

Cibo e narrazioni interculturali a scuola: un approccio autobiografico alla conoscenza dell'altro

Michele Filippo Fontefrancesco

	<p>Narrare i gruppi <i>Etnografia dell'interazione quotidiana</i> <i>Prospettive cliniche e sociali</i>, vol. 14, n° 1, luglio 2019</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
---	--

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo	
Cibo e narrazioni interculturali a scuola: un approccio autobiografico alla conoscenza dell'altro	
Autore	Ente di appartenenza
Michele Filippo Fontefrancesco	<i>Università degli Studi di Scienze Gastronomiche di Pollenzo Bra (CN)</i>
Pagine 23-46	Publicato on-line il 15 luglio 2019
Cita così l'articolo	
Fontefrancesco M.F. (2019). Cibo e narrazioni interculturali a scuola: un approccio autobiografico alla conoscenza dell'altro. In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 14, n° 1, luglio 2019, pp. 23-46 - website: www.narrareigruppi.it	

IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

ricerche/interventi

Cibo e narrazioni interculturali a scuola: un approccio autobiografico alla conoscenza dell'altro

Michele Filippo Fontefrancesco

Riassunto

Lo scontro delle civiltà, o quello del razzismo, sono il paradigma che meglio descrivono le dinamiche interculturali che caratterizzano l'orizzonte culturale dei giovani, oggi? L'articolo affronta questa domanda sulla base dei risultati dei progetti condotti dai ricercatori dell'Università degli Studi di Scienze Gastronomiche, tra il 2012 e il 2016, in quattro scuole secondarie piemontesi. I progetti hanno coinvolto ragazzi in età adolescenziale e hanno affrontato il tema della conoscenza dell'Altro attraverso la raccolta e patrimonializzazione di racconti di vita incentrati sul tema del cibo. La ricerca presenta i risultati raccolti che indicano un modello educativo sviluppato come un esempio perseguibile per stimolare i giovani ad estendere la loro conoscenza della diversità culturale, superando la sostanziale indifferenza verso la scoperta dell'Altro che oggi appare caratterizzare la realtà giovanile.

Parole chiave: Multiculturalità, Racconto di vita, Educazione, Indifferenza, Etnografia, Italia, Altro

Food and intercultural narratives at school: an autobiographical approach to knowing the other

Abstract

Is the clash of civilizations, or that of racism, the paradigm that best describes the intercultural dynamics that characterize the cultural horizon of young people today? The article addresses this question based on the research conducted between 2012 and 2016 in four secondary schools in Piedmont by researchers at the University of Gastronomic Sciences. The research looked at

adolescents and dealt with the topic of "knowing the Other" through the collection and patrimonialisation of life stories about food. Results indicate an educational model that stimulates young people to extend their knowledge of cultural diversity, and overcome the considerable indifference towards the discovery of the Other that appears to characterize the young people today.

Keywords: Multiculturalism, Life stories, Education, Indifference, Ethnography, Italy, Other

1. Introduzione

“Questa è la prima volta in cui un mio compagno mi chiede della mia terra... mi ha fatto felice e mi ha fatto sentire a casa”. Queste sono le parole di Maria¹, una ragazza che ha partecipato ad uno dei progetti promossi dai ricercatori dell’Università di Scienze Gastronomiche nell’ambito di una pluriennale azione volta allo studio dei processi di integrazione culturale rivolta, in primo luogo, alle scuole. Queste parole fanno emergere il senso profondo di una necessità vissuta da Maria e più in generale dei giovani immigrati di prima generazione: un bisogno di condivisione di una parte della loro vita difficilmente comunicabile agli altri coetanei di origine italiana. Laddove i programmi di studio curricolari non prevedono specifici momenti di approfondimento della diversità culturale che oggi segna *l’ethnoscape* (Appadurai, 1996), cioè l’orizzonte etnico, italiano, questo articolo esplora il profilo antropologico emergente dell’orizzonte sempre più multiculturale delle scuole italiane, mettendo in dubbio l’assunto secondo il quale l’aumentare della pluralità culturale di tale realtà sia sfociato in dinamiche di carattere xenofobico sulla base della ricerca svolta in Piemonte, in quattro scuole pilota, incentrato sui racconti di vita sul cibo e sulla diversità culturale. L’articolo apre offrendo un quadro del dibattito che si lega al tema della multiculturalità, in particolare nel contesto scolastico. Viene, quindi, presentata la ricerca svolta e i progetti portati avanti nel territorio piemontese. Approfondisce in chiave etnografica il quadro emergente relativo alla percezione della diversità culturale vissuta dagli studenti partecipanti alla ricerca, evidenziando come il principale problema percepito, in particolare, dagli studenti immigrati di prima generazione, non sia l’ostilità dei propri pari, quanto il sentito loro disinteresse verso la loro cultura e le loro tradizioni. Si illustra, quindi, come il modello e-

¹ Le citazioni riportate nell’articolo, quando non pubblicate nei video e nei contenuti pubblici dei progetti, sono stati anonimizzati. Si fa unicamente riferimento al genere, alla fascia di età distinguendo tre fasce (13-15, primo adolescenziale; 15-18, adolescenziale; 19-22, giovane adulto) e al macro-areale geografico di provenienza.

ducativo implementato possa positivamente rispondere alla necessità di creare attenzione verso la diversità culturale, coinvolgimento e scambio tra i giovani.

2. *Multiculturalità e scuola*

Il tema della multiculturalità è stato al centro del dibattito delle scienze sociali ancora negli anni Novanta del Novecento, ma è solo nell'ultimo decennio, con l'intensificarsi dei recenti movimenti migratori che coinvolgono il Mediterraneo e l'Europa (Hewitt, 2013), che il concetto di multiculturalità è ritornato alla ribalta come fondamentale parola chiave (Williams, 1983) di un presente in cui il tema della migrazione ha assunto un ruolo centrale nel tumultuoso dibattito pubblico nazionale ed europeo (Andersson, 2014; De Genova, 2017; Zanfrini, 2018).

Il concetto di multiculturalità descrive l'esistenza in uno stesso territorio di una pluralità di tradizioni e gruppi etnici. A tale termine è stato originariamente associato un valore positivo, legandolo a principi di eguaglianza e tolleranza indirizzanti alla creazione di una società armonica e plurale. È stato altresì usato per definire quelle politiche attive capaci di *“truly promote pluralism, the peaceful co-existence of diverse cultures and equal citizenship”* (Prato, 2009: 16). Essendo intrinsecamente basato sull'idea della giustapposizione delle differenze culturali, però, questo termine è stato al centro di un vibrante dibattito nel campo delle scienze sociali (Fontefrancesco, 2012). Come evidenziato da Prato (2009: 2), *“even among those who in principle advocate multiculturalism, criticism has been expressed of policies that continue to exoticize ‘otherness’ [...]. Stronger critics argue that multiculturalism is a basically divisive concept that ultimately favours one community over another, fuelling competition and conflict”*.

