

Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale

An intersectional approach to educational research within socio-culturally complex schools and communities

Davide Zoletto

Università degli Studi di Udine | davide.zoletto@uniud.it

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Il contributo si concentra inizialmente su alcuni elementi delle analisi antropologiche odierne relative alla complessità socio-culturale. Successivamente ci si sofferma su alcuni aspetti che caratterizzano un possibile lettura intersezionale di alcuni dati sui risultati scolastici delle allieve e degli allievi con retroterra migratorio. Infine, partendo da questi presupposti, vengono brevemente presentate alcune possibili linee di ricerca e intervento pedagogiche in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale.

The paper will begin by focusing on some elements of current anthropological analysis of socio-cultural complexity. It will then proceed to briefly recall various aspects that characterize an intersectional approach addressing issues related to educational achievements of migrant background learners. Within this theoretical background, the paper will finally present some perspectives of educational research and intervention within socio-culturally complex schools and communities.

KEYWORDS

Scuola | Intersezionalità | Comunità | Complessità Socioculturale | Diversità
School | Intersectionality | Community | Sociocultural Complexity | Diversity

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Zoletto, D. (2023). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-20>.

Corresponding Author: Davide Zoletto | davide.zoletto@uniud.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-20

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Complessità socioculturale e contesti scolastici

Nelle scuole di oggi incontriamo una diversità che non si lascia facilmente analizzare mediante un'unica prospettiva. Tale diversità, infatti, emerge dalle relazioni fra una molteplicità di elementi che caratterizzano i vissuti di allieve, allievi, insegnanti, famiglie. I repertori culturali e linguistici, così come i consumi culturali, sono certamente elementi molto importanti nei percorsi di ciascuno e ciascuna, ma ad essi si intrecciano anche aspetti come l'età, il genere, le abilità, i funzionamenti, nonché le situazioni sociali ed economiche attraverso le quali si sviluppano i cammini personali, anche di formazione.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica in ambito interculturale, questo aspetto ci invita a riflettere attentamente su quali categorie di analisi adottiamo nei progetti e percorsi di ricerca e intervento, in particolare per quanto concerne il denso e delicato concetto di "cultura". Del resto, la ricerca pedagogico-interculturale, nelle sue varie declinazioni, ha da tempo suggerito come la prospettiva "culturalista" debba essere oggi necessariamente affiancata da altre chiavi di lettura (si veda ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Catarci, & Macinai, 2015; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, & Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2023).

Il noto antropologo Ulf Hannerz ci fornisce in questo senso una prospettiva interessante, quando – proponendo di utilizzare la categoria della "complessità" – ce ne spiega le ragioni. Il termine "complesso", osserva l'antropologo, è particolarmente prezioso per "la sua sobria insistenza sul fatto che dovremmo pensare due volte prima di accettare ogni semplice caratterizzazione delle culture in questione sulle basi di una qualche singola essenza" (Hannerz, 1998, p. 10). Non è un caso, fra l'altro, che Hannerz si sia occupato a lungo di antropologia urbana, ovvero di contesti dove particolarmente visibili appaiono la compresenza e l'intreccio di quell'eterogeneità di elementi a cui si è fatto poc'anzi riferimento. Particolarmente significativo appare in quest'ottica il suggerimento di Hannerz se consideriamo che anche la ricerca pedagogica di oggi (e in primis la ricerca pedagogico-interculturale) è chiamata assai spesso a confrontarsi con contesti scolastici ed educativi che sono collocati in aree urbane oppure – come frequentemente accade nel nostro Paese – in zone che, pur non essendo metropolitane, appaiono caratterizzate da elementi tipici del vivere urbano (Cancellieri, 2011), quali appunto la compresenza e l'intreccio di una pluralità di elementi, di vari modi di vivere, di potenzialità, fragilità, contraddizioni spesso legate alle trasformazioni in corso (van der Veen, Wildemeersch, 2012; Zoletto, 2023).

