

ANTROPOLOGIA
DEI MONDI
DELLA SCUOLA

QUESTIONI DI METODO
ED ESPERIENZE ETNOGRAFICHE

A cura di
ALESSANDRO **SIMONICCA**

CISU

A COSA SERVE L'ETNOGRAFIA IN UNA SCUOLA?

Fabio Dei

Etnografia e pedagogia

Quando il lavoro presentato in questo volume ha preso avvio, ricoprivo il ruolo di assessore alle politiche educative presso il Comune di Poggibonsi. Ho così avuto modo di seguire alcune fasi della ricerca. A cominciare dagli incontri di presentazione a insegnanti e genitori della scuola elementare "G. Pieraccini"; con i primi, soprattutto, interessati e al tempo stesso spaventati all'idea di avere in classe per alcune settimane degli estranei armati di videocamera, pronti a registrare tutto quello che avveniva. Comprensibilmente spaventati, perché la presenza di spettatori e videocamere contravviene a uno degli impliciti cardini del lavoro di insegnante: le quattro mura della classe racchiudono un universo che è sì pubblico ma anche in qualche modo segreto, fatto di rapporti, ruoli, "facciate" (nel senso goffmaniano) che altri non devono vedere. Non è infrequente che gli insegnanti, come peraltro gli studenti, sviluppino in classe una personalità leggermente diversa da quella di "fuori" - con un conseguente imbarazzo quando dentro e fuori si mescolano e il mondo chiuso della classe si fa trasparente. Tanto maggior onore ai coraggiosi docenti che hanno accettato di sottoporsi a questa specie di esperimento, adattandosi a vivere *in vitro* un mese del loro lavoro.

In quegli incontri preparatori, avevamo insistito sulle possibilità di un importante "ritorno" della ricerca etnografica nei confronti della scuola stessa. È una cosa di cui sono ancora molto convinto. La componente docente della scuola vive un disagio particolarmente forte negli ultimi anni. Al di là dei bassi livelli retributivi e di una perdita di prestigio sociale che ha investito l'intera categoria, molti insegnanti dicono di non sentirsi più a loro agio nella scuola. I motivi sono spesso identificati nella difficoltà di mantenere la "disciplina" all'interno della classe, nella mancanza di strumenti per affrontare i crescenti casi di bambini difficili e iperattivi, in rapporti con i genitori che sono spesso più conflittuali che cooperativi. Per non parlare dei problemi che nascono dalla composizione delle classi, in cui stanno bambini

provenienti da contesti sociali e culturali eterogenei, spesso senza adeguate basi in lingua italiana, così da rendere estremamente complicato lo svolgimento di una programmazione didattica unitaria. Per inciso, questo tipo di problema era ed è particolarmente forte a Poggibonsi, cittadina interessata da consistenti flussi migratori sia interni che stranieri, che si ripercuotono sulla scuola in modo abbastanza pesante. La retorica multiculturalista, secondo la quale la differenza è una ricchezza più che un problema, non coglie esattamente i compiti che alla scuola pone il costante afflusso, anche nel corso dell'anno, di bambini dalle più svariate provenienze e con livelli estremamente differenziati di competenze pregresse.

“Per fortuna, fra un po' vado in pensione” è una frase che capita spesso di sentirsi dire dagli insegnanti di fronte a queste mutate condizioni del lavoro in classe. Dietro alle lamentele sull'indisciplina o sulla insensibilità ai valori della scuola, c'è la difficoltà di adattarsi a nuovi codici comunicativi e soprattutto a un mutamento radicale dei modelli di autorevolezza e delle competenze di base richieste nel lavoro in classe. A questo tipo di problemi vi sono spesso due opposte risposte. L'una, chiamiamola conservatrice, pretende un ritorno al passato, alle bocciature, alle punizioni, a una maggiore selettività della scuola e a una più forte “severità” della funzione docente; l'altra, chiamiamola progressista, suggerisce al contrario che lo stile educativo della scuola odierna è obsoleto e non al passo con i tempi, e che solo un'adeguata innovazione didattica può rendere più corretti i rapporti tra docenti e discenti. Mi pare che entrambe le risposte siano sbagliate, e frantendano anzi la natura del problema. Quello che accade in classe è visto come la conseguenza di grandi concezioni pedagogiche (ad esempio, il *laissez faire* o l'eccessivo autoritarismo, una didattica troppo o troppo poco attiva ecc.), o di caratteristiche psicologiche dei discenti (bambini più distratti e disattenti, privi di modelli di autorità e così via). Non si comprende che invece il comportamento in classe consiste in un tessuto di micropratiche sociali molto complesse, che sfuggono spesso alla consapevolezza dei loro stessi soggetti (insegnanti inclusi) e che possono esser descritte solo sul piano dell'etnografia.

