

gruppi nel sociale

Lo studio dell'interazione sociale nei contesti educativi¹: risultati e questioni irrisolte²

*Hugh Mehan**

*Traduzione di
Raffaele Alessandro Panza*

Riassunto

Lo studio dell'interazione faccia-a-faccia nei contesti educativi è collocato storicamente. Saranno riesaminati i temi più importanti affrontati dall'analisi interazionista (le strutture sociali e cognitive sono costruite attraverso l'interazione sociale, il comportamento umano è contesto-relativo, la discontinuità culturale aiuta a spiegare l'inequità nell'educazione, l'apprendimento è un processo socioculturale). Altresì verranno valutati gli apporti di questi studi allo sviluppo teorico, metodologico e pedagogico. L'articolo si concluderà con una discussione relativa a due questioni tuttora irrisolte: l'integrazione dell'analisi delle strutture sociali e delle dinamiche interattive negli studi inerenti l'educazione; la riconciliazione delle dimensioni conflittuali e consensuali dell'apprendimento.

Parole Chiave: Costruttivismo; Comportamento Contesto-Specifico; Etnografia Critica; Discontinuità Culturale; Interazione; Macro-Micro Connessioni; Microetnografia; Teoria Socioculturale.

¹ In questa sede il termine *educazione* è usato nella sua accezione americana. Con esso ci si riferirà al percorso scolastico che gli studenti compiono attraverso la loro formazione accademica, partendo dalle prime classi della scuola elementare, ivi includendo gli studi universitari (N.d.T.).

² Questa è una versione estesa di un articolo presentato su invito al meeting annuale del 1996 dell'American Anthropological Association, il cui tema era "retrospezione", pubblicato su *Human Development* 1998;41:245-269, da S. Karger AG, Basel (1998).

· University of California, San Diego, California, USA.

The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues

Abstract

The study of face-to-face interaction in educational settings is placed in historical context. The major themes of interactional analysis – that social and cognitive structures are constructed in social interaction, human behavior is context-specific, cultural discontinuity helps explain educational inequality, and learning is a sociocultural process – are reviewed, and the contributions of these findings to theory, methodology and pedagogy are assessed. The paper concludes with a discussion of two unresolved issues: the integration of social structure and interaction in educational analysis and the reconciliation of conflictual and consensual dimensions of learning.

Key Words: Constructivism; Context-Specific Behavior; Critical Ethnography; Cultural Discontinuity; Interaction; Micro-Macro Connections; Microethnography; Sociocultural Theory.

1. Introduzione

Riesaminerò i risultati e le questioni irrisolte riguardanti gli studi dell'interazione faccia-a-faccia nei contesti educativi – con particolare riferimento agli eventi prodotti all'interno dell'ambiente scolastico. Le radici intellettuali di questo filone di ricerca verranno discusse nell'Introduzione. I problemi centrali dell'analisi interazionista verranno identificati nel paragrafo "Tematiche e risultati". Nella sezione "Valutazione dei contributi" verranno presentati i contributi forniti alla teoria, alla metodologia e alla pedagogia, partendo da una prospettiva interazionista delle strutture sociali e cognitive, dall'idea che il comportamento umano è contesto-specifico, dalla discontinuità culturale come spiegazione all'inequità nell'educazione, da una concezione socioculturale dell'apprendimento. Concluderò l'articolo suggerendo che gli studi futuri dovranno perseverare nella ricerca di vie attraverso le quali poter incorporare nell'analisi interazionista sia le strutture sociali che la cultura, e riconciliare le dimensioni conflittuali e consensuali dell'apprendimento.

2. Contesto Storico

Lo studio dell'interazione faccia-a-faccia nei contesti educativi risale agli anni sessanta del novecento, i quali videro l'emergere di una crescente preoccupazione per le difficoltà scolastiche nutrite dagli studenti provenienti da famiglie a basso reddito e da minoranze etniche. In questo periodo la comparsa

di una serie di spiegazioni controverse a questo divario di successo³ suscitò un profondo interesse.

Jensen (1969) scioccò gli accademici, come pure la “gente comune”, quando concluse che le caratteristiche biologiche limitano lo sviluppo del potenziale umano degli afro-americani e che una larga scala di interventi non potrebbe colmare la differenza di risultati conseguiti da neri e bianchi: “E’ stata testata un’educazione di tipo compensatorio, ma apparentemente essa ha fallito (Jensen, 1969, p.2)”. Bereiter e Englemann avanzarono una posizione egualmente controversa quando dichiararono che “...il linguaggio della popolazione di ceto basso... è inadeguato ad esprimere opinioni personali ed originali, a condurre uno studio analitico, ad un ragionamento accurato, a trattare in termini ipotetici o aldilà dei fatti presenti, ad approfondire questioni complesse” (1966, p.32). Questa “deprivazione linguistica” condurrebbe gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito a conseguire mediocri risulti accademici.

I pionieri degli studi interazionisti interessati all’educazione si batterono veementemente contro tali istanze. L’idea per la quale le difficoltà nell’educazione erano da attribuirsi ad una deprivazione ereditaria (Herrnstein, 1974; Jensen, 1969) o culturale (Bereiter e Englemann, 1966; Deutsch, 1967) fu giudicata fallace poiché essa denigrava la ricca e complessa organizzazione sociale degli studenti “a basso reddito”, delle loro famiglie e le delle loro comunità. Inoltre furono parimenti criticate le argomentazioni fornite in suffragio di queste teorie: esse trascuravano il modo con cui le disposizioni economiche di una società (il denaro, lo status ed il potere), le pratiche istituzionali scolastiche (il raggruppamento degli studenti secondo le loro abilità, le verifiche di profitto ed i percorsi accademici), le difficili relazioni tra casa, scuola e lavoro contribuiscono alla costruzione del successo o dell’insuccesso educativo degli studenti.

A partire dagli anni sessanta fino al presente, i professionisti dell’analisi interazionista hanno cercato di modificare la rappresentazione dei gruppi storicamente assoggettati, al fine di costruire contesti per l’apprendimento che potessero migliorarne l’educazione, per informarci su come i cittadini ed i ricercatori siano alla stregua parte dello stesso problema, per rivelare l’ideologia che soggiace alle politiche economiche incentrate su questo genere di problemi. La comparsa di libri come *The Bell Curve* (Hernestein and Murray, 1994) ha dimostrato come questo lavoro “correttivo” debba necessariamente continuare, giacché le spiegazioni fornite dalle teorie della deprivazione ereditaria e culturale non sono ancora state completamente debellate.

3. Origini intellettuali

Lo studio dell’interazione sociale nei contesti educativi ha avuto le sue radici intellettuali nell’antropologia, nella sociologia e nella linguistica. Mentre gli

³ In inglese l’espressione *achievement gap*, qui tradotta come “divario di successo”, fa riferimento allo differenza di successo tra vari gruppi all’interno degli ambiti scolastici e professionali (N.d.T.).

psicologi dello sviluppo nutrivano un largo interesse per l'apprendimento al di fuori della scuola, gli psicologi influenzati dalla scuola socio-storica sovietica approfondirono gli studi interazionistici nei contesti scolastici, percorrendo diverse vie – la maggior parte delle quali focalizzando l'attenzione prevalentemente attorno alle basi sociali dell'apprendimento da parte degli studenti.

I pionieri dell'analisi interazionista attinsero le loro fonti da un eclettico assortimento di precursori – provenienti dalla sociolinguistica, dalla cinesica, dall'analisi della conversazione, dall'antropologia cognitiva, dall'antropologia dell'educazione, dall'etnometodologia – e li fusero in nuove ed uniche questioni per la ricerca. Nella sociolinguistica, Ervin-Tripp (1973), Grimshaw (1981), Gumperz (1971), Hymes (1974), Labov (1970, 1972), e Shuy (1972) (vedi anche Cazden *et al.*, 1972; Gumperz e Hymes, 1964, 1972) spiegano le basi sociali dell'uso del linguaggio. Nella cinesica, Birdwhistell (1970) e Schefflen (1970) mostrarono come i movimenti corporali e la postura non siano casuali, ma sistematici e sequenziali, e come possano rafforzare, completare o contraddire i messaggi verbali. Nell'analisi della conversazione Sacks *et al.* (1974) rilevarono le caratteristiche sequenziali e di organizzazione delle conversazioni ordinarie. Nell'antropologia cognitiva Conklin (1955, 1962), D'Andrade (1976), Frake (1961, 1964) e Goodenough (1956, 1964) riscrissero la cultura in termini cognitivi chiedendosi quale conoscenza i membri di una società debbano impiegare per essere riconosciuti come competenti? Nell'antropologia dell'educazione, Jules Henry (1963) e Spindler e Spindler (1971) ci dimostrarono l'utilità che lo studio dei contesti educativi assume per il funzionamento di processi culturali come la socializzazione e la trasmissione di conoscenza. Nell'etnometodologia, Cicourel (1964, 1968, 1970) e Garfinkel (1967) incoraggiarono gli studiosi a rivelare il "lavoro sociale" che costituiva, in modo durevole e vincolante, i fatti del mondo.

I primi professionisti dell'arte, benché provenienti da diversi apparati disciplinari, espressero uniformemente un'insoddisfazione per gli strumenti metodologici ed i paradigmi teorici prevalenti all'interno dei campi disciplinari di loro competenza, e si rivolsero allo studio dell'interazione momento-per-momento al fine di capire meglio i *processi costitutivi* che producono il successo o le difficoltà degli studenti a scuola.

4. Tematiche e risultati

In questa rassegna di risultati conseguiti dell'analisi interazionista negli studi sull'educazione ho identificato quattro temi: (1) la costruzione sociale delle strutture sociali e cognitive; (2) la natura contesto-specifica del comportamento umano; (3) lo sviluppo della teoria della "discontinuità culturale" come spiegazione alla differenza di opportunità educative che gli studenti provenienti da ceti più bassi, minoranze etniche e con diverso linguaggio, devono fronteggiare; (4) la natura sociale dell'apprendimento.

Le strutture sociali e cognitive sono costruite nell'interazione

Dal 1965 in avanti, i ricercatori hanno studiato l'interazione studente-insegnante nelle classi, durante le verifiche di profitto, le consulenze, le attività a casa e dopo la scuola. I "microetnografi", come li chiamava Erickson (1975), usavano videoregistrazioni, audioregistrazioni e/o trascrizioni derivate da questi materiali per condurre le analisi. Queste informazioni erano consultate innanzitutto poiché l'interazione faccia-a-faccia è il luogo dove le differenze di opportunità sono generate e possono, fiduciosamente, essere riparate. In secondo luogo, audio e videoregistrazioni effettuate in questi ambienti erano usate dai microetnografi per dimostrare come i fenomeni si realizzino *in situ*, "attraverso le persone, al momento", e per determinati propositi ed obiettivi.

Questo impegno metodologico, a suo volta, generò un differente nucleo di questioni per la ricerca. Invece di porsi domande che sembravano implicare un risposta correlazionale, come per esempio: "Quali caratteristiche del retroterra socio-culturale dei bambini sono correlate al successo accademico?" o, "quali aspetti della scuola sono connessi ad un particolare risultato accademico?", gli studi microetnografici si addentrarono in questioni che richiavano una risposta costitutiva. "Qual è il meccanismo interattivo dell'inabilità, dell'identità o del successo scolastico?". Oppure: "Quando si può parlare di contesto?" o "come è costruita l'iniquità?", "come l'iniquità può essere de-costituita?", "come può essere realizzata l'equità?"

La sbalorditiva rappresentazione fatta McDermott (1976) delle danze interattive in un "gruppo di lettura di base" illustra vividamente il modo in cui si sviluppa l'iniquità. L'insegnante e gli studenti colludevano nello stabilire i turni di lettura, evitare la lettura pubblica, schivare interazioni spiacevoli, assistere quelli che avevano bisogno di un aiuto minimo, fornendo così differenti opportunità educative agli alunni posti ai livelli più bassi dei gruppi rispetto a quelli collocati più in alto.

