

## SAGGI – ESSAYS

### I SAPERI IMPLICITI DIETRO LE PRATICHE D'INSEGNAMENTO. LO SGUARDO ETNOGRAFICO COME RISORSA PROFESSIONALE.

*di Isabella Pescarmona*

Partendo dalla definizione di ‘teoria pratica’ di I. Scheffler, l’articolo esamina il rapporto fra sapere formale della ricerca e sapere della pratica per la formazione insegnanti. L’etnografia dell’educazione è presentata come strumento di lettura dei saperi impliciti che si formano nel contesto scolastico e come risorsa per riflettere sulla propria professionalità ed entrare in dialogo fruttuoso con la molteplicità di saperi presenti in classe. La proposta di un insegnante-ricercatore è discussa.

Starting from the idea of ‘practical theory’ by I. Scheffler, this article examines the dialectic between research formal knowledge and knowledge of the practice on teacher training. Ethnography of education is presented as a means of understanding hidden curriculum and knowledge developed in school contexts and enhancing teaching professionalism in order to create a fruitful dialogue among multiple knowledge that arises in class. The proposal of a teacher-as-researcher is discussed.

#### *1. L’educazione come “teoria pratica”: prospettive per la formazione*

«Non c’è niente di più pratico che una buona teoria» è una frase famosa attribuita a Kurt Lewin, con la quale s’intende sottolineare la potenzialità di un dialogo fra teoria e pratica nelle scienze sociali. Di solito però non la pensiamo così. Anzi, spesso nel

senso comune dividiamo questi due aspetti. Anche nel mondo educativo non è raro imbattersi in considerazioni generali che differenziano e polarizzano i 'saperi della teoria' e i 'saperi della pratica'. Tali considerazioni, ad esempio, possono tradursi nella divisione e classificazione di questi saperi (e intelligenze) in classe, magari definendone alcuni come più virtuosi e autorevoli di altri. Oppure possono celarsi dietro alle richieste di alcuni insegnanti per una formazione su "qualcosa di pratico" (che sia uno strumento o una buona pratica) da applicare direttamente in classe o, al contrario, su una 'teoria esplicativa' con cui etichettare facilmente problemi, e non sempre opportunamente, gli studenti. Le questioni educative però si presentano in modo più complesso nella realtà e difficilmente è possibile ridurle a questa presunta dicotomia. Le crescenti trasformazioni sociali, politiche e culturali, inoltre, oggi richiedono alla scuola e agli insegnanti di promuovere lo sviluppo di reti di conoscenze e saperi differenti in grado di attivare negli studenti competenze per un apprendimento permanente (Cresson, 1995) e per una cultura della democrazia (Council of Europe, 2008; 2016). Nella società delle competenze (UN, 2015; UNESCO, 2016), per gli insegnanti si tratta non solo più di acquisire un insieme di saperi disciplinari e una sempre maggiore padronanza delle tecniche, quanto piuttosto di allargare le proprie prospettive intellettuali e accogliere e valorizzare le istanze e i saperi che provengono dai soggetti in formazione e dai contesti socio-culturali a cui partecipano, al fine di rafforzare la propria azione educativa. Interessante a tale riguardo è il discorso pedagogico di Israel Scheffler che propone l'idea di educazione come 'teoria pratica'. A differenza della teoria scientifica, che si occupa di formulare un insieme di enunciati per far avanzare la comprensione generale di qualche fenomeno secondo canoni metodologici e linguaggi propri di ogni disciplina, la teoria pratica è dettata «dallo sforzo di guidare la decisione in qualche area della pratica» (Scheffler, 1985, p. 5). Si presenta come una forma di «conoscenza di un insieme di problemi quali si presentano in pertinenti contesti della pratica» (Scheffler, 1988, p. 71). Fa riferimento agli apporti teorici di diverse discipline, ma anche ai giudizi di valore,

credenze e significati che gli insegnanti elaborano nei loro contesti professionali per orientare le proprie scelte. In educazione non è possibile, secondo Scheffler (1985), un'analisi che prescindendo dal contesto e intenda giungere a spiegazioni di tipo universale.