Ecco allora l'utilità di una ricerca apparentemente così esterna agli strumenti pedagogici più classici. È sul piano dell'etnografia, e non solo della pedagogia e della psicologia, che si possono comprendere le di-

namiche relazionali e la vita sociale all'interno della classe. Senza voler negare macro-cause di carattere più generale, l'indisciplina e l'impossibilità di gestire un gruppo di alunni appariranno in questa prospettiva come legate a un contesto comunicativo sbagliato; come conseguenze di microdinamiche relazionali che sfuggono alla comprensione e alla "buona pratica" dell'insegnante. Diviene allora di vitale importanza, per i docenti stessi, utilizzare strumenti descrittivi ed analitici – come le tecniche di osservazione e di analisi sociolinguistica impiegate in questa ricerca – per capire meglio la complessità di questi contesti e per valutare riflessivamente i propri stessi atti comunicativi, che non sono mai soltanto la trasparente applicazione di grandi principi o di procedure previste in sede di programmazione didattica.

Vedersi rappresentati e oggettivati in queste pagine può essere allora per gli insegnanti un'esperienza forse un po' traumatica ma di sicuro utile. A questo serve sempre l'antropologia, in definitiva: la possibilità di guardare se stessi in modo diverso dal solito, attraverso la prospettiva dello sguardo degli altri.

Distanziamento e codici nascosti

Mentre la ricerca era in corso, ho anche partecipato ad alcune delle sessioni di analisi dei dati che l'équipe conduceva. Una stanza dell'agriturismo presso cui il gruppo alloggiava era diventata un laboratorio audiovisivo. I lunghi pomeriggi passati a guardare e riguardare spezzoni di girato e ad esaminare esempi di trascrizione etnolinguistica, discutendo a ruota libera l'interpretazione di microinterazioni quotidiane in classe, erano appassionanti – anche se la mia partecipazione era tutt'altro che sistematica. Mi impressionava la grande quantità di materiale prodotto, a fronte del tempo necessario a "smontare" frammenti di pochi minuti o secondi. Quelle fonti restano un deposito quasi inesauribile di sollecitazioni analitiche, che è stato finora usato solo parzialmente e che mi auguro non vada poi sprecato. Successivamente, sono tornato sui temi della ricerca leggendo le tesi di laurea specialistica di Marianna Antonelli e Veronica Lo Destro (la prima, fra l'altro, vincitrice di un premio istituito da un'associazione locale per studi sul territorio della val d'Elsa). Mi fa dunque grande piacere commentare oggi questi saggi,

che rappresentano la più sistematica e ampia discussione dei risultati della ricerca. Quali "scoperte" la ricerca offre alla scuola – a insegnanti, genitori e dirigenza scolastica? E quali problemi teorici e metodologici solleva in relazione a un'antropologia della società contemporanea?

Cominciamo dalle scoperte. Sottolineo questa parola, perché il principale effetto di lettura dei saggi consiste proprio nel far emergere una logica profonda e nascosta della vita della classe e dei processi educativi che in essa avvengono; una logica, o se preferiamo un codice, un insieme di regole, diversa da quella esplicitamente riconosciuta dagli attori sociali stessi – sia insegnanti che bambini. Ciò dipende in parte dalle tecniche descrittive usate, in parte dall'impiego di categorie interpretative che potremmo definire estranee al contesto o, per riprendere una celebre espressione di Clifford Geertz, lontane dall'esperienza. Per quanto riguarda le tecniche, la descrizione minuziosa dei comportamenti gestuali e linguistici ha l'effetto di definire in modo diverso la realtà di cui stiamo parlando. Si prenda un esempio tratto dal saggio di Marianna Antonelli su bullismo e clownismo

[Luigi] appende la giacca allo schienale della sedia e sopra mette lo zaino. In piedi prende dallo zaino l'astuccio e lo posa sul banco. Prima di sedersi va da Filippo, poi a posto lo raggiunge Roberto. È in ginocchio sulla sedia e col corpo invade il banco di Angela che sta lì e guarda i due bambini. Luigi ha in mano le forbici, con cui cerca di fare la punta a un pastello [...] Luigi si dondola con la sedia, poi però prende dall'astuccio la penna e comincia a scrivere. Raccoglie le forbici da terra, si alza e va a riportarle a Filippo, poi mentre torna a posto si gratta la testa con la mano sinistra, guarda la videocamera e si rimette seduto. Tutto questo mentre il maestro scrive gli esercizi alla lavagna. In ginocchio sulla sedia aspetta che il maestro finisca di scrivere alla lavagna, si gratta il naso e risponde a Alberta che si è girata e gli ha chiesto qualcosa. Poi sistema l'astuccio e cancella con la gomma sul quaderno. Prende il temperamatite e ricomincia a temperare.

Abbiamo qui una sequenza dettagliata e analitica, consentita dalla videoregistrazione, di azioni che normalmente sarebbero descritte in modo più generico: ad esempio come il comportamento distratto e dispersivo di un bambino iperattivo. Nella vita quotidiana non solo non si fanno mai simili descrizioni, ma non si colgono neppure con questa precisione i dettagli delle pratiche. È come se la descrizione etnografica ci introducesse all'interno di una grana più sottile e pro-

fonda della realtà, di un livello più "vero" che sfugge normalmente alla nostra attenzione di soggetti che partecipano all'interazione sociale; o almeno, sfugge alla nostra consapevolezza riflessiva. Lo stesso vale per la trascrizione di tipo sociolinguistico del parlato, in grado di sottolineare il significato di pause, intonazioni e modulazioni della voce, la sovrapposizione dei turni di parola e così via; suggerendo che i parlanti e gli agenti utilizzano e condividono codici generativi estremamente accurati di cui sono solo imperfettamente consapevoli.

