

Etnografie nelle/delle scuole

Leonardo Piasere

Università degli Studi di Verona

I rapporti tra antropologia e mondo dell’educazione hanno avuto in Italia un movimento sinusoidale, conoscendo avvicinamenti e allontanamenti che sarebbe interessante studiare in profondità, e sguardi incrociati asimmetrici, nel senso che a volte erano gli antropologi a guardare verso la pedagogia e a volte erano i pedagogisti a guardare verso l’antropologia. I primi avvicinamenti rimontano almeno alla seconda metà dell’Ottocento, quando in alcune università (Napoli, Torino, Padova) si apre l’insegnamento di “Antropologia e Pedagogia” (Puccini 1991: 19). I rapporti tra l’antropologia positivistica del tempo e gli studi sull’educazione resteranno stretti almeno fino alla Prima guerra mondiale, specie tra gli antropologi di Roma, con gli interessi pedagogici di Giuseppe Sergi in persona (Pesci 2006), e ovviamente con la prima Maria Montessori. Costei terrà un insegnamento di Antropologia pedagogica dal 1906 al 1910 e pubblicherà diversi scritti sull’argomento fino al volume omonimo del 1910, che sarà presto tradotto in inglese (1913). Quel volume meriterebbe veramente di essere ristampato, e non tanto per andare alla ricerca di un antenato oggi presentabile nella celebrazione del naturalismo rinascente nell’antropologia contemporanea, come qualcuno ha tentato di fare, quanto per riformulare l’archeologia della formazione di una comunità di discorso che nei decenni successivi ha conosciuto momenti diastolici di frammentazione/riaggregazione.

Questo studio non è offribile in queste pagine, ovviamente. La presente lettura vuole segnalare solo alcuni frutti del re-incontro tra discorso antropologico e discorso educativo che è in atto in questi anni in diversi ambiti accademici nazionali (ma non in tutti), quello italiano compreso. Anche in Italia, infatti, e provenienti da tradizioni diverse, si sono imposti un approccio (che fa della ricerca etnografica una condizione *sine*

qua non) e un contenuto (centrato preferenzialmente sullo studio dell'educazione scolastica), che caratterizzano in profondità l'antropologia dell'educazione contemporanea – anche se, certo, i confini non sono mai netti – rispetto alla precedente culturologia dell'educazione prevalente tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta del secolo scorso, quando rappresentava la parte più avanzata del dialogo tra le due discipline (il cui approccio riassuntivo possiamo ritrovare in un famoso volume di Callari Galli: 1975 e riedizione 1993).

Anche se nasce in modo indipendente e spesso persegue finalità proprie, la “forma-scuola” di educazione si è sviluppata a livello mondiale a mano a mano che si è imposta la “forma-stato” come organizzazione politica. Ma se il discorso antropologico degli ultimi decenni ha scoperto l'onnipresenza dello stato nella vita delle umanità contemporanee, e si è attivato spasmodicamente per recuperare il tempo perduto nel disquisire d'altro, esso non sembra essersi parimenti accorto dell'onnipresenza planetaria della scuola nelle vite di uomini e donne d'oggi. È veramente raro trovare in un manuale di antropologia generale un capitolo dedicato ai sistemi scolastici (se non i soliti, triti e ormai sparuti, accenni all’“inculturazione”), assenti pure quando si parla di biopolitica, di *habitus* o di *agency* – concetti-totem delle narrative antropologiche contemporanee – anche se l'*habitus*, ad esempio, era un concetto portante della teoria dell'inculcazione scolastica di Bourdieu e Passeron (1970).

In queste poche pagine voglio far notare che l'antropologia italiana degli ultimi anni sta colmando in modo molto positivo tale lacuna, e prenderò qui in esame alcune etnografie che reputo esemplificative. Si tratta di etnografie di diverso tipo, condotte con modalità e motivazioni diverse, tutte svolte, però, da antropologi di formazione più che da pedagogisti di formazione – e su questa scelta tornerò nel corso della mia argomentazione.