L'educazione si può solamente caratterizzare prestando attenzione al modo in cui coloro che hanno a che fare con le istituzioni formative concepiscono ciò che stanno facendo. Assumere questa prospettiva significa ripensare al ruolo degli insegnanti e al tipo di saperi che essi sono chiamati a sviluppare. Nella loro attività quotidiana, essi devono essere in grado di integrare le considerazioni che provengono dalle diverse discipline con le proprie esperienze e rappresentazioni professionali. Devono saper fare dialogare i saperi formali della ricerca con i saperi della loro pratica professionale. Ciò vuol dire considerare gli insegnanti non solo consumatori di pratiche o meri applicatori di teorie e modelli, bensì soggetti capaci di interpretare i propri contesti e di formulare questioni teoriche a partire dalla pratica<sup>1</sup>. In fondo, come sostiene Schön (1983/1993; 1987/2006), il sapere dei professionisti si esplica quando ci sono problemi da risolvere, nei casi unici della realtà quotidiana che prevedono incertezze e criticità. È un sapere esperto, che s'incarna in una conoscenza che spesso rimane tacita (Polany, 1969/1988). Non a caso la riflessività è presentata come una dimensione centrale della professionalità dell'insegnante (Schön, 1983/1993), ovvero la capacità di riflettere durante l'azione e (ri)orientare la propria pratica a partire dalle proprie convinzioni e dalle condizioni contestuali mutevoli in cui egli lavora. Questo implica pensare a una formazione non solo tecnica, ma capace di sviluppare le risorse degli insegnanti affinché siano in grado di apprendere dagli interrogativi che nascono nei contesti educativi e

<sup>1</sup> Come ci ricorda con precisione Walker, «la teoria non sta a distanza o a parte rispetto alla pratica, ma è coinvolta e interagisce con la pratica», ha il potenziale critico di interrogare la pratica in modo sistematico (Walker, 1995, p. 19). Bottani evidenzia che una delle competenze dell'insegnante è proprio quella di saper gestire i processi di ricerca per comprendere ciò che non è ancora presente o discusso nel mondo della ricerca (Bottani, Mandrile & Poggi, 2011).

di (ri)organizzare le loro conoscenze e interpretazioni alla luce dei saperi molteplici che lì si sviluppano. È un modo per educare gli insegnanti a intraprendere una *conversazione significativa* – per usare una sapiente espressione di Scheffler (1985) – fra i saperi della teoria e i saperi che provengono dai contesti di pratica. Tale relazione fra differenti campi di attività può far emergere nuove chiavi di lettura per ridefinire i confini e le forme delle pratiche educative e, forse ancor prima, dei saperi presenti in classe.

## 2. Il contributo dell'etnografia dell'educazione allo studio dei saperi dei contesti e delle pratiche degli insegnanti

Fra le diverse discipline che si sono occupate di studiare i contesti educativi e i saperi che lì si sviluppano, assume un posto peculiare l'etnografia dell'educazione. Gli antropologi da tempo si sono interessati all'educazione come processo socio-culturale (da Margaret Mead e McDermott solo per citarne alcuni<sup>2</sup>) e, dalla fine degli anni Cinquanta, dapprima negli Stati Uniti e poi in Europa, hanno iniziato a indagare espressamente i contesti educativi formali come uno dei saperi che entra in gioco nel processo di insegnamento e apprendimento. Le conoscenze disciplinari, infatti, non costituiscono gli unici oggetti di trasmissione educativa. Esistono delle conoscenze tacite, assunzioni non verbalizzate in modo esplicito, eppure presenti a fianco di ciò che a scuola s'insegna come contenuto manifesto e istituzionalizzato, che passano attraverso quello che è stato definito il *hidden curriculum* (il curriculum nascosto) (Hargreaves&Woods, 1984). Si tratta d'informazioni riguardanti le finalità, le regole e i modi dell'attività scolastica che gli insegnanti veicolano, di solito non consapevolmente, ma che incidono fortemente sulle pratiche, sulle modalità di insegnamen-