Si può discutere sull'interpretazione da dare a questi dati. Antonelli suggerisce ad esempio che l'atteggiamento clownista di un bambino dipende, più che dalle sue caratteristiche psicologiche, dal ruolo che cooperativamente l'intera classe (con la possibile collaborazione delle insegnanti) gli attribuisce; Adriana Serpi si sofferma a lungo su un gioco di finzione di alcune bambine e bambini, che mettono in scena un matrimonio, interpretandolo come una complessa negoziazione di leadership e di "faccia" all'interno del gruppo classe. Si potrebbero suggerire anche letture diverse; ma la complessità delle strategie comunicative e dei modelli culturali che le sottendono è evidenziata dall'analisi al di là di ogni dubbio.

Questa è una bella sfida per gli insegnanti. La descrizione etnografica suggerisce che essi operano in un contesto comunicativo – la classe come gruppo sociale – che pretendono di conoscere e padroneggiare alla perfezione (impostando a partire da questa padronanza le strategie educative), ma del cui funzionamento sono invece solo in piccola parte consapevoli. Gli insegnanti possono avere maggiore o minore competenza comunicativa (qualcosa che assomiglia al buon senso, e non fa parte di solito delle capacità strettamente professionali), senza averne però consapevolezza riflessiva. È la differenza che esiste fra saper parlare e conoscere le regole della grammatica – in altre parole, fra livello comunicativo e metacomunicativo. Ed è quanto accade a tutti nella vita quotidiana. Dopo aver letto Goffman, ci accorgiamo di aver sempre saputo usare una serie di codici comportamentali, ad esempio quelli che regolano la distanza fra i corpi nelle interazioni in pubblico, senza saperli però enunciare sul piano metacomunicativo. La scuola si distingue però dalla vita quotidiana per la pretesa di tenere sotto controllo tutti gli aspetti del processo educativo. Non ne dovrebbe conseguire una riformulazione delle priori-

tà all'interno delle scienze della comunicazione – meno Piaget e più Goffman, per intenderci?

Rito

La seconda modalità di “scoperta” di quelle che ho chiamato logiche profonde e nascoste nella socialità della classe dipende dall'impiego di categorie interpretative inusuali e lontane dal linguaggio degli stessi attori sociali. Farò due esempi, che riguardano il rito e il dono. Rito e rituale sono due termini che ricorrono spesso nei saggi di questo volume. Talvolta sono usati per così dire fra virgolette, a intendere semplicemente attività di routine svolte in modo meccanico e ripetitivo. Altre volte siamo di fronte a un'accezione più specificamente antropologica del termine: qui rito indica attività standardizzate e ricorrenti alle quali si attribuisce un significato particolare, che va oltre la loro utilità strumentale. Tali pratiche possono segnare l'ingresso o l'uscita da spazi e tempi particolari e separati (dunque “sacri”, nell'accezione durkheimiana del termine): possono inoltre contribuire alla costruzione dell'identità del gruppo (la classe, in questo caso), oppure di sottogruppi o singoli individui.

Lucilla Stefani, nel suo saggio che pone a confronto gli stili di insegnamento di due maestre, identifica e descrive numerose pratiche di questo tipo. Fra queste l'appello e la lettura delle “regole della classe” a inizio lezione, volti a introdurre i bambini all'interno di un tempo controllato nel quale vigono norme diverse dal prima e dal dopo (fare silenzio, ascoltare rispettosamente l'insegnante, non muoversi senza permesso all'interno della classe ecc.). Il fatto che queste regole del tempo sacro possano non esser rispettate non ne smentisce la natura. Anzi, Stefani suggerisce che a loro volta le trasgressioni dei bambini si manifestano ritualmente. Nella classe da lei analizzata i bambini, pur avendo con la maestra rapporti in apparenza molto buoni e affettuosi, ritengono del tutto normale non seguire le regole esplicitamente enunciate, e mantengono un livello di “confusione” (nel modo di parlare e muoversi) piuttosto alto. “I bambini adottano comportamenti di resistenza alle norme che assumono delle caratteristiche di vere e proprie routine, in quanto sono osservabili quotidianamente e ben riconosci-

bili ed apprezzati dai bambini che li compiono e da quelli che osservano, ad esempio le boccacce, gli sguardi d'intesa, il modo di passare tra i banchi e altro. Spesso i comportamenti proibiti sono anticipati ai compagni tramite segnali del tipo: 'guarda cosa sto per fare!' che servono a richiamare la loro attenzione". Qui tocchiamo un punto importante sul quale tornerò oltre, e che Stefani definisce come "vita sotterranea" della classe, richiamando ancora una volta Goffman e le sue analisi sui codici normativi paralleli e non ufficiali che caratterizzano le istituzioni totali. Possiamo intanto trarre una conseguenza da questa osservazione. Il comportamento "confusionario" e "indisciplinato" dei bambini viene di solito attribuito alla loro mancanza di attenzione, alla desuetudine alla concentrazione o all'iperattivismo, vale a dire a deficienze psicologiche o a disturbi della socialità; esso si mostra qui invece come conseguenza della perfetta capacità di agire secondo codici normativi condivisi, che tuttavia non sono quelli esplicitamente affermati dalla istituzione e dalla maestra. A che livello si definiscono questi codici? Quali tipi di *agency* possono suggerirli, imporli e contrattarli all'interno della classe? Per ora accontentiamoci di osservare come fare le boccacce, camminare fra i banchi e parlare o gridare mentre l'insegnante sta a sua volta parlando possono essere comportamenti rituali: non sfoghi di una istintività cieca che sfugge alle regole, ma atti di routine che gli individui compiono perché il gruppo si aspetta che siano da loro compiuti. Comprendere questo punto sembra essenziale per gli insegnanti che vogliano riflettere sul concetto di "disciplina".