Hannerz ci offre dunque il suggerimento di guardare alla "complessità culturale" emergente nei contesti piuttosto che a presunte essenze culturali, che, fra l'altro, anche in una prospettiva squisitamente pedagogica, rischierebbero troppe volte di risultare astoriche e astratte, lontane dunque dalla concretezza delle esperienze attraverso le quali le persone costruiscono il proprio percorso personale e formativo. Inoltre, egli ci fornisce anche alcune preziose indicazioni su come avvicinarsi allo studio di tale complessità. L'antropologo osserva, infatti, come la cultura possieda due tipi di *loci*: "nelle menti umane e nelle forme pubbliche" (Hannerz, 1998, p. 10). E precisa altresì che in entrambi i casi dovremmo uscire dalle generalizzazioni per volgerci invece allo studio di situazioni specifiche: da un lato, dovremmo guardare a "modi particolari in menti particolari" (*ibidem*); dall'altro, dovremmo fare attenzione alle modalità con le quali la complessità culturale "si rende disponibile a persone particolari, grazie alla vita sociale, attraverso persone particolari" (*ibidem*).

Più nello specifico, Hannerz suggerisce che la complessità culturale possa essere colta nelle relazioni fra tre dimensioni: "idee e forme di pensiero", "forme di esternazione" e "distribuzione sociale" (ivi, p. 11). È in particolare sulla terza dimensione che l'antropologo svedese si sofferma, in quanto essa corrisponde ai "modi in cui l'inventario culturale collettivo di significati e di forme esteriori significanti [...] è diffuso nella popolazione e nelle relazioni sociali" (*ibidem*). Come osserva ancora Hannerz, se in una situazione di ridotta complessità ci si può aspettare una sorta di "uniformità totale", in cui "ogni individuo coinvolto in una cultura [avrebbe] le stesse idee e le [esprimerebbe] alla stessa maniera" (ivi, p. 13), viceversa nelle situazioni più complesse – come sono quelle che incontriamo nei contesti odierni (inclusi quelli educativi) – "gli individui differiscono a questo riguardo, e in più si rendono conto che le cose stanno così" (*ibidem*).

Se prendiamo sul serio l'invito di Hannerz, studiare la diversità emergente nei contesti educativi odierni, studiarla *sub specie* culturale, significherà studiare *i modi diversi* con cui le persone hanno accesso alle risorse culturali di una data società, e quindi anche studiare come le persone hanno accesso a tali risorse culturali anche attraverso la scuola. Se per Hannerz il focus di una ricerca antropologica sulla complessità culturale do-



vrebbero essere le “condizioni di esistenza del significato nella società” (ivi, p. 15), allora una ricerca pedagogica sulla complessità socioculturale odierna potrebbe, forse, avere come focus anche le “condizioni di esistenza del significato” nei contesti educativi e in particolare in quelli scolastici.

2. Un approccio intersezionale

Il focus posto da Hannerz sulle modalità con cui determinati repertori culturali si trovano a essere distribuiti socialmente sembra dunque richiedere al ricercatore anche in ambito pedagogico un supplemento di attenzione per le modalità con cui le interazioni fra singoli e fra gruppi possono concorrere alla distribuzione dei significati culturali, all’accesso alle risorse culturali, al prendere forma dei percorsi personali e formativi.

Non è un caso che oggi nella ricerca pedagogica, e in particolare in quella pedagogico-interculturale, appaia ineludibile partire da una prospettiva come quella intersezionale. Nata nel contesto dei cosiddetti *women’s studies*, e sviluppatasi poi nell’ormai ricco e articolato scenario degli studi sull’intersezionalità (McCall, 2005), tale prospettiva muove dalla constatazione che le differenze non sono qualcosa che pre-esisterebbe alle interazioni sociali (ed educative); al contrario, le differenze sarebbero qualcosa che emerge *anche dalle interazioni e dall’intersezione* appunto tra le diverse dimensioni soprarichiamate (repertori e consumi culturali, repertori linguistici, età, genere, abilità, funzionamenti, situazioni sociali ed economiche ecc.). Esse avrebbero in questo senso un carattere “posizionale”, ovvero legato alle modalità con le quali ciascuno e ciascuna di noi vive situato/a all’interno di determinati contesti, nonché all’assetto che le relazioni (anche di potere) assumono entro quegli stessi contesti (Valentine, 2007).