Mara Benadusi (2012), ne *Il segreto di Cybernella*, ci offre un testo complesso, che vuole essere al contempo un'etnografia retrospettiva e una riflessione epistemologica su quell'etnografia, il che lo rende iper-riflessivo. Il compito che si assume è ancora più arduo, dal momento che l'etnografia (svolta nel 2000-01) riguarda una scuola della periferia romana che aveva fatto dell'accoglienza interculturale un progetto educativo forte e formalizzato; arduo, perché l'autrice ha saputo non cambiare di casacca in corso d'opera trasformandosi in educatrice/pedagogista/consigliera interculturale – come spesso constato in altri lavori; e arduo perché non è che avesse tanti esempi di “buone pratiche etnografiche” da seguire che siano state svolte in contesti simili. Marcus (2009: 161) una trentina di anni fa aveva attirato l'attenzione sull'etnografia multisituata, specificando – raccomandazione spesso elusa dai suoi seguaci – che l'etnografo doveva di-

ventare competente nelle diverse lingue dei diversi “siti” frequentati, ma nessuno, che io sappia, ha finora dato consigli concreti su come svolgere una ricerca etnografica monosituata in cui puoi trovare riuniti tra quattro mura parlanti di dieci o più lingue diverse. Potremmo sfidare anche Marcus ad impararsi contemporaneamente una decina di lingue per esigenze di un’indagine etnografica! Così, in un plesso scolastico di lingua ufficiale italiana, più o meno intercalata dal romanesco, in cui ci possono essere ragazzi di madrelingua spagnola, romani, cinese, coreana, telugu, hindi, bengali, albanese, polacca, romena, twi, wolof ecc., essi stessi con competenze variegate di plurilinguismi vari e di multiculturalismi vari, la distinzione mono-/multi- ti esplode tra le mani e tu, incapace di infiltrarti nella babele, rischi di metterti a disquisire fumosamente di interculturalità e di multiculturalità. Il merito del lavoro di Benadusi è di non cadere in questa trappola e di prendere come oggetto di studio, seccamente, un istituto scolastico che vuole essere ideologicamente multiculturale e didatticamente interculturale, e rispondere alla terribile domanda del buon etnografo: “che cosa succede qui, ora?”. Il forte taglio retrospettivo dato dall’autrice alleggerisce il peso della domanda, perché il lavorio della memoria e la traccia degli appunti (ri)presi trasformano il “qui” in “là” e l’“ora” in “allora”, e l’ansia ha miglior gioco di trasformarsi in riflessività. Ma lo stampo resta. Il quadro più ampio del setting della ricerca è preciso: una scuola che cerca di applicare in modo convinto la filosofia di politica scolastica dello stato italiano (diversa in questo da quelle di altri stati europei che fanno largo uso di scuole o classi “speciali”), che prevede da una quarantina d’anni la compresenza fisica di tutti i tipi di alunni in un unico tipo di scuola; è una politica prevista anche per i bambini stranieri, come recita con vanto il titolo, totalmente ossimorico, di un documento ministeriale (ai cui lavori l’autore di queste pagine ha pure contribuito): *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. Se l’integrazione di alunni “disabili”, “caratteriali”, “nomadi”, con “disturbi specifici d’apprendimento” ecc. può seguire una via “italiana”, quanto possono essere “interculturali” una pedagogia e una didattica per “stranieri” che restano incistate nel nazionalismo metodologico? In fondo, questo indaga l’autrice, anche se non proprio in questi termini. L’autrice si trova in un plesso con molte classi che potremmo chiamare a “eterogeneità complessa”, classi, cioè, in cui alle eterogeneità tradizionali di cui sono portatori gli alunni, con le psicologie individuali, la differenza di genere e spesso di ceto sociale, si aggiungono, appunto, alunni con diversità psicologiche ritenute oggi patologiche o para-patologiche, diversità somatiche o psico-somatiche, diversità socio-culturali ritenute problematiche, spesso diversità di età ma in modo diverso dalle pluri-classi di un tempo ecc., ossia quel tipo di classi che farebbe andare in tilt Maria Mon-