Restando al rito, il concetto viene usato in modo molto interessante anche nel saggio di Veronica Lo Destro, dedicato allo stile di insegnamento del maestro di matematica. La proposta è qui di considerare come ritualizzati gli spostamenti del corpo del maestro stesso in aula durante la lezione; in particolare, il suo andare e venire dalla lavagna alla cattedra ai banchi dei bambini. La prossemica diventa qui un elemento-chiave nella costruzione del processo di apprendimento – oltre che, com'è più facile comprendere, nella costruzione di relazioni emotive verso i bambini. Il maestro si sposta tra la cattedra, punto di partenza e luogo dell'autorevolezza; la lavagna, luogo di manifestazione visibile degli schemi cognitivi che sono l'oggetto "nascosto" dell'apprendimento e dove sta scrivendo un bambino che va sostenuto; e infine i banchi dei bambini per aiutarli e controllare che stiano pro-

cedendo in modo corretto. Dettato da motivi pratici, questo itinerario assume però connotazioni distintamente simboliche, disegnando una dialettica di sostegno-autonomia fondamentale per maturare nei bambini sicurezza nella proprie capacità intellettuali; e persino, si potrebbe dire, sostenendo con la concretezza della presenza corporea dell'insegnante l'astrattezza delle operazioni matematiche che si stanno imparando. Insieme ad altre caratteristiche della gestualità del maestro, come combinare i rimproveri con movimenti protettivi e tranquillizzanti, ciò contribuisce a creare uno stile di insegnamento "persuasivo e protettivo" e un clima di classe, come lo definisce Lo Destro, "comunitaristico". Ci si rende meglio conto di questi aspetti se raffrontiamo questo uso educativo dello spazio, dei movimenti e della gestualità con quello di un insegnante che sta fermo in cattedra affidando a messaggi puramente verbali il suo insegnamento.

Dono

Anche dono è termine che può essere usato in un'accezione di linguaggio comune oppure in una più specificamente antropologica – come uno scambio di oggetti o servizi che crea legami, per riprendere la riformulazione che Jacques Godbout ha proposto della celebre teoria maussiana. In questo volume, il dono è esplicitamente tematizzato nel saggio di Adriana Serpi – attraverso l'analisi di una microinterazione in cui alcune bambine fanno a gara per prestare una matita a una compagna. In questo caso, con grande chiarezza lo scambio di oggetti – innescato da una finalità strumentale – si dimostra veicolo privilegiato di costruzione di rapporti sociali. In una interazione di pochi secondi si manifestano i sentimenti di amicizia privilegiata e di esclusione, l'affermazione simbolica di ruoli di leadership, pratiche di "ostentazione" e di microconfittualità. Serpi mobilita addirittura il concetto di "capitale simbolico" nell'accezione di Bourdieu, sostenendo che in classe "lo scambio e il possesso di oggetti, ma anche quello di conoscenze e di favori, [può] essere studiato come un lavoro simbolico mirante a trasformare, tramite la comunicazione e la cooperazione, le relazioni inevitabili che impone lo stare nella stessa aula, in *relazioni elettive di reciprocità*". Si potrebbe aggiungere, sempre usando il linguaggio di Bourdieu, che nelle prati-

che di interazione quotidiana i bambini sono impegnati costantemente a convertire i loro possessi materiali in relazioni e legami, dunque in capitale sociale, impiegando una logica della distinzione per certi versi molto simile a quella che domina la vita sociale degli adulti.

Ci sono diversi aspetti che vanno evidenziati in queste osservazioni. Intanto, i bambini sono estremamente legati ai propri oggetti scolastici, considerati come proprietà esclusive e costantemente protetti e "segnati" (si pensi all'uso di scrivere il nome sugli oggetti per identificarli in un contesto in cui potrebbero andar confusi con quelli di altri, o semplicemente sottratti, "rubati"). D'altra parte, i bambini sono anche estremamente desiderosi di dare-prestare, e più raramente donare – i loro oggetti. Il prestito si può considerare come una sorta di dono provvisorio (i bambini sentono talvolta di non poter disporre completamente degli oggetti, che sono acquistati dai genitori; privarsene li metterebbe in difficoltà con questi ultimi); Come acutamente nota Serpi, spesso vengono poste condizioni sull'uso degli oggetti prestati o donati (modalità d'uso particolari, o il divieto di darlo a qualcun altro); ciò significa anche che il dono (diversamente dalle sue norme classiche) è revocabile in determinate circostanze. Chi ha letto il *Saggio sul dono* non può sottrarsi qui alla suggestione dello *hau* – lo "spirito della cosa donata" presente nella cosmologia maori che, secondo Mauss, sarebbe alla base dell'obbligo di ricambiare ciò che si è ricevuto. Una parte del donatore accompagna l'oggetto ceduto; in altre parole, donando si cede sempre una parte di noi stessi. Chissà se lo *hau* ha qualcosa a che fare col diavolo di una filastrocca che proprio qui a Poggibonsi si insegnava ai bambini: "Chi dà una cosa e la ripiglia, i' diavolo lo scapiglia".