Oggi, laddove si assiste anche in Italia al riavvampare di mai sopite forme di intolleranza e xenofobia (Berrocal, 2010), ci si interroga su come organizzare una società vieppiù multietnica, considerando la particolare storia del Paese che ha visto la Penisola essere meta di migrazione solo nell'arco dell'ultimo ventennio (Bravo, 2013). In questo contesto, “multiculturalità” è diventato anche un termine politico volto a definire un variegato insieme di azioni dai significati spesso contraddittori. Infatti, il termine è usato tanto per indicare azioni volte a favorire la comunicazione interculturale, incoraggiando ibridazioni e sviluppi culturali sinergici, quanto proposte rimarcanti le differenze tra i diversi gruppi etnici e volte a supportare una sostanziale competizione socioculturale tra gruppi diversi, anche a rischio di inasprire più o meno sopiti conflitti (Cotter, 2011). Di fronte a questa varietà di approcci ed accezioni emerge la ricchezza

semiologica di questo termine, che ne rende particolarmente sfuggente una chiara ed univoca definizione (Vertovec & Wessendorf, 2010). Se, nell'arco dell'ultimo decennio, la comunità antropologica ha iniziato nuovamente ad interrogarsi sul significato di questo termine e su come esso si relazioni al nuovo contesto di migrazioni globali (Baumann & Vertovec, 2011; Vertovec, 2010), questa complessità ci restituisce il senso profondo di una società che ancora sta cercando di affrontare e dare un significato al veloce mutare dell'orizzonte etnico, nell'ottica di costruire l'ossatura di una nuova società culturalmente plurale.

In questo contesto di profonda trasformazione, si nota un progressivo mutamento della poetica sociale (Herzfeld, 1997) in tutto l'Occidente, volta ad appiattare il confronto tra culture ad una relazione tra un "Noi" (bianco, cristiano, europeo...) ed un "Altro" (non-bianco, non-cristiano, straniero...) ontologicamente tanto densi, quanto irrinconciliabili, seppure, sin dai lavori di Barth (1969), l'antropologia ha messo in evidenza i limiti di una tale concezione identitaria incapace di restituire l'effettiva complessità e pluralità che si cela dietro il senso d'identità (Remotti, 2007). La riproposizione pubblica di una tale retorica sembra oggi definire un orizzonte sociale soggetto ad un quotidiano scontro di culture (Huntington, 1996), laddove essa svela l'effettiva difficoltà di costruire, radicare, normalizzare un dialogo tra individui, lingue e comunità diverse e cela il reale volto del quotidiano fatto di silenzi, solitudine, incomunicabilità, che distanzia nuovi e vecchi italiani (Giordano, 2014; Syring, 2009).

In un tale difficile contesto, la popolazione migrante, in particolare quella giovanile, è oggi descritta come un'entità paradossale: vittima bisognosa di protezione e integrazione e, al contempo, minaccia dell'integrità dell'ordine costituito della società ospite (Lems, 2019). Di fronte a questa aporia si apre un quesito irrisolto circa gli strumenti e le pratiche da mettere in campo per favorire i processi di integrazione, scambio e dialogo tra le varie comunità che compongono oggi l'orizzonte etnico locale: una domanda che non può che passare attraverso uno sguardo al mondo scolastico e come questo può facilitare o rallentare i processi di integrazione (Gobbo, 2007). Infatti, se la scuola è l'istituzione preposta a guidare i giovani in un percorso di definizione culturale individuale nell'ottica dell'esercizio di una piena cittadinanza (Ardizzone, 2012; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017), si apre la domanda circa gli strumenti utilizzabili per favorire l'insorgere di "amicizie interculturali" (Costa, 2013).

Se da più parti è stato evidenziato il limite degli strumenti, oggi implementati all'interno dei curricula ufficiali, che aiutano i ragazzi, in particolare gli adole-

scenti, nel sviluppare un'identità individuale aperta e sintetica dei diversi contributi culturali a cui l'individuo può essere esposto (Giorgis, 2013; Peano, 2013; Pescarmona, 2012), si apre la sfida di formulare nuovi strumenti e sperimentare nuovi approcci educativi, da mettere in campo nella quotidianità della didattica. E così facendo si continua il percorso aperto dalle numerose sperimentazioni che a livello internazionale (Banks, 2009) e italiano, (Gobbo, 2007; Gobbo & Gomes, 2003; Sartore, 2014) si sono proposte: una sfida che parte, non tanto dalla pratica in sé, quanto dalla comprensione dell'orizzonte di affetti ordinari (Stewart, 2007) in cui i ragazzi, nei modi in cui la diversità culturale è capita, possono affrontare al meglio la quotidianità della dentro e fuori dalla scuola.

3. *La ricerca sul campo*

La ricerca muove in questa direzione, focalizzandosi sul mondo delle scuole secondarie con l'intento di studiare e valorizzare la sempre più marcata diversità culturale ivi presente (Elia, 2012). A tal fine, il lavoro è stato portato avanti a partire dal 2012 in Piemonte. Il Piemonte, infatti, è una delle regioni con maggiore popolazione straniera in Italia (IDOS, 2018). L'immigrazione nella regione si è sviluppata a partire dagli anni Ottanta del Novecento. Al momento vivono nella regione oltre 400.000 mila stranieri, con un'incidenza di circa il 10% della popolazione complessiva (www.piemonteimmigrazione.it). In particolare, gli stranieri si concentrano per lo più nei grandi centri urbani, con forte attrazione esercitata dal capoluogo torinese, che accoglie oltre metà delle presenze straniere nella regione, e dei capoluoghi di provincia. La popolazione straniera ha una forte componente minorile (oltre il 20%) ed una ridotta di over 65 (circa il 2%). *“Se durante gli anni '90 l'immigrazione diretta in Piemonte vedeva la preminenza dei flussi migratori provenienti dal Nord Africa e dall'Asia Centro Orientale, dagli inizi del 2000 si sono imposti quelli provenienti dall'Europa dell'Est: a fine 2010, la collettività più rappresentata è, infatti, di gran lunga quella romena (34,4%), alla quale si aggiungono l'albanese (11,5%), la moldava (2,5%), l'ucraina (2,3%) e la macedone (1,9%). Ma molto significativo risulta anche il numero di immigrati residenti provenienti da Marocco (16,1%) e, in minor misura, Cina (3,5%) e Perù (3,3%)”* (IDOS, 2011: 1).

