

ETNOGRAFIA
DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da
Francesca Gobbo

3

ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da
Francesca Gobbo

- 1 GOBBO, F. (a cura di),
Processi educativi nelle società multiculturali
- 2 GALLONI, F.,
Giovani indiani a Cremona. Esempi di successo
- 3 GOBBO, F., TALLÈ, C. (a cura di),
Antropologia ed educazione in America Latina

ANTROPOLOGIA ED EDUCAZIONE IN AMERICA LATINA

A cura di

FRANCESCA **GOBBO**
CRISTIANO **TALLÈ**

ASU

Tutti i diritti sono riservati.

Questo volume non può essere riprodotto, archiviato o trasmesso, intero o in parte, in qualunque modo (digitale, elettronico, ottico, meccanico o registrato).

Le fotocopie per uso personale del lettore sono consentite nei limiti del 15% di ciascun volume solo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4 della legge 22 aprile 1941 n. 633 e in base all'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, Confartigianato, CASA, CLAAI, Confcommercio, Confesercenti il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni per uso differente da quello personale, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, necessitano dell'autorizzazione scritta dell'Editore.

ISBN 978-88-7975-500-9

2010 © CISU

Centro d'Informazione e Stampa Universitaria
di Colamartini Enzo s.a.s.

Viale Ippocrate, 97 – 00161 Roma

Tel. 06491474 – Fax 064450613

E-mail: info@cisu.it

Internet: www.cisu.it

Traduzioni a cura di: Cristiano Tallè, Alessia Stocco, Lilian M. Landriel, Francesca Gorla, Francesca Gobbo.

Foto di copertina: C. Tallè, Scena di classe in una scuola indigena bilingue di San Mateo del Mar (Messico).

INDICE

Introduzione, Francesca Gobbo	Pag.	9
<i>Bibliografia</i>	»	23

PARTE PRIMA

“VOZ DE TANTAS RAICES”.

CULTURE DELLA SCUOLA E IDENTITÀ INDIGENE

Le realtà latinoamericane e gli studi etnografici sui processi educativi, <i>Elsie Rockwell</i>	»	27
Sentieri percorsi dalla ricerca etnografica in America Latina	»	29
Tematiche emergenti nella regione latinoamericane	»	34
Sfide metodologiche.....	»	38
<i>Bibliografia</i>	»	40

La scuola, gli indigeni e lo Stato in America Latina, ovvero Bourdieu e la riproduzione inceppata, Cristiano Tallè	»	43
1. Dall’incorporazione all’intercultura.....	»	43
2. Un esperimento teorico: Pierre Bourdieu in America Latina... ..	»	48
3. L’identità etnica: l’interfaccia fra la scuola (interculturale) e lo Stato (multiculturale)	»	53
4. La riproduzione inceppata	»	56
5. Osservazioni conclusive: ricorrenze e metamorfosi culturali... ..	»	60
<i>Bibliografia</i>	»	64

La scuola: chi non ce l’ha, chi ce l’ha e chi non la vuole.

Storie amerindiane, Flavia Cuturi	»	69
La scuola fra “naturalizzazione” e crisi di rigetto	»	69
Scuole lontane, analfabetismo ed evolucionismo	»	70
Persistente fiducia nella scuola	»	70
Integrazione e interculturalità.....	»	71
Percezioni locali della scuola	»	71
Rappresentazione locale della scuola ed etnografia della scuola... ..	»	72
Le “minoranze involontarie” del continente americano.....	»	72
Dall’America indigena: “educazione differenziale”	»	74
Ri-significazione della scuola e relazioni locali	»	82
Scuola e <i>folk theories</i> diverse	»	83
Parola e logocentrismo	»	83

“Come” vivere e “cosa” sapere.	Pag.	84
L’oggettivazione e testuattizzazione del vissuto	»	85
<i>Cijkatuweruka</i> , ‘la casa dove si studia’: la scuola e i mapuche del Cile	»	86
Gli <i>shuar</i> e l’inglese: un esempio di fiducia identitaria.	»	88
L’acquisizione di saperi come accrescimento di abilità	»	89
<i>Ch’axwa uta</i> , ‘la casa della lotta’: la scuola tra gli aymara di Livi- chuco (Bolivia).	»	92
La scuola “fenomenologica” di “Noi figli della terra di San Mateo” »		96
<i>Bibliografia</i>	»	103
“Studiare e sperimentare in città”: percorsi sociali, scolarizzazione ed esperienza urbana tra giovani indigeni ticuna dell’Amazzonia brasiliiana, Mariana Paladino.		
Presentazione.	»	107
1. Sui ticuna brasiliiani	»	109
2. L’educazione scolastica fra i ticuna	»	111
3. “ <i>Llegar a ser alguien</i> ”. Traiettorie scolastiche e motivazioni per il trasferimento in città	»	113
Alcune considerazioni finali.	»	120
<i>Bibliografia</i>	»	121

PARTE SECONDA
IL CASO ARGENTINO

Culture della scuola e identità indigene dalla politica educativa alla esperienza quotidiana. Analisi dell’educazione interculturale bilingue per le comunità wichí di Formosa (Argentina), Ana Carolina Hecht. »		
1. Presentazione	»	127
2. Negazione e stigmatizzazione: politiche omologanti	»	128
3. Focalizzazione sulla diseguaglianza	»	129
4. Dalla politica educativa all’esperienza scolastica	»	132
5. Riflessioni finali.	»	138
<i>Bibliografia</i>	»	139
Disaccordi “ideologici” tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell’EIB nelle comunità <i>tobas</i> urbane (Argentina), Marisa Censabella		
Le lingue indigene dell’Argentina e i suoi parlanti.	»	142
<i>Toba</i> nelle città e le loro opinioni sull’EIB.	»	144

Processi semiotici.....	Pag.	146
Gli attori dell'EIB	»	147
Il discorso dei maestri indigeni <i>toba</i>	»	147
Il discorso degli anziani <i>toba</i>	»	151
Il discorso dei funzionari nazionali	»	154
La prospettiva della rivitalizzazione delle lingue	»	156
<i>Bibliografia</i>	»	158
Vicissitudini politiche in una scuola primaria argentina, Diana Milstein		
Introduzione.....	»	161
La politica educativa a livello quotidiano	»	162
Brevi riferimenti contestuali.....	»	164
Scuola e politica viste mediante quattro episodi	»	165
La scuola verso un processo di politicizzazione.....	»	171
<i>Bibliografia</i>	»	172
Bambini boliviani nelle scuole di Buenos Aires. Tensioni identitarie ed esperienze e formative, Gabriela Novaro		
Presentazione della problematica, soggetti ed ambiti.....	»	175
Discorsi degli adulti, posizione dei ragazzi, relazioni ed identità a scuola	»	178
Saperi sociali e saperi scolastici in contesti di diversità e disuguaglianza.....	»	180
I saperi/le conoscenze scolastiche e sociali viste dalla prospettiva degli adulti della scuola.....	»	181
I ragazzi in aula (ma anche fuori)	»	182
I tratti distintivi e il loro apprendimento: fra lo studiare gli indios e affermare-negare l'indianità	»	184
I limiti dell'umanesimo in contesti di privazione... e i commenti dei ragazzi sull'uguaglianza e la differenza	»	188
Conclusioni.....	»	189
<i>Bibliografia</i>	»	191

PARTE TERZA

IDENTITÀ ETNICA E DISEGUAGLIANZA SOCIALE:
PROSPETTIVE DAL CAMPO

A lezione nella foresta... Dilemmi educativi e intercultura tra i Guaraní Mbya del Brasile, Chiara Bergaglio		
Tra i Guaraní Mbya	»	195
		195

Educazione e nuove generazioni.....	Pag.	196
Dilemmi interculturali.....	»	205
Alcune riflessioni per concludere.....	»	209
<i>Bibliografia</i>	»	210
Scuola e identità locale nelle comunità <i>mapuche</i> del sud del Cile: . . .		
analisi di tre casi etnografici, <i>Laura Luna</i>.....	»	215
Introduzione.....	»	215
Aspetti sociali, politici e culturali della Regione dell'Araucania e della zona di Cautin Sur.....	»	216
Componenti metodologiche dello studio.....	»	217
Primo caso etnografico: Afunahue.....	»	218
Secondo caso etnografico: Chaura.....	»	221
Terzo caso etnografico: Trairaico.....	»	224
Conclusioni.....	»	226
<i>Bibliografia</i>	»	228
Relazione famiglia-educazione in una zona rurale di Michoacán, Messico, <i>Marta Cristina Azaola</i>.....	»	231
Introduzione.....	»	231
La comunità.....	»	232
Applicazione dei concetti di Bourdieu nello studio di El Trajín ..	»	234
La partecipazione dei genitori all'educazione formale ed informale dei loro figli.....	»	238
Conclusioni.....	»	242
<i>Bibliografia</i>	»	242
<i>Note sugli autori e sulle autrici</i>	»	245

INTRODUZIONE

Francesca Gobbo

La presentazione di un'antologia ha, tradizionalmente, l'obiettivo di orientare i lettori rispetto ai differenti capitoli, indicandone i contenuti, le interpretazioni proposte, gli eventuali approcci metodologici, da un lato, e, dall'altro, di richiamarne l'attenzione ai rimandi tematici e alle convergenze o divergenze teoriche tra un testo e l'altro, alle svolte riguardo alle ipotesi iniziali e ai risultati, mettendo al tempo stesso in luce le *ragioni* di una antologia. Proprio da queste desidero partire, per sottolineare sia il carattere esplorativo di questa raccolta, sia il contributo che ciascun autore, e tutti insieme danno alla comprensione e al dibattito su nozioni come "educazione", "intercultura", "bilinguismo", "identità etnica". Si tratta di nozioni che da almeno due decenni impegnano i pedagogisti italiani (e non solo) di fronte ai cambiamenti portati dalle migrazioni che in breve tempo hanno interessato l'Italia, ma che sono al centro degli interessi di ricerca degli antropologi americanisti da molto più tempo.

La pubblicazione di questa antologia si è indubbiamente avvantaggiata della competente collaborazione del suo co-curatore, e autore, Cristiano Tallè. Grazie alla conoscenza guadagnata sul "campo" di ricerca messicano, Cristiano Tallè è stato un esperto interlocutore, determinante per la riuscita del progetto, oltre che disponibile ad una discussione, spesso vivace, che definirei già interculturale. Per chi scrive, l'antologia era stata immaginata come un invito a porre in una prospettiva comparata – e avvalendosi di una metodologia prevalentemente etnografica – i concetti, i discorsi, le pratiche che in Europa, e più specificamente in Italia, riguardano gli effetti degli attuali cambiamenti demografici e lavorativi in campo scolastico ed educativo. Il mio obiettivo era, ed è, quello di problematizzare tali effetti, evidenziando l'incidenza della dimensione storica, culturale e geo-politica.

L'antropologia culturale, e la più giovane antropologia dell'educazione, sono comparative fin dalle loro origini, mentre in pedagogia la ricerca comparata costituisce un settore a sé stante, e dunque non ne-

cessariamente attraverso criticamente attività e discorsi educativi, anche se molti di questi prendono avvio da quanto viene elaborato fuori dai confini disciplinari nazionali. Essendo la mia formazione avvenuta, ormai molti anni fa, in quel “mondo in fiamme”¹ – pieno di stimoli ma anche di drammi e tragedie – costituito dall’intreccio tra il nascente multiculturalismo degli Stati Uniti, la presa di posizione militante di cittadini di minoranza (soprattutto afro-americani e nativi), e la protesta studentesca contro la guerra nel Vietnam, ho caratterizzato la mia ricerca e riflessione in campo interculturale attraverso il contributo di quanto avevo appreso da quell’esperienza intellettuale, e più in particolare dall’antropologia dell’educazione con la sua attenzione straniante ai processi di insegnamento e apprendimento, al significato che la differenza vi gioca e all’agentività (*agency*) di individui e gruppi. Quella ormai antica esperienza si è poi intrecciata, negli ultimi dieci anni, in occasione di incontri internazionali, con l’ascolto e la discussione di molte ricerche condotte soprattutto in contesto europeo da colleghi con cui condivido l’interesse per l’approccio etnografico-antropologico alle questioni educative e alla prospettiva interculturale. È su questo sfondo, e precisamente nel 2002, al convegno di Lisbona della European Educational Research Association, che è nata l’idea di fare questa antologia, probabilmente rafforzata dal fatto che avevo avuto l’opportunità di parlarne con Elsie Rockwell, anche lei a Lisbona. Qualche anno dopo l’antropologa messicana aveva partecipato ad un seminario sull’antropologia dell’educazione all’Università di Torino² in seguito al quale, e per la presenza di alcuni giovani americanisti e per l’interesse suscitato dal discorso di Elsie Rockwell (2007), ho deciso di procedere con il progetto dell’antologia.³ Non è stato un percorso né lineare né semplice (e tanto meno semplificabile), ma i risultati mi paiono importanti e significativi sia per chi opera nel campo strettamente antropologico, sia per chi affronta la “quotidiana diversità” nei nostri contesti urbani ed educativi, da insegnante o da educatore.

Il testo di Elsie Rockwell (*Le realtà latinoamericane e gli studi etnografici sui processi educativi*) che apre questa raccolta subito sottolinea la

¹ Scheffler, 1973.

² Cfr. Gobbo, 2005 e Gobbo, (a cura di), 2007a.

³ Colgo l’occasione per ringraziare la dottoressa Cecilia Costa, la cui collaborazione è stata preziosa nella fase iniziale del progetto.

specificità dei temi, contesti e attori sociali propri dell’America Latina, e, al tempo stesso, le connessioni e i punti in comune che essi condividono, nonostante le diversità storico-politiche e territoriali che, in particolare, emergono quando si decida di studiarli in relazione all’istituzione scolastica e ai diversi processi educativi che hanno luogo sia al suo interno, sia fuori nell’ambito della cultura locale. Nella storia recente di non pochi paesi latino-americani, le popolazioni indigene hanno avuto successo nel rivendicare, o reinventare, la propria identità etnica, spesso sostenuta da una identità linguistica ancora viva o capace di rivitalizzarsi. Il riconoscimento formale della diversità indigena da parte degli Stati in cui essa risiede ha poi prodotto, in educazione, il discorso interculturale e bilingue. A differenza di quanto è avvenuto negli ultimi decenni del secolo scorso in Europa, tale discorso non si rivolge innanzi tutto al migrante, ma agli abitanti originari di quel continente che ora diventano gli interlocutori di uno Stato che, prima e proprio attraverso la scuola, aveva svolto un’azione “civilizzatrice” nei loro confronti, tentando di cancellare la diversità indigena, e spesso riuscendovi. Se Rockwell e le altre ricercatrici non tacciono la violenza simbolica e reale di cui le popolazioni indigene sono state oggetto, tuttavia non caricano quest’ultime della responsabilità di rappresentare *una* pristina diversità culturale, e neppure accettano che le giovani generazioni siano rappresentate attraverso la teoria dello svantaggio o della deprivazione culturali, così da spiegare convenientemente gli insuccessi scolastici o l’esclusione sociale, riconducendoli ai contesti familiari o ambientali. Combinando la storia con gli strumenti della ricerca etnografica, Rockwell interpreta il persistere della disegualianza tra *maggioranze* – le masse degli esclusi – e *minoranze dominanti* come conseguenza delle scelte dello Stato e della loro messa in opera a cura dell’istituzione scolastica pubblica. Una parte di quelle scelte sono oggi qualificate come “interculturali” e dunque, diversamente dalle precedenti, volte a creare le condizioni sia per il reciproco rispetto e conoscenza, sia per un’esperienza positiva di scolarizzazione. Tuttavia, se questo non avviene, o avviene ancora troppo limitatamente, anche a causa della disgregazione della scuola pubblica e delle conseguenze prodotte dalle politiche neo-liberali, chi intende fare ricerca sul “campo” della scuola dovrebbe, per Rockwell, lanciare una sfida metodologica, ovvero “studiare verso l’alto”, affrontando la dimensione nazionale – in realtà ormai globale – dei problemi, e le ideologie con cui vi si risponde a quel livello.

Sulla scorta della sua esperienza di ricerca in Messico e attraverso un “uso sperimentale” delle teorie elaborate da Pierre Bourdieu, Cristiano Tallè (*La scuola, gli indigeni e lo Stato in America Latina*) svolge una puntuale disamina del “paradigma dominante dell’educazione interculturale bilingue”. Innanzi tutto Tallè mette il luce come l’originario mandato civilizzatore dello Stato messicano, ormai indipendente, abbia costituito anche un’affermazione di egemonia educativa e culturale nei confronti della Chiesa – sua antagonista – che aveva fino ad allora anche svolto opera di evangelizzazione e di alfabetizzazione. Storicamente, la scuola pubblica viene poi incaricata di molteplici compiti, oltre a quello della scolarizzazione: diffondere una cultura nazionale, rappresentare simbolicamente lo Stato, diffondere un orientamento alla modernità. Si tratta di obiettivi e compiti che facilmente riconosciamo come quelli assegnati a ciascun sistema scolastico, e che il riconoscimento del pluralismo linguistico e culturale ha però messo in discussione. I medesimi diventeranno pure obiettivi e compiti che lo Stato-Nazione messicano, nato con la rivoluzione, porterà avanti, in particolare nelle zone rurali, assegnando in più quelli di affrontare il pressante tema della disuguaglianza e di realizzare l’equità nella, e attraverso l’istituzione scolastica. Nella sua ricostruzione della storia dell’educazione messicana, Tallè mette in rilievo il concomitante dibattito sulle lingue, la loro didattica, e l’esigenza di utilizzarle come “ponte” per una più efficace formazione nella lingua spagnola in quanto lingua nazionale. Ma egli ricorda anche che il discorso sull’*incorporazione* della diversità indigena è quasi subito superato per fare della medesima il “valore fondante” della nazione. Questa è attualmente percepita, e pubblicizzata, come pluralistica, la sua componente indigena “problematica” è stata legittimata, l’autonomia di quelle popolazioni riconosciuta, mentre il paradigma interculturale permette di re-interpretare la disuguaglianza tra maggioranza e minoranze come diversità culturale, che ha diritto ad entrare nella scuola. Le osservazioni etnografiche, tuttavia, mostrano la scuola non soltanto come “riproduzione della forma stato” ma anche come luogo di resistenza e di possibile distanziamento dall’identità nazionale, di riproduzione di localismi e di investimento sull’apprendere, rispetto alla quale i maestri bilingui, spesso nelle vesti di *cultural brokers*, mettono in atto strategie di resilienza.

Nel capitolo intitolato *La scuola: chi non ce l’ha, che ce l’ha, e chi non la vuole* la domanda di Flavia Cuturi se la scolarizzazione e la scuola

siano un processo e un'istituzione "naturali", invita ad una riflessione sui significati che di tali processi e istituzioni sono stati elaborati altrove, ovvero nei contesti latino-americani, per esempio. Cuturi specifica inoltre che, laddove intellettuali e insegnanti hanno ripreso significati, processi e comportamenti culturali "originari" con l'intento di affermare la specificità di un gruppo e il suo diritto all'educazione, il loro discorso non ha privilegiato il localismo o il relativismo culturale, come ci si sarebbe aspettati. L'impegno di quei maestri ha invece investito di un *nuovo* valore il sapere e il fare "originari" per raggiungere un doppio obiettivo: opporre resistenza a programmi scolastici che emarginano o penalizzano coloro per i quali il sapere e il fare "originari" hanno un significato profondo e nutrono un'identità forte, da un lato, e, dall'altro, realizzare iniziative educative innovatrici che, pur culturalmente specifiche, ribadiscano, fra gli altri, diritti come quello allo studio e all'eguaglianza delle opportunità. Dopo aver documentato, da un punto di vista storico ed antropologico, che il pregiudizio sugli indigeni come "ignoranti, immaturi e perciò incapaci" è infondato, Flavia Cuturi dilata il significato di scolarizzazione e di scuola che ci è familiare (e che volentieri pensiamo universale), integrandolo con quello elaborato da alcune minoranze indigene amerindiane per le quali l'educazione può anche avvenire "senza scuola". In questo caso, la discontinuità culturale – così spesso fonte di disuguaglianza ed esclusione sia nel rapporto maggioranza/minoranze sia nella stratificazione sociale – può, al contrario, produrre un "rifiuto ragionato" ma inventivo (per esempio decidendo di sostenere un'identità specifica attraverso l'inglese piuttosto che lo spagnolo) da parte di maestri, giovani e responsabili indigeni.

Mariana Paladino (*Studiare e sperimentare in città: percorsi sociali, scolarizzazione ed esperienza urbana tra giovani indigeni ticuna dell'amazzone brasiliana*) presenta i risultati di una ricerca tra i giovani ticuna che scelgono di lasciare il contesto di vita originario per quello urbano. Se anche per questa migrazione le ragioni economiche sono importanti, altrettanto lo sono l'intenzione di accedere ad una educazione migliore, o a livelli più avanzati di scolarizzazione, e la curiosità di conoscere "il mondo dei bianchi". Mariana Paladino si interroga sul significato di educazione tra le popolazioni indigene e ne cerca le risposte nelle città dove si spostano i giovani ticuna e dove, nell'immaginario di questi, potrebbero realizzare un loro progetto di autonomia e sperimentarsi come cittadini.

I secoli di “contatti” tra colonizzatori e ticuna, l’utilizzo e lo sfruttamento di questi nell’estrazione del caucciù, la lunga esclusione dalla scolarizzazione non porterebbero, secondo i risultati di questa ricerca, a resistenza od opposizione verso l’educazione, ma piuttosto alla consapevolezza della necessità di conoscere il portoghese per ridurre, se non evitare, le condizioni di sfruttamento e impoverimento cui invece li condannerebbe una limitata alfabetizzazione. In questo senso l’indagine di Paladino mi sembra suggerire almeno due ipotesi interessanti: da un lato, che l’emigrazione di giovani ticuna verso la città, per lavorare e viverci, rappresenti una sorta di rito di passaggio grazie al quale gli emigranti acquisiscono uno status sociale più alto rispetto a coloro che rimangono nella comunità, dall’altro, che quest’ultima costituisca un necessario termine di paragone, ovvero un indispensabile, e metaforico, specchio che riflette la nuova diversità di chi ritorni, magari temporaneamente, dopo essersene andato. Aggiungerei che ci si potrebbe anche chiedere se l’attrazione dei giovani ticuna verso il contesto e la cultura urbana, altrimenti espressa come “curiosità” giovanile per un mondo differente, ma non sempre accogliente, si possa interpretare come elemento dinamico di quel processo di acquisizione culturale che fa del multiculturalismo la “normale esperienza umana” (Goodenough, 1976, *vedi* anche 1971) e che, mentre ridimensiona il paventato “essenzialismo” culturale a conseguenza di disinformazione etnografica ed antropologica,⁴ segnala molto giustamente l’esistenza e l’incidenza di differenziali di potere nonché i pregiudizi che intervengono a situare, e a mantenere, alcuni – secondo l’appartenenza etnica, il genere o l’età, fra gli altri – in una condizione di dipendenza, inferiorità, esclusione.

La ricerca di Marisa Censabella (*Disaccordi ‘ideologici’ tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani rappresentanti dell’EIB nelle comunità tobas urbane*) apre la seconda parte dell’antologia, intitolata al “caso argentino”. A Cristiano Tallè e a chi scrive è sembrato di particolare interesse dedicare una sezione specifica a quella nazione per almeno due ragioni tra di loro intrecciate. Da un lato, il regime autoritario, prima, e il ritorno alla forma democratica, poi, con le scelte economiche neo-liberistiche (le cui drammatiche conseguenze sono evidenziate nei testi qui

⁴ La proposta interpretativa di Goodenough è stata successivamente ripresa da Wolcott (1996).

raccolti) hanno giustamente provocato emozione e attenzione politica in Italia, che, per la sua storia di emigrazione, è legata in modo importante all'Argentina. In particolare, le ricerche di Marisa Censabella, Ana C. Hecht e Gabriela Novaro ci ricordano che l'eredità europea del loro paese si è sovrapposta, anche nell'immaginario, alle culture indigene offuscandone la dimensione multietnica e multiculturale – segnata da una storia di oppressione, sfruttamento, esclusione, assimilazione delle comunità indigene, durante il periodo coloniale e poi nello stato ormai indipendente – e formalmente riconosciuta soltanto sul finire del secolo scorso, attraverso il riconoscimento del diritto alla diversità culturale e all'insegnamento/apprendimento della lingua indigena nella scuola.

Il testo di Censabella affronta le problematiche che l'implementazione dell'Educazione Interculturale Bilingue (EIB) solleva, esaminando le tensioni che si instaurano tra i diversi partecipanti alla scena scolastica (i maestri indigeni formati scolasticamente e quelli designati dagli anziani, gli anziani toba e i funzionari del Ministero) rispetto all'insegnamento della lingua indigena, usata nelle comunità con livelli variabili di competenza comunicativa. Riconoscimento e inserimento della lingua indigena a scuola che però non hanno dato risultati complessivamente positivi, non soltanto a causa della formazione didattica e linguistica dei maestri, ma anche perché metterebbe implicitamente in gioco l'autorità degli anziani che rilanciano, criticando l'operato dei primi⁵. In realtà, i “disaccordi ideologici” sembrano piuttosto dipendere dalle modalità di insegnamento della lingua, dalla sua standardizzazione non condivisa e complicata dalle varianti cosiddette dialettali care agli anziani, da un lato, e, dall'altro, dallo statuto di L1 o L2 del toba, relativo al contesto, rurale o urbano, in cui è insegnato. Nel primo caso, c'è pressione per l'insegnamento del castigliano, particolarmente da parte degli anziani che ne percepiscono l'utilità per il mondo del lavoro, nel secondo, c'è la richiesta che i bambini apprendano la lingua indigena, ma trova risposta in una didattica non appropriata e si conclude con risultati non soddisfacenti. Nell'elaborazione del Ministero, e dunque nelle indicazioni dei funzionari, la EIB mira a valorizzare la diversità culturale, non a compensarla, ma gli elementi culturali specifici, inseriti nel curriculum, non si distinguerebbero dagli altri contenuti. La domanda, che risuona più o meno esplicitamente anche in altri ricerche, è se si possa insegnare una lingua orale, quali decisioni occorra prendere ri-

⁵ Per una presa di posizione differente, *vedi* Tallè, 2007, 2009.

spetto alla sua standardizzazione, e che cosa accada, rispetto agli obiettivi educativi, quando lingue e culture indigene entrino formalmente nei programmi scolastici. Le indicazioni sono per ora limitate – rileva Censabella – così come è ancora limitata un’etnografia linguistica che contribuisca ad elaborare una prospettiva teorica e forme alternative di inserimento “basate su oralità e competenza comunicativa”.

Anche la ricerca di Ana C. Hecht (*Dalla politica educativa all’esperienza quotidiana. Analisi dell’Educazione Interculturale Bilingue per le comunità wichi di Formosa*) riguarda l’applicazione e i risultati della EIB, qui nelle comunità parlanti wichi. Questa etnografa prende una posizione fortemente critica nei confronti del riconoscimento legislativo del diritto ad un’educazione attenta alla diversità linguistica e culturale, affermando, sulla scorta del suo lavoro sul “campo”, che si è trattato piuttosto di promuovere uno “sguardo apparentemente pluralista [che però] maschera una visione [tuttora] etnocentrica”. Per Ana C. Hecht la recente legislazione educativa, e la sua implementazione, non possono essere esaminate al di fuori del più ampio quadro socio-economico e, in particolare, delle decisioni riguardanti la spesa pubblica. In questo senso rileva che la decisione di decentramento scolastico, pubblicizzata come opportunità e maniera per valorizzare le specificità culturali e linguistiche localizzate possa piuttosto risultare una strategia per ridurre la spesa pubblica, mentre la disuguaglianza permane, tanto più che chi parla wichi vive nelle zone povere del paese. E tuttavia, il punto di vista emico sulle trasformazioni dell’istituzione scolastica, degli obiettivi educativi e delle modalità pedagogiche appare critico, ma non così insoddisfatto o deluso come ci si poteva aspettare, probabilmente perché la “scuola di adesso” si contrappone ancora positivamente alla “scuola di prima”. Questa è percepita come emanazione dell’autorità statale che, attraverso gli insegnanti, esigeva l’apprendimento del castigliano (senza apparentemente curarsi se e quanto gli alunni comprendessero di quel che veniva loro insegnato), lo svolgimento del programma secondo regole scolastiche che contraddicevano le maniere di trasmettere saperi e pratiche proprio della comunità, e la proibizione ad usare il wichi nell’ambiente scolastico. Gli interpellati dichiarano anche di apprezzare la “scuola anglicana” (nonostante connoti un periodo di grande povertà tra gli indigeni), di cui erano responsabili missionari e volontari, dove un’educazione non formalizzata si svolgeva esclusivamente in wichi, soprattutto per evangelizzare e convertire. La

“scuola di adesso”, ovvero quella dell’EIB, riceve consensi ed apprezzamenti proprio poiché riconosce il diritto alla diversità linguistica. Sebbene questo tipo di scuola sia promossa con convinzione dagli indigeni, la ricercatrice non può non sottolineare alcuni problemi importanti, e cioè che l’insegnamento del wichi risponde meno all’obiettivo di comprendere e parlare la lingua materna, che a quello di fungere da “ponte” linguistico per facilitare l’apprendimento dello spagnolo, tanto più che apprendono il wichi soltanto coloro che si dichiarano wichi, diversamente da quel che è predisposto per gli alunni “creoli”. La “scuola di adesso” offrirà pure un programma bilingue⁶ e permetterà (forse) agli alunni wichi di impadronirsi del castigliano affrontando minori ostacoli, ma certamente faremmo fatica a definirla una scuola interculturale.

Sullo sfondo di un’Argentina attraversata da conflitti sociali e crisi politiche ed economiche, il testo di Diana Milstein (*Vicissitudini politiche in una scuola argentina*) esplora vivacemente le pratiche “educative” nell’istituzione pubblica, ormai progressivamente screditata in seguito alle scelte neo-liberiste governative, facendo osservazione partecipante in una scuola primaria dell’area di Buenos Aires, mentre “fuori” ci si mobilita contro la disuguaglianza sociale e si denunciano le responsabilità dello stato. Le ragioni della sua ricerca etnografica (dove dimostra quella “capacità di indignarsi” evocata e auspicata da Rockwell) partono dalla constatazione che nella scuola pubblica si riflettono le tensioni e gli interessi dei diversi gruppi di pressione, in un tempo di fabbriche chiuse e impoverimento della popolazione. Nella scuola dove Milstein conduce la sua ricerca non sono in gioco né la diversità linguistica né identità culturali indigene, ma la necessità di ricostruire un senso di appartenenza alla nazione tra i cittadini e di ripristinare i valori della solidarietà, della giustizia, del diritto alla parola e alla critica. L’impegno a favore di questi obiettivi politici – nel senso più nobile del termine – è presentato attraverso alcuni episodi che Milstein ritiene esemplari: il primo fa riferimento al ritrovamento casuale, da parte della direttrice della scuola, di una bandiera

⁶ La Hecht avverte che il risultato è piuttosto un “bilinguismo sottrattivo”. Le riflessioni di questa ricercatrice mi sembrano rilevanti anche per il contesto italiano, in cui si è cominciato ad esaminare la questione del riconoscimento della lingua romaní come lingua minoritaria e della possibilità di insegnarlo a scuola. Cfr. il Seminario nazionale MIUR “Bambini rom, alunni rom. Scuola, lingue, culture” (Gardone Riviera, 18-20 ottobre 2010) e <http://federazioneromani.wordpress.com/>

che una volta era appartenuta alla nave *General Belgrano*, affondata con il suo carico di giovani vite durante la guerra delle Malvinas, donata alla scuola da uno dei sopravvissuti, dimenticata per lungo tempo, infine riportata, e letteralmente, alla luce, perché da allora apre i cortei di protesta, diventando sia l'emblema complesso delle mobilitazioni, sia l'espressione di un rinnovato senso di unità. L'ormai lontana – nel tempo, ma non nella memoria – tragica guerra delle Malvinas fornisce quasi paradossalmente un simbolo intorno a cui si coagulano eventi dal significato totalmente differente. Nell'interpretazione di Diana Milstein quella scuola primaria rappresenta il *limen* nei conflitti interni all'istituzione tra “fazioni” diverse: le associazioni di genitori, di insegnanti, del personale non docente (con la cuoca che sfida l'autorità scolastica per il riconoscimento del “controllo” della scuola), alunni. Questi ultimi ad un certo punto si uniscono e fanno sentire le proprie ragioni contro una maestra, riuscendo non soltanto a convincere gli insegnanti che è lei il “problema”, non loro, studenti poco brillanti, ma anche a mettere in discussione il significato corrente di infanzia, mostrando di saper contare nonostante la giovane età, di capire la complessità delle realtà sociali ed educative, e la possibilità, oltre che il diritto, a cambiarle. Ecco allora che, secondo Milstein, nel processo di politicizzazione della quotidianità scolastica, la scuola, come istituzione, si ridefinisce, attua alcuni cambiamenti, mentre la governabilità informale che vi si instaura testimonia della frammentazione dello stato, e della sua non neutralità. Nuovamente in modo paradossale, le proteste indicano che la scuola statale doveva confrontarsi con lo stato, se intendeva sopravvivere come istituzione pubblica, e che ci è riuscita attraverso modalità inattese, ovvero imparando “dalla strada”, “uscendo” sulla strada.