Abbiamo già notato che il possesso e la circolazione degli oggetti rappresenta per i bambini l'arena di un gioco di distinzione "sociale". Possedere oggetti "belli", interessanti, magari originali è motivo di orgoglio e di ostensione verso gli altri; soprattutto, dà la possibilità di prestarli o persino donarli, convertendo i beni in "capitale interazionale". Come nelle forme di scambio rappresentate dal *potlach*, la circolazione dei beni avviene lungo direttrici non simmetriche, contribuendo anzi a definire una gerarchia. Non è detto però che il prestigio vada tutto a chi dona; dal momento che tutti aspirano a donare o prestare alle figure più carismatiche della classe, la pratica rafforza la preminenza di queste ultime. All'ossessione per il dono si accompagna quella,

simmetrica e inversa, per il furto – la cui possibilità è sempre presente nell'orizzonte culturale di istituzioni comunitarie come la scuola. Anonimo per definizione, il furto appare particolarmente sgradevole proprio perché sottrae agli oggetti la loro qualità sociale, creando un clima di sfiducia generalizzata e di rottura della relazioni. Le regole contro il furto sono esplicitate nel discorso educativo; non così quelle relative al dono, che pure sono strettamente legate ad esse. Le lunghe discussioni che i bambini fanno sui presunti furti e sui possibili colpevoli e quelle sul prestare/donare/ricambiare fanno parte di uno stesso discorso di economia morale.

Tutto ciò ci porta a capire un po' meglio l'importanza che i bambini – soprattutto alle elementari – assegnano al possesso del materiale scolastico. Talvolta il discorso pedagogico progressista condanna l'eccessivo gusto per accessori più o meno inutili, o per gli oggetti firmati e di marca, come una sorta di inutile feticismo – un consumismo che contraddice i più autentici contenuti del lavoro educativo e che, per di più, rischia di portare nell'universo della classe le differenze di status e di ricchezza delle famiglie. Questa critica non è del tutto ingiustificata, ma non tiene conto del significato che il sistema degli oggetti scolastici assume per i bambini; del fatto, in altre parole, che esso è speso come capitale simbolico all'interno della vita sociale della classe. È questo che spiega la passione classificatoria dei bambini per accessori, marche, varianti decorative e così via; così come la forte tendenza a introdurre in classe anche oggetti estranei all'uso strettamente scolastico, dalle classiche figurine ai "Cuccioli cerca Amici" ai giochi delle console Nintendo e così via: tutti oggetti di ostensione, di scambio, di prestito e qualche volta di dono.

Un ultimo punto. Com'è noto, per Bourdieu non esiste un vero dono disinteressato: ogni forma del dare trova, sia pure in modo differito nel tempo, una richiesta di ricambio in termini di beni, di servizi, o più semplicemente di prestigio e potere. I teorici della scuola antiutilitarista, come il citato Godbout, insistono invece sul carattere primario e irriducibile del dono – che non consiste tanto in un puro altruismo quanto nella inscindibilità fra i beni e le persone, fra la sfera dell'economia e quella delle relazioni sociali. Che dire dei doni scolastici? In apparenza sembrano confermare la prima ipotesi: il dare, tanto ricercato dai bambini, risponde a strategie di costruzione di ruolo – "serve"

dunque a una precisa finalità. Ma non dobbiamo trascurare la presenza di una tendenza molto diversa, che si manifesta in parte anche negli esempi citati: potremmo chiamarla una tendenza partecipativa o di condivisione, in cui si prova piacere per il solo fatto di dare e soprattutto condividere i propri beni con altri. I beni, ma anche le conoscenze, valgono di più se sono condivisi con gli altri. Senza questo principio non si reggerebbe per molti aspetti la vita sociale della classe.

Culture bambine

Giungiamo qui al punto cruciale sollevato dall'intera ricerca: la classe è luogo di produzione o almeno di manifestazione di una cultura bambina? Vale a dire, di norme, valori, significati e repertori espressivi peculiari del gruppo degli alunni, sostenuti ed elaborati in modo almeno in parte autonomo rispetto a quelli trasmessi dagli adulti? È su questo punto che si concentra il più recente dibattito antropologico internazionale riguardo i bambini, esemplificato da un recente numero dell'*American Anthropologist* (2007, 109, a cura di Allison James). Se a lungo i bambini sono stati considerati come soggetti passivi del processo di inculturazione, una materia prima molto malleabile su cui imprimere i modelli culturali adulti, l'etnografia sembra oggi mostrare la loro capacità – come individui e soprattutto come gruppo – di assumere una *agency* autonoma che li porta a forme originali di elaborazione culturale. Questa elaborazione non deve necessariamente essere intesa come produzione *ex-novo*: può consistere invece in usi particolari della cultura degli adulti (quella che viene dalla famiglia, dalla scuola e dai media), secondo una logica di *bricolage* che ricontestualizza elementi di repertorio con nuove attribuzioni di significato.