<sup>2</sup> Una sintesi la si può trovare, fra gli altri, in Gobbo, 2000 e Benadusi, 2017.

to e sulle interazioni che avvengono in classe (Gobbo, 2000; Benadusi, 2017). Come scrive Gobbo (2000)

a scuola circola un saper fare che riguarda per esempio le regole di comportamento grazie alle quali modellare la capacità di resistenza fisica e di movimento, regole sulla modalità delle relazioni (con chi, quando, dove parlare), sugli stili di lavoro privilegiati (individuale, a piccoli gruppi, o collettivo), norme informali che promuovono e premiano determinati comportamenti a scapito di altri (cortesìa, solidarietà, amicizia, per esempio) (p. 157).

Questi saperi contribuiscono a formare la “cultura della scuola” (Florio-Ruane, 1996), un sapere culturale che insegnanti e studenti apprendono attraverso la partecipazione alla vita scolastica quotidiana e che contribuisce a formare le loro identità. È, infatti, nel contesto che gli studenti incorporano il “*sapere fare dello scolaro*”, che è difficilmente traducibile in posizioni esplicite e rigorose, ma che trova invece espressione nelle pratiche che quel contesto locale riconosce ed etichetta come ‘buone’ o ‘di successo’ (Benadusi, 2017, p. 53) e che «delimitano in classe ciò che conta come sapere accademico e chi viene visto come uno che sa» (Florio-Ruane, 1996, p. 177). Questo sistema di regole culturali e sociali riguarda l'utilizzo del tempo e dello spazio, la natura dei compiti assegnati in classe e l'organizzazione del lavoro, le strutture d'interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti e contribuisce a determinare il significato che la scuola ha per essi. L'esperienza educativa non è dunque solo cognitiva, non è solo nella testa dello studente o dell'insegnante, ma è un processo che si sviluppa nei contesti e fa riferimento a un sapere che acquista la sua rilevanza nella dimensione situata, incorporata e relazionale dell'apprendimento. Alcuni autori ne hanno di fatto parlato anche in termini di “apprendimento situato” (Lave & Wenger, 1991/2006).

Attraverso ricerche micro-etnografiche (fra i vari Cadzen, 1988; Emihovich, 1996), di multi-livello (Ogbu, 2003) e multi-situate (cfr. Jewett & Schultz, 2011; Anderson-Levitt, 2012), gli etnografi dell'educazione hanno esplorato come la cultura della scuola e quel sapere implicito che ivi prende forma possano limi-

tare la riuscita di alcuni studenti – specie quelli appartenenti a classi subalterne, a minoranze etniche o a famiglie con *background* migratorio. I ricercatori hanno problematizzato l'idea che la scuola sia un luogo neutro e agente neutrale di mobilità sociale e modernizzazione, evidenziando invece come il sapere di tali contesti sia 'costruito' per rispondere alle esigenze e bisogni degli studenti appartenenti al gruppo di maggioranza, e tenda a trascurare gli stili, i modi e i saperi che gli studenti appartenenti ad altri gruppi apprendono a casa e nelle loro comunità di vita. Le norme e le regole culturali presenti in classe possono cioè contribuire a creare una situazione di disegualianza e rendere il percorso scolastico di alcuni non di successo. Interessante però è come queste ricerche mettano in luce che quegli stessi studenti non siano passivi ricettori di tali saperi e norme, bensì a loro volta operino con le loro scelte, azioni e significati rafforzando le finalità ufficiali dell'istituzione scuola oppure agendo contro di esse. Essi formano quella che è stata definita la "cultura dei pari" (Hill, 1996; Soenen, 2003), ossia un insieme di competenze relative a modalità di interazioni giovanili, comportamenti e linguaggi (anche mediatici), spesso sotterranei a quanto avviene in superficie durante la lezione formale, che hanno tuttavia un peso notevole nel fornire strumenti organizzativi e interpretativi del contesto. Tale cultura stata è studiata in termini di resistenza (Willis, 1977/2012), adattamento (Sansò, 2012; Galloni 2009) o devianza (Van Zanten, 2003) e costituisce un altro sapere tacito che viene costruito in classe.