Il lavoro che presentiamo in questa ricerca è stato articolato dal 2012 al 2017, nell'ambito del progetto europeo Open Discovery Space (<https://portal.opendiscoveryspace.eu>), iniziato lo stesso anno con l'obiettivo di stimolare l'innovazione nel campo didattico, attraverso l'integrazione, l'uso di risorse educative digitali, e lo sviluppo di un'apposita piattaforma on-line in

cui coinvolgere studenti, insegnanti, genitori e pubblici amministratori, al fine di condividere risorse didattiche digitali e buone pratiche di insegnamento. Nello specifico, l'unità di ricerca dell'Università di Scienze Gastronomiche è stata impegnata nello sviluppo di progetti didattici e di risorse digitali legati ai temi della storia contemporanea, integrate all'interno dell'archivio on-line "I Granai della Memoria" (www.granaidellamemoria.it). I Granai, creati nel 2010 (Fassino & Porporato, 2016) e premiati con gli Europa Nostra Awards, 2016, *"sono costituiti e si alimentano soprattutto attraverso interviste, testimonianze in video di persone che possiedono narrazioni, saperi, forme e pratiche della tradizione. [...] In linea generale la testimonianza in video deve ricostruire la storia di vita, l'autobiografia dell'intervistato. [...] Le interviste brevi oppure di lunga durata hanno pari dignità all'interno del progetto"* (Grimaldi & Porporato, 2011: 5). La raccolta di tali materiali rispondeva all'impronta etica del progetto che voleva essere *"partecipe di un nuovo umanesimo che pone l'uomo e i suoi valori al centro della società, soprattutto al cuore della comunità, luogo, piazza dove giornalmente la gente è parte attiva di una memoria condivisa che, in quanto tale, ripensa e rimodella il futuro che costruisce e ricostruisce identità"* (Grimaldi & Porporato, 2012: 11).

Inquadrata in questo contesto, la ricerca si è svolta tra il 2012 e il 2016, articolandosi attraverso quattro progetti didattici svolti in aree diverse della regione: l'area metropolitana torinese, le aree cittadine del Piemonte orientale, la realtà rurale di prestigio della fascia collinare meridionale.

I progetti si sono rivolti, principalmente, ad un pubblico di giovani di età compresa tra gli 12 e i 19 anni, intendendo valorizzare il dato della diversità culturale e sensibilizzare i giovani a stimolarne la sua scoperta. In particolare, i singoli progetti furono articolati partendo dalle sollecitazioni provenienti dagli insegnanti e dagli educatori quotidianamente in contatto con i giovani, adattando alle specifiche territoriali un modello di formazione già sperimentato in altre sedi (Grimaldi & Porporato, 2012) che vedeva i partecipanti acquisire e sperimentare i fondamentali elementi teorici e metodologici relativi alla raccolta dei racconti di vita e loro patrimonializzazione attraverso il portale dei Granai della Memoria. Ogni singolo progetto si è articolato in una prima fase di formazione, frontale e laboratoriale, atta ad approfondire dati di contesto e le fondamentali nozioni tecniche e metodologiche circa l'intervista etnografica (Skinner, 2013), ed alla sua raccolta in video finalizzata all'archiviazione dei materiali all'interno del portale dei Granai (Grimaldi & Porporato, 2012). A questa prima fase, ne succedeva una seconda, sperimentale, in cui i giovani raccoglievano le autobiografie dei soggetti individuati nel corso del progetto, con il supporto dei ricercatori dell'Università degli Studi di Scienze Gastronomiche e dei propri

insegnanti e formatori. I progetti, quindi, prevedevano il coinvolgimento dei ragazzi nella discussione del materiale raccolto, di questi autobiografici documenti-monumenti (Le Goff, 1982) e della trasformazione dell'orizzonte etnico locale contemporaneo, al fine di stimolare il rafforzamento di una consapevolezza conoscitiva ed emozionale della realtà della migrazione e dell'evoluzione recente del territorio. I risultati di questa riflessione venivano, quindi, presentati pubblicamente in specifici eventi di disseminazione.

Complessivamente, quindi, l'approccio educativo dei progetti, si fondava sui principi della *peer-education*², volendo valorizzare al massimo l'esperienza individuale dei partecipanti, nonché rafforzare la percezione di coerenza del tema della diversità culturale. A rafforzare ulteriormente il coinvolgimento dei partecipanti si è posto, al centro del narrato autobiografico, il tema del cibo, quale strumento empatico (Hollan & Throop, 2011) attraverso cui creare contatto e vicinanza tra intervistato e intervistatori. Infatti, la consapevolezza sulle potenzialità offerte dal cibo è maturata in antropologia grazie ad un articolato dibattito che si è snodato per oltre un secolo. A partire dagli studi di Malinowski (1922, 1927, 1929) e Boas (1921, 1925), l'antropologia moderna ha iniziato a interrogarsi, a livello internazionale, sul ruolo socioculturale del cibo. Se, infatti, Malinowski nella sua analisi etnografica del ruolo giocato dall'igname all'interno dei rituali matrimoniali e nella attività micropolitiche (De Mucci, 2009) delle comunità degli abitanti delle isole Trobriand, mise in chiaro risalto l'importanza del cibo come oggetto politico e rituale, Boas con la sua raccolta puntuale dei modi di procacciamento, conservazione e trasformazione alimentare della società Kwakiutl evidenziò come il cibo rappresenti un importante patrimonio identificativo di una cultura e di un gruppo sociale. Questi primi contributi aprirono il più ampio dibattito sviluppatosi, in particolare, a partire dal secondo dopoguerra che indagò il suo significato simbolico (Douglas, 1966, 1992; Levi-Strauss, 1964, 1966, 1968), e materialistico (Harris, 1985; Sidney Wilfred Mintz, 1985; Rappaport, 1967). Nell'ultimo ventennio il dibattito si è ulteriormente ravvivato ponendo il tema dell'identità culturale al centro di un rinnovato quadro accademico legato alla riflessione della globalizzazione (Sidney W. Mintz & Du Bois, 2002; Phillips, 2006; Pottier, 1999) e più recentemente a tematiche sempre più di confine tra antropologia ambientale, economica, medica, e poli-

² La *peer education* è un approccio educativo particolarmente usato nel campo della prevenzione socio-sanitaria (Croce, Lavanco, & Vassura, 2011; Turner & Shepherd, 1999), incentrato sull'articolazione di processi di formazione, per lo più orizzontali e fortemente partecipativi, basati su di una vicinanza socio-culturale tra formatori e partecipanti e volti ad attivare un semplice passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze facilitati da un *setting* limitatamente gerarchico.

tica (Guptill, Copelton, & Lucal, 2016; Krebs, 2013). Da questa articolata storia disciplinare emerge non solo la plasticità e le possibilità offerte dall'analisi delle pratiche e dei prodotti alimentari, ma soprattutto il ruolo del cibo quale oggetto di creazione dello spazio sociale. Esso, infatti, si lega al vissuto individuale e comunitario diventando oggetto evocativo (Turkle, 2007), significante di affetti, esperienze, storie di vita (Holtzman, 2006; Sutton, 2001). È per questo suo ruolo, che condividere e parlare di cibo diventa momento di condivisione di esperienze e conoscenze, una metodologia di incontro ed inclusione con l'Altro (Counihan, 2009).