tessori stessa. Vediamo allora un’etnografia brillante, che distingue per bene tra loro le scuole dello stesso circolo didattico, il posizionamento dei singoli insegnanti, conosciamo gli alunni, gli sguardi incrociati degli insegnanti verso gli alunni e degli alunni verso gli insegnanti, vediamo l’analisi del “Progetto Accoglienza” e dell’associazione che a sua volta studia il “Progetto Accoglienza” in vista di un suo sviluppo; sentiamo un’etnografa esperta di codici scolastici, di terminologia scolastica, di teorie didattiche e di politiche pedagogiche; leggiamo analisi antropologiche raffinate sull’impiego di certe metafore da parte degli insegnanti, sugli insulti tra bambini, e apprezziamo la capacità di padroneggiare le metafore antropologiche che a sua volta usa; troviamo analogie ribadite sullo stereotipo del “bambino buono” che, come il buon selvaggio illuminista perdeva l’innocenza avvicinandosi alla civiltà, così lui la perderebbe via via che compie il suo sviluppo psicologico. E troviamo input illuminanti che saranno da approfondire, come la constatazione che quando in ambito scolastico si parla di un bambino immigrato, è più facile che sia identificato come “figlio di” che come “alunno”. Possiamo infatti ipotizzare che il rimando insistito e inconsapevole alla discendenza favorisca l’essenzializzazione dei tratti e delle identità culturali, rischio già in sé presente a scuola, tanto più nei tentativi di didattica interculturale, già denunciato in altri studi (Saletti Salza 2004) e ampiamente segnalato in questo lavoro di Mara Benadusi. Sempre in un resoconto etnografico si sovraespongono situazioni, idee o persone. Non so se sbaglio individuandone tre in questo lavoro: l’etnografa, gli insegnanti, gli alunni rom. La sovraesposizione dell’etnografa è consapevole ed è data sia dal taglio iper-riflessivo di cui dicevo, sia, ritengo, dal posizionamento etnografico prescelto, che non prevedeva la tecnica reattiva caldeggiaiata ad esempio da William Corsaro (si veda Corsaro, Molinari 1999), in cui l’etnografo se ne sta in fondo all’aula e interagisce con i bambini solo se sollecitato, mai per altri motivi, nemmeno per sanare situazioni di litigio tra i bambini stessi; qui l’etnografa si posiziona in vista, a lato dell’insegnante, o tra i banchi assieme agli alunni, entrando direttamente in prima linea. Da questa prima linea si vedono/vivono i giochi intra-alunni, intra-insegnanti e insegnanti-alunni, ma resta fuori il terzo elemento di una triade spesso evocata nei contesti scolastici: i genitori. Questi compaiono solo nei discorsi di insegnanti e alunni, ma non più di tanto, se non per sottolineare come essi sfuggano alla complicità instaurata tra i primi due e facciano parte di quel “fuori”, ritenuto la causa di tutti i mali e in cui tutto il male succede, che la scuola e gli insegnanti hanno il dovere di tamponare, curare, “contenere”. I colloqui con gli insegnanti sono importanti in questo libro perché mostrano come docenti diversi possano trovarsi riuniti ad affrontare una stessa situazione educativa elaborando, più che didattiche, ideologie e tattiche differenti a secon-

da delle proprie esperienze professionali e di vita. Ne deriva una salutare decostruzione de “gli insegnanti”, costretti a confrontarsi con multiculturalità pervasive, a confrontarsi, come sottolinea bene Benadusi (2012: 202), col proprio handicap, quello di appartenere essi stessi ad una «*cultura* che aveva prodotto una situazione in cui *questi* problemi venivano considerati tali», ad attuare una lotta di resistenza per «arrivare incolumi alla fine dell’anno» (ivi: 204). Ma si trovano anche a confrontarsi con un principio di realtà lacerante. Essi, infatti, rappresentano bene quella categoria di persone di cui parla Bourdieu (1993: 17), esposte in prima persona ad aver a che fare con la «piccola miseria» dei singoli, «avendo per missione di trattare la grande miseria» del mondo contemporaneo. In quella «scuola-Lourdes» che accoglie tutti i bisognosi, ci sono anche i rom baraccati, i rom di uno dei tanti campi-nomadi della capitale, i rom che vivono nel fango e fra le pantegane. I «diversi tra i diversi» (Benadusi 2012: 85) attirano l’attenzione dell’etnografa, che incanala l’attenzione del lettore, che capisce perché gli alunni rom siano così sovraesposti nei discorsi degli insegnanti, la cui situazione ed il cui posizionamento nel mondo porta un’insegnante stessa a mettere in discussione «il ruolo e il valore da attribuire alla scuola» (ivi: 203), quando la vita materiale fuori dalla scuola risultava insostenibile (ivi: 160). È attraverso gli alunni rom e attraverso i pareri diversi degli insegnanti sui rom che l’autrice passa da un’etnografia *nella* scuola a un’etnografia *della* scuola, ossia ad un’etnografia che a partire da un luogo/campo, “la scuola”, interroga direttamente la posizione dell’istituzione di cui fa parte, pure chiamata “scuola”, all’interno di una data partizione socio-temporiale. È qui che trovo di solito la differenza fra l’etnografia nella scuola (o in altri contesti educativi) fatta da antropologi rispetto all’etnografia nella scuola fatta da pedagogisti: i primi tendono ad uscire, o perlomeno a stare sulla soglia e guardare costantemente dentro e fuori, i secondi a barricarsi dentro.