Nella ricerca di Poggibonsi, questo aspetto emerge da più parti con una certa forza. Le ricercatrici – Stefani e Serpi, in modo particolare – lo concettualizzano in riferimento a due concetti. Il primo è quello – già richiamato – di vita sotterranea, elaborato da Goffman nelle sue analisi delle istituzioni totali. In queste ultime, come la prigione e l'ospedale psichiatrico, alle norme e ai valori ufficiali si affiancano codici informali riconosciuti e seguiti dagli internati, che includono giudizi morali, ruoli relazionali, pratiche di natura rituale, miti e repertori espressivi.

Spesso questi codici non ufficiali e non scritti stanno in rapporto mimetico con quelli ufficiali: ne imitano la forma, stravolgendone tuttavia i significati. Lo staff è talvolta consapevole di questo livello culturale, ma agisce come se ne ignorasse l'esistenza; in qualche caso, può usarlo per conseguire i propri scopi. Il secondo concetto è quello di "tattiche", proposto da de Certeau per indicare i modi in cui la cultura popolare si appropria di quella egemone: non una contrapposizione frontale ma un lavoro fatto negli interstizi dell'ufficialità, che può esser rappresentato dalle immagini della guerriglia, della caccia di frodo, dello "straforo". Entrambi i concetti possono sembrare troppo forti per essere applicati al contesto della vita di classe. Eppure possono servire a cogliere una qualità delle pratiche scolastiche che resta opaca al linguaggio ufficiale (quello degli insegnanti e della programmazione didattica, per non parlare di quello dei genitori, che da questo mondo sono quasi sempre ancor più esclusi). L'idea della guerriglia culturale può rappresentare le tattiche di aggiramento rispetto a obblighi, divieti, regole e autorità che i bambini sono soliti usare. I bambini non mettono mai direttamente in discussione le Regole (quelle che una delle classi studiate ha scritto su un cartellone e legge ogni mattina prima di iniziare le lezioni); ma giocano molto con la loro interpretazione e con la loro flessibilità. Ma la "resistenza" anti-istituzionale della cultura bambina si manifesta anche in modi meno diretti, attraverso l'assunzione di rilevanze e interessi diversi da quelli dei maestri, attraverso repertori specifici, persino attraverso (come abbiamo visto) una peculiare cultura materiale.

Molto interessante in questo senso è anche l'analisi degli spazi della classe nel saggio di Michaela Memè. Qui scorgiamo una costante tensione fra almeno tre modi o livelli di concepire e usare lo spazio. Il primo è quello inscritto nel progetto architettonico della scuola. Gli architetti partono da idee piuttosto astratte e aprioristiche delle funzionalità di una scuola; per quanto nella progettazione vi siano di solito momenti di confronto con la dirigenza e il personale scolastico del territorio, l'interazione reciproca resta ad un livello estremamente generico e poco influente sulle scelte finali. In altre parole, vi è uno spazio progettato secondo pratiche ideali che non sono necessariamente (anzi, non sono quasi mai) quelle reali della didattica quotidiana. Il secondo livello è quello dell'istituzione scolastica, che trasforma lo spazio ideale dell'architetto in un sistema tendenzialmente molto ben definito e governato

da ben precise regole. Memè si sofferma sulla classe, mostrando la grande attenzione posta dalle insegnanti nell'organizzare la disposizione interna degli arredi e dei bambini in relazione ad essi. La natura modulare degli arredi, quasi sempre facilmente spostabili, consente in realtà molta elasticità: lo dimostra la possibilità di rivoluzionare la struttura dell'aula nell'occasione di lezioni come quelle di educazione artistica e musicale, che hanno bisogno di uno stile da *atelier* più che di quello da sala-conferenze. Ma per lo più la disposizione dei banchi, e il loro rapporto con cattedra e lavagna, è plasmato sul modello della lezione frontale. È con questo spazio che devono confrontarsi i pur diversi stili educativi dei maestri, come abbiamo visto. Il terzo livello di uso dello spazio è quello dei bambini, che pur consapevoli delle regole istituzionali vi si conformano in modo assai libero e creativo. Memè descrive in particolare gli sforzi di ritagliare piccoli spazi personalizzati in un ambiente che in linea di principio non li ammette. L'immagine dei bambini che, invitati dalla maestra a cambiare posto, si trascinano fisicamente i propri banchi nella nuova dislocazione; quella delle pareti di astucci innalzate a separare la propria "area di rispetto" dagli sguardi di compagni e maestre; o ancora, quella dei pesantissimi zaini come "case mobili", unici rifugi della domesticità in uno spazio inesorabilmente collettivo, sono emblematiche di queste piccole tattiche quotidiane. Di poca importanza, forse, ma che segnalano una discrepanza tra i modelli di ordine della cultura istituzionale e quelli della cultura bambina. Tutto ciò potrebbe far riflettere sull'opportunità di dotare le classi di elementi di arredo che rispondano maggiormente a queste esigenze, come armadietti individuali e piccoli spazi di intimità che consentano di addomesticare più facilmente l'ambiente.