I ricercatori interessati alle verifiche di profitto nell'educazione⁴ (Cicourel *et al.*, 1974; Mehan, 1973, 1978; e più tardi Marlaire e Maynard, 1990, e Poole, 1994) trovarono che gli esaminatori e gli studenti assemblavano congiuntamente le risposte alle domande dei test d'intelligenza. I cenni ed i suggerimenti degli esaminatori – persino le loro pause – fornivano differenti informazioni a seconda del modo in cui gli studenti rispondevano; questi a loro volta conducevano gli esaminatori a trattare in modo differente le risposte ricevute. Queste scoperte portarono i ricercatori a concludere che l'intelligenza, il talento "naturale" che si suole attribuire agli individui, emerge dall'interazione tra esaminatori, studenti e la mediazione della tecnologia dei test. Si potrebbe affermare, parafrasando Marx e trascinandolo nella confusione della vita quotidiana, che i risultati dei test (che sono un sommario delle sequenze di negoziazione tra esaminatori e studenti) sono alienanti. Quando presentati come cifre, essi sono prodotti individualizzati separati dal processo sociale che li produce.

L'analisi precisa, fornita da Erickson (1975) e da Erickson e Shultz (1982), della "interazione sincronica" tra consulenti dei college e studenti durante le interviste, dimostrava, sequenza per sequenza, come i passi percorsi sulla scala

⁴ Come le verifiche svolte in classe, ad esempio le interrogazioni (N.d.T.).

educativa si formino attraverso l'interazione. Per esempio, i consulenti indagavano spesso circa l'eventuale presenza di esperienze conseguite dagli studenti delle *high school*⁵ in circoli sportivi ed associazioni. Gli studenti che avevano un'"appartenenza" (un'esperienza passata) comune con i loro consulenti ricevevano consigli differenti rispetto quegli scolari che non possedevano tale relazione speciale; la presenza o meno di questa particolare "informazione" conduceva ad un differente accesso alle possibilità educative.

Gumperz e Herasimuchuk (1975) mostrarono come le profezie che si auto-avverano circa la prestazione degli studenti emergano giorno per giorno nelle classi delle scuole elementari. Gli studenti al vertice dei gruppi di lettura leggevano storie e poemi, mentre gli studenti posti più in basso venivano addestrati al modo di parlare. Al termine dell'anno scolastico, gli studenti collocati nei livelli più bassi conseguivano risultati mediocri nelle prove di profitto, mentre gli altri studenti ottenevano buoni punteggi, confermando in tal modo le predizioni iniziali dell'insegnante circa le loro abilità.

Michaels (1981) dimostrò come le assunzioni implicite fatte dagli insegnanti rispetto al modo in cui le storie erano raccontate, rafforzavano la produzione di composizioni narrative da parte di bambini bianchi, ma soffocavano quella dei bambini di colore, durante l'onnipresente evento di classe chiamato "il tempo della condivisione". Questo trattamento differenziato consegnava ai bambini bianchi e neri un differente accesso alla letteratura.

In sintesi, questi "microetnografi" palesarono come l'interazione faccia-a-faccia rappresenti un terreno fertile per lo studio della produzione e riproduzione culturale. Le strutture cognitive significative, come "l'intelligenza", "l'abilità" e "l'inabilità", come anche quelle sociali, quali l'identità ed i gradini percorsi sulla scala della carriera educativa, sono mutuamente costruite in situazioni localmente organizzate.

Il comportamento umano è contesto-specifico

In una seconda linea di investigazione, gli studi interazionisti attaccarono l'idea che le disposizioni culturali delle minoranze siano dovute ad una inferiorità innata. Negli studi che seguirono questa linea di pensiero, Labov (1970, 1972) smontò la spiegazione della deprivazione culturale di Bereiter e Englemann (1966) riguardante gli scarsi risultati accademici conseguiti dagli studenti di colore, dimostrando che il BEV⁶ è un sistema linguistico ordinato, coerente e logico, benché conforme a regole diverse dall'inglese "standard". (La controversia generata dalla Oakland School District quando nel 1996 propose lo sviluppo di programmi d'educazione che impiegassero l'Ebonico (BEV) mostra, tuttavia, che le conclusioni a cui era giunto Labov sono state perse dalla comunità educativa. Il come ed il perché le evidenze stabilite dalle scienze sociali non siano conservate all'interno del discorso politico pubblico è una questione che richiede un'investigazione più estesa).

⁵ Corrispondenti ai licei ed agli istituti superiori secondari italiani (N.d.T.).

⁶ Il BEV, Black English Vernacular, è una forma di inglese dialettale parlata in alcune zone urbane dell'America dalle persone di colore (N.d.T.).

Ben presto, una pletora di studi furono condotti per dimostrare che i bambini che erano fatti apparire stupidi durante gli esperimenti, nei test e negli uffici dei consulenti, potevano essere ingegnosi, verbalmente espressivi, e logici nel campo da gioco, dal droghiere o a cena (Bremme, 1982; Diaz *et al.*, 1986; Erickson e Shultz, 1977; Hall *et al.*, 1977; Heath, 1982, 1983, 1986; Moll e Diaz, 1987; Philips, 1972, 1982; Shultz *et al.*, 1979).

Rivelando come la natura del comportamento sia “contesto-specifica”, questi studi dimostrarono come le vite dei bambini siano organizzate, complesse e sagge, se solo si sapesse dove e come cercare. Tali analisi esposero i limiti della attuale visione teorica e dei metodi di ricerca attuati nelle indagini relative alle competenze dei bambini, specialmente di quelli provenienti da minoranze etniche e con un differente linguaggio. I bambini assoggettati sono competenti; ma spesso non si sa come vedere i loro punti di forza.

La spiegazioni fornite dalla discontinuità culturale all'iniquità nell'educazione

In una terza linea di indagine, i ricercatori studiarono l'organizzazione delle lezioni e compararono il linguaggio usato nelle classi con quello parlato nelle famiglie di basso reddito o appartenenti a minoranze etniche. Questi cross-contesti, queste comparazioni cross-culturali condussero alla formulazione della teoria della “discontinuità culturale”, con l'intento di rivaleggiare la tesi della deprivazione culturale.

Un'analisi dettagliata delle interazioni scolastiche rivelò la tacita presenza di norme e regole, precedentemente non rilevate nel comportamento attuato in classe. Queste includevano le sequenze “Inizio-Replica-Valutazione” (I-R-V) con le loro “domande di informazioni note”⁷, che potevano affievolire la discussione ed indurre gli studenti ad assumere un atteggiamento passivo (Cazden, 1988; Edwards e Mercer, 1987; Mehan, 1979; Sinclair e Coulthard, 1975). Furono inoltre rilevati altri aspetti, come tutte le regole sottintese all'assegnazione dei turni di lettura, le quali ponevano gli studenti in competizione ed inducevano gli insegnanti a focalizzare l'attenzione su particolari allievi (Humphries, 1979; McHoul, 1978; Mehan, 1978, 1979); furono esaminati i messaggi verbali indiretti, i cambi sistematici di postura dei partecipanti, i ritmi di conversazione e la prosodia (Bremme, 1982; Erickson e Shultz, 1977; Green e Wallat, 1981; McDermott e Gospodinoff, 1981; McDermott *et al.*, 1978), aspetti che segnalavano la creazione ed i mutamenti tra contesti di classe.

La cultura di ogni classe rassomiglia alle altre attività culturalmente fondate, in quanto guidata da regole o norme stabilite convenzionalmente, implicitamente insegnate, tacitamente concordate e cooperativamente mantenute. Di conseguenza, tutti gli studenti, specialmente quelli provenienti da famiglie di basso reddito, con linguaggio diverso o di etnia differente, sono forzati, sotto normali circostanze, ad imparare le regole sottaciute proprie di ogni cultura di

⁷ Le *domande di informazioni note* sono intese come questioni poste dall'insegnante al fine di testare la conoscenza del rispondente rispetto nozioni che si presuppone egli debba essere grado di padroneggiare. Le domande poste durante le interrogazioni in classe possono essere considerate un esempio di domanda di informazioni note (N.d.T.).

classe, alla stregua di come essi hanno appreso implicitamente la loro prima lingua. Poiché la padronanza del linguaggio accademico adoperato in classe (anche nei suoi usi più specifici) è di così vitale importanza, alcuni ricercatori hanno raccomandato che agli studenti fosse esplicitamente insegnato ad esprimersi utilizzando il “discorso accademico”, i “codici del potere” (Delpit, 1988). Le pratiche imitative, la partecipazione significativa alle attività comunicative all’interno dei discorsi di comunità, il “discutere di scienza” con gli esperti (Gee, 1990; Gee et al., 1992, Lemke, 1990; Roseberry *et al.*, 1992) si sono dimostrate attività utili per permettere agli studenti di demistificare il programma di studi implicitamente assunto della scuola.

Il confronto tra le caratteristiche del linguaggio parlato nelle case di studenti provenienti da famiglie di basso reddito, minoranze linguistiche o diversa etnia, con gli aspetti discorsivi richiesti in classe, ha rivelato differenze significative. (Au, 1980; Au e Jordan, 1980; Cadzen, 1988; Delgado-Gaiton, 1988; Gumperz, 1983; Heath, 1982, 1983, 1986; Levin, 1978; Shultz *et al.*, 1979, Trueba, 1988; Wells, 1986). Nell’esempio più conosciuto all’interno di questa tradizione di ricerca, Heath (1983) comparò il modo in cui gli insegnanti di medio reddito (sia neri che bianchi) parlavano ai loro studenti di colore provenienti da ceti bassi, nelle classi di scuola elementare, con il modo in cui parlavano con i loro bambini a casa, in una comunità che l’autrice di questo studio chiamava “Trackton”. Alla stregua di Cazden (1979), Heath scoprì che gli insegnanti in classe, coi bambini di colore di famiglie a basso reddito, si affidavano più a domande e giochi linguistici, come il *cucù*⁸, mentre parlavano in modo più enigmatico quando si rivolgevano ai propri figli a casa. (Cadzen, 1979; Heath, 1983). La più frequente forma di domanda utilizzata nei discorsi fatti in classe era l’“informazione conosciuta” (Shuy e Griffin, 1978; Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Inoltre, i genitori “a medio reddito” parlavano spesso ai propri figli mentre questi erano ancora nella fase preverbale, rifornendo l’ambiente circostante di risposte ipotetiche alle domande che essi ponevano. Queste “quasi-conversazioni” anticipavano la sequenza I-R-V attuata durante le lezioni tradizionali.

Heath riferì che i bambini degli insegnanti di medio reddito venivano istruiti a fornire sia un nome agli oggetti sia a parlare di essi al di fuori del contesto: queste erano esattamente le abilità richieste a scuola. Gli stessi insegnanti parlavano agli studenti in classe nello stesso modo con cui come parlavano coi propri figli a casa. Essi istruivano gli studenti soprattutto attraverso l’impiego di “domande di informazioni note”, ed insegnavano loro a nominare gli oggetti ed identificare le caratteristiche delle cose.

Questo uso del linguaggio (e di quello socializzativo) non era consueto nelle case degli studenti di basso reddito. I genitori dei ceti bassi raramente ponevano domande ai propri bambini a casa, ed ancor meno ai figli che non avevano ancora acquisito l’uso della parola. Dove gli insegnanti di Trackton avrebbero usato domande, i genitori di Trackton usavano affermazioni od imperativi. Inoltre le domande poste da questi genitori erano molto diverse da quelle poste dagli insegnanti: le risposte non richiedevano specifiche analogie o

⁸ Corsivo aggiunto (N.d.T).

comparazioni. Heath, pertanto, concluse che il linguaggio usato dai genitori di Trackton non preparava i bambini a far fronte alle più importanti caratteristiche linguistiche usate nelle classi, ovvero all'uso di discorsi interrogativi nella forma, ma direttivi nella loro funzione pragmatica, alle "domande di informazioni note", e alle domande per le quali erano necessarie informazioni tratte dai libri.

Basandosi su un accurato confronto tra le prestazioni degli studenti nativi americani nelle classi ed a casa, Philips (1972, 1982) si oppose alle interpretazioni che vedevano in questi scolari la presenza di una deficienza culturale. L'autrice attribuiva le generali scarse prestazioni dei bambini nativi americani non alla loro cultura indiana, ma alle differenze tra le "strutture di partecipazione" normativamente richieste a casa e a scuola. Philips rinvenne che i bambini nativi americani conseguivano risultati più bassi in quei contesti scolastici che richiedevano attività individualizzate ed enfatizzavano la competizione tra pari, ma ottenevano esiti migliori in quei contesti scolastici che minimizzavano l'obbligo per i singoli studenti di condurre attività in pubblico. Le condizioni accademiche in cui questi alunni agivano al meglio erano simili al sistema organizzativo di una comunità locale indigena, dove veniva apprezzata più la *cooperazione* che non la *competizione*, dove era enfatizzata più la *socievolezza* che non l'*individualità*. Sembrava quindi che i modelli di partecipazione normalmente attesi nelle classi convenzionali creassero condizioni non-familiari e minacciose per i bambini nativi americani.