Mi concentro ancora su questo prendendo in considerazione quella che è senz’altro una delle migliori etnografie scolastiche a livello internazionale realizzata negli ultimi anni, il volume *Scuola, “costumbre” e identità* di Cristiano Tallè (2009). Qui siamo di fronte ad una situazione tipica di tanti contesti latino-americani, e per certi aspetti inversa rispetto a quella delle scuole italiane odierne. Troviamo un’eterogeneità, soprattutto di ordine linguistico-culturale, che è stata costruita, sì, dai flussi migratori, ma da quelli dei colonizzatori, che hanno innescato un processo storico di “minorizzazione” delle popolazioni locali, le quali si sono spesso rifiigate nei cosiddetti movimenti indigenisti. Il lavoro si situa nell’alveo delle ricerche condotte dalla Missione Etnologica Italiana in Messico a San Mateo del Mar, iniziate fin dagli anni Settanta del secolo scorso da Italo Signorini e Giorgio Raimondo Cardona, e possiamo dire che si configura

come uno studio del modo in cui viene articolata localmente la metafora nazionale del “dentro”, del “mettere dentro”. Infatti, se in Europa gli stranieri & c. sono visti come un problema di “in-tegrazione” (a cui si preferisce ultimamente, nei documenti dell’UE, il termine “in-clusione”), in Messico gli indigeni hanno dovuto sorbirsi i discorsi e le politiche sull’“in-corporazione”. Il luogo etnografico privilegiato da Tallè per descrivere le varie tappe storiche dei tentativi di tale “in-corporazione” degli Huave di San Mateo, è la scuola del villaggio, scuola bilingue con maestri indigeni. Un’etnografia del quotidiano *nella* scuola del villaggio diventa allora un’etnografia *della* scuola in Messico, una sineddoche che dà conto dei grandi processi antropologico-politici in corso a livello nazionale, ma in parte anche a livello del più ampio mondo latino-americano. L’autore compie allora un’etnografia tradizionale (va “là”, e ci resta giorno e notte), dotandosi di strumenti precisi: impara le due lingue localmente parlate (esigenza imprescindibile per qualsiasi etnografia che non si svolga in situazioni babeliche come quella romana di Benadusi, esigenza che, pare, è ora surrealmente vietato indicare come requisito nei concorsi universitari italiani...): spagnolo e *ombeaiüts*; sfrutta a fondo strumenti teorici di Bourdieu e Wittgenstein combinandoli con l’antropologia del linguaggio (specie quella di Duranti 1992; 2000), l’antropologia della pratica (specie quella di Lave e Wenger 1991) e l’antropologia della scuola (specie quella di Rockwell 1996); il taglio micro-ethnografico di Cazden (1988) e Phillips (1983), poi, viene integrato attraverso un ampio uso di video-registrazioni (l’«etnografo con la telecamera»). L’etnografia finale è un’articolazione magistrale dei risultati dei suoi colloqui e delle sue partecipazioni alla vita locale, scolastica ed extra-scolastica, con quelli delle sue riprese. Ritengo che questa tecnica etnografica complessa dovrebbe essere insegnata nei corsi di laurea in antropologia. In questo modo l’autore riesce a dimostrare, entrando nei dettagli della comunicazione audio-visuale, quella che chiama la doppia incorporazione: l’incorporazione del “Pensiero di Stato” tramite la scuola e l’appropriazione, l’addomesticamento, della scuola da parte della comunità. La metafora del “dentro” si sdoppia e si configura come le due famose mani di Escher che si disegnano a vicenda: se l’alfabetizzazione spagnola comporta l’«incorporazione delle regole scolastiche», lo studio della «struttura di partecipazione» nelle interazioni in classe mostra spesso il dissolversi della «comunità d’apprendimento». La competizione dei punti di equilibrio nel gioco delle mutue incorporazioni è particolarmente evidente quando, in questa scuola bilingue, si usa la lingua indigena. La trascrizione della lezione sui pronomi in *ombeaiüts* che Tallè (2009: 230-52) riporta, accompagnata dai fotogrammi delle riprese, è da manuale di etnografia: l’analisi dell’uso dei diversi pronomi che traducono l’italiano “noi” mostra da sola tutto il groviglio di relazioni tra il “sé”