Competenze ludiche

La simulazione giocosa del matrimonio così dettagliatamente analizzata da Serpi è forse il caso più chiaro e clamoroso in cui è dato vedere la cultura bambina al lavoro. In quel caso c'è lo "straforo", cioè il ricavare in spazi e tempi interstiziali una pratica non ufficiale e ai limiti del "regolamento"; c'è la contrattazione sulle regole (la questione del bacio sulla bocca e i giochi di ruolo cui questo episodio si collega); c'è

una dinamica di costruzione di leadership; c'è, soprattutto, la straordinaria capacità di prendere elementi dalla più varie fonti (ad esempio esperienze dirette di riti matrimoniali, film e programmi televisivi, discorsi sentiti dagli adulti), mescolarli e rielaborarli in un prodotto culturale che in definitiva ha il carattere di una "creazione autonoma" – la definizione che Jakobson e Bogatirëv, in un vecchio e famoso saggio, davano del folklore.

Ecco, c'è un folklore infantile e scolastico, potremmo chiederci? La risposta è indubbiamente sì. Personalmente, mi è capitato di riflettere su questo aspetto a proposito dei giochi, seguendo qualche anno fa una tesi di laurea che, basandosi su un mese di osservazioni e videoriprese in una scuola elementare (a Porcari, nella provincia di Lucca), tentava di costruire un repertorio delle attività ludiche dei bambini. L'autrice, Alessandra Simonetti, aveva utilizzato due forme di analisi dell'attività ludica. Da un lato, aveva individuato una serie di singoli giochi, suddivisi secondo le denominazioni date dai bambini stessi; dall'altro, aveva lavorato sulle unità spazio-temporali del gioco (ad esempio, nel giardino della scuola dopo la mensa e prima della ripresa delle lezioni), studiando le sequenze di passaggio e di intreccio fra i diversi giochi e fra i diversi gruppi di bambini. Ne era emerso un insieme molto ricco e composito, fatto di giochi tradizionali rivisitati in numerose versioni, di giochi ripresi dalla cultura di massa, di giochi di mimesi riadattati volta per volta agli spazi, ai tempi e ai personaggi disponibili: il tutto a comporre un repertorio elaborato e trasmesso a livello di gruppo dei pari. Un repertorio, per di più, sostenuto da una diffusa competenza ludica: cioè dalla consapevolezza delle regole generative dei giochi, che emergeva con molta chiarezza nelle frequenti discussioni sulle regole e sull'adattamento di giochi noti a mutevoli condizioni ambientali o umane.

I giochi riconosciuti nella ricerca di Porcari erano stati 24: per meglio dire, si trattava di "raggruppamenti ludici", spesso con molte varianti che i bambini potevano inventare volta per volta. Una piccola parte di questi riproduceva modelli televisivi: ad esempio il *Royal Rumble*, in cui i bambini più grandi simulavano i tornei di *wrestling*, peraltro introducendo da soli nuove regole per rendere la lotta meno pericolosa. Per lo più si tratta di giochi legati al nascondersi-rincorrersi (nascondino, chiappino, strega-comanda-colori, lupo-mangia-ghiaccio).

cio), oppure di giochi di simulazione, con l'interpretazione di vari ruoli (la cui distribuzione rispecchia i rapporti tra i bambini e le forme di leadership interne al *peer group*). Meno presente, rispetto alla classica tipologia di Caillois, sembra la componente dell'*alea*: la si ritrova magari nelle conte, che però hanno di solito una funzione meramente preliminare rispetto ai giochi in sé (Simonetti, 2005-2006). A tutto ciò andrebbero aggiunti gli usi linguistici legati al gioco, i repertori di storielle, barzellette e filastrocche, i gerghi usati nel gruppo dei pari, un'analisi più attenta della gestualità e così via.

Il diffuso luogo comune secondo cui i bambini oggi non saprebbero più giocare come un tempo, sopraffatti dall'industria mediale del divertimento, non potrebbe essere meno giustificato. Se solo andiamo a vedere, ci accorgiamo che i bambini sanno giocare, eccome: come un tempo, trasformano e piegano alle loro matrici ludiche la materia prima che hanno sotto mano. Se ne erano accorti, tra i folkloristi, i coniugi inglesi Iona e Peter Opie, che in una pionieristica opera degli anni '50 avevano cercato di dar voce ai bambini – piuttosto che usare come fonte ciò che gli adulti dicono dei bambini (I. Opie, P. Opie, 1959; e più di recente, su questa tradizione di studi, Bishop, Cutis, 2001). Nonostante questo, il discorso anche antropologico sul gioco infantile ha continuato ad avere prevalentemente la forma di appelli contro la perdita e per la salvaguardia di un patrimonio tradizionale di giochi autentici. Una tendenza che ha certamente a che fare con la tendenza di ogni generazione a patrimonializzare la propria memoria.