È all’interno di tali dinamiche che si sviluppano, secondo una prospettiva intersezionale, anche i percorsi di formazione dell’identità delle persone, nonché i processi di inclusione e/o esclusione, di partecipazione e/o marginalizzazione.

Vi è un ulteriore aspetto che sembra rendere l’approccio intersezionale particolarmente prezioso per studiare – come suggerito da Hannerz – “le condizioni di esistenza del significato nella società” (1998, p. 15) e nello specifico a scuola. Ovvero, il fatto che, nell’ottica degli studi sull’intersezionalità diviene assolutamente centrale analizzare *specificatamente i contesti*: in questo caso, anche specificamente i contesti educativi e scolastici.

Come scrive un’autorevole esponente di questo campo di studi come Gill Valentine, l’identità di ciascuno/a di noi prende infatti forma “nelle interazioni all’interno di determinati contesti spaziali e determinati momenti biografici” (Valentine, 2007, p. 18). In altre parole, le “posizioni” rispetto alle quali – nel percorso personale di ognuno/a – si intrecciano i diversi elementi sopraricordati variano nel corso della vita di una persona anche a seconda degli specifici contesti in cui essa si trova a vivere. Non è un caso che la stessa Valentine definisca “carichi di potere” (ivi, p. 19) alcuni di questi contesti, a evidenziare come all’interno di essi le persone e i gruppi corrano di fatto il rischio di venire identificate e/o marginalizzate sulla base di uno specifico assetto di elementi/flussi culturali e relazioni sociali, che Valentine chiama gramscianamente “culture egemoniche” (ivi, p. 18).

Se, come suggerisce Valentine, focalizzarsi sulle intersezioni significa in primis rivolgere un’attenzione specifica ai contesti entro cui quelle intersezioni emergono, allora una ricerca che voglia proporsi come autenticamente pedagogico-interculturale dovrà guardare ai contesti scolastici non solo – o non tanto – come ambiti entro cui entrerebbero differenze culturali che si presumerebbero pre-esistenti e predefinite: come se, dunque, i contesti scolastici non facessero che accogliere tali culture che alunni e alunne porterebbero con sé. Piuttosto, le forme assunte oggi dalla diversità anche socioculturale sarebbero da intendersi come qualcosa che emerge dall’interazione *fra* i percorsi delle allieve e degli allievi e i contesti scolastici stessi.



3. Sui percorsi scolastici di allieve e allievi provenienti da contesti migratori

È anche in quest'ottica che potremmo allora cercare di leggere i dati relativi ai percorsi scolastici delle allieve e degli allievi provenienti da contesti migratori.

Se, ad esempio, partiamo dai dati riportati nel rapporto ministeriale su *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, è certo fondamentale prima di tutto sottolineare come essi permettano di cogliere alcuni importanti segnali positivi, ad esempio in riferimento al miglioramento dei dati relativi al cosiddetto "ritardo" scolastico delle allieve e degli allievi con cittadinanza non italiana (cfr. Miur – Ufficio Statistica e Studi, 2022, p. 54; per una riflessione più ampia sulla rilevanza di questi segnali positivi cfr. anche Ongini, 2019, pp. 3-9). Nello stesso tempo, però, è anche importante osservare come, nel complesso, i dati testimonino purtroppo un quadro del rapporto fra scuola e allieve/i provenienti da contesti migratori caratterizzato ancora da aspetti critici.

Alcuni elementi riportati nel rapporto sono emblematici in questo senso. Possiamo considerare, ad esempio, i dati sulla scolarità, e in particolare osservare ciò che emerge sotto questo aspetto ai due poli del sistema scolastico.

In generale, osserva il rapporto, "i tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani sia nella fascia di età 6-13 anni, intorno al 100%, corrispondente al Primo ciclo di istruzione, sia nella fascia 14-16 anni, corrispondente al primo triennio di Secondaria di II grado nella quale scendono al 94,1%" (ivi, p. 12). Tuttavia, questo dato cambia in modo considerevole se andiamo a considerare, da un lato, gli anni della scuola dell'infanzia, dall'altro, i due anni conclusivi della scuola secondaria di secondo grado.

