

# Georges Lapassade, *l'etnosociologia e l'etnografia scolastica*

di Salvatore Colazzo

in: Guglielmo Zappatore (a cura di), *All'ombra di Georges Lapassade. Testimonianze e Aneddoti dal Salento*, Sensibili alle foglie, Roma, 2009, pp. 65-79. ISBN 978-88-89883-26-6

**1.** Nell'estate 1993 Georges Lapassade, mentre sostava nel Salento per un periodo di studio, ospite di Vito A. D'Armento, rimettendo mano ad alcuni suoi precedenti scritti, mi propose la pubblicazione di questi rimaneggiamenti nella mia qualità di ispiratore della casa editrice "Madona Oriente", una iniziativa della società di servizi "Media 2000", che raccoglieva un gruppo di giovani e meno giovani operatori culturali salentini intenzionati a dare un profilo imprenditoriale alle loro idee.

In gran fretta tirammo su un volume che uscì nel gennaio del 1994. Non conosco il motivo per il quale egli ci tenesse così tanto ad una pubblicazione urgente di un testo sull'etnografia scolastica nella nostra lingua. La traduzione in italiano fu dello stesso Lapassade, il quale si prese in carico anche la correzione delle bozze, che si rivelò invero un mezzo disastro, perché oggi, riprendendo in mano quel testo, constato quanto fosse stata approssimativa la traduzione, inesistente la correzione delle bozze e imprudente l'aver consentito da parte mia la pubblicazione di quel testo, che per pudore fu presentato come una "edizione di studio"<sup>1</sup>. Eppure nonostante ciò sono contento di aver agevolato quel parto. Mi pare che, nonostante tutto, manifesti il segno del suo autore, che riesce a offrire le coordinate fondamentali dell'etnografia scolastica, rinvenendone i suoi presupposti teorici e offrendo preziose indicazioni metodologiche. Mi riprometto, anzi, oggi che nella mia vita professionale l'interesse pedagogico è divenuto preminente, di emendare quel volume presentandolo come meritava di essere presentato e come, per mere circostanze contingenti, non fu possibile fare.

Qui voglio ripercorre i principali motivi ispiratori del lavoro, che costituiscono punti focali di interesse (certamente non gli unici, data la poliedricità del personaggio) del lavoro intellettuale di Lapassade. Si presenta essenzialmente come un testo di metodologia, con importanti incursioni nell'epistemologia. Per dare credibilità all'etnografia scolastica ricostruisce, sia pure rapidamente, l'utilizzo che la sociologia fa dell'etnografia, discostandosene da quello dell'etnologia e dell'antropologia; analizza i momenti sorgivi dell'etnosociologia, mostrando l'apporto della Scuola di Chicago e dell'interazionismo simbolico a un nuovo modo di approcciare i problemi sociali.

L'etnosociologia origina dall'intuizione di alcuni sociologi di applicare i metodi dell'antropologia all'ambito dello studio della società, mostrando d'aver perfettamente compreso la rivoluzione copernicana introdotta in quella disciplina scientifica da Boas e Malinovski. Ossia: permanenza nella realtà culturale da studiare, partecipazione alle attività quotidiane della popolazione oggetto di indagine. La Scuola di Chicago fa esplicitamente e consapevolmente questa trasposizione.

Nel XIX secolo – come si sa - gli antropologi praticavano una sorta di scrittura di secondo livello, essi discettavano in merito a culture diverse da quella occidentale, prendendo a riferimento racconti e descrizioni di viaggiatori, scritti di missionari, documenti elaborati da amministratori coloniali.

La disciplina conoscerà una vera e propria rivoluzione metodologica quando saranno gli stessi

---

<sup>1</sup> Georges Lapassade, *Etnosociologia ed etnografia scolastica*. Edizione di studio, Madona Oriente by Media 2000, Maglie (Lecce), 1994.

ricercatori a recarsi sul terreno in modo da confrontarsi in maniera diretta con l'oggetto del loro studio.

Il primo fu Boas, che per scrivere il proprio studio sugli indiani, decise di andare a vivere con loro, di apprendere il loro linguaggio, di prender parte alla loro vita quotidiana, allo scopo di documentare per così dire "dall'interno" la loro cultura.

Seguì Malinowski che, soggiornando per quattro anni in Polinesia, ricavò il materiale per i suoi studi. Egli era convinto della necessità per lo studioso di soggiornare a lungo nella società che egli intende studiare, apprendendo la lingua e partecipando ad alcune delle loro attività.