Da tali studi deriva, dunque, che la scuola è un ambiente culturale e comunicativo complesso dove s'incontrano (e scontrano) molteplici saperi, dove i saperi non strutturati e taciti si intrecciano a quelli formali e curriculari condizionando il processo formativo. Trascurare l'esistenza di tali saperi impliciti al fianco di quelli dichiarati ufficialmente potrebbe non rendere conto di come alcuni progetti e modalità educative e didattiche innovative, che vogliono coinvolgere le competenze altre degli studenti (legate ai contesti di lavoro, dei nuovi *media*, di esperienze extra-scolastiche ecc.), non vadano nella direzione voluta e magari finiscano solo per riprodurre una certa gerarchia di saperi e modalità di fare

scuola' pre-esistente, senza permettere un dialogo effettivo fra i diversi ambiti (Pescarmona, 2012). Prendere consapevolezza di tali saperi e culture potrebbe invece allargare la comprensione degli insegnanti degli spazi culturali in cui agiscono e altresì esplorare quelli dei propri studenti, al fine di arricchire le loro pratiche e rispondere alle istanze e problemi che emergono in classe. In tal senso allora, il sapere teorico e metodologico della ricerca etnografia può essere un utile strumento per rileggere il contesto, illuminando alcuni saperi taciti che provengono e si formano nei contesti di pratica.

### *3. L'incontro etnografico: l'insegnante come ricercatore?*

Vedere le norme e le pratiche culturali tacite che rendono il quotidiano scolastico sensato e significativo è tutt'altro che facile. Già Sarason negli anni Ottanta scriveva, in relazione alla questione del cambiamento educativo, che pensare a un'idea di vita di classe e di scuola diversa è «qualcosa di pressoché impossibile per la maggioranza delle persone in quanto le mette di fronte alla necessità di cambiare il loro modo di pensare, poi di cambiare il loro modo di agire e infine di cambiare la struttura complessiva dell'ambiente» (Sarason, 1982, p. 13). È un sapere che gli studenti (e gli insegnanti prima di loro) hanno impiegato anni ad apprendere e poi utilizzare per interpretare il proprio comportamento e quello degli altri. È il risultato di un processo d'inculturazione, spesso inconsapevole e per questo dato per scontato. Rileggere tali impliciti culturali richiede un nuovo percorso di apprendimento che metta in discussione non solo il contenuto di ciò che è trasmesso e acquisito a scuola, ma anche il contenitore. Significa sviluppare un atteggiamento di ricerca verso le proprie pratiche consuete attraverso gli apporti delle teorie, in questo caso antropologiche, per formare nuove 'lenti' con cui guardare e costruire il rapporto con la realtà.

H. Hensler (2004) ha individuato tre tipologie di relazione fra i saperi teorici-scientifici e pratici-esperienziali per articolare le

proposte formative per gli insegnanti: i 'saperi per la pratica', ovvero conoscenze teoriche prodotte da esterni alla scuola che trovano applicazione diretta in un contesto e mirano ad andare a sostituire progressivamente le pratiche in atto; i 'saperi incorporati nella pratica', che sono l'esito di una esplicitazione e analisi da parte degli insegnanti della propria prassi quotidiana; e infine, i 'saperi della pratica' che nascono dalla sinergia fra saperi scientifici prodotti nella comunità di ricerca e i saperi prodotti a scuola e prendono vita in un dialogo che richiede agli insegnanti di appropriarsi di strumenti di ricerca per comprendere e definire la propria professionalità in relazione ai contesti culturali nel quale sono immersi. Propriamente all'interno di quest'ultima categoria si può pensare a una formazione alla ricerca etnografica come strumento di sviluppo professionale in grado di rendere gli insegnanti capaci di interpretare i propri contesti di pratica. Si tratta di esaminare le potenzialità e i limiti di un insegnante che sia anche ricercatore, più precisamente etnografo.