e l’“altro da sé” in cui sono in-mischiati oggi i sanmateani, dal momento che, «se sul piano referenziale il discorso grammaticale è dunque integralmente plasmato sul modello spagnolo, sul piano metalinguistico esso è inquadrato in una cornice identitaria esplicita (l’appartenenza ad una comunità linguistica) che lo orienta in senso inusuale» (ivi: 254). In simile contesto è inevitabile affrontare temi classici come tradizione/modernità, indigenismo/identità e simili, ma l’autore lo fa con innovazione e intelligenza, andando “dentro” la scuola e facendola in qualche modo esplodere, mostrando quanto siano prospettiche le posizioni: chi sta educando chi? La stessa esistenza ufficiale delle scuole bilingui pone la domanda se sia lo Stato che, con imposizione delle sue scuole, ha piegato le comunità indigene costringendole a “modernizzarsi”, o se siano queste che, con l’ insegnamento delle proprie lingue a scuola, hanno alla fine piegato lo Stato costringendolo a “post-modernizzarsi”. Così, «ne risultano lezioni un po’ paradossali in cui il maestro, garante di una lingua standard, si richiama all’autorevolezza analfabeta dell’anziano che tutta una tradizione scolastica lavora invece per screditare» (ivi: 330). Forse paradossali per chi, come l’etnografo multi-diplomato, ha in-corporato in sé l’habitus della forma-scuola che l’ha costruito, ma meno paradossali quando lo stesso riconosce poi che «i maestri, in ambiti professionali, politici e religiosi interni ed esterni alla comunità, iniziarono proprio allora ad elaborare un discorso identitario autonomo a partire dalla questione dell’etnonimo», riassunto nell’uso simbolico di una forma pronominale specifica, *ikoots* (ivi: 396), inserendosi cioè in rivendicazioni per il riconoscimento identitario tipico nel periodo della globalizzazione neoliberista (uso di Internet, radio “etiche”, documenti politici ecc.).

Impostazioni diverse hanno invece i volumi di Alessandro Simonicca (2011) e di Roberta Bonetti (2014), che, pur rincorrendosi nei titoli (rispettivamente, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche* e *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*), affrontano tematiche diverse e portano a considerazioni diverse. Si tratta di due curatele che raccolgono i resoconti di ricerche etnografiche che i curatori stessi avevano diretto ma non personalmente condotto. Simonicca dirige una ricerca finanziata dal Comune di Poggibonsi su richiesta dell’allora assessore alle Politiche educative, Fabio Dei. In pubblicazioni di questo tipo, di solito l’assessore o il sindaco che hanno contribuito a far finanziare la ricerca firmano una prefazione al volume di tipo più o meno “elettorale” e più o meno pertinente. Non è questo il nostro caso, dal momento che Fabio Dei si toglie il cappello di assessore con cui viene presentato dal curatore nella prima pagina, e si ripresenta come autore nel saggio di chiusura del volume e col cappello di antropologo. Questo cortocircuito, pienamente parte del setting analiz-