In seguito questo metodo sarebbe stato designato come osservazione partecipante, ma ora non aveva un nome, era l'espressione dell'intuizione che per conoscere veramente qualcosa bisogna entrarvi dentro, addomesticarsi in qualche modo.

La Scuola di Chicago provò ad applicare il metodo praticato da Malinowski allo studio dei costumi, delle pratiche sociali e delle concezioni di vita di specifici gruppi sociali. Insomma i metodi di paziente osservazione funzionano non solo con i popoli cosiddetti primitivi, ma possono applicarsi proficuamente ad esempio alla cultura degli abitanti di un quartiere d'una grande città statunitense. L'approccio sociologico della Scuola di Chicago può qualificarsi come un'antropologia delle società moderne, ovvero la prima forma di etnosociologia: un quartiere diventa l'equivalente di un villaggio esotico, la permanenza a scopo di studio nel quartiere diventa il metodo per poterlo effettivamente studiare.

Tuttavia Lapassade segnala il fatto che, ancor prima del soggiorno di Malinowski nelle isole Trobriand, alcuni sociologi inglesi e francesi, per condurre le loro inchieste ritennero importante la permanenza nella realtà studiata (per esempio i quartieri poveri di Londra o Parigi). Quindi esiste nell'alveo stesso della sociologia una tensione a osservare molto dappresso l'oggetto di studio. Segnala, a tal proposito, le inchieste svolte sul finire dell'Ottocento in Inghilterra sulle condizioni di vita e di lavoro del popolo londinese da Charles Booth e dalla sua collaboratrice Beatrice Potter. Le loro inchieste prevedevano colloqui diretti, analisi di dati statistici e osservazioni di prima mano sul campo a seguito di soggiorno prolungato nei quartieri indagati. Le inchieste londinesi sono interessanti ed importanti anche per un'altra ragione. Sono la prima forma di ricerca-intervento. In Inghilterra si era creato sul finire dell'Ottocento un movimento animato da studenti, giovani borghesi riformatori, filantropi che andavano nei quartieri poveri, vi si installavano e, intervenendo sul campo, si mettevano a disposizione per risolvere i principali problemi dei loro abitanti, come ad esempio quelli legati alla loro salute. A qualcuno venne l'idea di approfondire questa attività sul campo in termini di studio, applicandovi un dispositivo di studio, per cercare di capire se, esplorando meglio le ragioni della povertà, vi fosse la possibilità di porvi rimedio in maniera preventiva piuttosto che semplicemente riparativa. Si trattava, a badar bene, di una forma di osservazione partecipante con soggiorno sul campo, anche se dagli ideatori non era ancora definita tale. Esiste quindi un nesso tra l'etnosociologia e il lavoro dell'operatore sociale. Un nesso profondo: chi partecipa e interviene nelle relazioni sociali per tentare in qualche modo di modificarle, a fronte della resistenza che esse manifestano a lasciarsi plasmare, nasce l'urgenza di comprenderle più a fondo. McKay, Trasher, Wirth, prima di scrivere saggi scientifici avevano fatto il lavoro di strada. Questo li rendeva particolarmente sensibili a concepire la sociologia come legata al lavoro sul campo.

Qual è - si chiede Lapassade - l'istanza che muove alcuni studiosi in America come in Europa, ad indagare la società? E ad indagarla proponendo di applicarvi lo sguardo etnografico? Queste due

domande sono interessanti proprio sotto un profilo sociologico. L'esigenza di comprendere i meccanismi per i quali lo sviluppo recava con sé sperequazione sociale, così come di studiare le strategie messe in atto dagli abitanti delle città, tanto rapidamente cambiate sotto la spinta delle esigenze produttive dell'industria, indicavano chiaramente la difficoltà delle persone a riconoscersi negli esiti degli sconvolgimenti procurati dai nuovi assetti economici. Col capitalismo le persone, i gruppi, i luoghi diventavano estranei a se stessi ed abilitavano uno sguardo etnografico che li narrasse. Non a caso uno degli studi esemplari di quest'epoca aurorale dell'etnosociologia è l'opera di Paul K. Kellog, che negli Stati Uniti condusse una corposa inchiesta sugli operai dell'industria siderurgica. Tra il 1907 e il 1909 produsse sei volumi dedicati ad esplorare le condizioni abitative, la salute, la criminalità, i divertimenti, i salari, le condizioni di lavoro della cittadina americana di Pittsburgh.