Tale formazione riguarda in parte l'opportunità di informare i docenti rispetto a teorie e concetti che ruotano intorno al concetto di cultura, identità o differenza<sup>3</sup>, ma soprattutto la possibilità di rendere questa conoscenza uno strumento per 'rendere estraneo il quotidiano', ossia *apprendere a vedere* e *ad ascoltare* gli eventi scolastici e i soggetti come storicamente e culturalmente 'situati'. Gli etnografi nel tempo hanno assunto i panni dell'insegnante per cercare di indagare le comunità dall'interno. Famosi sono, ad esempio, il lavoro di H. Wolcott (2004/1966) come insegnante elementare nelle riserve indiane o quello di Rosenfeld (1971) in una scuola di Harlem – i quali sfidavano le teorie del deficit culturale allora dominanti per spiegare l'insuccesso scolastico di alcuni

<sup>3</sup> Fin dagli anni settanta gli antropologi si sono battuti per inserire l'antropologia fra le discipline del curricolo dell'insegnante, specie a opera dell'American Anthropological Association, e oggi interesse nuovamente ripreso e formalizzato nell'attuale riconfigurazione dei requisiti per l'accesso al concorso nei ruoli di docente nella scuola secondaria (DL n. 59 del 13 aprile 2017 e DM n. 616 del 2017).

gruppi. Ma la proposta di formare l'insegnante come etnografo' (che trova la sua origine in Gobbo, 2000; 2004 e prima ancora in Hopkins, 1993) ha più precisamente l'obiettivo di coinvolgere gli insegnanti nelle ricerche antropologiche o comunque aprire una forma di dialettica e collaborazione fra i due ambiti di sapere.

Jewett e Schultz (2011) raccontano d'insegnanti che hanno appreso a utilizzare gli strumenti dell'etnografia, raccogliendo e discutendo dati da interviste, osservazioni sistematiche e conversazioni nelle proprie classi, per comprendere meglio le routine quotidiane e il vasto sapere ed esperienze che gli studenti portavano da casa e dalle loro comunità. Queste conoscenze potevano essere incorporate nel curriculum ufficiale e promuovere l'accesso al sapere da parte di tutti gli studenti, ma anche (e forse soprattutto) contribuivano a modificare lo sguardo degli insegnanti sulle proprie pratiche, sollevando questioni critiche rispetto alle norme tradizionali e ad alcuni pregiudizi e assunzioni vigenti in classe. Gomes parla di un percorso di progressivo «spostamento» di sguardo (Gomes, 1998, p. 111) da maestra e pedagoga a etnografa, una «mobilità per osservare gli eventi che succedevano a scuola da più prospettive nella convinzione che a scuola succedesse molto di più di quanto non mi rendessi conto (dall'interno)» (Gomes, 1998, p. 114) e che utilizzare tale sguardo promuoveva il tentativo «di interloquire con i bambini *dal di dentro e dal di fuori del ruolo di maestra* creando una dimensione alternativa, uno «spazio di manovra» (Gomes, 1998, p. 123) in cui permettere ai bambini (e a se stessa) di comunicare e agire in modo differente. Riflette sulle potenzialità di una collaborazione e interconnessione di ruoli fra insegnante e ricercatore anche Pescarmona (2014; 2017) in una ricerca sul campo che accompagnava la realizzazione di un progetto di didattica innovativa in classe. Di fronte a una modalità di strutturare il compito in modo diverso e alle richieste di spiegazione della ricercatrice, le insegnanti erano sollecitate a porsi interrogativi su come funzionava la scuola e su quale idea e tradizione di insegnamento costruivano le proprie azioni. Esse ritornavano ricorsivamente su alcuni 'dilemmi' su come imparano gli alunni, quali saperi valorizzare, cosa e come valutare, che le ren-