zato, non è qui oggetto d'analisi etnografica... Il volume è infatti diviso in tre parti: una prima parte, scritta da Simonicca, presenta la ricerca stessa oltre ad offrire una panoramica sull'antropologia della scuola e, più in particolare, su quegli studi che si soffermano sulle capacità di creazione culturale dei bambini, la «cultura bambina», che rappresenta uno dei fili della ricerca; una seconda parte riporta cinque resoconti scritti dalle etnografe che hanno svolto le indagini in alcune classi del plesso target della ricerca, una scuola elementare di Poggibonsi; una terza parte è dedicata ai Commenti sulla ricerca, e raccoglie i contributi di Alessandra Fasulo, Vincenzo Cannada Bartoli e, appunto, Fabio Dei. La ricerca conosce la separazione presente in tanti progetti attuali finanziati da enti pubblici: il direttore/responsabile scientifico da una parte, coloro che svolgono le ricerche sul campo dall'altra. Ma con due differenze: la prima, che qui questo non è visto come un limite, ma come una situazione ricercata, in linea con un anti-malinowskismo metodologico di parte non secondaria dell'antropologia italiana; la seconda, che qui, comunque, visto che l'uso etnografico della telecamera è spinto all'estremo e che le osservazioni sono fatte essenzialmente con riprese audiovisive, il direttore può controllare agevolmente le analisi tramite le successive, ripetute, osservazioni degli eventi così registrati e, in qualche modo, entrare sul campo sbirciando dalla finestra, lui che non si era nemmeno affacciato sulla porta (2011: 82). Le metodiche usate: sei ricercatori (cinque femmine e un maschio) sono divisi in tre gruppi di due, a ognuno dei quali viene "assegnata" una classe (una seconda e due quarte della scuola elementare). Le osservazioni si svolgono in due momenti, rispettivamente di 20 giorni (marzo 2004) e di 16 giorni (novembre 2004), essenzialmente, appunto, con riprese audiovisive per mezzo di due telecamere, una fissa e una mobile. I risultati delle osservazioni sono interessanti, certo, e convalidano l'ipotesi della creatività delle «culture bambine», anche se trattano temi non nuovi, mi pare, riguardanti la comunicazione non verbale (Marianna Antonelli), le lezioni di matematica (Veronica Lo Destro), gli stili di insegnamento (Lucilla Stefani), le tattiche scolastiche (Adriana Serpi) e lo spazio (Michaela Memé). Mi soffermo solo a segnalare che in ricerche come queste, dove l'osservazione partecipante – un'espressione che gli autori sempre usano – è molto *borderline* rispetto al concetto prototipico di "osservazione partecipante" (Clifford 1999: 73-4), anche gli antropologi dovrebbero prendere l'abitudine di firmare a più mani gli articoli, come si fa in tante discipline in cui si lavora in équipe. La firma singola, malinowskiana, che riunisce in sé l'unicità della fonte di esperienza e di interpretazione, in tali circostanze è una contraddizione che dovrebbe essere superata. Mi voglio soffermare, però, sulla parte in cui Simonicca parla della preparazione della ricerca, poiché ci viene detto che, nonostante l'esplicito appoggio politico dell'as-

ssorato, solo un plesso di quel Comune, e solo tre classi di quel plesso, accettarono di ospitare la ricerca. La scuola è un setting “difficile” per una ricerca etnografica, con telecamere o meno, per tanti motivi; uno di questi è l’assenza di una “cultura etnografica”, cioè di una conoscenza e preparazione al sapere etnografico. Da qui l’impreparazione degli insegnanti all’accettazione delle ricerche etnografiche stesse, di cui spesso non conoscono le finalità e che faticano ad accettare nella quotidianità della vita in classe. Già maltrattati in una professione che ha perso di prestigio, già isolati in un periodo in cui si è rotta la storica alleanza con i genitori, i quali ultimi sono sempre più complici con i figli-alunni nel criticarli se non nel deriderli o insultarli, la presenza dell’etnografo, che, diversamente da altre figure che girano nelle scuole, viene “dentro” e resta lì finché tu continui a lavorare, li mette a disagio. Sono vittime di quello che insegnano, visto che a scuola si insegna ad osservare, non ad essere osservati. Claudia Dal Fior (2009) ha descritto con sincerità il proprio fallimento, nel momento in cui ha esplicitato le proprie descrizioni etnografiche alle maestre che l’avevano ospitata per mesi come tirocinante, e si è interrogata sul senso di un’etnografia non condivisa perché non conosciuta nei suoi presupposti conoscitivi¹, sul senso di una etnografia temuta, quando, fra l’altro, si opera in scuole in cui il posto di lavoro poco tutelato è sempre appeso ad un filo. Anche per questo l’applicazione dell’antropologia nei setting scolastici resta complessa e problematica.

La curatela di Roberta Bonetti, invece, ha tutt’altra impostazione. Essa nasce dal lavoro svolto con gli studenti del corso di Antropologia applicata da lei tenuto nel 2009-10 presso l’Università degli Studi di Bologna², e nasce quindi anche da esigenze legate alla didattica dell’etnografia. Con l’intento di introdurre gli studenti all’applicazione dell’antropologia ai contesti scolastici, il lavoro si è sviluppato attorno all’idea di studiare la costruzione della “normalità” a scuola. A differenza della ricerca di Pogibonsi, cioè, che ha visto un’équipe concentrarsi in poche classi di un unico plesso sviluppando più tematiche, qui abbiamo un’équipe che si è concentra su un’unica tematica, mantenendo la tecnica malinowskiana dell’indagine individuale, ma allora condotta in più scuole³. La supervisione sulle diverse ricerche è stata mantenuta da Roberta Bonetti durante e fuori le lezioni universitarie, ma si è svolta anche un’intensa attività di *cooperative learning* auto-organizzata dagli studenti-ethnografi con discussioni collettive e con un *google group* costituito *ad hoc*, un gruppo che, come tutti i gruppi (“territoriali” o “comunicazionali”), ha dovuto affrontare problemi di collaborazione e partecipazione, come spiega Chiara Balella nella Premessa. Il gruppo degli apprendisti-ethnografi non era omogeneo, nel senso che alcuni erano i classici studenti di antropologia impegnati per la prima volta in un’esperienza etnografica condotta in un ambiente non