Il modo in cui i bambini polinesiani vengono istruiti a casa dai loro genitori a ricavare ed impartire informazioni differisce da quello impiegato nelle loro classi (Au, 1980; Au and Jordan, 1980; Levin, 1978). I genitori polinesiani raramente provvedono espressioni verbali particolarmente elaborate o giustificazioni alle loro azioni; essi piuttosto usano i loro bambini come fonti di notizie genuine. Pertanto, a casa, i bambini imparano a rispondere alle domande dei genitori, poste con l'intento di ottenere informazioni dai propri figli. Al contrario, le scuole frequentate dagli studenti polinesiani fanno largo uso di interrogazioni (domande per la verifica), durante le sequenze I-R-V; inoltre "ciò che è vero e ciò che è falso" è stabilito dall'autorità degli insegnanti, mentre nelle comunità polinesiane "le verità" sono sancite attraverso il consenso comune. Questi studenti, di conseguenza, s'imbattono in aspetti contrastanti tra le regole sottese, le procedure attuate in classe e quelle che imparano a casa.

Queste paragoni effettuati tra differenti contesti cross-culturali costituirono la base della spiegazione fornita dalla teoria della "discontinuità culturale" alle prestazioni scolastiche. Tale ipotesi suggerisce che la differenza di richieste tra classi scolastiche e altri contesti sono causa di diverse difficoltà, specialmente per gli studenti provenienti dai ceti più bassi e da minoranze linguistiche. Poiché i discorsi usati dai genitori dei ceti medi sono spesso in armonia con le implicite e tacite richieste della classe, i bambini di questa estrazione sociale sono equipaggiati con le abilità e le tecniche che sono più ricompensate in classe. Al contrario, poiché i discorsi impiegati dai genitori dei ceti sociali più bassi e dalle minoranze linguistiche non sempre rispecchiano il linguaggio adottato in classe,

i bambini di estrazioni sociali “più basse” e di differente linguaggio non posseggono le implicite risorse culturali richieste in classe.

I punti di forza della teoria della discontinuità culturale sono molti. Spostando l'attenzione dagli stati e dai tratti degli individui alle situazioni sociali, intese come unità d'analisi, non si attribuisce più la colpa delle difficoltà scolastiche degli studenti e dei loro scarsi risultati all'assenza di motivazione, alla mancanza di abilità linguistiche o a deficienze degli stili cognitivi. Viceversa, focalizzando l'interesse sull'importanza degli incontri nei quali si realizzano le decisioni educative (ovvero considerando gli insegnanti, gli esaminatori, i consulenti nel loro fondamentale ruolo istituzionale di giudici del comportamento dei bambini), viene impiegato il concetto di “contesto” come utile strumento d'analisi. In contrasto con l'idea di cultura intesa come un flusso diretto nelle teste dei bambini, si è dimostrato come essa svolga un'azione mediatrice all'interno degli ambienti, socialmente organizzati, in cui il “potere” viene gestito.

Benché l'ipotesi della discontinuità culturale sia stata lodata per le accuse mosse alla tesi della deficienza culturale, essa non è stata esente da critiche. Ogbu (1981, 1987) elogiò solo in parte l'ipotesi della discontinuità culturale in quanto essa considera le difficoltà dei gruppi di un certo linguaggio e di minoranze etniche (latini, afro-americani, nativi americani); tuttavia egli criticò energicamente l'incapacità della teoria di spiegare il successo accademico di altre minoranze (in particolare, di immigranti giapponesi, coreani, cinesi ed ebrei negli Stati Uniti d'America).

Richiamando l'attenzione unicamente sugli aspetti linguistici e sociali delle minoranze etniche o linguistiche che non si integrano con le velate aspettative delle scuole “di ceto medio” (per esempio, poche domande di informazioni note, l'assenza di storie raccontate “prima di andare a letto”, poche domande riferite ad argomenti “fuori contesto”), la prospettiva della discontinuità può essere considerata colpevole di aver ricondotto l'iniquità ad un problema di comunicazione. Anche se i genitori leggessero più storie ai loro bambini prima di andare a letto, o gli insegnanti imparassero a rispettare i codici linguistici utilizzati dagli studenti di differente linguaggio, o se conoscessero meglio come comunicare in maniera più efficace con i propri allievi, le strutture che generano l'iniquità rimarrebbero comunque (come, ad esempio, le barriere che impediscono alle minoranze di raggiungere posizioni più elevate nelle corporazioni o la discriminazione istituzionale nei posti lavorativi).

Focalizzando l'attenzione sugli aspetti incongruenti tra le “case di basso ceto” e le “scuole di medio ceto”, la prospettiva della discontinuità corre involontariamente il rischio di ricadere nella trappola deprivazionista. Case e scuole prive di particolari aspetti possono essere tratte, ancora una volta, come deficienti (McDermott e Varenne, 1995). Assumendo che il fallimento o il successo degli studenti possa essere spiegato dall'appartenenza a diversi gruppi etnici, la prospettiva della discontinuità non considera il “lavoro” che *tutti* i membri di una società svolgono nel determinare l'insuccesso scolastico; questo viene trasformato in una categoria pronta ad essere applicata a bambini che in altre circostanze, per la maggior parte, sarebbero caratterizzati da uno sviluppo umano normale (McDermott, 1997).

La prospettiva della discontinuità culturale rimane una visione romantica del cambiamento sociale. I suoi teorici credevano che fosse loro compito spiegare l'iniquità in modi che fossero rispettosi. Tuttavia, se le autorità avessero davvero compreso la comunicazione tra insegnanti e studenti di minoranza linguistica, allora avrebbero tentato di modificare prima di tutto le situazioni sociali, non più ignari dei punti di forza degli studenti. Pertanto, la teoria della discontinuità culturale si rivela in parte poco sofisticata, poiché non considera l'influenza della conoscenza nel cambiamento sociale. Essa sottostima le forze politiche e culturali che vincolano ed influenzano le relazioni insegnante-studente e l'organizzazione scolastica.

L'apprendimento è costruito attraverso l'assistenza guidata

La ricerca interazionista influenzata dall'antropologia, dalla linguistica e dalla sociologia prese in esame aspetti come l'organizzazione sociale degli eventi (con particolare riferimento alle lezioni tenute in classe), la formazione dell'identità degli studenti, la costruzione sociale delle abilità (come l'intelligenza), ed il ruolo esercitato dal potere nel produrre trattamenti educativi differenti. Gli psicologi dello sviluppo e cognitivi hanno a lungo nutrito un particolare interesse per l'apprendimento, specialmente per quello che si realizza durante l'apprendistato e negli ambienti al di fuori del contesto scolastico (Bruner *et al.*, 1966; Childs e Greenfield, 1980; Cole *et al.*, 1971; Cole e Scribner, 1974; Greenfield e Lave, 1982; Lave, 1977). Sotto l'emergente influenza della scuola di pensiero socio-storica (o socioculturale) sovietica, l'apprendimento in classe divenne presto un nuovo argomento di interesse all'interno della psicologia (Bakhtin, 1981; Leont'ev, 1978; Luria, 1976; Vygotsky, 1978), nonché centrale nell'analisi interazionista nei contesti scolastici.

I ricercatori influenzati dalla tradizione socio-storica dimostrarono l'utilità del concetto di "zona di sviluppo prossimale" per lo studio dell'apprendimento e dell'istruzione all'interno delle classi. In particolare, la ricerca socioculturale rivelò le condizioni sotto le quali i bambini possono ottenere benefici attraverso l'interazione con membri più esperti della loro stessa cultura (Brown e Campione, 1994; Griffin e Cole, 1984; Lave, 1988; Lave e Wenger, 1991; Newman *et al.*, 1989; Rogoff, 1990; Rogoff *et al.*, 1993; Rogoff e Wertsch, 1984). Rogoff (1990), per esempio, offrì evidenze che svelavano il modo in cui i bambini sviluppano il loro pensiero nel momento in cui partecipano ad attività culturali come il tessere, il cucinare e la conversazione sotto la guida di assistenti ed esperti.

Clay e Cazden (1990) riformularono il programma "Australian-based Reading Recovery" in termini vygotiskiani e ne illustrarono la funzionalità. Secondo la descrizione fatta dagli autori, all'inizio della lezione l'insegnante del Reading Recovery non tentava di impartire nuove nozioni, ma intraprendeva azioni che potessero permettere all'alunno di usare ed esperire conoscenze e comportamenti al di là di quelli che egli era già in grado di controllare. L'insegnante presentava allo studente materiale del tutto sconosciuto, consentendogli così l'elaborazione di nuovi significati, al fine di costruire saperi che andavano oltre l'esperienza passata dell'alunno. Durante questa fase di alfabetizzazione, l'insegnante

accettava risposte solo parzialmente valide e successivamente, partendo da quelle, creava ponti attraverso i quali lo studente potesse giungere a soluzioni corrette.

Tharp e Gallimore (1988, pp. 67-69) analizzarono i processi attraverso cui gli studenti acquisiscono la comprensione di nuovi concetti, in termini di prestazione sostenuta dall'insegnante. Essi rilevarono come, nelle "conversazioni educative", gli insegnanti assistessero i bambini fornendo loro la struttura delle domande, per mezzo delle quali gli studenti potevano poi integrare la conoscenza già posseduta con quella nuova.

Non soddisfatti dalle limitazioni imposte dal metodo educativo della ripetizione⁹, dovuto allo scarso livello di domande ed all'esiguo numero di sequenze I-R-V, gli educatori esplorarono forme di insegnamento più complesse (Brown and Campione, 1994; Cohen, 1994; Palinscar *et al.*, 1993). Il loro interesse verso le modalità attraverso cui i bambini investigavano e risolvevano i problemi, e verso i processi psicologici di ordine superiore, li condusse a nuovi e stimolanti approcci alla ricerca, spesso volti a creare collaborazioni tra insegnanti e ricercatori.

5. Valutazione dei contributi

Se oggi si guarda a ritroso nel tempo, cosa si può affermare circa i contributi apportati dalle analisi interazioniste a partire dal 1966? E' possibile rispondere a questa domanda considerando la teoria, la metodologia e la pedagogia.

I contributi teorici: un nuovo paradigma per capire l'iniquità

A cominciare dai tempi delle prime indagini, gli studiosi dell'interazione negli ambiti educativi si mossero principalmente in due direzioni teoriche. Da un lato, essi rimossero le strutture sociali dal loro mondo disincantato e le ricollocarono all'interno dell'interazione sociale. Dall'altro lato, riposero le strutture cognitive all'interno dell'interazione. I "fatti sociali" che i sociologi avevano tradizionalmente trattato come obiettivi ed autonomi (come l'identità e le carriere educative), ed i processi cognitivi che gli psicologi hanno considerato soggettivi ed individuali (come l'intelligenza, l'apprendimento ed il pensiero) furono ripensate come verità costruite in maniera collaborativa e continuamente incastonate all'interno dell'interazione faccia-a-faccia nei contesti sociali. La linea interazionista di ricerca raccomandava che le relazioni persona-contesto costituissero l'unità di base di ogni analisi, in alternativa agli studi condotti sui singoli individui isolati. In questa formulazione, sia le strutture che le cognizioni venivano rilette in relazione agli ambienti sociali in cui erano prodotte.

Gli studi interazionisti non si avvicinano semplicemente ai fatti cognitivi e sociali al fine di dimostrarne le diverse origini. Essi consegnano *differenti* fatti sociali e cognitivi. Analizzati secondo una prospettiva interazionista, "l'abilità",

⁹ Con la dicitura "metodo della ripetizione" s'intende quella serie di pratiche attuate a scuola per le quali l'alunno impara a memoria poesie, brani o, più in genere, porzioni di lezioni (N.d.T).

“l’intelligenza”, “l’apprendimento disabile”, “l’incompetenza” non appaiono più nella forma in cui sono usualmente rappresentati. Essi non sono più stati o tratti dell’individuo, ma una relazione dinamica, mutuamente costituita e riflessiva tra l’individuo e gli ambienti popolati da altre persone, che può cambiare da momento a momento, da situazione a situazione.

