

Care amiche, cari amici

era mia intenzione scrivere un testo più ampio, che riassume analiticamente le mie due letture sulla “*Interazione in classe*” (Delamont 1979, Fele/Paoletti 2005, d’ora in poi IC), ma mi è mancato – forse fortunatamente! – il tempo. Ottemperando al mandato di Domenico, mi limiterò allora a tentare di mettere a fuoco alcuni ordini (ambiti, campi) di problemi: l’interazione in classe come costruzione di un *ordine conversazionale* autonomo e specifico (*quali regole e quali strategie per insegnanti e studenti?*, I.); la posizione asimmetrica dei suoi attori (*quali usi e abusi del potere in classe?*, II.); le conoscenze (curricolari) e le competenze (relazionali) che una scuola costruita su un tale dispositivo pretende, permette, prospetta (*quali “saperi” in classe?*, III.). Avere messo in luce e indagato la relazione stretta, l’intreccio *concreto e dinamico*, tra questi tre ambiti – *comunicazione, potere, sapere* – costituisce a mio avviso il valore aggiunto della prospettiva – etnografica, tra microsociologia e psicologia sociale – dell’interazione in classe. Ed è precisamente ciò a renderla in definitiva promettente per le nostre esigenze di ricerca-azione.

Per quanto possibile brevemente, vediamo.

I. Comunicazione

L’IC è un “ordine conversazionale”, una relazione sociale costruita nella comunicazione quotidiana tra insegnanti e studenti, in particolare *dagli* insegnanti *agli* studenti. Parlare è la principale risorsa professionale di chi insegna: “gli insegnanti passano la maggior parte del tempo a parlare. Non soltanto parlano: parlano moltissimo. Ci è difficile riflettere su di ciò tanto insegnare e parlare sono connessi nella nostra cultura. Chi non ne è convinto, provi a immaginare un insegnante che stia zitto” (Delamont, ...).

La “conversazione scolastica” (CS) funziona in base a canoni che sono profondamente diversi da quelli del conversare di ogni giorno, dalla conversazione quotidiana (CO): espressioni come “non ho udito la tua voce stamane”, “alza la voce”, “non parlare alle tue mani”, che sarebbero inaccettabili nella CO, appaiono del tutto naturali in classe: soltanto un insegnante “può chiedere a un allievo di ripetere qualcosa, di riformularlo, di dirlo in una lingua straniera, di dirlo a voce più alta o sottovoce, di dirlo in inglese corretto o di non dirlo affatto. Immaginate di chiedermi come va la locale squadra di calcio: trovereste strano che vi rispondessi: ‘alza la voce in modo che tutti capiscano!’, ‘rispondi alla mia domanda’, ‘dillo in francese’. Eppure gli insegnanti dicono cose simili in continuazione” (Stubbs 1975, Delamont, ...).

Ciò che distingue la CS dalla CO è la relazione asimmetrica tra le parti: spetta esclusivamente all’insegnante la *prima e l’ultima parola* – da un lato, avviare la comunicazione stabilendo di volta in volta chi, cosa, quando, quanto, come, tra gli studenti possa/debba “dire”; dall’altro, chiudere la comunicazione con l’immancabile valutazione: “dietro ogni intervento di uno studente c’è sempre *l’ombra giudicante* di un insegnante” (Fele/Paoletti, 98). Agli studenti non resta che la seconda – la risposta, o tutt’al più la domanda in vista di una risposta –, sostare “nel mezzo”, tra la domanda e la valutazione – ora esplicita ora implicita – del prof. Se la CO è paragonabile a un “ping pong”, nella CS è l’insegnante per così dire a “conservare la palla” dopo averla ricevuta dallo studente e prima di restituirla ad un altro (Fele/Paoletti, pp. 71 e sgg.). Il che rinvia alla dimensione del potere (II.)