prima conosciuto, altri, invece, si sono trovati a svolgere quella che alcuni chiamano l’“etnografia in situazione”, ossia una ricerca etnografica in un contesto già conosciuto e già frequentato per altri motivi (ad esempio il proprio luogo di lavoro). Il tema scelto, la costruzione della normalità, è di fondamentale importanza nella cosmologia scolastica di oggi, e non è un caso che gli autori abbiano intavolato un dialogo costante con gli specialisti di pedagogia speciale. Il dialogo con gli scritti di Andrea Canevaro, in particolare, uno dei massimi studiosi italiani del settore, che ha ampiamente lavorato alla decostruzione di tale concetto, diventa costante in questo volume; e non è un caso, ancora, che Andrea Canevaro (1998) sia anche colui che ha diretto quella che giustamente Mara Benadusi (2012: 53) considera la prima vera ricerca di etnografia dell’educazione condotta in Italia, quella che Ana Maria Gomes (1998) ha svolto presso una comunità di Sinti di Bologna⁴. La “normalità” è qui trattata nell’ampio spettro dei «casi-Lourdes» di cui parlava un’insegnante romana della scuola di Mara Benadusi, ossia nel suo aspetto di vissuto-da-ricomporre a scuola, tanto che Roberta Bonetti (2014: 26), accennando a quella che possiamo oggi considerare la Nuova Santa Alleanza del “prendersi cura”, che fonde discorso medico e discorso educativo, usa nell’Introduzione al volume l’osimoro della «patologia della normalità». Belle etnografie sulla psichiatrizzazione scolastica (Ilenia Mancinelli), gli alunni “certificati” (Gabriele Annicchiarico), l’insegnamento dell’italiano come L2 (Alessia Acquistapace), la famosa mediazione interculturale (Elta Alimemaj), l’educazione al genere e alla sessualità (Dany Carnassale) ci mostrano situazioni di continui processi di naturalizzazione di normalità «disabilitanti», come le chiama Mancinelli. E la sintonia tra etnografi e la scuola che li ospita diventa allora problematica; ma la terza parte del volume, che riporta etnografie di “laboratori” con genitori (Francesca Crotti) e insegnanti e studenti (Arianna Bartolucci, Maria Grazia Mercuri e Fabiana Vagnoni) a cui hanno partecipato le autrici, mostra le potenzialità dell’antropologia dell’educazione nello sviluppo di progetti di ricerca-azione.

Sappiamo che l’insegnamento dell’antropologia dell’educazione, come spesso capita nei settori di confine, è oggi in Italia oggetto di competizione tra docenti di provenienza pedagogica e docenti di provenienza antropologica⁵. Se qui ho volutamente accennato solo alle ricerche lato-antropologia, non è perché voglia censurare quelle lato-pedagogia (che potrebbero essere discusse altrove⁶), ma per insistere sull’importanza dell’antropologia dell’educazione (e della scolarizzazione in particolare) per l’antropologia generale. La domanda che si pone Fabio Dei nel suo contributo al volume di Simonicca, «A che cosa serve l’etnografia in una scuola?», può avere risposte molto diverse da parte di un antropologo e da parte di un pedagogista. Se costui, il più delle volte, la vede solo come

una “tecnica” aggiuntiva alle tante già esistenti per studiare i fenomeni educativi⁷, il primo tende ad inserirla in questioni ben più rilevanti. Certamente, come dice Dei, sono importanti i contributi che le etnografe (più che gli etnografi, visto il numero...) possono dare nel portare a galla i «codici nascosti» nei contesti educativi, ma la formazione antropologica dell’etnografo lo porta soprattutto ad uscire dai contesti educativi stessi, assegnando a questi quel posizionamento e quella pertinenza che, trasformando il suo lavoro in etnografia *dei* contesti educativi, gli permette di sfuggire alla Scilla dei manuali/discorsi di antropologia generale che li censurano totalmente, senza cadere nella Cariddi di un pedagogismo a vocazione solipsistica.