devano, da un lato, via via più consapevoli di alcune loro convinzioni e aspettative professionali e, dall'altro, più libere di creare e sperimentare nuove strategie. Partecipare al processo di ricerca le aveva sfidate a osservare se stesse come soggetti culturali e al contempo aveva permesso alla ricercatrice di giungere a un'interpretazione multi-faccettata del contesto. Considerazioni non dissimili emergono anche nel lavoro di Peano (2013) in merito a una ricerca etnografica svolta con un gruppo d'insegnanti desiderose di sviluppare percorsi educativi rivolti ad alunni Rom che le aveva incoraggiate ad aprirsi alla prospettiva e all'ascolto dell'interpretazione che i bambini Rom fanno della scuola, per costruire nuovi spazi di confronto. La forma della collaborazione fra insegnante e ricercatore può assumere anche la veste di consulenza etnografica. Come sottolinea dal Fior (2009), in base a una ricerca svolta in una scuola dell'infanzia, questo incontro interdisciplinare fra metodologia etnografica e pratica educativa può «valorizzare la conoscenza che sorge dalla quotidiana esperienza in *quel* contesto, con *quei* bambini, con *quei* genitori» (p. 14) e, attraverso lo scambio di pareri e sguardi, avanzare soluzioni pedagogiche magari prima impensate. Anche senza giungere alla posizione di *engaged anthropology* (antropologia coinvolta) (Herzfeld, 2006) che vede il ricercatore impegnato a sostenere i bisogni e diritti sociali e politici dei soggetti che studia, è possibile immaginare un terreno di scambio e apprendimento reciproco fra saperi della ricerca etnografica e saperi della pratica di insegnamento. Galloni (2014), ad esempio, riflettendo sulle connessioni fra la sua esperienza di ricerca sul campo e quella di lavoro a scuola, prova a mettere a fuoco una serie di competenze proprie dell'etnografia che possono aiutare i professionisti a uscire dai «confini e pregiudizi per ampliare la visuale e stimolare il pensiero» (p. 191). Fra queste, figura la capacità di osservazione dei soggetti e anche di se stessi, non pensando si come qualcuno che sa già, ma esplorando le proprie posizioni di partenza. A questa segue il decentramento cognitivo per accogliere e comprendere il punto di vista dell'altro, evitando di cadere in generalizzazioni o facili riduzionismi. Ciò comporta alimentare la disposizione a dare valore al tempo per la riflessione e proble-

matizzazione di alcune questioni educative che, a volte, più che richiedere soluzioni “pronte per l'uso”, necessitano di un ascolto ed esame di un ventaglio di possibilità interpretative. Un'altra competenza comune è confrontare le informazioni, triangolare i dati, ascoltando più voci e provando più strumenti di indagine per far emergere i significati che si formano nei contesti di pratica.

Lungo tale collaborazione e tale sforzo di comprendere e ascoltare, l'insegnante ne può uscire arricchito da un punto di vista professionale, e anche umano. Non bisogna però pensare a un'identificazione fra insegnante e ricercatore etnografico: l'insegnamento non può essere trascurato per la ricerca e neppure la ricerca può essere sacrificata all'insegnamento. Essere 'partecipanti' e al contempo 'osservanti' nei contesti educativi può rendere entrambe le figure riflessive, ma mentre l'obiettivo del ricercatore è capire la prospettive da cui si pongono i soggetti di ricerca, l'obiettivo dell'insegnante è affrontare un contesto educativo complesso e migliorare la qualità della didattica. Inoltre, la ricerca segue un proprio rigore scientifico nell'elaborazione delle ipotesi, obiettivi e metodologia che non sono necessariamente richiesti all'insegnante, il quale invece risponde ed è responsabile dei risultati di apprendimento dei propri studenti. Bisogna anche contare che formarsi a uno sguardo etnografico non è immediato, non ci s'improvvisa etnografi, ma è una formazione che richiede tempo, molte letture e pratica sul campo apprendendo dalle proprie *gaffe* e inciampi (fra i tanti Woods, 2003; Setti, 2014) e confrontando le proprie ipotesi con la comunità scientifica. Pensare a questa sinergia di saperi mira piuttosto a educare gli insegnanti a espandere il significato e la funzione della loro professione per includervi la riflessione critica e una lettura più articolata delle situazioni grazie alle prospettive teoriche che mettono in rilievo il ruolo che la “cultura della scuola” e la “cultura dei pari” hanno nelle proprie attività didattiche quotidiane.