Nel primo caso, infatti, emerge che "i bambini con cittadinanza non italiana tra i 3 e i 5 anni presenti nelle scuole sono il 74,7% dei bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia, mentre per i bambini italiani il dato raggiunge il 93,7%" (*ibidem*), con una differenza quindi decisamente marcata. All'estremo opposto, ovvero alla fine delle superiori, di nuovo il report evidenzia una significativa differenza fra la situazione dei giovani con cittadinanza non italiana e quella dei loro coetanei con cittadinanza italiana: infatti, "a 17-18 anni [...] (ultimo biennio di Secondaria di II grado) il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 77,4% rispetto all'83,3% degli studenti italiani" (*ibidem*).

Tale dato assume ulteriori significati se viene letto alla luce anche delle differenze fra i generi, dal momento che emerge come "l'abbandono scolastico riguarda maggiormente i ragazzi rispetto alle ragazze": mentre per le ragazze con cittadinanza non italiana il tasso di scolarità a 17-18 anni è dell'81,8% per i coetanei maschi con cittadinanza non italiana tale tasso scende al 73,8% (*ibidem*).

Il tema della scolarità è naturalmente solo uno fra i molti a cui siamo chiamati a guardare per cercare di comprendere quanto e come i contesti scolastici concorrano, in termini che potremmo avvicinare alle piste di analisi proposte da Hannerz, a determinare le condizioni alle quali le diverse componenti della popolazione (in questo caso quelle con background migratorio) hanno la possibilità di accedere alle risorse simboliche/culturali della nostra società. Altrettanto rilevanti sono, ad esempio, anche i dati, relativi ai risultati scolastici, alla percentuale di allieve/allievi in pari rispetto all'età, alla dispersione (per un quadro di insieme recente, si veda il già citato Miur – Ufficio Statistica e Studi, 2022; inoltre – con riferimento specifico, ad esempio, ai risultati delle prove Invalsi – cfr. anche Invalsi open 2021 e 2022; per un'analisi anche in prospettiva internazionale cfr. Borgna, 2021). Si tratta ancora di dati rispetto ai quali – pur non trascurando, nuovamente, di rilevare i segnali positivi – si continuano a registrare differenze importanti fra la componente con retroterra migratorio e quella figlia di genitori italiani.

4. Prospettive di ricerca e progettualità possibili

Ciò che appare fondamentale sottolineare, proprio per poter contribuire a una riflessione sul ruolo centrale della scuola, è che troppe volte dati come quelli appena ricordati corrono il rischio di venire letti/spiegati in modo non sufficientemente approfondito, collegandoli cioè in modo troppo schematico e lineare al solo re-



troterra migratorio e/o a presunti elementi/atteggiamenti culturali (anche nei confronti della scuola) che si presume caratterizzerebbero le famiglie delle allieve e degli allievi con retroterra migratorio. Si tratta, come ha ben sintetizzato l'antropologa dell'educazione Mica Pollock, di analisi che "ipersemplificano in modo pericoloso i processi, le interazioni e le pratiche sociali che producono una disparità di risultati" (Pollock, 2008, p. 369).

Da un lato, potremmo dire, sulla scia di un approccio intersezionale, che, leggendo sia i dati ministeriali che quelli che provengono da altre fonti – ad esempio i dati che emergono dalla recente indagine ISTAT sulle seconde generazioni (ISTAT, 2020), o i già menzionati risultati Invalsi (Invalsi open, 2021 e 2022), oppure le diverse tipologie di dati utilizzate da Save the Children per definire l'Indice di Povertà Educativa (cfr. ad esempio Save the Children, 2015, p. 9; ma si vedano anche le varie edizioni dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* curate sempre da Save the Children, ad esempio: 2017 e 2018) – ne emerge effettivamente un intreccio di elementi, dal momento che appaiono, appunto, rilevanti aspetti come quelli connessi all'età, al genere, agli aspetti socioeconomici, oltre che ai diversi contesti territoriali.