Note

1. Claudia Dal Fior, con la sua etnografia condotta in una scuola materna, vinse nel 2009 la prima edizione del Premio di laurea Francesca Cappelletto, istituito dall’Università degli Studi di Verona. Lavora oggi come educatrice.

2. Attualmente Roberta Bonetti è contrattista di Antropologia dell’educazione presso l’Università degli Studi di Bologna.

3. Eccetto una delle ricerche presentate, che è stata condotta da tre etnografe contemporaneamente e che si è avvalsa anche di tecniche di antropologia visiva. Da segnalare che anche in questo progetto, come quello di Poggibonsi, il numero delle etnografe prevale largamente su quello degli etnografi.

4. Ana Maria Gomes insegna oggi Antropologia dell’educazione all’Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

5. Che io sappia, il primo insegnamento con l’intitolatura di Antropologia dell’educazione è stato aperto da Gabriel Maria Sala presso l’Università degli Studi di Verona alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, considerato come materia “pedagogica” (ancora non esistevano i settori scientifico-disciplinari). Gabriel Maria Sala, che ha studiato antropologia a Parigi con Roger Bastide, ha sempre accompagnato il suo impegno universitario da un’intensa attività extra-universitaria di antropologia applicata ai mondi educativi, ed è un chiaro esempio di antropologo “prestato” alla pedagogia.

6. Si veda, ad esempio, la collana di “Etnografia dell’educazione” diretta da Francesca Gobbo presso la casa editrice CISU di Roma.

7. È la funzione che, ad esempio, i miei colleghi pedagogisti assegnano esplicitamente al corso di Etnografia nei contesti educativi (6 CFU) che tengo nella laurea magistrale in Scienze pedagogiche attivata presso l’Università degli Studi di Verona (cfr. <<http://www.dfpp.univr.it/?ent=pd&cs=490>>).

Bibliografia

- Benadusi, M. 2012. *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Bonetti, R. (a cura di) 2014. *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: SEID.
- Bourdieu, P. 1993. “L’espace des points de vue”, in *La misère du monde*, a cura di P. Bourdieu, pp. 13-7. Paris: Seuil.

- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Callari Galli, M. 1975. *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. 1993. *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. 1998. "Presentazione", in "Vegna che ta fago scriver". *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, a cura di A. M. Gomes, pp. ix-xi. Roma: CISU.
- Cazden, C. B. 1988. *Classroom Discourse*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Clifford, J. 1999 [1997]. *Strade. Viaggio e traduzione alle fine del secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Corsaro, W. A. & L. Molinari 1999. La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. *Etnosistemi*, 6: 62-75.
- Dal Fior, C. 2009. *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*. Roma: CISU.
- Duranti, A. 1992. *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Duranti, A. 2000. *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi.
- Gomes, A. M. 1998. "Vegna che ta fago scriver". *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*. Roma: CISU.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcus, G. E. 2009 [1995]. "L'etnografia nel/del sistema-mondo. L'affermarsi dell'etnografia multi-situata", in *Vivere l'etnografia*, a cura di F. Cappelletto, pp. 155-80. Firenze: SEID.
- Montessori, M. s.d. [1910]. *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori, M. 1913. *Pedagogical Anthropology*. London: Heinemann.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Pesci, F. 2006. *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Ariccia: Aracne.
- Phillips, S. U. 1983. *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian reservation*. New York: Longman.
- Puccini, S. 1991. "Nascita e sviluppi degli studi etno-antropologici italiani. Introduzione", in *L'uomo e gli uomini*, a cura di S. Puccini, pp. 1-47. Roma: CISU.
- Rockwell, E. 1996. "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", in *The Cultural Production of the Educated Person*, a cura di Levinson, A., Foley, D. E. & D. C. Holland, pp. 301-24. Albany: State University of New York Press.
- Saletti Salza, C. 2004. Non c'è proprio niente da ridere. Sulle strategie di gestione del quotidiano scolastico tra alcuni alunni rom. *Quaderni di sociologia*, 36: 7-29.
- Simonicca, A. (a cura di) 2011. *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU.

Tallè, C. 2009. *Scuola, costumbre e identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*. Roma: CISU.

Cantieri etnografici