Nondimeno e nel contempo, quell’ordine conversazionale asimmetrico che è l’IC, è anche un ordine di volta in volta negoziato, l’esito di un quotidiano “dare e ricevere” fra insegnanti e allievi, di un processo di negoziazione continuo con cui le realtà della classe vengono costantemente definite e

ridefinite (Delamont, ..). Ciò per una folla di ragioni che qui mi limito a elencare: una collettività come di fatto è una classe è in grado di agire in modo coordinato soltanto se i suoi partecipanti condividono di volta in volta una definizione comune delle situazioni in cui sono immersi. Inoltre, l'insegnante non deve soltanto parlare alla classe, ma crearsi un uditorio di ascoltatori attenti: l'IC può disintegrarsi per un eccesso sia di partecipazione sia di disattenzione (Delamont, ...). E poi, lo sviluppo di un minimo di autonomia da parte degli studenti è impensabile senza una loro anche solo parziale partecipazione/condivisione alla definizione dei significati dell'IC. E ancora: il carattere spesso incompleto e/o ambiguo di istruzioni e richieste dell'insegnante, l'occorrenza di equivoci e fraintendimenti di ogni tipo, la natura opaca e cangiante (da scuola a scuola, da classe a classe, da un insegnante all'altro, in breve *contestuale*) delle regole dell'IC e della loro applicazione, obbliga insegnanti e studenti a un continuo processo di interpretazione reciproca, dagli esiti più o meno incerti. E infine anche gli aspetti non verbali e paralinguistici (il modo di parlare e di vestire, il portamento e le posture, l'età e lo stato civile, tutto ciò che costruisce la "facciata" di una persona, Goffman 1971, 19...) contribuiscono a espandere il carattere "ermeneutico" dell'IC, ecc.

Si può dire che se, da un lato, il dispositivo conversazionale, la struttura profonda dell'IC, è ciò che accomuna situazioni scolastiche anche profondamente diverse (quel che ci fa dire senza ombra di dubbio: "questa è una classe, qui siamo a scuola!"), dall'altro, è il suo carattere di ordine di volta in volta negoziato a rendere irripetibile e incomparabile non solo una classe rispetto a un'altra, ma una stessa classe di ora in ora, da insegnante a insegnante. E' esattamente in questa fenditura, credo, in questo spazio tra dispositivo e contesti, che dovremmo puntare lo sguardo: quali strategie più o meno implicite *quegli* insegnanti e *quegli* studenti adottano per costruire (o decostruire) un ordine di significati condivisi, a quali regole fanno implicito riferimento per coordinarsi e interagire? Quali conflitti emergono e come riescono (o non riescono) a farvi fronte, a "ripararvi"?

Chiudo questo primo punto con le parole di un'insegnante-ricercatrice per noi propizie: "la struttura che emergeva dalla lezione e la competenza dei bambini furono sorprese che non avrei potuto scoprire senza queste analisi [dell'IC]. Nemmeno sarei riuscita a percepire le strategie usate dai bambini e da me per approfondire sia le competenze interazionali che le acquisizioni conoscitive ... Non ho trovato nessuna "risposta", ma ho forse una comprensione più profonda del modo in cui una parte del mio lavoro si svolge e di come le esperienze scolastiche dei bambini si materializzano" (cit. da Fele/Paoletti, p. 71).

II. Potere

Che insegnanti e studenti si trovino in posizioni di negoziazione molte diverse è quasi un'ovvietà. L'insegnante è in una posizione "sovraordinata": non solo in virtù dei suoi privilegi nella CS, può violare a piacimento le regole più elementari della CO (interrompere, aggiungere, correggere, contraddire, il che spinge alcuni a parlare di "sommiglianze strutturali con gli interrogatori di polizia", Fele/Paoletti); ma ha potere o autorità su diversi aspetti della vita degli studenti: il comportamento, il modo di parlare e di vestire ecc. rientrano tutti sotto la sua sfera di controllo; passa il suo tempo a valutarli e a stimarli con effetti pesanti – specie se "negativi" – per le loro "carriere" scolastiche; in particolare, dispone di particolari prerogative sulla conoscenza: pur nell'ambito del contesto in cui opera, ne regola l'accesso, stabilisce cosa deve essere studiato e cosa no (Delamont), definisce rilevanze, pertinenze e limiti ("fonte autorizzata di affermazioni definitive ... è suo diritto fornire la versione ufficiale di ciò che è stato veramente imparato", Fele/Paoletti, 135), insomma tende a "colonizzare" il sapere di sua competenza. Di contro, quello degli studenti è un ruolo subordinato, da cui ci si può legittimamente attendere che "imparino e si comportino in modo tale da facilitare

l'apprendimento, sia stando zitti e seduti ad assimilare le lezioni, sia operando attivamente con fogli, materiali, risorse; che lascino controllare e correggere costantemente lo stato del loro sapere; che e lascino controllare e correggere il loro modo di parlare e di vestire, la loro morale e il loro comportamento" (Delamont), ecc.

