Post-global anthropology and other adventures. Writings in honour of Antonio Luigi Palmisano, I libri di Emil, pp.41-70, 2023, 978-88-6680-470-3. hal-04364288

HAL Id: hal-04364288

<https://hal.science/hal-04364288v1>

Submitted on 26 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANTROPOLOGIA, EDUCAZIONE E CONDIZIONE POSTMODERNA: RIFLESSIONI EPISTEMOLOGICHE E METODOLOGICHE¹

Anthropology, education, and the postmodern condition: epistemological and methodological reflections

Maurizio Ali

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique

Université des Antilles

Maître de conférences (Professore associato) di antropologia dell'educazione, ha realizzato numerose missioni etnografiche in Colombia, nel settore amazzonico della Guiana francese e nell'arcipelago delle Marchesi, in Polinesia. È membro dell'unità di ricerca *Contextes, Recherches et Ressources en Education et Formation* (UR CRREF - Université des Antilles), del laboratorio di ricerca *Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie* (EASTCO - Université de la Polynésie Française) e del *Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones* (CIERA - Université de Montréal).

Abstract

This short essay proposes an epistemological and methodological reflection about anthropology of education and the role that this emerging discipline can exercise to improve our understanding of otherness but also to build public policies based on scientific research. The ethnographic intellect and anthropological reason constitute two privileged analytical approaches for understanding - putting their scope into context and relativising them - the processes of transmission of knowledge (education, training, and instruction) and finally constructing research that is *socially useful*, capable of informing and evaluating the activity of the public institutions.

Keywords: Anthropology of education, Educational policies, Epistemology, Scientific research policies

Sintesi

Questo contributo vuole proporre una riflessione epistemologica e metodologica a proposito dell'antropologia dell'educazione e del ruolo che questa disciplina emergente può esercitare per migliorare la nostra comprensione dell'alterità ma anche per costruire politiche pubbliche basate sulla ricerca scientifica. L'intelletto etnografico e la ragione antropologica costituiscono due approcci analitici privilegiati per comprendere – mettendo in contesto e relativizzandone la portata - i processi di trasmissione dei saperi (l'educazione, la formazione e l'istruzione) e costruire, finalmente, una ricerca *socialmente utile*, capace di informare e valutare l'azione dei poteri pubblici.

Parole chiave: Antropologia dell'educazione, Epistemologia, Politiche della ricerca scientifica, Politiche educative.

Ali, Maurizio. (2023). Antropologia, educazione e condizione postmoderna: riflessioni epistemologiche e metodologiche. In Raffaella Sabra Palmisano (dir.), *Post-global anthropology and other adventures. Writings in honour of Antonio Luigi Palmisano* (pp. 41-70). Città di Castello: I libri di Emil. ISBN: 978-88-6680-470-3.

¹ Quest'articolo prende spunto del mio ultimo saggio, *Cultures, savoirs et identités. Questions vives en anthropologie de l'éducation* (Ali, 2023a), adattandone la portata e sintetizzandone alcune conclusioni.

Introduzione

La trasmissione dei saperi è, alla pari di altri processi sociali, una variabile culturale che si manifesta sotto forma di ideologie e prassi che hanno incuriosito (e continuano a incuriosire) i ricercatori nel campo delle discipline etnoantropologiche². I terreni di ricerca sembrano infiniti e le domande che oggi si pongono agli specialisti sembrano rimettere in questione la nostra visione della postmodernità al fine di svelare le pieghe nascoste di quella che il nostro Antonio Palmisano (2017) definisce post-globalità: come fanno i genitori delle comunità indigene dell'Amazzonia colombiana per insegnare ai propri figli le tecniche di caccia e pesca? Perché ai liceali italiani non piace andare a scuola? Che strategie utilizzano i Marines americani per formare le loro reclute? Come vive e come lavora un'insegnante della scuola primaria nell'Ungheria di Viktor Orbán?

Al di là degli stereotipi che ci sono forniti dalla letteratura, dal cinema hollywoodiano o dall'informazione mediatica *mainstream*, gli antropologi dell'educazione hanno continuato a descrivere e analizzare (a seconda dei casi, con più o meno precisione e oggettività) quello che succede, concretamente, quando assistiamo ad un'interazione educativa (una lezione in ambito scolastico, uno scambio di messaggi nella chat di una formazione professionale *on-line*, un gesto affettuoso o una severa sgridata da parte di un genitore), a uno sciopero del personale docente o a una riunione di alti funzionari incaricati delle politiche educative. Si tratta di un campo di studi promettente la cui storia si è costruita a partire da uno spirito che io considero piuttosto Dada, grazie all'anticonformismo di alcuni dei suoi esponenti e alle novità metodologiche (nonché stilistiche) che ha introdotto nella sfera antropologica (Mantovani, 2009). Lungi dal voler proporre l'ennesima introduzione alla disciplina (o alla storia della disciplina³), quest'articolo vuole proporre alcune riflessioni sistematiche di ordine epistemologico e metodologico al fine di situare le sfide educative che ci impone il villaggio globale e le prospettive di ricerca che si aprono, in quest'alba del terzo millennio, agli antropologi dell'educazione.

1. Lavori in corso: l'antropologia dell'educazione, una disciplina in costruzione

I lavori più classici in antropologia dell'educazione, un ambito disciplinare relativamente recente⁴, si sono interessati soprattutto alle forme locali di parentela, genitorialità, formazione dei figli ed educazione alla socialità. Nel corso degli anni, le ricerche in quest'ambito hanno permesso di conoscere i modelli che governano le strutture familiari e comunitarie locali, cercando di comprendere i meccanismi che conferiscono loro validità educativa. I lavori etnografici classici hanno evidenziato i diversi ruoli svolti dai genitori, dalle famiglie, dalle comunità e dalle istituzioni sociali (compresa la scuola), contribuendo alla comprensione

² La rivista Dada ha pubblicato vari contributi in questo campo, tra cui quelli di Sara Miscioscia (2014) sulla scolarizzazione dei rom, quello di Nicoletta Landi (2014) sull'educazione alla sessualità, quello di Mariateresa Muraca (2014) sulle attività educative del *Movimento de Mulheres Camponesas* (Movimento di Donne Contadine) in Santa Catarina – Brasile o quello di Roberta Bonetti (2018) sul passaggio generazionale nel mondo delle piccole e medie imprese.

³ Il lettore interessato a esplorare in maniera sistematica le origini e gli sviluppi dell'antropologia dell'educazione potrà rivolgersi alla recente sintesi pubblicata da Bruno Américo e Fagner Carniel (2022) ma anche al trattato di Bradley Levinson e Mica Pollock (2011) ed all'antologia di testi classici della disciplina curata da Robert LeVine e Rebecca New (2008).

⁴ Sebbene le prime osservazioni etnografiche delle dinamiche educative rimontino alla fine del XIX secolo e che vari antropologi della prima metà del XX secolo abbiano descritto, più o meno incidentalmente, alcune pratiche educative – tra i quali Franz Boas (1912), Bronislaw Malinowski (1913, 1927, 1929), Margareth Mead (1928a e 1928b, 1930, 1947), Ruth Benedict (1938) e Meyer Fortes (1938) - si è soliti situare la nascita di questo campo di studi, in quanto disciplina universitaria, agli anni Cinquanta, soprattutto grazie alla diffusione dei lavori di George e Louise Spindler (2000).

antropologica di quest'umanissima esperienza: la trasmissione di certi saperi (conoscenze, capacità, competenze) alle nuove generazioni (Claes *et al.*, 2008; Alì, 2022). Ma se è vero che la dinamica educativa è consustanziale alla nostra umanità⁵, è altrettanto vero che le forme attraverso le quali essa si manifesta differiscono da una comunità all'altra e che ciascun gruppo umano si avvale strategie di trasmissione culturale adattate al proprio contesto.

Tali aspetti costituiscono dunque le caratteristiche più importanti dell'antropologia dell'educazione che, a differenza dell'antropologia cognitiva⁶, è una scienza votata al confronto, con l'obiettivo di descrivere e comprendere le diverse strategie attraverso le quali, nelle diverse culture, reti di parentela e istituzioni educative perseguono l'obiettivo universale di educare i bambini, gli adolescenti e i giovani a fare il bene, il bello, il giusto, seguendo le costanti culturali del loro gruppo sociale.

Tuttavia, se nei contesti educativi formali, vale a dire la scuola e le altre istituzioni educative (come le Università o i centri di formazione professionale), è relativamente facile studiare e sperimentare modelli diversi, è molto più difficile ridimensionare e mettere in discussione le routine e le pratiche educative dei contesti informali (in famiglia o tra vicini di casa, per esempio) : l'allattamento, lo svezzamento, le pratiche disciplinari, l'educazione morale, la socializzazione, l'apprendimento delle lingue, i giochi e le altre attività libere, i rapporti intergenerazionali o certe responsabilità domestiche riservate ai più piccoli.