La comprensione di questa mutuale costitutività della vita sociale aiutò i ricercatori a capire più a fondo le cause dell’iniquità educativa. Essi argomentarono persuasivamente contro le interpretazioni essenzialiste e riduzioniste che attribuivano le cause delle difficoltà scolastiche alle caratteristiche degli stessi studenti, sia che si considerassero gli aspetti genetici, associati ai contesti familiari o culturali, o quelli associati alla classe sociale dei genitori. Questi ricercatori contro-reificarono le teorie strutturali che attribuivano la causa del fallimento scolastico a generali forze economiche e strutturali, sostituendoli con approcci interazionisticamente basati, che guardavano al successo o al fallimento scolastico come fatti costruiti all’interno dell’organizzazione sociale scolastica ed attraverso la sua relazione con la società.

Quando i microetnografi riportarono che “l’interazione sincronica” avviene più sovente tra consulenti e studenti che avevano stabilito un alto grado di co-appartenenza rispetto ad esperienze comuni, o sottolinearono come l’intelligenza emerga attraverso le stravaganze interattive che si attuano tra esaminatore-studente, o mostrarono come le situazioni sociali “complotto” nel generare le inabilità degli studenti, questi ricercatori smascherano alcuni aspetti del meccanismo che contribuisce ad assemblare le identità degli studenti e determina i passi percorsi da essi sulla scala educativa. Si tratta perciò di un meccanismo *interattivo*. Esso non è un dispositivo di trasmissione unidirezionale o il nastro trasportatore postulato dai teorici della riproduzione (Bourdieu e Passeron, 1977; Bowles e Gintis, 1976) né il libero ed aperto sistema di rendimento scolastico assunto dai teorici della mobilità (Chubb e Moe, 1990; Davis e Moore, 1945; Dreben, 1968; Parsons, 1959; Turner, 1960).

Di conseguenza, il lavoro svolto dalla microetnografia ci invita a riformulare le nostre considerazioni relative all’educazione scolastica. Quando i microetnografi sottolineano che gli insegnanti trattano gli studenti differenziandoli in gruppi suddivisi in “alta e bassa abilità”, o forniscono loro di informazioni di diversa natura durante le consulenze, o modificano la politica nazionale a livello locale, essi non rimproverano i genitori di ceto basso di aver mancato un inadeguato livello di socializzazione per i loro figli o di aver condotto pratiche culturalmente deprivanti. Essi non stanno nemmeno condannando gli insegnanti che instradano gli studenti di basso ceto verso una particolare direzione, o che disobbediscono volontariamente alle leggi federali. Piuttosto, essi stanno mostrando come gli insegnanti e gli studenti si adattino mutamente ai dilemmi organizzativi e pedagogici imposti dalle leggi e/o pratiche educative.

Una volta riconosciuto che la vita quotidiana degli studenti, insegnanti e genitori implica un continuo adattamento locale ai vincoli organizzativi, allora se ne deriva una concezione più realistica dell’istruzione. Le scuole non sono luoghi innocenti di trasmissione culturale, posti dove sono insegnati i valori

significativi, né i trampolini meritocratici per la mobilità. E non sono neppure meccanismi automatici di riproduzione, che esasperano o perpetuano le iniquità scolastiche in maniera meccanica.

Le scuole si ritrovano nel mezzo di attività competitive poste all'ordine del giorno. Ad esse è richiesto di assicurare che tutti gli studenti ottengano il massimo, al meglio delle loro abilità. In tal senso, esse hanno dovuto fare accomodamenti e compromessi per rispondere alle richieste competitive di queste attività, come ci illustra l'analisi microetnografica delle pratiche di "ability grouping e tracking"¹⁰. I teorici della mobilità guardano a queste attività come ad una conseguenza naturale dovuta alla competizione tra il talento individuale, il duro lavoro, e gli sforzi fatti dagli studenti. Per essi, l'élite studentesca affiora in superficie in modo naturale. I teorici della riproduzione considerano queste pratiche di stratificazione come una sinistra incarnazione della richiesta del capitalismo per lavoratori passivi e sottomessi.

Al contrario, una spiegazione più realistica considererebbe, invece, come la scuola abbia stabilito attività separate di gruppo al fine di andare incontro alle richieste competitive di "eccellenza" ed "equità" imposte dalle attività quotidiane scolastiche.

Contributi pedagogici: l'insegnamento culturalmente compatibile

C'è una considerevole evidenza di come il "metodo della ripetizione" – in cui il discorso dell'insegnante domina la lezione, l'insegnante chiede molte domande di informazioni note, il ruolo dello studente è limitato a rispondere alle domande dell'insegnante – sia esteso, non solo nel Nord-America (Wells, 1986), ma anche in Gran Bretagna (Sinclair e Coulthard, 1975), Francia (Anderson-Levitt, 1981), Australia (Malcolm, 1977), nelle scuole francesi a Tibuai (Levin, 1978) e nelle scuole influenzate dall'Ovest in Papua Nuova Guinea (Miller, 1981). Tuttavia i ricercatori hanno trovato alcune differenti forme di organizzazione delle lezioni in certi contesti culturali.

In una classe di studenti dell'Odowa, istruiti da un insegnante del posto, in una riserva indiana canadese, Erickson e Mohatt (1982) trovarono che alcune caratteristiche delle lezioni erano apparentemente simili all'onnipresente metodo della ripetizione. Molti aspetti dell'organizzazione di classe erano tuttavia differenti. L'insegnante organizzava gli studenti in piccoli gruppi per l'insegnamento. Di rado il docente interpellava gli studenti chiamandoli per nome; piuttosto si rivolgeva ai gruppi. Raramente diffondeva messaggi attraverso la stanza; piuttosto si avvicinava agli studenti personalmente. La componente valutativa delle sequenze I-R-V tendeva ad essere implicita; passando ad un'altra domanda, l'insegnante segnalava indirettamente di aver accettato le risposte degli studenti. Forse in maniera ancora più significativa, vi erano pochi e manifesti esercizi di controllo sociale; al contrario l'insegnante elogiava gli studenti in pubblico, rimproverandoli in privato. In maniera ancora

¹⁰ Per *ability group* o *tracking* si intende quelle pratiche scolastiche, tipiche dell'educazione americana, che collocano gli studenti in differenti corsi di studio in accordo con le loro abilità, traguardi o bisogni (N.d.T.).

più rilevante, queste strutture di partecipazione erano coerenti con quelle impiegate nelle case in Odawa.

Allo stesso modo, Lipka (1991) dimostrò come un insegnante eschimese Yup'ik rinforzasse i valori della propria cultura enfatizzando i temi della sussistenza e della sopravvivenza durante le lezioni, o la caccia o il conciare le pelli di castoreo. A differenza di come le classi generalmente sono organizzate, egli conferiva responsabilità e diritti partecipativi, disponendo le proprie lezioni lungo i principi dell'autonomia individuale, dell'armonia di gruppo e dalla solidarietà.

Au e Jordan (1980) notarono nell'interazione di un insegnante polinesiano con i suoi studenti nativi hawaiani la presenza di domande divergenti più che convergenti, di pratiche di ricerca di informazioni più che domande di verifica di profitto, di una cascata di risposte da parte degli studenti più che un ciclo di sequenze I-R-V. In aggiunta, la conoscenza degli studenti e la struttura sociolinguistica locale erano elementi incorporati all'interno della struttura della lezione.

Piestrup (1973) trovò che, nel sistema scolastico pubblico dell'Oakland, in 14 classi del primo grado¹¹ a prevalenza di studenti di colore, gli insegnanti più efficaci erano quelli che impiegavano un linguaggio ritmico, un'intonazione rapida, l'uso della ripetizione, dell'allitterazione, della chiamata e risposta, della variazione dell'andatura ed un linguaggio di gioco creativo, che era quello prevalente nella comunità di colore circostante. Similmente Foster (1989, 1995) trovò che le interazioni in una classe collegiale, all'interno di una comunità prevalentemente di studenti di colore, erano estremamente simmetriche (l'insegnante e gli studenti avevano un numero di turni equivalenti e vi era la presenza di gruppi cooperativi di apprendimento). Inoltre l'insegnante invitava gli studenti a fornire attivamente risposte vocali e descrizioni di esperienze personali, strategie queste che erano simili agli schemi linguistici usati delle comunità di colore.

Suggerimenti importanti per la pratica educativa ci sono giunti dalla tradizione della "discontinuità culturale", all'interno della ricerca cross-culturale. Questo filone di ricercatori si oppose radicalmente alla proposta di "cambiare" i bambini che giungono negli ambienti scolastici da famiglie di basso reddito, sradicandone le abitudini culturali e le espressioni linguistiche. Al contrario, essi incoraggiavano al mantenimento delle pratiche culturali adottate a casa, mentre gli studenti acquisivano quelle impiegate a scuola. Per raggiungere questo risultato, essi proposero modelli di mutuo accomodamento nei quali sia gli insegnanti che gli studenti potessero modificare i propri comportamenti verso il conseguimento di obiettivi comuni. Queste modificazioni includevano un re-arrangiamento delle classi in sezioni più piccole, la formazione di gruppi cooperativi per l'insegnamento, il cambiamento del modo in cui l'insegnante pone le domande (al fine di favorire risposte corali) e l'acquisizione da parte dei docenti delle conoscenze degli studenti, così da integrarle nell'insegnamento in classe. C'è naturalmente un certo livello di ironia in tutto questo. Le pratiche

¹¹ Il primo grado della scuola americana corrisponde alla prima elementare nella scuola italiana (N.d.T.).

culturali di gruppi storicamente soggiogati, che così spesso sono stati umiliati, ora invece vengono celebrate come esempi di eccellenza pedagogica.

Considerando che l'implemento di pratiche d'insegnamento culturalmente compatibili ha aiutato il progresso educativo di studenti a minoranza linguistica o etnica, sorge automaticamente una domanda: sono queste pratiche idonee *solamente* a "minoranze" o possono essere appropriate ad un gruppo più vasto di studenti? (Hollins, 1996; Tharp *et al.*, 1994). Questa questione è particolarmente rilevante se si considerano la sorgenti di informazioni relative all'istruzione culturalmente compatibile ed il carattere di molte classi urbane di oggi. Mentre queste ricerche sono state condotte in contesti scolastici monoculturali o al più biculturali, molte scuole urbane oggi sono spesso multiculturali nel vero senso del termine. Inoltre, questa questione è rilevante anche all'interno dell'animato dibattito circa la natura del curriculum scolastico (che è spesso espresso in termini semplicistici e dicotomici: devono esistere canoni universali o è necessario un curriculum aperto all'inclusione di forme rappresentative della nostra società, diversa e multiculturale?)

Ritengo esistano *principi generali* che possono essere derivati dagli studi delle pratiche attuate in classe.

Varietà. È importante che tutti gli studenti possano esprimere le proprie conoscenze attraverso un'ampia varietà di modalità, che siano nelle condizioni di esperire uno certo assortimento di situazioni di gruppo, che siano condotti nella parte più alta della loro zona di sviluppo attraverso l'ausilio di sistemi di supporto sociale. È altresì rilevante che siano criticati in privato e non messi in imbarazzo in pubblico, e che possano ottenere che la loro conoscenza culturale sia trattata con rispetto ed usata come risorsa per l'insegnamento all'interno delle classi.

Tuttavia è necessario sottolineare come questa sia una raccomandazione generale. Non è la stessa cosa che dire agli insegnanti di usare una particolare pratica pedagogica in modo esclusivo e ripetitivo (per esempio, la formazione di piccoli gruppi o gruppi cooperativi). Se la compatibilità culturale viene strettamente interpretata – ad esempio, richiedendo agli insegnanti di armonizzare la scuola e l'ambiente domestico – allora può accadere che i membri di minoranze etniche e linguistiche possano non essere incoraggiati ad espandere i loro repertori in modo da includere nuove possibilità (McCarty *et al.*, 1991).

Un esempio estratto dall'educazione degli studenti nativi americani illustra con esattezza questo punto. Ironicamente, con l'impiego della compatibilità culturale, gli educatori enfatizzarono le modalità non verbali dell'insegnamento, considerandole come percorsi attraverso cui poter raggiungere gli studenti indiani "non-verbali". McCarty *et al.* (1991) sostengono che a questi tentativi sia poi conseguito uno sfortunato effetto collaterale. Infatti, gli studenti indiani non venivano istruiti all'uso di metodi investigati di livello più alto.