La ricerca si è articolata attraverso quattro progetti: “Il viaggio di una storia”, “Il cibo a 4 occhi”, “I granai di Borgo Rovereto” e “Sapori e suoni del cibo e della memoria”.

“Il viaggio di una storia” è stato condotto in collaborazione con l'I.I.S. Amaldi di Orbassano (TO), coinvolgendo, durante l'anno scolastico 2013-2014, venticinque studenti tra i 17 e i 19 anni.

I ragazzi sono stati coinvolti in un primo percorso di quattro settimane di formazione mirate all'acquisizione di fondamentali informazioni, circa la storia contemporanea italiana e locale, all'acquisizione dei fondamenti legati alla metodologia di ricerca dell'intervista etnografica e della storia di vita, quindi allo sviluppo di un tracciato di intervista atto a far emergere il senso della migrazione, l'esperienza del contatto con la realtà italiana e di Orbassano, il profilo dell'esperienza gastronomica a cavaliere tra due nazioni. Ai ragazzi è stato quindi chiesto di intervistare due loro compagne di scuola, una compagna di classe di origine bulgara ed una ex-studentessa di origine colombiana, sulla base del tracciato sviluppato, e di riflettere su quanto emergeva da tali testimonianze. I risultati di tale riflessione sono stati presentati pubblicamente durante la conferenza “Open Discovery Space: Didattica e conoscenza” tenutasi a Torino il 24 ottobre 2014 in occasione del Salone del Gusto – Terra Madre 2014³.

Il secondo progetto, “Il cibo a 4 occhi” si è svolto a Vercelli, durante l'anno scolastico 2014-15, in occasione della Festa dei Popoli 2014 promossa dalla Diocesi di Vercelli. Il progetto, organizzato in collaborazione con l'Università degli Studi del Piemonte Orientale e la Diocesi di Vercelli, ha coinvolto trenta ragazzi, tra i 18 e i 20 anni, provenienti dalle scuole superiori della provincia, metà dei quali erano migranti provenienti dall'Europa dell'est, dal sud America e dal nord Africa di prima generazione. I ragazzi sono stati coinvolti in un per-

³ Le interviste sono accessibili on-line, vedi sitografia.

corso di tre settimane di formazione in classe mirate all'acquisizione dei lineamenti di antropologia del cibo e della migrazione, l'acquisizione dei fondamenti legati alla metodologia di ricerca dell'intervista etnografica e della storia di vita, e lo sviluppo di un tracciato di domande atto a valorizzare il nesso tra storia familiare ed esperienza gastronomica individuale. Anche in questa occasione ai ragazzi è stato chiesto di intervistarsi a coppie, raccogliendo le storie di vita legate al cibo dei partecipanti al progetto e di riflettere sul significato della migrazione che emergeva da tali racconti. I risultati di tale progetto furono presentati a Vercelli, il 28 novembre, durante la conferenza "Quando il cibo è per tutti"⁴.

Il terzo progetto, "I granai di Borgo Rovereto", è stato condotto in collaborazione con l'I.C. Bovio-Cavour di Alessandria e l'Università degli Studi del Piemonte Orientale. Ha coinvolto, durante l'anno scolastico 2014-2015, venti studenti di prima e seconda media dell'Istituto Cavour. I ragazzi sono stati coinvolti in un percorso di quattro settimane di formazione mirato all'acquisizione di fondamentali conoscenze nel campo dell'antropologia culturale e del cibo, nonché informazioni circa la storia contemporanea italiana e locale, in particolare all'analisi delle trasformazioni di Alessandria e del quartiere Rovereto, il più multiculturale della città piemontese. Il corso ha permesso l'acquisizione dei fondamenti della metodologia di ricerca dell'intervista etnografica e della storia di vita, e ha inoltre sviluppato un tracciato di domande atte a esplorare il nesso tra storia professionale individuale ed evoluzione del *foodscape* (Domingos, Sobral, & West, 2014) cittadino. Il progetto ha condotto i ragazzi ad intervistare quattro ristoratori e pasticceri alessandrini con attività aperte nel quartiere, due dei quali migranti di prima generazione. Attraverso la raccolta delle storie di vita dei quattro imprenditori, i ragazzi hanno condotto una riflessione sulle trasformazioni del quartiere e di Alessandria, presentando l'esito del progetto durante la conferenza "Giallo come il miele" tenutasi a Milano in occasione dell'Expo 2015, il 29 ottobre 2015⁵.

Il quarto progetto "Sapori e suoni del cibo e della memoria" si è svolto durante l'anno scolastico 2015-2016, coinvolgendo trenta studenti dell'Istituto d'Arte Bianca di Neive dell'I.I.S. Cillario – Ferrero di Alba (CN). I ragazzi sono stati coinvolti in un percorso di sei settimane di formazione mirate all'acquisizione di fondamentali lineamenti di antropologia del cibo e della migrazione, e della metodologia di ricerca dell'intervista etnografica e della storia di vita, nonché lo sviluppo di un tracciato di domande volte a valorizzare il nesso tra storia di vita

⁴ Le interviste sono accessibili on-line, vedi sitografia.

⁵ Le interviste sono accessibili on-line, vedi sitografia.

individuale, storia di migrazione e impegno nel settore agro-alimentare. I ragazzi sono stati chiamati ad intervistare in lingua francese, inglese ed italiana, giovani gastronomi laureatesi presso l'Università degli Studi di Scienze Gastronomiche ed attivisti della rete Slow Food. I risultati del progetto sono stati presentati sotto forma di tre documentari proiettati in occasione di tre conferenze tenutesi a Neive il 10 marzo e il 3 e 31 maggio nell'ambito della rassegna "Sa&So".⁶

La ricerca su cui riflette questo articolo mette a sistema quanto emerso dai singoli progetti educativi⁷, e quanto raccolto dall'autore a latere di questi progetti, attraverso interviste condotte con i partecipanti ed i loro formatori, nonché l'osservazione etnografica del contesto di dinamiche di classe e delle dinamiche relazionali tra i partecipanti (Gobbo & Gomes, 2003).

4. Spazio pubblico e diversità culturale

"A scuola, mi sembra che a nessuno interessi chi sono, da dove vengo... non è un problema ma a volte mi spiace". Queste parole riassumevano l'esperienza di una adolescente migrante di prima generazione partecipante al progetto "Il cibo a 4 occhi". Come lei, altri ragazzi e ragazze partecipanti ai progetti evidenziarono lo stesso sentire, segnato da un senso di separazione e indifferenza rispetto gli altri studenti, piuttosto che fenomeni di discriminazione o contrasto. *"Non mi ricordo casi di battute 'stupide' o altri comportamenti discriminatori tra i ragazzi,"* sottolineava una delle insegnanti di Orbassano. Queste affermazioni le fecero virtualmente le insegnanti di Neive evidenziando come nella quotidianità della vita di classe, l'elemento culturale non appariva essere una causa/un motivo di conflitto tra gli studenti. *"Ci possono essere gruppetti, a volte legati da una stessa cultura, ma nell'arco degli studi i gruppi cambiano, si mischiano sulla base di simpatie ed antipatie..."* evidenziava un'altra insegnante di Neive.