Ciò detto, anche questo aspetto presenta il suo rovescio. Per ragioni di fretta mi limito ad elencare qualche citazione che avremo modo di discutere insieme: "il controllo della conoscenza è l'arma più efficace di cui dispone l'insegnante e insieme il suo tallone d'Achille ... le minacce al controllo della conoscenza disturbano gli insegnanti a tutti i livelli del sistema scolastico" (Delamont, 43 e sgg.). Nella CS, gli aspetti caotici e "sregolati" (mormorii, sovrapposizioni, momenti di confusione) sono significativi tanto quanto gli aspetti di ordine e sistematicità. Il suo status, non basta a garantire all'insegnante "né il potere né il controllo sulla classe" (Candela, ...). Il controllo su discorsi e su comportamenti esercitato dall'insegnante è "tutt'altro che scontato ... egli riesce a controllare la classe, ma solo temporaneamente ... appare per lo più impegnato in azioni riparative, nell'esercitare e insieme mostrare di esercitare il controllo sulla classe, ma può farlo solo nella misura in cui ottiene collaborazione degli studenti" (Fele/Paoletti, 134). E ancora: "l'insegnante, con tutto il suo potere istituzionale, non può usarlo per controllare gli studenti se essi rifiutano di accettarlo e di seguire le sue indicazioni" (ibid., 138); "l'insegnante deve combattere e vincere. La sua posizione di autorità nella classe non è garantita ... egli ha tutto il potere in termini conversazionali, ma soltanto nella misura in cui gli studenti collaborano e contribuiscono attivamente a costruire tale ordine conversazionale", pertanto il suo potere è "misurabile o meglio è costruito attraverso l'attiva collaborazione degli studenti" (ibid., 143); "il potere non pare un diritto acquisito del docente e il controllo della classe va conquistato quotidianamente, meglio, è un processo di conquista continuo" (Delamont, 1984). Lungi dall'essere una condizione patologica, i conflitti sul potere dell'insegnante – qualunque ne sia la forma, al limite anche come apatia, disinteresse, assenza – sono un ingrediente "naturale" dell'IC, un "guaio" obiettivo per chi insegna, ma verosimilmente anche una potenziale risorsa.

Concludo e vengo al punto. Già solo per il fatto che l'IC, e l'ordine conversazionale che per suo tramite l'insegnante persegue, è strutturalmente asimmetrica, il potere deve essere messo al centro della nostra attenzione. Dobbiamo però chiarirci su cosa intendiamo con potere. E' esclusivamente una fonte di controllo e di oppressione, descrivibile in termini solo negativi (esclusione, repressione, censura, punizione)? O può *anche* essere inteso come risorsa, condizione di efficacia, forza atta a produrre e far maturare (conoscenze, beni, oggetti, persone ecc.)? Di fronte a una relazione educativa "riuscita" (ma cosa vuol dire "riuscita"?), nel primo caso, probabilmente saremo inclini a dire: "malgrado, nonostante il potere", nel secondo: "anche grazie, forse soprattutto grazie al potere" (su ciò, Foucault 1982, che Fele/Paoletti puntualmente utilizzano). Ci toccherà discuterne, prima o poi.

Di qui, la questione: quali usi *quegli* insegnanti fanno – o non fanno – del loro potere, quali strategie per conquistarlo e mantenerlo o al contrario per rinunziarvi a titolo definitivo? Quali le risposte (o non risposte) di *quegli* studenti? In ogni caso, con quali effetti per l'IC e sul rapporto educativo nel suo complesso?

III. Sapere

Su quest'ultimo punto sarò giocoforza ancora più sbrigativo. Parto subito dalle domande.

1. Delamont ci ricorda che all'insegnante "non basta la quantità di produzione verbale, occorre che abbia un contenuto" (97). La domanda è: quale conoscenza è possibile produrre nell'IC, in quella specifica IC? Come a dire: in cosa *consiste* una materia scolastica?;
2. Quali competenze e conoscenze gli studenti devono possedere *in proprio* per partecipare all'IC?
3. Qual è il rapporto tra conoscenza scolastica, pratiche educative e forme specifiche di IC?