Gli antropologi che si sono dedicati allo studio delle dinamiche che ho appena accennato hanno dovuto prendere in considerazione non solo le opportunità offerte dal lavoro etnografico (come strumento fondamentale per raccogliere dati sul campo) ma anche tutta una serie di conoscenze, *know-how* e competenze derivate da altri ambiti scientifici e che molto raramente venivano prese in considerazione dai colleghi più interessati agli aspetti puramente socioculturali. Penso, ad esempio, ai contributi della psicologia (e in particolare della psicologia dello sviluppo, della psicologia cognitiva, della psicologia dell'educazione e della psicologia culturale e sociale), della sociologia (della famiglia, della genitorialità e dell'educazione ma anche delle organizzazioni) e persino della primatologia che hanno portato a contaminazioni disciplinari⁷. Questa transdisciplinarietà, a sua volta, ha permesso di superare la sterile opposizione tra metodi qualitativi e quantitativi e di illustrare la diversità dei contesti studiati grazie ad una vera prospettiva interculturale e ad una sofisticata riflessione

⁵ La paleoantropologia, infatti, ci insegna che la trasformazione fondamentale che ha permesso all'*Homo* di prendere il posto degli australopithecini non è dovuta solo alla diversa struttura fisica e alla maggiore dimensione del volume cerebrale ma soprattutto alla migliore capacità di trasmettere in maniera efficace le informazioni culturali necessarie per adattarsi all'ambiente circostante (Henke e Tattersall, 2007). L'atto educativo è quindi alla base del cambiamento che spiega, secondo le categorie dell'antropologia sociale e culturale, il primato dei rappresentanti della famiglia *Homo* e la scomparsa degli australopithecini, che non erano dotati di questa capacità educativa. Inoltre, la complessità della cultura materiale del Pleistocene (la scheggiatura della selce, per esempio) dimostra che esisteva una forma di riproduzione e rielaborazione delle informazioni ricevute dalle generazioni precedenti: una forma senza dubbio preistorica, ma nondimeno sofisticata, di educazione. Tutte le attività culturali degli *Homo* (la produzione di diversi strumenti, la padronanza del fuoco, i riti funebri, la pittura, la scultura e il linguaggio) si basano sull'apprendimento, cioè su un processo creativo, capace di reinventare e adattare dati acquisiti da altre persone: un apprendimento molto più sofisticato di quello osservabile in altre specie animali, il quale si basa sull'imitazione e sulla *mimesi* (Lefebvre, 1988; Merlin, 1991).

⁶ L'antropologia cognitiva è considerata un campo di ricerca più vicino alla psicologia evoluzionistica che all'antropologia sociale e culturale. Si tratta di un approccio che ha preso forma e diffusione a partire dalla fine degli anni Sessanta e che studia i dispositivi cognitivi universali che organizzano e orientano lo sviluppo delle culture umane (Tyler, 1969; Dortier, 2004).

⁷ Si pensi, per esempio, all'impatto che ha esercitato l'analisi del comportamento per campionamento basata su griglie cronometriche (il *behavior sampling*, una metodologia quantitativa sviluppata dagli etologi per studiare la vita quotidiana dei primati) per misurare con precisione e studiare il funzionamento delle dinamiche educative in ambito domestico presso alcune comunità autoctone (Alì, 2023b).

metodologica⁸ che ha saputo prendere in considerazione temi di studio ritenuti difficili (come, per esempio, i bambini nel contesto della loro vita domestica e comunitaria) e il ruolo - ancora più difficile - dell'etnografo costretto a svolgere le sue osservazioni pur essendo doppiamente straniero: in primo luogo come rappresentante di una cultura diversa e in secondo luogo a causa della sua età adulta.

2. Educazione, alterità e subalterità

In uno studio sulla costruzione delle teorie educative, Clermont Gauthier e i suoi collaboratori (1997) hanno confrontato e analizzato le esperienze realizzate in diversi paesi al fine di migliorare il sistema della pubblica istruzione. Nel loro lavoro mostrano che, nella maggior parte dei casi, queste innovazioni non consistono nell'implementazione dei risultati ottenuti grazie alla ricerca scientifica in campo educativo, ma si basano piuttosto su scelte fatte da funzionari di livello manageriale (portatori di visioni e valori propri ai poteri egemonici) in funzione della reputazione di cui godono certi educatori, del loro talento (la capacità di *networking*) e del loro posizionamento ideologico⁹ (il che li porta a preferire e ad integrare alle politiche pubbliche determinate strategie educative piuttosto che altre). In altre parole, questi autori suggeriscono che le istituzioni responsabili dell'innovazione educativa hanno spesso avuto la tendenza a replicare esperienze innovanti che hanno funzionato in un particolare contesto, grazie al *know-how* di un particolare educatore (o di un gruppo di educatori), senza che esistessero garanzie che le repliche potessero restituire gli stessi risultati dell'esperimento originale. Non è un mistero che, in Italia come altrove, una serie di sperimentazioni pensate “in piccolo” (e “dal basso”) sono state diffuse su larga scala solo perché avevano già dato prova della loro efficacia (in un contesto determinato), sebbene non fosse chiaro perché funzionassero¹⁰. In altre parole, in ambito educativo le proposte, le idee e le soluzioni identificate dalla ricerca scientifica raramente sono state riconosciute e integrate nelle pratiche e nelle decisioni istituzionali (eccezion fatta per certi temi alla moda come, di questi tempi, le neuroscienze. Ali, 2021b)¹¹. Di conseguenza, questo campo di studi è stato tradizionalmente relegato al ruolo di Cenerentola delle scienze umane e sociali: un ambito disciplinare che ha avuto scarso impatto sulle politiche di sviluppo e che è stato talvolta accusato - a torto o a ragione - di non saper trovare soluzioni efficaci ai problemi del nostro tempo.

Senza contare poi che il problema posto dalla questione educativa non si discute nei soli ambienti universitari (e tra esperti del settore) ma è divenuto un argomento di cui un po' tutti

⁸ Come nelle ricerche di Melford Spiro e Audrey Spiro (1958), Sara Harkness e Charles Super (1977), Melvin Konner (1977), Edward Tronick, Gilda Morelli e Steve Winn (1987), Barry Hewlett (1992) o Rebecca New (1994), per citare solo alcuni esempi.

⁹ Gli autori considerano che gli educatori hanno la tendenza a situarsi, a secondo della loro esperienza personale, tra due posizioni ideologiche opposte: gli adepti dell'onnipotenza della pedagogia e quelli che vi si oppongono, preferendole le maniere forti e la socializzazione alle “buone vecchie maniere” (come lo fa Lucinda Holdforth, 2010). Nonostante le differenze, tuttavia, entrambe le ideologie condividono l'idea secondo cui un educatore efficace è colui che, di fronte a situazioni formative complesse: “prende decisioni contestualizzate, basandosi su argomenti razionali” (Gauthier *et al.*, 1997: 211. Traduzione dell'autore).

¹⁰ È questo, ad esempio, il caso del celebre *metodo Freire* che, negli anni Sessanta e Settanta, ha consentito l'alfabetizzazione di centinaia di migliaia di adulti brasiliani provenienti dai contesti più svantaggiati (Freire, 1974). Dal 1975, il metodo è stato esportato in Guinea-Bissau, São Tomé e Príncipe, Mozambico, Angola e Nicaragua, i cui governi hanno avviato programmi educativi ispirati alla pedagogia di Paulo Freire. Tuttavia, come lo stesso Freire ha volentieri ammesso, i risultati ottenuti in questi ultimi casi sono stati più mitigati rispetto a quelli ottenuti in Brasile, sia perché basati su una realtà sociale diversa, sia a causa delle aspettative sproporzionate dei politici nei confronti del suo metodo (Freire e Guimarães, 2003).

¹¹ Si pensi, per esempio, a tutte quelle raccomandazioni rimaste inascoltate, come quelle dei cronobiologi che continuano a criticare l'attuale organizzazione dei tempi e dei ritmi scolastici (Morelato de Souza y Loayza Hidalgo, 2013) o quelle degli oftalmologi e dei neurologi che ci hanno messo in guardia dai pericoli rappresentati da un uso eccessivo degli schermi in ambito educativo (Juniar *et al.*, 2022).

si sentono in grado di disquisire¹². Non ci stupirà dunque, che, di fronte all'insuccesso del nostro sistema globale (o post-globale), in molti si sentano attratti dalla scorciatoia semplicistica che collega i mali della modernità alla *cattiva educazione*, vale a dire all'incapacità degli educatori (i genitori, la scuola e le altre istituzioni educative) di trasmettere le competenze necessarie a garantire la sopravvivenza stessa della nostra società. I media e i *social network* sono pieni di testimonianze che vanno in questa direzione: gli argomenti su cui si basano sono generalmente aneddotici e tendono a biasimare quelle fragilità che, a loro avviso, sono responsabili della crisi sociale che stiamo vivendo e capaci di mettere a repentaglio le conquiste della nostra modernità, vale a dire:

“l'educazione impartita dai genitori, una scuola in permanente ricostruzione e con risultati molto diseguali, l'assenza di modelli di riferimento, una montagna di leggi che non mirano più all'organizzazione della vita in comune ma accumulano le misure favorevoli all'individuo a danno della comunità (al punto da suscitare un grande sentimento di iniquità), l'opposizione di certi gruppuscoli al potere dello Stato, l'indebolimento delle istituzioni e la loro desacralizzazione, la mancanza di coraggio soprattutto da parte delle forze dell'ordine, in particolare quando rifiutano l'uso legittimo della forza” (Chauvancy, 2015. Traduzione dell'autore).