La vita relazionale dei ragazzi a scuola, per i partecipanti ai progetti, oscillava tra l'appartenenza al gruppo classe e la partecipazione a gruppi di pari, che le-

⁶ I documentari sono accessibili on-line, vedi sitografia.

⁷ L'autore ha disegnato i percorsi educativi ed erogato i contenuti formativi, nonché curato la patrimonializzazione dei documenti raccolti, svolgendo l'indagine sul campo all'interno delle attività del progetto Open Discovery Space, diretto dal prof. Piercarlo Grimaldi. I progetti educativi "Il viaggio di una storia", "Il cibo a 4 occhi" e "I granai di Borgo Rovereto" hanno visto una supervisione scientifica anche da parte del prof. Davide Porporato. Al progetto "Sapori e suoni del cibo e della memoria" hanno partecipato nel ruolo di formatori il dott. Luca Ghiardo e il dott. Luca Percivalle.

gavano studenti della stessa classe con altri ragazzi di altre sezioni. Questi si fondavano su legami di amicizia e affinità nati nella quotidianità della vita scolastica e delle frequentazioni fuori da scuola. La religione o la condivisione di una lingua poteva essere elemento che facilitava la socialità, ma il principale determinante evidenziato dagli studenti dei progetti era la comune partecipazione ad attività extrascolastiche (e.g. appartenenza ad uno stesso gruppo sportivo, ovvero una comune esperienza lavorativa), amicizie, ovvero la prossimità di abitazione (e.g. residenza nello stesso paese o quartiere) *“Abitiamo nello stesso paese... alla fine è difficile non conoscersi e frequentarci con ragazzi italiani e non,”* rimarcava uno dei giovani del progetto vercellese residente in uno dei comuni minori della cintura del capoluogo.

I partecipanti ai progetti, italiani e migranti, non percepivano la diversità di cultura come un elemento ostativo nelle relazioni con gli altri compagni di classe, eventualmente evidenziando casi *“spiacevoli?”*, per usare un termine ricorrente nelle interviste, solo raramente nell'ambiente scolastico frequentato. Più frequentemente erano riportati casi di discriminazione avvenuti all'esterno della scuola nello stesso contesto geografico, esercitati da altri gruppi di pari ovvero persone di età più avanzata, o in altri comuni durante visite o gite.

Laddove, quindi, il tema della discriminazione non si legava al vissuto di un ambiente culturalmente plurale, il disagio dei ragazzi stranieri si legava alla percepita indifferenza verso loro e la loro cultura.

Come mostrato da Herzfeld (1993), l'indifferenza non è solo l'espressione di un'individuale preferenza, o meglio mancanza di attenzione, verso un dato fenomeno socioculturale; può essere letta anche come il risultato sociale di un particolare contesto implicitamente o esplicitamente teso a creare una separazione, anche affettiva, tra gruppi sociali diversi.

Tale intuizione etnografica, sviluppata dall'analisi sulla realtà burocratica greca (ref.?), è di spunto per riflettere sul contesto socioculturale vissuto dai ragazzi, in primo luogo la famiglia. Spesso i giovani, ed in particolare le ragazze, in tutti i quattro contesti di ricerca, sottolineavano come i loro genitori o i parenti più anziani li avessero messi in guardia contro i potenziali pericoli provenienti da coetanei con profili culturali diversi da quelli della famiglia della quale facevano parte. Questo avvertimento evidenziava come elementi di rischio la diversa etnia e religione, oltre che il genere, l'età e la classe sociale. Laddove la categorizzazione del rischio è strumento per comprendere la visione del mondo di una comunità (Douglas, 1966), questi ammonimenti evidenziano come la divisione tra “Noi” e “Altro” si sviluppi su una molteplicità di livelli in cui le differenze culturali sono solo una delle dimensioni determinanti, e come tali compartecipi

ma non unici fattori nella definizione di una distanza. In tal senso, non stupisce come i partecipanti non le percepissero come ostacoli fondamentali, insuperabili, per la creazione di legami e affinità con altri coetanei. Anzi, gli stessi tendevano a sminuire la loro significanza, derubricando tali avvertenze come “*stupidi*”, “*sciocchezze*”, “*ininfluenti*”.

Seppur i dati di cultura non fossero elementi di pericolo e distanza, i ragazzi manifestavano una scarsa tensione per la conoscenza delle altre culture, in particolare gli italiani verso quella degli stranieri. Questa mancanza di tensione può essere considerata un prodotto collaterale di una visione stereotipata dell’Altro trasmessa dagli stessi avvertimenti. “*Mio padre mi dice di stare attenta agli africani*”, “*Mia madre mi dice sempre di stare alla larga dai ragazzi di qua*” sono esempi dei consigli ricevuti dai partecipanti, raccontate durante il lavoro sul campo. Questi consigli, nella loro formulazione, reiterano forme stereotipate di racconto dell’Altro all’interno di massime di natura etico-morale. Proprio nella riproduzione dello stereotipo, però, non prevedono la necessità di affrontare criticamente il tema della diversità e della complessità culturale.

L’approccio alla diversità culturale fu, altresì, descritta dai ragazzi spesso quale esempio di ribellione al controllo del nucleo familiare. È esempio di ciò l’esperienza di un adolescente partecipante al progetto di Neive che in un’intervista evidenziava: “*quante volte ho sentito dire che i rumeni sono tutti ladri e non gli puoi essere amico... ma ti sembra?! Tutte stupidate. Ne ho conosciuti tanti di ragazzi che vengono da là... cosa hanno di strano? A volte i vecchi non capiscono come va il mondo*” Affermazioni come questa si sono ripetute in vario modo durante i progetti evidenziando come la dialettica “ordine – resistenza” fosse uno delle comuni dinamiche che permettono ai giovani di affacciarsi al contatto con persone di altre nazionalità o religioni. In queste esperienze, però, la conoscenza della diversità culturale diventava parte integrante della conoscenza di altri individui, ma mancava la spinta ad un approfondimento maggiore di altre lingue, usanze, modi di vivere e conoscenze.

Laddove l’apprendimento di lingue straniere può essere considerato un *proxy* dell’apertura all’apprendimento profondo di altre culture, al di fuori del progetto vercellese, per cui i ragazzi vennero selezionati anche sulla base della loro motivazione per la conoscenza di altre culture, la volontà di apprendere lingue straniere si legava più comunemente ad un’esplicita istanza pragmatica rivolta alla spendibilità della lingua sul mercato del lavoro.