McCarty ed i suoi colleghi progettarono lezioni, all'interno degli "studi classici navajo", che incoraggiavano gli studenti a far ricorso alle loro conoscenze primarie per risolvere nuovi problemi. Il materiale presentato a lezione richiama scene familiari agli studenti navajo, e le domande poste dagli

insegnanti bussavano alla conoscenza e all'esperienza degli allievi. In questo nuovo ambiente accademico i bambini navajo si dimostrarono loquaci, assertivi, facevano generalizzazioni innovative, e rispondevano in modo interessato ed entusiasta alle domande degli insegnanti.

Flessibilità. La flessibilità è il fulcro di questo lavoro. Le esperienze condotte da Vogt (Vogt *et al.*, 1987), nelle quali il ricercatore tentò di duplicare gli elementi chiave del programma KEEP condotto nelle Hawaii trasferendolo nella riserva navajo di Rough Rock, ci rammentano come gli insegnanti possano cadere in errore se provano a fondere una particolare pratica pedagogica con uno specifico gruppo culturale. Facendo questo essi limitano le opportunità educative e riducono i gruppi culturali a stereotipi vuoti ed unidimensionali. La tecnica di conduzione delle lezioni in classe, basata sul metodo chiamato "confronto veloce del problema", che funziona così bene per i nativi hawaiani, in realtà osteggiava i ragazzi navajo; Vogt imparò a controllare un comportamento scorretto ignorandolo o abbassando gli occhi ed assegnando una lettura severa al gruppo intero, anziché rimproverando ad alta voce lo studente molesto. I gruppi di apprendimento cooperativo formati sia da ragazzi che ragazze, così funzionali con i nativi hawaiani, non avevano gli stessi effetti con quelli americani. Vogt dovette dividere ragazzi e ragazze al fine di mantenere in moto l'interazione.

Adozione delle circostanze locali. Gli insegnanti hanno sempre bisogno di essere sensibili alle sfumature esistenti nelle relazioni con gli studenti e devono essere capaci di mutare il proprio comportamento di anno in anno, di giorno in giorno, di momento in momento. Come ci avvertono Jacob e Jordan (1993):

Una buona pratica educativa non esiste al di fuori di un particolare contesto istruttivo ed "un buon insegnamento" non è solo tale, ma è un complesso processo di informazioni, provenienti da un numero di differenti risorse, che necessitano di essere congiunte al fine di produrre pratiche idonee alla popolazione e all'ambiente circostante (p. 256).

Questo implica che, indipendentemente da quanto sceniche, provocative o pedagogiche le pratiche possano essere, esse devono restare efficientemente aderenti alle circostanze locali (Cazden and Mehan, 1989; Goldberg e Gallimore, 1989; Mehan *et al.*, 1996).

Particolarità. Finalmente i ricercatori/educatori (io stesso incluso) sono desiderosi di dire agli insegnanti: "Vai ed esplora la comunità, impara la cultura dei bambini". Questo può essere un compito difficile ma non impossibile, specialmente se si considera l'abbondante diversità delle classi urbane di oggi, in cui si può riscontrare la presenza di almeno 20 gruppi linguistici differenti. Se non si è attenti, gli insegnanti possono giungere a conclusioni stereotipate nell'esuberanza di essere gli etnografi delle proprie classi. Invece di provare ad apprendere le generalità dei gruppi etnici in modo astratto, gli studi qui considerati raccomandano che gli insegnanti apprendano nel particolare i dettagli delle vite dei loro studenti. Questo vuol dire che gli insegnanti devono esser capaci di esplorare i "bagagli di conoscenza" (Moll *et al.*, 1992) e le esperienze dei loro allievi osservandoli nelle classi, nel campo da gioco,

parlando con loro, con le loro famiglie e coi membri della comunità. La natura contesto-specifica della conoscenza culturale implica che l'insegnante riconosca che i saperi che possiede circa la classe di un particolare anno accademico potrebbero non essere applicabili agli studenti dell'anno successivo. Di conseguenza, agli insegnanti è richiesto un impegno regolare all'interno di questo procedimento etnografico.

Questi studi segnarono l'esistenza di una nuova relazione tra insegnante, ricercatore e conoscenza pedagogica. Molti di questi impliciti, all'interno dell'istruzione culturalmente compatibile, emergono quando gli insegnanti ed i ricercatori lavorano assieme. Secondo questa nuova prospettiva, l'insegnante passa da essere un recipiente passivo di conoscenza preconfezionata ad un concorrente costruttore della conoscenza pedagogica utile alle circostanze locali. Per meglio dire, il modello dell'"insegnante e del ricercatore" è divenuto la caratteristica degli sforzi attuati nel campo dell'educazione (Hollins, 1996).

Contributi metodologici. Ogni formulazione teorica deve essere fondata sullo studio delle interazioni

Sconfortati dalla qualità delle conclusioni, disconnesse e decontestualizzate, ricavate da test, studi ed esperimenti, i microetnografi svilupparono un rigoroso impegno metodologico: era necessario che ogni formulazione teorica fosse fondata sullo studio delle interazioni. Poiché i fenomeni sociali, come i processi cognitivi, la cultura, e le strutture sociali sono prodotte nell'interazione, i loro effetti e conseguenze, persino la loro reale presenza, devono essere dimostrati nell'interazione. Questo impegno condusse i microetnografi a dimostrare come l'iniustizia si realizzi nell'interazione tra gli insegnanti e gli studenti o tra gli esaminatori e gli studenti o tra i consulenti e gli studenti.

Lo sviluppo tecnologico supportò questa linea di indagine. Videocamere e videoregistratori sono divenuti piccoli a sufficienza per essere trasportati ed usati nelle scuole, negli ospedali, nelle aule giudiziarie. I microetnografi "trascinavano" le loro attrezzature in scuole, case e club per videoregistrare le interazioni sociali. I filmati, o le trascrizioni ricavate da questi, i dialoghi registrati in classe e in altri contesti educativi, servivano come materiale d'analisi e spesso erano inserite all'interno delle ricerche per illustrarne e giustificarne le conclusioni.

L'impegno metodologico di presentare il fenomeno all'interno dei contesti interattivi produsse tuttavia seccanti difficoltà e paradossi. Apparentemente nell'etnografia (o forse nel problema più generale di fare etnografia all'interno della propria cultura) il ricercatore si impegna a studiare fenomeni che, al momento dell'analisi, spesso vengono radicalmente riformulati.

McDermott (1976) passò un anno intero a condurre una ricerca sul campo in una scuola ed un secondo anno ad analizzare i filmati fatti in una classe del primo grado, senza trovare nulla che riguardasse l'apprendimento alla lettura, il fenomeno che McDermott si prefiggeva di studiare. I bambini esaminati dall'autore passavano pochissimo tempo su quello che si sarebbe potuto chiamare lettura: di solito essi parlavano tra di loro, si occupavano delle richieste procedurali della classe e mantenevano i confini tra gruppi interni ed esterni.

Ad esempio, alcuni ricercatori nel campo delle scienze socioculturali (Laboratory of Comparative Human Cognition, LCHC, 1983) iniziarono a ricercare diversi tipi di pensiero, nel momento in cui questi “comparivano” nelle classi, nei doposcuola, e così via. Al contrario essi rinvennero che gli adulti ed i bambini lavoravano simultaneamente a diversi compiti, includendo la loro identità ed i compiti accademici. In un’acuta quanto particolare descrizione, Hood *et al.*, (1980) dimostrarono come i bambini ed i ricercatori LCHC colludessero, senza alcuna intenzionalità, nel generare le inettitudini di alcuni studenti all’apprendimento, all’interno di una varietà di contesti differenti.

Seguendo la pista di Hood *et al.*, Newman *et al.* ricercarono le capacità dei bambini di intervenire, di ricordare e di risolvere i problemi in diversi contesti. Essi trovarono che i bambini e gli adulti facevano molte cose assieme, e che alcuni sottoinsiemi dei comportamenti analizzati potevano essere chiamati “capacità di ricordare”, “di pensare” o “di risolvere problemi”; ma per questi ricercatori non era facile individuare quale soggetto stesse lavorando su quale compito. Essi notarono come fosse particolarmente difficile rintracciare lo “stesso compito” in differenti contesti.

Anderson-Levitt (1987) affermò che si sarebbe aspettato “di rintracciare, tramite l’ausilio di una videocamera, indizi concreti riferiti a comportamenti attuati in una classe di primo grado, sulla base dei quali gli insegnanti francesi inferivano giudizi circa il progresso dei propri alunni nell’acquisizione delle abilità di lettura”. Al contrario la ricercatrice scoprì che le interpretazioni fatte dagli insegnanti dipendevano meno da indizi specifici e più dalle teorie che essi possedevano relativamente ai propri alunni.

L’etnografia, persino quella che s’interessa al modo in cui è organizzato il comportamento individuale analizzando i singoli fotogrammi dei filmati, non rende i fenomeni automaticamente disponibili in modo analitico. Questo paradosso rinforza una conclusione di base negli studi sull’interazione: il comportamento non è privato, è sociale; l’interazione riguarda meno l’individuo e maggiormente il mondo che le persone sostengono insieme, gli uni per gli altri. Il mondo sociale è sorretto da modalità che sfidano concezioni semplicistiche.

6. *Questioni irrisolte e future direzioni*

Gli studi pionieristici dell’interazione faccia-a-faccia negli contesti educativi contribuirono a creare nuove immagini del comportamento umano, proponendo che le strutture cognitive e sociali sono costruite nell’interazione e dimostrando come il comportamento umano sia definito dal contesto. L’analisi interazionista del linguaggio usato in classe, abbinata alle comparazioni linguistiche casa/scuola e cross-culturali, generarono strategie pedagogiche al fine di rendere l’insegnamento culturalmente compatibile.

I risultati ottenuti sono molti. Eppure in questo campo ci sono ancora questioni di una certa rilevanza che giacciono irrisolte. L’integrazione delle strutture sociali nell’analisi interazionista è uno di questi aspetti. La riconcettualizzazione

dell'apprendimento come un processo contestuale è un altro punto cruciale. La risoluzione di questi quesiti dovrà guidare il lavoro futuro.

Affrontare lo studio degli schemi culturali e delle strutture sociali attraverso l'analisi interazionista

L'analisi interazionista è stata contestata per un radicale contestualismo. Se ad essa si dà atto dell'elegante capacità di descrivere la struttura degli organismi locali e di mostrare il carattere di negoziazione dell'ordine sociale, allo stesso tempo essa viene criticata in quanto (1) trascurava il ruolo svolto dal potere; (2) ignora la cultura; (3) non riconosce o sotto-rappresenta l'influenza dei vincoli imposti dalle economie politiche (Apple, 1982; Foley, 1991, 1992; Giroux, 1983; Karabel e Halsey, 1977; MacLaren, 1989; Ogbu, 1987; Weis, 1985, 1990). *Potere.* La critica secondo la quale l'analisi interazionista avrebbe trascurato il ruolo del potere è sorprendentemente fuori bersaglio. Sin dai primi studi per arrivare al presente, è stato dimostrato il ruolo del potere nell'interazione insegnante-studente, esaminatore-studente e consulente-studente. Si può considerare l'analisi linguistica effettuata da Labov (1970) sotto varie condizioni imposte dall'autorità adulta, l'indagine realizzata da Mehan (1973, 1978) circa il differente utilizzo che gli esaminatori fanno di indizi e suggerimenti con diversi studenti, lo studio di Michaels (1981) dei differenti trattamenti che l'insegnante riserva in base ai discorsi fatti da uno studente bianco ed uno di colore, la ricerca condotta da Erickson e Shultz relativamente alla diversa distribuzione di informazioni durante le consulenze, l'esame di McDermott's (1976) e Gumperz e Herasimchuk's (1975) sui differenti trattamenti riservati agli studenti posti "più in alto" e a quelli "più in basso" nei gruppi di lettura; tuttavia vi sono pochi studi che hanno mostrato il funzionamento della distribuzione di potere nei contesti educativi.

Cultura. Anche la critica in base alla quale l'analisi interazionista avrebbe trascurato la cultura è erronea. Gee *et al.* (1992) fanno giustamente notare che i rituali, le routine, le tradizioni, i ruoli, le teorie popolari ed i modelli culturali costituiscono una parte della dimensione culturale di un contesto più ampio che vincola la spontaneità del linguaggio.