#### 4. L'insegnante "multilingue": verso nuovi spazi di apprendimento.

Uno dei punti costitutivi della teoria pratica secondo Scheffler (1985) è la multidisciplinarietà, ovvero la sensibilità ai linguaggi e alle procedure di differenti discipline specifiche e l'abilità di collegarli nei propri contesti di pratica. La professionalità dell'insegnante non si esplica nel diventare uno specialista di ogni sapere formale o delle diverse discipline che si affacciano di volta in volta al mondo della scuola, bensì nell'affrontare la pienezza della vita quotidiana e delle molteplici esperienze, fini e bisogni che nascono nei contesti dove opera e in cui prendono forma le problematiche (Scheffler, 1985). In tal senso, egli dovrebbe essere «*multilingue*<sup>4</sup>, non soltanto rispetto alle numerose discipline di ricerca ma anche rispetto ai linguaggi quotidiani di quelle persone ai cui problemi tale ricerca si rivolge» (Scheffler, 1988, p. 75). L'etnografia dell'educazione invita a considerare i saperi dei contesti e i significati che assumono per insegnanti e studenti. Non conduce tanto a 'pacchetti didattici' da eseguire in classe, quanto alla capacità di accogliere e comprendere le culture dei contesti e dei soggetti per trovare soluzioni più efficaci e significative.

Oggi ciò sembra più che mai valido. Le scuole sono diventate luoghi sempre più compositi e complessi dove confluiscono e s'intrecciano le storie d'immigrazione, le influenze dei nuovi *media*, un bagaglio tecnologico in continuo mutamento, esperienze maturate altrove (in altri percorsi formativi o lavorativi) e le diverse e continue sollecitazioni provenienti dalla società, che contribuiscono a formare le identità dei giovani e le loro competenze. Riconoscere la ricchezza di queste esperienze e ripensare criticamente alle 'premesse culturali' con cui si ascoltano può trasformare la qualità dell'agire degli insegnanti. Può aprire vie per apprendere *con* e *da* i propri studenti. Educare gli insegnanti, attraverso l'etnografia, a questo sguardo multi-prospettico può facilitare l'apertura e il dialogo con saperi altri e incoraggiare la dimensione

<sup>4</sup> L'uso del *corsivo* è dell'autrice del saggio.

immaginativa e creativa per costruire un ambiente didattico e un curriculum più stimolante e dinamico, e così offrire più *chances* di apprendimento agli studenti. Apprendere a cambiare la propria visione, inoltre, può spingere gli altri a trasformare la propria. Permettendo di partecipare e prestando attenzione ai saperi e punti di vista degli studenti, questi possono apprendere a riconoscere il valore del dare il proprio contributo, maturare la responsabilità di prendere scelte e decisioni e, magari, modificare alcune modalità di lavoro e interazione esistenti.

Essi possono essere educati, in altre parole, a una cittadinanza attiva e più consapevole, che è la finalità ultima della scuola per la nostra società e per il nostro futuro.

### Bibliografia

- Anderson-Levitt K. M. (ed.). (2012). *Anthropologies of education. A Global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books.
- Benadusi M. (2017). *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Bottani N., Mandrile C., & A. M. Poggi (2011). *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*. Bologna: Il Mulino.
- Cadzen C. B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cresson E. (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> [21 ottobre 2018]
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07> [21 ottobre 2018]
- Dal Fior C. (2009). *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*. Roma: CISU.