Il capitolo scritto da Gabriela Novaro (*Identità e saperi in disputa. Ragazzi boliviani nelle scuole di Buenos Aires*) presenta e discute quella che, dal un punto di vista italiano, si potrebbe chiamare “esperienza di educazione interculturale”, poiché riguarda la multiculturalità scolastica come conseguenza del fenomeno migratorio intra-continentale. Con l'obiettivo di capire come sia elaborata, a scuola, l'identità nazionale ed etnica di questi alunni, Gabriela Novaro ha svolto una osservazione partecipante durante le lezioni di scienze sociali, in una scuola primaria. Dopo aver brevemente inquadrato la migrazione in Argentina di lavoratori boliviani e delle loro famiglie, ed evidenziato gli stereotipi e i pregiudizi che li colpiscono, in quanto “categoria” sociale screditata, Nova-

ro ci avverte che il percorso scolastico di quegli alunni è negativo, presumibilmente penalizzato da una scuola, e dalla sua cultura, sentite come fortemente discontinue rispetto all'ambiente familiare, culturale e linguistico. L'approccio didattico-interculturale che la ricercatrice osserva (e che è molto popolare anche nelle classi multiculturali italiane) consiste nell'invitare gli alunni boliviani a parlare del loro paese, di cui gli insegnanti danno un'immagine, prevalentemente stereotipata, durante le lezioni sulle società indigene. Non sorprende che la risposta degli alunni ai loro sforzi sia contraddittoria (i primi ora contestano la richiesta di riattivare i loro ricordi, ora l'accettano acriticamente), persino nei confronti di un'insegnante che si distingue dai colleghi perché consapevolmente vuole che emerga, attraverso le loro parole, il senso di una appartenenza differente. Al contrario, e nella maggior parte delle occasioni, gli alunni boliviani scelgono di rimanere "silenziosi". Non diversamente dall'esperienza scolastica dei loro alunni, anche le intenzioni interculturali degli insegnanti non hanno successo, a causa – secondo l'interpretazione di Novaro – del discorso che i libri di testo fanno sugli "indios", presentandoli in una luce riduttiva, se non negativa, e comunque collocandoli nel passato. Anche l'insegnante più sinceramente impegnata (o magari più "politicamente corretta") rimane impigliata in una cultura della scuola che non si aspetta una partecipazione autenticamente sincera (sarebbe forse troppo rischioso, conoscendo quegli alunni i pregiudizi che li riguardano) e in una modalità didattica che suggerisce agli alunni di indovinare, e porgere, *la* risposta desiderata dall'insegnante. E tuttavia sembra molto positivo che, pur non mettendo in discussione né tale cultura né la maniera di insegnare, essi riescano a difendersi con l'ironia di fronte a quella che Novaro definisce una "ferma visione monopolistica del sapere".

La terza parte dell'antologia è aperta dal resoconto di ricerca di Chiara Bergaglio. La giovane ricercatrice ha svolto la sua indagine etnografica (*A lezione nella foresta... Dilemmi educativi e intercultura tra i guaraní mbya del Brasile*) con l'obiettivo di comprendere il rapporto tra l'educazione tradizionale e quella scolastica, e le problematiche relative all'educazione bilingue interculturale, tra i guaraní mbya del Brasile, che vivono nelle aree altamente urbanizzate e industrializzate della fascia litoranea del Brasile. Anche nel caso di questo gruppo indigeno, i "contatti" con i colonizzatori hanno una storia lunghissima che tuttavia non ha determi-

nato, a giudizio degli studiosi, né assimilazione culturale né perdita delle tradizioni i cui tratti sono stati invece rielaborati e reinventati. Nella sua ricerca, Bergaglio ha innanzi tutto individuato due luoghi educativi: la scuola indigena e la casa di preghiera (*opy*) dove avviene la trasmissione del sapere mitologico e religioso dei guaraní, mentre la scuola dove si insegnano e apprendono i programmi nazionali, lungi dal produrre omologazione e standardizzazione culturali, si è adattata al contesto locale. L'antropologa sottolinea l'agentività dei giovani e le loro strategie di rielaborazione culturale, così che si può ben dire che essi non si sentono né vittime né replicanti culturali. A partire dagli anni '90, emerge però la rivendicazione di una "educazione differenziata", che valorizzi esplicitamente ed istituzionalmente i saperi e le pratiche indigene, sia capace di convivere con l'interesse dei giovani ad apprendere i programmi nazionali, percepiti come ciò che permetterà loro di agire con maggiore efficacia in contesti non locali e di rivendicare la loro uguaglianza. Nella sua azione di cambiamento della cultura scolastica, la comunità introduce modi organizzativi e relazionali, contenuti che risentono della forma prevalentemente non costrittiva con cui si trasmettono i saperi locali e che parte dal desiderio di apprendere dei bambini. Tuttavia, se la scuola è interpretabile come uno "spazio di frontiera", la concezione interculturale e bilingue che dovrebbe connotarla – nota Bergaglio – tende ad irrigidire il progetto di mantenere e trasmettere la cultura locale, aggravandolo con una produzione di libri a contenuti stereotipati e con una non adeguata formazione linguistica dei maestri indigeni, che spesso consente agli alunni di provarsi nell'esercizio dell'ironia.

Laura Luna (*Scuola e identità locale nelle comunità mapuche del sud del Cile: analisi di tre casi etnografici*), in questa suo capitolo, presenta e discute le difficoltà della scuola statale ad interagire con le comunità indigene. Dopo aver inquadrato storicamente i mapuche, il cui destino sembra simile a quello dei nativi nel Nord America, e cioè di essere stati spostati in territori differenti da quelli originari, Luna sottolinea come la legge istitutiva dell'Educazione Interculturale Bilingue (EIB), che ne tutela i diritti culturali e linguistici, risponda ai movimenti di protesta e rivendicazione degli indigeni, che sul finire del secolo scorso stavano pesantemente risentendo degli effetti emarginanti e impoverenti provocati dalle scelte neo-liberistiche in campo economico. Nelle tre comunità visitate da Laura Luna, la consapevolezza

della propria identità etnica, tra i soggetti indigeni, varia considerevolmente. Forse non siamo sorpresi di apprendere che in una comunità, la cui identità è definita “frammentata”, in cui si sono perse lingua e cerimonie e soltanto alcuni elementi persistono, il turismo funzioni a mantenere e riprodurre una realtà culturale verso cui prevale senso di estraneità. Al contrario, in una comunità emarginata, la limitata condivisione dei tratti culturali con estranei permette la persistenza sia di tali tratti sia del senso di identità etnica, sebbene il contesto complesso, e attraversato dall’“invidia” che porta famiglie e individui a confliggere tra di loro, metta in tensione l’insegnamento della cultura indigena e i maestri che, con la loro formazione poco adeguata, risultano spesso vulnerabili alle critiche della comunità. Infine, la terza comunità vede la scuola ben inserita in un contesto culturale dove l’identità continua ad essere importante, nonostante i cambiamenti migliorativi intervenuti nella vita quotidiana. I maestri mostrano rispetto per la cultura dei loro alunni, diversamente che nelle altre due scuole visitate, e insegnano la cultura e la lingua mapuche in modo informale in questo modo attenuando (pur nella loro relativa incompetenza) la discontinuità tra la cultura della scuola e quella del gruppo di solito provocata – come Tallè (2007) e le ricercatrici qui antologizzate hanno indicato – dalla modalità scolastica di insegnare.

Infine, Marta Cristina Azaola (*Relazione famiglia-educazione in una zona rurale di Michoacán*) esplora i modi in cui “famiglie marginali” in una zona rurale del Messico intendano e mettano in atto la partecipazione all’educazione, formale e informale, dei loro figli, e se, in quale misura, la comunità sostenga la partecipazione scolastica dei diversi soggetti coinvolti. Consapevole dei molteplici fattori che intervengono a sostenere il coinvolgimento degli adulti nel percorso educativo dei giovani, Marta C. Azaola utilizza il modello teorico di Pierre Bourdieu (in particolare i concetti di capitale sociale, culturale, simbolico, *habitus* e campo) per interpretare il rapporto famiglia-educazione. Così, dopo una sintetica introduzione a questa comunità messicana, dove l’agricoltura di sussistenza tradizionalmente praticata deve essere oggi affiancata da altre attività lavorative (spesso svolte dopo essere emigrati illegalmente negli Stati Uniti), la ricercatrice riprende, altrettanto sinteticamente, la prospettiva del sociologo francese. Considerando il concetto di capitale culturale, Azaola si domanda innanzi tutto quali forme del medesimo

possano ritrovarsi in quel contesto rurale impoverito. L'approccio antropologico viene però in soccorso, riconoscendo che anche i gruppi più svantaggiati economicamente o socialmente marginali possiedono saperi e abilità specifiche che trasmettono informalmente e che sono significativi nel contesto di vita quotidiana di un gruppo. In questo senso, nella comunità rurale il rispetto per gli anziani e il mantenimento convinto di celebrazioni tradizionali rappresenterebbero, fra gli altri, forme di capitale sociale, culturale e simbolico, mentre valori come l'indipendenza economica e la disponibilità a esplorare opportunità remunerative diverse da quelle tradizionali sarebbero parte di modalità culturali – dunque collettive – locali (anche se esse non ci permettono di pensare la comunità come una realtà culturale omogenea). Tra quelle modalità, e in relazione alla partecipazione educativa, Azaola rileva che la responsabilità materna nei confronti dell'educazione dei figli, quasi esclusivamente realizzata tenendo i rapporti con la scuola e, a casa, l'aver cura del benessere di bambini e adolescenti, anche esercitando forme di disciplina nei loro confronti, possono essere interpretate come "capitale emotivo" che compenserebbe positivamente il limitato capitale sociale e culturale.

Nel concludere queste pagine introduttive, vorrei sottolineare l'importante – a mio avviso indispensabile – contributo della ricerca etnografica alla comprensione delle attuali società complesse, o multiculturali. Le ricerche etnografiche qui raccolte insieme alle considerazioni teoriche di alcuni autori (ad esempio Elsie Rockwell, Cristiano Tallè, Flavia Cuturi) non soltanto documentano le vicissitudini delle culture (o più precisamente dei soggetti inculturati) nella temporalità, ma anche le iniziative locali e nazionali che tali diversi soggetti mettono in atto sulla scena istituzionale ed etnica. L'approccio etnografico è in grado, più puntualmente di altri, di restituire il complesso, spesso contraddittorio, tessuto di significati, progetti e azioni che caratterizza contesti e gruppi marginali, o storicamente emarginati, attraverso la voce di chi è disposto a collaborare con l'etnografo/a. Questo/a, dal canto suo, non dimentica di interrogare anche la cornice istituzionale e ideologica in cui l'azione educativa è inserita, come appunto è documentato da queste ricerche. Anche il concetto, e l'auspicio, di una realizzazione "interculturale" in campo educativo, come in quello più ampiamente sociale, è qui radicalmente problematizzato, al punto da poter contribuire a mettere efficacemente in prospettiva le rituali raccomandazioni che gli

esperti interculturali fanno ad insegnanti ed educatori, ovvero di non concepire le culture come chiuse, o fisse, o sostanzializzate, e di non rapportarsi, conseguentemente, con gli alunni, o i minori di cui sono responsabili, come se la loro identità fosse per sempre inscritta in, e qualificata da una diversità naturalizzata e ferma nel tempo. Tuttavia, le ricerche etnografiche condotte in Italia nei diversi contesti scolastici ed extrascolastici multiculturali possono già fornire una ben documentata, rassicurante, e alternativa risposta a tali preoccupazioni.⁷ Questi capitoli, che ravvivano l'impegno ad interrogare il cambiamento nelle scuole in Italia, forniscono ulteriori indicazioni di come sia le culture (scolastiche e nazionali, locali e urbane, indigene e creole, latino-americane o europee), sia i soggetti, sia la dimensione istituzionale di volta in volta si definiscano e ridefiniscano reciprocamente (il che non vuol dire egualmente), e spesso in modo inaspettato, oppure si adattino le une alle altre, o, ancora, coesistano, seppure su livelli diversi e non sempre pacificamente. Ma certamente non rimangono ferme/i, a meno che le condizioni storico-politiche non ne ostacolino, con specifici provvedimenti, la loro creatività.

Bibliografia

- Gobbo F., 2005, "Seminario sull'antropologia dell'educazione", *Minerva*, 1, n. 6, p. 19-20.
- (a cura di), 2007a, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.
- (a cura di), 2007b, *La ricerca per una scuola che cambia*, Padova, Imprimatur.
- (a cura di), 2008, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci.
- , in corso di stampa, *Anthropology of Education in Italy*, in Anderson-Levitt K. (a cura di), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Berghahn Books, p. 232-251.
- Goodenough W.H., 1971, *Culture, Language and Society. McCaleb Module in Anthropology*, Reading (MA), Addison-Wesley.
- , 1976, "Multiculturalism as the Normal Human Experience", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 7, n. 1, p. 4-7.

⁷ Cfr. Gobbo (a cura di), 2007a, 2007b, 2008. Vedi anche Gobbo, 2011 (in corso di stampa).

- Rockwell E., 2007, *Ripensare l'antropologia nel campo dell'educazione*, in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 263-268.
- Scheffler I., 1973, *Philosophy of Education and the New Activism*, in Scheffler I., *Reason and Teaching*, London, Routledge & Kegan Paul, p. 18-30.
- Tallè C., 2007, “*La funzione della narrativa mitica e del racconto tradizionale nella scuola di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)*”, in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 3-20.
- , 2009, *Scuola, costumbre e identità*, Roma, CISU.
- Wolcott H.F., 1996, “Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale”, in Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione*, Milano, Unicopli, p. 49-64.

PARTE PRIMA

“VOZ DE TANTAS RAICES”.
CULTURE DELLA SCUOLA
E IDENTITÀ INDIGENE

LE REALTÀ LATINOAMERICANE E GLI STUDI ETNOGRAFICI SUI PROCESSI EDUCATIVI¹

Elsie Rockwell

Non tutti i luoghi sono buoni per pensare tutto. Non è casuale, dunque, che la ricerca riferita ai processi culturali, sociali e politici in America Latina abbia contribuito al sorgere di tematiche, concetti e rappresentazioni differenti a quelle prodotte in altre regioni del mondo. Le realtà culturali e sociali di luoghi diversi impongono determinate problematiche e offrono categorie sociali che organizzano la realtà, e che sono riprese da coloro che realizzano studi in quell'ambito. In particolare, l'intersezione tra le categorie che ogni società dà a se stessa e le categorie elaborate e confrontate negli studi etnografici, è un esempio chiaro di questa relazione.

In questo saggio intendo mostrare come alcune delle caratteristiche specifiche della regione latinoamericana, si riflettano nel lavoro antropologico collettivo. La ricerca antropologica sull'educazione realizzata in America Latina, ha trovato in questo continente dei motivi che nutrono una specifica riflessione sui processi sociali e sulle pratiche culturali che riguardano la scolarizzazione. Come ricercatrice e come lettrice di studi etnografici, ho potuto notare alcune tendenze che acquistano senso nel contesto culturale e politico latinoamericano. In questo breve testo, mi interessa mettere in rilievo alcuni elementi distintivi della realtà latinoamericana che hanno segnato profondamente gli studi, offrendo prospettive che arricchiscono il campo dell'antropologia dell'educazione.

Una prima constatazione riguarda la conformazione delle popolazioni e la costruzione dei sistemi educativi nazionali nelle diverse regioni latinoamericane. Il diverso destino delle popolazioni originarie del continente, decimate dalle malattie, dalle guerre e dai lavori forzati, ed i processi di etnocidio, assimilazione e emarginazione che hanno sofferto

¹ Alcune parti di questo saggio sono state riprese da un articolo del quale sono l'autrice, "*Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*", in *Cuadernos de Antropología Social*, 13, Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 53-64.

nelle proprie terre, hanno segnato le realtà culturali della regione. La dimensione del fenomeno della schiavitù in America, che colpì molti milioni di africani, i cui discendenti continuarono ad essere oggetto di discriminazione, ha lasciato tracce ed eredità in tutte le società latinoamericane, ancorché, in molte di esse, questa radice continui ad essere negata. Infine l'insediamento nel continente americano di una popolazione proveniente non solo dall'Europa, ma anche dall'Asia e dal mondo arabo, ha apportato diversi filoni culturali. La combinazione di queste storie ha contribuito a formare un'immagine di "meticcio" regionale che per quanto si sia opposta alla polarizzazione delle categorie razziali forgiate in America del Nord, ha anche nascosto la profonda disuguaglianza sociale che continua a caratterizzare la regione.

Una riflessione parallela è sorta con il dibattito sul concetto di post-colonialismo proposto da molti pensatori (Guha, 1997, Chakrabarty 2002). Lins Ribeiro (2005) segnala, ad esempio, che l'America Latina si trova in una situazione privilegiata per contribuire alla discussione, giacché condivide con il continente europeo una certa tradizione culturale e accademica; inoltre ha in comune con Asia ed Africa l'antecedente storico del colonialismo. Nonostante ciò, Ribeiro propone che, per pensare la situazione attuale del continente latinoamericano, sia necessario parlare di "post-imperialismo", concetto che allude al recente rinnovamento dei processi di dominazione ed estrazione delle risorse naturali, culturali e umane da parte dei paesi egemonici.

La storia dell'America Latina ha prodotto un certo tipo di categorie sociali – categorie che organizzano la relazione tra stato e i settori sociali – diverse da quelle che apparvero in altri contesti regionali, ad esempio in India, dove era (è stata) accentuata la classificazione per gruppi religiosi e le cosiddette "caste". Nelle nostre regioni i processi di indipendenza abolirono distinzioni e segregazioni coloniali. Si produssero processi contraddittori, come nel caso del Messico, dove gli spagnoli nati in queste terre si appropriarono di un passato indigeno come strumento per giustificare la propria indipendenza di fronte al dominio iberico, considerato illegittimo dopo l'incursione napoleonica in Spagna, mentre molti "popoli indigeni" difendevano i diritti speciali che la Corona spagnola aveva concesso loro durante la Colonia. Oppure, come nel caso del Cono sud, dove l'ideologia nazionale celava il meticcio biologico e culturale di grandi settori della popolazione, dietro la mitizzazione della migrazione europea prodotta dal susseguirsi di carestie, crisi e guerre

che colpivano l'Europa. Una diversa configurazione demografica caratterizza la società delle Antille e quelle luso-americane, dove l'economia di piantagione che occupava tanto le donne quanto gli uomini, diede luogo a una forte continuità culturale africana. Queste regioni si distinguevano dalle zone minerarie del continente, dove solo gli uomini erano utilizzati come schiavi; questi, unendosi con donne indigene e creole, si dispersero tra la popolazione. I diversi processi di confluenza e separazione, diedero origine ad una diversità che non ammette una netta classificazione basata sul concetto di etnia o su quello di razza, considerando che queste categorie sono pur sempre costruzioni sociali. Attraverso due secoli, si generarono rivoluzioni e nacquero nazioni che, sebbene riproducessero pratiche di costante discriminazione, pretendevano anche di riconoscere ogni abitante come cittadino, con uguali diritti davanti la legge. Nonostante ciò, in diverse situazioni e processi, tornarono a sorgere categorie che marcarono le differenze etnico-razziali.

Nelle ultime decadi del secolo XX, le popolazioni che tradizionalmente erano state dominate dai poteri coloniali, sono state protagoniste di storie ricorrenti di ribellione, finalizzate ad organizzarsi e lottare per i diritti collettivi. In questo contesto, diversi gruppi hanno rivendicato o reinventato identità etniche e razziali, per reclamare i diritti negati e resistere a politiche avverse. I modi in cui queste identità s'intrecciano, o meglio si confrontano, con le categorie generate dagli stati per classificare e dividere la cittadinanza, contribuiscono a formare un campo complesso nel quale s'inseriscono gli studi etnografici. I ricercatori navigano tra le diverse categorie sociali, alla ricerca di nuovi linguaggi per comprendere le differenti realtà quotidiane e svelare i processi di esclusione e di dominazione.

Sentieri percorsi dalla ricerca etnografica in America Latina

L'interazione tra le categorie sociali e le categorie analitiche utilizzate dai ricercatori, conferisce una specificità agli studi realizzati dentro di ciascuna regione. Si possono distinguere alcune delle conseguenze di questa dinamica in America Latina. In questa sede farò notare alcune caratteristiche che si riflettono nella ricerca qualitativa realizzata negli ultimi decenni del secolo XX, per poi segnalare i temi che ne emergono. Gli assi della descrizione costituiscono una cornice di riferimento comune

che presenta differenti sfumature rispetto agli schemi corrispondenti le realtà sociali ed educative dei paesi europei e angloamericani.

Nell'etnografia educativa realizzata in America Latina è notevole la consapevolezza del *contesto nazionale e regionale* dei fenomeni educativi, a differenza degli studi realizzati nelle metropoli, che spesso sono carenti di riferimenti temporali e geografici chiari e a volte appaiono come descrizioni di processi educativi con valore universale.² Anche quando si realizzano studi etnografici in località delimitate, si è soliti far riferimento ai sistemi educativi nella loro configurazione regionale o nazionale. La ricerca etnografica in America Latina ha mostrato come la *normativa ufficiale*, in differenti periodi, entri spesso in contraddizione con le realtà costruite nelle scuole. I fenomeni di *insuccesso ed esclusione* si analizzano sullo sfondo di un sistema pubblico e di un discorso che promette equità, qualità e gratuità per tutti, ma che è ben lontano dall'ottenerle. I maestri, che hanno guadagnato negli studi etnografici una loro identità, devono affrontare le esigenze, le possibilità ed i cattivi risultati delle riforme educative, che nei nostri paesi, generalmente, sono gestite dai governi centrali. Questo sfondo nazionale ha dato maggiore rilevanza pubblica ai processi descritti a livello locale, senza per ciò presupporre che si tratti di processi universali.

La ricerca etnografica realizzata in America Latina ha portato ad una riflessione sulla presenza dello stato, configurandolo come il maggiore gestore dell'educazione pubblica, e a un dibattito che prende le distanze dalle teorie sociologiche sulla relazione stato-educazione formulate soprattutto in Europa.³ Diversi testi etnografici hanno interpellato – a volte per soddisfarlo, a volte per criticarlo – questo stato, o almeno le sue sfaccettature visibili nel settore educativo. Il discorso del settore educativo ufficiale ha segnato il terreno delle tematiche affrontate e delle categorie utilizzate negli studi etnografici. Questo discorso, plasmato in mille circolari e regolamenti d'incidenza quotidiana, in leggi e decreti, nei libri di testo elaborati o autorizzati, prende corpo in maniere diverse; negli spazi educativi quotidiani. Nello studiare queste azioni nella loro dimensione locale, si trovano i meccanismi propri della riproduzione

² Questa tendenza si riscontra frequentemente negli studi realizzati in paesi europei o nell'America del Nord.

³ Come esempi possiamo citare Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, e Bernard Lahire, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

del potere statale. Nello stesso tempo si scorgono i limiti di questo potere di fronte alla resistenza attiva e all'ostinata realtà locale, contribuendo così a ricostruire la trama e a valutare l'efficacia della gestione scolastica. La consapevolezza della presenza statale nel processo educativo ha aggiunto una dimensione politica a gran parte della ricerca nata a partire dalle condizioni latinoamericane.

Un'altra caratteristica dell'etnografia latinoamericana è la presenza dei *maestri come soggetti attivi nella vita scolastica*. I docenti sono stati protagonisti di alcuni dei principali movimenti sociali e politici in questa regione. In questo senso, perfino nella realizzazione di studi antropologici limitati ad una località, è comune considerare i docenti come *parte di un soggetto collettivo: il magistero*. Tenendo conto di questa collettività maggiore, è stato possibile considerare le persone che operano nelle scuole – spesso in condizioni lavorative precarie – come eredi di tradizioni docenti e movimenti corporativi, e non solo come portatori individuali di un orientamento verso la docenza.

Questo non significa tuttavia considerare il magistero come un corpo omogeneo, giacché si percepiscono negli studi etnografici le differenze interne, le solidarietà, e le opposizioni fra i diversi settori, e si pone l'accento sulle forti variazioni interne quanto al genere, la generazione, la formazione, la militanza corporativa e politica, e la dedizione al lavoro. Questa prospettiva ha dato alla ricerca etnografica regionale la possibilità di intrecciarsi con le preoccupazioni corporative, così come con gli ambiti di formazione dei docenti. In entrambi i contesti, quest'opzione di ricerca ha contribuito ad ampliare ed arricchire il discorso pubblico e la riflessione intima sul lavoro docente e sull'essere maestro. Quest'orientamento spiega anche l'ampia accettazione dell'etnografia tra i maestri ed i professori che si avvicinano alla ricerca educativa.

Negli ultimi anni hanno guadagnato un chiaro profilo anche *altri attori e soggetti del mondo educativo*. Sebbene fra questi ci siano anche le autorità scolastiche ed i genitori, spiccano gli studi che riguardano gli studenti e le loro percezioni di se stessi, dei maestri, e delle attività scolastiche. Diversi studi mostrano come gli studenti, considerati come bambini o giovani che abitano gli spazi formali e informali delle scuole e delle diverse località, utilizzano ciò di cui si appropriano dentro le scuole, costruiscono le loro proprie interpretazioni dei contenuti scolastici e si difendono dalle imposizioni dei loro superiori. Senza rinchiuderli nelle etichette che gli si assegnano internamente, molti studi hanno dato

vita e voce a questi attori fondamentali del processo educativo. In questi studi, è stato interessante notare come nell'agire dei giovani siano ripresi elementi provenienti tanto dai loro contesti sociali di origine, quanto dalle configurazioni culturali costruite per e dentro gli spazi scolastici, inclusa una forte ideologia dell'uguaglianza diffusasi con il laicismo scolastico proprio della regione.

Le tradizioni accademiche ed educative latinoamericane hanno favorito il lavoro sulla *vita quotidiana e la soggettività* in contesti educativi fra loro molto diversi. Lo studio sulla quotidianità dei processi educativi ha accomunato ricercatori che lavorano in luoghi lontani gli uni dagli altri, in uno spazio di riflessione comune. Ci riconosciamo e riconosciamo realtà imparentate, leggendo sui testi dei colleghi le descrizioni dettagliate delle pratiche, degli incontri e dei dialoghi, a volte minuti, che accadono in diversi mondi quotidiani. Questi studi, nonostante siano tanto localizzati, hanno contribuito a modellare una corrente latinoamericana nella quale si prende coscienza della somiglianza dei problemi educativi affrontati nella regione, così come dei patrimoni culturali condivisi a partire dalla storia comune.

Gli studi sulle identità, le narrazioni personali, l'affettività e la sofferenza convergono nell'affermare l'importanza della *soggettività*, che in questa tradizione non si può dissociare dalla vita quotidiana. Questa dimensione ha un grande debito con le discipline coinvolte nella ricerca etnografica svolta nella regione durante gli ultimi anni del secolo XX, e particolarmente, con l'influenza di psicologi di diversi orientamenti, dai lacaniani ai vygotskiani. Lo sforzo per affrontare la dimensione soggettiva con piena coscienza delle contraddizioni sociali presenti negli ambiti quotidiani, segna in maniera particolare il lavoro etnografico nella regione.

Nell'affrontare i processi educativi nelle scuole della regione, sono stati prodotti documenti che permettono di sostenere la riflessione dei docenti sulla propria pratica. Si è superato il periodo in cui tutti i modelli d'interazione nell'aula erano visti come semplici varianti di un unico processo di riproduzione, senza negare che questo sia presente. La riflessione sulla *pratica docente* è stata più difficile di quanto previsto, e in molti studi etnografici siamo appena alla superficie della complessità di questo mondo di interazioni e significati condivisi, o incompresi, che costituiscono l'esperienza nell'aula. Lo sforzo per approfondire questo ambito ha richiesto – così come è stato compreso da vari autori – strumenti molto più raffinati provenienti dall'analisi del discorso e dalle te-

orie socioculturali. Allo stesso tempo queste indagini corrono il rischio di perdere di vista l'oggetto, di essere così microscopiche e specifiche, da non aiutare a discernere le configurazioni caratteristiche delle molteplici tradizioni e innovazioni docenti che esistono nella realtà scolastica. Un'impostazione di questo tipo, fa sorgere la sfida d'integrare l'analisi della conversazione e dell'interazione in aula, con la ricerca etnografica del processo educativo a vari livelli.

In fine, la prospettiva latinoamericana sulla *disuguaglianza sociale ed educativa* ha influito sulla ricerca etnografica. L'eredità del pensiero latinoamericano sull'educazione popolare e le culture popolari ha influenzato questa prospettiva. I ricercatori si sono opposti alla tendenza a concentrarsi sulle cosiddette *minoranze* volontarie o involontarie, native o immigrate (Ogbu, Gibson, 1991), oggetto di studio privilegiato nei paesi angloamericani. L'impegno di molti educatori latinoamericani è stato con le *maggioranze*, che sono, in questa regione, gli esclusi, gli oppressi e gli emarginati nella povertà. Data la specifica configurazione della popolazione della regione, la ricerca educativa ha teso a far risaltare i processi relazionati con le classi sociali, diversamente da quanto avvenuto, per esempio, negli Stati Uniti, dove si è dato maggiore peso alle categorie di razza, etnia e genere, in sintonia con le forme d'identità e di lotte sociali che predominavano in questo paese nello stesso periodo (Ortner, 1984).

Per questo motivo gli studi etnografici realizzati in America Latina hanno riguardato soprattutto le istituzioni pubbliche a diversi livelli, obbligate per legge ad offrire un servizio equo e gratuito a questa popolazione maggioritaria. Se esiste una valutazione implicita in questi studi, è stata quella di richiamare lo Stato di fronte alle sue inadempienze nei confronti della maggioranza della popolazione della regione. A volte questa posizione non è esplicita, tuttavia le descrizioni stesse denunciano situazioni in cui tutti – studenti, maestri e genitori – sono ugualmente toccati dalle recenti politiche ufficiali. Simultaneamente l'attenzione al quotidiano fa risaltare un'altra sfaccettatura della questione, mostrando questi attori come soggetti che tentano di dare un senso ed un valore al loro incontro quotidiano nelle scuole pubbliche, e che lottano per conservare questo spazio pubblico di appropriazione della conoscenza.

Questi assi di ricerca non esauriscono le tematiche affrontate dall'etnografia nella regione latinoamericana; nonostante ciò, il loro peso permette di distinguere un insieme di studi con un approccio diverso da

quello che ha goduto di maggior diffusione nel campo dell'antropologia dell'educazione.⁴

Tematiche emergenti nella regione latinoamericana

Durante gli ultimi anni, la realtà latinoamericana ha suggerito nuove tematiche e preoccupazioni per gli studi etnografici che è importante raccogliere ed esaminare. Alcune preoccupazioni sono state affrontate prima in alcune regioni che in altre; per esempio, in molti paesi si sono intrapresi studi che hanno svelato le forme locali di costruzione del razzismo. Altre tematiche rispondono a processi globali – come la migrazione transnazionale – che stanno trasformando notevolmente l'esperienza sociale ed educativa di grandi settori in tutto il mondo.

In America Latina due fenomeni fondamentali degli ultimi decenni prospettano sfide ineludibili per ripensare la cultura: *i movimenti indigeni e la costruzione dei lavoratori migranti come "altri"*, specialmente attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Le organizzazioni politiche hanno dato voce a gruppi che parlano lingue indigene nella regione, rivendicando diritti che vanno dalla proprietà collettiva della terra e dei saperi ancestrali, fino alla garanzia di un'educazione di qualità che rispetti l'autonomia. D'altro canto, la recente "visibilità" dei migranti proviene dalla lotta per sopravvivere intrapresa dai numerosi messicani, centroamericani, e sudamericani che attraversano le frontiere verso il nord. Questa visibilità emerge anche in Argentina, Uruguay e Cile, dove stereotipi simili sono utilizzati – e messi in questione dagli etnologi – per riferirsi a lavoratori transnazionali provenienti da altre regioni latinoamericane. Allo stesso tempo, i milioni di lavoratori migranti all'interno di ogni paese sono visti come diversi nei loro luoghi di destinazione.

In questi processi si cominciano a rilevare forme sottili e taglienti con cui si esprime il razzismo, a volte coperto dietro il discorso dell'*alterità*. Di fronte a questi movimenti sociali, si può incontrare un orientamento critico latinoamericano che concepisce *la questione interculturale* in maniera dissimile dalla concezione internazionale di *interculturalità*. Piuttosto che supporre una coesistenza o giustapposizione di entità culturali multiple in

⁴ Il mio resoconto di questi temi è chiaramente segnato dalla mia esperienza in Messico, di cui ho già scritto altrove (Rockwell, Gonzalez Apodaca, in corso di stampa).

ogni società, l'*interculturalità* si intende come un processo complesso di dominio e resistenza, appropriazione e distinzione, in situazioni di diversità culturale, che coinvolge tutti i settori della nazione. Dalla prospettiva latinoamericana, l'interculturalità si situa nel quadro delle relazioni di potere ed è vincolata alle collettività nazionali e regionali.⁵

Nella ricerca etnografica realizzata in America Latina emerge così una nuova coscienza della *dimensione culturale dei fenomeni educativi*. All'eredità del pensiero sulle culture popolari, si aggiungono considerazioni nuove, alla ricerca di significati più precisi di questo concetto. Gli studi gramsciani in America Latina hanno procurato strumenti che contrastano la forza delle definizioni della cultura nate dall'antropologia nordamericana. Data la complessità di queste storie regionali, è insostenibile il concetto chiuso, unitario, isolante: il concetto tradizionale di cultura.

In un altro senso la prospettiva dell'America Latina è diversa anche da quella costruita, ad esempio, intorno all'esperienza di *chicanos*⁶ e degli immigranti messicani negli Stati Uniti.⁷ Gli studi realizzati in questo paese tendono a privilegiare la prospettiva dell'individuo come "produttore di cultura", di fronte al compito di dare una coerenza all'insieme di "voci interiori", proprie e altrui, che lo abitano. Questa prospettiva postula che la "multiculturalità" esista dentro ogni persona e riduce l'attenzione che si è posta sulla perdita della cultura ancestrale tra le popolazioni migranti (Erickson, 2002). Tuttavia questa posizione implica un processo di individuazione e di frammentazione che porta con sé il rischio di perdere di vista i processi collettivi di produzione culturale che sono soggetti a forti condizionamenti sociali, politiche, economiche e perfino militari.

Parafrasando uno degli antropologi messicani più lucidi, Alfredo Lopez Austin, (1995) che parlava dei popoli indigeni del Messico (benché potesse ben riferirsi alle maggioranze dell'America Latina) queste condizioni includono: *la dipendenza, la coercizione, la limitazione all'accesso dei beni culturali generali, l'intervento, l'imposizione di elementi culturali indirizzati al controllo egemonico, la mancanza di risorse materiali, l'in-*

⁵ Vedasi, ad esempio, Juan Godenzzi Alegre (a cura di), 1996, *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cusco, Centros de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

⁶ Si riferisce ad una minoranza di origine messicana insediata nell'est e sud est degli Stati Uniti d'America (N.d.T.).

⁷ Per esempio, Renato Rosaldo, 1989, *Culture and Truth: the Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press.

giusta distribuzione della ricchezza e la limitazione delle forme normali di trasmissione culturale, incluso l'uso delle lingue. L'approssimazione alla *diversità culturale* deve contemplare la disuguaglianza radicale – che divide le società – nelle *condizioni di produzione culturale*. Diversamente, conserverebbe quella parte del vecchio concetto di cultura che lo esime da un'analisi etica e politica. Per questo motivo, la ricerca realizzata in America Latina cerca nuovi concetti per comprendere le collettività, le configurazioni, le reti sociali e i movimenti politici nelle località dove si sta forgiando nuova cultura o si resiste alla perdita delle risorse culturali ancestrali, con o senza il consenso del potere egemonico. Detto in altri termini, per uscire dal dilemma del concetto chiuso di cultura, è necessario ampliare la scala d'analisi etnografica, anziché ridurla. Questo implica ampliare la scala temporale, indagando il passato e anticipando il futuro.