Vincoli politico-economici. In alcuni recenti studi, diversi ricercatori interazionisti hanno esplicitamente considerato l'influenza dei vincoli politici, economici ed istituzionali nell'interazione sociale faccia-a-faccia. Questo genere di riflessioni li ha poi condotti ad instaurare un dialogo con le analisi politiche fatte a riguardo dell'inequità educativa.

Gli analisti in politica ci invitano a porre attenzione alle pressioni che le politiche ed i vincoli economici impongono sull'azione sociale, attraverso i piani istituzionali (Apple, 1982; Apple e Weis, 1983; Bourdieu, 1986; Bourdieu e Passeron, 1977; Bowles e Gintis, 1976; Coleman *et al.*, 1966; Foley, 1991, 1992; Giroux, 1983; MacLaren, 1989; MacLeod, 1987, Passeron, 1977; Weis, 1985, 1990; Willis, 1977). Queste prospettive teoriche sono certamente seducenti e focalizzate sull'obiettivo. Tuttavia le ricerche concepite da una prospettiva politica sono spesso povere metodologicamente. Dopo aver riconosciuto

l'importanza delle politiche economiche, dei piani istituzionali e della stratificazione sociale, ci si trova di fronte ad una seria sfida metodologica: come è possibile mostrare il “ruolo” del capitalismo, la forza delle politiche economiche ed il potere dei piani istituzionali nelle interazioni tra gli individui in situazioni sociali concrete?

Il confronto fatto da Wilcox (1982) dell'interazione tra insegnanti-studenti in una classe di bambini provenienti dal ceto operaio ed una classe di bambini provenienti dal ceto medio è uno dei pochi studi nella tradizione politica che esamina momento-per-momento le parti del processo interattivo. I dati ricavati mostravano come fosse difficile rintracciare il ruolo del capitalismo negli ambienti sociali concreti. L'insegnante di una scuola di bambini di ceto medio incoraggiava i propri studenti a studiare duramente, usando ingiunzioni circa le loro vite future, mentre l'insegnante di un istituto scolastico a prevalenza di studenti del ceto operaio disciplinava i propri allievi attraverso richiami alla sua autorità personale, pratiche che, Wilcox sostiene, avevano la funzione di socializzare gli studenti ai loro futuri ruoli occupazionali. Queste attività hanno una pluralità di significati e, tuttavia, non tutte possono essere definite esclusivamente come una preparazione per i giovani della classe operaia ad un posto di operai comuni alla Ford o di commessi al McDonald's. L'insegnante della scuola di classe operaia, ad esempio, organizzava le sue classi in gruppi piccoli ed auto-diretti, mentre l'insegnante di scuola di ceto medio impiegava metodi più tradizionali, basati sulla centralità dell'insegnante. Di conseguenza si può sostenere che l'insegnante della scuola di classe operaia non preparava i suoi studenti al “nuovo capitalismo”, poiché un lavoro di tipo cooperativo, e non di cieca obbedienza, è ciò che i lavori dirigenziali richiedono nell'era dell'informazione (Gee, 1996).

I teorici in politica applaudono l'acume dei giovani della classe operaia (Foley, 1990; MacLeod, 1987; Weis, 1990; Willis, 1977). Riconoscendo l'esistenza di pochi quanto preziosi impieghi industriali nell'opera di restrizione delle economie capitaliste, i figli e le figlie della classe operaia “resistono” alla prevalente credenza per la quale successo accademico condurrebbe a quello occupazionale. I “ragazzi” di Willis (1977), gli “hallway hangers” di MacLeod, e i *vatos* di Foley di rado frequentavano la scuola. Quelle poche volte che si presentavano in classe arrivano in ritardo, consegnavano i compiti svolti a metà, interrompevano le lezioni. L'avversità di questi giovani della classe operaia a partecipare alle pratiche educative derivava dalla valutazione che essi facevano dei costi e dei benefici dell'adesione a questo gioco. Basandosi sulle osservazioni dei propri padri, dei fratelli e degli amici al di fuori del lavoro, essi concludevano che la scuola non li avrebbe aiutati ad ascendere la scala del successo; di conseguenza essi consideravano di poco valore un sforzo verso la partecipazione scolastica. Data questa logica, il comportamento di opposizione dei giovani della classe operaia risalta come una forma di resistenza ad un'istituzione che non può consegnare loro la promessa di mobilità verticale per ogni singolo studente.

Se da un lato la ricerca nella tradizione politica è molto importante poiché mostra come nella vita gli individui compiano scelte in modo attivo, più che

rispondere passivamente alle pressioni socioeconomiche che gravano su di essi, dall'altro i teorici politici tendono a romanticizzare il non-conformismo della gente. Non ogni esempio di cattiva condotta dello studente è un caso di resistenza (Bandeau e Collins, 1994; Erickson, 1987; Mehan *et al.*, 1996; Ogbu, 1992). In quanto soggetta a multiple interpretazioni, figlie di differenti prospettive, non è sempre chiaro quando l'azione sia una resistenza, una forma di devianza o una conformità ad un codice di condotta alternativo.

La natura molteplice delle prospettive umane ci invita ad adottare una nuova posizione rispetto alla descrizione etnografica. Invece di ricercare la "prospettiva" migliore e più disinteressata ("oggettivismo"), presumibilmente priva di valori, o di tentare di cogliere le esperienze vissute dal punto di vista dei partecipanti ("soggettivismo"), sarebbe più opportuno adottare una strategia euristica che presenti le molteplici ottiche dei partecipanti e che descriva come alcune di esse finiscano per dominarne altre. Shweder (1996) chiama questa strategia "la visione dei molti dove", ed io, seguendo Holquist (1984) e Shapiro (1988), ne ho parlato in termini di "politiche di rappresentazione" (Mehan, 1993; cf. Cole, 1996, pp.326-350). L'adozione di questa strategia riguardante la "resistenza" dovrebbe incoraggiare a specificare, sulla base di un'accurata analisi delle situazioni sociali, come l'abbandono scolastico, il fumare nei corridoi ed il consegnare i compiti a casa incompleti sorgano da un articolata critica degli studenti circa le relazioni, ma simultaneamente appaiano come attività di alunni svogliati se considerati dal punto di vista di insegnanti ed amministratori. Considerare questi conflitti come dispute al di là del significato può aiutare la comprensione di come certe definizioni, spesso sancite istituzionalmente, acquisiscano supremazia e siano imposte su chi gestisce meno potere.

Lo studio da me condotto sulle decisioni prese in ambito educativo (Mehan *et al.*, 1986) parti da queste considerazioni. La mia intenzione era di mostrare come i legami prodotti dalle istituzioni sociali, sebbene lontani dalle circostanze immediate, tuttavia influiscano sulle interazioni localmente organizzate. In altre parole, il mio intento era di rendere palesi le interconnessioni riflessive tra "micro" e "macro" fattori, pur senza abbandonare un micro-livello di analisi per un macro-livello. Ero convinto che un'analisi accurata dell'interazione sociale *qui ed ora*¹² potesse rivelare l'impatto degli eventi che si verificano altrove e come gli elementi della struttura sociale siano generati all'interno dei contesti interattivi.

Ritengo di aver raggiunto un parziale successo in questo tentativo. Sono stato capace di dimostrare come i vincoli legali e fisici, generati da speciali leggi federali in ambito educativo, influenzino le decisioni prese dagli insegnanti per gli studenti, durante le verifiche di profitto ed gli incontri di collocamento. Ad esempio, le scelte delle commissioni di collocare alcuni studenti all'interno di speciali programmi educativi erano vincolate dalla disponibilità di insegnanti e di aule, di fondi per la diagnosi ed il trattamento, e di considerazioni ordinarie e pratiche, come il tempo e lo spazio disponibile per valutare gli studenti e pervenire a conclusioni comuni. Forse in maniera ancor più soddisfacente, sono

¹² Corsivo aggiunto.

stato in grado di dimostrare come gli attori sociali non siano meramente marionette danzanti sulle corde dei vincoli imposti dall'esterno; essi agiscono in modo creativo, producendo i risultati migliori in circostanze per loro difficili. Inoltre, le condizioni che organizzano le linee politiche nazionali, statali e distrettuali, a riguardo dei programmi educativi speciali, allo stesso tempo dispongono le circostanze scolastiche, per mezzo delle quali i genitori e gli insegnanti interpretano alcuni comportamenti degli studenti in termini di "difficoltà di apprendimento".

I vincoli generati a distanza dalle classi influenzano l'interazione insegnante-studente (Anderson-Levitt, 1987; Cohen, 1994; Tharp e Gallimore, 1988). Come ho precedentemente riferito, sono state rilevate differenze organizzative dell'interazione nelle classi in diverse culture. Se osservate da una particolare direzione, esse appaiono significative ed illustrano ancora una volta il mistero della varietà cross-culturale. Viste da un punto di vista differente, queste differenze rappresentano molto di più che semplici variazioni sul tema. L'insegnamento scolastico ha sempre luogo in spazi fisici confinati ed in segmenti di tempo circoscritti. Parimenti gli insegnanti organizzano l'insegnamento ed invitano gli studenti a dimostrare le loro conoscenze.

L'interazione in classe varia all'interno di parametri ristretti, in quanto non è facile fuggire dai legami imposti dall'ambiente insegnante-apprendimento: il primo e principale vincolo riguarda le scuole che rappresentano una parte del percorso educativo all'interno delle società industrializzate: gli insegnanti sviluppano particolari ricette per l'insegnamento, limitate dalle condizioni che sono in grado di controllare. La lunghezza della giornata e dell'anno scolastico, il numero degli studenti per classe, il sistema di età scolastica e la disponibilità di materiale di insegnamento, sono tutti fatti stabiliti dallo Stato. Le aspettative pubbliche (per esempio, che gli studenti possano leggere entro la fine del primo grado, che possiedano i requisiti richiesti per l'ammissione ai college entro la fine del liceo, ect.) rinforzano questi vincoli disposti dal governo.

Esistono sicuramente legami culturalmente determinati. Gli insegnanti francesi, per esempio, operano all'interno di un sistema di verifiche altamente competitivo che, a sua volta, esercita pressione sugli insegnanti di scuola elementare ad esprimere giudizi circa la promozione o la bocciatura di alcuni studenti alla fine dell'anno (Anderson-Levitt, 1987). Gli insegnanti dei licei americani impartiscono le conoscenze che i college e le università si aspettano che siano "ricoperte", ovvero competenze relative alla letteratura, alla matematica e alla scienza; ciò scoraggia i sistemi educativi che sono costruiti su attività di valutazione di gruppo e di insegnamento "supportato dai coetanei". Di conseguenza, è possibile vedere simili caratteristiche comparire più e più volte nella formula che prevede una situazione insegnante-apprendimento (che noi siamo soliti definire "classe") a causa dei vincoli creati in situazioni che sono lontane dall'ambiente immediato in cui l'insegnamento si realizza.

Il movimento d'incorporazione all'interno dell'analisi interazionista degli aspetti politici ed economici relativi ad un particolare contesto sociale è un lavoro tuttora in progresso. Gli studiosi interazionisti continuano a lottare contro le

difficoltose questioni associate all'esercizio del potere, ai vincoli istituzionali ed a tutti gli aspetti ad essi correlati.

Riconcettualizzare l'apprendimento come un processo contestato

Postulando l'interazione esperto-novizio come argomento di investigazione, la tradizione socioculturale scioglie significativamente i suoi legami con la psicologia americana, che tende a focalizzarsi sugli individui e sui processi mentali interni. Studiando i complessi processi educativi che si realizzano in classe, relativi all'apprendimento della matematica, della scienza e del linguaggio delle arti, i ricercatori appartenenti alla tradizione socioculturale hanno documentato le capacità degli studenti di risolvere problemi, di investigare e di generare significati, includendo gli alunni appartenenti a gruppi storicamente assoggettati, che sorpassano le aspettative di natura stereotipata.

Tuttavia la tradizione socioculturale si è spesso rifatta ad una particolare concezione dell'interazione insegnante-studente. L'insegnamento e l'apprendimento è stato rappresentato come un processo consensuale che procede spontaneamente dall'esperto, pieno di conoscenze, al novizio alle prime armi. In questa "benefica" visione dell'interazione (Litowitz, 1990; Panofsky, 1995), diadi perfettamente addestrate di insegnanti volenterosi e studenti desiderosi si muovono simultaneamente, senza alcuno sforzo, attraverso il processo di apprendimento.