Sebbene la prospettiva catastrofista presentata da questo tipo di discorso possa essere riassunta come un *pot-pourri* di idee populiste (e piuttosto retrograde), non si può negare il fatto che sia capace di esercitare un'attrazione formidabile sull'uomo qualunque: una caratteristica che le ha permesso di diffondersi e normalizzarsi al punto che oggi – come sottolinea Gilles Balbastre (2015) – è diventato quasi politicamente corretto accusare il sistema educativo, i contenuti dell'insegnamento e gli educatori di aver contribuito al collasso della civiltà occidentale: una banalizzazione alla quale non sono sfuggiti molti intellettuali, tra cui lo scrittore Tahar Ben Jelloun (2016), il filosofo Pierre-André Taguieff (2023) e, più recentemente in Italia, un certo Generale dell'Esercito che ha scagliato pubblicamente i suoi anatemi contro quello che lui considera “il mondo al contrario”¹³.

Queste scorciatoie non consentono di tenere conto della complessità delle dinamiche coinvolte nell'azione educativa, che si inserisce in un ecosistema socioculturale che integra fenomeni locali e globali allo stesso tempo. Prendiamo ad esempio le controversie attorno ad alcuni fenomeni violenti come le sparatorie nelle scuole (gli *school shooting*), il cyberbullismo, i comportamenti autodistruttivi di bambini e adolescenti o le rivolte giovanili ma anche attorno ad altri fenomeni che, pur non essendo violenti, devono essere considerati come preoccupanti, come lo sono la dispersione e l'abbandono scolastico (Fortin *et al.*, 2004; Blaya, 2010; Bernard, 2011a e 2011b). Questo tipo di fenomeni è stato strumentalizzato da quei critici di

¹² Il fenomeno dell'ultracrepidarismo – vale a dire la tendenza a esprimere opinioni su questioni che esulano delle proprie competenze – è osservabile anche in altri ambiti scientifici che richiedono un alto grado di specializzazione. Un esempio lampante ci è stato fornito dalla recente crisi pandemica, che ha mostrato l'impatto sociale che può esercitare la non-informazione (e la disinformazione) quando è amplificata dalle reti sociali che permettono ai cosiddetti *leoni da tastiera* (i quali, a causa di quella distorsione cognitiva conosciuta come *effetto Dunning-Kruger*, tendono a sovrastimare la propria preparazione giudicandola, a torto, superiore alla media) di esprimere la loro opinione su (quasi) tutto (Villain, 2020; Wawrzuta, 2021). Bisogna ammettere con un po' di autoironia che, con l'arrivo del COVID-19, gli italiani si sono rapidamente trasformati in *un popolo di santi, navigatori ed epidemiologi*. Se fosse ancora vivo, Leonardo Sciascia avrebbe probabilmente aggiunto: “e di *quaquaraquà*”.

¹³ Ho deciso di non citare direttamente questo riferimento bibliografico, dato che considero che i propositi che vi sono espressi rasentano l'omofobia e il razzismo. Rinvio il coraggioso lettore che volesse saperne un po' di più su quest'*affaire* a sbirciare i commenti (assai critici) pubblicati dalla stampa estera come, per esempio, quello pubblicato da Allan Kaval (2023), corrispondente da Roma del prestigioso quotidiano francese *Le Monde* o quelli pubblicati dal *Neue Zürcher Zeitung* svizzero e dal *Telegraph* britannico (delle testate non certo antimilitariste né altermondialiste).

un'educazione aperta, multiculturale e benevola¹⁴ (accusata, a seconda dei casi, di essere troppo lassista, troppo militante, troppo permeabile alle dinamiche sociali o troppo lontana dai reali bisogni del mercato del lavoro) per spiegare la *debacle* della pubblica istruzione: un'istituzione che, a loro avviso, sarebbe diventata incapace di formare adeguatamente i giovani, di esercitare la giusta autorità e di trasmettere valori patriottici. I loro discorsi hanno però la sfortunata tendenza a confondere i diversi fattori che costituiscono quell'insieme complesso che è l'educazione (in cui si intrecciano la dimensione individuale, sociale e ambientale) e non prendono in considerazione i risultati che la ricerca sociale in ambito educativo ormai da anni ci offre. I lavori di diversi ricercatori - come quelli di Éric Debarbieux (2006) sulla bunkerizzazione dei luoghi di educazione o quelli di Michele Elliot (2015) sulle molestie nelle scuole¹⁵ - hanno cercato di decostruire, utilizzando un approccio scientifico, gli stereotipi che alimentano l'idea di una presunta *crisi educativa*. I risultati dei loro lavori hanno contribuito a smentire il discorso catastrofista di cui sopra dimostrando che, se di crisi bisogna parlare, allora sarebbe meglio considerare che il problema non riguarda l'istruzione in sé ma i valori e i contenuti che essa dovrebbe trasmettere e, soprattutto, le risorse che le sono messe a disposizione: valori, contenuti e risorse che sono spesso assoggettati ad imperativi che poco hanno a che vedere con la pedagogia e che, nel nostro mondo post-globale, rispondono, più che altro a esigenze economiche d'ordine neoliberista¹⁶.

A questo proposito, l'analisi della situazione attuale delle comunità con una forte identità culturale (i popoli indigeni e meticci, le diaspore, i gruppi nomadi e i migranti) ci mostra che la presunta crisi sociale a cui stiamo assistendo non è l'effetto di una fantomatica *crisi dei valori educativi*¹⁷ ma ne è piuttosto la causa. Le ricerche di antropologia e sociologia dell'educazione ma anche i più recenti lavori nel campo dell'educazione comparata hanno dimostrato che gli ostacoli strutturali e ideologici che le politiche pubbliche impongono ad alcuni gruppi sociali emarginati - impedendo loro di esercitare quei diritti che dovrebbero essere garantiti - hanno generato incomprensioni, disuguaglianze, ingiustizie e conflitti che tendono ad acuirsi nei momenti di crisi (Weiss e Ali, 2022; Weiss *et al.*, 2022 e 2023). Quest'alterità imposta dall'alto ha costretto gli individui e le famiglie che si trovano in una posizione subordinata ad adattarsi per sopravvivere, sebbene questi adattamenti non abbiano offerto necessariamente una migliore qualità di vita: di fatto, si tratta perlopiù di modificazioni che si limitano semplicemente a garantire la sopravvivenza dei gruppi sociali esposti alla pressione dell'acculturazione (Ailincăi *et al.*, 2017, 2018, 2021 e 2022; Ali, 2019; Cadousteau, 2021). Ne sono un chiaro esempio le trasformazioni radicali imposte ad alcune comunità umane (specialmente quelle più marginalizzate o esposte alla pressione dei poteri egemonici, come lo aveva osservato Alberto Cirese, 1982) che, amplificate dall'accelerazione a cui le espone la postmodernità, hanno assunto configurazioni estremamente complesse come nel caso delle trasfigurazioni etniche (osservate nell'Amazzonia brasiliana da Darcy Ribeiro, 1971) o della sovrapposizione di identità plurali (una nozione proposta per descrivere le forme di organizzazione sociale dei Polinesiani da Bruno Saura, 2008).

3. Una questione di metodo?

¹⁴ Si parla anche di educazione positiva (Bourdeverre-Veyssiere, 2019) per sottolineare la differenza ideologica che separa questo movimento progressista da alcune forme di educazione repressiva che autorizzano la manipolazione e le punizioni corporali nei confronti degli studenti (come la pedagogia negativa o la pedagogia nera, la *Schwarze Pädagogik* sostenuta da Moritz Schreber, 1858).

¹⁵ Consiglio volentieri la lettura delle sintesi pubblicate da Philippe Jeammet (2016) a proposito dei comportamenti autodistruttivi degli adolescenti o da Antoine Jardin (2016) sulla violenza urbana.

¹⁶ Riguardo alla situazione delle scuole nei paesi industrializzati, Jean Pierre Terrail ha scritto che "i funzionari ministeriali si preoccupano più di adeguare i flussi scolastici ai bisogni immediati delle imprese - al minor costo possibile - che di democratizzare la scuola" (Terrail, 2005a: 233).

¹⁷ Una nozione dai contorni assai vaghi che si presta a scorciatoie ideologiche e generalizzazioni di ogni tipo.

Una più stretta collaborazione tra ricercatori e professionisti dell'educazione - genitori, familiari, insegnanti, formatori, ma anche politici - sembrerebbe essere un punto di partenza promettente per stabilire una migliore sinergia tra i risultati della ricerca e gli effetti che potrebbero derivare nella pratica. Thierry Karsenti e Lorraine Savoie-Zajc (2011) hanno sottolineato l'importanza di facilitare il dialogo tra questi due universi per costruire, su base partecipativa, strumenti normativi e dispositivi educativi più efficaci¹⁸. Si tratta soprattutto di rispondere alla questione delle responsabilità particolari riguardo al contributo della ricerca in campo educativo, in particolare quelle di carattere etico, che assegnano ai ricercatori la responsabilità di impegnarsi in ricerche socialmente rilevanti e agli operatori quella di tenere conto dei risultati ottenuti per liberarsi dagli imperativi del buon senso (Gauthier *et al.*, 1997). Si tratta, fondamentalmente, di un problema d'antropologia applicata¹⁹.