Da queste prospettive sociali e storiche, non è facile scartare la preoccupazione per la perdita della cultura. Nell'affrontare la questione della produzione culturale, risulta cruciale parlare di *distruzione culturale*, un processo sempre più evidente nel mondo attuale. Non si tratta di una postura nostalgica o romantica. La distruzione della diversità culturale si sviluppa in maniera parallela alla distruzione della biodiversità e produce simili conseguenze. Questo è molto chiaro con le lingue del mondo, la cui morte si registra ad una velocità crescente: sarebbero necessarie ben più di due generazioni per creare una lingua che sostituisca una di quelle che stanno scomparendo nello stesso periodo. Con l'introduzione dei semi transgenici nell'antica Mesoamerica, si sta distruggendo non solo una conoscenza millenaria sulla coltivazione del mais, bensì anche l'immensa varietà di semi originari della regione che inventò il mais. Il problema non sta nel fatto se il mais rappresenti o meno l'"essenza" dell'identità centro-americana, che si trasforma come qualunque identità. Il problema è che si perde per sempre una parte sostanziale del patrimonio culturale globale, che non si può reinventare nel corso di una generazione. La distruzione culturale, riduce la varietà delle risorse culturali di cui dispone l'umanità; per esempio, per atti di spoliazione e di guerra a bassa intensità in terre indigene, si abbandonano forme alternative di organizzazione della vita umana e comunitaria, il prodotto collettivo di intere generazioni.

La dimensione interculturale richiede una nuova forma per studiare le dinamiche interne alle scuole e alle aule. Di fronte alla tradizionale enfasi sui processi di omogeneizzazione culturale, intrapresi dalle politiche educative statali, emergono numerose azioni che attestano un'attenzione

alla cosiddetta “multiculturalità”. Una preoccupazione centrale con cui si devono confrontare i ricercatori, riguarda quanto queste nuove politiche possano nascondere nuove maniere per garantire un trattamento disuguale che perpetui l’esclusione e l’insuccesso scolastico. È necessario comprendere d’altro canto in quali condizioni l’interesse per questa dimensione dell’educazione, risponda alle legittime richieste di inclusione della diversità linguistica e culturale da parte delle popolazioni latinoamericane. La ricerca sulle nuove azioni dell’educazione per i popoli indigeni dell’America Latina, contribuisce a rispondere a queste preoccupazioni. Ben al di là delle intenzioni degli educatori, l’analisi particolareggiata di ciò che succede nelle scuole e nelle aule, evidenzia come i soggetti coinvolti nel processo, utilizzano risorse linguistiche e culturali differenti, nello sforzo di insegnare e d’imparare, accentuando di fatto la distanza dai piani e dai programmi normativi di qualsiasi tipo (Rockwell, Gomes, 2009).

Molto vicino a questo problema si trova la sfida della cosiddetta *globalizzazione*. Le frontiere si frammentano. Per i beni materiali si cancellano; per gli umani si moltiplicano e si militarizzano, sebbene continuino ad essere permeabili. L’indagine nella quotidianità su alcuni dei tanti saperi, discorsi, simboli, beni e attori che attraversano le frontiere internazionali e interne, darebbe una nuova profondità e attualità agli studi etnografici. Naturalmente, una prospettiva come questa, renderà più complicato il lavoro. Non è oramai più possibile ritagliare il piccolo mondo di un’istituzione o gruppo, per poter studiare il modo in cui parlano ed agiscono le persone che lo abitano, come se tutto dipendesse della produzione di senso nell’interazione faccia a faccia. Infatti, costantemente ci imbattiamo in supporti e significati che – come i *tags* (firma dei *grafiteros*)⁸ – hanno una presenza e una storia globale, nonostante la nostra evidenza empirica sia molto locale. Questa dimensione emerge in molti ambiti e processi oggi studiati, ed è fondamentale quando si devono affrontare, gli effetti locali delle politiche educative nella fabbricazione dell’altro. La comprensione di quello che osserviamo localmente, si raggiunge solo se si esplorano allo stesso modo le sue origini ed i suoi esiti lontani.

Inoltre, i processi della globalizzazione, non sono uguali in ogni parte del mondo: le sue conseguenze in America Latina devono essere

⁸ Si chiamano così coloro che praticano il “*writing*”, impropriamente chiamato graffitismo, un modo di manifestazione sociale, culturale e artistica molto diffuso attualmente in tutto il mondo, con una forte connotazione politica (N.d.T.).

considerate in relazione agli effetti di una nuova “colonizzazione”, cioè in relazione alle regole del post-imperialismo di cui parlano alcuni autori. Questa nuova situazione spiega l’enfasi recente delle ricerche sui processi di esclusione delle maggioranze da parte delle politiche economiche neoliberali che sono state imposte nei paesi del continente latino-americano in questi ultimi decenni.

Sfide metodologiche

Queste nuove sfide tematiche richiedono di ripensare il patrimonio metodologico e concettuale della ricerca antropologica sui processi educativi. Nonostante i suoi sviluppi, si continua a pensare che l’etnografia sia un metodo per studiare “quelli che stanno in basso”. Un compito ancora in sospeso è quello di iniziare a fare studi “verso l’alto”,⁹ verso gli spazi di gestione e pianificazione del sistema scolastico. Spesso si lasciano questi oggetti di studio ad altre discipline e metodi, come l’analisi documentale e la grande intervista, anziché sottoporli all’esame degli studi etnografici, che rivelerebbero la “cucina quotidiana” della politica educativa. Il prendere coscienza dell’esistenza di uno sfondo statale, e la dimensione nazionale dei problemi, dovrebbe portare naturalmente a studiare questi processi, sempre che sia possibile avere accesso ad essi.

Nonostante non sia una pratica comune, le ricerche etnografiche realizzate richiedono uno sforzo comparativo. Sorgono spontaneamente riflessioni, per esempio, sulle somiglianze tra le scuole rurali di tutto il continente, o le differenze costanti tra il livello primario e secondario. Eppure, ancora non si sono costruiti parametri che permetterebbero una comparazione formale tra le località, o tra le realtà nazionali o regionali, per comprendere la diversità delle esperienze scolastiche nella regione latinoamericana.

Alcuni ricercatori hanno ricordato che l’etnografia acquista maggiore rilevanza quando si fa parallelamente un lavoro etnologico,¹⁰ nel sen-

⁹ Questo punto fu proposto anni fa, da diversi antropologi degli Stati Uniti, come: Laura Nader (1972), “Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up”, in D. Hymes, *Reinventing Anthropology*, New York, Pantheon Press, p. 285-311.

¹⁰ Il termine etnologia ha differenti significati nelle tradizioni antropologiche dei diversi paesi. In questo contesto mi riferisco a un’approssimazione comparativa dei processi culturali.

so specifico di comparare e ordinare gli studi etnografici, senza perdere di vista il carattere qualitativo delle ricerche. Molto vicino a questo proposito, si trova il bisogno di recuperare la temporalità dei fenomeni che studiamo. L'uso degli strumenti dello storico – la ricerca negli archivi locali e nazionali, lo studio orale e l'esame della cultura materiale – arricchisce la comprensione dei mondi contemporanei dove realizziamo il lavoro di campo. Per questo, è necessario costruire anche un'antropologia storica dell'educazione (Rockwell, 2009).

Un'ultima sfida riguarda la posizione di chi fa ricerca di fronte ai processi recenti, che si verificano in modi sempre più palpabili nelle scuole e nelle località, in cui ci impegniamo nel nostro lavoro. Le politiche educative restrittive ed escludenti si esprimono di molte maniere nei lavori etnografici, sebbene a volte si presentino come semplici episodi. Sempre più spesso ci troviamo di fronte alla frammentazione dell'esperienza scolastica e, in alcuni casi, di fronte alla disgregazione della scuola come tale – quando non ci sono più maestri, né materiali, né pratiche in grado di condurre (seppure con criteri molto ampi), ad alcun apprendimento significativo. In America Latina, come in altre regioni del mondo, l'educazione pubblica è a rischio di scomparsa. Siamo testimoni delle diverse forme di privatizzazione, dalla vendita aperta delle scuole, fino agli usi privati degli spazi e delle risorse pubbliche. Osserviamo forme concertate di abbandono e distruzione del senso dell'esperienza scolastica, che lasciano il terreno libero all'invasione di messaggi fabbricati dai mass-media. Ci accorgiamo delle forme aperte di sfruttamento del lavoro e del corpo di bambine e bambini, soprattutto nelle regioni indigene. Sappiamo di fenomeni di violenza che superano di molto il piano dello simbolico, dalla proliferazione delle droghe e delle armi bianche nelle scuole secondarie, fino alla conversione di scuole rurali in caserme. Come osservatori di una realtà che spesso non è documentata "dall'alto", abbiamo il dovere morale e politico di utilizzare l'etnografia per registrare questi processi in maniera pubblica e di conservarli nella memoria storica di questi tempi.

Da questa prospettiva la questione dell'etica della ricerca etnografica diventa più complessa. Senza dubbio è importante curare la relazione con i soggetti con i quali lavoriamo sul campo, ed evitare di metterli in pericolo con il nostro lavoro. Si possono menzionare anche altre dimensioni etiche meno evidenti come, per esempio, la selezione stessa dei temi che si studiano e la costruzione delle categorie e del discorso

utilizzato per parlare di altri mondi. I testi scritti e pubblicati possono avere ogni tipo di effetto sul discorso pubblico e sull'azione politica.

Tuttavia la riflessione etica da questa prospettiva implica soprattutto la capacità di situarci, per poter svelare e denunciare, non i saperi o i segreti “di quelli che stanno in basso”, bensì, i segreti “di quelli che stanno in alto” che possiamo percepire “dal basso”. Dobbiamo parlare del “conosciuto ma non detto” da parte di coloro che stanno al potere. In altre parole, non dobbiamo perdere la capacità d'indignazione morale. Ma non dobbiamo nemmeno perdere la speranza. L'etnografia realizzata in America Latina può anche, lasciare un registro scritto dei processi contrari, come la costruzione di alternative negli interstizi e ai margini del sistema, i processi di appropriazione e creazione reale di conoscenze e saperi, e le forme di resistenza di fronte ad alcune di queste forze che distruggono patrimoni educativi e culturali in tutta la regione latinoamericana.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La Reproduction*, Paris, Minit.
- Erickson F., 2002, “Culture and human development”, *Human Development* 45, p. 299-306.
- Chakrabarty D., 2002, *Habitations of Modernity. Essays in the Wake of Subaltern Studies*, Chicago, University of Chicago Press.
- Godenzzi Alegre J. (a cura di), 1996, *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cusco, Centros de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Perù.
- Guha R., 1997, *A Subaltern Study Reader*, Minneapolis, University of Minnesota.
- Lahire B., 1998, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lins Ribeiro G., 2005, *Post-imperialismo: para una discusión después del post-colonialismo y del multiculturalismo*, in Mato D. (a cura di), *Cultura, política e società. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 41-67.
- López Austin A., 1995, *Participación en el foro de derechos indígenas*, Chiapas, San Cristóbal de las Casas (inedito).
- Nader L., 1972, *Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up*, in Hymes D., *Reinventing Anthropology*, New York, Pantheon Press, p. 285-311.
- Ogbu J., Gibson M., 1991, *Minority Status and Schooling*, New York, Garland Publishing.

- Ortner S., 1984, "Theory of anthropology since the sixties", *Comparative studies in Society and History* 126 (1), p. 126-166.
- Rockwell E., 2001, "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en America Latina", *Cuadernos de Antropología Social* 13, Universidad de Buenos Aires, p. 53-64.
- , 2009, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell E., Gomes A., 2009, "Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40 (2), p. 97-109.
- Rockwell E., González Apodaca E. (in corso di stampa), *Anthropological research on educational processes in México*, in Anderson-Levitt K. (a cura di), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Berghahn Books.
- Rosaldo R., 1989, *Culture and Truth: the Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press.

LA SCUOLA, GLI INDIGENI E LO STATO IN AMERICA LATINA, OVVERO BOURDIEU E LA RIPRODUZIONE INCEPPATA

Cristiano Tallè

Oramai da alcuni decenni (a partire dagli inizi degli anni '80 del secolo scorso) l'educazione interculturale bilingue, nelle sue diverse declinazioni nazionali, costituisce il paradigma dominante della politica educativa che i differenti Stati del subcontinente latino-americano rivolgono alle popolazioni indigene presenti, in varia misura, nel loro territorio. La sola parola "interculturale" sembra evocare oggi, in gran parte dell'America Latina, un rinnovato senso di giustizia sociale e di riconoscimento culturale nei confronti di quei popoli indigeni che, nel corso degli ultimi 500 anni, sono sopravvissuti prima all'impatto della conquista, hanno resistito poi alle più violente politiche assimilazioniste, e rivendicano oggi il loro posto nella società nazionale. Questa sembra essere la rappresentazione pubblica dominante della scuola indigena, interculturale, bilingue e biculturale (secondo le diverse definizioni nazionali), una istituzione che, nel giro di pochi decenni, sembra aver cancellato dal proprio vocabolario le parole della "civiltà" e dell'"incorporazione" per sostituirle con quelle della "pluralità linguistica e culturale" e dell'"identità etnica".

Al fine di inquadrare le coordinate storiche di questo complesso fenomeno nel contesto del continente sudamericano, vorrei prendere le mosse dal caso messicano per molti versi esemplare e paradigmatico di molte vicende analoghe, parallele o successive, accadute in altre nazioni latino-americane. Tracerò dunque a grandi linee le tappe della genesi parallela delle politiche educative ed indigeniste in Messico, dalla nascita della nazione fino all'attuale congiuntura interculturale, per articolare poi su questa traccia un possibile percorso analitico-interpretativo.

1. Dall'incorporazione all'intercultura

Fin dai primi anni della conquista della *Nueva España*, la Corona aveva affidato ai diversi ordini religiosi avvicendatisi a seguito degli eser-

citi conquistatori la questione capitale della “civilizzazione” dei “*naturales*”. Attraverso una tenace e capillare attività di catechesi, i religiosi dovevano assolvere, nei piani della Corona, il doppio compito di “salvare” i nativi da una sicura dannazione e di insegnare loro “*buenas costumbres, policía y lengua castellana*”,¹ perseguendo così, accanto a più alti fini spirituali, un più profano scopo amministrativo, imposto dalla sconcertante variabilità linguistica dei nativi della *Nueva España* [Cuturi, 2004; Heath, 1992 (1970), p. 18-78].²

Al momento dell’indipendenza (1810-1821)³ l’intero progetto liberale di una nazione unitaria e moderna, tesa verso un inevitabile progresso, doveva passare per la piena assunzione di tale “mandato civilizzatore” da parte del nascente Stato, chiamato a sottrarre alla Chiesa il monopolio sull’educazione di cui aveva sino ad allora goduto. I primi governi del Messico Indipendente, nella zelante opera di costruzione di una nazione unitaria che si affrancasse dai vincoli coloniali, preferirono però “ignorare” la molteplicità linguistica e culturale delle popolazioni che abitavano il suolo nazionale: le prime leggi educative, che istituirono un sistema scolastico unico, laico e obbligatorio, furono pensate per un prototipo di “povero analfabeta rurale”, senza alcuna considerazione della sua ascendenza indigena e delle sue specificità linguistiche e culturali.⁴ Nel linguaggio ufficiale delle leggi e delle istituzioni la categoria di *pobre* si sovrappose totalmente a quella di *indio*, e l’eredità indigena rimase relegata ad un passato precolombiano buono solo per studi di archeologi e linguisti (Cifuentes, 1998, p. 221-236 e *passim*; Heath, cit., p. 94-126 e *passim*).⁵

¹ Da un’ordinanza di Carlo V del 1535, cit. in Heath, 1992 (1970), p. 35.

² Nei fatti sappiamo poi come le esigenze pratiche della “evangelizzazione sul campo” portarono spesso i frati ad apprendere le lingue native, in aperto conflitto con gli editi della Corona ed i suoi disegni di politica del linguaggio (Heath, cit., p. 37-78 e *passim*).

³ Il 1810 è convenzionalmente riconosciuto come l’anno della dichiarazione dell’indipendenza del Messico ad opera del sacerdote Miguel Hidalgo y Costilla, leader di un movimento indipendentista che univa settori creoli, meticci e indigeni della società coloniale, contro il potere politico degli spagnoli. Tale dichiarazione sarà riconosciuta dalla Corona spagnola solo nel 1821.

⁴ Nel 1825 venne varato il primo programma nazionale di alfabetizzazione “popolare”, fondato sui metodi dell’educazione lancasteriana (di mutuo insegnamento). Nel 1842 venne decretata l’istituzione di un sistema nazionale di educazione primaria unico, gratuito ed obbligatorio, garantito come diritto costituzionale nella Costituzione del 1857 (Cifuentes, 1998).

⁵ Nasce in questo periodo, nelle accademie e negli ambienti intellettuali creoli, l’idea del passato precolombiano come “classicità” della nuova società nazionale messicana

Dall'indipendenza fino al periodo del regime di Porfirio Diaz (1876-1911), si assistette così ad una crescente diffusione della scuola pubblica e con essa alla penetrazione, fin nelle più recondite zone rurali ed indigene, di una "cultura nazionale" che adottava simboli ed eroi del passato precolombiano come orizzonte della memoria collettiva, accanto allo spagnolo, la scrittura e la "scienza" come codici della modernità e del progresso. Attraverso l'imposizione di un calendario festivo e di un codice cerimoniale nazionale (gli atti civici, la celebrazione degli eroi nazionali, ecc.) oltre che, naturalmente, attraverso l'alfabetizzazione in lingua castigliana, la presenza fisica della scuola portò con sé la presenza simbolica dello Stato e di uno stile di vita più consono ad una società che aspirava alla "modernità" (Rockwell, 1996, 2007).

La rivoluzione messicana (1910-1917) – che portò alla caduta del regime porfiriano e comportò una lunga lotta intestina per il potere nazionale – produsse un modello di scuola pensata come "strumento riformatore" in grado di apportare l'azione rinnovatrice della rivoluzione fin nelle più remote comunità indigene e rurali, ancora soggette allo strapotere dei *caudillos* e della chiesa; da allora, per almeno un cinquantennio, la parola "*incorporación*" rappresenterà il mandato esplicito della scuola rivolta alle popolazioni indigene presenti sul territorio nazionale, col fine di appianare i dislivelli sociali e culturali e creare una società nazionale più moderna, giusta ed omogenea. Accanto al compito istituzionale (essenzialmente quello dell'alfabetizzazione in lingua spagnola) la cosiddetta "scuola rurale" immaginata dai politici e dagli intellettuali del tempo, doveva essere un agente di profonda trasformazione della società indigena. Tramite le scuole rurali vennero introdotte nelle comunità indigene nuove tecniche di produzione agricola e di allevamento, nuovi lavori e professioni (la falegnameria, la carpenteria, ecc.), nuove forme di gestione della terra, nuove forme di organizzazione del lavoro e di rappresentanza politica, ovvero una forma di vita più al passo con una società nazionale "trasformata" dalla rivoluzione (Aguirre Beltrán, 1992a; Heath, cit.; King, cit.; Rockwell, 1996, 2007).

nata dall'indipendenza [Aguilar Camín H. *et al.*, 1989 (1976); Aguirre Beltrán, 1992a, 1992b; Heath, cit.; King, 1994; Matos Moctezuma, 2006] e, parallelamente, l'ideologia della "*mezcla*" dei differenti ceppi razziali, linguistici e culturali, che, fondendosi insieme in un'unica "*raza cosmica*", avrebbero unificato il destino della nazione e aperto la strada verso una "*nuova era universale dell'umanità*" (Vasconcelos J., 1925, *La raza cósmica*, Madrid).

Tale genere di scuola “riformatrice” sarà un laboratorio fondamentale per l’elaborazione di una politica indigenista più organica, indirizzata dai metodi e dai principi delle scienze sociali. A cavallo fra gli anni ’30 e ’70 del secolo scorso, tutta una nuova “geografia istituzionale” diede corpo ad un indigenismo di Stato, drenatore di risorse ed investimenti volti a ridurre il gap economico, sociale e culturale fra popolazioni indigene ed il resto della società nazionale: nel 1936 venne fondato il *Departemento de Asuntos Indígenas* e, nel 1948, sotto la guida dell’antropologo Alfonso Caso, l’*Istituto Nacional Indigenista*, l’istituzione cardine della politica indigenista messicana, modello per analoghe esperienze in tutto il continente sudamericano attraverso tutta la seconda metà del ’900. I principi guida del nuovo indigenismo, secondo un’esplicita *ratio* socio-antropologica, furono quelli del cosiddetto “*enfoque integral*”, ovvero l’idea che fosse necessario integrare organicamente i diversi livelli d’intervento in un unico progetto di sviluppo, e del “*regionalismo*”, ovvero la pianificazione dell’azione su scala locale per meglio rispondere alle specifiche dinamiche socio-culturali delle cosiddette “*regiones de refugio*” indigene (Aguirre Beltrán, cit., p. 115-187; Heath, cit., p. 196-222).

In questa nuova congiuntura politica, l’ipotesi controversa dell’uso delle lingue indigene a scuola, sempre minoritaria fra gli intellettuali ed i politici del paese, trovò per la prima volta un suo riconoscimento ufficiale: di fronte all’inefficacia del metodo della castiglianizzazione diretta, venne riconsiderata la possibilità di utilizzare le lingue indigene come “lingue ponte” nella direzione di una progressiva transizione verso un futuro monolinguisimo spagnolo. In questi anni l’*Instituto Lingüístico de Verano* (ILV), un’organizzazione nordamericana di missionari protestanti linguisti addestrati alla traduzione della Bibbia in diverse lingue indigene del mondo, fu il partner ufficiale delle istituzioni statali nell’attuazione di questa nuova politica educativa. Fra la metà degli anni ’40 e gli anni ’70, missionari dell’ILV, col patrocinio delle istituzioni, lavorarono sul campo alla standardizzazione delle lingue indigene della nazione ed avviarono i primi progetti sperimentali di alfabetizzazione bilingue (Cuturi, 2009; Heath, cit., p. 151-184). Parallelamente per la prima volta degli indigeni bilingui vennero esplicitamente formati come *promotores culturales* allo scopo di “castiglianizzare” e di “modernizzare”, vere e proprie “teste di ponte” dei progetti di sviluppo nelle comunità indigene.

È proprio a partire da queste esperienze che inizia a delinarsi, tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta del secolo scor-

so, tanto nelle sedi accademiche quanto in quelle politiche, un nuovo discorso che sembra rovesciare, almeno nel linguaggio, quello indigenista dell'incorporazione: è il discorso "pluralista" che riconosce nella diversità culturale e linguistica delle popolazioni native un valore fondante della nazione. Il bilinguismo viene riconosciuto come una condizione permanente e strutturale delle società indigene (non più stadio di transizione verso un ideale monolinguisma nella lingua coloniale) ed il pluralismo etnico viene considerato come costitutivo della stessa società nazionale (non più incompatibile con l'identità nazionale, né motivo implicito di disegualianza sociale).⁶ Il linguaggio della "pluralità culturale" si afferma così in ambito giuridico, istituzionale e pedagogico, senza più lasciare traccia dell'"incorporazione" protagonista di un intero cinquantennio. L'articolo secondo della Costituzione degli Stati Uniti Messicani, riformata nel 2003, recita:

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

⁶ Nonostante il discorso pluralista interculturale appaia oggi per molti versi incommensurabile, nel linguaggio e nelle azioni che orienta, col discorso incorporativista dell'indigenismo, da un punto di vista della genesi storica è facile cogliere alcune importanti linee di continuità. Da una parte l'indigenismo, orientato da un'antropologia sociale riformista, fu l'incubatore di alcuni motivi tipici dell'attuale congiuntura pluralista: il bilinguismo come condizione imprescindibile di una politica educativa efficace, l'esigenza di interventi specifici su scala locale, il coinvolgimento diretto di attori sociali indigeni (*vedi* il ruolo dei *promotores culturales*). Dall'altra all'interno dello stesso indigenismo si generarono elementi di forte critica destinati a mettere in crisi il "paradigma incorporativista" e a farne emergere uno nuovo, con un nuovo linguaggio ed un nuovo apparato concettuale. Tutta una nuova generazione di antropologi messicani, fortemente influenzati dal Marxismo (Bonfil Batalla, Nolasco, ecc.), espresse una forte critica nei confronti del modello di sviluppo perpetrato dalle politiche indigeniste, accusando di fatto gli stessi antropologi della generazione precedente, che avevano ricoperto incarichi pubblici in istituzioni come l'INI, di aver contribuito alla perpetuazione di rapporti coloniali di potere (Heath, cit., p. 228-239). Parallelamente i nuovi professionisti indigeni, nati e formati all'interno delle stesse politiche educative indigeniste, si fecero portavoce di nuove istanze di autodeterminazione indigena, appropriandosi degli stessi strumenti simbolici e politici del potere nazionale (Colajanni, 1998; Bartolomé, 1997, 1998).

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

Nel quadro di questa cornice costituzionale i singoli stati messicani, in misura proporzionale alla composizione multietnica della loro popolazione, hanno prodotto leggi statali spesso molto avanzate in materia di autonomia indigena e di riconoscimento dei diritti culturali.

2. Un esperimento teorico: Pierre Bourdieu in America Latina

La parabola della scolarizzazione indigena nel Messico moderno appena delineata, racconta una storia esemplare, che si è ripetuta parallelamente in tutta l'America Latina, con specificità e velocità variabili di paese in paese. In diversi ambiti istituzionali – giuridico, accademico, politico, massmediatico – il discorso dominante sembra concorde nel narrare questa parabola storica come dotata di intrinseca teleonomicità: l'educazione interculturale bilingue di oggi costituisce l'ultimo atto di una lunga traiettoria che, dalla civilizzazione forzata, attraverso l'assimilazione prima e l'incorporazione poi, giunge infine all'esplicito riconoscimento dei diritti culturali e linguistici delle popolazioni indigene.

La ridondanza di tale discorso dominante rischia oggi di diventare un peso per la stessa ricerca sui processi educativi in Sud America (sia essa storica, sociologica, antropologica, linguistica o pedagogica). Una delle maggiori sfide che, a mio avviso, essa è chiamata ad affrontare è proprio quella di riuscire ad elaborare un discorso teorico autonomo dal discorso pubblico, prendendo le distanze dalla lettura “teleonomica” e “culturalista” del fenomeno, che tutta una retorica nazionale, politica ed in parte

accademica tende ad imporre in maniera univoca. Molti autori, a partire da Ogbu, hanno d'altra parte evidenziato come sia necessario mettere in relazione la dimensione educativa-pedagogica con quella economico-politica (il micro-livello con il macro-livello) per leggere in maniera adeguata e complessa l'istituzione scuola nelle società multiculturali, la sua "connettività" con più generali flussi economici e simbolici, la sua "forza simbolica" (il suo potere di omologazione) ed anche i suoi margini di trasformazione ed appropriazione locale (Ogbu, 1981, 1996a). In questa prospettiva vorrei provare a rileggere la parabola storica sopra delineata, attraverso la lente della nota teoria della riproduzione di Pierre Bourdieu [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970)], per misurare poi, nella seconda parte di questo lavoro, le implicazioni pratiche di questa stessa teoria alla luce delle evidenze risultanti dalle etnografie della scuola in America Latina.

D'altra parte la teoria di Bourdieu, elaborata negli anni '70 a partire dall'analisi del sistema scolastico francese, ha goduto in America Latina di un grosso successo in ambito accademico e non solo, diventando il punto di riferimento di un'intera tradizione di sociologia e pedagogia critica che ha ridiscusso i presupposti stessi dell'indigenismo "incorporativista" (Baranger, 2008). Nell'ambito di tale "innesto" non sono mancate neanche importanti critiche riguardo alla sua pretesa valenza universale, riguardo cioè ai limiti della sua estendibilità al di fuori dal contesto europeo (e francese in particolare) dove era stata originariamente formulata.⁷ È allora proprio dal suo intrinseco eurocentrismo che vorrei partire per tentare un "esperimento teorico" che consiste nel sovrapporre l'impianto teorico bourdieuiano (tarato su un modello di Stato europeo) al discorso pubblico sudamericano, al fine di mettere a fuoco la logica coloniale del processo storico sopra delineato, dissimulata dal discorso dominante, e di relativizzare parallelamente la teoria nelle sue pretese di universalità.

In un articolo giovanile del 1966, "*La trasmissione dell'eredità culturale*", Bourdieu esplicita con grande chiarezza le premesse del comples-

⁷ Nel contesto sudamericano, fortemente caratterizzato dalla disuguaglianza sociale ma anche da dinamiche irriducibili al concetto stesso di "classe" (dinamiche etniche, dinamiche razziali, ecc.), l'ipotesi della riproduzione è stata da più parti criticata in quanto eccessivamente riduttiva e meccanicistica, dal momento che tende a trascurare i processi inversi di resistenza da una parte e di appropriazione dall'altra e a privare i soggetti dei processi sociali della loro *agency*, ovvero del loro spazio di azione e trasformazione sociale (Levinson, Holland, 1996; Rockwell, 1995).

so percorso teorico che andrà elaborando nel corso degli anni successivi riguardo al rapporto organico fra Stato, scuola e potere. In un passaggio dell'articolo afferma:

Per offrire vantaggi ai più avvantaggiati e svantaggi ai più svantaggiati, è necessario e sufficiente che la scuola ignori nel contenuto dell'insegnamento trasmesso, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le diseguaglianze culturali esistenti tra i giovani delle diverse classi sociali: in altre parole, trattando tutti i discenti, anche se di fatto diseguali, come uguali nei diritti e nei doveri, il sistema scolastico finisce di fatto per sancire le diseguaglianze iniziali di fronte alla cultura. [Bourdieu, 1972 (1966), p. 149]

Questo passaggio ci indica una possibile pista da seguire, che unisce con un unico filo rosso le politiche della Colonia con quelle dei moderni stati americani che si riconoscono multiculturali: la trasformazione delle “diseguaglianze culturali” (lingue, valori, usi del corpo, ecc.) in “diseguaglianze sociali” (ovvero un diverso accesso alle risorse economiche e simboliche della società nazionale) che avverrebbe attraverso la prerogativa propria dell'istituzione di “legittimare”, “sanzionare” e “certificare” le differenze. In che misura dunque le politiche educative latino-americane avrebbero legittimato e avallato o ostacolato e precluso questo meccanismo, proprio del modello occidentale di Stato-Nazione, fondato sull'ideale di unità linguistico-culturale-territoriale [Gellner, 1985 (1983); Anderson, 1996 (1983)]? Questo costituisce un tema cruciale della sociologia e dell'antropologia della scuola in America Latina (e non solo naturalmente), fattore a mio avviso essenziale per comprendere l'attuale “congiuntura interculturale”.

Tutto il processo di decolonizzazione che porterà alla nascita degli Stati latino-americani può essere letto, a grandi linee, come un processo per molti versi analogo a quello che secondo Bourdieu ha caratterizzato la genesi della “forma Stato” occidentale (Bourdieu, 2009, p. 89-119), ovvero un processo di concentrazione-unificazione di “diverse specie di capitale” (economico, simbolico, culturale, ecc.) ad opera delle élite creole, artefici delle indipendenze nazionali, contro gli interessi delle madrepatrie. Parte fondamentale di questo processo sarà l'unificazione del “campo culturale” avvenuta tramite la lotta per il monopolio sull'educazione (fino ad allora appannaggio della Chiesa), e l'istituzione di una scuola pubblica e obbligatoria, investita dell'esplicito mandato di unificare culturalmente e linguisticamente il paese: attraverso la scuola

si è imposto in ogni recesso territoriale e sociale, il riconoscimento dello Stato e della sovranità nazionale e, con esso, di un'egemonia culturale (Rockwell, 2007). Parallelamente, d'altra parte, si capisce perché la scuola sia stata l'istituzione che più di altre si è fatta carico della questione indigena, identificando in parte con questa il suo stesso mandato. Attraverso le politiche dell'educazione si è andata edificando infatti una specifica "forma Stato" latino-americana che ha "istituzionalizzato" la presenza radicalmente problematica di popolazioni native, rendendola organicamente gestibile-leggibile all'interno di determinati equilibri di potere, di un determinato sistema di pesi e contrappesi, di corpi sociali e anticorpi istituzionali. La questione indigena è entrata così a far parte della struttura stessa dello Stato latino-americano (basti pensare ad istituzioni come l'INI in Messico o la FUNAI⁸ in Brasile) e, tramite essa, degli stessi interessi di Stato.

In questa prospettiva si può ipotizzare che l'istituzione scolastica, a partire dal mandato originario di civilizzazione e attraverso tutta la genesi dello Stato latino-americano, abbia lavorato come cinghia di trasmissione nel meccanismo di riproduzione delle società nazionali sudamericane, perpetuando, al tempo stesso, una relazione di dominio di matrice coloniale, con l'imposizione di un "dispositivo educativo" che censurava le lingue native e disciplinava i comportamenti (Maldonado Alvarado, 2002, p. 147-161): l'immagine di giovani studenti indigeni segregati negli *internados* per essere educati alle "maniere civili", senza possibilità alcuna di contatto con le famiglie e col divieto assoluto di usare la lingua indigena, è parte integrante della memoria storica dell'istituzione in tutto il continente sudamericano. Così, l'uso della lingua indigena, un certo modo di usare il corpo (il silenzio e l'immobilità dell'alunno indigeno di fronte all'autorità scolastica) e perfino di abbigliarlo (l'indio straccione che calza *huarachas*...), motivi secolari di insuccesso scolastico all'interno delle aule, si sono trasformati, al di fuori di esse, in stigmi di "inferiorità" sociale, motivi di un "destino sociale" incorporato che predispone all'emarginazione, inculcando, nell'*habitus* dell'indigeno scolarizzato, il "senso del suo limite sociale". L'antropologo messicano Bonfil Batalla ha descritto questo processo in termini diversi da quelli della generica "accultu-

⁸ La *Fundação Nacional do Índio*, organo ufficiale del governo brasiliano che si occupa dei diritti dei popoli indigeni.

razione”, parlando piuttosto in maniera specifica di un processo di “disindianizzazione”:

La desindianización de las comunidades rurales es un proceso que ha ocurrido con ritmo diferente a lo largo de la historia de México... Es fácil encontrar muchos ejemplos de comunidades que hoy se reconocen como mestizas y que eran indias a principio de este siglo... es necesario entender el cambio de comunidad india a pueblo campesino tradicional, no como una transformación que implique el abandono de una forma de vida social... sino fundamentalmente como un proceso que ocurre en el campo de lo ideológico cuando las presiones de la sociedad dominante logran quebrar la identidad étnica de la comunidad india... la desindianización se cumple cuando ideológicamente la población deja de considerarse india, aun cuando en su forma de vida lo siga siendo.
[Bonfil Batalla, 2005 (1987), p. 79-80]

Un processo di ordine ideologico, che ha luogo in contesti di forte asimmetria di potere, come la scuola appunto, e che implica, mi sembra, l’esercizio di una bourdieuiana “violenza simbolica”.⁹ In questa prospettiva si capisce come, a fronte degli enormi sforzi ed investimenti nelle politiche dell’educazione, quelle latino-americane continuano ad essere a tutt’oggi società a scarsissima mobilità sociale e le popolazioni indigene continuano a rappresentare, in esse, lo strato più emarginato (Paulston, 1972; López, 2005). A partire della sua logica omologante, la scuola, pur presentandosi immancabilmente come “ascensore sociale” per i ceti popolari (i “disindianizzati” di Bonfil Batalla), può aver contribuito in una certa misura a riprodurre e cristallizzare il sistema semicastale nato dalla società coloniale: una società nazionale fortemente stratificata in cui la diversità linguistico-culturale tende a sovrapporsi alla variabilità somatica e alla diseguaglianza sociale. Una gran varietà di termini-etichetta, come “cholo”, “indio”, “criollo”, “mestizo”, “negro”, “zambo”, “mulato” – solo per citare i più comuni nelle lingue nazionali sudamericane – definiscono una sorta di “tassonomia sociale” a geometria variabile, volta ad articolare-classificare, attraverso l’attribuzione di

⁹ Il tema della “violenza strutturale” sarà, a partire dagli anni ’70, il fulcro del pensiero pedagogico sudamericano, produttore di autorevoli paradigmi teorici ed ideologici come quello della “pedagogia degli oppressi” di Freire e della “descolarizzazione” di Illich (Freire P., 1971, *La Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, ed. orig. 1971; Illich I., 1983, *Descolarizzare la Società*, Milano, Mondadori, ed. orig. 1971).

specifici tratti caratteristici (il colore del corpo, l'abbigliamento, la lingua, i gusti musicali e culinari, ecc.), precise "distinzioni" sociali.