**2.** Lapassade manifesta un reale, profondo interesse per il dispositivo dell'osservazione partecipante, che consente due risultati: a) un interesse autentico per le persone e le loro condizioni di vita; b) una concettualizzazione che piano piano si costruisce dal basso, germinando per così dire dall'attenta e prolungata osservazione dell'oggetto di studio.

Nell'osservazione partecipante il ricercatore si cala in una situazione, in un contesto culturale, in un gruppo sociale e ne diviene in qualche modo parte, instaurando rapporti interpersonali coi soggetti che di quella situazione, di quel contesto, di quel gruppo fanno parte. Provvede a registrare i fatti che osserva, interpretandoli al fine di darne un senso. L'osservazione partecipante non esclude l'utilizzazione oltre che degli strumenti della conversazione e del colloquio anche l'uso di materiali scritti a valenza etno-sociologica, quali registri, verbali, lettere personali, autobiografie, diari, ecc. Si chiede cosa propriamente debba intendersi per "calarsi in una situazione", segnala la posizione di Blumer, esponente della Scuola di Chicago, profondamente influenzato dall'interazionismo simbolico. L'osservazione che fa lo studioso deve essere la più oggettiva possibile. Partecipare non significa entrare in una situazione e far valere la propria soggettività. Partecipare piuttosto significa avere la capacità di farsi un'idea di come in una situazione sociale gli attori che ne fanno parte la interpretano e la agiscono. Sentire come se si fosse dentro una situazione, senza veramente entrarci, per conservare lucidità e capacità effettiva di lettura. Non è posizione del tutto priva di fondamento, perché – sembra dire tra le righe Lapassade – essere un osservatore partecipante non significa diventare l'oggetto osservato, significa piuttosto entrare in relazione autentica con l'oggetto/soggetto studiato. Blumer pone una questione fondamentale per l'etnosociologia, che può essere espressa in questo modo: come si può essere insieme implicati e trovare la giusta distanza che consente di svolgere una ricerca adeguata? Come può il ricercatore evitare di diventare egli stesso un indigeno? Come trovare un equilibrio tra l'istanza di avvicinarsi il più possibile all'oggetto della sua indagine e non esserne risucchiato?

L'osservazione partecipante è in fondo un "incontro sociale", ed è pertanto anch'essa a sua volta indagabile con gli strumenti messi a disposizione dalla sociologia. Come si pone il ricercatore nei confronti del soggetto che osserva, col quale intrattiene un dialogo? Qual grado di interazione egli decide di stabilire con la situazione esaminata? E perché?

L'osservazione partecipante è una sorta di *rito di passaggio*. In quanto tale prevede una fase delicata che è l'entrata la quale deve essere opportunamente negoziata. Prima di arrivare ad osservare il suo

oggetto di indagine, il ricercatore deve farsi ammettere nel *campo*: deve riuscire ad agganciare chi nel gruppo ha l'autorevolezza adeguata a legittimarlo nella sua funzione di osservatore. Segue poi il soggiorno nella comunità da studiare e infine un'uscita dal campo, che è parte integrante del processo, in cui avviene eventualmente la restituzione dei risultati alla comunità...

Succede che dopo che il ricercatore ha acquisito in qualche modo il diritto di accedere ad una situazione, debba costantemente negoziare e rinegoziare la sua presenza, e ciò durante l'intero periodo in cui si svolge la ricerca. L'accesso sul campo si acquista non tanto nel momento in cui formalmente si è ammessi ad osservare, ma il momento in cui i membri del gruppo cominciano a fidarsi e ad aprirsi realmente al ricercatore.

Peter Woods, un etnografo scolastico che Lapassade legge ed apprezza, ha descritto tutto il suo negoziato d'entrata in una scuola che egli intendeva studiare. In un primo momento la scuola gli si presenta sotto il suo aspetto migliore. Le persone cioè si comportavano come nelle occasioni eccezionali, come quando venivano gli ispettori o c'erano le giornate di apertura dell'istituzione al pubblico. Ma poi le attenzioni nei suoi confronti diminuirono, gli insegnanti cominciarono a preoccuparsi meno di lui e con ciò calò pure l'autocontrollo. La sua libertà aumentò, ma certi spazi continuavano ad essergli interdetti, per esempio non era ammesso ad assistere a certe lezioni, a certe riunioni. Veniva insomma ancora mantenuta una qualche distanza. Nella terza fase fu ammesso a riunioni riservate in cui venivano prese decisioni importanti. Le persone cominciarono a confidare le loro speranze, i loro timori, le loro angosce. Tuttavia il progresso non fu omogeneo, nel senso che poteva capitare che con certi attori avesse più confidenza, con altri meno.