Questa visione dei processi interattivi è alquanto differente dalla proposta presentata dalla microetnografia e dagli "etnografi critici", per i quali conflitto e resistenza caratterizzano le relazioni tra insegnanti e studenti provenienti dai ceti bassi o da minoranze etniche e linguistiche. Nella tradizione microetnografica si è notato come gli insegnanti e gli studenti, i genitori coi propri figli, si trovino comunemente implicati in tentativi volti ad evitare la lettura, i compiti a casa e altre spiacevoli interazioni (McDermott, 1976; McDermott *et al.*, 1978, 1984). Gli studenti lavorano sulle loro relazioni sociali mentre l'insegnante si occupa di organizzare l'apprendimento accademico (Mehan, 1980). Essi devono spesso impiegare considerevoli sforzi nel tentativo di mantenere le lezioni scorrevoli (Bremme, 1982; Mehan, 1979; Shultz *et al.*, 1979). Nella tradizione dell'etnografia critica, gli studenti provenienti da gruppi storicamente subordinati sono continuamente ritratti come resistenti ed allontanati dalla vita accademica, in quanto essi non riescono a vedere i benefici che maturano dal loro duro lavoro (Foley, 1990, 1991; MacLaren, 1989; MacLeod, 1987; Weis, 1985, 1990; Willis, 1977).

Contestazione ed identità non sono argomenti completamente assenti nella tradizione socioculturale. Hood *et al.* (1980) hanno dimostrato come uno studente "disabile" lottasse disperatamente per nascondere le sue difficoltà a rispondere alle domande di un test "QI Bee", manipolando intelligentemente gli indizi forniti dal contesto e dagli individui che interagivano con lui. Rogoff (1990, p. 173-176) ha mostrato l'importanza del conflitto nello sviluppo dell'intersoggettività. Reddy (1995) ha svelato le tensioni generate dalla divergenza di obiettivi a cui studenti e insegnanti miravano durante le ore di scienza. Panofsky (1994, 1995) ha presentato le lotte che intercorrono tra

genitori ed i propri figli durante la lettura dei libri. Durante questi studi, i bambini non acconsentivano volontariamente ad alcune azioni dell'adulto (come prendere il comando nello sfogliare le pagine o nello stabilire il tema della discussione). Essi resistevano del tutto all'apprendimento o barattavano i momenti educativi offrendo cortesie. Come risultato, l'adulto doveva lavorare duramente per mantenere i bambini sulle ginocchia, a tavola o a teatro.

La resistenza non è limitata alle interazioni tra bambini provenienti da famiglie di basso ceto ed insegnati di status elevato. Come ogni genitore di ceto medio è a conoscenza, l'organizzazione dell'orientamento accademico e dei tempi di studio degli studenti di scuola media o superiore è un processo di contestazione, anche per gli alunni provenienti da famiglie che presumibilmente posseggono il capitale culturale per il mantenimento dello status o per l'ascesa sociale (Bourdieu, 1986). Questa è un'importante considerazione poiché i ricercatori della tradizione dell'etnografia critica associano il conflitto e la resistenza alle relazioni tra insegnanti ed i bambini provenienti da gruppi storicamente subordinati. Attribuire resistenze unicamente a questi gruppi può rivelarsi un'azione pericolosa, in quanto si rischia di stigmatizzare i loro comportamenti come anormali o patologici (Panofsky, 1995).

Perché allora la lotta, la contestazione e la resistenza non sono stati presi in considerazione dalla teoria socioculturale? Di certo, non è stato dovuto a lacune o sviste. Forse è necessario ricercarne la causa nella combinazione tra un'eccessiva campionatura dei soggetti durante le indagini e differenti orientamenti politici. Nella loro esuberanza di mostrarci l'apprendimento nella zona di sviluppo prossimale e/o di presentarci i bambini di gruppi subordinati in una luce positiva, i ricercatori socioculturali ci hanno porto solo gli aspetti positivi. Per cui, in queste indagini, è possibile vedere soltanto informazioni frammentarie, gli aspetti più rilevanti, ma non l'incredibile portata della preparazione che si realizza dietro le quinte, o le pratiche educative nei singoli contesti, od il controllo del comportamento e l'improvvisazione necessaria a condurre ogni interazione insegnamento-apprendimento, specialmente nell'istruzione complessa (Cohen, 1994; Foster, 1995; Reddy, 1995; Tharp e Gallimore, 1988).

Una concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento diretta, senza alcun vincolo e giuntura, si sviluppa quando un problema è visto come un epifenomeno, non come una parte del fenomeno stesso. Poiché i bambini spesso oppongono resistenza ad essere disciplinati, poiché spesso vengono attivamente reclutati a partecipare al processo di insegnamento-apprendimento e poiché gli esperti spesso devono concertare gli sforzi al fine di rendere scorrevole il processo educativo, è necessario riformulare il problema in maniera differente. Il conflitto è una caratteristica necessaria dell'interazione insegnamento-apprendimento; è lì costante, un aspetto che resiste ai tentativi di essere corretto, riparato o eliminato.

Se guardiamo ai problemi o ai conflitti come un elemento distintivo ed essenziale dell'interazione, allora bisogna modificare la visione che abbiamo del mondo dell'istruzione e dell'apprendimento. Riconoscendo la necessità di questo scarto di prospettiva, Panofsky (1995) fa appello ad un modello di

“partecipazione negoziata” che possa rimpiazzare quello della “partecipazione guidata” (Rogoff *et al.*, 1993), che al momento predomina la teoria socioculturale. Mentre io preferisco il concetto di “negoziiazione contesta”, poiché mette al centro le idee di una tensione inevitabile e dei conflitti che si instaurano nell’insegnamento e nell’apprendimento, Panofsky si muove in questa direzione in quanto riconcettualizzare l’apprendimento come un processo contestato aiuta la comprensione del lavoro interattivo che, momento-per-momento, mette in atto il processo di realizzazione dell’iniquità educativa.

Conclusioni

Gli studi pionieristici dell’interazione faccia-a-faccia negli contesti educativi contribuiscono a creare nuove immagini del comportamento umano e dell’organizzazione scolastica; essi ci informano come i membri di una società ed i ricercatori contribuiscano parimenti a definire le iniquità educative, e ci aiutano a spiegare le ideologie delle politiche economiche che pongono i problemi educativi in prima istanza. I ricercatori interazionisti presentano evidenze persuasive che le strutture cognitive e sociali sono costruite nell’interazione e che il comportamento umano è definito dal contesto. Alcune situazioni sociali, specialmente i test ed gli esperimenti, sono particolarmente vincolanti e sembrano contribuire a far apparire i bambini provenienti da gruppi assoggettati come stupidi od inespressivi. L’analisi interazionista del linguaggio adottato in classe, abbinata a quella condotta a scuola e nelle case ed ai confronti cross-culturali sugli usi linguistici, hanno contribuito allo sviluppo di strategie pedagogiche che rendono l’istruzione in classe culturalmente compatibile. I risultati raggiunti sono impressionanti. Tuttavia esistono ancora questioni che attendono una risoluzione. Una migliore comprensione delle interconnessioni tra strutture sociali, cultura ed interazione e la riconciliazione tra le dimensioni conflittuali e consensuali dell’apprendimento sono aspetti significanti che guideranno l’analisi interazionista futura all’interno degli studi sull’educazione.

Bibliografia

Anderson-Levitt, Kati. 1981. *What Counts as Success in First Grade in France. Unpublished PhD Dissertation*. Stanford: Stanford University.

Anderson-Levitt, Kati. 1987

Apple, Michael W. 1982. *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, Michael W., & Lois Weis. 1983. *Ideology and Practice in Education: A Political and Conceptual Introduction*. Philadelphia: Temple University Press.

Au, Kathy. 1980. Participation Structures in a Reading Lesson with Hawaiian Children. *Anthropology and Education Quarterly*, 11 (2): 91--115.

Au, Kathy, & Cathy Jordan. 1980. Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution. In H. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom* (pp. 139--152). Rowley, MA: Newberry House.

Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.

Bereiter, Karl & Siegfried Englemann. 1966. *Teaching the Disadvantaged Child in the Preschool*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Bernstein, Basil. 1971. *Class Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Birdwhistell, Ray, 1970. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bourdieu, Pierre. 1986. The Forms of Capital. In John G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241--258). New York: Greenwood Press.

Bowles, Samuel, & Herbert I. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Cazden, Courtney B. 1979. Peekaboo as an Instructional Strategy: Discourse Development in Home and at School. *Papers and Reports on Child Language Development No. 17*. Stanford: Stanford University Department of Linguistics.

Cazden, Courtney B. 1988. *Classroom Discourse*. New York: Heinemann

Cazden, Courtney B., Vera P. John and Dell Hymes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York: Columbia Teachers College Press.

- Cazden, Courtney B. & Hugh Mehan. 1989. Principles from Sociology and Anthropology. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 47--57). Oxford: Pergamon Press.
- Chubb, John E. & Terry Moe. 19xx. *Theory, Politics and American Schools*. Washington DC: The Borrokings Institution.
- Cicourel, A. V. 1964. *Method and Measurement in Sociology*. New York: The Free Press.
- Cicourel, A. V. 1968a. *The Social Organization of Juvenile Justice*. New York: Wiley-Interscience.
- Cicourel, A. V. 1968b. The Acquisition of Social Structure. In: Jack Douglas (Ed.) *Understanding Everyday Life*. Chicago: Aldine.
- Cicourel, A. V., Jennings, S. H. M., Jennings, K. H., Leiter, K. C. W., MacKay, R., Mehan, H., & Roth, D. 1974. *Language Use and School Performance*. New York: Academic Press.
- Clay, Marie M. & Courtney B. Cazden. 1990. A Vygotskian Interpretation of Reading Recovery (pp. 206--222) In Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Elizabeth G. 1994. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cole, Michael, John Gay, Joseph A. Glick and Donald W. Sharp. 1971. *The Cultural Context of Learning and Thinking*. New York: Basic Books
- Cole, Michael. 1996. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Coleman, J. S. et al. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Conklin, Harold C. 1955. Hanunóo Color Categories. *Southwestern Journal of Anthropology* 11: 339--44.
- Conklin, Harold C. 1962. *Lexicographical Treatment of Folk Taxonomies*.
- D'Andrade, Roy G. 1976. A Propositional Analysis of US American Beliefs About Illness. In: Keith Basso & Henry Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Davis, Kingsley, & Wilbert E. Moore. 1945. Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10: 242--49.

- Delgado-Gaitan, Concha. 1987. Traditions and Transitions in the Learning Process of Mexican American Children. In: George & Louise Spindler (Eds.) *Interpretive Ethnography of Education*. Norwood, N. J.:Lawrence Erlbaum.
- Delpit, L. 1988. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review* 58: 280--298.
- Deutsch, Martin. 1967. *Disadvantaged Children*. New York: Basic Books
- Díaz, Esteban, Luis Moll and Hugh Mehan. 1986. Sociocultural resources in instruction: A context specific approach. In: *Beyond Language* (pp. 187-230). Sacramento, California, State Department of Education.
- Dorr-Bremme, Donald. 1982. *Making sense: Creating Social Organization in the Classroom*. Unpublished PhD dissertation. Harvard University.
- Dreeben, Robert. 1968. *On What is Learned in School*. Reading MA: Addison Wesley.
- Edwards, D., & N. Mercer. 1987. *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. New York: Methuen & Co. Ltd.
- Erickson, Frederick. 1975. Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Education Review*,(45): 44-70.
- Erickson, Frederick. 1984. School Literacy, Reasoning and Civility: An Anthropologist's Perspective. *Review of Educational Research*, 54 (4): 525--546.
- Erickson, Frederick. 1987. Transformation and School Success: The Politics of Culture and Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4): 335--356.
- Erickson, Frederick & Gerry Mohatt. 1982. Participant Structures in Two Communities. In George D. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp.132--175). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Erickson, Frederick, & Jeffrey Shultz. 1977. When is a Context? *ICHD Newsletter* 1(2): 5-10.
- Erickson, Frederick, & Jeffrey Shultz. 1982. *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Erickson, Frederick, & Jeffrey Shultz 1992. Student Experience and the Curriculum. *The Handbook of Curriculum*. New York: Macmillan.
- Ervin-Tripp, Susan. 1973. *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford: Stanford University Press.