La tendenza dell'ultimo trentennio, con l'affermarsi del paradigma interculturale, sembrerebbe, sulla carta, invertire proprio questa "inerzia sociale", rovesciando alla radice l'approccio omologante alla questione culturale che le sta a monte. L'obiettivo palese è quello di valorizzare a scuola le diversità linguistiche e culturali prescolastiche, attribuendo loro uno status legittimo di equivalenza e disinnescando così il meccanismo del pregiudizio e della discriminazione: una sorta di risarcimento simbolico della "disindianizzazione" sofferta. L'eredità culturale indigena, entrando a scuola e nei *curricula* scolastici, si può trasformare così in una "tradizione scolastica" riconosciuta, ovvero in un percorso scolastico legittimo rispendibile nella società nazionale (un "passato scolastico" e non più solo un "passato indigeno").

3.L'identità etnica: l'interfaccia fra la scuola (interculturale) e lo Stato (multiculturale)

Ripartendo da Bourdieu:

"...si può supporre che, nelle società differenziate, lo Stato sia in grado di imporre e di inculcare in modo universale, alla scala di una certa area d'influenza territoriale, strutture cognitive e valutative identiche o simili, dando così origine ad un «conformismo logico» e a un «conformismo morale» ... (Bourdieu, 2009, p. 111) In quanto struttura che presiede all'organizzazione e istanza regolatrice delle pratiche, esercita in permanenza un'azione tendente a formare disposizioni durevoli, attraverso tutte le forme di costrizione e le discipline mentali e corporali che impone uniformemente all'insieme degli agenti". (ivi, 112)

Torneremo più avanti sulla pretesa "universalità" ed "uniformità" del raggio d'azione dello Stato; per ora vorrei soffermarmi sul lavoro di "incorporazione" di forme statuali di classificazione e distinzione, di percezione e di riconoscimento, che avverrebbe, secondo l'autore francese, attraverso l'imposizione di un preciso dispositivo scolastico.

La "forma scuola", standardizzata e disciplinante, ridondante e decontestualizzante, sembra essere il cuore e la garanzia della riuscita di questa operazione di "messa in forma". Riguardo alla natura particolare del sapere scolastico molto si è detto e scritto (Bruner, 2001; Cazden,

2001; Gardner, 2000; Pontecorvo, Ajello, Zuchermaglio, 1995), ma qui vorrei porre l'attenzione su alcune caratteristiche, fra loro correlate, di tale forma di sapere (caratteristiche "formali" appunto), ovvero la "decontestualizzazione", l'"astrazione" e l'"universalità". L'estrema ridondanza della strategia di comunicazione scolastica, basata sulla triade IRE¹⁰ che permette una gestione selettiva dei turni di parola (Cazden, cit., p. 30-38 e *passim*), la focalizzazione della comunicazione intorno al testo scritto e l'"incapsulamento" spazio-temporale della relazione didattica, producono quel tipo di sapere tipicamente scolastico, un sapere decontestualizzato-ante, estremamente trasferibile ma poco specifico, molto astratto e poco pratico.

Cazden nota come la caratteristica della "de-contestualizzazione" (dei saperi, dei compiti, del linguaggio) tipicamente attribuita alla scuola, abbia a che fare, da un punto di vista pragmatico, con una continua ri-contestualizzazione dei discorsi che si fanno a scuola ad un contesto specifico, fatto di oggetti specifici come i libri, la lavagna e di riferimenti incrociati al programma curricolare (Cazden, cit., p. 74-75). Sulla stessa linea Lave e Wenger, sostenendo un approccio "pratico" ai problemi dell'apprendimento, ontologicamente inteso come "socialmente situato", affermano: *The organization of schooling as an educational form is predicated on claims that knowledge can be decontextualized, and yet schools themselves as social institutions and as places of learning constitute very specific context* (Lave, Wenger, 1991, p. 40). In questo senso, ciò che si fa a scuola non è certo più o meno pratico di qualsiasi altro "fare" umano, né più o meno "astratto"; piuttosto non è forse la "pratica scolastica" a produrre l'effetto cognitivo del "sapere astratto-decontestualizzato"? La risposta sta, ci dicono Lave e Wenger, nella specificità della pratica scolastica e nella maniera in cui questa seleziona l'accesso alle conoscenze che impartisce: ciò che si impara a scuola risulterà astratto, cioè "tratto fuori", distaccato, separato dal fare, e "calato dall'alto", in quanto effetto cognitivo dell'incorporazione della relazione sociale asimmetrica e "segregante" (la "partecipazione periferica") attraverso la quale viene trasmesso il sapere stesso (*ivi*, p. 96-105 e *passim*).

Vorrei qui sottolineare quanto questa "disposizione cognitiva" tipicamente scolastica sia uno dei presupposti fondamentali di una forma di

¹⁰ *Initiation* (domanda dell'insegnante), *Reply* (risposta dell'alunno), *Evaluation* (valutazione dell'insegnante).

vita “nazionale”, nelle sue diverse manifestazioni. Benedict Anderson ha mostrato come l’idea di Nazione, ed il sentirsi parte di essa, implichi la predisposizione, calata nel senso comune, ad “immaginare” una comunità culturale come corpo omogeneo e limitato che “*si sposta giù o su lungo la storia*” [Anderson, 1996 (1983), p. 42], ben diversamente da quanto accade nelle cosiddette società tradizionali dove le relazioni faccia a faccia costruiscono un diverso “senso incorporato” di appartenenza. All’effimera realtà-efficacia di questa “comunità immaginata” contribuiscono in maniera rilevante i mezzi di comunicazione di massa da una parte ed un sistema educativo nazionale dall’altra. Mi sembra che questa “immaginazione nazionale” di cui parla Anderson implichi necessariamente una predisposizione al pensiero decontestualizzante, atta a disinnescare la rilevanza del conteso, che la scuola contribuirebbe a riprodurre (incorporare e socializzare) come “schema cognitivo” universalmente valido in diversi contesti della vita sociale nazionale. Questa tesi richiama da vicino un approccio cognitivista alla cultura intesa come “connessione di schemi” (Strauss, Quinn, 2000); in questi termini infatti potremmo dire che la scuola, tramite la ridondanza dei suoi standard istituzionali, contribuisce a incorporare uno “schema cognitivo” fra i più condivisi e “trasferibili” fra le persone socializzate all’interno di una società nazionale (ed oggi sono la quasi totalità dell’umanità): lo schema dell’identità, matrice di riconoscimento di una varietà di esperienze sociali e di autoriconoscimento in esse (l’identità individuale, l’identità di genere, l’identità sociale, l’identità politica e, non ultima, l’identità etnica).

Dopo questo lungo excursus cognitivo, torniamo alla domanda iniziale circa l’attuale egemonia del paradigma interculturale e le sue implicazioni nascoste dal discorso ufficiale. Nell’attuale congiuntura interculturale, lo Stato sembra rinunciare dunque al mito dell’omogeneità linguistica e culturale, ma non rinuncia affatto al suo sforzo di mantenere un controllo simbolico sull’immaginario, imponendo sull’eterogeneità culturale le proprie forme di classificazione-riconoscimento: differenziando l’istituzione scolastica, lo Stato si “immagina” come multiculturale (come un mosaico di culture diverse) e moltiplica allo stesso tempo l’identità come unico mezzo legittimo-universale di riconoscimento; l’identità come immagine “nazionale” della propria appartenenza culturale, come matrice nazionale (semantico-cognitiva) attraverso la quale ogni cultura può rivendicare la propria esistenza, i propri interessi ed i propri diritti, insieme mezzo di espressione e prezzo della rivendica-

zione della differenza. Per usare un'espressione di Hannerz, potremmo dire che le scuole indigene contribuiscono in maniera rilevante a dare un'organizzazione sociale nazionale ai significati locali [Hannerz, 1998 (1992)], a riprodurre cioè la forma dell'identità culturale-etnica-linguistica in omologia all'"identità nazionale".

Socializzando questa sorta di *medium-equalizzatore* simbolico-cognitivo, la scuola continuerebbe dunque a svolgere la sua funzione "omogeneizzatrice" nella misura in cui "ripulisce" le pratiche indigene dalla "rilevanza del contesto" (ovvero le decontestualizza, le standardizza) e attribuisce loro la valenza simbolica dell'universale:¹¹ le forme di vita indigene diventano così identità etniche e solo in questa forma addomesticata-scolarizzata, riconoscibile nelle arene nazionali (giuridiche, accademiche, politiche, economiche, mass-mediatiche ecc.), possono entrare nell'immaginario nazionale. Per usare una metafora più finanziaria, potremmo anche dire che la scuola funge da "ufficio di cambio simbolico" che cambia le valute culturali locali (i valori locali), in valute culturali nazionali (valute con più potere d'acquisto...) spendibili nel mercato pubblico statale e, sempre più spesso, globale.¹²

4. La riproduzione inceppata

Ad un livello che potremmo definire "macro-sociale", la pista segnata dall'ipotesi della riproduzione di Bourdieu in Sud America, sembra per lo meno rispondere esaurientemente a più ordini di problemi fra loro correlati: da una parte rende conto della scuola come arena privilegiata dell'elaborazione di un "progetto di nazione", sia esso assimilazionista o pluralista; dall'altra della sua inerzia nel ridurre le diseguaglianze sociali a partire dai dislivelli culturali; infine della sua predisposizione a ripro-

¹¹ Bourdieu parla di un "effetto di universalità" riferendosi all'"efficacia simbolica" propria del potere delle istituzioni statali (giuridiche, amministrative, ecc.) (Bourdieu, 2009, p. 116-118, 147-150).

¹² Come è stato da più parti sostenuto, lo Stato non sembra affatto destinato a sparire dalla scena della globalizzazione (Amselle, 2001, p. 17-45 e *passim*; Hannerz, 1998, 2001), ma continuerebbe a svolgere un ruolo insostituibile di distributore-garante dei mezzi simbolici sul mercato globale; comprendere la scuola, nella sua universalità e nelle sue multiformi manifestazioni locali, è forse oggi quanto mai indispensabile per capire come le culture indigene possano entrare nell'economia nazionale dei beni simbolici e, tramite essa, nell'economia dei contatti culturali su scala globale.

durre “identità etniche immaginate”. In questa seconda parte del saggio, vorrei muovere le mie considerazioni lungo un’ideale linea di “dissimulazione” che separa (ed unisce) la pratica quotidiana delle scuole indigene (il livello micro) dal piano dei rapporti sociali, economici e di potere che essa contribuisce a riprodurre nella società nazionale (il livello macro). L’etnografia in tal senso si rivela uno strumento indispensabile a disposizione della ricerca sui processi educativi, in grado di “osservare” la riproduzione molto da vicino (nelle aule, nelle interazioni didattiche) e di far emergere dinamiche e processi invisibili da un punto di vista solo teorico.

L’ipotesi della riproduzione contempla, spesso in maniera troppo implicita, l’idea di un “dispositivo scolastico” sempre uguale a se stesso in grado di mettere in moto il meccanismo perfetto della riproduzione; i tratti di questo dispositivo sono quelli tipici dell’istituzione evolutasi in occidente, ereditata dalla nascita degli Stati-Nazione ottocenteschi e oramai “naturalizzata” in un senso comune: la relazione asimmetrica maestro/alunno, le interrogazioni, le routine quotidiane, le punizioni, le modalità standard della comunicazione didattica, ecc. Cazden ha definito tali caratteristiche come le “*default options*” dell’interazione scolastica, ovvero “*in computer terminology... what the system is set to do “naturally” unless someone makes a deliberate change*” (Cazden, cit., p. 31). Si direbbe, in termini linguistici, le forme “non marcate” del contesto scolastico.

Nelle aule delle scuole indigene del continente, alla periferia del sistema scolastico e statale, sembra proprio che queste “*default options*” non siano così cogenti come le vorrebbe il prototipo istituzionale. Un dato ricorrente delle etnografie della scuola che in questi anni sono state prodotte in Sud America, è che questa, sia essa presente o latente, strutturata o fatiscente, sia essa urbana o rurale, ticuna o toba, guaraní o huave, sembra muoversi sempre su un doppio binario. Da una parte una cornice istituzionale sostanzialmente inalterata fatta di atti civici, alza bandiera, *routines* quotidiane fortemente stereotipate, di un repertorio di oggetti e strumenti immancabili (banchi, lavagne ecc.), di una rete istituzionale sovralocale (uffici, sindacati, centri di formazione docente ecc.), costituisce un comun denominatore della scuola in ogni sua realizzazione locale, nella foresta o sugli altopiani, fra le lagune o nei sobborghi di qualche città tropicale; un insieme di tratti caratteristici che rendono la “forma scuola” estremamente “trasferibile” ed ovunque riconoscibile nel paesaggio sociale globale contemporaneo. D’altra parte tale “forma scuola” appare costantemente perturbata da macroscopiche

anomalie nella gestione del quotidiano scolastico, da evidenti devianze dagli standard istituzionali; si dovrebbe forse dire che in questi contesti scolastici le “*default options*”, ovvero le forme “non marcate” dell’interazione scolastica, siano, almeno in parte, differenti: un diverso punto di equilibrio fra autorità e attenzione in classe, una diversa “punteggiatura” dei turni di parola, una spiccata tendenza alla cooperazione fra pari, una maggiore fluidità nell’uso dei tempi e degli spazi dell’istituzione, una grande permeabilità del contesto rispetto agli eventi che avvengono al suo esterno (Alvares, 2004; Brazzabeni, 2007; Gobbo, Gomes, 2003; Lelli, 2007; Philips, 1983; Rockwell, 1995; Tallè, 2009).

Come può convivere un quotidiano scolastico a volte ai limiti della riconoscibilità, con una presenza simbolica della scuola così ridondante? L’impianto teorico bourdieuiano, misurato sul piano delle pratiche che esso stesso evoca, mostra dunque la sua principale manchevolezza, ovvero l’aver disegnato un meccanismo “autosufficiente” di riproduzione, scambiando le pretese di “universalità” dell’istituzione, con l’“universalità” dei suoi effetti. È proprio a partire da tali limiti pratici, non previsti dal suo interno, che è possibile allargare a mio avviso l’orizzonte teorico dell’ipotesi bourdieuiana e che, in questa sede, è possibile comprendere meglio l’attuale rilevanza-egemonia del “paradigma interculturale”, le aspettative che crea e quelle che disattende, al di fuori della retorica culturalista delle istituzioni. Nel tentativo di dare una risposta alla domanda precedente occorre allora far rientrare nel quadro teorico dell’analisi proprio ciò che la scuola, nel suo impianto decontestualizzante dei saperi, tende ad occultare e negare: ovvero l’*agency*, la negoziazione, la trasformazione e l’appropriazione.

Per spiegare queste fratture nella ripetitività dello standard istituzionale, e al contempo la forza simbolica di un’istituzione entrata ormai nel senso comune di molte popolazioni indigene a lungo renitenti all’istituzione, occorre partire da tre cambiamenti sostanziali innescati dall’avvento delle scuole indigene differenziate:

- 1) le lingue indigene, con un portato pragmatico, semantico e sociolinguistico specifico, entrano a pieno titolo nella costruzione della dinamica comunicativa scolastica.
- 2) I cosiddetti “contenuti culturali” indigeni, entrando nei curricula scolastici, sembrano destinati a “retroagire” in qualche modo sull’epistemologia stessa del sapere scolastico presupposta dall’istituzione.

3) Gli insegnati sono essi stessi indigeni bilingui che, nell'espletamento del loro ruolo, continuano a mantenere legami e affiliazioni di vario genere con la società indigena.

A partire da questi tre motivi di profonda metamorfosi della scuola possiamo forse cominciare a capire come essa, nonostante la sua estrema "ridondanza istituzionale", possa essere non solo lo strumento della riproduzione della "forma Stato", e delle relazioni di potere in essa, ma contemporaneamente anche uno strumento di riproduzione su scala locale, in grado di porre dei limiti all'efficacia stessa della riproduzione nazionale, alla portata stessa del suo raggio d'azione. Le etnografie testimoniano come le scuole nelle comunità indigene, se da una parte abbiano prodotto per molti versi l'effettiva "incorporazione" delle società indigene nelle dinamiche della società nazionale, dall'altra restino esse stesse a loro volta "incorporate" nelle dinamiche sociali locali, risituate nei processi locali di riproduzione sociale: le scuole indigene si adattano così ad una diversa "morfologia sociale", si accomodano alla logica delle relazioni fra i clan, si riconfigurano su una diversa forma e gestione del potere politico (Alvares, cit.; Brazzabeni, cit.; Lelli, cit.; Maldonado Alvarado, cit.).

Nella comunità huave/*ikoots* di San Mateo del Mar,¹³ la scuola indigena bilingue, dopo circa un secolo di scolarizzazione nazionale, ha moltiplicato le opportunità e le forme di quella trama di reciprocità sociali vissute come inalienabile vincolo della vita comunitaria ereditata dagli antenati: i "*comité de padres de familia*" (associazioni dei genitori degli alunni) offrono un inedito ambito sociale in cui gli uomini possono espletare un *nombramiento*, ovvero quel genere di incarico svolto a titolo gratuito a servizio della comunità; d'altra parte, parallelamente, i maestri sempre più spesso sono chiamati a ricoprire le cariche più alte del sistema politico dei *cargos*, un sistema gerarchico di ruoli ed incarichi politici e cerimoniali, di crescente responsabilità e autorità, che ogni uomo adulto (nella prospettiva locale, l'uomo "capo" di famiglia) è chiamato ad assolvere su nomina di una cerchia di "notabili" anziani (Tallè, cit., p. 130-139, 404-411).

Queste complesse dinamiche, fra il quadro quotidiano e quello macro-sociale, sembrano destinate dunque a creare un cortocircuito fra

¹³ Comunità indigena di pescatori situata lungo la costa pacifica dell'Istmo di Tehuantepec, nello Stato di Oaxaca (Messico), dove a partire dal 1999 ho svolto le mie ricerche sul campo.

l'immagine e la pratica della scuola interculturale: nelle aule indigene, e nei margini di appropriazione sociale dell'istituzione nelle comunità, si riproduce una sorta di "resistenza incorporata" che genera uno stato di resilienza, contro-inerzia, in grado di inceppare il meccanismo della riproduzione perfetta del progetto nazionale.

5. Osservazioni conclusive: ricorrenze e metamorfosi culturali

Vorrei soffermarmi, in conclusione al nostro percorso, sulla paradossale ricorrenza che avviene nell'attuale congiuntura interculturale fra la cultura in senso antropologico, inteso come "il costume" di questo o di quel popolo, e cultura intesa come sapere scolarizzato (con tutte le caratteristiche di cui sopra). Nell'opera di decontestualizzazione-ricontestualizzazione (Bauman, Briggs, 1990) delle pratiche e dei saperi indigeni nello specifico contesto scolastico, queste stesse pratiche subiscono una profonda metamorfosi, sottoposte ad un processo di standardizzazione-parcellizzazione calibrato sul classico concetto antropologico di cultura intesa come "insieme complesso" di conoscenze, credenze e costumi dell'uomo in società: a scuola la "forma di vita" indigena viene tradotta in una "cultura immaginata", come insieme coerente di pratiche e credenze che si presuppone caratterizzino una comunità discreta, discontinua (la cultura di questa o di quella etnia). E questa ricorrenza-sovrapposizione (fra cultura antropologica e cultura scolastica) è tanto più paradossale per una disciplina come l'antropologia culturale che deve la sua ragione d'essere, storica, epistemologica e accademica, all'affermazione di un particolare senso del concetto di cultura. All'inizio di ogni manuale di antropologia culturale si legge come questa disciplina nasca dalla divaricazione fra un senso classico del concetto di cultura – intesa come "*cultura animi*" che, attraverso un rapporto scolastico fra maestro e alunno, distingue il colto dall'incolto – ed un senso "olistico" che la intende come l'insieme delle credenze, conoscenze, abitudini acquisite dall'uomo in quanto membro di una società, attraverso tutto il processo di socializzazione. Questo slittamento di significato del concetto di cultura, di cui l'antropologia culturale in quanto disciplina "scientifica" e accademica è stata in qualche modo garante, è stato il frutto della particolare congiuntura storica della "scoperta dell'altro" prima e del "colonialismo" poi. Oggi, proprio quando questa seconda accezione sembra diventare dominante

(tanto da ispirare una vera rivoluzione nelle politiche educative degli stati postcoloniali) e quando gli stessi attori nativi scolarizzati si appropriano di questa categoria (che diventa il paradigma delle loro rivendicazioni e del loro riconoscimento, l'identità), gli antropologi riflettono sul suo carattere di finzione, sulla dimensione relazionale e processuale negata. Nell'attuale congiuntura globale dell'"intercultura" sembra dunque che si stia assistendo ad un ulteriore slittamento del concetto di cultura, che vira verso quello di "forma di vita" (Wittgenstein), di "pratica" (Bourdieu), di "incorporazione" (Csordas, 2003).

La scuola in generale, e le scuole in luoghi come il Sud America in particolare, le scuole alle periferie del sistema dominante, sono luoghi cruciali per cercare di comprendere cosa stia avvenendo. Nate, sulla carta, come riconoscimento delle culture (antropologiche) dei nativi in seno alle società statali postcoloniali multiculturali, le scuole indigene finiscono spesso per risultare fortemente refrattarie a quelle stesse forme di vita, a quelle stesse pratiche culturali che vorrebbero salvaguardare, riscattare, rafforzare: pratiche fondate sulla mimesi, sul mascheramento, sulla "performance", catalogate sotto l'etichetta di "rito" nella tassonomia etnografica, a stento trovano nella relazione scolastica uno spazio fecondo di riproduzione e di vita. Sottoposte al dispositivo pragmatico della decontestualizzazione, queste pratiche vengono come "neutralizzate", "devitalizzate", generando reazioni passive, apatiche, evasive, quando non di esplicita resistenza; dalla descrizione di una lezione di "cultura guarani" riportata nell'etnografia di Silvia Lelli:

Arriva quello che Ana presenta, seguendo gli autori del 'modulo', come il momento più 'bello', il più 'divertente': quello della festa e della danza, ma per i bambini non pare che sia così; solo due bambine, senza il minimo entusiasmo, obbedendo, si infilano la collana. Ana incoraggia gli altri, cerca di far indossare la collana, azione che prelude la danza... "come per carnevale, come per l'Arete Guasu, che bello!!". Due bambini accennano un movimento, fanno qualche passo, ma si fermano subito; gli altri sono rimasti immobili, a guardare in silenzio la scena breve e priva di senso che mette tutti a disagio". (Lelli, cit., p. 110)

All'opposto queste stesse pratiche, trovando a scuola un'occasione di rivitalizzazione, possono portare la scuola tanto fuori da se stessa, da renderla irricognoscibile, fin quasi a neutralizzarla:

Le lezioni di sciamanesimo ... occupano praticamente la metà dei giorni di lezione del calendario scolastico maxacali. In queste lezioni,

date dagli sciamani, non è previsto l'uso della parola scritta. Sono lezioni di canto, esibizioni, danze rituali e narrazioni di miti. In realtà hanno gli stessi caratteri del processo di socializzazione che avviene durante il periodo dell'iniziazione rituale dei bambini. Molte volte le lezioni sono impartite non nell'edificio scolastico, ma nella Casa degli uomini ai bambini e nelle case domestiche alle bambine da parte delle donne più anziane. (Alvares, 2004)

Certo la pratica scolastica non è in sé né più né meno pratica di qualsiasi altra pratica umana, né più né meno incorporata di qualsiasi altra, né più né meno astratta di qualsiasi altra (*vedi* la chiave di lettura di Lave e Wenger, cit.). In un certo senso anzi, la pratica scolastica condivide con le pratiche rituali dette “di passaggio” o “liminari” una certa funzione che Remotti definisce “antropo-poietica”, cioè la funzione di “mettere in forma” l'uomo, attraverso un preciso lavoro di “formazione”, di disciplina dei corpi e delle menti (Remotti, 2000).¹⁴ Il fatto è che il progetto antropo-poietico della scuola, anche delle scuole indigene interculturali, resta incastonato nel cuore stesso del progetto nazionale (pur di una nazione multiculturale), ed in quanto tale sembra insofferente a qualsiasi altra forma-progetto di umanità. L'intercultura, votata al riscatto delle culture indigene e alla valorizzazione della pluralità culturale, finisce troppo spesso per essere il frutto di un “Pensiero di Stato” che, scindendo i legami fra ordine sociale, politico, economico e simbolico, decontestualizza la presenza indigena, privandola di “corpo sociale” ed “esistenziale” e immaginandola nei termini di un mosaico di culture. La “cultura indigena” costruita a scuola, tramite il meccanismo della decontestualizzazione, sembra implicare automaticamente l'elisione del quotidiano, del vissuto e della sua implicita eterogeneità, sembra occultare programmaticamente l'*agency*, la capacità di agire e trasformare il mondo sociale, la stessa che scompagina spesso il quotidiano scolastico nelle aule delle scuole indigene.

Ma in quest'opera di addomesticamento delle forme di vita indigene in culture etniche immaginate, che avviene all'interno dell'istituzione scuola, qualche cosa però si inceppa – lo abbiamo visto – a livello di prassi, di gestione quotidiana. Nella divaricazione fra una cornice istituzionale, che sembra riprodursi per inerzia, e una gestione del quotidiano molto

¹⁴ Oramai più di quarant'anni orsono Illich descriveva la scuola come un grande “rito di passaggio” della società nazionale, in cui si rappresentava il mito della mobilità e dell'emancipazione sociale (Illich, cit.).

più fluida ed anomala rispetto agli standard istituzionali, si possono leggere “strategie di resilienza” alle regole del gioco scolastico che lavorano quotidianamente in senso opposto all’opera di “dissimulazione” che la scuola interculturale mette in scena rispetto alla cultura intesa nel senso primario di “forma di vita”. In questo conflitto possiamo cogliere sul nascere quel fenomeno di “sdoppiamento simbolico” dell’appartenenza indigena incorporata nell’immagine nazionale della stessa, rilanciata dai media e rappresentata in contesti nazionali (Tallè, cit., p. 393-404).¹⁵ In questo senso infatti l’identità può essere meglio intesa come chiave simbolico-cognitiva di “entrata” e di “uscita” dalla modernità, dalla nazione, dalla globalità: una danza rituale può essere giocata come motivo di affiliazione comunitaria o come “carta d’identità” etnica nei festival folkloristici o negli eventi mediatici che mettono in scena la pluralità etnica nell’immaginario nazionale (Lelli, cit., p. 115-145 e *passim*). I saperi scolastici, comprese le forme “scolarizzate” delle pratiche culturali indigene, entrano così nel repertorio di ruoli, delle competenze e delle strategie a disposizione degli individui nell’attraversare la società nazionale o per scavalcarla in un rapporto diretto con i flussi simbolici ed economici globali.¹⁶

Da questa prospettiva possiamo comprendere forse meglio il protagonismo dei maestri indigeni che molte etnografie registrano attraverso tutto il continente; l’altra faccia del loro ruolo di “*cultural broker*” (Bar-tolomé, 1998) consiste proprio nelle strategie messe in atto per gestire e spendere, fuori e dentro le comunità, questa nuova forma di “capitale simbolico”: i maestri riscattano riti e tradizioni in nome dell’identità, producono scritti in lingua indigena come strumento di rivendicazione e di rimemorazione, promuovono nuove forme di produzione culturale (teatro, poesia, prodotti multimediali ecc.), promuovono usi innovativi

¹⁵ Vorrei far brevemente notare come questo “sdoppiamento simbolico” fra l’immagine pubblica nazionale e la forma di vita pratica-incorporata che la scuola indigena mette in scena, coincida con la scissione, di cui parlava Bonfil Batalla più di venti anni orsono, fra un “nazione immaginaria” volta ad un modello occidentale di sviluppo e modernità, ed una “nazione profonda”, indigena nelle pratiche e nelle forme di vita, ma spossessata della sua identità (l’autore parlava in realtà di “Messico immaginario” e “Messico profondo”); ed è proprio a livello di “immaginario” (quello della “comunità immaginata” di Anderson, o dello “Spirito di Stato” di Bourdieu), che dobbiamo cercare la chiave simbolico-cognitiva delle politiche educative interculturali, e a mio avviso le ragioni dei loro stessi limiti.

¹⁶ È il caso ad esempio dei siti “indigeni” che proliferano nella rete Internet o del fenomeno sempre più ramificato del “mercato etnico”.

delle loro lingue per attrezzarle alla modernità; ma soprattutto sempre più spesso i maestri assumono funzioni di *leadership* nelle loro comunità, sulla scorta dell'appropriazione di strumenti comunicativi e simbolici nazionali (la lingua nazionale e la scrittura prima di tutte) e dei ruoli giocati in ambiti sociali di interfaccia fra società nazionale e società indigena (organizzazioni indigeniste, sindacati, partiti politici ecc.) (Tallè, cit., p. 371-411).

L'emergere di questa dimensione politica della professione di maestro indica un dilemma, un'ambivalenza che il progetto dell'educazione indigena, al di là della retorica nazionale, porta con sé in ogni parte del continente: da una parte il rischio che questo nuovo "capitale simbolico" si trasformi in privilegio, ovvero nell'esercizio di un'"egemonia culturale" da parte di un'élite intellettuale che delegittimi le altre forme di potere-sapere che allignano fuori dall'orizzonte dell'identità (il potere-sapere sciamanico, il potere-sapere degli anziani, ecc.); dall'altra l'opportunità che questo stesso offre di rivendicare un rapporto più paritario con la società nazionale, di reclamare diritti ed interessi anche in aperto contrasto con gli stessi interessi egemonici (del mercato e della nazione), di guadagnare un margine di autonomia nella costruzione delle condizioni del proprio futuro: in nome dell'identità, e con le professioni di chi "ha studiato" (avvocati, geometri, ecc.), oggi si rivendicano terre, si demarcano confini, si invocano risarcimenti per torti subiti.

Bibliografia

- Aguilar Camín H. *et al.*, 1989, *En Torno a la cultura nacional*, México D.F., INI (ed. orig. 1976).
- Aguirre Beltrán G., 1992a, *Obra antropológica X; Teoría y práctica de la educación indígena*, México D.F., Fondo de Cultura Económica (ed. orig. 1973).
- , 1992b, *Obra antropológica XI; Obra Polémica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, ed. orig. 1976.
- Alvares M.M., 2004, "Kitoko, il bambino maxacali: i suoi processi di formazione, apprendimento e scolarizzazione", *Scuola, Antropologia*, anno 4, n. 4, Roma, Meltemi, p. 49-66.
- Amselle J.-L., 2001, *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 2001).
- Anderson B., 1996, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, ManifestoLibri (ed. orig. 1983).

- Baranger D., 2008, "The Reception of Bourdieu in Latin America and Argentina", *Sociologica*, 2/2008, <http://www.sociologica.mulino.it/doi/10.2383/27724>.
- Barbagli M. (a cura di), 1972, *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino.
- Bartolomé M.A., 1997, *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades Étnicas en México*, México D.F., Siglo XXI editores-INI.
- , 1998, *Movimenti etnopolitici ed autonomie indigene in Messico*, in Colajanni A. (a cura di), *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi, p. 78-107.
- Bauman R., Briggs L.C., 1990, "Poetics and Performance as Critical Perspective on Language and Social Life", *Annual Review of Anthropology*, 19, p. 59-88.
- Bonfil Batalla G., 2005, *México Profundo. Una civilización negada*, México, D.F., Random House Mondadori (ed. orig. 1987).
- Borofsky R. (a cura di), 2000, *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1994).
- Bourdieu P., 1972, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 131-161 (ed. orig. 1966).
- , 2003, *Per una teoria della pratica; con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1972).
- , 2009, *Ragioni pratiche*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1994).
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1972, *La riproduzione. Sistemi d'insegnamento e ordine culturale*, Rimini, Guaraldi editore (ed. orig. 1970).
- Brazzabeni M., 2007, *La scuola indigena maxacali: una scuola immaginata*, in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 21-39.
- Bruner J., 2001, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Cazden C.B., 2001, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth (NH), Heinemann (ed. orig. 1988).
- Cifuentes B., 1998, *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, Tlalpal, D.F., CIESAS-INI.
- Clastres P., 2003, *Società contro lo Stato. Ricerche di antropologia politica*, Verona, Ombre Corte (ed. orig. 1974).
- Colajanni A. (a cura di), 1998, *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi.
- , 1998, *Le popolazioni indigene e lo Stato in America Latina. Processi storici, dinamiche sociali e organizzative contemporanee, prospettive per il futuro*, in Colajanni A. (a cura di), *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi, p. 7-30.