Lapassade si pone anche delle questioni deontologiche. Tra le altre: l'osservatore, recandosi sul campo, deve dichiarare o non deve dichiarare di essere un ricercatore che ha precise finalità di studio, che si propone certi obiettivi, ecc.?

Molti studiosi ritengono che la risposta a questa domanda sia una sola: il ricercatore deve dichiarare in maniera esplicita alle persone che intende studiare la propria identità professionale. Altri sono più possibilisti ed ammettono che in talune circostanze è più opportuno procedere nascondendo tale identità. Il ricercatore in questo caso agirà sotto copertura, non dichiarerà, entrando nella situazione, il vero motivo della sua presenza. La posizione di Lapassade di fronte a questo dilemma sembra improntata alla più duttile pragmaticità: bisogna valutare di volta in volta in ordine ai dati che si vogliono trarre, pur manifestando una qualche propensione per l'esplicitazione della identità piuttosto che per il suo nascondimento. Spesso non è opportuno esplicitare fino in fondo finalità e obiettivi, una qualche vaghezza aiuta.

Può succedere che il ricercatore, saputo tale dalle persone che intende studiare, entrando a far parte del gruppo o della comunità, si trova ad essere coinvolto in conflitti interni. Egli, quando ciò capita, si trova in situazioni di oggettiva difficoltà perché viene sollecitato a prendere parte per l'una o l'altra fazione, ma egli deve resistere, pena la perdita della sua credibilità scientifica. Tuttavia i conflitti non vanno evitati, essi sono oggetti di studio importanti. In quanto essi fanno parte della realtà studiata vanno adeguatamente indagati e documentati. D'altro canto, durante i conflitti emergono alcune caratteristiche della situazione che altrimenti rimarrebbero inattinte. Nei momenti di crisi le persone sono più propense ad aprirsi, rivelare dettagli, a fare confidenze.

La necessità di resistere a questi tentativi di rendere l'osservatore partecipante tanto partecipe da essere indistricabilmente implicato nelle vicende della comunità è suggerita dall'esigenza metodologica

di mantenere distinta l'osservazione partecipante da altre metodologie, come ad esempio la ricerca-intervento o la ricerca-azione.

Qual è la differenza tra osservazione partecipante e ricerca-azione? La principale differenza è nel fatto che la ricerca-azione intende produrre dei cambiamenti, chiamando gli attori di una situazione a diventare esaminatori critici della stessa, prospettando percorsi di progettazione partecipata del cambiamento. L'osservazione partecipante può anche produrre dei cambiamenti, come talvolta succede, quando ad esempio delle persone narrandosi, nel corso dei colloqui col ricercatore, scoprono elementi che inducono a cambiare la loro lettura della situazione, ma non è quello a cui essa primariamente mira. Un'altra differenza è nel fatto che la ricerca-azione ritiene di dover intervenire a modificare uno stato della realtà per conoscere; l'osservazione partecipante, invece, ritiene utile un atteggiamento descrittivo della realtà, pur derivato da un processo di *domesticazione* con l'oggetto studiato.

**3.** La sociologia standard ha messo sotto pressione l'etnosociologia chiedendole di dimostrare la sua scientificità. In un primo tempo essa, sospinta da questa pressione, ha concepito il campo come "verifica di ipotesi" chiaramente formulate a tavolino, ma successivamente, liberandosi da ogni soggezione, ha potuto sostenere di non avere la necessità di avvicinarsi al campo avendo preventivamente formulato delle ipotesi di ricerca da riscontrare, in quanto è proprio della ricerca etnografica produrre le proprie ipotesi cammin facendo. La piena consapevolezza metodologica venne conquistata dall'etnosociologia dopo la seconda guerra mondiale, con la percezione che l'approccio quantitativo, macroscopico ai fenomeni sociali e quello qualitativo - attento alle interazioni degli attori sociali -, fossero due prospettive non facilmente integrabili, quasi due domini distinti. Inizialmente questa contrapposizione era, agli stessi artefici dell'etnosociologia, non estremamente evidente. Si prendano i primi studi condotti dai rappresentanti della Scuola di Chicago, e in particolar modo quello di William Isaac Thomas, che nel 1912 cominciò ad interessarsi alla immigrazione polacca, pervenendo al celebre testo scritto in collaborazione con Florian Znaniecki, uscito nel 1929 col titolo *The Polish Peasant in Europe and America*, per l'editore G. Badger. Si tratta di un'opera monumentale: consta di più di 2.000 pagine ripartite in cinque volumi. La metà riporta i "documenti personali" esaminati. Si tratta perlopiù di autobiografie, ma anche di lettere scambiate dagli immigrati con le loro famiglie d'origine e di lettere inviate da alcuni contadini ai giornali polacchi.