Ho introdotto il concetto di ricerca socialmente rilevante ma sono consapevole che definirla non è un compito facile. Cosa rende la ricerca educativa socialmente rilevante e perché? Non credo di poter rispondere in questa sede a questa domanda, che trascende i limiti dell'antropologia e riguarda piuttosto la filosofia della scienza (e, più precisamente, l'epistemologia come teoria della conoscenza)²⁰. Tuttavia, mi sembra che dovrebbe garantire, almeno, la possibilità di contribuire ad un miglioramento delle pratiche degli educatori e ad un possibile adattamento delle politiche educative sulla base di una descrizione oggettiva delle dinamiche proprie di ciascun gruppo umano: dinamiche che non sono mai autentiche ma che sono piuttosto il prodotto di prestiti e influenze e che fanno parte di un continuum storico che collega ciascuna cultura a molte altre. Questo approccio più oggettivo consentirebbe di evitare la frammentazione del panorama sociale contemporaneo in isolati culturali e di problematizzare la realtà del villaggio globale in funzione della sua complessità, della sua multidimensionalità e della sua capacità di plasmare le identità collettive: un contesto post-globale in cui si oppongono gruppi egemonici e subalterni ma anche tutte quelle forze centrifughe (come i processi di acculturazione e deculturazione) e centripete (quelle che fanno riferimento a legami ancestrali o radici etniche) che animano la vita sociale e culturale della modernità.

L'antropologia, a causa della sua tradizione relativista, dispone di strumenti metodologici adeguati a sviluppare questo approccio (Martinez-Verdier, 2004). Ugo Fabietti (1995) ha dimostrato che l'intelletto etnologico (creatore di categorie e concetti a partire da una relativa esagerazione delle differenze e programmato per fornire ipotesi operative e risposte preliminari alle domande del ricercatore) e la ragione antropologica (con funzione regolatrice, programmata per controllare l'intelletto affinché non costruisca false e categorie illusorie) interagiscono per costruire questa postura umanista che, andando oltre la visione classica dell'antropologia come conoscenza comparativa, unificante e generalizzante, è capace di

¹⁸ Dovremmo anche integrare la questione della partecipazione popolare nella costruzione delle politiche educative, che è stata oggetto di un lungo dibattito all'interno di alcuni organismi responsabili delle questioni legate al multiculturalismo sia a livello intergovernativo (tra cui l'UNESCO, il Consiglio d'Europa o l'Unione Europea. Lugaz, 2008) sia a livello nazionale che locale. Questi scambi hanno contribuito a rimettere in discussione il modello educativo centralista e hanno aperto la strada a un nuovo dibattito, quello dell'autonomia educativa. A partire dalla seconda metà degli anni 2000, i governi di alcuni paesi industrializzati hanno cominciato a realizzare studi e innovazioni strutturali al fine di garantire una migliore contestualizzazione del sistema educativo. Nel 2006, ad esempio, il Consiglio Superiore dell'Istruzione del governo del Québec ha pubblicato un rapporto ufficiale che metteva in discussione le strategie politiche del governo federale canadese, sostenendo allo stesso tempo una maggiore decentralizzazione dei poteri locali nel campo dell'istruzione, che consentirebbe una migliore gestione dei dispositivi di inclusione scolastica delle popolazioni indigene (CSEGQ, 2006).

¹⁹ A questo proposito, rinvio il lettore alla *Prefazione* di Antonio Palmisano (2014) al numero speciale di *Dada* dedicato all'antropologia applicata.

²⁰ Nell'ultimo mezzo secolo, in tanti hanno cercato di esplorare i rapporti che legano la ricerca scientifica alla vita sociale, tra cui Karl Popper (1968, 1972), Paul Feyerabend (1970), Thomas Kuhn (1974) o Imre Lakatos (1974). Una sintesi di questo dibattito - ancora attuale anche se piuttosto datata - è stata pubblicata nel 1976 da Alan Chalmers.

analizzare l'esperienza umana nel suo insieme. Quest'interazione permette di connettere la sfera individuale (la personalità come prodotto di una cultura), la sfera sociale (i gruppi umani come prodotto di un'interazione storica) e l'ambiente naturale (territori e biotopi). Un uso sapiente di quest'intelletto etnologico consentirebbe quindi ai ricercatori di descrivere l'alterità secondo il criterio classico dell'etnografia, classificando le specificità e particolarità "locali", mentre la ragione antropologica consentirebbe di sospendere il giudizio, evitare quelle conclusioni affrettate a cui ci induce l'intelletto etnologico, stabilire e ridiscutere le specificità osservate, tenendo conto del fatto che esse non nascono dal nulla ma sono piuttosto il risultato di una storia.

L'analisi del fatto educativo diventa quindi socialmente rilevante non appena consente di raggiungere contemporaneamente questi tre obiettivi:

- Descrivere i dettagli delle dinamiche che legano educatori e discenti (identità e cultura) nel quadro di un particolare ecosistema (sociale e naturale), al fine di comprendere le ideologie sottostanti e le relazioni di potere che spiegano le pratiche sociali osservate;
- Contribuire al miglioramento della conoscenza sul contesto sociale osservato, al fine di migliorare le pratiche degli educatori e offrire loro strumenti per comprendere la realtà sociale in cui lavorano;
- Informare i vertici delle istituzioni pubbliche dei risultati ottenuti grazie al lavoro di ricerca al fine di evidenziare le situazioni problematiche osservate, contribuire alla costruzione di soluzioni adatte alle specificità locali e garantirne l'eventuale monitoraggio e valutazione.

Dato che, salvo qualche rara eccezione²¹, la ricerca in educazione si è interessata principalmente alle questioni didattiche volte a migliorare la performance scolastica (i risultati), questi obiettivi più ampi, anche se possono sembrare banali per alcuni, sono di reale importanza.

4. Appello per un'antropologia dell'educazione post-globale

In un articolo che presentava le varie correnti dell'antropologia dell'educazione, Kathryn Anderson-Levitt (che è stata presidente del *Council on Anthropology and Education* dell'*American Anthropological Association*²² tra il 2004 e il 2006) si era lamentata del fatto che in molti paesi (anche quelli in cui l'antropologia gode di un riconoscimento universitario) questa disciplina manca di prestigio e di autorevolezza (Anderson-Levitt, 2006). La sua affermazione, piuttosto radicale, non voleva negare il lavoro di quei ricercatori che si sono dedicati all'analisi del fatto educativo da un punto di vista antropologico (ce ne sono molti e ho già avuto modo di citarne alcuni nelle pagine precedenti²³), ma sottolinea l'assenza di riferimenti espliciti a questa disciplina nel panorama scientifico²⁴: l'antropologia

²¹ Possiamo citare, a titolo di esempio, le riflessioni metodologiche del filosofo e sociologo Michel Verret (1976) ma anche quelle di Yves Chevallard (1985) sulla trasposizione didattica o quelle di Antoine Delcroix (2019) sulla contestualizzazione didattica (si veda anche Delcroix e Alì, 2022).

²² Fondata nel 1902, l'AAA - che riunisce al giorno attualmente più di 11.000 membri - è la più grande e influente società scientifica nel campo dell'antropologia (Engle, 2011).

²³ Dovremmo aggiungere anche quei sociologi che hanno osservato le dinamiche educative a partire da un approccio etnografico (Delbos e Jorion, 1984; LeWita, 1988; Garcion-Vautour, 2003). Si tratta di una tradizione che, secondo l'antropologa americana Deborah Reed-Danahay (2005), risale al sociologo francese Pierre Bourdieu, che lei considera il primo vero etnografo dell'educazione. Va notato che lo stesso Bourdieu aveva l'abitudine di definirsi tanto antropologo quanto sociologo, come testimoniano le sue *Meditazioni pascaliane* (Bourdieu, 1997).

²⁴ Altri, prima di lei, l'avevano già fatto, come Gaston Mialaret (1985), sulle pagine del prestigioso *UNESCO International Journal of Social Sciences*, o Jean-Louis Legrand (2003).

dell'educazione sembra non disporre di spazi adeguati per svilupparsi e sono pochissime le riviste scientifiche o le cattedre universitarie che le sono dedicate.

Eppure, la nostra modernità post-globale richiede un nuovo approccio all'analisi della società, un approccio che non si limiti alla semplice osservazione dell'esistenza delle differenze ma che sia capace di comprendere i meccanismi di produzione e trasmissione di questa diversità: meccanismi che, come ho cercato di mostrare in quest'articolo, sono collegati a dinamiche propriamente educative. Comprendere l'alterità significa non solo descriverne le manifestazioni più visibili (gli usi, i costumi, le norme della vita sociale o il linguaggio) ma anche - e, a mio avviso, soprattutto - individuare le logiche che la costruiscono e che la perpetuano: quelle logiche che, come sappiamo, determinano l'azione degli educatori sia nell'ambiente domestico che in quello scolastico e che determinano anche, per estensione, i rapporti di forza che definiscono il tenore delle relazioni che intrattengono i differenti gruppi sociali (Fordham e Ogbu, 1986; Eckermann, 1999; Buckingham *et al.*, 2013; Marks, 2014).