- Csordas T.J., 2003, "Incorporazione e fenomenologia culturale", *Corpi, Antropologia*, anno 3, n. 3, Roma, Meltemi, p. 19-42 (ed. orig. 1999).
- Cuturi F. (a cura di), 2004, *In nome di Dio. L'impresa missionaria di fronte all'alterità*, Roma, Meltemi.
- , 2009, *Dogma, traduzione delle sacre Scritture e alterità linguistico-culturale*, in Filoramo G., Remotti F. (a cura di), *Pluralismo e modelli di convivenza*, Atti del Convegno di Torino 20-21 settembre 2006, Alessandria, Edizioni dell'Orso, p. 57-111.
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1998.
- Filoramo G., Remotti F. (a cura di), 2009, *Pluralismo e modelli di convivenza*, Atti del Convegno di Torino, 20-21 settembre 2006, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Gardner H., 2000, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1991).
- Gellner E., 1985, *Nazioni e Nazionalismi*, Roma, Editori Riuniti (ed. orig. 1983).
- Gobbo F. (a cura di), 1996, *Antropologia dell'educazione. Scuola, Cultura, Educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- (a cura di), 2007, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.
- Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di), 2003, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU.
- Gomes A.M., 2004, *Della scuola e della scolarizzazione*, *Scuola, Antropologia*, anno 4, n. 4, Roma, Meltemi, p. 163-174.
- Hannerz U., 1998, *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna il Mulino, (ed. orig. 1992).
- , 2001, *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1996).
- Heath S.B., 1992, *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México D.F., INI (ed. orig. 1970).
- Illich I., 1983, *Descolarizzare la Società*, Milano, Mondadori (ed. orig. 1971).
- King L., 1994, *Roots of Identity. Language and Literacy in Mexico*, Stanford, Stanford University Press.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lelli S., 2007, *Trasformazioni Guaraní. Tra paradigma sciamanico e scuola*, Roma, CISU.
- Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), 1996, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press.
- Levinson B., Holland D.C., 1996, *The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction*, in Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura

- di), 1996, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 1-54.
- López N., 2005, *Equidad educativa y desigualdad social*, Buenos Aires, IPE – UNESCO (disponibile on line sul sito www.iipe-buenosaires.org).
- Lupo A., López Luján L., Migliorati L. (a cura di), 2006, *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci.
- Maldonado Alvaro B., 2002, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, D.F., INAH.
- Matos Moctezuma E., 2006, *I simboli preispanici e l'identità nazionale*, in Lupo A., López Luján L., Migliorati L. (a cura di), *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci, p. 131-142.
- Ogbu J., 1981, "School Ethnography: A Multilevel Approach", *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1), p. 3-29.
- , 1996a, *Antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*, in Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, Cultura, Educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli, p. 1-47.
- , 1996b, *Educazione e stratificazione sociale*, in Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, Cultura, Educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli, p. 105-112.
- Paulston R.G., 1972, *Colonialismo interno e sistema scolastico in Perù*, in Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 109-128.
- Philips S.U., 1983, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di), 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Remotti F., 2000, *Prima lezione di antropologia*, Roma-Bari, Laterza.
- Rockwell E. (a cura di), 1995, *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- , 1996, *Keys to Appropriation: Rural Schooling in México*, in Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 301-324.
- , 2007, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, D.F., Colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.
- Shore B., 2000, *Globalization, the nation states and the question of "culture". The Unnatural History of Nations and Cultures* (on line all'indirizzo www.semioticon.com/frontline/pdf/brad_shore.pdf).

- Strauss C., Quinn N., 2000, *Un'antropologia cognitivo-culturale*, in Borofsky R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 348-366 (ed. orig. 1994).
- Tallè C., 2009, *Scuola, costume e identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, Roma, CISU.

LA SCUOLA: CHI NON CE L'HA,
CHI CE L'HA E CHI NON LA VUOLE.
STORIE AMERINDIANE¹

Flavia Cuturi

La scuola fra “naturalizzazione” e crisi di rigetto

L'immagine quotidiana di bambini e di ragazzi che nel nostro paese vanno a scuola ci sembra del tutto “naturale”, fa parte del nostro senso comune dell'agire, da tempo ideologicamente introiettato e presente a tutti i livelli dell'organizzazione delle attività (tanto) familiari (quanto) sociali. Qualche elemento perturbatore che incrina questo consolidato processo di “naturalizzazione” dell'istituzione scolastica proviene da alcuni mancati obiettivi su cui ci si interroga preoccupati: perché in tante parti d'Italia, non escluse le regioni del nord, si verificano spesso casi di abbandono scolastico dopo l'età dell'obbligo? Perché i giovani preferiscono trovare un lavoro piuttosto che continuare a studiare? Perché è divenuto comune fra i giovani quel fenomeno definito “analfabetismo di ritorno”, per cui gli insegnamenti scolastici “rimbalzano” sulla testa (divenuta forse gommosa?) dello studente, senza aver sortito effetti?

Nonostante la scolarizzazione, infatti, molti giovani, e non solo, hanno difficoltà a leggere perfino testi semplici, per non parlare dello scrivere. Il recente innalzamento dell'età dell'obbligo in Italia, per adeguare le normative italiane agli standard europei, sembra essere una delle risposte a queste inquietanti tendenze. Una risposta che, come ovvio, ribadisce la totale fiducia nell'azione della scuola. Ci troviamo dunque di fronte ad una vera e propria “crisi di rigetto”, da parte dei suoi diretti destinatari, di quell'istituzione che si pensava oramai “naturalizzata”?

¹ Edizione originale 2003, in Gobbo F. (a cura di), *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazione dei contesti e progettualità educative*, Padova, Imprimeria, p. 17-56.

Scuole lontane, analfabetismo ed evolucionismo

Le immagini di bambini e, meno comunemente, di ragazzi di società lontane dalla nostra, che frequentano scuole dei loro paesi spesso evocano, invece, stupore frammisto a considerazioni e pregiudizi mai sopiti, di stampo evolucionista. La proposta di immagini di scuole dall'aspetto precario e povero persegue ancora l'intento retorico di rappresentare realtà di società dove la vita è fatta di stenti e di "ignoranza" (questa, inutile dirlo, commensurata sul metro universale della modernità occidentale), dove la bassa frequenza e l'insuccesso scolastici sono considerati tra le cause della loro "arretratezza", dell'isolamento e del sottosviluppo. Il grado di alfabetizzazione rimane uno degli indici di riferimento per valutare il grado di "sviluppo" e di "bisogno" di una società.

Questo tipo di rappresentazioni stereotipate portano con sé intrinsecamente la convinzione che queste "società dell'analfabetismo", in assenza di una incisiva istituzione scolastica, non abbiano dei veri e propri sistemi di sapere, o che comunque siano pervase da pseudo-saperi, credenze e superstizioni di tipo magico-religioso del tutto inadeguati ad affrontare la realtà contemporanea. Gli stessi pseudo-saperi sono di per sé considerati causa non solo dell'emarginazione della maggior parte delle popolazioni indigene del mondo, ma anche della loro mancata integrazione che, a sua volta, le rende inadeguate a partecipare alla vita politica degli stati di cui, che lo sappiano o no, fanno parte.

Persistente fiducia nella scuola

Mi richiamo a queste immagini e a queste convinzioni/convenzioni, parte del nostro senso comune, nella piena consapevolezza dei limiti che una generalizzazione di questo tipo porta con sé; in essa sono inseriti ingiustamente anche coloro che (senza essere specialisti del settore) hanno sviluppato riflessioni diverse e assunto posizioni sfumate, soprattutto meno "evoluzioniste" e discriminatorie. Ma dai tempi della protesta e delle provocatorie riflessioni inaugurate da Ivan Illich sul significato della scolarizzazione obbligatoria (miraggio del primo come del terzo mondo), quanto è andata ragionevolmente modificandosi la fiducia nell'istituzione scolastica, e quanto è andata affievolendosi la sua «"pretesa" di educare» (Illich in Cayley, 1994, p. 26)?

Integrazione e interculturalità

Un nodo cruciale che può rivelare quanto la scuola come istituzione abbia avuto l'energia di riflettere sulla propria natura storico-sociale, sta negli inquietanti e disorientati interrogativi nati dall'esigenza di far fronte al recente fenomeno che vede le classi delle scuole italiane riempirsi di studenti e studentesse provenienti da altri paesi. Mi sembra che la nozione di "integrazione" abbia ancora un certo peso nei progetti e nelle strategie scolastiche nazionali, per quanto inseriti in una prospettiva aperta alla così detta "interculturalità". Nell'ultimo decennio sono apparsi molti lavori di studiosi di pedagogia, antropologia e linguistica (che talvolta hanno collaborato fra loro) mobilitati a discutere e definire le nozioni di multiculturalità e interculturalità e i vantaggi applicativi che presentano per affrontare i problemi dell'odierna realtà socio-educativa. Questi lavori prospettano da un lato la possibilità di riorientare verso un progetto educativo fondato sull'interculturalità un'istituzione ideologicamente e culturalmente auto-referenziale, come quella scolastica, dall'altro di plasmarne gli obiettivi per affrontare la necessità di ridefinire progressivamente la società stessa.

Percezioni locali della scuola

Nella ricchezza di riflessioni e prospettive presente negli studi sull'educazione interculturale, individuiamo però ancora dei coni prospettici e tematici in ombra, che l'etnografia della scuola sta tentando di illuminare: come viene rappresentata, vissuta, risignificata dalle società che costituiscono minoranze indigene, la scuola in quanto istituzione culturalmente connotata, centralista, "prodotto" occidentale esportato e imposto nel corso della storia ovunque nel mondo? Quei bambini di mondi lontani che osserviamo, compiaciuti, frequentare una scuola, cosa pensano dell'educazione scolastica? Cosa ne pensano i loro genitori, come hanno reagito alla sua imposizione da parte dello stato in cui (loro malgrado?) sono inseriti a livelli sociali, economici più bassi, e dove spesso non sono politicamente rappresentati? La società a cui appartengono come ha sperimentato e inserito la scuola all'interno delle proprie istituzioni? Aprendoci a questo mondo tematico, quali considerazioni potrebbero nascere e in che misura interessarci al di là degli scopi strettamente conoscitivi?

Rappresentazione locale della scuola ed etnografia della scuola

Con queste domande, preliminari per un'etnografia della scuola, (che non rispondono solo ad esigenze di esaustività investigativa e tematica) intendo aumentare il peso della consapevolezza dei possibili significati che gli individui in società diverse attribuiscono alla istituzione scolastica (tenendo presente che anche nella nostra società convivono significati molto differenti attribuiti a seconda dei punti di vista dei partecipanti). Individui che spesso popolano (o potrebbero popolare) le nostre classi, e che hanno già sviluppato una qualche rappresentazione della scuola, probabilmente divergente rispetto a quella che poi viene loro istituzionalmente imposta. La ricerca sul complesso dell'esperienza scolastica, fuori del contesto delle nostre società, persegue l'intento di spostare, ancora più decisamente, l'angolo prospettico finora troppo centrato sull'istituzione scolastica in sé. Questo problema prospettico si presenta anche quando la scuola è negativamente pensata come "prigioniera" tanto dell'idea stessa di educazione (Illich in Cayley, 1994, p. 35) preconfezionata dall'alto, quanto del tipo di conoscenza e del modo di organizzarla che impone, sia dei processi di apprendimento che innesca, del tipo di interazione comunicativa tra docenti e studenti che stabilisce, sia delle dinamiche di potere che riproduce, e così via.

Ancora maggiore centralità può essere data all'azione degli individui come membri di una società, in grado di incidere sull'istituzione scolastica. La scuola, oggetto il più delle volte totalmente estraneo alla società in cui viene trapiantato, può essere pensata come uno strumento in certa misura manipolabile dagli utenti (e quindi da essi anche ricusabile) per ciò che riguarda i contenuti, le funzioni, il ruolo e le rappresentazioni. Uno strumento che può diventare, per esempio, da ideologicamente e culturalmente impositivo, – specchio di politiche stataliste dell'integrazione e dell'omologazione forzata, – a strumento di resistenza, di costruzione e di affermazione consapevole delle identità locali.

Le "minoranze involontarie" del continente americano

Intravedo in questa prospettiva un ulteriore approfondimento dei campi di ricerca che si sono ispirati a Ogbu e alle sue teorie che riguardano le "minoranze involontarie", ossia quelle società conquistate e colonizzate che interpretano la loro presenza e la loro posizione sociale, politica ed economica all'interno di un determinato stato, come "il risul-

tato di una imposizione messa in atto dai membri del gruppo dominante, e da essa subita” (Ogbu, 1999, p. 12).

Ed è proprio così che in molte società indigene dell'America Latina la scuola è stata (ed è ancora) percepita: un'istituzione intrusa che senza alcuna autorità imponeva e impone il suo carico culturale “corrotto”, a detrimento di quello locale. Vorrei a questo proposito raccontare la prima delle storie amerindiane di “lotta contro la scuola” raccontata, non senza ironia, da Mariano Lopez, un maya tzotzil (Chiapas, Messico) e da lui disegnata in forma di fumetto per l'Atelier tzotzil, espressione particolare di un programma dell'Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya A.C. (INERAMAC) di San Cristobal de las Casas. La storia che ha per protagonista Domingo Lunes, è stata proposta recentemente in un'edizione in francese (a cura di Aubry, 1988) in cui sono raccolti testi tzotzil, indirizzati a se stessi, che parlano del proprio mondo.²

La storia (*idem*, p. 77-102) sembra più una parabola che sintetizza le emozioni delle comunità indigene rispetto a quella politica di “messicanizzazione” forzata, che dalla metà degli anni '30 incominciava ad imporsi attraverso l'obbligo della frequenza scolastica rivolta soprattutto a quei ragazzi che avrebbero potuto occupare incarichi di governo locale. La vicenda si svolse nella comunità di Chamula attorno al 1930: Domingo Lunes, come la maggior parte dei giovani tzotzil, aveva possibilità di aspirare a servire la comunità attraverso l'espletamento di incarichi pubblici. Suo padre però non era d'accordo con la innovazione, allora imposta dal governo dello stato, che obbligava i potenziali candidati a imparare lo spagnolo e ad andare a scuola fin da piccoli. Non voleva che suo figlio, futuro “servitore” della comunità, fosse educato da persone di città, e fosse eletto dal governo e non dalla sua famiglia, e che come futuro rappresentante di una comunità indigena crescesse parlando lo spagnolo e non lo tzotzil. Da questa presa di posizione incominciarono le peripezie di padre e figlio, uniti nel comune intento di voler eludere l'obbligo scolastico: Domingo giunse a travestirsi da ragazza e pur lamentandosi e reclamando la propria appartenenza al genere maschile, imparò a svolgere i lavori di una ragazza; si sposò anzitempo, ancora ragazzino; visse nascosto nel bosco per non essere “preso” dal suo “persecutore meticcio”, che voleva condurlo per forza a scuola. E quando

² La stessa storia è stata oggetto di studio e pubblicata la prima volta nei *Cahiers de Littérature orale* (1984), dal Service de Recherche de l'Institut National des Langues et Civilisation Orientales.

Domingo insieme a suo padre non trovò altri stratagemmi, e dovette andare a scuola, qualcuno fece bruciare la scuola! Il giovane comunque non riuscì a resistere a lungo in classe, e presto lasciò la scuola per andare a lavorare nelle piantagioni lontane da Chamula.

Con i rudimenti della scrittura appresa nel poco tempo passato a scuola e con lo spagnolo imparato nelle piantagioni, Domingo riuscì ad avere i requisiti (voluti dal governo) per essere eletto dalla sua comunità e quindi ad espletare incarichi politici pubblici, fino a raggiungere in breve tempo e molto giovane, quello di sindaco. La storia si conclude con Domingo ormai sindaco, che ordina come primo atto del suo incarico, in difesa dei valori tradizionali, il restauro della chiesa simbolo della sovranità delle autorità locali, del potere unitario della comunità e del suo territorio. L'azione contrasta con quella del suo predecessore (simbolo della modernità?) che anziché "servire" il bene della comunità, aveva badato ai suoi interessi personali.

Come finemente mettono in rilievo i commentatori del volume, tutta la vicenda sembra un'ode alla sovversione del potere centrale rappresentato dalla scuola e dalle ingerenze del governo nella organizzazione della vita pubblica tzotzil. Se Domingo venne eletto sindaco a soli 34 anni (nel 1958), è perché il padre non aveva lasciato che i valori della scuola trasformassero suo figlio in un estraneo nei confronti della propria comunità tzotzil; non voleva dire che avesse lasciato il figlio "privo" di educazione, al contrario: il "vuoto" della scuola era stato riempito dall'educazione "senza scuola", ossia «da suo padre, dai compiti familiari, dai lavori svolti in casa, nelle parcelle di terre e nelle piantagioni; l'iniziazione alla vita civica passa per i viaggi incessanti attraverso il territorio chamula e al capoluogo, e infine passa per l'assistenza affettuosa e discreta del padre durante i primi incarichi. Ai livelli (di incarico) superiori, il padre di Domingo si metterà totalmente da parte» (*idem*, p. 78). Domingo, insomma, se ha agito "servendo" la propria comunità secondo gli ideali tzotzil, e non come agente del governo, è perché è stato sottratto con forza all'azione di una scuola "meticciosa" percepita come nemica e distruttrice della identità socioculturale locale.

Dall'America indigena: "educazione differenziale"

Dalla realtà delle società latino-americane ci pervengono non solo storie assai simili a quella vissuta a Chamula, ma anche numerosi lavori

e testimonianze che sembrano dare ragione al padre di Domingo. Negli anni '70 fiorì una vasta letteratura di protesta politica contro una scuola impiantata e pensata acriticamente dalle istituzioni, e contro le politiche nazionaliste e ciecamente integrazioniste dei governi.³ Tra i pensatori che alimentarono la protesta, Mariano Baptista Gumucio, storico boliviano (ministro dell'Educazione, tra l'altro), "rivoluzionario" promotore di un programma di riforma dell'alfabetizzazione, denunciava in quegli anni, in un libro dal titolo assai significativo *Salvemos a Bolivia de la escuela* ("Salviamo la Bolivia dalla scuola"), come nello specifico attraverso scuole parrocchiali prima, e "scuole rurali" della Repubblica poi, molti bambini quechua e aymara vennero "incorporati nel sistema educativo nazionale, adulterando e prostituendo ciò che avrebbero potuto ereditare dai loro maggiori" (Gumucio, 1977, p. 50). Le parole alquanto forti, destinate a criticare radicalmente e globalmente gli effetti della scuola – e non solo quella delle società rurali – in questo contesto erano poste in contrapposizione ad una pedagogia (edulcorata?) indigna giudicata di per sé fonte di innovazione.

Con il proposito di indicare nuove vie per l'educazione dei boliviani, Gumucio faceva riferimento ad uno studio dell'Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular di Oruro (una delle regioni andine più povere della Bolivia) in cui emerge un profilo della pedagogia quechua-aymara tutto incentrato in quei valori (di comunione tra persone e cosmo, di equità e equilibrio nello sfruttamento delle risorse, di responsabilità verso una collettività tanto comunitaria quanto planetaria)⁴ corrispondenti, in ultima analisi, agli obiettivi di un sistema educativo egualitario. L'ideale di una società deve avere per Gumucio l'obiettivo di instaurare «una comunità solidale in cui il benessere, la convivenza e la

³ Il movimento di protesta non si è manifestato solo in America Latina, ma piuttosto ha coinvolto l'intero mondo euroamericano (cfr. tra i più importanti Freire, 1967, 1971; Illich, 1971; in Italia cfr. Harrison, Callari Galli, 1971).

⁴ Estraggo solo alcune frasi citate da Gumucio; per quanto possano sembrare dare spazio allo stereotipo della società del "buon selvaggio", colpiscono per l'attualità del loro potenziale messaggio "antiglobal": "La cultura quechua-aymara è basata nei valori di massima comunione con le persone e il cosmo. L'aymara e il quechua nascono esperti in relazioni umane e comunitarie. L'indio è uno specialista nato dell'ecologia. L'indio non suddivide in compartimenti: vive la vita come una totalità [...] Non possiede la terra come un bene individuale, ma la usa e la coltiva per il bene della famiglia e della collettività, senza pretendere di impossessarsi in forma esclusiva di una parte del pianeta degli uomini" (*Revista Educación Popular para el desarrollo*, 1971, p. 7, in Gumucio, 1977, p. 50).

partecipazione trovano la loro norma suprema nella radicale eguaglianza di natura libera e razionale di tutti gli uomini» (*idem*, p. 220).

L'assonanza tra la pedagogia quechua e aymara e le rivendicazioni di Gumucio, ossia tra aspetti di una cultura minoritaria (solo per tragici accadimenti storici) e gli obiettivi educativi di una intera nazione, in quegli anni doveva essere considerata un poco "sovversiva". Se molti pensatori si sforzavano di mostrare che "anche" gli indigeni avevano un sistema educativo, probabilmente "migliore" di quello proposto dalla scuola, questo dimostra come allora fosse ancora diffusamente radicata la convinzione che le società native fossero "ignoranti", "immature" e quindi "incapaci" di gestirsi. L'idea di educazione da impartire agli indigeni aveva infatti lo scopo di sradicare fin da piccoli le "superstizioni" e utilizzare i giovani scolarizzati come agenti della nuova civilizzazione e religione (Melià, 1979, p. 53). L'idea di sradicamento non riguardava solo i valori culturali. Non bisogna dimenticare, infatti, che in quelle parti dell'America del Sud caratterizzate da un'organizzazione territoriale dispersa, come l'Amazzonia, le scuole erano dei veri e propri collegi dove i bambini venivano internati, vivendo totalmente separati dall'ambito familiare e comunitario per tutto il periodo scolastico.

Il confronto dunque tra l'efficacia e la giustezza dei sistemi di educazione indigeni e la negatività e il fallimento della scuola dello stato, non aveva solo lo scopo di informare correttamente le istituzioni statali sulla realtà "colta" delle società indigene, ma doveva culturalmente e politicamente sfiduciare i progetti nazionali di alfabetizzazione per ricollocarli in una politica dell'educazione pluralista e rispettosa delle specificità culturali. La presenza della scuola, nella fattispecie gli internati, generava drammatiche fratture all'interno delle comunità e delle famiglie. Per capire fino a che punto fossero profonde le ferite aperte dall'obbligo scolastico, riporto qui parte di una testimonianza molto toccante, del tutto in linea con l'esperienza tzotzil; si tratta del racconto di un alunno di un internato, Ricardo Tankamash', shuar dell'Amazzonia dell'Ecuador, raccolta nel 1975, quando aveva 25 anni: «Ero interno dei salesiani. Io non volevo andare nell'internato, ma mia madre diceva: "Devi farlo! Devi imparare lo spagnolo, devi civilizzarti!". Tante volte sono scappato dall'internato, e me ne tornavo a casa, e mia madre sempre mi riportava lì un'altra volta. Mi trascinava e io gridavo. Nell'internato i padri mi ricevevano dicendo: "Vuoi vivere nella porcheria anziché nell'internato, perché vuoi vivere insieme ai tuoi, dove tutti dormono uno sopra

l'altro!». Mio padre neanche lui voleva che io andassi dove stavano i missionari. Lui diceva sempre «Meglio sarebbe uccidere i missionari, allora ci sarà la pace»».

La madre ebbe la meglio e Ricardo venne internato. Le visite dei genitori erano concesse una volta al mese, ma se i ragazzi si comportavano male, non potevano parlare con i genitori. Il divieto di vedere il figlio veniva giustificato così, secondo il ricordo di Ricardo: «Tuo figlio ha parlato shuar, per questo non lo puoi vedere oggi. Ma se ora parla tutto il mese in spagnolo, puoi vederlo la prossima volta». Durante le vacanze potevamo andare a casa. Ma poco prima delle vacanze veniva scritto alla lavagna: «Sono amico del demonio, se durante le vacanze vado a casa dove stanno gli shuar». Tra di noi bambini dicevamo «Ah! Gli amici del demonio sono quelli che vanno a casa!» E nessuno voleva essere amico del demonio. Tutti volevamo essere amici di Dio. Così la maggioranza rimaneva volontariamente nella missione e lavoravamo durante le vacanze per la missione dall'alba fino al tramonto [...]».

Mentre il padre di Ricardo si rifiutava di andarlo a trovare, i «padri» missionari nel tempo si sostituirono a lui (Münzel, Kroeger, 1981, p. 217-218).

Di fronte alla catastrofe culturale generata dalle scuole rurali e dagli internati, la sensibilità e la conoscenza degli studiosi di società indigene li spingeva spesso a prendere posizioni di tipo dicotomico in favore delle società indigene. Non a caso, un pensatore come il gesuita Bartolomeu Melià, storico e studioso delle società amazzoniche, ha scritto parole piuttosto critiche nei confronti dei progetti di alfabetizzazione. Fin dall'introduzione del suo libro su *Educação indigena e alfabetização*, troviamo espressa la sua posizione: «Si può benissimo avere un'educazione senza alfabetizzazione. L'alfabetizzazione non sempre assicura una buona educazione. Le società indigene brasiliane, come molte altre società in tutto il mondo, si sono educate perfettamente durante secoli, senza ricorrere all'alfabetizzazione, riuscendo, con i mezzi quasi esclusivamente dell'oralità, a crescere e a trasmettere una ricca eredità culturale [...] L'alfabetizzazione, di fatto, incentiva la privatizzazione del sapere e contribuisce a un tipo di individualismo che con il tempo si manifesta come fonte di tensioni e conflitti sociali tra dominante e dominato» (Melià, 1979, p. 7).

Con l'intento di mettere in luce le caratteristiche dei processi di educazione indigena, a partire dalla propria esperienza di società amazzoni-

che, Melià propone una serie di categorie del tutto simili a quelle difese dai tzotzil, ed emerse nella vicenda di padre e figlio maya uniti nella lotta contro la scuola: nel corso della vita, a seconda dell'età e del genere, si ha a che fare con l'apprendimento di «modalità motorie condivise, attività sociali routinarie, capacità linguistiche, abilità tecniche, pratiche rituali, dominio del linguaggio simbolico, l'autorealizzazione personale, specializzazione per le funzioni politiche e religiose» (*idem*, p. 13). Queste potrebbero essere le “materie” della “scuola” indigena, che hanno bisogno di pratiche di insegnamento divergenti rispetto a quelle imposte dalla scuola. Melià (*idem*, p. 52) sintetizza significativamente questa divergenza in uno schema che qui propongo integralmente:

Educazione indigena

Processi e mezzi di trasmissione

Educazione informale e asistematica
Trasmissione orale
Routine della vita quotidiana

Inserimento nella famiglia
Senza scuola
Comunità educative
Valore dell'azione
Imparare facendo
Valore dell'esempio
Sacralizzazione del sapere
Persuasione
Formazione della persona

Condizione della trasmissione

Processo permanente
durante tutta la vita
Armonia con il ciclo della vita

Graduazione dell'educazione
conforme alla maturazione
psicosociale dell'individuo

Educazione per gli indigeni

Processi di trasmissione

Istruzione formale e sistematica
Alfabetizzazione e uso dei libri
Provocazioni di situazioni di
insegnamento artificiali

Spostamento nelle aule
Con scuola
Specialisti dell'educazione
Valore della memorizzazione
Imparare memorizzando
Valore della cosa imparata
Secolarizzazione della conoscenza
Imposizione
Addestramento per fare cose

Condizione della trasmissione

Istruzione intensiva
per alcuni anni
Successione delle materie,
saltando da una all'altra
Passaggi obbligati
da un curriculum uguale per tutti

<i>Natura delle conoscenze trasmesse</i>	<i>Natura delle conoscenze trasmesse</i>
Abilità per la produzione totale dei propri artefatti e strumenti di lavoro	Manipolazione della tecnologia importata
Integrazione delle conoscenze all'interno di una totalità culturale	Segmentazione delle conoscenze acquisite
Integrazione nell'organizzazione tribale	Adattamento a uno strato o classe della società nazionale
Approfondimento delle conoscenze delle tradizioni religiose	Conversione e catechesi in una nuova religione
<i>Funzioni sociali dell'educazione</i>	<i>Funzioni sociali dell'educazione</i>
Integrazione tra le generazioni	Allontanamento e spostamento rispetto alla vita degli anziani
Preservazione e valorizzazione del sapere tradizionale in vista di una innovazione coerente	Adattamento continuo alle novità, anche se non sono comprese
Selezione e informazione di personalità libere	Massificazione verso la genericità della persona

La contrapposizione proposta da Melià non ha tanto senso in vista di un raffronto sterilmente radicale e svalutativo dell'un sistema nei confronti dell'altro, ma si pone l'obiettivo di sostenere e dare fondamento allo sviluppo di una scuola portatrice di un modello "parallelo" dove possa essere contemplata una separazione tra le aree di competenza delle materie rispetto alle pratiche di insegnamento. Melià pensava agli ambiti degli studi sociali «nei quali entrerebbero la mitologia, l'organizzazione sociale, la storia del potere indigeno» fin dall'inizio del processo di alfabetizzazione da continuare con la stessa intensità durante lo svolgimento degli insegnamenti bilingui; l'area degli insegnamenti tecnici invece potrebbe essere portata a termine nella lingua nazionale (1979, p. 89).

L'idea di un modello parallelo si avvicina molto alle proposte più recenti di scuola "differenziale", come tra breve vedremo, in cui la partecipazione delle stesse comunità indigene diventa fondamentale, e soprattutto si avvicina al principio secondo cui la scuola è proposta come luogo dove è offerta la possibilità di acquisire competenze e abilità differenziate.

Fin qui abbiamo dato la voce anche a pensatori non indigeni. Ma nei paesi latino americani, come si evince, diffusamente e da lungo tempo si riflette sull'impatto e sulle politiche dell'istituzione scolastica nei confronti delle società indigene. La scuola è stata sempre al centro di molte controversie, proprio, appunto, tra le politiche di integrazione perseguite degli stati nazionali e la difesa delle identità socioculturali delle minoranze. A livelli diversi, gli stessi gruppi indigeni, in tempi più recenti, sono stati coinvolti nel processo di scolarizzazione a più livelli: a volte lasciando che i giovani diventassero loro stessi maestri e si facessero "agenti" del cambiamento e dell'omologazione al progetto nazionalista; a volte, invece, incoraggiando i giovani, diventati maestri, a farsi carico della difesa dell'identità culturale promovendo una scuola che non fosse «alienante, classista, individualista e a favore di un sistema capitalista» (Quisbert in Etare, 1993, p. 47).

In questo senso, sempre più spesso, e con nuove consapevolezza, i maestri e i responsabili indigeni dei programmi di alfabetizzazione sono i "protagonisti", seppur svantaggiati, del dibattito. Anche da questo settore, gli elementi critici ricorrenti verso la scolarizzazione che ci giungono, sono veri e propri atti di accusa contro i principi di una scuola che ancora (evidentemente) agisce colonizzando. Le voci dell'accusa sono numerosissime; una per tutte potrebbe essere quella del responsabile guaraní (Bolivia) della campagna di alfabetizzazione, Chumiray (*idem*, p. 44). In un seminario dedicato all'educazione interculturale bilingue, egli denunciava come, tra l'altro, l'educazione destinata alle comunità indigene rurali fosse più formale che reale; che agisse sradicando e depersonalizzando la gioventù contadina; che i programmi ufficiali avessero un carattere non operativo dal momento che contenuti e metodologie imposti partono da una prospettiva di tipo urbano e hanno in sé un'"essenza occidentalizzante" (lett. *esencia occidentalizante*). Probabilmente per questo solo 5 alunni su 100 portano a termine la scuola di primo grado. I dati del fallimento scolastico potrebbero essere interpretati sia come autodifesa delle comunità, sia come rifiuto di un'istituzione che non misurandosi con le realtà culturali linguistiche locali, risulta del tutto inutile.

In questa, come in altre situazioni, alle critiche seguono proposte anch'esse ampiamente diffuse nel mondo indigeno latino americano: il riconoscimento e quindi l'insegnamento della cultura, lingua e storia proprie; la lingua e la cultura nazionale come insegnamento seconda-

rio. Con sfumature più o meno intransigenti il proposito è comune, e potrebbe essere espresso sinteticamente ancora attraverso il punto di vista dell'Asamblea del Pueblo Guaraní che parla di "conquista" della scuola da parte della comunità: l'alfabetizzazione condotta attraverso la propria lingua e cultura consente tanto agli adulti, come padri, quanto ai giovani di sentirsi parte della scuola e di capirla, di favorire un rendimento maggiore in termini di sviluppo sociale e affettivo. Ciò dovrebbe consentire una partecipazione corresponsabile da parte dell'assemblea sia per ciò che riguarda l'apporto conoscitivo dei padri nell'elaborazione di programmi linguistici e culturali, sia per il controllo nei riguardi dell'andamento e dell'efficacia dell'azione scolastica (*idem*, p. 44).

Quella che diffusamente viene auspicata è di fatto una "educazione differenziale", diversa da un'educazione per gli indigeni (come quella criticata da Melià) di tipo «omogeneizzante, paternalista, assistenziale, con serie mancanze progettuali, e, ancora, di taglio fortemente integrazionista» (Ríos Morales, 1993, p. 210). Per "educazione differenziale", il maestro zapoteco (Oaxaca, Messico) Ríos Morales intende: «il libero diritto che tutte le popolazioni hanno di trovare alternative di riproduzione e di sopravvivenza in conformità con le loro particolari necessità, e con le aspettative culturali, e con le loro concezioni del mondo e della vita. Proporre un'educazione differenziale implica rivitalizzare e sviluppare la nostra cultura, recuperare la nostra storia per costruire una società più giusta, più solida e più rispettosa della nostra diversità culturale» (*idem*, p. 207).

Ríos Morales, ispirandosi anche alle parole di Stavenhagen (1988), avverte che non si sta proponendo un nuovo romanticismo utopico o un diverso tipo di etnocentrismo che rigetta la storia e la cultura di altre società che alla stregua di qualsiasi altra costituiscono un patrimonio dell'umanità e non proprietà di una singola nazione o classe sociale. Pertanto «l'educazione differenziale è quella che a partire dal rispetto della diversità culturale, delle necessità reali ed immediate, così come dei propri progetti storici dei popoli, riconosce il libero diritto che a tutte le popolazioni vengano date una formazione sociale, un'educazione e una preparazione per una migliore partecipazione comunitaria, regionale e nazionale» (Ríos Morales, 1993, p. 209).

Per la realizzazione di questo progetto, secondo Ríos Morales, è essenziale la formazione di "professionisti indigeni" che sappiano muoversi nel campo dell'educazione bilingue e biculturale, della linguistica

indigena, dei diritti umani ed etnici, dell'antropologia e, non ultimo, che siano in grado di portare a termine una ricerca etnografica all'interno della comunità di appartenenza.