L'idea di utilizzare le lettere scambiate dagli immigrati con le loro famiglie non sembrò al suo autore quella grande intuizione che era. Thomas, nel raccontarla si compiaceva della circostanza casuale per la quale avendo trovato vicino casa sua, presso un bidone della spazzatura, un pacco di lettere personali, pensò bene di raccoglierle per vedere cosa contenessero. Quella lettura gli fece comprendere di trovarsi di fronte a potenziali materiali di interesse sociologico. Così egli diede dignità sociologica a qualcosa che prima non aveva minimamente interessato i sociologi, i documenti personali: narrazioni autobiografiche, corrispondenza, colloqui non strutturati, documenti di origine amministrativa redatti da assistenti sociali ovvero dai tribunali, come lui dimostrò preziosi per tentare di ricostruire il sistema di relazioni sociali stabilite da una cultura trapiantata in un paese tanto diverso da quello di origine. Lo fece abilitando un approccio biografico allo studio dei fenomeni sociali, ma lo fece senza enfasi e non comprendendo fino in fondo il senso della scelta compiuta. Così pure succederà nel caso di Robert Ezra Park, ispiratore di tutti i lavori usciti nel decennio 1920-1930 da parte degli esponenti della Scuola di Chicago, che, giunto al

Dipartimento di sociologia all'età di cinquant'anni, provenendo dal mondo del giornalismo d'inchiesta trovò naturale l'applicazione alla ricerca sul campo delle tecniche giornalistiche di investigazione. Sarà dopo la seconda guerra mondiale, che, a fronte delle scelte compiute dalla sociologia dominante, inclini all'adozione dei metodi matematici e statistici per lo studio della società, si delineerà una corrente ispirata ad un metodo di indagine consapevolmente orientato all'etnografia con una evidente opzione per il metodo della osservazione partecipante. Un chiaro segno di questo cambiamento ci viene da Whyte che, nel 1955, ripubblicando *Street Corner Society*, integrerà il testo con riflessioni di carattere metodologico, facendo diventare quel lavoro come un caso esemplare dell'adozione di una chiara e definita prospettiva teorica.

Lapassade sottolinea quali debiti reciproci a Chicago abbiano contratto etnosociologia ed interazionismo simbolico. L'idea feconda che questo scambio genera è quella che l'individuo è un prodotto sociale, tanto quanto la società è il risultato della creatività individuale. Dal punto di vista di George Mead, che insegnò a Chicago fino al 1933, anno della sua morte, l'ipotesi ambientalista, portata allora innanzi dal coevo comportamentismo, è del tutto errata in quanto - egli diceva - l'organismo è il risultato non solo degli stimoli esterni, ma anche della sua stessa capacità auto-organizzativa, in virtù della quale l'ambiente diventa "situazione", cioè un ambiente per quell'organismo e i suoi bisogni. Sia per l'etnosociologia che per l'interazionismo simbolico tra la natura e l'individuo si frappone la società, che è una trama di simboli, di valori che il soggetto apprende attraverso il sistema di relazioni che stabilisce con gli altri. Due soggetti, relazionandosi, calibrano reciprocamente i comportamenti in virtù della rappresentazione che l'uno si fa dell'altro: ogni comportamento comunicativo include l'immagine che io mi faccio dell'altro e delle sue possibili risposte. In questo lavoro gli attori sociali sono aiutati dal riferimento a copioni pre-esistenti che i soggetti sono chiamati ad assumere ed interpretare: si sta parlando del *ruolo sociale*. I soggetti comunicando fra di loro, interagendo, cercano di individuare la cornice di senso comune che consente loro di dare ai significanti (oggetti o parole che siano) i medesimi significati. La comunicazione è possibile solo sulla base dell'esistenza di un terreno condiviso di significazione. Il senso è sempre intersoggettivo e pubblico. L'essere parte di una comunità altro non significa che far parte di un universo di senso condiviso, star dentro un accordo fondamentale e primario, avere la capacità di rappresentarsi l'altro generalizzato, che io riproduco dentro di me e con cui costantemente dialogo, fingendo in me una relazione tra me e l'altro. Se io sono all'esterno di una comunità, i significati che attribuisco alle cose, ai gesti, alle relazioni sono differenti da quelle degli appartenenti a quella comunità. Se voglio capire qualcosa della cultura che intendo studiare o con la quale in qualche modo intendo relazionarmi, debbo avvicinarmi ad essa e cominciare a familiarizzare con gli elementi che la compongono. Devo cioè condurre una osservazione partecipante. Lo studio delle azioni sociali consisterà, pertanto, nell'esame delle interazioni che si stabiliscono tra gli attori sociali e delle interpretazioni che scambiano. Il compito della sociologia, da questa prospettiva, diventa quello di tentare di 'ricostruire' le interpretazioni dei membri di una situazione sociale, cercando di mettersi al loro posto. Il ricercatore che osserva una data situazione in cui agiscono degli attori cerca di capire quali significati stanno scambiando. Lo fa cercando di farsi un'idea della mente dell'attore la cui interpretazione vuole studiare. Sa bene che deve evitare di proiettare su di lui le sue proprie interpretazioni, deve vivere insomma quella scena astraendo da sé e dalle sue interpretazioni, cercando di immedesimarsi nell'altro, di ragionare come ragionerebbe l'altro che vuole indagare.