Tre considerazioni saranno utili per rafforzare questa riflessione. La prima riguarda la nuova configurazione della famiglia postmoderna che, secondo il sociologo François de Singly (1993), ha reso più complesso il quadro delle relazioni domestiche a causa dell'aumento dei casi di separazione, transizione e ricomposizione familiare²⁵. Al suo interno si sono sviluppati nuovi modi di trasmissione della conoscenza di cui, onestamente, sappiamo ancora ben poco. Jacques Commaille (2013) ha sottolineato l'importanza di questa dinamica (che implica importanti riforme giuridiche sulla filiazione, sul divorzio, sulla potestà genitoriale o sui diritti del bambino) che ha modificato lo status giuridico tradizionalmente assegnato alla famiglia - quello di un istituto atto a garantire l'ordine sociale - trasformandolo in un'associazione di individui con una serie di diritti e doveri ben precisi. Si tratta di una metamorfosi che, secondo l'autore, è il sintomo di una più ampia politicizzazione del settore privato, alla quale le dinamiche educative non possono sottrarsi, che ci riporta alla questione fondante della nostra società occidentale: come conciliare la vita domestica, la nostra individualità e la nostra identità culturale con l'interesse generale? Fin dall'Antichità, la risposta degli Stati è stata generalmente di tipo normativo, stabilendo diritti e obblighi su tutti gli aspetti della vita quotidiana (anche quello che rientrano nell'ambito puramente domestico). Tuttavia, questa normatività non sembra aver risolto la questione inerente alla possibilità di conciliare pubblico e privato, al punto che "il diritto, nelle tensioni che nasconde e nelle contraddizioni che porta con sé, è l'espressione stessa di questo dilemma" (Commaille, 2013: 93). La risposta giuridica potrebbe avvalersi della competenza antropologica al fine di generare un nuovo approccio che rivaluti il ruolo dell'attività educativa delle famiglie: un'attività che si basa sulla loro ideologia - la quale consente loro di selezionare e modellare le conoscenze da trasmettere ai più giovani al fine di conciliare le dinamiche individuali (soggettività, personalità e identità) e collettive (vita sociale e cittadinanza) - e che si manifesta attraverso una prassi educativa particolare (la quale integra logiche, strategie e risorse che spesso, non va dimenticato, possono entrare in conflitto con la norma giuridica). Questo tipo di approccio eviterebbe l'essenzialismo latente che contamina, ancor oggi, il diritto di tanti Stati²⁶, aiutandoci a relativizzare il problema e ammettere che, come recita la saggezza popolare, "certe cose succedono anche nelle migliori famiglie".

²⁵ Ma anche a causa della trasformazione del contesto socioeconomico che fece seguito al *boom* del dopoguerra (quel periodo di forte crescita economica e di miglioramento del tenore di vita vissuto dalla stragrande maggioranza dei paesi industrializzati tra il 1945 e il 1975). In effetti, la famiglia postmoderna ha dovuto conformarsi alle trasformazioni innescate dallo shock petrolifero del 1973, le quali hanno indotto una maggiore disoccupazione e una dinamica di stagflazione (un pericoloso cocktail di inflazione e stagnazione economica) che ha fortemente modificato le abitudini e gli stili di vita della classe operaia e della classe media nella maggior parte dei paesi del mondo (Antonin, 2013).

²⁶ Una logica che associa implicitamente determinati fenomeni (e fattispecie giuridiche) a determinate condizioni socioculturali o economiche. A titolo di esempio, si può citare la legislazione italiana in materia di immigrazione

La seconda considerazione riguarda l'efficacia delle politiche educative nazionali, in un contesto in cui il credo neoliberista di certe amministrazioni ha promosso la centralizzazione statale, modificato i criteri di selettività e fomentato un certo tipo di intellettualità nelle scuole (Legrand, 1990). Tuttavia, queste politiche non solo non hanno raggiunto l'obiettivo che si erano poste (migliorare la qualità dell'istruzione) ma hanno anche ampliato il divario che separa le categorie sociali più avvantaggiate da quelle che lo sono meno, come lo confermano i risultati del Programma per la valutazione internazionale dello studente (*Programme for International Student Assessment, PISA*), promosso dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (*Organisation de Coopération et de Développement Économique, OCDE, 2019a*). Un'analisi approfondita dei risultati di questo tipo di indagini su larga scala ci permette di rimettere in discussione il dogma secondo cui la centralizzazione dei poteri e la gestione manageriale consentirebbero una migliore organizzazione della *res publica* (e della pubblica istruzione). I ricercatori del PISA hanno infatti dimostrato che la qualità della scuola non si misura solamente in base ai risultati ottenuti nei test di conoscenza (che rischiano di premiare il nozionismo fine a sé stesso) ma anche e soprattutto in base agli indicatori di benessere degli studenti, dei docenti e del personale scolastico: criteri in cui eccellono, generalmente, solo i paesi che hanno promosso politiche educative inclusive e contestualizzate, mettendo a disposizione delle scuole le risorse umane ed economiche necessarie a prevenire e facilitare la gestione dei conflitti (per esempio, finanziando interventi di miglioria o aumentando i salari del personale scolastico. OCDE, 2019b). Lo stesso vale per il criterio di selettività²⁷, i cui effetti nefasti sono stati studiati dalla sociologia dell'educazione²⁸: si tratta in effetti di un criterio che garantisce la persistenza di certi poteri egemonici (la riproduzione delle élites) e che, nonostante si sappia bene che sia ingiusto, continua a caratterizzare il sistema della pubblica istruzione (e, in generale, della funzione pubblica), in Italia come altrove. La sua iniquità non deriva solamente da un'intrinseca mancanza d'oggettività²⁹ ma anche dal fatto che, oggi, risulta estremamente complesso comparare le conoscenze degli studenti: il mondo della scuola è diventato più complesso a causa di alcune dinamiche emergenti ma ancora poco conosciute, come la diffusione di nuove pedagogie³⁰ (e l'interesse accordato ad esse dalle élites e dalle famiglie più agiate³¹), la moltiplicazione e la frammentazione dei corsi di studio³² o la rivalorizzazione del capitale culturale di alcune professioni intermedie (come

e asilo politico, come lo ha sapientemente dimostrato il politologo Armando Vittoria in un saggio apparso recentemente (2023. Si veda anche Ali, 2003).

²⁷ E del cosiddetto merito: nozione che, non me ne voglia il nostro attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito, si presta a generalizzazioni dato che si tratta di un criterio che manca di universalità e che risulta impossibile da misurare con precisione tenuto conto dei metodi attuali di valutazione scolastica.

²⁸ Tra le opere classiche sull'argomento, citeremo volentieri quelle di Alain Girard e Henri Bastide (1955) così come quelle di Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1964, 1971). Più recentemente, Verena Aebischer, Dominique Oberlé e Leslie Ellion (2002) hanno studiato la relazione tra selezione scolastica e strategie di identità a partire da un approccio più psicologico. Va comunque notato che, tranne qualche rara eccezione, i contributi di tipo antropologico rimangono in minoranza.

²⁹ I metodi di selezione scolastica si basano in effetti su procedimenti che poco hanno di scientifico: ne sono un esempio i processi psicologici e puramente soggettivi che agiscono al momento di correggere uno scritto o di valutare un'interrogazione orale.

³⁰ Si tratta di teorie ed esperimenti pedagogici - come quelli portati avanti da Rudolf Steiner, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill, Don Lorenzo Milani o Célestin Freinet - costruiti su un'inversione dei valori che ispiravano la cosiddetta educazione scolastica tradizionale (Resweber, 1986).

³¹ In realtà, non sappiamo perché gli ex alunni delle scuole che applicano questi paradigmi educativi ottengano generalmente dei migliori risultati scolastici (come ha dimostrato una ricerca di Angeline Liliard e Nicole Else-Quest, 2006), né se tali risultati siano dovuti al metodo di insegnamento o se siano piuttosto dovuti al *capitale culturale* (l'insieme delle risorse culturali e delle risorse economiche dedicate alla cultura) delle loro famiglie.

³² Un fenomeno che riguarda soprattutto i contesti meno avvantaggiati: sin dagli anni Settanta, vari lavori hanno dimostrato che i giovani provenienti da famiglie benestanti tendono a iscriversi alle opzioni ritenute più prestigiose: in Italia, il liceo classico e scientifico (Moreau, 2013; Vergolini e Vlach, 2017).

ad esempio gli insegnanti³³). Infine, il criterio dell'intellettualità ci rimanda a questa concezione della cultura come prodotto della civiltà, vale a dire un patrimonio di conoscenze accumulato fin dall'Antichità (la *Cultura colta*, che si nutre di *classici* e si contrappone alla *cultura popolare*) che deve essere trasmesso alle nuove generazioni seguendo un modello educativo verticale (con un educatore che detiene il ruolo di docente, perché sa ciò che altri non sanno, e un discente che impara ciò che non sa) basato sull'astrazione e su argomenti che spesso non hanno niente a che vedere con l'ecosistema socioculturale (per non parlare degli interessi) del discente. Tuttavia, questa concezione viene difficilmente messa in discussione dagli organismi responsabili dell'istruzione a livello nazionale o locale. Una migliore conoscenza di questi problemi consentirebbe, come indica Jean-Pierre Terrail (2005b), di trasformare il modello repubblicano di *scuola unica*, vale a dire una scuola unica per tutti i bambini della Repubblica, in un modello di *scuola comune* capace di trasmettere valori condivisi, a riconoscere l'alterità e a tenerne conto³⁴.