La posizione del maestro e ricercatore zapoteco mi appare riassuntiva di molte voci del mondo indigeno e rappresentativa dell'appropriazione e ri-significazione dell'istituzione scolastica (anche ai livelli superiori), che diventa strumento di quella resistenza e rivendicazione identitaria di cui parlo. Soprattutto, siamo di fronte ad una forte presa di coscienza di quegli stessi strumenti attraverso i quali la scuola ha agito per creare omologazione e standardizzazione culturale. Infatti Ríos Morales conclude il proprio intervento constatando che «il monopolio della tematica, della teoria, della metodologia e dell'azione ha smesso di essere un compito di competenza esclusiva degli intellettuali non indigeni. L'appropriazione della tematica e del discorso sono già parte sostanziale del movimento indigeno contemporaneo e si configurano come parte della difesa della cultura e della sopravvivenza dei popoli indigeni» (*idem*, p. 221-222).

Tematiche, teorie, metodologie, azioni e discorsi costituiscono il cuore dei processi di significazione e di costruzione degli individui e della società: controllarli vuol dire avere strumenti in più per riappropriarsi del proprio destino.

Ri-significazione della scuola e relazioni locali

Come emergerà, tra breve, da altre storie che ci giungono dalle Ande cilene e boliviane, dall'Amazzonia ecuadoriana e dalla costa del Messico, la ri-significazione attiva dell'istituzione scolastica passa certamente attraverso la selezione di tematiche localmente rilevanti, di metodologie che fanno parte delle prassi indigene per ciò che riguarda l'azione e l'attività discorsiva e testuale, sia le teorie-rappresentazioni del mondo che sono congruenti con l'organizzazione sociale, politica ed economica nativa e con i sistemi di riferimento alla base delle relazioni tra uomini, o più genericamente tra esseri animati e inanimati.

La ri-significazione della scuola avviene attraverso innumerevoli nessi tra problemi e aspetti dell'istituzione scolastica posti in relazione alla società e cultura dove è presente. Qui mi propongo di trattarne solo alcuni che riguardano la parola-scrittura e la scelta delle tematiche.

Scuola e *folk theories* diverse

La scuola, a seconda dei contesti, produce dunque l'incontro-scontro di più rappresentazioni o *folk theories* elaborate su di essa (includendo anche quelle elaborate dallo stato): le rappresentazioni costruite dagli scolari, dai genitori, dai professori (appartenenti o meno alla società in cui si trovano ad insegnare), dallo stato, da chi scrive i testi scolastico-curricolari per la scuola, e così via.

Questi punti di vista che compongono il complesso delle rappresentazioni della scuola, vanno analizzati in relazione tra di loro e messi in connessione con le teorie-rappresentazioni native della persona che riguardano anche le pratiche della sua "costruzione", ossia sul come diventare membro di una società, e sul cosa sapere per agire all'interno e all'esterno di essa. Su questo terreno incominciano a prodursi gli scontri più profondi tra società e scuola, sia quando questa è il prodotto della società in cui è istituita, sia quando è imposta come sistema educativo estraneo.

Parola e logocentrismo

Uno dei nessi dove appare più evidente la distanza tra il complesso dell'ideologia e dei valori assegnati agli strumenti della conoscenza e dell'educazione scolastica, riguarda il ruolo, la funzione e la rappresentazione della parola e, di conseguenza, della scrittura. Attorno a parola e scrittura si verifica lo scontro più evidente, ma anche lo sforzo di appropriazione e di ri-significazione. Questa evidenza nasce dalla constatazione che alcuni dei più recenti lavori di etnografia della scuola e di antropologia del linguaggio fanno ruotare l'intero asse della ricerca attorno a questo binomio. Va chiarito però in che senso parliamo di parola e scrittura.

La scuola come istituzione occidentale, intesa sia come "prodotto interno", sia come "prodotto per l'esportazione", non ha mai rinnegato alcuni suoi pilastri, tra i quali la centralità della parola. Derrida rilevava come la nostra società fondata sul logocentrismo privilegi i significati rispetto ai significanti; da ciò deriva l'attenzione verso i contenuti, meglio se oggettivati attraverso la scrittura, a discapito degli aspetti formali e della prassi. McLuhan notava come fossero messe in ombra le modalità discorsive quotidiane a favore di altre razionalizzanti, astratte e decontestualizzate prodotte dalla scuola. Il sapere proposto e rappresentato

dalle istituzioni scolastiche è concepito in grado di parlare di tutto e su tutto con una fiducia acritica verso la traducibilità (pensata praticamente senza confini) tra saperi e realtà socio-culturali differenti. Nella parola è racchiuso il potere di oggettivare e sintetizzare il mondo intero. E in effetti sono rari i casi in cui la scuola si interroga sulla validità dei significati che la parola dà a mondi diversi e epoche diverse. Così come difficilmente ci si interroga su come nel tempo siano state storicamente selezionate e isolate tematiche e materie di studio, vere e proprie modalità conoscitive e ideologiche relative all'Occidente.

“Come” vivere e “cosa” sapere

Queste modalità hanno portato a stabilire, nel corso della storia, significati e concetti a cui si attribuisce la capacità di fare luce sull'essere delle cose e delle persone appartenenti a qualsivoglia società e di qualsiasi epoca. Il logocentrismo è sostanzialmente legato a quell'ontologismo che caratterizza un tipo di sapere astratto e generalizzante proposto dalla scuola, più facilmente controllabile e standardizzabile. D'altronde la sua efficacia è legata alla sua (facile) perpetuazione e propagazione attraverso la sua materializzazione visiva: la scrittura, e i supporti-luoghi attraverso cui la propagazione è realizzabile, ossia i libri, siano essi dizionari, grammatiche e testi scolastici.

In molte società indigene, come lo schema di Melià metteva in luce, l'appartenenza al proprio mondo si va costruendo, invece e soprattutto, attraverso l'apprendimento di pratiche che riguardano il “come vivere”, ossia dal come alimentarsi, al come comunicare e parlare, al come formare e gestire relazioni sociali, di potere e simboliche all'interno (comprese le entità che definiamo semplicisticamente extra umane e l'ambiente) e all'esterno del gruppo. L'apprendimento delle pratiche traccia una via diversa di trasmissione realizzata soprattutto “praticando” il vissuto stesso, “agendolo” e riflettendo su di esso, direttamente (o indirettamente) immersi nelle relazioni tra persone (amiche o nemiche, straniere) o con entità extra umane. La possibile standardizzazione e codificazione è sottoposta alla variazione individuale, al cumulo esperienziale, alla parziale condivisione determinata dal contesto e dalle situazioni contingenti.

Mentre nelle nostre scuole (soprattutto in quelle dell'obbligo e quelle scientifico-umanistiche) non mi sembra si trovi codificato il “come

vivere”, mi sembra piuttosto che gli sforzi maggiori siano tesi a svelare o scoprire, e stabilire (al di fuori di una prospettiva contestuale, situazionale e storica) cosa sia il mondo (tutto), qual è il significato delle parole (le nostre in particolare), e quali siano le norme della lingua. Tutte conoscenze codificate in testi scolastici, dizionari-enciclopedie, grammatiche e atlanti, secondo tematiche e discipline ormai “naturalizzate” tanto quanto l’intera istituzione scolastica.

L’oggettivazione e testualizzazione del vissuto

Non ricordo che a scuola (ma questo avveniva parecchi anni fa, forse oggi le cose stanno diversamente) qualche professore mi abbia spiegato che dietro un’enciclopedia, un dizionario, una grammatica o le materie di studio ci fossero dei processi di oggettivazione, standardizzazione e testualizzazione di aspetti selezionati di parte della esperienza di alcuni rappresentanti dell’umanità; o che vi fosse un’attività autoriale, retorico-discorsiva specifica per la costruzione di significati legati ad una prospettiva scientifica ed oggettiva. Piuttosto sembrava che questi fossero strumenti legati storicamente al raffinarsi e all’evolversi ineluttabile del pensiero occidentale, che si traduceva in una conquista per l’umanità intera. L’acquisizione di tali strumenti sembrava dare una sorta di onnipotenza (più che onniscienza): come tutto poteva essere detto, tutto poteva anche essere scritto, poteva cioè essere sottoposto ai processi di linearizzazione testuale e di razionalizzazione dell’esperienza.

Ed è con queste convinzioni e poteri, ad essi intrinseca, che testi scolastici, enciclopedie, dizionari e grammatiche sbarcano nelle scuole indigene del mondo, nel bel mezzo di società spesso agrafe, sostituendosi ai sistemi locali di testualizzazione e standardizzazione, di autorevolezza e di organizzazione della conoscenza e di costruzione del significato.

I testi scolastici oltre a censurare e a sostituirsi ai saperi e alle lingue native, impiantano una scala gerarchica tra saperi e lingue. È del tutto scontato che le lingue e i saperi nativi finiscano per occupare, in questa scala, una posizione di inferiorità e marginalità. Se la parola nella lingua della scuola sembra adeguata a parlare e a rappresentare il mondo intero, le lingue native per pregiudizio e condizioni oggettive appaiono di colpo incapaci di riprodurre o di rendere, secondo i parametri di riferimento locali, i saperi altri proposti dalla scuola.

Cijkatuweruka, 'la casa dove si studia': la scuola e i *mapuche* del Cile

Come mettono in luce la maggior parte dei lavori dedicati ai problemi della scuola in America Latina, la discriminazione nasce insieme all'istituzione scolastica stessa a partire dal fatto, esemplificativamente, che essa faccia uso di un lessico culturalmente autoreferenziale dal quale le lingue native sono escluse per principio. La scuola pensa, nella maggior parte dei casi, di parlare a individui ignoranti e privi di un'identità culturale e linguistica. Chiodi e Loncon (2000) (un antropologo italiano e una insegnante *mapuche*) denunciano proprio come questa esclusione di principio stia conducendo lingue come il *mapuzugun* (la lingua dei *mapuche*), a rinchiudersi all'interno dei confini dei significati rilevanti solo per il mondo *mapuche*.

Alcuni effetti della colonizzazione della lingua-cultura *mapuche*, simbolicamente e praticamente, incominciano dall'introduzione di quei termini di base dell'universo scolastico come "biblioteca", "classi", "lavagna", ma anche "lezioni", "lettura", "disegno", "quaderni", "registri", oppure "curriculum scolastico, metodologia, risorse didattiche" (*idem*, p. 22) ecc. Questi si sono insinuati nella cultura *mapuche* senza la mediazione della propria lingua, anzi, insistono gli autori, ne impediscono l'ingerenza. Lo squilibrio che ne deriva dal complesso concettual-lessicale ed epistemologico che la scuola impone congiuntamente allo spagnolo, sta togliendo al *mapuzugun* valore strumentale e uno statuto di legittimità (*idem*, p. 29), finendo per discriminare la lingua e la cultura; sta insinuando, inoltre, la convinzione che le lingue native non servano più, non siano adeguate ad affrontare la modernità. Le lingue discriminate perdono soprattutto la forza di "creare nuove parole" in grado di riferirsi a nuovi contesti discorsivi e concettuali.

La parola *mapuzugun* per scuola⁵ che titola questo paragrafo, è un esempio recente di creazione spontanea, ossia di come i parlanti nativi possano, invece, essere in grado di riferirsi a nuove realtà nate dal contatto dimostrando lealtà verso la proprio lingua e un certo grado di

⁵ Questo è solo uno degli esempi dei molti possibili e già esistenti. Chiodi e Loncon nel loro significativo e dettagliato lavoro ne riportano molti altri per ciò che riguarda la lessicalizzazione spontanea, la risignificazione, l'invenzione, la perifrasi ecc. come risorse che rispondono all'esigenza di significare il mondo che cambia e con cui entrano in contatto. La parola *cijkatuweruka* 'scuola' è un neologismo composto di due sostantivi *cijkatuwe* 'luogo dove si impara' e *ruka* 'casa *mapuche*' (2000, p. 176).

controllo e di consapevolezza metalinguistica. La forza della creatività, e quindi la vita di una lingua-cultura, risiede però nella condizione sociale di poter usare la lingua senza che ciò rappresenti un discrimine e una sterile sopravvivenza. Sono i processi di marginalizzazione e di isolamento, l'esclusione dalla vita istituzionale e dalla scuola che sviscerano questa forza, infatti, ovviamente, «nessuna lingua sopravvive chiusa in se stessa, autoriferita e parcellizzata in segmenti di realtà» (*idem*, p. 231).

Attorno a questo problema oggi si ravvisa un processo assai complesso che coinvolge genitori, scolari e maestri. Infatti, nello stesso momento in cui incominciano a più livelli a crearsi le condizioni per l'impianto di scuole bilingui e interculturali come quella auspicata dal maestro zapotecco Ríos Morales, e già attuata altrove con specifici programmi per maestri e per studenti, nell'Amazzonia brasiliana ed ecuadonaria, spesso i genitori e gli studenti più piccoli vogliono che a scuola si parli in spagnolo (ma non per diventare cittadini dello stato a cui appartengono). Non solo perché la scuola, essendo uno spazio che non appartiene alla cultura dei nativi, viene identificata con la lingua della società che l'ha imposta, ma perché non c'è uguaglianza sociale tra le lingue dei nativi e quella dominante.

Non dimenticherò mai una conversazione con uno studente huave del villaggio di San Mateo del Mar (situato lungo la costa pacifica del Messico meridionale) che mi chiedeva a cosa servisse parlare ancora la sua lingua. Aveva in mano un dizionario di inglese-spagnolo e mi faceva notare, vergognoso, quante parole in più avesse l'inglese rispetto allo huave. Come un evidente segno di inferiorità della sua lingua, la minore quantità di parole provava inoltre l'inadeguatezza dello huave a definire il mondo al di fuori di San Mateo; quel mondo che, secondo la rappresentazione del ragazzo, l'inglese invece poteva controllare efficacemente.

Per superare questo contesto di sfiducia, sempre più diffuso nelle società indigene, che conduce alla debilitazione della lealtà verso la lingua primaria, e quindi al disuso della lingua e alla sua devitalizzazione, ossia alla perdita di quella forza di cui parlavamo che consente di affrontare nuovi orizzonti di significato, non basta l'istituzione di scuole bi- o plurilingui e bi- o multiculturali (che lo sono spesso solo sulla carta). Chiodi e Loncon (*idem*, p. 230-232), per ciò che riguarda la realtà mapuzugun (ma lo stesso discorso potrebbe valere per molte altre società), sottolineano l'esigenza di una politica linguistica appoggiata e incoraggiata dalle istituzioni, insieme alla volontà politica e culturale dei mapuche stessi, in modo tale da incrementare la creazione di strumenti discorsivi in grado

di “discorrere in quegli ambiti dove non è stata finora ammessa”. Di fatto tutte le lingue, quando godono della fiducia dei loro parlanti, sono sufficientemente flessibili e lasciano margini a quella creatività che consente la “codificazione”, secondo il proprio punto di vista, delle realtà “*extralinguistiche* che oggi sono verbalizzate solo in spagnolo” e quindi rappresentate solo dal punto di vista della cultura dominante.

Gli *shuar* e l'inglese: un esempio di fiducia identitaria

Una storia esemplare di fiducia e di lealtà verso la propria lingua e cultura la ritroviamo, proposta analiticamente da Gnerre (1999), in un raro quanto unico libro di testo per imparare l'inglese concepito e pubblicato dagli *shuar*, una società amazzonica dell'Ecuador. *Our way. Ii jinti. The shuar way to English language* (Rivadaneira, 1982)⁶ è il titolo significativo di questo testo, da intendere nel doppio senso letterale e metaforico, di ‘nostro sentiero’ (*Ii jinti*, Gnerre comunicazione personale), e di ‘nostro modo’ di imparare l'inglese. Il senso e la presenza di questo libro nella foresta amazzonica ha ragioni alquanto complesse. Perché una società di cacciatori e orticoltori (in anni recenti anche allevatori), una volta rappresentati come temibili guerrieri e cacciatori di teste, dovrebbe concepire di far apprendere ai propri figli l'inglese, anziché rafforzare i piani per migliorare, ad esempio, la conoscenza dello spagnolo, lingua della nazione a cui appartengono? La decisione di realizzare un testo del genere, come avverte Gnerre, non ha molto a che fare con l'introduzione dell'inglese in terre amazzoniche, quanto invece con fattori politici e culturali: entrano in gioco, infatti, il ruolo e l'equilibrio politico tra lo *shuar* e lo spagnolo, come lingua della colonizzazione. Il libro di fatto rappresenta «un atto politico identitario: l'inglese è usato dai leader e insegnanti *shuar* come uno strumento attraverso cui non solo affermare con forza l'eguaglianza linguistica e, implicitamente, culturale, ma anche rivendicare le potenzialità internazionali della loro lingua» (Gnerre, 1999, p. 60).

⁶ Il libro, rivolto agli alunni del *Ciclo Básico de educación media*, è frutto di una diretta collaborazione tra gli intenti e le idee dell'organizzazione etnico-politica degli *shuar* e coloro che li hanno affiancati nella realizzazione, e cioè i padri salesiani. Juan Rivadaneira che ha curato la parte dell'inglese, e Aij' Juank che ha scritto la prefazione, rispettando rigorosamente l'autorialità *shuar* rivolgendosi al lettore usando il ‘noi’ identitario.

Lo sforzo è proprio quello di dimostrare di poter superare la dicotomia svalutante imposta dallo spagnolo allo shuar, dalle politiche coloniali e neocoloniali, là dove le lingue indigene, lo abbiamo visto per il mapuche del Cile, godono di uno statuto di inferiorità. Ma al contrario dei mapuche, l'organizzazione degli shuar ha fatto propri progetti di educazione e di alfabetizzazione come strumenti di rafforzamento identitario della propria immagine (*idem*, p. 66). Una sempre maggiore consapevolezza metalinguistica ha condotto lo shuar a confrontarsi senza complessi non solo con lo spagnolo (e il quechua, la lingua indigena andina maggioritaria in Ecuador), ma anche con l'inglese. Anzi il confronto con quest'ultimo ha consentito allo shuar di uscire dal ruolo di lingua "indigena" subordinata alla politica nazionalista e statalista rappresentata dallo spagnolo. Riconoscendo all'inglese un ruolo internazionale superiore a quello giocato dallo spagnolo, lo shuar, dimostrando di potersi confrontare paritetivamente con l'inglese, si va ricollocando identitariamente a livello globale, al di fuori degli stretti confini dello stato ecuadoriano. Inoltre, attraverso questa politica linguistica, gli shuar sembrano voler superare lo statuto, anch'esso troppo stretto, di "indigeni"; infatti «nell'aprire i curricula scolastici all'inglese, gli shuar mostrano, una volta di più, il loro individualismo e la loro indipendenza in relazione alla posizione difesa da altre organizzazioni indigene» (*idem*, p. 77). Lo shuar da lingua minoritaria, ponendosi senza complessi sullo stesso piano dell'inglese, tenta di imporre un proprio punto di vista nei confronti delle politiche identitarie, verso una politica di democratizzazione del rapporto tra lingue-culture, e un ruolo (certo molto ottimista) anti-coloniale, anche nei confronti dell'inglese (che in quanto a forza colonizzatrice non è certo da meno dello spagnolo).

Così si conclude la prefazione di Aij' Juank: «consegnamo agli alunni shuar e achuar quest'opera, sapendo che l'autore, nativo di questa zona e profondamente interessato alla valorizzazione della cultura autoctona, si rallegrerà nel sapere che fino nello studio di un idioma straniero, gli shuar, abbiamo incominciato un nuovo cammino. "Il nostro" cammino: Il JINTI» (Rivadaneira, 1982, p. 6).

L'acquisizione di saperi come accrescimento di abilità

Gli shuar hanno incominciato un nuovo cammino aperto al mondo oltre i confini dell'Ecuador a partire da un punto di vista particolare: il

proprio. Il cammino intrapreso li ha condotti ad assumere atteggiamenti ed elaborare riflessioni metaculturali tanto da condurli a elaborare libri di testo per la loro scuola, per esempio libri sul come facilitare il reinserimento degli studenti nel proprio gruppo sociale dopo il periodo di internato nei collegi (Jintiach', 1976), e manuali destinati agli educatori (Shakai, 1982). La consapevolezza della propria specificità in relazione al peso del contatto, ha innescato inoltre il fiorire di riflessioni metalinguistiche sempre più sofisticate e ardite riguardo al rapporto della loro lingua con lo spagnolo, sfociate nella realizzazione di un dizionario spagnolo-shuar (*Instituto Normal Bilingüe intercultural Shuar*, 1988). Nato dalla collaborazione tra studenti e maestri shuar, l'opera, come mette in luce Descola (2000), ha un che di eccezionale. Il volume contiene più di 18.000 voci raccolte in 714 pagine, corredate da illustrazioni che rappresentano la vita quotidiana e l'ambiente vissuto dagli shuar, e non solo.

Abituati come siamo ad essere "noi" gli elaboratori e traduttori di lingue e culture "altre", in questo caso gli "altri", gli shuar, sono interpreti e traduttori di una lingua per loro "altra", lo spagnolo, una lingua "nostra". Lo scopo, secondo Descola, è esplicitamente didattico: «si tratta di produrre uno strumento di lavoro che faciliti l'acquisizione di una vera maestria bilingue, la possibilità di esprimersi in shuar nei confronti di quei domini del mondo moderno per i quali la lingua non possiede dei termini» (*idem*, p. 314). Non si può apprezzare lo sforzo di appropriazione di uno strumento come il dizionario se non entriamo nel contesto locale del valore della parola e del discorso, dove "l'espressione dialogata", la negoziazione tra narratore e ascoltatore domina lo scenario della comunicazione verbale. Il dizionario, come espressione massima del valore dato all'astrazione, alla standardizzazione e alla generalizzazione dei significati, in questo caso è stato piegato dalle prassi comunicative shuar, a favore della libertà di interpretazione che «rinvia direttamente al contesto, cioè a dire alle condizioni pratiche nelle quali quelle parole vengono apprese e utilizzate» (*idem*, p. 316).

Molti dei concetti e delle istituzioni che appartengono al mondo occidentale, estranei agli shuar, sono stati relativizzati e ricondotti a riferimenti esperienziali locali e specifici rispetto a quei concetti e a quelle istituzioni. Togliendo ad essi quelle valenze universali parte della nostra consuetudine e "pretesa" conoscitiva, nel dizionario prevale un punto di vista che «percepisce l'altro nella sua specificità locale e storica [...] Identificando, dietro la generalità e l'astrazione che alcuni dei nostri

concetti pretendono esprimere, i rapporti di forza che li hanno prodotti, gli autori (del dizionario) relativizzano le nostre pretese di universalità. [...] Il dizionario riesce bene a collocare nel contesto e a ridurre al particolare delle idee e delle pratiche che noi ameremmo [*sic*] considerare come nostro contributo al patrimonio dell'umanità» (*idem*, p. 325).

Non includendomi tra chi amerebbe considerare il “nostro” sforzo conoscitivo come unico patrimonio dell'umanità, né tra chi ha fiducia nel «valore di operatori universali» (*idem*, p. 326) dei “nostri” concetti, penso che gli autori shuar abbiano compiuto un'opera grosso modo decostruzionista, là dove la nostra consapevolezza e riflessione stenta a svelare i processi storici e retorici di significazione che conducono alle pretese universalizzanti. Il dizionario shuar rende palese che ogni traduzione è un atto relativo e arbitrario nei confronti di nozioni e pratiche relative e arbitrarie. E se poi nel compiere questa “riduzione” hanno rivelato “per difetto” qualche tratto specifico della loro cultura, credo che sia anch'esso un aspetto chiarificatore (benefico) del come procede la conoscenza degli shuar. Ci fa inoltre ricordare che i nostri dizionari, i nostri testi che parlano degli altri, sono altrettanto rivelatori di noi stessi piuttosto che degli altri, come tanta letteratura riflessiva fin troppo spesso ha messo in luce.

Il dizionario spagnolo-shuar, tanto quanto il libro di introduzione all'inglese prodotto dalla Federazione shuar, sono atti di politica identitaria (così come i nostri libri di testo!) e non solo attuazione di progetti astrattamente conoscitivi. O se mai conoscitivi là dove si tratta di realizzare opere che forniscano abilità da acquisire per rendere più efficace il controllo del contatto con il mondo esterno, per non affrontare da una posizione di subalternità il confronto con esso. In una logica dove è la conoscenza di pratiche diversificate che consente di dare risposte adeguate ai problemi dell'esistenza, il dizionario shuar tenta di offrire strumenti di comprensione del mondo a loro estraneo, da interpretare principalmente come pratiche di difesa e di affermazione del proprio punto di vista.

Questa non è una storia che facilmente possiamo incontrare altrove nel pur variegato e agguerrito panorama del mondo indigeno amerindiano. Ma certo è una storia preziosa e coraggiosa: seppur promuovendo principi di una località, che probabilmente hanno valore per se stessi (tanto quanto i nostri), tenta di affermare l'attuazione concreta della decentralizzazione dei rapporti di forza, e della democratizzazione delle conoscenze. Il tentativo di affermazione non va solamente nella direzione della conservazione e difesa di un'identità isolata, ma verso il con-

fronto serrato con il resto del mondo che ogni shuar deve contestualmente capire. Il risultato che la Federazione shuar ha raggiunto è molto vicino alla realizzazione del modello parallelo di educazione proposto da Melià; vicino all'educazione differenziale auspicata da Ríos Morales; vicino ai principi di base difesi da Freire (1967) per cui i processi conoscitivi, i programmi educativi devono partire dalla gente, dal contesto e dalla riflessione sul linguaggio, così come dall'analisi del linguaggio parlato da quella stessa gente; detto in altre parole, la Federazione shuar ha assunto il "potere di gestirsi secondo diversi registri culturali" in modo tale da «ampliare la possibilità di dare risposte per risolvere problemi che l'ambiente circostante pone» (Medina, 1992, p. 16).

***Ch'axwa uta*, 'la casa della lotta': la scuola tra gli aymara di Livichuco (Bolivia)**

Ciò che afferma Medina è quello che molte comunità richiedono. Per inoltrarci di nuovo nel mondo andino, riporto un'altra testimonianza di rifiuto ragionato della scuola che va nella direzione indicata da Medina; la comunità quechua di Telán-Chismaute nell'Ecuador dopo aver accettato l'apertura di una scuola, non senza aver prima opposto resistenza, e dopo averne seguito il funzionamento, si rese conto che non era ciò che aveva immaginato. Attraverso il suo leader fece sapere ai funzionari ministeriali: «Vogliamo avere la scuola... ma non la scuola del Ministero, ma come la scuola dei contadini indios [...] Nella scuola dei contadini si vuole che si insegni il quechua. Lo spagnolo è bello, ma il quechua è meglio. Nella scuola dei contadini si vuole che ci sia una bilancia, perché i bambini apprendano a pesare, perché poi non li ingannino al mercato. Nella scuola dei contadini si vuole avere monete piccole e grandi e note, perché i bambini imparino a pagare e a barattare, perché non li ingannino al mercato e in autobus [...] poi, che non gli insegnino bestialità, *padrecito*, perché la montagna dell'Africa, Kilimangiaro, è proprio una bestialità, *padrecito*» (Gnerre, 1985, p. 81).

Il lungo processo di imposizione di un sistema scolastico incomprensibile, di per sé distruttivo o comunque inadeguato alle richieste delle comunità indigene andine, è stato uno dei temi toccati all'interno di una delle più complesse e interessanti ricerche di etnografia dell'educazione realizzate negli ultimi anni. La ricerca è stata condotta da Denise

Arnold e un gruppo di ricercatori presso la comunità di Livichuco, ayllu Qaqachaka (nel dipartimento di Oruro, Bolivia). I livelli toccati sono molteplici e non è qui possibile farne una sintesi senza svilire la complessità che emerge da questa intensissima e illuminata etnografia.

La profondità del quadro storico della politica educativa nazionale si intreccia con il passato della dominazione incaica, con la lotta per le terre e una lotta per l'educazione, con i sistemi simbolici, le pratiche testuali, la nozione di persona e i processi educativi andini. In questo quadro, almeno tre specifici aspetti sembrano particolarmente interessanti. Il primo riguarda le critiche mosse alle moderne politiche di promozione dei programmi di lettura e scrittura in aymara; il secondo si riferisce ai processi locali di interpretazione dell'istituzione scolastica e come questi abbiano innescato una risignificazione complessiva dell'educazione all'interno di uno scambio con l'azione dello stato, per cui il sistema simbolico andino è andato inglobando la scuola, come luogo centrale per la sua stessa riproduzione; il terzo riguarda le pratiche testuali aymara, come la tessitura, i kipu, la ritualità, i generi discorsivi, che per quanto siano lontane dalla logica della testualità legata alla lettura scrittura, possono costituire una valida alternativa all'impianto educativo imposto dallo stato.

Quanto alle critiche alle politiche di alfabetizzazione, non basta promuovere programmi interculturali di alfabetizzazione nelle lingue andine perché queste siano preservate insieme al sistema simbolico culturale. Arnold (2000, p. 91-127) nota come la centralizzazione di tali programmi spesso ha effetti del tutto opposti, esponendo a rischio le stesse lingue e le pratiche testuali locali. I processi di standardizzazione della lingua e della testualità ridotta alla sola espressione scritta, se non partono dall'esperienza delle pratiche locali, come strumenti dell'identità culturale ed etnica locali, rischiano di creare varianti in cui nessuno si riconosce e che nessuno usa. Anzi in molti casi, la scrittura alfabetica delle lingue andine nell'intento di sostituirsi all'insieme simbolico-comunicativo locale, viene di proposito scartata e disprezzata, in particolare dalle donne. La questione risiede nel fatto che se l'alfabetizzazione non viene proposta come strumento addomesticabile dalle pratiche testuali locali, finisce comunque per trascinare le lingue native verso i generi che appartengono alla cultura dominante, come la «depersonalizzazione dei criteri andini del parlato, della persona, della conoscenza, del genere e della generazione» (*idem*, p. 106). Questi, che vengono definiti “tentativi quasi religiosi” di ricondurre tutto in un'ottica della “modernizzazione”, non hanno

la capacità di suscitare l'impatto ricercato. Arnold mette in gioco come l'interpretazione locale di queste politiche abbiano degli effetti del tutto svianti rispetto al progetto originario. Oltre al non riconoscere l'aymara imposto, come propria lingua, i bambini a scuola finiscono per imparare a leggere l'aymara standardizzato secondo la rappresentazione che si sono fatti della "pronuncia scritta", senza raggiungere il significato del testo letto. Si assiste così ad «una rottura nella comprensione della lettura aymara proprio da parte dei suoi parlanti, verificandosi un nuovo fenomeno: lo svincolamento dell'aymara parlato dal suo proprio territorio» (*idem*, p. 118). La riconfigurazione forzata della lingua aymara attraverso la trasformazione al livello del linguaggio scritto, sottoponendo la lingua a nuove norme di standardizzazione, grafia, ortografia, punteggiatura, sintassi ecc., finisce per alienare la lingua dai suoi parlanti naturali e consegnarla a quel potere che vede alleati una «élite internazionale, lo stato (e i suoi strumenti tecnico-notarili) e la chiesa» (*idem*, p. 127).

Ben altra prospettiva sull'educazione riceviamo se volgiamo lo sguardo all'istituzione scolastica come luogo in cui si incontrano lo stato e la comunità, come luogo che interferisce con il "cammino" educativo che i bambini compiono per "farsi persone", caratterizzato dall'apprendimento della tessitura e del canto per le bambine, dell'intreccio e della musica strumentale per i bambini. L'apprendimento di queste tecniche a livello pratico, concettuale e numerico sono considerate come pratiche testuali che entrano in conflitto con le pratiche testuali incontrate nel cammino scolastico.

Molti dei riti scolastici oggi sembrano essere incorporati, attualizzando tracce di storia sommersa che parlano di "militarizzazione dell'educazione maschile" come parte del sistema educativo andino: «ci sembra probabile che il sistema scolastico statale abbia incorporato aspetti di questa altra storia andina come parte vitale della memoria popolare di lotta e di resistenza. Nella sua condizione di "casa di lotta", *ch'arwa uta*, la scuola stessa sembra incoraggiare le "guerre interne" dello stato (come una conseguenza della conquista) per costituire la propria dinamica di corpo politico riferita ad una sovranità frammentata e senza testa, di una nazione come la Bolivia» (*idem*, p. 244).

Come luogo dell'interculturalità, la scuola inoltre è lo specchio dell'incontro storico con lo stato. L'intreccio è assai complesso, vale la pena riportare per intero una sintesi che Arnold propone: «lo stato incorpora i bambini della campagna (attraverso l'educazione statale, la sto-

ria ufficiale, la lettura scrittura e le pratiche di iscrizione della Nazione), trasformandoli da creature (*wawas*) comunitarie a teste trofeo. La comunità, d'altra parte, tenta di reincorporare lo Stato attuale all'interno della cultura locale (mediante la memoria, i simboli e il tempo monumentale di altri stati andini anteriori), riappropriandosi delle energie dei morti, sotterrati sotto la piattaforma scolastica, come un nuovo raccolto fertile di creature comunitarie. Si raggiunge questo attraverso l'interpretazione della lettura scrittura, e mediante i criteri delle pratiche testuali andine. Tutto questo insieme di idee si centra in un ciclo emodinamico andino attivato dal liquido delle *ch'allas* (brindisi) verso la scuola che, nominando la cima dove si offrono le teste e il sangue degli animali, dà forza e salute alla comunità, alla gente e agli animali. E "fa afferrare" la memoria nelle teste. A sua volta, la scuola si inserisce nella gerarchia politica rituale militare degli stati andini anteriori. Nell'ottica di questo complesso semantico, gli educandi, attraverso i riti scolastici e le pratiche quotidiane dell'aula, stanno aiutando a fare germogliare lo spirito delle lettere, per rigenerare la produzione agro-pastorale del ayllu. Secondo il loro inserimento nel ciclo della "depreddazione ontologica" e una teoria testuale andina, i bambini si stanno appropriando delle forze generative dell'Altro (incentrate nei teschi e nelle ossa ancestrali della piattaforma-*taqawa*), e facendole fiorire con nuove creature-fiore» (*idem*, p. 272).

Delle pratiche testuali aymara come sistema alternativo alla alfabetizzazione scolastica, mi è possibile fare riferimento solo a pochi, ma spero significativi, elementi della complessa "cosmologia" della testualità aymara. Tale cosmologia mette in luce come il complesso della nozione di persona non sia scindibile dalle pratiche del tessere, del canto, del computo, della narrazione e della storia orale.