- Foley, Douglas E. 1990. *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Foley, Douglas E. 1991. Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (1): 60--86.
- Foster, Michelle. 1989. "It's Cookin' Now": A Performance Analysis of the Speech Events in an Urban Community College. *Language in Society*, 18: 1--29.
- Frake, Charles O. 1961. The Diagnosis of Disease Among the Subanun of Mindanao. *American Anthropologist* 63: 113--132.
- Frake, Charles O. 1964. How to Ask for a Drink in Subanun.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gee, James. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: The Falmer Press.
- Gee, James. 1996. On Mobots and Classrooms: The Converging Language of the New Capitalism and Schooling. *Organizations* 3 (3): 386--409.
- Gee, James, Sarah Michaels, & Kathy O'Conner. 1992. Discourse Analysis. *Handbook of Qualitative Research in Education* 227--291.
- Giroux, Henry. 1983. *Theory and Resistance in Education*. London Heinemann Education Books.
- Goldenberg, Claude N. & Ronald Gallimore. 1989. Teaching California's Diverse Student Populations: The Common Ground Between Educational and Cultural Research. *California Public Schools Forum* 3: 41--65.
- Goodenough, Ward. 1956. Componential Analysis and the Study of Meaning. *Language* (32): 195-210.
- Goodenough, Ward. (1964). *Explanations in Cultural Anthropology*. New York: McGraw Hill.
- Green, Judith L. & Cynthia Wallat. 1981. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood NJ: Ablex Publishing Co.
- Grimshaw, Allen D. 1981. *Language as a Social Resource*. Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, John J. 1971. *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press

- Gumperz, John J. 1983. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. & Eleanor Herasimchuk. 1975. The Conversational Analysis of Meaning: A Study of Classroom Interaction. In: M. Sanches & B. G. Blount (Eds.), *Sociocultural Dimensions of Language Use*.
- Gumperz, John J. & Dell H. Hymes (Eds.) 1964. The Ethnography of Communication. *American Anthropologist* 66 (6) Part II.
- Gumperz, John J. & Dell H. Hymes (Eds.) 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, William S., Michael Cole, Stephen Reder and Gillian Dowley. 1977. Variations in Young Children's Use of Language: Some Effects of Setting and Dialect. In R. Freedle (Ed.) *Discourse Production and Comprehension*. Norwood NJ: Ablex.
- Heath, Shirley Brice. 1982. Questioning at Home and at School: A Comparative Study. In George Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 96--101). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Heath, S. B. 1983. *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice. 1986. Sociocultural Contexts of Language Development. In *Beyond Language* (pp. 143--186). California State University Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Henry, Jules. 1963. *Culture Against Man*. New York: Vintage
- Herrnstein, Richard, 1971. IQ. *The Atlantic Monthly* 43-64.
- Herrnstein, Richard. 1974. *IQ and the Meritocracy*. Boston: Little Brown.
- Herrnstein, Richard and Charles. Murray. 1994. *The Bell Curve*. New York: Basic Books.
- Holquist, M. 1984. The Politics of Representation. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 5: 2 - 9.
- Hood, Lois, R. P. McDermott, Michael Cole. 1980. Let's Try to Make it a Good Day--Some not so Simple Ways. *Discourse Processes*, 3: 115-168.
- Humphries, Frank. M. 1979. "Shh!" *A sociolinguistic study of teachers' turn-taking sanctions in primary school lessons*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Washington, DC: Georgetown University.

- Hymes, Dell H. 1974. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia PA: University of Pennsylvania Press.
- Jensen, Arthur R. 1969. How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Educational Review*, 39 (1): 1--123.
- Jacob, Evelyn & Jordan, Cathy. (Eds.) (1987). *Minority Education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Karabel, J. and A. H. Halsey. 1977. *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition [LCHC]. 1983. Culture and Cognitive Development. In William Kessen (Ed.), *Mussen's Handbook of Child Psychology: Vol. 1 History, Theory and Method* (4th Ed., pp. 295--356.) New York: Wiley.
- Labov, William. 1970. *The Study of Non-Standard English*. Washington DC: National Council of Teachers of English and the Center for Applied Linguistics.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lave, Jean. 1988. *Cognition in Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lemke, Jay L. 1990. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leont'ev, A. N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Levin, Paula. 1977. *Students and Teachers: A Cultural Analysis of Polynesian Classroom Interaction*. Unpublished PhD Dissertation. La Jolla: University of California San Diego
- Litowitz, Barbara. 1990. Just Say "No!" *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Development* 12 (4): 135--141.
- Luria, Alexander R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- MacLaren, Peter. 1989. *Life in Schools*. New York: Longman.
- MacLeod, Jay. 1987. *Ain't No Makin It: Leveled Aspirations in a Low--Income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press.

- Malcolm, Ian G. 1977. Interaction in the Aboriginal Classroom. In J. Maling-Keepes (Ed.), *The Study of Classroom Processes and Practices* (pp. 37-66) perth: Western Australian Institute of Technology.
- Marlaire C. L. & Maynard, D. E. 1990. Standardized Testing as an Interactional Phenomenon. *Sociology of Education*, 63: 83--101.
- McCarty, T. L., Stephen Wallace, Regina Hadley Lynch, & AnCita Benally. 1991. Classroom Inquiry and Navajo Learning Styles: A Call for Reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*, 22: 42--59.
- McCullum, Patricia. 1989. Turn-Allocation in Lessons with Puerto Rican Students. *Anthropology and Education Quarterly* 20: 133--156.
- McDermott, R. P. 1976. *Kids Make Sense*. Unpublished PhD Dissertation, Stanford University
- McDermott, R. P. 1996. Achieving School Failure 1972--1996. To appear in: George D. Spindler (Ed.) *Teaching and Learning Culture*.
- McDermott, R. P., Kenneth Godspodinoff & Jeffrey Aron. 1978. Criteria for an Ethnographically Adequate Descriptiopn of Concerted Activities and Their Contexts. *Semiotica*, 24 (3/4): 245--75.
- McDermott, R. P., & K.Gospodinoff. 1981. Social Contexts for Ethnic Borders and School Failure. In Henry T. Trueba, Grace Pung Guthrie, & Kathy Hu-pai Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom* (pp. 000-000). Rowley, MA: Newberry House.
- McDermott, R. P., Shelley V. Goldman & Herve Varenne. 1984. When School Goes Home: Some Problems in the Organization of Homework. *Teachers College Record*, 85 (3): 391--410.
- McDermott, R. P., & Hervé Varenne. 1996. Culture as Disability. *Anthropology and Education Quarterly* 25: 324--348.
- McHoul, A. 1978. The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society* 7: 183--213.
- Mehan, Hugh. 1973. Assessing Children's Language Using Abilities. In: J. Michael Armer and Allen D. Grimshaw (Eds.): *Methodological Issues in Comparative Sociological Research*, New York: John Wiley and Sons.
- Mehan, Hugh. 1978. Structuring School Structure. *Harvard Educational Review* 48 (1): 32 - 64.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons: The Social Organization of Classroom Instruction*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

- Mehan, Hugh. 1980. The Competent Student. *Anthropology and Education Quarterly* 11 (3), 131-152.
- Mehan, Hugh. 1993. Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. In Jean Lave (Ed.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh. 1992. Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65 (1): 1--20.
- Mehan, Hugh, Hertweck, Alma J. and J. Lee. Meihls. 1986. *Handicapping the Handicapped Decision Making in Students' Careers*. Stanford: Stanford University Press.
- Mehan Hugh, Irene Villanueva, Lea Hubbard, and Angela Lintz. 1996. *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh & Wood, Houston. 1975. *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley-Interscience.
- Michaels, Sarah. 1981. Sharing Time: Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy. *Language in Society*, 10: 423--442.
- Miller, Barbara. 1981. Teaching Community School Math--A Comparison of Five Sites. Indigenous Mathematics Project Working Paper #18. Papua New Guinea: Department of Education.
- Moll, Luis C. & Díaz, Esteban. 1987 Change as the goal of educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 18,300-311.
- Moll, Luis. C., C. Amanti, D. Neff, & Norma Gonzalez. 1992. Funds of Knowledge: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2) 132--141.
- Newman, Denis, Peg Griffin and Michael Cole. 1989. *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in Schools*. New York Cambridge University Press.
- Ogbu, John U. 1978. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, John U. 1981. School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly* 12 (1): 3- 29.
- Ogbu, John U. 1987. Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review* 27 (2): 168 - 190.

Ogbu, John U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4): 312--334.

Ogbu, John U. 1992. Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 22: 5--14, 24.

Osborne, A. Barry. 1996. Practice into Theory into Practice: Culturally relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized. *Anthropology and Education Quarterly* 27 (3): 285--314.

Palinscar, Anne M., Ann L. Brown and Joe C. Campione. 1993. First Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use. In E. A. Forman, Norris Minick & C. A. Stone (Eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.

Panofsky, Carolyn P. 1995. Struggles, Visible and Invisible: Conflict and Identity in a Sociocultural Theory of Learning. Paper presented at the Conference on Discourse and Mind in Honor of Courtney Cazden. Clark University, May 1995.

Parsons, Talcott. 1959. The School Classroom as a Social System. *Harvard Educational Review*. 29: 297--318.

Philips, Susan U. 1972. Participant Structures and Communicative Competence. In Courtney B. Cazden, Vera P. John and Dell Hymes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York: Columbia Teachers College Press.

Philips, Susan U. 1982. *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.

Piestrup, Ann. 1973. Black Dialect Interference and Accommodation of Reading Instruction in the First Grade. *Monograph # 4*. Berkeley: University of California, Language Behavior Research Lab.

Poole, Deborah. 1994. Differentiation as an Interactional Consequence of Routine Classroom Testing. *Qualitative Studies in Education*, 7 (1): 1--17.

Reddy, Maureen. 1995. Becoming Second Grade Scientists: Teaching and Learning in Science Discussions. Paper presented at AERA Annual Meetings, San Francisco, April 18--22, 1995.

Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, Barbara & James V. Wertsch. 1984. *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rogoff, Barbara, Jayanthi Kistry, Artin Göncü, and Christine Mosier. 1993. Guided Participation in Cultural Activities by Toddlers and Caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58 (8): 1--174.
- Roseberry, A. S., B. Warren, Beth. & Faith R. Conant. 1992. Appropriating Scientific Discourse: Findings from Language Minority Classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (10): 61-94.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emmanuel A., & Gail Jefferson. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. *Language* 50: 696-735.
- Schefflen, Albert. 1972. *Communicational Structure*. Bloomington: Indiana University Press.
- Scribner, Sylvia & Michael Cole. 1974. *Culture and Cognition*. New York: Wiley Interscience.
- Shapiro, Michael 1988. *The Politics of Representation*. Madison, WI.: University of Wisconsin Press.
- Shultz, Jeffrey, Susan Florio and Frederick Erickson. 1979. Where's the Floor? In: Perry Gilmore & Alan Glathorn (Eds.) *Children in and Out of School*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Shuy, Roger. 1972. Sociolinguistics: *Current Trends and Perspectives*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Shuy, Roger & Peg Griffin. 1978. The Study of Children's Functional Language and Education in the Early Years. *Final Report to the Carnegie Corporation of America*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Shweder, Richard A. 1996. The View From Manywheres. *Anthropology Newsletter* 37 (9): 1, 4-5
- Sinclair, J. M & R. M. Coulthard, 1975. *Toward an Analysis of Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Spindler, George D. 1974. Schooling in Schönhausen: A Study in Cultural Transmission and Instrumental Adaptation in an Urbanizing German Village. In: George D. Spindler (Ed.) *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. (pp. 230--273) New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Spindler, George D. & Louise Spindler. 1971. *Dreamers Without Power: The Menomini Indians*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Tharp, Roland & Ronald Gallimore. 1988. *Rousing Minds To Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Trueba, Henry T. 1988. Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 19 (3): 270--287.
- Tudge, 1990. Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration (pp. 155--172). In Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, Ralph H. 1960. Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25: 855--867.
- Vogt, L. A., Canthy Jordan, & Roland Tharp. 1987. Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4): 276-288.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Weis, Lois. 1985. *Between Two Worlds: Black Students in an Urban Community College*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weis, Lois. 1990. *Working Class Without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilcox, Kathleen. 1982. Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity. In G. Spindler (Ed.) *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Harcourt Brace-World.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead, England: Saxon House.