Dall'altro lato, appare essenziale tenere presente che, come suggerisce proprio Pollock, per studiare gli aspetti "culturali" – in questo caso la distribuzione/l'accesso delle/alle risorse culturali nei contesti scolastici – dovremmo studiare "l'organizzazione delle interazioni quotidiane delle persone nei contesti concreti" (*ibidem*). Altrimenti, corriamo, in primis, il rischio di cadere in analisi superficiali che "addossano la responsabilità dei risultati scolastici a un insieme limitato di attori, comportamenti e processi" (*ibidem*): il più delle volte, probabilmente, alle sole famiglie con retroterra migratorio o in generale al background/contesto da cui proverebbero le allieve e gli allievi. E, in seconda battuta, corriamo un ulteriore (e conseguente) rischio: infatti, un approccio superficiale allo studio della distribuzione delle risorse culturali a scuola ci porta a "includere [solo] un insieme ridotto di attori e azioni all'interno di un insieme [altrettanto] ridotto di progetti di miglioramento scolastico" (*ibidem*).

Pollock ci offre alcune piste possibili per "analisi più approfondite": fra le altre, ad esempio, ci suggerisce l'importanza di indagini che "aiutino a cogliere le variazioni e la complessità all'interno delle pratiche connesse-alla-scuola" dei diversi gruppi di allieve/allievi e famiglie con background migratorio (ivi, pp. 370-371). Inoltre, Pollock segnala anche la rilevanza di ricerche che evidenzino come i percorsi scolastici di allieve/allievi emergano "nell'interazione" con le diverse persone che esse/i incontrano *sia* dentro *che* fuori i contesti scolastici (ivi, pp. 371-372); ma la stessa Pollock sottolinea come sia importante sviluppare anche analisi che evidenzino la pluralità di figure che "possono concorrere a produrre determinati risultati scolastici, attraverso l'interazione, anche in classe e a scuola", senza ricondurre quindi ogni spiegazione solo al contesto familiare (ivi, pp. 373-375).

Si tratta, certo, di indicazioni che appaiono legate allo specifico contesto statunitense dove opera Pollock (in particolare, ad esempio, per quanto riguarda il tema delle relazioni fra soggetti interni ed esterni ai diversi "gruppi"), ma che paiono poter costituire, *mutatis mutandis*, altrettante preziose indicazioni di ricerca pedagogica anche all'interno dei contesti scolastici ad alta complessità socioculturale del nostro Paese.

Le piste di ricerca suggeriteci da Pollock appaiono, da un lato, in grado di rispondere – nella misura in cui ci spingono a studiare la varietà all'interno dei diversi gruppi e le interazioni fra persone e gruppi – alle sfide posteci da una prospettiva di ricerca intersezionale: ovvero alla necessità di descrivere e comprendere le diverse "posizioni" a partire dalle quali persone e gruppi riescono di fatto ad accedere, anche a scuola, alle diverse risorse culturali della nostra società.

Dall'altro lato, quelle stesse piste ci sollecitano a esplorare percorsi di intervento (e di ricerca/intervento) che possano coinvolgere/attivare – su piani distinti e in azioni diverse, ma sempre interrelati – una molteplicità di soggetti dentro e fuori la scuola, secondo un approccio di carattere sistemico entro cui le singole (e necessariamente circoscritte) azioni acquistano però significato e rilevanza anche perché interagenti con altre azioni, altrettanto circoscritte, ma anche altrettanto rilevanti in un'ottica di risposta di sistema.