La nozione di donna, che cresce, si alimenta, respira, parla, crea, esiste in assoluta assonanza con la vita e il corpo del tessuto che cresce e parla e respira attraverso il vai e vieni della trama, il colore rosso delle fibre. La nozione di uomo, che fa vibrare la sua voce, che ha memoria delle teste dei nemici catturati in guerra e poi trasformati in un raccolto di *wawas* (creature), esiste in assonanza con la testualità dei *kipu* letti dall'alto verso il basso, con la tattilità del nodo «che genera i poteri della voce maschile per ricordare le molte parole in un insieme di parole» (*idem*, p. 404) che costituiscono la storia orale.

Il raggiungimento dell'essere e del fare femminile e maschile è fatto di tappe di apprendimento, di abilità acquisite rituali e pratiche che at-

traversano numerosi campi simbolici e si proiettano anche nel cammino parallelo compiuto negli anni della scolarità. C'è una sorta di continuità tra abilità nel tessere, nell'intrecciare e nell'arare, e imparare a leggere, a computare e a scrivere. In questa logica della continuità, i bambini coprono tutti i livelli simbolici paralleli per cui sono al tempo stesso una forma pattuita di tributo comunale che i padri di famiglia consegnano allo Stato, come "sacrificio" annuale versato in cambio dei diritti sulle terre comunali; in quanto creature (*wawas*), come i fiori sono reale (e non solo metaforica) espressione della fertilità del ciclo annuale; infatti sono dotati anche di potenziali rituali per chiamare la pioggia attraverso il canto; secondo un parallelismo con la vita agropastorale, sono come le coppie di buoi che solcano la terra per seminare lettere sui fogli di carta per riconvertirle in prodotti dell'*ayllu*; come le pecore nell'ovile belano in coro, in aula devono ripetere le indicazioni del maestro; in qualità di scolari invece sono guerrieri apprendisti che compiono le faticose tappe di un rito di passaggio che non può essere evitato.

Un nuovo ed efficace programma educativo deve partire da questo "intreccio" diffuso e tenere conto della ramificazione della testualità aymara, composta come abbiamo visto delle pratiche della tessitura, dell'intreccio, del canto, della musica, della narrativa insieme ai processi di apprendimento, espressione e attuazione delle persone: «nel curriculum dei linguaggi visuali e semiotici dei tessuti e dei kipus, la cui cornice organizzativa e concettuale presenta vincoli concettuali chiave con i linguaggi attuali delle Rete mondiale, fatto che faciliterà un ponte concettuale tra i due livelli» (*idem*, p. 429).

La scuola "fenomenologica" di "Noi figli della terra di San Mateo"

L'etnografia della scuola realizzata a Livichuco ci indica come realizzare quell'educazione differenziale auspicata da Ríos Morales, quell'educazione *dei* nativi evocata da Melià, e da tanti indigeni dell'America Latina, diversa dall'educazione per gli indigeni. Ma come si traduce nella pratica un progetto che non sia supino alle esigenze della scrittura alfabetica e che soprattutto non depersonalizzi e mini i criteri dell'essere, del fare e del sapere nativi, delle pratiche della voce e della parola, della nozione di persona, genere ed età (Arnold, 2000, p. 127)? Se si dovesse realizzare un progetto che ha il fine di sostenere la realizzazione auto-

ma di un programma di lettura e scrittura in una lingua diversa da quelle andine, ad esempio in huave sulla cultura huave (Oaxaca, Messico), che non cada nel vortice del sistema dominante, come dovremmo procedere, cosa della cultura dovremmo tenere in conto, cosa dovremmo imparare a capire? Come ci ha mostrato la Arnold per gli aymara, la questione è assai complessa e articolata e forse non esauribile con il diventare etnografi di se stessi, come auspica Ríos Morales, e degli "altri" (in questo caso la cultura ispano-messicana dello stato). Uno spunto di riflessione ci viene da un esperimento compiuto da un piccolo gruppo autonomo di promotori del riscatto della lingua e cultura huave (Oaxaca, Messico).

Recentemente a San Mateo del Mar, un popoloso paese di pescatori huave delle coste dell'oceano Pacifico, un numero ristretto di giovani donne e uomini, alcuni di loro maestri, altri semplicemente interessati alla salvaguardia della lingua-cultura huave, hanno fondato un gruppo con il fine di promuovere un progetto di sviluppo e diffusione dello huave come lingua scritta per trattare temi della loro cultura passata e contemporanea. Il gruppo che si è autodenominato *ikoots mikual iüt* 'noi suoi figli della terra', è il primo nella storia san mateana a tentare di voler coalizzare attorno a sé iniziative di riscatto e salvaguardia cultural-identitari.

La prima iniziativa concreta del gruppo è stata la realizzazione di un *folleto* (Ponce *et al.*, 2000), di dodici pagine scritte e impostate al computer, con disegni e foto. Nella sua struttura il *folleto* è debitore dell'impostazione libreria conosciuta: le prime sei pagine comprendono una copertina (con il nome del gruppo, titolo del lavoro e la data di "pubblicazione") un indice, tre testi di tre autori diversi ciascuno dei quali presenta, motiva gli intenti del progetto e del *folleto* stesso (p. 3-6); nelle successive (p. 7-11) ci sono altri tre testi scritti da due autori diversi, uno dedicato alla storia di una parte del paese (Huazantlán), un altro ai giochi del passato, e infine un acrostico il cui contenuto si rifa ad un genere discorsivo *apaj ocueaj* 'richiama l'attenzione' che gli adulti rivolgono ai giovani o a chi ha bisogno di buon consiglio (cfr. Cuturi, 1997, 2001); nell'ultima pagina sono riportati i componenti del gruppo.⁷

Nonostante a San Mateo ci siano scuole denominate bilingui e biculturali, di fatto non sono mai stati realizzati veri e propri programmi

⁷ I fondatori del gruppo e autori del *folleto* sono: Terese Ponce Villanueva, Maritza Ochoa Jarauta, Guillermo Lobos Valle, Romeo Villasana Hernández, Elías Ochoa Hinojosa, Beatriz Cosijopi Luis, Braulio Villanueva Fajardo, Constantino Canales Gijon.

scolastici in tale senso, comprensivi di testi in huave per gli studenti. La realizzazione del *folleto* appare in questo contesto un passo coraggioso mai compiuto fino ad ora, ed uno sforzo notevole di unione e di esplicitazione di intenti. Di per sé è una testimonianza importante sia per ciò che riguarda i contenuti, sia per la forma discorsiva e retorica di volta in volta rivolta ai destinatari, per far giungere in maniera efficace, credibile e autorevole un messaggio, ancora timido, di riscatto cultural-identitario. Per quanto la struttura del *folleto* ricalchi quella del libro, la forma e il contenuto dei testi sono un'interessante mediazione tra generi discorsivi propri delle pratiche dell'oralità huave, tecniche della memoria e l'interpretazione del valore e del significato della pagina scritta. Il gruppo ha presentato con successo l'iniziativa, distribuendo il *folleto* ai loro concittadini durante un'assemblea municipale nell'agosto 2001.

Per motivi di spazio, qui propongo solo il secondo testo del *folleto*:

1. *Kuane nejükich nej mikual iüt*
Cosa è ciò che rappresenta i figli della terra
2. *Noik nüüt tapiüngasan:*
Un giorno abbiamo detto:
3. *“Neol ngoxenengemoots mapaküjchiiüts leaw aneayiüts?”*
“Perché non ci riuniamo (per) facciamo crescere ciò che è nostro?”
4. *Kos sajawan teandroy omeatsaran ngineay andeaküw mixejchiiüts,*
Perché vediamo ci stiamo dimenticando come parlano i nostri anziani,
5. *ngineay tawitichaw tiüt a kambaj, ngineay arangüw nomb. Kiaj tapiüngasan:*
come fondarono il paese, come facevano una volta. Allora abbiamo detto:
6. *“alndom marangaats noik nawüig nüüing majükichaats leaw teamakuiatiüts marangaats*
“possiamo fare un foglio dove mostrare quello che stiamo lasciando di fare
7. *Aaga nawüig kam apmarangaats wüx ombeayiüts”.*
Questo foglio faremo sulla (nella) nostra lingua”.
8. *Wüx xenengeteson, kiaj tarangasan wüx opech nawüig noik jor nejükich xicon.*
Quando ci siamo riuniti, allora facemmo sopra il dorso del foglio una conchiglia che rappresenta noi.
9. *Aaga jor kam lejgian mipang nej, atnej mapiüing ikoots:*
Questa conchiglia sono aperte le sue valve, come per parlare a noi:
10. *Tindek satang nakiüjpüw mondok;*
“Nel mare sono cresciuta con i pescatori;

11. *ngiaj sandüüb wüx arang müm win, sal wüx iüt;*
a volte seguo quando (quello che) fa madre tartaruga; sto sopra la terra;
12. *tengwüy lasapeay tinden nambeol müm montaj, lanarang pasol.*
Se sono arrivata in una casa (è) per aiutare una signora donna, ho fatto la calce.
13. *Altiül nipilan apmapiüngüw: cuane andiüm mandeak aaga jor kiaj? Neol ngomapaliüy?*
Alcune persone diranno: cosa vuole dire questa conchiglia? Perché non si chiude?
14. *Saleaig xepang, neol kos aaga nawüig kam arangüch andiüy tiwixan*
Aperte sono le mie valve, perché questo foglio è fatto dalle vostre mani
15. *tiül alndom mejükichan leaw apiüng tiül imalan, imeajtsan.*
Dentro si può che mostri (può mostrare) quello che dice nella vostra testa, nel vostro cuore.
16. *“Aaga nawüig kam, aaga jor kam ineayüün, aneay mikual ndek, aneay mikual iüt”.*
“Questo foglio, questa conchiglia sono vostri, appartiene ai figli del mare, appartiene ai figli della terra”.
17. *Ndoj narangan aaga jor cam,*
dopo abbiamo fatto questa conchiglia,
18. *teapots nawüniün ngineay narangan aaga mbas aw arangüch nawüig kam;*
incominciammo realizzare come fare (disegnare) questo dorso risulta fatto questo foglio;
19. *atquiaj texomüy Mikual iüt.*
così si trovarono i figli della terra.

Constantino Canales Gijón

Questo testo, come il primo del *folleto*, è dedicato, significativamente, a come l'iniziativa del gruppo ha avuto inizio (linee 2-3, 6-7, 8, 17-19) e quali sono i fini che si pone (linee 3-8, 14-16); il tipo di argomentazione usato segue i criteri della processualità degli eventi, così eloquentemente utilizzati in molti contesti discorsivi, da costituire una specifica forma ideologica o di “estetica” di resa e d'interpretazione dell'esperienza; anche la morfosintassi ne è pervasa (linee 17-18). Risulta prevalere quella che interpreto come una sorta di prospettiva “fenomenologica” che guarda in maniera conseguente al mondo e alle azioni degli esseri umani e non umani compiute in esso. Non a caso il quarto testo, che dà il titolo

all'intero *folleto*, è dedicato al come fenomenologico degli avvenimenti che hanno portato nel 1927 alla fondazione del villaggio di Huazantlán in un'area del territorio appartenente a San Mateo, che segna di fatto uno dei confini della regione huave.

Anche in questo secondo testo, dunque, si insiste ancora nel ripercorrere le tappe e i motivi che hanno portato alla realizzazione di questo scritto, quindi si insiste nel "come fenomenologico"; ma si descrive anche la scelta di quello che noi definiremmo un "simbolo identitario" (linea 8): una conchiglia bivalve compagna dei pescatori, utile quando trasformata in calce dalle donne che preparano le tortillas, cibo alla base dell'alimentazione huave (linee 10-12). È "simbolo", o "metafora", inoltre, delle pagine aperte del *folleto*, dove scrivere in huave e mostrare i costumi che a San Mateo si vanno perdendo (14-16).

Cosa c'è di interessante in questo testo? Se dovessimo porci nell'ottica della realizzazione di testi per la scuola in huave che parlino della cultura huave, avremmo molto da imparare da questo *folleto*, per ciò che si riferisce al valore dato alla pagina e al contesto in cui viene inserita, a come argomentativamente si costruiscono delle convenzioni, ai criteri di autorevolezza, agli strumenti morfosintattici e semantici usati perché il contenuto sia credibile e accettabile, alla scelta dei temi pertinenti.

L'oralità, innanzitutto, non risulta schiacciata dal passaggio alla scrittura; la pagina sembra quasi dare vigore a quel modo tutto fenomenologico di porsi nei confronti della realtà. L'aspetto più evidente, infatti, è che l'iniziativa stessa, quella di promuovere un progetto di sviluppo della scrittura-cultura huave presentata da pagine scritte in huave, non ha nulla di scontato. La pagina dove "sopra" sono poste delle lettere non può essere scelta a priori come un mezzo a cui affidare la salvaguardia della tradizione, senza dare spiegazioni al destinatario. Infatti è chiaro che un testo scritto perché abbia una vita pubblica, è sempre anche un metatesto che riflette esplicitamente su se stesso; non è un supporto "naturale", un veicolo di contenuti e forme neutre altrettanto "naturali". Un testo per poter veicolare efficacemente un contenuto deve prima essere un metatesto, deve chiarire a se stesso e ai destinatari cosa è, e come è nato per giustificare la sua esistenza prima, e la sua funzione poi (linee 6-7, 8, 14-16, 18). Questi aspetti assai problematici sono, per esempio, assolutamente assenti nei nostri libri di testo per la scuola, la cui necessità e autorevolezza non sembra dover essere provata ma è assunta a priori e ormai totalmente natu-

ralizzata” (sarà questo uno dei motivi degli insuccessi scolastici che assillano il nostro mondo?).

Evidentemente a San Mateo la riflessività invece rappresenta una strada privilegiata per raggiungere una qualche autorevolezza e credibilità. Ma la riflessività non è fine a se stessa. Ripercorrere e descrivere le fasi e il perché della sua esistenza rende palese ai destinatari la corrispondenza con la realtà e la verità degli intenti dei suoi autori. Anche in questo caso nulla viene nascosto: gli autori parlano attraverso discorsi riportati (linee 2-3, 5-7, 9-16, 13), ed anche la conchiglia ha una voce all'interno del testo, come a riprodurre la realtà degli accadimenti (linee 9-16). Gli autori per essere autorevoli e credibili non possono nascondersi e devono essere presenti parlando in prima persona ma come gruppo, per ribadire costantemente la loro autorevolezza attraverso la descrizione fase per fase del loro operato. Palesando la corrispondenza tra intenzione e azione realizzata, il testo e la proposta diventano plausibili e autorevoli.

Il discorso riportato è uno degli strumenti che più efficacemente costruiscono discorsivamente la corrispondenza con la realtà fittiziamente ricreata nella descrizione scritta, facendo partecipare agli eventi costitutivi del progetto anche chi in quel momento non c'era (linee 3, 10-16). In questo contesto l'essenza di strumenti di mediazione con la realtà riportata, come gli evidenziali di dubbio (come ad esempio *chec* 'forse') presenti invece nei racconti, sta ad indicare il carattere assertivo e veritiero che gli autori vogliono imprimere al testo-messaggio. La conchiglia che ha voce per sé (linee 9-16) e per impersonare a sua volta la voce della gente (linea 13), ha fatto sorridere molti, proprio perché resa nel testo come un avvenimento certo anche se metaforicamente immaginato (linea 9). Se altrove, nei racconti in particolare, una conchiglia avesse parlato, il narratore avrebbe riportato il suo discorso con la mediazione di un evidenziale di dubbio adeguato al genere narrativo (*chec* appunto). In questo caso evidentemente, gli autori hanno voluto creare comunque una corrispondenza veritiera, perché ad essa è affidato il compito di rappresentare identitariamente gli huave (linea 8). Questa è una vera e propria invenzione argomentativa e retorica dell'autore Canales, piuttosto significativa se pensiamo che la metafora è una figura retorica scarsamente utilizzata nel panorama discorsivo huave. Un'invenzione marcata inoltre dall'innovativa estensione semantica della nominalizzazione (*ne-*) della forma verbale *-jüik-* (*-jüik-* 'apparire'), insieme al causativo *-ich-* ('fare')

che copre la nozione di “rappresentazione identitaria” (linea 8), nozione anch’essa trattata in maniera del tutto originale per il contesto huave.

D’altronde, perché risulti credibile un’impresa come questa intrapresa dal gruppo in maniera autonoma rispetto a qualsiasi mandato deciso dalla collettività, che si prefigge di scegliere simboli rappresentativi della collettività, anche in questo caso senza che ci sia stato preventivamente il concorso decisionale di tutti, i suoi ideatori non potevano altro che imboccare la via della certezza e quindi essere assertivi in ogni aspetto della costruzione dei significati. È probabile che l’interpretazione della pagina abbia incoraggiato l’aspetto assertivo e allontanato il margine del dubbio. La pagina scritta, come ho notato in altri esempi di scrittura spontanea a San Mateo (Cuturi, 1999, p. 28), sembra richiedere certezza amplificando il carattere assertivo e accorato tipico dei consigli che non possono lasciare spazio alla cautela, alla *politeness* o al dubbio.

È stato necessario comunque che il gruppo facesse un altro passo ancora: consegnare le pagine scritte e il potenziale simbolo dell’identità huave, nelle mani dei destinatari riuniti in assemblea (linea 14, 16), come a voler sottolineare che la gestione di questi simboli e dei loro significati in fin dei conti non appartiene a chi li ha ideati, ma ai destinatari, rappresentati dall’assemblea. È la conchiglia, attraverso la sua voce riportata (linee 10-16), a consegnarsi “spontaneamente”, insieme alle pagine scritte, nelle mani dei concittadini (linea 16), esortandoli a vincere l’incomprensione (linea 13) e quindi a scavare nei loro cuori e a scrivere i loro ricordi (linee 14-15).

Dunque non sembri esagerato che il gruppo abbia deciso di presentare ai concittadini il progetto e il primo risultato raggiunto, durante un’assemblea municipale. Proprio perché gli autori non hanno avuto un mandato, devono cercare di essere riconosciuti dalla collettività e non essere giudicati presuntuosi e autoritari. A San Mateo l’assemblea è il luogo dove collettivamente vengono prese le decisioni che riguardano l’organizzazione pubblica della vita del paese e la risoluzione dei problemi. L’assemblea che riunisce le tre sezioni in cui si compone il paese è di fatto l’autorità massima riconosciuta. Il *folleto* è stato distribuito nel contesto assembleare a ciascun intervenuto. Quindi gli autori hanno presentato il loro lavoro, ciascuno rivolto alla propria sezione di appartenenza, così come si fa quando si devono prendere decisioni e risolvere problemi del paese. Nonostante un po’ di imbarazzo e di scetticismo, tutti hanno cominciato a sfogliare, a guardare, a leggere e fare commenti,

segno che l'evento era riconosciuto e accettato. Sono convinta che alla base del successo, seppur timido, ci sia stato il "rispetto" della "procedura" di riconoscimento pubblico culminata nella consegna del *folleto* alle autorità. Non so quanto l'assemblea abbia accettato di farsi rappresentare identitariamente da una "conchiglia aperta" che parla. Ma è certo che la voce della conchiglia, avendo previsto lo scetticismo della gente (linea 13), si "farà disegnare" come un libro aperto, da tutti coloro che non vorranno dimenticare la propria lingua e cultura.

Come abbiamo visto la relazione con il lettore-concittadino non è data a priori e quindi fittiziamente nascosta, ma è costruita passo dopo passo, in maniera visibile e controllabile da tutti dal momento che è chiamata in causa direttamente dalla forma del testo che si prospetta come discorso pubblico diretto. La parola, e in conseguenza la sua rappresentazione visiva, la scrittura, nelle pratiche discorsive huave non è disgiunta dalle azioni di chi la enuncia e dal riconoscimento pubblico dell'autorevolezza e della responsabilità del suo enunciatore.

Anche in questo caso i criteri huave sono opposti a quelli dei nostri manuali scolastici dove non solo gli autori si nascondono dietro la retorica dell'oggettività, ma anche i lettori non sono rappresentati, coinvolti nell'accettazione e nell'approvazione del testo, non sono parte chiamata in causa.

In questo intricato complesso di forme, criteri e cautele, mediazioni tra oralità huave e scrittura, risiede l'autorevolezza e la possibilità di successo sia del contenuto del *folleto*, sia del gruppo *ikoots mikual iüt*, sia di un intero potenziale progetto educativo. Di fronte a tanta complessità, il cammino che l'etnografia dei contesti educativi potrebbe compiere sul piano della riflessione da un lato, sul piano propositivo nei confronti dei progetti educativi in contesti locali dall'altro, mi appare ancora particolarmente lungo e stimolante.

Bibliografia

- Arnold D.Y. et al., 2000, *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz, UMSA e ILCA.
- Aubry A. (a cura di), 1988, *Les tzotzil par eux-mêmes. Récits et écrits de paysans indiens du Mexique*, Paris, Editions L'Harmattan.
- Cayley D., 1992, *Conversazioni con Ivan Illich. Un profeta contro la modernità*, Milano, Elèuthera.

- Chiodi F., Loncon E., 2000, *Crear nuevas palabras. Inovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun*, Temuco, CONADI.
- Cuturi F., 1997, "Proprio ora, qui, ti dico cos'è importante che tu faccia". *Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave*, in Cuturi F. (a cura di), *Etnografie degli eventi comunicativi. Dialoghi e monologhi fra udibile e visibile*, *Etnosistemi* IV, 4, Roma, CISU, p. 33-60.
- , 1999, "Leggere voci lontane", *Scrivere psicoterapia*, Quaderni del centro il 'sé', 4, p. 22-39.
- , 2001, *Fare la donna, fare l'uomo. Il genere nelle attività discorsive huave (Oaxaca, Messico)*, in Orletti F. (a cura di), *Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società*, Roma, Armando Editore, p. 59-98.
- Descola P., 2000, *Un dialogue entre lexiques. Ethnographies croisée d'un dictionnaire espagnol-shuar*, in Monod Bequelin A., Erikson I. (a cura di), *Les rituels du dialogue. Promenade ethnologiques en terre amérindiennes*, Nanterre, Société d'ethnologie, p. 313-327.
- ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa), UNICEF, 1993, *Seminario taller: la educación intercultural bilingüe. Memoria*, La Paz, Hsbol.
- Freire P., 1967, *Educação da Libertade*, Rio de Janeiro, Editora Paz e terra.
- , 1971, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e terra.
- Gnerre M., 1985, *Linguagem, escrita e poder*, San Paolo, Martins Fontes.
- , 1999, "Ii Jintí, 'Our Way'. An English textbook from the Amazon", *Anglistica AION*, 3, 1, p. 59-78.
- Gumucio M.B., 1977, *Salvemos a Bolivia de la escuela*, La Paz, Los amigos dei libro.
- Jintiach' J.V., 1976, *La integración del estudiante shuar en su grupo social*, Sucúa, Centro de Documentación e Investigación Cultural Shuar.
- Instituto Normal bilingüe Intercultural Shuar, 1988, *Chicham nekatai: apach chicham-shuar chicham / Diccionario comprensivo castellano-shuar*, Sucúa, Editorial Serbish.
- Medina J., 1992, "Propuesta de reforma de la educación rural", *Raymi*, 20, p. 1-26.
- Melià B., 1979, *Educação indigena e alfabetização*, San Paolo, Edições Loyola.
- Münzel M., Kroeber A., 1981, *El pueblo shuar de la leyenda al drama*, Quito, Mundo Shuar.
- Ogbu J.U., 1999, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, *Etnosistemi*, VI, 6, p. 11-20.
- Ponce Villanueva T. et al., 2001, *Ngineay witiüt kambaj huazantlán*, San Mateo, Ikoots mikual iüt.

- Ríos Morales M., 1993, *La formación de profesionistas indígenas*, in Warman A., Argueta A. (a cura di), *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México, CIIH-UNAM.
- Rivadaneira J., 1982, *Our way. Ii jintí. The shuar way to the english language*, Sucúa, Shuara Tuntuirini natsa unuimiatai.
- Shakai A., 1982, *Manual del educador*, Sucúa, Federación Shuar.
- Stavenhagen R. et al., 1988, *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*, Mexico, IIDH-COLMEX.

“STUDIARE E SPERIMENTARE IN CITTÀ”:
PERCORSI SOCIALI, SCOLARIZZAZIONE ED ESPERIENZA
URBANA TRA GIOVANI INDIGENI TICUNA
DELL’AMAZZONIA BRASILIANA

Mariana Paladino

Presentazione

I processi migratori che riguardano diversi gruppi indigeni dell’America Latina, vengono generalmente affrontati dal punto di vista delle condizioni socio-economiche che li generano, ponendo l’accento sulle pressioni di tipo ambientale, territoriale e politico: la scarsità delle terre, i conflitti armati che a volte vi si generano, la mancanza di risorse naturali e di mezzi di sussistenza, sono considerati come fattori di espulsione e la migrazione, soprattutto urbana, è intesa come una ricerca per far fronte a questi problemi e migliorare le condizioni di vita.

Durante la mia ricerca sul campo presso il popolo indigeno ticuna, dell’Amazzonia brasiliana, ho potuto osservare che la migrazione di uno strato della popolazione verso le città rispondeva ad altre esigenze, in particolare all’aspettativa di accedere ad una migliore educazione o ad un’educazione più avanzata, dal momento che in molti villaggi o comunità ticuna è possibile a mala pena frequentare la scuola primaria. Allo stesso tempo ho rilevato l’esistenza di altre motivazioni che orientavano gli indigeni, e in particolare i giovani, a muoversi verso le città come, fra le altre, la curiosità e l’ansia di avventura, il desiderio di “sperimentare la differenza” e conoscere più in profondità il “mondo dei bianchi” (come loro stessi sono abituati a dire) ed il tentativo di evitare conflitti familiari e tra fazioni.

In questo lavoro ho analizzato le caratteristiche della migrazione dei ticuna verso la città allo scopo di capire chi siano coloro che scelgono questo percorso e quali siano le diverse e complesse motivazioni che li orientano. In questo modo esploro un tema poco studiato in Brasile che è quello dei legami degli indios con le città, le loro rappresentazioni,

pratiche e strategie riguardo la migrazione, al di là delle costrizioni di tipo economico e ambientale.

Bisogna chiarire che, a partire dagli anni '80, si sono affermati in Brasile una serie di studi a cui partecipano antropologi, linguisti e specialisti in scienze dell'educazione, focalizzati sul processo di scolarizzazione delle società indigene. Tuttavia questi studi si concentrano sulle scuole delle comunità ticuna e così facendo finiscono per convalidare l'idea che la questione indigena debba associarsi solo all'ambito comunitario e rurale, non considerando i diversi spazi, situazioni e attori coinvolti nelle esperienze scolastiche degli indios.

Per i ticuna, dedicarsi allo "studio" è uno dei percorsi attualmente possibili per chi attraversa la tappa dell'infanzia. Per loro costituisce un mezzo per "essere qualcuno nella vita", per "essere un cittadino" e allo stesso tempo si presenta come un'alternativa al "lavoro duro" dell'azienda agricola. Per coloro che partecipano alle organizzazioni indigene è uno strumento necessario per la costruzione di un progetto di autonomia.

Nella prima parte di questo articolo descriverò brevemente il popolo ticuna e i processi di contatto che lo hanno coinvolto a partire dal secolo XVII. Nella seconda parte mi riferirò al ruolo che la scuola ha assunto a partire dalla seconda metà del secolo XX. La terza parte si focalizzerà su quel segmento di popolazione che si trasferisce nelle città della regione per continuare la sua formazione scolastica e sulle diverse motivazioni che orientano i ticuna a questa scelta. Vedremo che sono in gioco differenti idee, determinate dalla posizione sociale e dalla posizione ideologico-religiosa degli studenti e dei genitori, come quella di "civilizzarsi", quella di "conoscere il mondo dei bianchi", quella di aver accesso ad una "miglior educazione", ecc.

Questi studenti attraversano esperienze diverse rispetto ai giovani della stessa età che rimangono nelle comunità. Si è constatato come il periodo di formazione in questo spazio agisca come rito d'iniziazione attraverso cui la persona si sottomette a una serie di insegnamenti e percorsi (rappresentati come dolorosi e difficili), che la trasformeranno e alla fine la convertiranno in adulta. Così il vissuto dei giovani in città, lungi dal portare all'"acculturazione" o alla perdita di legami con la comunità d'origine, come indicano alcune indagini sul tema, rende possibile l'acquisizione di uno status più alto. È constatabile che la maggior parte di coloro che studiano nelle città fanno ritorno alle loro comunità e il fatto di aver attraversato questa traiettoria garantisce loro – nono-

stante la giovane età – l’acquisizione di prestigio e il diritto di ricoprire incarichi di rilievo nei loro villaggi.

1. Sui ticuna brasiliani

I ticuna abitano la regione che comprende il fiume conosciuto in Brasile come Alto Solimões e in Perù e Colombia come Alto Amazonas, occupando la zona di frontiera fra questi tre paesi. Questa ricerca è incentrata sui ticuna brasiliani, che sono l’etnia più numerosa dello Stato dell’Amazzonia e la seconda maggiore del paese. La popolazione si avvicina ai 35 mila individui, distribuiti in 129 comunità lungo il fiume Solimões e i suoi affluenti.

Il nome ticuna non è il loro, ma vennero così denominati da gruppi vicini d’etnia tupí con i quali condividevano e si disputavano i territori tra il secolo XVI, XVII e XVIII. Ticuna significa in lingua tupí “naso nero” e allude all’utilizzo, durante alcune cerimonie, di una sostanza colorata derivata dalla pianta comunemente conosciuta come “*jenipapo*”. Questa tinta messa sul viso marca l’identità e l’appartenenza di una persona ad un clan specifico. Il nome con cui il gruppo si identifica è *Magüta*, che significa “popolo pescato da Yoi”, il principale eroe culturale che, secondo ciò che racconta il mito d’origine, li pescò dal fiume Solimões con una canna da pesca, usando come esca la mandioca, ed insegnò loro le istituzioni fondamentali: i principi di condotta considerati adeguati, come sposarsi, le feste da celebrare, come preparare bibite fermentate, ecc.

I ticuna si dividono in clan divisi in due grandi gruppi – con piume e senza piume. Anticamente i clan erano costituiti da unità sociali, ognuna occupava una “*maloca*” e manteneva con gli altri clan relazioni commerciali, d’alleanza e di lotta. Attualmente la sua funzione principale è di regolare il matrimonio, giacché predomina un’esogamia di metà.¹

I ticuna parlano una lingua che viene classificata dai linguisti come “isolata”, poiché non riconosce affinità con altri gruppi linguistici. Anche se il portoghese e lo spagnolo sono sempre più usati, per la situazio-

¹ Metà, secondo il *Dizionario di Antropologia* (Fabietti U., Remotti F. (a cura di), 1997, p. 468) sono definiti “i due gruppi di *Discendenza Unilineare* con specifiche e complementari funzioni cerimoniali e, a volte, matrimoniali in cui sono divise molte società dell’Australia e del Brasile. Quando le metà svolgono anche la funzione di principio di regolamentazione dei matrimoni sono esogamiche” (N.d.T.).

ne di confine in cui si trovano, continuano ad utilizzare ampiamente la loro lingua materna, anche in contesti urbani o in situazioni di contatto con non indigeni.

Quest'etnia ha attraversato, a partire dal secolo XVII, diversi processi di contatto. Tra i secoli XVII e XVIII alcuni segmenti soffrirono un processo di riduzione forzata da parte dei gesuiti spagnoli e portoghesi (nel secolo XVII) e dei carmelitani portoghesi (nel secolo XVIII). Nel secolo XIX, la regione cominciò a convertirsi in un importante centro di sfruttamento di risorse naturali, soprattutto per quel che riguarda il pesce, l'estrazione del legno e le pelli animali. I commercianti scambiavano questi prodotti con i ticuna ed altre etnie, in cambio di oggetti manifatturieri. Alla fine del secolo XIX, durante l'apogeo del caucciù, arrivarono persone dal nord est del Brasile che comprarono le terre occupate dai ticuna o acquistarono diritti di sfruttamento delle terre concessi dai governi locali ed iniziarono ad utilizzare gli indios come mano d'opera nell'estrazione del caucciù. Distrussero le *malocas* e dispersero i membri di ogni clan, imponendo un'altra forma di alloggio e di organizzazione spaziale e sociale che permise loro di dominarli più facilmente. I ticuna brasiliani soffrirono un processo di assoggettamento/schiavismo fino al sesto decennio del secolo XX, quando una serie di processi e azioni promosse da diversi agenti contribuirono alla caduta del potere dei proprietari del caucciù e mobilitarono gli indios in un processo di rivendicazione nei confronti dello Stato dei loro diritti alla terra, all'accesso alla salute e all'educazione.

Anche se prima della colonizzazione i ticuna non avevano una struttura di potere centralizzata, negli ultimi secoli sono comparsi una serie di ruoli di leadership che hanno agito principalmente come rappresentanti e mediatori di fronte a commercianti, dirigenti, chiesa e agenti statali. La vita sociale dei ticuna si caratterizza per un intenso fazionalismo, che si riflette oggi nell'adesione a diverse religioni e nella partecipazione a distinte organizzazioni indigene. Anche la diversità di forme di vita e di orientamenti ideologico-religiosi si riflette nelle diverse tipologie abitative: dai villaggi costituiti da due o tre gruppi familiari consanguinei o affini, fino ai grandi villaggi che raggruppano più di mille persone e in cui, dagli anni '70, si sta verificando un processo di urbanizzazione.