L'etnografia scolastica vuole indagare il sistema di relazioni che si stabiliscono all'interno della scuola, le rappresentazioni che gli attori si fanno di essa, le trovate che mettono in atto per gestire le relazioni a cui istituzionalmente sono tenuti, ecc.

**4.** Quando l'etnografo si approssima a leggere la scuola, egli si trova di fronte alla necessità di definire la situazione, deve cioè comprendere l'apporto degli attori al configurarsi della situazione, come ogni singolo attore si accomodi nell'ambiente (*situazione*) che le relazioni concorrono a creare, come, non riuscendovi ad adattarsi, elabori delle strategie di sopravvivenza.

La scuola si presenta insieme come una organizzazione e una cultura, in quanto tale ha dei vincoli che definiscono la situazione a prescindere dai soggetti che vi partecipino. Sono vincoli normativi e prassi consolidate. Gli uni e gli altri orientano marcatamente i soggetti ad assumere dei ruoli e a recitare degli script predefiniti.

La scuola tradizionale metacomunica agli attori che la situazione non è nella loro disponibilità, esiste un controllo centralizzato delle interazioni sicché suggerisce di impiantare tutte le relazioni di potere in termini gerarchici e la comunicazione in forma unidirezionale. Tuttavia, pur all'interno dei vincoli normativi e delle prassi consolidati, la coerenza degli uni e delle altre non sarà mai tale da non consentire atti di creatività, di reinterpretazione e ridefinizione.

Un insegnante, pur stando nel framework "lezione" tuttavia può decidere di introdurre degli elementi di attivazione degli allievi, che consentono un'interpretazione meno letterale dello script "comunicazione con gli allievi" che un modello tradizionale di scuola gli consegna.

Ad ogni buon conto la devianza (intesa come deviazione da uno standard) deve stare entro (implicitamente definiti) limiti di tollerabilità, superati i quali si verifica una perturbazione del sistema con possibili reazioni tendenti a ripristinare l'equilibrio turbato.

Gli attori, nell'intervenire a creare la situazione, sono condizionati dalle loro pregresse esperienze e dalle risorse a loro disposizione. Ad esempio il modo in cui l'allievo si comporta in questa specifica situazione risulta condizionato dal suo passato scolastico.

Il potere nelle interazioni è la capacità di influenzare gli altri secondo le proprie intenzioni. Tra gli attori si prospettano in ogni situazione delle questioni di potere. Il docente è nelle condizioni di persuadere gli allievi ad accettare senza difficoltà la sua lezione? Gli allievi riusciranno a convincere il docente che la sua azione è inutile e tanto vale fare altro?

Può capitare, ad esempio, che degli allievi vedano la scuola come una sorta di necessaria ed inopportuna distrazione da attività che essi giudicano ben più importanti per la loro vita, come ad esempio incontrarsi, giocare a carte, fumare. Essi tenderanno, in qualsiasi azione faranno nella situazione, a metacomunicare cosa per loro è la scuola.