La terza considerazione, infine, nasce dalla disputa ideologica intorno all'identità e alla cultura nazionale: una disputa che ha invaso il campo educativo, scavalcando i confini dell'arena politica e polarizzando la contrapposizione che separa le "colombe" dell'interculturalità dai "falchi" del nazionalismo (Nabli, 2016). Il totale disconoscimento delle nozioni antropologiche più elementari dimostrato da certi attori pubblici³⁵ non ha certo facilitato le cose, contribuendo a banalizzare il dibattito sulla questione identitaria sebbene la questione, data la sua complessità, si presti difficilmente a semplificazioni o slogan. Ciononostante, è interessante osservare come, paradossalmente, sia le forze politiche più conservatrici sia quelle più progressiste, in Italia come altrove, tendano a promuovere un discorso simile, basato su incessanti appelli a riesumare certi valori "tradizionali" nello spazio domestico e scolastico³⁶. L'esistenza di questo genere di paradossi se da un lato ci mostra tutta l'incoerenza di questa disputa ideologica dall'altro lato evidenzia l'attuale crisi degli ideali repubblicani, i quali sembrerebbero incapaci di risolvere quella nostra umanissima esigenza: convivere con le nostre differenze.

Promuovere un'antropologia dell'educazione - capace di prendere in considerazione le specificità culturali della nostra postmodernità, di promuovere il dialogo interculturale (e le politiche partecipative) e di sviluppare nuovi percorsi di ricerca volti a comprendere meglio il nostro villaggio globale, così multidimensionale - potrebbe aiutarci a decostruire gli stereotipi

³³ Grazie al lavoro di Annie Da-Costa Lasne (2012) e a quello più recente di Muriel Letrait e Fanny Salane (2015), sappiamo che i figli degli insegnanti (una categoria socioprofessionale di livello intermedio) costituiscono il gruppo sociale che, generalmente, ottiene i migliori risultati scolastici al termine delle scuole superiori (il che sembrerebbe dimostrare che la riuscita scolastica dipende più dal capitale culturale che dal capitale economico). Per il momento, gli studi sugli stili educativi e sulle interazioni domestiche all'interno di queste famiglie con un forte capitale culturale sono ancora agli inizi. Un giorno, potranno aiutarci a comprendere le logiche educative che facilitano la riuscita a scuola.

³⁴ A questo proposito, è importante notare che, in mancanza di uno schema legislativo preciso, vari esperimenti pionieristici in termini di contestualizzazione scolastica sono già stati messi a punto e realizzati (soprattutto grazie al volontarismo di alcuni docenti, associazioni culturali o gruppi confessionali) in contesti caratterizzati dalla presenza di comunità con una forte identità culturale (Moal, 2009; Sarraillet, 2009; Alì, 2023b; Alì *et al.*, 2023).

³⁵ In Italia, il ministro dell'Agricoltura Francesco Lollobrigida non ha esitato ad affermare che: "la razza è prevista dalla Costituzione: quando afferma che non ci deve essere distinzione di razza, afferma anche l'esistenza della razza. Sarei anche per togliere quella parola dalla Costituzione, e voterei per l'abolirla [*sic*] se l'accezione che viene data implica [*sic*] un elemento negativo", aggiungendo: "che esistano gli italiani e che gli italiani siano una etnia è difficile da smentire" (ANSA, 2023). Immagino che tra le sue letture non compaiano quei lavori del compianto Ugo Fabietti (1995) dedicati proprio a smentire questo genere di equivoci.

³⁶ Un esempio è fornito dal discorso tenuti da diversi membri del governo francese in seguito agli attentati del 13 novembre 2015 a Parigi. Nel messaggio che Najat Vallaud-Belkacem (2015), allora ministro della Pubblica istruzione, ha inviato alla comunità educativa il giorno dopo gli attentati, si delineava una visione della scuola il cui ruolo primario era ormai divenuto quello di trasmettere quei principi e quei valori che sono il pilastro di un'identità nazionale condivisa.

che ci separano e costruire una società un po' più consapevole dei legami che mettono in relazione le nostre esistenze con quelle degli *altri*³⁷. Almeno possiamo sperarlo.

Conclusione

Sebbene l'antropologia culturale e sociale abbia spesso trascurato l'analisi delle interazioni educative, percepite a priori come materie di studio su cui altre discipline - come le scienze dell'educazione, la psicologia dello sviluppo o la psicologia cognitiva - esercitano una competenza esclusiva (e una specie di diritto di veto), le ricerche condotte nel campo dell'antropologia dell'educazione hanno permesso di svelare alcune dinamiche sociali (legate alla trasmissione dei dati culturali) che hanno messo in discussione numerosi principi su cui il nostro Occidente ha fondato la sua visione del Sapere (contribuendo, tra l'altro, allo sviluppo di un campo di studi parallelo, l'antropologia della conoscenza). Tuttavia, come spero di aver dimostrato nel corso di questo breve saggio, il processo educativo che mette in contatto, nella sua configurazione più elementare, almeno un educatore e un discente, non si riduce al semplice atto di coltivare conoscenze né al semplice rapporto verticale tra chi sa e chi non sa. Infatti, in primo luogo, questo processo è per definizione dinamico e dipende da alcuni fattori contingenti legati al contesto sociale e naturale che inquadra l'atto educativo. In secondo luogo, quando entrano in gioco le rivendicazioni identitarie, il processo educativo dipende in gran parte dai limiti imposti e dalle opportunità offerte dal contatto culturale.

Nell'attuale contesto globale, che richiede alle identità subalterne prodotte dalle politiche della modernità (colonialismo, schiavitù, industrializzazione o cambiamento climatico, per esempio) di scegliere tra pura e semplice assimilazione, adattamento o scomparsa, diventa essenziale comprendere le questioni legati ai processi di trasmissione della cultura in quelle comunità che rivendicano la loro alterità e che non si identificano con il patrimonio nazionale (manifestazione visibile dell'identità del gruppo dominante). La nostra condizione di *Homo Sapiens* ci ha imposto, sin dalle nostre origini della nostra specie umana, una realtà multiculturale a cui, attraverso la nostra storia, abbiamo cercato di far fronte. Più di un secolo fa Pëtr Kropotkin (1902), con un po' di ottimismo, ci aveva mostrato l'esistenza di comunità dotate di forme di organizzazione sociale capaci di facilitare il dialogo interculturale. Lo sguardo di Kropotkin si era posato su gruppi umani relativamente piccoli in cui, effettivamente, *un altro mondo è possibile*: a livello macroscopico, purtroppo, la situazione è ben differente. Gli Stati moderni (eredi degli Stati-Nazione e della loro ideologia identitaria) hanno più difficoltà a gestire il mosaico di culture che costituisce la Nazione post-globale (fatta di comunità native, migranti, nomadi, diasporiche o meticce) e per il momento, l'utopia interculturale sembrerebbe limitarsi a una pia illusione. Abbiamo ancora paura dei barbari e questa paura si trasmette anche, e forse soprattutto, nei contesti educativi.

Spero che questo breve saggio scritto in onore del collega Antonio Palmisano, anima e animatore di questa rivista (saggio che non aveva l'ambizione di trattare sistematicamente tutti gli ambiti di ricerca propri dello studio antropologico dell'educazione ma che intendeva, più umilmente, stimolare la riflessione di specialisti e curiosi alla scoperta di una disciplina emergente), abbia raggiunto il suo obiettivo. La conclusione che se ne può trarre è, in fin dei conti, piuttosto semplice: quando non si tiene conto del fattore umano e del contesto (i bisogni

³⁷ Nel suo romanzo *Desvanecidos difuntos* (pubblicato nel 1990), lo scrittore messicano Paco Ignacio Taibo II ha sintetizzato magistralmente le prospettive e i limiti di questa missione. Uno dei suoi personaggi, un etnologo di nome Luis Hernández, li spiega in modo icastico, affermando (con uno stile piuttosto colorito) che: “gli antropologi sono i nuovi stregoni delle comunità [...]. E poi sono loro che conoscono i pettegolezzi, tutti i maledetti pettegolezzi [...]. Un tempo viaggiavamo in minibus sgangherati per ascoltare storie, facevamo facce stupide da *gringo* mentre ci venivano raccontate. E mica le ripetevamo: no, noi le occultavamo nei nostri quaderni e ne facevamo tesi di dottorato. Oggigiorno, la gente se ne fotte delle tesi di dottorato, e allora noi abbiamo ripreso quelle storie e siamo andati a raccontarle di paese in paese. Siamo diventati i contrabbandieri della neo-informazione” (Taibo, 2012: 93. Traduzione dell'autore).

individuali e le dinamiche culturali), le politiche educative rischiano di fallire e di esercitare un'influenza significativa – a volte dannosa – sullo sviluppo di alcune comunità che compongono il nostro villaggio globale. Spero anche che questo percorso concettuale (piuttosto zigzagante, ne sono cosciente, e forse un po' troppo militante) possa stimolare nuove ricerche e nuove approcci epistemologici. Qualcuno ha detto che l'antropologia è una disciplina istrionica che ha imparato a mimetizzarsi e sopravvivere nella nostra modernità fluida: l'antropologia dell'educazione ha seguito un processo simile e, dalla semplice osservazione dell'alterità, si è trasformata in un campo di ricerche capace di esercitare un ruolo agentivo nel processo storico (influenzando nei processi di *agenda setting* e *decision making*), di capacitare le comunità (attraverso meccanismi di *empowerment*) e di migliorare le pratiche pedagogiche degli educatori e delle famiglie. Lunga vita all'antropologia dell'educazione!