Anche qui, mi limito a qualche citazione

Sul primo punto: le conoscenze scolastiche non sono un corpus preesistente ben definito, che passa dall'insegnante allo studente "come con una brocca si versa l'acqua in un bicchiere", ma ancora una volta il risultato di un processo di negoziazione. Non che un tale corpus non esista (le "materie" oggetto del lavoro scolastico), ma "è molto meno predefinito di quanto sembri ... è piuttosto un dominio a struttura aperta" (Fele/Paoletti, 146). Anche ammettendo l'esistenza di un corpus di conoscenze disciplinari – matematica, storia, geografia ecc. –, "dobbiamo considerare tutta la serie di trasformazioni che tale corpus deve subire prima di arrivare tra i banchi di scuola: deve essere parcellizzato e adattato secondo i livelli di scuola in relazione alle età/abilità degli studenti e tradotto in programmi; poi, deve essere materializzato in narrazioni, prodotte all'uopo per lo specifico livello di età/abilità, ossia i libri di testo; insomma, che cosa siano le conoscenze scolastiche, le materie di studio, è tutt'altro che scontato" (ibidem, 163). "Non esistono conoscenze predefinite in quanto tali; è attraverso il processo di IC che certe conoscenze diventano i contenuti di insegnamento ... acquisiscono status formale e diventano l'oggetto di tutta una serie di pratiche istituzionali (interrogazioni, test, esami)" (ibidem, 165). Ciò che l'analisi dell'IC consente specificamente di fare è "osservare nel concreto ciò che 'passa' come contenuto scolastico nel vivo del flusso incessante dell'attività in classe. Una materia scolastica è il risultato di questo processo di strutturazione continuo" (ibidem, 170).

Sul secondo punto: uno studente non è una tabula rasa ma possiede competenze, conoscenze e abilità (procedurali, relazionali, di contenuto) senza di cui nessuna IC e dunque nessun rapporto di insegnamento potrebbe avvenire: deve "imparare a valutare gli insegnanti e gli obiettivi che essi stabiliscono e a elaborare quindi strategie idonee a perseguire tali obiettivi" (Delamont); deve "saper interpretare messaggi altamente dipendenti dal contesto di produzione ... possedere tutta una serie di abilità interpretative specifiche di quel contesto e di quella cultura scolastica" (Fele/Paoletti, 109); deve essere "capace di interpretare i segnali, molto spesso indiretti e impliciti degli insegnanti, e di portare avanti i compiti che gli sono assegnati" (ibidem, 159); anche sul piano dei contenuti, lo studente (qui penso soprattutto al liceale) deve possedere un substrato di conoscenze in gran parte informali (una base culturale pregressa) senza di cui nessuna nuova conoscenza potrebbe essere impartita e accumulata (ibidem, 159). Il paradosso è che, in una scuola in cui lo studente viene assunto come un perfetto sprovveduto, come colui che per definizione non sa, tali competenze vengano "simultaneamente presupposte e interazionalmente negate" (McKay, 1974).

Sul terzo punto: Fele/Paoletti dicono cose acute sui limiti che una CS di tipo asimmetrico comporta per l'apprendimento: è una modalità interattiva che "non permette agli studenti il controllo logico sul flusso della conversazione, il cui unico garante è l'insegnante" (Paoletti 1990b, 2001b); "non offre agli studenti molte chance per esercitare capacità logico-deduttive"; "abilità di ordine cognitivo superiore (ad es. sintesi, analisi, capacità di critica) non sono incoraggiate attraverso la promozione di una pratica attiva da parte degli alunni. Piuttosto è l'insegnante ... che svolge il compito di generalizzare, specificare, precisare, verificare ipotesi e simili. Gli studenti, con le loro risposte brevi e incomprensibili, offrono per lo più la ripetizione di informazioni predefinite dallo stesso insegnante o dal libro di testo ... La scelta di argomenti, la formazione di concetti, la scelta di teorie e la loro verifica, sono tutte attività al di fuori delle attività degli studenti", (Fele/Paoletti, 113). Non è che un esempio del modo in cui certi tipi di conoscenza, certe

pratiche educative e certe forme di IC possono intrecciarsi reciprocamente (e in qualche caso negativamente....).

f. f.

Saluggia, 3/3/11