Lo studio della scuola come situazione, pertanto, appare interessato a definire: quale immagine di scuola posseggano i docenti, quale immagine di scuola posseggano i discenti, quale immagine di docenti abbiano i discenti, quale immagine di discente abbiano i docenti, anche allo scopo di evidenziare discrasie che possono spiegare la scuola quale spazio conflittuale. Si tratta insomma di studiare le "prospettive dei docenti" e le "prospettive degli allievi".

Affinché una relazione educativa istituzionalmente definita possa sussistere è necessario che si realizzino degli scambi comunicativi tra docenti e discenti che in qualche modo collaborino a definire una situazione condivisa. I caratteri fondamentali di questa situazione condivisa che gli attori contribuiscono a tenere in

essere sono riconducibili al fatto che la scuola è un luogo istituzionalmente deputato alla formazione, in cui esistono dei ruoli, innanzitutto quello dell'allievo, che è chiamato ad apprendere, e quello del docente, che è chiamato ad insegnare.

L'istituzione scolastica per lungo tempo si è basata su una serie di abitudini, di regole implicite, di presupposti, di routine. Ma questa serie di abitudini, di routine su cui si basava il senso implicito della scuola in quanto scuola si sono erose e quindi la negoziazione di significati si è fatta decisamente più dura, il clima più difficile, il controllo più complicato. Uno dei motivi per cui il "senso comune" di ciò che è scuola si è incrinato, è attribuibile alla democratizzazione degli accessi: l'omogeneità di provenienza sociale tra docenti e discenti nella scuola tradizionale garantiva la possibilità di rinvenire quel minimo comun denominatore che creava una cultura comune su cui si costituiva la quotidianità del fare scuola; oggi evidentemente non più. Il conflitto sociale si è trasferito nella scuola, dove però si presenta mascherata sotto altre vesti, come confronto tra concezioni metodologiche-didattiche, come rifiuto dell'istituzione da parte dei discenti, ecc.

La professione docente è diventata più complessa e difficile che un tempo. Un tempo il significato di insegnare ed educare era evidente e socialmente condivisa, pertanto il peso sociale del docente era definito e sufficientemente gratificante. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, la professione si è trovata presa nella crisi delle istituzioni formative, del loro ruolo e della loro funzione, nel quadro delle esigenze poste da una società diventata più dinamica, più negoziale, più disposta a porre in discussione i valori messi a disposizione dalla tradizione.

Oggi la scuola in quanto cultura appare come un arcipelago: convivono molte sub-culture che non sempre trovano la strada di una composizione in un quadro di sintesi. L'etnografia della scuola è stata preziosa nel restituirci questa molteplicità, attraverso ricerche che ci hanno fatto capire i molti modi in cui i docenti concepiscano i propri compiti, i molti (e talvolta incommensurabili) criteri attraverso cui distinguono i buoni dai cattivi allievi, i molti e disparati metri che usano per distinguere i buoni lavori dai cattivi, i molti metodi a cui attingono per insegnare.

E comunque è principalmente il luogo di un equivoco, se non di un sordo conflitto tra i docenti e i loro allievi, che sempre più fanno difficoltà a capire senso e funzione della scuola, a fronte delle tante innovazioni dinanzi alle quali sono messi da una società profondamente mediatizzata. Non tutti gli allievi sono "contro" la scuola, alcuni sono "pro"; questi evidentemente danno maggiore e più immediata gratificazione al docente ed egli *naturaliter* offre a costoro costante rinforzo al loro atteggiamento di adesione alla scuola e ai suoi valori; ma i "contro"? Vengono agevolati – al di là di quello che i mascheramenti ideologici vorrebbero indurci a credere - nel loro processo di deriva in vari modi ed essi rispondono sostituendo alla cultura della scuola la cultura giovanile, autonoma, indipendente, se non i "valori" del bullismo e della violenza<sup>2</sup>. È molto interessante riuscire a descrivere i tratti di questa sub-cultura, così come è molto interessante riuscire a capire le strategie messe in atto dai giovani per sopravvivere nell'ambiente scolastico pur non condividendone simboli e valori. E quelle parallele messe in atto dai docenti.