Si tratta, peraltro, di una prospettiva verso cui ci invitano a muovere ormai da anni anche i documenti di indirizzo che, nel contesto del nostro Paese, tratteggiano le direzioni lungo le quali muoverci in scuole e territori ad alta complessità. Dalle linee di azione dell'ormai classica (e sempre attuale) *Via italiana per la scuola interculturale* (MPI, 2007) alla pluralità di soggetti e di proposte dei recentissimi *Orientamenti interculturali* (MI, 2023), passando per la pluralità di indicazioni operative delle *Linee Guida* del 2014 o per le dieci attenzioni/proposte del documento *Diversi da chi?* Quasi tutti i documenti ci parlano, non a caso, di una molteplicità di



piani e linee di azione, che vedono certo la scuola protagonista, ma sempre insieme alle altre agenzie educative del territorio. Emblematico in questa direzione appare l'invito che viene, fra gli altri, dal documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018): invito che ci chiede di lavorare *all'interno* della scuola, ad esempio per «estendere il tempo prolungato e pieno [...] evitando un ripetersi pomeridiano delle attività ordinarie» (ivi, pp. 47-48), ma anche *sulle relazioni fra scuola ed extra-scuola*, ad esempio investendo “sull’apertura prolungata delle scuole [...] unendo attività comunitarie, anche offerte a famiglie” (ivi, p. 48).

In un modo o nell'altro, sul piano della ricerca e/o sul piano dell'azione educativa – o ancora, in altri casi, sul piano di una ricerca-azione capace di essere, a un tempo, situata e critico-riflessiva (Bove, 2019) – queste prospettive e progettualità ci ricordano, soprattutto, che, per lavorare in modo pedagogicamente orientato nelle scuole e nei quartieri ad alta complessità odierni, dobbiamo imparare a non focalizzarci *solamente* sulle caratteristiche delle persone, delle famiglie, delle comunità con background migratorio, ma dobbiamo porre al centro della nostra attenzione le molteplici *interazioni fra* i percorsi di quelle persone, quelle famiglie e quelle comunità e la scuola e, con essa, gli altri contesti educativi, formali e non (come è, emerso, ad esempio, in modo particolarmente drammatico nel contesto della recente crisi connessa all'emergenza pandemica; cfr. Zolletto, 2021).

Da tali interazioni, come si è visto, scaturiscono ancora troppo spesso i difficili percorsi scolastici di allieve e allievi con retroterra migratorio. Ma da quelle stesse interazioni – laddove riorientate anche a partire da una consapevole attenzione pedagogica – possono nascere anche (e possono essere coltivate) prospettive capaci di migliorare *l'insieme* delle azioni educative messe in campo dalle comunità educanti, al fine di promuovere percorsi e ambienti di apprendimento e socializzazione che provino davvero ad essere, dentro e fuori la scuola, più inclusivi, interculturali, equi.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Franco Angeli.
- Borgna, C. (2021). *Studiare da straniero. Immigrazione e disegualianze nei sistemi scolastici europei*. Il Mulino.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (1), 59-75.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Franco Angeli.
- Cancellieri, A. (2011). Differenti urbanità. In *neodemos*, 9 febbraio 2011. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.neodemos.info/2011/02/09/differenti-urbanita/>
- Catarci, M., & Macinai, E. (Eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. ETS.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. il Mulino. (Original work published 1992).
- Invalsi open (2021). *Come cambiano i risultati 2021 in base al genere, alla provenienza territoriale e all'indicatore ESCS*, 05.11.21. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.invalsiopen.it/risultati-invalsi-2021-genere-provenienza-territoriale-escs/>
- Invalsi open (2022). I fattori che incidono sui risultati della Scuola primaria nelle Prove INVALSI, 29.07.22. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.invalsiopen.it/i-fattori-che-incidono-sui-risultati-della-scuola-primaria-nelle-prove-invalsi/#Background>
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- MI – Ministero dell'istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.



- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’interculturalità*. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli allievi stranieri*.
- MI – Ufficio Statistica e Studi (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli allievi stranieri*. Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli allievi stranieri e l’educazione interculturale.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Laterza.
- Pollock, M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(4), 369-380.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Bruno Mondadori.
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il future 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017). *Atlante dell’infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Save the Children (2018). *Atlante dell’infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall’interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Van der Veen, R., & Wildemeersch, D. (2012). Diverse cities: learning to live together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Zoletto, D. (2021). Una doppia distanza? Scuola, allievi e famiglie con retroterra migratorio nel contesto della pandemia. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX(2), 57-72.
- Zoletto, D. (2022). Introduzione. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l’azione educativa* (pp. 13-21). Carocci.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Scholé – Morcelliana.