Riferimenti bibliografici

- Aebischer, V., D. Oberlé et L. Ellion (2002). « Sélection scolaire et stratégies identitaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4) : 581-599.
- Ailincal, R., F.X. Bernard, S. Alby, M. Alì e I. Hidair (2017). « Étude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue », In G. Chakroun (dir.), *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité*, Paris, L'Harmattan : 285-302.
- Ailincal, R., M. Alì e S. Alby (2018). « Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts », *Contextes et Didactiques*, <<https://doi.org/10.4000/ced.1119>>, n° 12.
- Ailincal, R., M. Alì, E. Guy e D. Wong (2021). « Les compétences éducatives parentales aux Marquises en Polynésie française mesurées avec l'ECEP », In R. Ailincal e S. Ferrière (dir.), *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards croisés*, Nouméa, Presses de l'Université de la Nouvelle Calédonie : 186-204.
- Ailincal, R., M. Alì, M. Cadousteau e E. Guy (2022). « La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19 », In P.O. Weiss e M. Alì (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles : 41-78.
- Alì, M. (2003) *Rifugiati e asilanti in Italia: strategie di rete e comunicazione*, Rapporto di ricerca, Università di Roma "La Sapienza", Facoltà di Sociologia.
- Alì, M. (2021b). "Antropologia e neuroscienze: l'umano e il suo cervello", In F. Peluso Cassese (dir.), *Ricerche in neuroscienze educative: Scuola, Sport e Società*, Roma, Edizioni Universitarie Romane - Università Niccolò Cusano : 149-152.
- Alì, M. (2022). "Socio-anthropological approaches to educational issues: grounds, methods and epistemological reflections [Editoriale]", *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(4): 1-5.
- Alì, M. (2023a). *Cultures, savoirs et identités. Questions vives en anthropologie de l'éducation*, Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles.
- Alì, M. (2023b). *Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer. Une enquête comparative en Guyane et en Polynésie française*, Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles.
- Alì, M., M. Garçon e R. Fundora Cruz (2023). "Insegnare il calcolo mentale in contesti multiculturali: aspetti cognitivi, socioculturali e didattici", In F. Peluso Cassese (dir.), *Ricerche in neuroscienze educative 2023. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale*, Rome, Edizioni Universitarie Romane - Università Niccolò Cusano: 10-11.
- Américo, B. L. e Carniel, F. (2022). "Anthropology of education: mapping the origins of a research field", *Educação e Pesquisa*, 48: e234239.
- ANSA – Agenzia Nazionale Stampa Associata (2023). "Lollobrigida e la 'razza': è nella Costituzione, togliamola...", *ANSA Notizie*, 16 maggio (11:51).
- Antonin, C. (2013). « Après le choc pétrolier d'octobre 1973, l'économie mondiale à l'épreuve du pétrole cher », *Revue internationale et stratégique*, 91 : 139-149.
- Balbastre, G. (2015). « C'est toujours la faute à l'école... », *Le Monde diplomatique*, 62(735) : 14-15.
- Ben Jelloun, T. (2016). « Les parents des terroristes ont leur part de responsabilité ». *Le Monde* [Edizione on-line], <www.lemonde.fr>, 24 marzo.

- Benedict, R. (1938). « Continuities and discontinuities in cultural conditioning », *Psychiatry*, 1: 161-167.
- Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.Y. (2011b). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4) : 67-87.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Boas, F. (1912). « Instability of Human Types », In G. Spiller (dir.). *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London, 26-29 juillet 1911*, Boston, Ginn & Co.: 99-103.
- Bonetti, R. (2018). « Riti di passaggio. Un approccio antropologico al mondo delle imprese », *DADA Rivista di Antropologia Post-Globale*, 8(1), 7-26.
- Bourdeverre-Veyssiere, S. (2019). *L'éducation positive dans la salle de classe*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Parigi, Seuil.
- Bourdieu, P. e J.C. Passeron (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Parigi, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e J.C. Passeron (1971). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Parigi, Éditions de Minuit.
- Buckingham, J., K. Wheldall e R. Beaman-Wheldall (2013). « Why poor children are more likely to become poor readers: the school years », *Australian Journal of Education*, 57(3) : 190-213.
- Cadousteau, M., É. Guy, R. Ailincai e M. Ali (2021). « Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia », *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 113-152.
- Chalmers, A. (1976) [1987]. *Qu'est-ce que la science ?*, Parigi, La Découverte.
- Chauvancy, F. (2015). « De la violence et de l'incapacité de l'État à faire face », Post pubblicato sul blog de *Le Monde* [Edizione on-line], <<http://chauvancy.blog.lemonde.fr/>>, 18 octobre 2015.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Cirese, A.M. (1982). *Cultura egemonica e culture subalterne. Rassegna degli studi sul mondo popolare tradizionale*, Palermo, Palumbo.
- Claes, M., K. Ziba-Tanguay e A. Benoit (2008). « La parentalité. Le rôle de la culture », In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau e E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Presses de l'Université du Québec : 3-32.
- Commaille, J. (2013). « Famille : entre émancipation et protection sociale », In V. Bedin e M. Fournier (dir.), *La parenté en question(s)*, Auxerre, Sciences Humaines : 85-93.
- CSEGG – Conseil Supérieur de l'éducation du Gouvernement du Québec (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Tesi di dottorato in scienze dell'educazione, Université de Bourgogne.
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*, Parigi, Nathan.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Parigi, Armand Colin.
- Delbos G. e P. Jorion (1984). *La transmission des savoirs*, Parigi, Maison des Sciences Humaines.
- Delcroix, A. (2019). « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques*, <<https://doi.org/10.4000/ced.1295>>, n°14.
- Delcroix, A. e M. Ali (2022). « Contextes éducatifs, contextualité des savoirs, contextualisation didactique : regards pluriels et perspectives transdisciplinaires », *Contextes et didactiques*, <<https://doi.org/10.4000/ced.4091>>, n°20 : 9-14.
- Dortier, J.F. (2004). *L'homme, cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*, Auxerre, Sciences Humaines.
- Eckermann, A.K. (1999). « Aboriginal education in rural Australia: A case study in frustration and hope », *Australian journal of education*, 43(1), 5-23.
- Elliot, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Engle, K. (2001). « From Skepticism to Embrace: Human Rights and the American Anthropological Association from 1947-1999 », *Human Rights Quarterly*, 23, 536-559.
- Fabietti, U. (1995) [2007]. *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.
- Feyerabend, P.K. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil.
- Fordham, S. e J.U. Ogbu (1986). « Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white' », *The urban review*, 18(3), 176-206.
- Fortes, M. (1938). « Social and psychological aspects of education in Taleland », *Africa*, 11(4): 10-44.

- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3) : 219-231.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- Freire, P. e S. Guimarães (2003). *A África ensinando a gente*, São Paulo, Paz e Terra.
- Garcion-Vautor, L. (2003). « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin », *Ethnologie Française*, 33(1) : 141-147.
- Gauthier, C., S. Martineau, A. Malo, J.F. Desbiens e D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec - Bruxelles, Presses de l'Université Laval - De Boeck.
- Girard, A. e H. Bastide (1955). « Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire », *Population*, 10(4) : 605-626.
- Harkness, S. e C.M. Super (1977). "Why African Children are so Hard to Test", Dans L.L. Adler (dir.), *Issues in Cross-Cultural Research*, New York, New York Academy of Science: 326-331.
- Henke, W. e I. Tattersall (dir.) (2007). *Handbook of Palaeoanthropology*, Berlino- Heidelberg, Springer et Verlag.
- Hewlett, B.S. (1992). « Husband-wife reciprocity and father-infant relationship among Aka Pygmies », In B.S. Hewlett (dir.), *Father-Child Relations : Cultural and Biosocial Contexts*, New York, Aldine de Gruyter : 153-176.
- Holdforth, L. (2010). *Le buone vecchie maniere. La nostalgia per un comportamento civile in un mondo cafone*. Roma: Orme.
- Jardin, A. (2016). « Banlieues, le berceau du terrorisme ? », *Sciences Humaines*, 279 : 42-43.
- Jeamment, P. (2016). « Pourquoi les ados se font-ils mal ? », *Sciences Humaines*, 279 : 38-39.
- Juniar, S.D., Putri, I.S., Wikassa, T. e I'tishom, R. (2022). « The impact of digital screen use on myopia progression in COVID-19 pandemic: A systematic review ». *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 13(1), 210-222. <<https://doi.org/10.30574/wjarr.2022.13.1.0009>>.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Saint-Laurent, ERPI.
- Kaval, A. (2023). « En Italie, les propos racistes d'un général divisent la majorité de Giorgia Meloni », *Le Monde* [édition on-line], Sezione Internationale/Italie, 21 agosto 2023.
- Konner, M.J. (1977). « Infancy among the Kalahari Desert San », In P.H. Liederman, S. Tulkin e A. Rosenfeld (dir.), *Culture and Infancy*, New York, Academic Press: 287-328.
- Kropotkin, P. 1902 [1982]. *Il mutuo appoggio*. Salerno, Roma.
- Kuhn, T.S. (1974). « Logic of discovery or psychology of research? », In I. Lakatos e A. Musgrave (dir.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press : 1-23.
- Lakatos, I. (1974). « Falsification and the methodology of scientific research programmes », In I. Lakatos e A. Musgrave (dir.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press: 91-196.
- Landi, N. (2014). "Educare alla sessualità: adolescenti e piacere in un percorso formativo tra scuola e servizi sanitari", *DADA Rivista di Antropologia Post-Globale*, 4(2), 41-64.
- Lefebvre, L. (1988). « L'imitation à l'origine de la culture », *Anthropologie et Sociétés*, 12(3) : 93-107.
- Legrand, J.L. (2003). « Place de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation en France », *Revue Spirale*, 31 : 5 – 17.
- Legrand, L. (1990). « Préface », In C. Nique (dir.), *Comment l'École devint une affaire d'État*, Parigi, Nathan : 3-4.
- Letrait, M. e F. Salane (2015). « Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? », *Économie et Statistique*, 478-479-480 : 243-271.
- LeVine, R.A. e R.S. New (dir.) (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Levinson, B.A. e M. Pollock (dir.). (2011). *A Companion to the Anthropology of Education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Lewita B. (1988). *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Parigi, Maison des Sciences Humaines.
- Liliard, A. e N. Else-Quest (2006). « The early years. Evaluating Montessori education », *Science*, CCCXIII(5795) : 1893-1894.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*, Parigi, UNESCO - Institut international pour la planification de l'éducation.

- Malinowski, B. (1913). *The Family among the Australian Aborigines*, Londres, University of London Press - Hodder and Stoughton.
- Malinowski, B. (1927) [1967]. *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, Parigi, Payot.
- Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in North-Western Melanesia: an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*, New York, Eugenic.
- Mantovani, S. (2009). « Prefazione all'edizione italiana », In R. LeVine e R. New. (comp.), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano: Raffaello Cortina : IX-XVII.
- Muraca, M. (2014). “Agroecologia e relazione con ‘l'altra’. appunti di un'etnografia collaborativa con il Movimento di donne contadine in Santa Catarina (Brasile)”, *DADA Rivista di Antropologia Post-Globale*, 4(2), 123-149.
- Marks, G. (2014). “Demographic and socioeconomic inequalities in student achievement over the school career”, *Australian Journal of Education*, 58(3): 223-247.
- Martinez-Verdier, M.L. (2004). « Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation : enjeux et défis », *Tréma*, 23 : 3-24.
- Mead, M. (1928a). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York, William Morrow.
- Mead, M. (1928b). « Samoan children at work and play », *Natural History*, 28(6): 103-104.
- Mead, M. (1930). *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York, William Morrow.
- Mead, M. (1947). « Age patterning in personality development », *American Journal of Orthopsychiatry*, 17: 232-236.
- Merlin, D. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge, Harvard University Press.
- Mialaret, G. (1985). « Les sciences de l'éducation en France », *Revue internationale des sciences sociales*, 37(2-104) : 151-162.
- Miscioscia, S. (2014). “Scuola, campi e carcere. Educazione, formazione e rieducazione per rom e sinti: note per un'antropologia applicata”, *DADA Rivista di Antropologia Post-Globale*, 4(2), 99-122.
- Moal, S. (2009). « Des écoles bilingues breton-français ? Oui. Breto-centriques : non ! », *L'Autre*, 3(10) : 350-351.
- Moreau, G. (2013). « L'enseignement professionnel, cul-de-sac ou ligne de front ? », *Manière de voir – Le Monde diplomatique*, 131 : 80-82.
- Morelato de Souza, C. e Loayza Hidalgo, M.P. (2014). “Midpoint of sleep on school days is associated with depression among adolescents”, *Chronobiology International*, 31:2, 199-205, DOI <<https://doi.org/10.3109/07420528.2013.838575>>.
- Nabli, B. (2016). *La république identitaire*, Parigi, Le Cerf.
- New, R.S. (1994). “Child's play - una cosa naturale: An Italian perspective”, Dans J.L. Roopnarine, J.E. Johnson et F.H. Hooper (dir.), *Children's play in diverse cultures*, New York, State University of New York Press : 123-147.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique (2019a). *Résultats du PISA 2018. Volume I : Savoirs et savoir-faire des élèves*, Parigi, PISA-OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique (2019b), *PISA 2018 Results. Volume III: What School Life Means for Students' Lives*. Parigi, PISA-OCDE.
- Palmisano, L.A. (2014). “Prefazione”, *DADA Rivista di antropologia post-globale*, 2(n.s. Antropologia applicata), 9-12.
- Palmisano, L.A. (2017). *Antropologia post-globale*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Popper, K. (1968) [1984]. *La Logique de la découverte scientifique*, Parigi, Payot.
- Popper, K. (1972) [1978]. *La connaissance objective*, Bruxelles, Complexe.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*, Bloomington, Indiana University Press.
- Resweber, J.P. (1986) [2015]. *Les pédagogies nouvelles*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*, México, Siglo XXI.
- Sarrailet, J. (2009). « La langue basque dans l'enseignement », *Tréma*, 31 : 47-55.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi. Culture, identité, religion et multiculturalisme en Polynésie française*, Papeete, Au vent des îles.
- Schreber, M. (1858). *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebensstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel*, Leipzig, Fleischer.

- Spindler, G. e Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000: A Spindler Anthology*. New York: Psychology Press. <<https://doi.org/10.4324/9781410605924>>.
- Spiro, M.E. e A.G. Spiro (1958) [1975]. *Children of the Kibbutz*, Cambridge, Harvard University Press.
- Taguieff, P.A. (2023). « Dénoncer la laïcité est un indice de sécession politico-culturelle », Grand Entretien avec Alix L'Hospital, *L'Express* [edizione on-line], 14 luglio, <<https://www.lexpress.fr/>>.
- Taibo, P.I. II (2012). *Défunts disparus*, Parigi, Payot & Rivages.
- Terrail, J.P. (2005a). « Dynamique de la démocratisation », In J.P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Parigi, La Dispute : 231-239.
- Terrail, J.P. (2005b). « École unique, école commune », In J.P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Parigi, La Dispute : 161-176.
- Tronick, E.Z., G.A. Morelli e S. Winn (1987). « Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants », *American Anthropologist*, 89: 96-106.
- Tyler, S. (dir.) (1969). *Cognitive Anthropology*, Dumfries, Holt, Rinehart and Winston.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Message de Najat Vallaud-Belkacem à la communauté éducative suite aux attentats du 13 novembre*, Message d'information de Madame la ministre, Parigi, Ministère de l'Éducation nationale.
- Vergolini L. e Vlach E. (2017). "Family background and educational path of Italian graduates". *Higher Education*, 73: 245-259. <<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2>>.
- Verret, M. (1976). *Le temps des études*, Parigi, Honoré Champion.
- Villain, N. (2020). Ultracréditarisme, biais cognitifs et Covid-19. *Revue de neuropsychologie*, 12, 216-217. <<https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0549>>.
- Vittoria, A. (2023). *L'oppio dei populistici: Risentimento di status e politica anti-immigrazione in Italia (2008-2022)*. Milano, Mimesis.
- Wawrzuta, D., Jaworski M., Gotlib J. e Panczyk M. (2021). « What Arguments against COVID-19 Vaccines Run on Facebook in Poland: Content Analysis of Comments ». *Vaccines*, 9(5): 481. <<https://doi.org/10.3390/vaccines9050481>>.
- Weiss, P.-O. e M. Ali (2022). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses de l'Université des Antilles.
- Weiss, P.-O., M. Ali e K. Vileva (2022). « Visions périphériques : éduquer et former en temps de crise », In P.-O. Weiss e M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses Universitaires des Antilles : 13-38.
- Weiss, P.-O., M. Ali, C. Guilmois e C. Ramassamy (2023). « Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question », *Carrefours de l'éducation*, 55(1), 53-74.

Alì, Maurizio. (2023). Antropologia, educazione e condizione postmoderna: riflessioni epistemologiche e metodologiche. In Raffaella Sabra Palmisano (dir.), *Post-global anthropology and other adventures. Writings in honour of Antonio Luigi Palmisano* (pp. 41-70). Città di Castello: I libri di Emil. ISBN: 978-88-6680-470-3.