La diversità culturale appariva agli occhi dei ragazzi una datità di contesto, in qualche modo rimossa dallo spettro di attenzione. Questo appariva particolarmente evidente nella percezione dello spazio cittadino. Nel lavoro svolto in A-

lessandria, per esempio, i partecipanti risultarono sorpresi dallo scoprire la storia del quartiere Rovereto, così come quella della città, del suo mutare sotto l'influsso delle diverse ondate migratorie, prima italiane, poi internazionali. In particolare, laddove privi di una specifica guida familiare o scolastica, essi rappresentavano la diversità culturale propria di Rovereto, evidente nella presenza di ristoranti etnici, centri di preghiera, ed altre attività gestite da migranti, come la normalità atemporale e immutabile propria della città.

La diversità culturale nella vita dei ragazzi non era una dimensione di conflitto, ma piuttosto una realtà trasparente ed invisibile alla quotidiana interazione all'interno del mondo scolastico e, per molti, anche da quello extra-scolastico. Questo dato potrebbe facilmente essere interpretato come l'espressione di una realtà di profonda interculturalità e meticciamento.

Il racconto dei ragazzi offre un'altra chiave di lettura a questo fenomeno. *“Quando vedo gli altri [compagni di classe] parlo solo italiano... non mi capirebbero...”*, *“Della mia religione [musulmana] non parlo con gli altri. Non sembrano interessati...”*, *“Certo che parlo dialetto [campano]? Certo! [...] No, lo uso solo in famiglia. A scuola no... Nessuno capirebbe e a nessuno sembra interessare...”*, *“A casa parlo albanese... fuori da casa? No... anche con gli altri ragazzi albanesi parliamo italiano. [...] Nessuno [dei compagni italiani] mi ha mai chiesto nulla della mia lingua... [...] No, neppure le parolacce”*.

Queste sono testimonianze raccolte nei vari progetti, che offrono il quadro di una precisa geografia culturale che vede i tratti di diversità culturale relegati allo spazio familiare, privato, facendo dello spazio pubblico un luogo neutro, toccato solo esteriormente dalla diversità. La neutralità è garantita dall'uso di una lingua franca, l'italiano, e dalla rimozione di alcuni argomenti dal discorso (e.g. quello religioso). I ragazzi apparivano, infatti, inibiti nell'uso pubblico di una lingua diversa a quella franca o alla discussione di usi e costumi familiari. Quest'esclusione, però, non era percepita quale forma di emarginazione, ma piuttosto il risultato di strutturate regole sociali vissute nel gruppo. Di fronte a questa peculiare configurazione dello spazio culturale dei ragazzi, un desiderio più volte rimarcato dai ragazzi stranieri, così come da quelli le cui famiglie provenivano da altre parti d'Italia, era quello di trovare maggiore interesse da parte dei propri pari rispetto alla propria storia personale e alla cultura familiare. Infatti, come specificato da una ragazza partecipante al corso di Vercelli: *“Mi piacerebbe raccontare di più della mia storia, ma mi accorgo che non gli frega niente [a sui compagni di ascoltarla ed apprendere da essa]”*.

5. *Condividere narrando*

I progetti, nel loro incentrarsi sulla formulazione e raccolta dei racconti di vita rispondeva direttamente a questa necessità?. Laddove il racconto di vita (Bertaux, 1999), più di altre forme narrative, chiede al soggetto di mettere in gioco la propria conoscenza ed esperienza, toccando varie aree di senso e significato (Bichi, 2000) esponendo frammenti salienti della propria visione nel mondo, esso articola una narrazione emica della storia e delle tradizioni locali (Bourdieu, 1999; Grimaldi & Porporato, 2012). In tal senso, rappresenta una forma di diretto e completo coinvolgimento e potenziale condivisione da parte dell'intervistato, chiamato ad aprirsi e far conoscere il suo, emico, punto di vista. È questo il particolare *focus* metodologico dei progetti che faceva dei racconti di vita non solo strumento di patrimonializzazione della storia orale di un frammento di mondo globale, ma anche strategia per la creazione di una forte empatia tra intervistato ed intervistatore, quindi tra pari. Questo coinvolgimento fu rafforzato mettendo al centro dei narrati il tema del cibo. Questo, infatti, è da un lato oggetto di comune interesse da parte del pubblico ed in particolare dei giovani coinvolti, come ha espresso larga parte dei partecipanti dei progetti di Vercelli e di quello di Neive, in corsi di studio incentrati sul cibo. È su questo terreno gastronomico che si è espresso un maggiore interesse verso l'Altro. Commenti quali *“sono curiosa di come gli altri mangiano”*, *“voglio conoscere nuove ricette”*, *“mi piace il cibo etnico e ne voglio sapere di più”*, sono esempio di questo sentire – ancor più, quando l'intervistato è un professionista, possibile esempio professionale, per i giovani, come nei casi di Alessandria e Neive.

All'interno del percorso formativo, quindi, tanto la curiosità individuale verso il tema, quanto la necessità di cooperazione e collaborazione con gli altri personaggi ha innescato l'attenzione dei partecipanti verso il tema della diversità culturale. Posti davanti ad un pubblico attento, superati gli imbarazzi comuni al dover destreggiarsi di fronte ad una telecamera, gli intervistati si sono sentiti a loro agio a raccontare, attraverso l'esperienza personale e la narrazione del cibo, aspetti profondi della loro storia individuale e dei loro affetti, come evidenziano i commenti raccolti sul campo: *“Non pensavo avrei mai raccontato della mia famiglia”*, *“Sono stato emozionato a vedere qualcuno così interessato alla mia storia”*, *“È la prima volta che mi sono così aperta alla mia classe. Mi ha fatto sentire bene”* Inoltre, la patrimonializzazione del narrato individuale attraverso la sua ripresa e condivisione digitale ha rappresentato un ulteriore elemento di valorizzazione dell'esperienza, anche per gli intervistati, che videro nella consapevolezza del perdurare della propria memoria all'interno di un archivio digitale un motivo di orgoglio: *“mi sembra di aver fatto una cosa importante... anche se alla fine ho raccontato*

della mia vita di tutti i giorni” è il puntuale commento di uno dei partecipanti del progetto di Neive.

Al termine dei progetti, i commenti raccolti tra i partecipanti evidenziavano, in ognuno dei quattro casi, l'aumento della consapevolezza della diversità culturale propria e del proprio territorio nonché una maggiore curiosità a scoprire tratti di altre culture, avendo in qualche modo rotto, almeno per un momento, l'indifferenza del quotidiano. Alla luce di questi positivi risultati emergeva l'interesse da parte dei docenti di attingere da quest'esperienza per arricchire l'offerta didattica e gli approcci educativi proposti nei corsi, continuata nel corso degli anni successivi con nuovi progetti, posti a latere della programmazione curricolare ordinaria. Di questo sono esempio i progetti portati avanti dai docenti di Orbassano e Neive negli anni seguenti, capaci di valorizzare il tema della biografia e della diversità culturale.