Certo, oggi la materia prima su cui il processo di creazione culturale lavora è più ampia e ricca, e include giocattoli lussuosi, DVD e videogiochi, cinema e televisione, oltre che un'esperienza sociale più ampia. È passato quello che Hermann Bausinger ha definito un processo di espansione culturale, cioè di ampliamento degli orizzonti delle forme di vita locali. Ma il rapporto tra la "materia prima" e la plasmazione da parte della cultura bambina non è cambiato. Quest'ultima può a pieno titolo definirsi come una forma di cultura popolare; non solo perché elaborata e trasmessa attraverso l'ostensione e l'oralità in piccoli gruppi di relazioni faccia-a-faccia, ma anche per la tensione che istituisce con il piano della cultura istituzionale (scolastica, familiare, mediale), insinuandosi tatticamente nelle sue pieghe.

Strutture e interpretazioni

Ho finora commentato alcuni aspetti dell'etnografia della scuola dal punto di vista di un potenziale interesse degli operatori scolastici. Se è sensata almeno una parte delle osservazioni fin qui svolte, possiamo concludere che la vita relazionale della classe – e dunque i processi di socializzazione e apprendimento cui la scuola è finalizzata – sono sottodeterminati da dinamiche comunicative e da modelli culturali di cui non sempre gli insegnanti sono consapevoli. Per meglio dire, si tratta di dinamiche e modelli che sfuggono al linguaggio esclusivamente cognitivo o psicologico della programmazione didattica. Lo stesso vale per l'autonomia della cultura bambina, che la scuola non riesce a cogliere se non come limite alla propria attività formatrice, e che invece è una determinante essenziale del comportamento e degli atteggiamenti dei bambini. Se la programmazione didattica si propone di istituire un percorso di apprendimento analiticamente scandito e scientificamente controllato, basato sul riconoscimento della base di partenza, può davvero permettersi di ignorare tutto ciò? Qui si parla di una base che non può esser colta dai test cognitivi d'ingresso, ma solo da una adeguata analisi etnografica. Naturalmente, non sto proponendo di trasformare tutti i maestri in etnografi. Piuttosto, di introdurre un po' di più l'etnografia e le discipline correlate (antropologia, psicologia sociale, etnografia della conversazione, interazionismo simbolico) nel quadro di scienze dell'educazione che paiono invece rigidamente monopolizzate dagli approcci psicologici e cognitivisti. Più Goffman e un po' meno Piaget, appunto.

Per concludere, tuttavia, vorrei sviluppare un'ultima osservazione dal punto di vista – questa volta – degli antropologi e dei loro problemi teorici ed epistemologici. L'approccio etnografico alla vita scolastica sembra averci portato a ragionare di strutture nascoste, di logiche profonde delle relazioni di socialità e di apprendimento che per certi versi sfuggono alla consapevolezza degli stessi attori. In altre parole, sembra averci trascinato – quasi senza volere – all'interno di uno scenario radicalmente strutturalista. Ma come? – potremmo allora chiederci. Ma non abbiamo ormai da decenni imparato un'antropologia che ci porta lontano dallo strutturalismo, e che è invece tutta basata sulla interpretazione dei significati che gli attori sociali attribuiscono alle loro pratiche? Dobbiamo davvero voltare le spalle a Geertz per tornare a Lévi-Strauss?

In un certo senso, sì. Il concetto di competenza comunicativa, non particolarmente gradito a Geertz, sembra necessario a comprendere il comportamento dei bambini. Come tutte le istituzioni, la scuola sembra dotata di una logica propria che afferra immediatamente chi vi partecipa: i soggetti agiscono dunque nella scuola ma ne sono al contempo agiti. Non so se questo ci avvicini all'idea di un inconscio strutturale; certo, ci costringe a non liquidare tanto facilmente il problema. Dall'altra parte, tuttavia, potremmo leggere la ricerca di Poggibonsi in termini più vicini all'approccio interpretativo: vale a dire, come un tentativo di far emergere i discorsi locali della scuola, le voci dei soggetti agenti. L'uso dei concetti lontani dall'esperienza serve tutto sommato a questo (proprio come nei più noti esempi geertziani, dalle pecore del pastore Cohen ai galli balinesi): a far risaltare modelli di discorso normalmente soffocati dall'autorappresentazione ufficiale che la scuola dà di se stessa. Discorsi diversi, come abbiamo visto: quello degli insegnanti, quello delle famiglie (che qui si intravede appena sullo sfondo), quello – soprattutto – dei bambini. Nessuno di essi coincide con il discorso istituzionale della scuola, quello fatto, diciamo, di circolari ministeriali, norme pedagogiche e programmazioni didattiche.

Potremmo allora riformulare così il senso di questa ricerca: essa ci propone di considerare la scuola come costituita da questi discorsi e pratiche quotidiane, ordinarie, non meno di quanto sia costituita da circolari ministeriali e principi pedagogici. Questi ultimi sono aspetti essenziali per l'esistenza e l'efficacia della scuola in una società complessa, certo; ma la vita di bambini e insegnanti che si ritrovano là in quello spazio e in quel tempo, fra banchi, lavagne e zaini, è fatta di un intreccio assai più complicato di pratiche, discorsi, ruoli e relazioni, non riducibili agli assetti istituzionali e ai saperi formalizzati. È fatta di significati locali, in altre parole, che gli strumenti estranianti e per certi aspetti distanziati dell'antropologia cercano di farci comprendere un po' più da vicino.