Lapassade fra tutte si sofferma in particolar modo sulla cosiddetta strategia del colono. Il colono è un allievo che si sente estraneo alla situazione in cui vive, sicché sceglie di avere con gli altri attori rapporti

---

<sup>2</sup> Di recente ho dedicato all'aggressività dei minori nella scuola uno studio in cui tento una lettura in termini socio-culturali del fenomeno del bullismo. Cfr. S. Colazzo (a cura di), *Violenza, aggressività, bullismo. Considerazioni teoriche e indagini sul campo*, Amaltea, Melpignano (Le), 2008.

di convenienza. Egli si prende gioco del sistema utilizzando delle modalità di adattamento in apparenza conformi alle esigenze scolastiche, ma sulla base di un atteggiamento sostanzialmente opportunistico. Sono indizi l'eccesso di zelo, la simulazione della partecipazione, il desiderio di farsi passare per ciò che non è. Spesso la scuola aiuta il colono nelle sue strategie, perché è disposta più ad accettare queste come "male minore", temendo altre maggiormente destabilizzanti il docente e la situazione. Con ciò si dimostra che spesso si crea una complementarità tra le strategie degli allievi e le strategie dei docenti. È nell'interesse del docente indirizzarsi verso forme relazionali che mantengono sopito il conflitto e non lo rendono esplicito ed eclatante. Il docente cerca il punto di interesse reciproco con l'allievo in modo da non tirare la corda fino a far saltare la situazione, laddove ciò succedesse metterebbe fuori dal sistema il docente incapace di gestire il sotterraneo confronto con gli allievi.

Le strategie di sopravvivenza occupano gran parte del tempo e delle energie dei docenti, logorandoli psicologicamente ed esponendoli al rischio di burnout.

Lapassade ne cita qualcuna:

- Favorire la docilità degli allievi, in maniera che la gestione della relazione sia prevedibile. Ciò anche applicando soverchie psicologiche, stando l'impossibilità di affermare l'autorità col ricorso a castighi corporali. I docenti ricorrono ad aggressioni verbali, a forme più o meno sottili di umiliazione, ecc.
- Fare delle concessioni agli allievi, ad esempio concedendo delle pause durante le lezioni...
- Salvare le apparenze: il docente fa finta di insegnare, il discente fa finta di imparare. C'è una conformazione del comportamento alle apparenze dei costumi scolastici. Salvare le apparenze significa simulare l'appartenenza alla cultura scolastica.
- Andare sul terreno degli alunni, cercando, al fine di sopravvivere di adottare (o emulare) in tutto o in parte il comportamento degli allievi, il loro linguaggio, il loro modo di vestirsi. Ciò comporta la svalutazione del ruolo formale del docente e l'indulgenza nei confronti delle pratiche devianti.
- Ridurre al massimo, anche con piccoli espedienti, come l'arrivare in ritardo, l'amplificare le pause, l'evitare "buchi" nell'orario, la permanenza nell'istituzione.
- Istituzionalizzare la relazione. Il docente introduce una studiata distanza, ritualizzando alcuni momenti topici della relazione formativa, come per esempio la verifica, il controllo delle presenze, ecc.

L'assunzione di quest'atteggiamento finisce col rendere insegnabili solo certi tipi di contenuto e non altri.

**5.** Per me, che di mestiere faccio il formatore e rifletto sulla formazione, l'incontro con il Lapassade che ragionava di etnosociologia applicata ai contesti scolastici fu pungolo a considerare la dimensione culturale della relazione docente-allievo, che funziona nella misura in cui si leggono i reali bisogni di senso del soggetto, trasformandoli in un processo di sviluppo che deve essere condiviso e che deve vedere come protagonista principale lui, accompagnandolo tuttavia in questo processo, in modo che non si senta abbandonato e ritrovi l'orientamento ogni volta che lo perda. E questo piegarsi verso l'altro ci rende insieme sensibili verso l'alterità e rispettosi della differenza che noi siamo. Perse le certezze da cui un tempo l'atto formativo derivava, oggi diventa l'espressione del bisogno di tornare a fare comunità, sapendo le difficoltà del progettare comune, ma anche nella consapevolezza che nessun'altra alternativa ci è data all'infuori di essa, se non quella della sopraffazione e del potere brutalmente espresso.

La conoscenza, anche personale, di Lapassade ha contribuito a costruire la mia identità professionale, e perciò sento di volergli esprimere, ora che non c'è più, la mia gratitudine di studioso profondamente

compromesso con i problemi educativi, che vanno sempre iscritti, come egli mi ha insegnato, dentro la considerazione della società che li genera.