6. Conclusioni

L'articolo ha voluto riflettere sul tema della percezione della diversità culturale tra giovani in età adolescenziale all'interno del contesto scolastico. In un momento storico dove è particolarmente evidenziato il rafforzarsi di nuovi e vecchi razzismi ed intolleranze, la ricerca ha fatto emergere come all'interno dell'orizzonte quotidiano del vissuto dei ragazzi partecipanti al progetto la diversità culturale non è comunemente fonte di scontro o marginalizzazione. Piuttosto è emerso un marcato disinteresse, che si esprime da un lato con il riproporsi di stereotipi culturali e dall'altro con un preponderante pragmatismo relazionale che se da un lato permette conoscenze, frequentazioni ed amicizie tra persone di *background* culturale differente, dall'altro porta ad un'esclusione dallo spazio pubblico l'espressione della diversità. Di fronte a questa esclusione, espressa, per lo più, da parte dei giovani immigrati di prima generazione, la volontà taciuta di condividere la propria storia, esperienza, lingua e abitudini vede contrapposta la mancanza di un pubblico attento. I progetti didattici hanno dimostrato come sia possibile stimolare e favorire il confronto e lo scambio culturale, partendo dalla valorizzazione dei vissuti individuali raccolti attraverso i racconti di vita, in particolare quando questi sono incentrati sul tema del cibo. La ricerca non solo presenta un metodo di interazione e approfondimento culturale implementabile nei percorsi educativi e di comunità (e.g. Patané, 2017) rivolti a rafforzare processi di scambio ed integrazione, ma soprattutto pone l'attenzione sull'effettiva scarsa significatività di modelli sempre più reiterati acriticamente nella descrizione delle dinamiche culturali che caratterizzano una

realtà multiculturale. I quattro esempi, infatti, mettono in evidenza come la diversità culturale non si accompagna né ad uno scontro di civiltà, né tanto meno ad uno spontaneo meticciamiento di saperi. Le realtà esplorate ci riportano, infatti, alla dimensione di un'apatica tensione verso il tema della diversità culturale che sfocia in un pragmatismo relazionale difficilmente scalabile.

Alla luce di ciò, con particolare attenzione al mondo giovanile, si può concludere l'urgenza, ancor prima che la necessità, di rafforzare non tanto pratiche repressive anti-razziste ovvero di riarticolazioni verticistiche dei programmi didattici atte ad approfondire maggiormente le culture del mondo, quanto di stimolare la mutua condivisione di esperienze culturali diverse partendo dal vissuto di pari o protagonisti della realtà locale, venendo così a stimolare un interesse più profondo, cogente, che si radichi nel quotidiano e non tanto su una riproposizione di un modello teorico appreso in forma più o meno stereotipata.

Sitografia

Nota 3 - Le interviste raccolte dai ragazzi sono accessibili on-line all'indirizzo:

- Sara, Teodorova, Encheva <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/sara-teodorova-encheva>
- Carmela, Giovanna, Cleopatra, Turco Jimenez, <https://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/carmela-giovanna-cleopatra-turco-jimenez>

Ultimo accesso 31.05.2019

Nota 4 - Le interviste raccolte dai ragazzi sono accessibili on-line all'indirizzo:

- Rosalia Allegro, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/rosalia-allegro>
- Azzurra Bazzo, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/azzurra-bazzo>
- Emanuele Bertazzo, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/emanuele-bertazzo>
- Beatrice Borri - Bonetto, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/beatrice-borri-bonetto>
- Giulia Bortot, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/giulia-bortot>
- Dajana Braho, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/dajana-braho>
- Francesca Cirillo, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/francesca-cirillo>

- Georgia Concu, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/georgia-concu>
- Federica Crepaldi, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/federica-crepaldi>
- Alberto Cucco, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alberto-cucco>
- Artesa Fejzo, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/artesa-fejzo>
- Alessia Gibbin, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alessia-gibbin>
- Giulia Girardi, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/giulia-girardi>
- Alexandra Harea, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alexandra-harea>
- Madalina Jacob, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/madalina-jacob>
- Yulia Kuleshova, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/yulia-kuleshova>
- Alessia Lika, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alessia-lika>
- Soumia Mahdoul, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/soumia-mahdoul>
- Camila Mansilla, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/camila-mansilla>
- Andrea Marangon, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/andrea-marangon>
- Marian Mazar, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/marian-mazar>
- Cristina Mazzoni, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/cristina-mazzoni>
- Andrea Moschini, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/andrea-moschini>
- Said Ilhem Ait Moulad, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/said-ilhem-ait-moulad>
- Alessandro Nadtochiy, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alessandro-nadtochiy>
- Festus Odigie Osasu, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/festus-odigie-osasu>
- Lorenzo Pace, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/lorenzo-pace>

- Mattia Penini, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/mattia-penini>
- Nataly Ricaldi, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/nataly-ricaldi>
- Chadia Sabbab, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/chadia-sabbab>
- Miriana Sgaggero, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/miriana-sgaggero>
- Alfonso Staiano, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/alfonso-staiano>
- Ilie Svet, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/ilie-svet>
- Btissam Talib, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/btissam-talib>
- Ilse Vellano, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/ilse-vellano>
- Valentina Zingaro, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/valentina-zingaro>

Ultimo accesso 31.05.2019

Nota 5 - Le interviste raccolte dai ragazzi sono accessibili on-line all'indirizzo:

- Tugay Kartal, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/tugay-kartal>
- Marco Roggero, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/marco-roggero>
- Beppe Sardi, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/beppe-sardi>
- Sukhwinder Singh Hayer, <http://www.granaidellamemoria.it/index.php/it/archivi/didattica-della-memoria/sukhwinder-singh-hayer>

Nota 6 - I documentari sono accessibili on-line all'indirizzo:

- Cap. I: Cibo e intercultura, <https://www.youtube.com/watch?v=ZeZ6P8m4iM>
- Cap. II: La scoperta di una nuova cultura, <https://www.youtube.com/watch?v=cQOOxyVgYKc>
- Cap. III: Imparare insieme, <https://youtu.be/Emwi68sMmOg>.

Ultimo accesso 31.05.2019

Bibliografia

- Andersson, R. (2014). *Illegality, inc. : clandestine migration and the business of bordering Europe*. Oakland: University of California Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ardizzone, M. R. (2012). Per formare il 'buon cittadino'. La scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell'85. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 4, 1-12.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York ; Londra: Routledge.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Baumann, G., & Vertovec, S. (2011). *Multiculturalism*. Londra: Routledge.
- Berrocal, E. G. (2010). Building Italian-ness Through the Logic of the 'Other in Us' and the 'Self in the Other': An Anti-Nationalist Approach to the Italian Debate on a New Citizenship. *Bulletin of Italian Politics*, 1, 69-90.
- Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi, R. (2000). La tecnica di intervista nelle storie di vita: il rimando neutro, forme e modalità di riconoscimento tra aree di significato. *Studi di Sociologia*, 38, 175-188.
- Boas, F. (1921). *Thirty-Fifth Annual Report of the Bureau of American Ethnology to the Secretary of the Smithsonian Institution. 1913-1914*. Washington: Government Printing Office.
- Boas, F. (1925). *Contributions to the ethnology of the Kwakiutl*. New York,: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World*. Cambridge: Polity.
- Bravo, G. L. (2013). *Italiani all'alba del nuovo millennio*. Milano: Franco Angeli.

- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Costa, C. (2013). *Amicizie interculturali*. Roma: CISU.
- Cotter, A.-M. M. (2011). *Culture clash : an international legal perspective on ethnic discrimination*. Farnham: Ashgate.
- Counihan, C. (2009). *A tortilla is like life : food and culture in the San Luis valley of Colorado*. Austin: University of Texas Press.
- Croce, M., Lavanco, G., & Vassura, M. (a cura di). (2011). *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- De Genova, N. (2017). *The Borders of "Europe": Autonomy of Migration, Tactics of Bordering*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- De Mucci, R. (2009). *Micropolitica. Seconda Edizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Domingos, N., Sobral, J. M., & West, H. G. (2014). *Food between the country and the city : ethnographies of a changing global foodscape*. New York: Bloomsbury Academic.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger : an analysis of concepts of pollution and taboo*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame : essays in cultural theory*. Londra: Routledge.
- Elia, G. (2012). I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 7, 10-17.
- Fassino, G., & Porporato, D. (2016). I 'Granai della memoria': un'esperienza di patrimonializzazione del territorio tra ricerca e didattica. In G. Germano (a cura di), *Per la valorizzazione del patrimonio culturale della Campania. Il contributo degli studi medio- e neo-latini* (pp. 165-178). Napoli: Paolo Loffredo - Iniziative Editoriali.
- Fontefrancesco, M. F. (2012). Thirty years of multiculturalism and anthropology. *Anthropological Notebooks*, 18, 59-62.
- Giordano, C. (2014). *Migrants in translation : caring and the logics of difference in contemporary Italy*. Oakland: University of California Press.

- Giorgis, P. (2013). *Diversi da sé, simili agli altri. L2, immaginazione e letteratura come pratiche di pedagogia interculturale*. Roma: CISU.
- Gobbo, F. (a cura di). (2007). *Processi educativi nelle società multiculturali*. Roma: CISU.
- Gobbo, F., & Gomes, A. M. (a cura di). (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Grimaldi, P., & Porporato, D. (2011). I 'Granai della memoria'. Un Percorso didattico e di ricerca. In *Didattica 2011. Insegnare futuro, atti del convegno annuale AICA - Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico* (pp. 1-10). Milano: AICA.
- Grimaldi, P., & Porporato, D. (2012). *Granai della memoria: Manuale di Umanità 2.0*. Pollenzo-Bra: Università degli Studi di Scienze Gastronomiche.
- Guptill, A. E., Copelton, D. A., & Lucal, B. (2016). *Food and Society: Principles and Paradoxes*. Cambridge: Polity.
- Harris, M. (1985). *Good to eat: riddles of food and culture*. Londra: Allen & Unwin, 1986.
- Herzfeld, M. (1993). *The social production of indifference : exploring the symbolic roots of Western bureaucracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herzfeld, M. (1997). Social Poetics in Theory and Practice: Regular Guys and Irregular Practices. In M. Herzfeld (a cura di), *Cultural Intimacy: Social Poetics in the Nation-State*. New York: Routledge.
- Hewitt, G. (2013). *The continent lost*. Londra: Hodder & Stoughton.
- Hollan, D. W., & Throop, C. J. (2011). *The anthropology of empathy : experiencing the lives of others in Pacific societies*. New York: Berghahn Books.
- Holtzman, J. D. (2006). Food and memory. *Annual Review Anthropology*, 35.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- IDOS. (2011). *Piemonte*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- IDOS. (2018). *Dossier Statistico Immigrazione 2018*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.

- Krebs, J. R. (2013). *Food: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Goff, J. (1982). Memoria. In J. Le Goff (a cura di), *Storia e Memoria*. Torino: Einaudi.
- Lems, A. (2019). Being inside out: the slippery slope between inclusion and exclusion in a Swiss educational project for unaccompanied refugee youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
- Levi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques. 1. Le Cru et le cuit*. Parigi: Plon.
- Levi-Strauss, C. (1966). *Mythologiques. 2. Du miel aux cendres*. Parigi: Plon.
- Levi-Strauss, C. (1968). *Mythologiques. 3. L'origine des manieres de table*. Parigi: Plon.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Londra: Routledge.
- Malinowski, B. (1927). *Sex and Repression in Savage Society*. London International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method.
- 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 Trobriand islands, British New Guinea*. Londra: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Mintz, S. W. (1985). *Sweetness and power : the place of sugar in modern history*. New York: Penguin.
- Mintz, S. W., & Du Bois, C. M. (2002). The Anthropology of Food and Eating. *Annual Review Anthropology*, 31, 99-119.
- Patané, A. (2017). Le nuove forme di partecipazione e le esigenze di una loro regolamentazione. In G. Balduzzi & D. Servetti (a cura di), *Voglia di democrazia: progetti di quartiere e deliberazione pubblica a Novara* (pp. 55-74). Novara: Interlinea.
- Peano, G. (2013). *Bambini rom Alunni rom*. Roma: CISU.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Roma: CISU.
- Phillips, L. (2006). Food and Globalization. *Annual Review Anthropology*, 35, 37-57.

- Pottier, J. (1999). *Anthropology of food : the social dynamics of food security*. Cambridge: Polity.
- Prato, G. B. (2009). Introduction – Beyond Multiculturalism: Anthropology at the Intersections Between the local, the national and the Global. In G. B. Prato (a cura di), *Beyond multiculturalism : views from anthropology* (pp. 1-19). Farnham: Ashgate.
- Rappaport, R. A. (1967). *Pigs for the ancestors: ritual in the ecology of a New Guinea people*. New Haven: Yale University Press.
- Remotti, F. (2007). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Sartore, E. (2014). *Quando la storia degli altri*. Roma: CISU.
- Skinner, J. (a cura di). (2013). *The Interview: An Ethnographic Approach*. Londra: Bloomsbury Academic.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Durham: Duke University Press.
- Sutton, D. (2001). *Remembrance of Repasts. An Anthropology of Food and Memory*. Oxford: Berg.
- Syring, D. (2009). La Vida Matizada: Time Sense, Everyday Rhythms, and Globalized Ideas of Work. *Anthropology and Humanism*, 34, 119-142.
- Turkle, S. (2007). *Evocative objects : things we think with*. Cambridge MIT Press.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Educ Res*, 14, 235-247.
- Vertovec, S. (2010). *Anthropology of migration and multiculturalism : new directions*. Londra: Routledge.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism backlash : European discourses, policies and practices*. Londra: Routledge.
- Williams, R. (1983). *Keywords : a vocabulary of culture and society* (Rev. and expanded a cura di). Londra: Fontana.
- Zanfrini, L. (2018). *The challenge of migration in a Janus-faced Europe*. Londra: Palgrave.