- DL 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione.*
- DM 10 agosto 2017, n. 616. *Modalità per acquisire i 24 CFU richiesti per la partecipazione ai futuri concorsi docenti nella scuola.*
- Emihovich C. (1996). Continuità e discontinuità culturale in educazione (pp. 85-103). In F. Gobbo (ed.). *Antropologia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Florio-Ruane S. (1996). La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica (pp. 171-190). In F. Gobbo (a cura di). *Antropologia dell'Educazione*. Milano: Unicopli.
- Galloni F. (2009). *Giovani indiani a Cremona*. Roma: CISU.
- Galloni F. (2014). Sconfina-menti. L'etnografia come esperienza interculturale al di là della ricerca (pp. 190-211). In F. Gobbo, & A. Simonica (a cura di). *Etnografia, Educazione, Metodologia*. Roma: CISU.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (a cura di). (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- Gobbo F. (2004). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca (pp. 126-135). In G. Favaro, & L. Luatti. *L'interculturalità dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.
- Gomes A. M. (1998). Etnografia dell'educazione e interculturalità. Riflessioni tra la pratica di ricerca e la pratica educativa (pp. 109-137). In F. Gobbo (ed.). *Cultura Interculturale*. Padova: Imprimatur.
- Herzfeld M. (2006). *Antropologia. Pratica della teoria nella cultura e nella società*. Firenze: Seid.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (eds.) (1984). *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. London: Open University Press.
- Hensler, H. (2004). Chapitre 8. Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? (pp. 179-199). In M. Lessard, L. Altet, P. Paquay, & P. Perrenoud (eds.). *Entre sens commun et sciences humaines: Quels savoirs pour enseigner?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hill J. (1996). La cultura della scuola e i gruppi dei pari (pp. 159-170). In F. Gobbo (a cura di). *Antropologia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Hopkins D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Jewett, S., & Schultz, K. (2011). Toward an Anthropology of teachers and teaching (pp. 425-444). In A.U. Bradley, A.U. Levinson, & M.

- Pollock (eds.). *A companion to the Anthropology of Education*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Lave J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [ed. or. 1991]. Milano: Erickson.
- Ogbu J. U. (1999). Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze (pp. 11-20). In F. Gobbo, & A. M. Gomes (a cura di). *Etnografie nei contesti educativi*. Roma: CISU
- Peano G. (2013). *Bambini rom. Alunni rom. Un'etnografia della scuola*. Roma: CISU.
- Pescarmona I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica. Un'etnografia dell'apprendimento cooperativo*. Roma: CISU.
- Pescarmona I. (2014). L'etnografia come risorsa per l'innovazione (pp. 23-36). In F. Gobbo, & A. Simonicca (a cura di). *Etnografia, Educazione, Metodologia*. Roma: CISU.
- Pescarmona I. (2017). Reflexivity-in-action: how CI can work for equal participation in the classroom. *Journal of Education for Teaching (JET)*, 43:3, 328-337.
- Polanyi M. (1988). *Conoscere ed essere. Saggi*. [ed. or. 1969]. Roma: Armando.
- Rosenfeld G. (1971). *"Shut those thick lips!". A study of Slum School Failure*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sansoè R. (2012). *Non solo sui libri*. Roma: CISU.
- Sarason S. (1982). *The culture of the School and the problem of Change*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Scheffler I. (1998). I quattro linguaggi dell'educazione. *Studi di Storia dell'Educazione*. 8: 1, 70-77.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo* [ed. or. 1983]. Bari: Dedalo.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* [ed. or. 1987]. Milano: Franco Angeli.
- Setti F. (2014). Imparare attraverso la relazione e apprendere "per gaffe" (pp. 37-63). In F. Gobbo, & A. Simonicca (a cura di). *Etnografia, Educazione, Metodologia*. Roma: CISU.
- Soenen R. (2003). Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana (pp. 91-105). In F. Gobbo (a cura di). *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris:

- UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> [21 ottobre 2018]
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> [21 ottobre 2018]
- Van Zanten A. (2003). “Studenti seri” e “studenti turbolenti”: ordine e disordine nelle scuole medie della periferia francese (pp. 51-77). In F. Gobbo (a cura di). *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- Walker M. (1995). Context, critique and change. *Educational Action Research*. 3: 1, 9-27.
- Willis P. (2012). *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale* [ed. or. 1977]. Roma: CISU.
- Wolcott H. F. (2004). *A scuola in un villaggio Kwakiult* [ed. or 1966]. Padova: Imprimerie.
- Woods P. (2003). *I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo* (pp. 21-50). In F. Gobbo (a cura di). *Etnografie dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.