2. L'educazione scolastica fra i ticuna

2.1 L'inizio della loro scolarizzazione

La prima scuola creata dallo Stato brasiliano nella regione specificamente per i ticuna, con il chiaro obiettivo di integrarli nella nazione e convertirli in “lavoratori”, sorse nel 1942 all'interno di una struttura chiamata “Stazione Indigena”, in cui c'era anche una bottega e un magazzino, dove gli indios si fornivano di merci e dove vennero costruite anche stalle per animali ed orti, per spronarli a dedicarsi a queste attività produttive.²

A partire dai registri esistenti su questa scuola si può desumere la sua precarietà e l'inefficacia dei suoi metodi di insegnamento (Cardoso de Oliveira, 1964; Santos, 1966; Oliveira Filho, 1977, 1988). Tuttavia questi testimoniano anche il grande interesse che la scuola suscitò fra i ticuna, soprattutto perché rendeva possibile l'apprendimento orale e scritto (anche se parziale e deficitario) del portoghese, uno strumento prezioso nella comunicazione e nei contatti con i “bianchi”, che permetteva di evitare o per lo meno alleggerire le situazioni di sfruttamento, pregiudizio e inferiorizzazione alle quali venivano quotidianamente sottoposti (principalmente nelle relazioni lavorative e commerciali). Negli anni '50 e '60 del secolo XX si ampliò l'offerta scolastica per i ticuna con l'arrivo dei missionari nordamericani della chiesa “Associazione dei Battisti per un evangelismo mondiale”, che in due villaggi della regione fondarono una chiesa e una scuola alle quali invitarono tanto la popolazione non indigena della regione, quanto i ticuna stessi. Una parte di questi ricevette con curiosità e interesse il messaggio dei missionari, le cui buone maniere nei loro confronti costituivano una novità, e percepì che la

² In Brasile, fino all'inizio degli anni '90 del secolo XX, degli indigeni non rientrava nella politica educativa nazionale, ma era responsabilità di un organo governativo che aveva il fine di tutelare le popolazioni indigene: il *Servicio de Protección a los Indios*, nato nel 1910 sotto la giurisdizione del Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio (Souza Lima, 1995). Questo organo, il cui obiettivo era quello di sottomettere queste popolazioni ad una integrazione politica e di imporre loro un ordine territoriale, installò attraverso tutto il Brasile, specialmente in aree strategiche localizzate in zone di frontiera o ricche di risorse naturali, delle strutture fisiche e amministrative chiamate “Stazioni Indigene”. Queste consistevano in una serie di stabilimenti come scuole, infermerie o centri sanitari, recinti per l'allevamento di animali, orti e le abitazioni dei funzionari incaricati.

condizione di “credenti” conferiva un’identità valorizzata e la possibilità di instaurare con i non indigeni che aderivano a questa confessione religiosa, una relazione positiva e non più basata sulla schiavitù e sullo sfruttamento, come erano abituati. In questo modo, per coloro che si convertirono alla chiesa battista tra gli anni ’50 e ’60 del secolo XX e per coloro che negli anni ’70 parteciparono al movimento messianico cristiano chiamato *Movimiento de la Santa Cruz*, andare a scuola per imparare a leggere la Bibbia divenne una questione molto importante e che aumentò ancora di più l’interesse per l’educazione scolastica.

Fu importante anche il ruolo della Prelatura dell’Alto Solimões tra il ’60 e il ’70, soprattutto nella figura del frate cappuccino italiano Arsenio Sampalmieri, che per più di vent’anni visse tra i ticuna. Tanto lui, come i pastori battisti, formarono un segmento della popolazione che ebbe un ruolo preminente, soprattutto in termini politici, negli anni ’80, nella rivendicazione nei confronti dello Stato di terre, salute ed istruzione. Come sottolinea Macedo (1996, p. 90), in quell’epoca si formò un modello standard di acquisizione del potere, in vigore fino ad oggi: quanto più avanzate sono la conoscenza del portoghese, il livello d’istruzione e la formazione religiosa, tanto maggiore è il prestigio, la considerazione dell’individuo e la possibilità di assumere un incarico di potere.

2.2 La “lotta” per l’educazione

La lotta dei ticuna per l’educazione scolastica fu possibile a partire dalla trasformazione dei modelli di dominazione anteriori, profondamente marcati dall’egemonia dell’industria del caucciù fino alla quinta decade del secolo XX. Con l’arrivo e l’intervento di nuovi agenti (ricercatori, rappresentanti dei settori progressisti della chiesa cattolica, tra gli altri), e di una serie di trasformazioni sociali, economiche e ideologiche avvenute nella regione e nel paese, si trasformò la situazione storica delineatasi fino ad allora.

Negli anni ’80, più precisamente nel 1982, fu creata l’organizzazione *Conselho Geral da Tribo Ticuna* (CGTT), che riuniva tutti i capi e i leader dei villaggi, che divennero i mediatori tra comunità e governo, ONG ed altre agenzie di finanziamento. A partire da questa mobilitazione politica, i ticuna – superando fazionalismi politici e religiosi – riuscirono a riunirsi di fronte a determinate domande e, dopo un lungo e difficile processo di lotta, ottennero il riconoscimento e la demarcazione del

loro territorio da parte dello Stato e un miglior accesso all'educazione e alla salute, riuscendo a ricoprire alcuni ruoli e funzioni che abitualmente erano controllati dai non indigeni, come quella di maestro, di agente comunitario della salute, di pastore o missionario, tra gli altri. Così si ampliò l'offerta scolastica in quasi tutti i villaggi e progressivamente si sostituirono i maestri non indigeni con maestri ticuna.

All'inizio di questo processo di mobilitazione, le domande in materia di educazione erano dirette a ricevere assistenza statale e ad acquisire diritti sociali e civili in termini uguali ai non indigeni: corsi di formazione docente per i ticuna che assumevano l'incarico nei villaggi, salario e contratto fisso per loro e scuole ben costruite ed equipaggiate. Col crescere dell'organizzazione, l'articolazione ed il confronto con altre organizzazioni di altri gruppi indigeni, oltre che con l'aumento del dialogo con ricercatori e membri delle ONG coinvolti nelle lotte, le rivendicazioni iniziarono a orientarsi verso la costruzione di un'educazione che rispettasse le specificità ed i valori e rendesse possibile l'affermazione dell'identità etnica e la valorizzazione della cultura indigena. Durante gli anni '80-'90, i maestri ticuna, riuniti nelle Organizzazioni Generali dei Professori ticuna Bilingue (OGPTB), iniziarono ad introdurre l'insegnamento in lingua ticuna, a produrre libri e materiale didattico bilingue adatto alla loro realtà, e ad implementare un curriculum scolastico interculturale.

3. “*Llegar a ser alguien*”. Traiettorie scolastiche e motivazioni per il trasferimento in città

A partire dagli anni '80, una parte della popolazione ticuna ha cominciato a trasferirsi verso le città della regione, per varie ragioni tra cui il dare continuità alla formazione scolastica. Questa parte di popolazione si distingue per condividere certe caratteristiche sociali, tra le quali risalta quella di provenire da famiglie di leader o che comunque godono di un potere d'influenza significativo all'interno del villaggio in cui vivono, e che allo stesso tempo possiedono – nella maggior parte dei casi – solidi vincoli esterni con uno o vari agenti (e istituzioni) della società di accoglienza. Questi ticuna, essendo stati i primi ad aver studiato in città, si attribuiscono il merito di “aver aperto il cammino” alle generazioni successive, affrontando il grande preconceito che esisteva sugli indios, sopportando ostilità e aggressioni da parte dei colleghi e degli stessi pro-

fessori, che non li consideravano competenti e “capaci di progredire” e li castigavano per il fatto di non parlare e scrivere bene in portoghese.³

La maggior parte di coloro che per primi sono andati a studiare in città, sono persone attualmente legate al movimento indigeno, leader di organizzazioni o persone che occupano cariche pubbliche a livello municipale o federale. Secondo la loro visione, il resto della popolazione li avrebbe imitati, dopo aver colto le possibilità di mobilità sociale ed il prestigio acquisito nel loro sforzo per “diventare qualcuno nella vita”. I padri di famiglia avrebbero così cominciato a preoccuparsi per l’educazione scolastica dei figli e ad appoggiarli materialmente per conseguirla. “Oggi tutti i padri vogliono che i loro figli studino” è un commento che mi è stato riportato, da varie persone, come un’aspirazione condivisa.

In quegli anni, solamente in poche scuole era possibile frequentare la primaria completa. Le opzioni disponibili erano o quella più tradizionale di formare una famiglia, dedicandosi all’agricoltura e alla pesca, o quella di trasferirsi nelle città più vicine, in cerca di alternative nella alla formazione. Comunque, la scelta di questa seconda opzione non fu dovuta solamente alla mancanza di offerte educative nelle aree indigene, ma anche ad aspettative e rappresentazioni su come “conoscere e dominare il mondo dei bianchi”, come “aver accesso all’educazione di qualità”, come “acquisire esperienza e saggezza”, come “civilizzarsi”, ecc. La formazione ricevuta nello spazio urbano diventa preziosa tanto per l’esperienza che offre, quanto per l’aspettativa di trovare un “buon impiego”.

Così, a partire dalla seconda metà degli anni ’90, sempre più persone, nella maggior parte giovani e non sposati, hanno cominciato ad uscire dalle loro comunità, cercando di studiare nelle città della regione, e tra loro, in misura sempre crescente, si trovavano donne.⁴

³ L’uso della *palmeta* da parte dei maestri era molto comune fino a 20 anni orsono (fine degli anni ’80) e alcuni indigeni raccontano di aver subito punizioni molto dure per il fatto di non sapersi esprimere bene in portoghese. Riguardo al trattamento che ricevevano da parte dei colleghi non indigeni nelle scuole della città, diversi intervistati concordano nel riferire che durante quel periodo erano spesso aggrediti, fatti oggetto di scherno, disprezzo o indifferenza. Il termine “*ticuna*” era utilizzato come insulto e alludeva al fatto di essere un “*somaro*”. Alcuni considerano che il pregiudizio esista ancora attualmente, pur senza assumere forme tanto esplicite.

⁴ In proporzione il numero degli uomini che lasciano i villaggi per la città, è molto maggiore di quello delle donne. Tuttavia la situazione sta cambiando negli ultimi anni. Diverse informatrici concordano nel segnalare che per loro è molto più difficile studiare, perché i genitori non glielo permettono, temendo che possano restare incinta o che pos-

Anche nella maggior parte dei casi questa parte di popolazione proviene da famiglie di leader o di parenti che ricoprono cariche pubbliche sociali importanti nella società ticuna (maestri, agenti comunitari della salute, pastori, ecc.), negli ultimi anni si osserva la presenza in città di giovani di famiglie di agricoltori; il che dimostra come sia cresciuta l'aspirazione al "progresso" di certi capi famiglia, attraverso l'educazione dei loro figli.⁵ Si osserva anche che gli studenti provengono dai villaggi più popolati. Tuttavia alcuni provengono anche da villaggi piccoli e lontani dai centri urbani, in questo caso comunità che nella maggior parte dei casi aderiscono a religioni protestanti e danno molto valore all'educazione scolastica.

Tra le città della regione, la maggior parte dei giovani ticuna si dirige e concentra a Benjamín Constant e a São Paulo de Olivença, dove si trovano le principali organizzazioni e i leader ticuna. Non esistono registri ufficiali di quanti alunni indigeni studino nelle città, tuttavia l'organizzazione ticuna CGTT ha contato nel 2003 più di 200 giovani che hanno concluso i loro studi secondari in città (*Enseñanza Media*); motivo per cui si stima che siano molti di più coloro che stanno ancora frequentando le medie, e altrettanto numerosi i corsi di terzo livello e superiore che esistono in questi centri.

Questo gruppo condivide la caratteristica di essere considerato dal punto di vista dei ticuna come giovane, giacché attraversa un periodo intermedio che precede l'acquisizione di uno stato di maturità, riconosciuto socialmente con il matrimonio e la nascita di uno o due figli. Ne consegue che la formazione di una famiglia propria viene rimandata fino al momento in cui si terminano gli studi (di *Enseñanza Media*); in questo modo, opera in loro la "moratoria sociale" che vari autori hanno segnalato come una caratteristica dei giovani cittadini di classe media (Pais, 1993).

sano subire abusi dagli abitanti delle città. Allo stesso tempo, alcune hanno sottolineato il fatto che le donne trovano lavoro più facilmente degli uomini, essendoci molta offerta di lavoro domestico; ciò permette loro di poter rimanere in città durante gli studi.

⁵ La direttrice di una delle scuole della città di São Paulo de Olivença mi ha riferito che i giovani con minori risorse arrivano all'inizio dell'anno accompagnati dai genitori che, per mancanza di conoscenze, bussano porta a porta domandando alloggio per il figlio in cambio di servizi domestici. Questo racconto ed altri registrati, riflettono l'impegno e lo sforzo dei genitori perché i figli riescano a studiare.

Nei paragrafi successivi, cercherò di mostrare la complessità e l'eterogeneità dei motivi che orientano alcuni strati della popolazione ticuna a trasferirsi in città.

3.1 *Andare in città per studiare e “civilizzarsi”*

Come ha osservato Cardoso de Oliveira (1975, p. 17), i ticuna possiedono aspirazioni e progetti d'integrazione piuttosto eterogenei, sostenuti da ideologie religiose particolari. Per coloro che sono “credenti” o “cristiani” e valorizzano positivamente una forma di vita intesa come “civilizzata”, mandare i figli a scuola è una questione molto importante. La condizione del cristiano acquisisce, per chi si identifica in questi valori, un senso distintivo rispetto ai ticuna che non hanno religione occidentale e li allontana da pratiche associate a questo gruppo, considerate causa di disordine e conflitto, come le feste e la partecipazione a rituali tradizionali dove ci si ubriaca e a volte avvengono scontri tra i partecipanti, o le stesse pratiche magiche. In questo senso l'interesse per l'educazione e per “un futuro migliore” per i figli si trasforma in un simbolo di distinzione rispetto ad altri gruppi, il che riflette profondi conflitti parentali e tra fazioni.

Come altri autori hanno segnalato (Levinson *et al.*, 1996; Rival, 1996; Skinner, Holland, 1996), la scolarizzazione, oltre a fornire conoscenze e abilità specifiche, contribuisce a creare una nuova identità sociale che rende gli individui “uguali” (per mezzo di discorsi e simboli) in opposizione ai non scolarizzati.

In questo modo la scelta di andare in città per studiare, oltre a provenire dalla scarsa offerta educativa che esiste nelle aree indigene ticuna, per alcuni diventa un desiderio di “civilizzarsi”. Essere “civilizzato” si associa tanto all'adesione alla religione cristiana, quanto allo stabilirsi in città, all'incorporazione di un modo di vita urbano – nel tipo di abiti utilizzati, nel cibo consumato, nei gusti, nel comportamento e nell'uso del portoghese –, come anche all'adozione di “buone condotte”: non consumare bevande alcoliche, non frequentare feste, non mantenere i contatti con cose o persone considerate immorali; ovvero, l'acquisizione di abitudini e valori considerati positivi e propizi per una vita armoniosa.

3.2 *Andare in città per evitare conflitti familiari o tra fazioni esistenti nelle aldeias*

Il fazionalismo è un elemento importante come principio ordinatore delle relazioni sociali tra i ticuna ed è stato analizzato dettagliatamente da Oliveira Filho (1977). Prima che le “*malocas*” venissero distrutte dagli impresari del caucciù alla fine del secolo XIX, esistevano scontri violenti tra clan. Questa bellicosità si trasferisce attualmente nei conflitti più o meno latenti o espliciti tra gruppi di parenti che convivono nello stesso villaggio. I conflitti sorgono per lo più a causa di un’appropriazione diseguale tra i membri della comunità delle ricorse materiali o simboliche e si esprimono in genere sotto forma di “invidia”. La controversia circola molto di più attraverso mormorii in ambito privato, che in discussioni aperte, pubbliche, esplicite. Il timore di soffrire “l’invidia” ed essere colpiti da un’azione di magia motivata da questo sentimento, fa sì che le persone evitino di mostrare e ostentare lo stato di differenziazione sociale in cui si trovano. Nei casi in cui un membro della famiglia si ammali e la sua malattia sia intesa come risultato di una “fattura” preparata da uno sciamano chiamato e pagato dalla famiglia con cui si è avuta una disputa, una delle alternative è rispondere a questa aggressione convocando un altro sciamano. Tuttavia quest’azione è molto spesso evitata nel contesto attuale, dove molte famiglie aderiscono ad una confessione religiosa occidentale, motivo per cui si evita di entrare in questo circuito di aggressioni. Così accade che molto spesso la risposta sia l’abbandono del villaggio ed il trasferimento del gruppo di familiari imparentati, per evitare che il conflitto continui. Ciò può provocare tanto la formazione di una nuova comunità, quanto la migrazione in città. Questa seconda opzione si verifica quando si ha qualche relazione o qualche rete di appoggio nel nuovo ambiente. Tra i casi che ho conosciuto c’è quello della famiglia di Jorge,⁶ un giovane che nel 2003 studiava e lavorava in una delle città della regione. Secondo quanto mi ha riferito, suo fratello si era ammalato ed era morto a causa di un compagno di scuola del villaggio che lo invidiava per essere un buon alunno, per non essere mai stato bocciato e per non aver preso brutti voti, al contrario di lui, che aveva seri problemi a scuola. Dopo la morte del fratello di Jorge, il padre ha deciso di lasciare il villaggio con sua moglie e il resto dei suoi figli, compresa una figlia sposata con

⁶ Ho cambiato il suo vero nome per proteggere la sua identità.

suo marito. Tutti loro si sono stabiliti in una casa di legno costruita dietro alla casa che Jorge affittava in città e, secondo ciò che lui mi ha raccontato, ora erano più tranquilli e sicuri. Questo non è un caso isolato, perché ho ascoltato altri casi simili da altre persone.

3.3 Andare in città per curiosità e desiderio d'avventura

Un altro aspetto da considerare nella decisione di andare a vivere in città è la valorizzazione di questa esperienza come istanza pedagogica in sé. Predomina l'idea che vivere o passare un periodo in città renda la persona più "saggia" e "matura" e con "una visione più ampia delle cose". Si crede soprattutto che i più giovani debbano apprendere le cose dei "bianchi" e per questo andare a vivere in città è il miglior modo per imparare. La convivenza e l'incontro quotidiano con i "bianchi", che la città facilita, garantisce inoltre l'apprendimento del portoghese. Per ciò molti genitori preferiscono che i figli vivano nelle case dei non indigeni mentre stanno studiando in città in cambio di servizi domestici, giacché considerano che in questo modo impareranno più rapidamente e facilmente il portoghese. Così l'esperienza acquisita durante questa convivenza nel contesto urbano completa le conoscenze ricevute nelle istituzioni scolastiche.

Alcune famiglie considerano che la qualità dell'insegnamento nelle scuole della città sia migliore e che solo i maestri "bianchi" possano insegnare bene il portoghese, oltre al fatto che sono più preparati dei maestri ticuna. È ancora oggi rilevante la convinzione di alcuni genitori i quali credono che i loro figli potranno progredire solo se studiano in città, come è accaduto per alcuni leader delle organizzazioni. Riguardo a ciò che pensano gli studenti, molti commentano semplicemente di sfruttare l'esperienza della vita in città.

Maria, una donna di 34 anni, attualmente maestra di un villaggio, che è vissuta per 14 anni a Manaus dove si era trasferita quando aveva 12 anni per lavorare come domestica, mi ha raccontato di aver imparato molte cose vivendo in città:

[...] abitudini, comportamenti, solidarietà, umiltà [...] acquisisci una visione del mondo differente. Per questo, oggi giorno, parlo sempre – ci sono persone alle quali piace ascoltarmi nelle comunità, ci sono persone a cui piace il mio modo di parlare. Io non parlo per esibirmi, parlo perché ho vissuto un'esperienza di cambiamento. Quindi gli dico

così: “Guarda! Per imparare, sapere cose, hai bisogno di uscire un po’ da casa; è molto importante, aiuta molto, perché uscendo dal tuo posto, conosci una realtà differente, conoscerai la realtà di quel mondo differente. Esci da una realtà per entrare in un’altra; giacché dovrai imparare anche a scontrarti con questa realtà, conoscere la tua realtà e quella degli altri [...] Vogliamo imparare una realtà diversa, quindi vogliamo vivere in città. Questo non significa che vogliamo dimenticare la nostra cultura, la nostra realtà. Siamo curiosi e vogliamo toglierci questa curiosità (Maria, 2004, traduzione dell’autrice).

È importante dire che i ticuna, lungi dall’essere chiusi in loro stessi, incorporano nella loro cosmologia e mitologia gli “altri”: tanto altre etnie con le quali condividevano il territorio secoli fa, quanto i “bianchi”. Così, per esempio, nel mito della creazione ticuna, uno degli eroi culturali Ipi, fratello di Yoi, colui che li pescò, viaggia verso sud, conosce il “mondo dei bianchi” e porta con sé tutti i beni della “civiltà”. Nella casa dei due fratelli c’erano oro, strumenti di metallo ed altri oggetti caratteristici dei non indigeni. Anche le “città” sono un elemento presente nella loro mitologia, data la credenza nell’esistenza di “città incantate” nascoste in mezzo alla selva, dove vivrebbero altri esseri importanti della mitologia, esseri che i ticuna raggruppano nella categoria degli “immortali” o *üüne* (in lingua ticuna). Il fascino dei ticuna per la città, che si trova espresso nei racconti sulle “città incantate” di cui ci parla la letteratura antropologica su quest’etnia (Oliveira Filho, 1988, p. 190), l’ho riscontrato vividamente in alcune conversazioni avute con persone diverse durante il mio lavoro di campo. Le conversazioni più lunghe e piacevoli con i miei interlocutori riguardavano questioni che avevano a che fare con la città. Frequentemente mi facevano domande su com’era la città da dove venivo io, quali altre città conoscevo, quanto grandi erano e quali erano le loro caratteristiche. Tra i giovani ticuna che ho conosciuto, è diffusa una gran curiosità di visitare città, soprattutto quelle più grandi. Questo desiderio si riflette anche nell’aspirazione di molti di loro a svolgere un giorno ruoli o lavori che permettano di viaggiare e conoscere luoghi lontani. In questo senso la partecipazione ad organizzazioni indigene, al di là delle posizioni politiche, si trasforma in una possibilità di realizzare questo desiderio.

In questo modo, nonostante spesso i giovani non riescano a finire gli studi che hanno motivato la loro migrazione, e quindi non riescano ad ottenere il titolo di studi che tanto desideravano, il solo fatto di aver avuto la possibilità di viaggiare, di vivere in altri luoghi e di imparare

cose nuove, è considerato un valore in sé positivo. È il caso di un gruppo di persone che ha studiato nella città di Rio de Janeiro, in un centro di formazione della chiesa battista. Lì vennero mandati alcuni giovani ticuna per studiare teologia. Su un totale di 15 persone che si sono trasferite in questa città negli ultimi sette anni, solo uno è riuscito a diventare pastore. Gli altri non sono riusciti a finire gli studi per non aver rispettato le norme di condotta dettate dall'istituzione. Nonostante ciò essi ricordano con molto orgoglio e soddisfazione il fatto di essere stati "scelti" e di aver potuto vivere quest'esperienza in città.

Alcune considerazioni finali

Il modello di vita attuale dei ticuna dipende largamente dal contatto frequente con i centri urbani: a fini commerciali, per ottenere benefici sociali, assistenza medica o anche solo per trovare spazi di divertimento e svago. Esiste quindi un settore di popolazione ticuna che si sposta e si appropria occasionalmente di questi diversi servizi, ed un altro che lo fa in maniera più permanente, perché lavora o studia in città per alcuni anni. Le persone che studiano possiedono uno status reversibile e transitorio. Dopo un periodo di indipendenza e libertà di cui godono in questo contesto, segue il ritorno al villaggio e con esso la dipendenza ed il controllo da parte della famiglia d'origine o del coniuge, dal momento che la maggior parte si sposa dopo il periodo di vita in città. Così l'aggregazione sociale avviene generalmente a causa dei legami di parentela e di matrimonio, istituzioni fondamentali per i ticuna.

Quanto detto finora richiama l'attenzione sul fatto che la migrazione temporanea di una fetta di popolazione non rappresenti quel "fattore di anomia" che secondo alcuni autori l'urbanizzazione provocherebbe in queste "società tradizionali". Secondo quanto emerge nelle rappresentazioni e nei racconti dei ticuna con i quali sono entrata in contatto, non importa dove si viva, che lavoro si faccia, o che accesso alla tecnologia moderna si possieda, giacché questi fattori non definiranno l'identità di una persona. I contenuti culturali che essi usano per identificare una persona come parte del gruppo etnico ticuna sono il criterio linguistico (parlare la lingua ticuna), il fatto di appartenere ad un clan ed il fatto di sposarsi secondo la divisione dei clan in metà.

D'altro canto, lo studio viene percepito come il mezzo per raggiungere una situazione di “miglioramento”, tanto perché facilita la comunicazione e la negoziazione con i non indigeni (“come una arma per difendersi”), quanto perché permette l’assunzione di ruoli che rendono possibile l’autonomia.

In questo modo, la preoccupazione costante di questo mio testo è stata di evitare la prospettiva dualista delle società indigene, che le concepisce solamente nel confronto o con la tradizione o la modernità. In questa prospettiva, il “nativo” che si trasferisce dal suo luogo d’origine – in cerca di una formazione che non è quella propria del suo ambiente – è visto come un soggetto doppiamente inadatto, tanto alla sua cultura d’origine quanto alla cultura della società che lo accoglie. Al contrario, nel mio lavoro sul campo, ho potuto constatare la complessità dei percorsi di alcuni tikuna. Per tanto, lungi dall’intendere la migrazione come fattore di acculturazione o “detrribalizzazione”, la concepiamo d’accordo con Barth:

[...] ethnic distinctions do not depend on an absence of social interaction and acceptance, but are quite to the contrary often the very foundations on which embracing social systems are built. Interaction in such a social system does not lead to its liquidation through change and acculturation; cultural differences can persist despite inter-ethnic contact and interdependence. (Barth, 1969, p. 10)

Bibliografia

- Barth F., 1969, *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*, London, George Allen & Unwin.
- , 1988, *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu P., 1983, *A juventude é apenas uma palavra*, in Bourdieu P., *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Editora Marco Zero.
- , 1992, “Rites as acts of institution”, in Peristiany, J., Pitt-Rivers, J. (ed.) *Honor and grace in anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cardoso De Oliveira R., 1964, *O Índio e o mundo dos brancos. A situação dos Tukuna do Alto Solimões*, São Paulo, DIFEL.
- , 1968, *Urbanização e tribalismo*, Rio de Janeiro, Zahar.
- , 1975, “Possibilidade de uma antropologia de ação entre os Tukuna” *CADERNOS da UNB*, 11, p. 26.

- Epstein A.L. 1969, "Urban communities in Africa", in Gluckman, M., 1964, *Closed systems and open minds: the limits of naivety in social anthropology*, Oliver & Boyd.
- Erthal R.M., de C. 1998, *O suicídio Ticuna na região do Alto Solimões-Amazonas*, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.
- , 2000, "Feitiço, doença e morte: o conflito impresso no corpo Ticuna", em *Os Ticuna hoje*, Manaus, Editora da Universidade de Amazonas.
- Goulard J.P. 1994, *Los Ticuna*, in Barclay S. (a cura di), *Guia etnográfica de la Alta Amazonia*, Quito, FLACSO.
- , 1996, "La parole voilé ou les beaux-frères inevitables chez les Ticuna", *Société suisse des Américanistes, Bulletin* 57-58, 1993-1994, p. 139-146.
- , 2000, *La parole et le livre dans la configuration religieuse d'Amazonie. Chamanisme et messianisme chez les Ticuna*, in Aigle D. et al., *La politique des esprits. Chamanismes et religions universalistes*, Nanterre, Société d'ethnologie.
- Hannerz, U., 1980, *Exploring the city*, New York, Columbia University Press.
- Levinson B.A. 1996, *Social difference and school identity at a Mexican secundaria*, in Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), *The cultural production of the educated person*, New York, State University of New York Press.
- Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), 1996, *The cultural production of the educated person*, New York, State University of New York Press.
- Macedo G.M., 1996, *Negociando a identidade com os brancos: religião e política em um núcleo urbano ticuna*, Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ.
- , 2000, "A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre", *Os Ticunas Hoje*, Amazônia em Cadernos, n. 5, jan./dez., Manaus, Ed. Univ. do Amazonas, p. 175-193.
- Mauger G., 1994, *Unité et diversité de la Jeunesse*, in Mauger G. et al., *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*, Paris, Armand Collin.
- Nimuendaju K., 1948, *The Tukuna*, in Steward, J.H. (a cura di), *Handbook of the South American Indians*, V. 3, p. 713-725.
- , 1952, *The Tukuna*, Los Angeles, Berkeley, American Archeology.
- , 1982 (1929), "Os índios tukuna", Dados fornecidos a Inspetoria do SPI no Amazonas e Acre, Archivo da Inspetoria, Manaus, Publicado no *Boletim do Museu do Índio*, Rio de Janeiro, 7, 1-69.
- Oliveira Filho J.P., 1977, *As facções e a ordem política em uma reserva tukuna*, UNB, Dissertação de mestrado em Antropologia Social Brasília.

- Oliveira Filho J.P., 1981, "A difícil etnografia de uma tribo em mudança", *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, Tempo brasileiro.
- , 1987, *O Projeto Tükuna: uma experiência de ação indigenista*, in Oliveira Filho J.P. (a cura di), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro, UFRJ.
- , 1988, "O nosso Governo": os Ticuna e o regime tutelar, São Paulo, Marco Zero, 1988.
- , 1996, "Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas", *Travessias*, Janeiro-Abril, p. 5-10.
- , 2000 *Ação indigenista e utopia milenarista. As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna*, in Albert B., Ramos A. (a cura di) *Pacificando o branco: cosmologias de contato no norte-amazônico*, São Paulo, editora UNESP, p. 277-310.
- Pais, J.M., 1993, *Culturas juvenis*, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Rival, L., 1996, "Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian amazon", in Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), *The cultural production of the educated person*, New York, State University of New York Press.
- , 1997, "Modernité et politiques identitaires dans une société Amazonienne", *Cahiers des Ameriques Latines*, 23, Paris.
- Santos, S.C., dos, 1966, "A escola ticuna duas populações tribais", *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, p. 31-35.
- Skinner D., Holland D., 1996, "Schools and the cultural production of the educated person in a Nepalese Hill Community", in Levinson B.A., Foley D.E., Holland D.C. (a cura di), *The cultural production of the educated person*, New York, State University of New York Press.
- Souza Lima, A.C., 1995, *Um grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, Petrópolis, Vozes.

PARTE SECONDA
IL CASO ARGENTINO

DALLA POLITICA EDUCATIVA
ALL'ESPERIENZA QUOTIDIANA.
ANALISI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE BILINGUE
PER LE COMUNITÀ WICHÍ DI FORMOSA (ARGENTINA)

Ana Carolina Hecht

1. Presentazione

L'immagine degli abitanti dell'Argentina sembra essere quella di un agglomerato di popolazioni europee immigrate che col passare del tempo si sono unificate dietro ad un ideale di "patria" e "nazione" che riuniva un territorio, un popolo e una lingua sotto la bandiera azzurra e bianca. Si tratta di un'identificazione che si è consolidata dietro una "cultura nazionale" creata e trasmessa attraverso un'educazione comune, pubblica, gratuita e laica. Eppure, questa rappresentazione apparentemente omogenea si scontra con la realtà. L'Argentina è un paese multietnico e multilingue dal momento che, oltre alla popolazione immigrata, include un'alta percentuale di popolazioni indigene – appartenenti alle etnie mapuche, kolla, toba, wichí, diaguita/diaguita calchaquí, huarpe, mocoví, comechingón, rankulche, tehuelche, mbyá guaraní, pilagá, chorote, chané, charrúa, tapiete, chulupí, ona y ava guaraní/guaraní/tupí guaraní – le quali parlano dodici lingue autoctone¹ caratterizzate da un diverso grado di vitalità linguistica. Di fronte a questa differenza etnicolinguistica sorge la necessità di una politica educativa che ne tenga conto nel suo impianto, nella sua metodologia e nei suoi obiettivi. Così, a partire dal recupero democratico del nostro paese (1983), sorge un nuovo modello educativo denominato "Educazione Interculturale Bilingue".

In questo articolo vengono analizzati i cambiamenti a cui sono andate incontro le politiche educative destinate alle popolazioni indigene dell'Argentina, politiche che, dal punto di vista storico, si possono così

¹ Queste lingue si dividono in 5 famiglie linguistiche e una lingua geneticamente isolata: familia quechua (quechua), familia tupí-guaraní (chiriguano, guaraní y mbyá), familia guaycurú (toba, mocoví y pilagá), familia matakó-mataguaya (wichí, nivaclé y chorote), familia Chon (tehuelche) y mapuche (Censabella, 1999).

distinguere: politiche omologanti (secolo XIX e XX) e politiche focalizzate (secolo XX – fino ad oggi). Così, si delinea una discussione sul piano del “dover essere” dell’educazione che poi sarà messa in contrasto con il materiale raccolto attraverso l’esperienza etnografica presso le comunità wichí della regione centro nord dell’Argentina (Provincia Formosa).²

In particolare, durante il lavoro sul campo, in vari colloqui con gli agenti sociali, si è delineata una memoria collettiva e si è ricostruita una periodizzazione della storia educativa della regione. In ognuno di questi momenti – “*la scuola anglicana*”, “*quella di prima*” e “*quella di adesso*” – troviamo sottesa una tensione e una relazione diseguale di potere tra la lingua wichí e lo spagnolo, all’interno e al di fuori dell’ambito scolastico. È così che questo articolo mostra come le politiche educative si sono ri-definite e si ri-definiscono nell’esperienza scolastica quotidiana della popolazione wichí.

2. Negazione e stigmatizzazione: politiche omologanti

Lo Stato argentino fu fondato su un modello di civilizzazione occidentale e cristiana, in base ad un immaginario che univa insieme un territorio, un popolo e una lingua. Sebbene siano molte le intersezioni sociali, economiche e politiche che si possono individuare in questo momento storico, ai fini di questo capitolo, ci concentreremo sulla relazione con le popolazioni indigene. Secondo Trincherò (2000), il processo di costruzione del nostro Stato implicò un doppio movimento di significati: da un lato, un principio positivo di affermazione dell’identità e dall’altro, un principio negativo dell’alterità. Quest’ultimo si costruì intorno agli aborigeni che controllavano i territori che lo Stato desiderava conquistare per stabilire i confini della patria. Un esempio esplicito del progetto politico dell’élite nazionale dirigente prende forma nella vecchia Costituzione Nazionale dell’anno 1853 dove il Congresso viene dotato di poteri tali da “*provvedere alla sicurezza delle frontiere, ad un accordo pacifico con gli indios e alla loro conversione al cattolicesimo*” (Artículo 67-Inciso 15).

² Questo materiale proviene da una ricerca svolta tra il 2001 e il 2004 per la Tesi di Laurea in Scienze Antropologiche dal titolo: *Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación*; la tesi è stata svolta presso l’Universidad di Buenos Aires, sotto la direzione della professoressa Leonor Acuña e della dottoressa Gabriela Novaro.

Durante il secolo XIX, i popoli indigeni vennero emarginati e discriminati culturalmente e linguisticamente, trattati come “stigmatizzati sociali” e di conseguenza tenuti nell'ombra e negata loro un'identità etnica. Le politiche erano tese all'omologazione e all'assimilazione al modello egemonico – sempre a partire da una posizione di disegualianza e marginalità, mai in quanto cittadini politici con pieni diritti – fino ad arrivare allo sterminio fisico diretto, come nel caso delle “Conquiste del Deserto”,³ così erroneamente denominate.

Questo progetto politico civilizzatore sul piano educativo ebbe come caratteristica principale quella di costruire una scuola uguale per tutti nonostante le differenze esistenti tra i diversi gruppi sociali che vivevano nel paese. In questo modo, si universalizzò l'alfabetizzazione in spagnolo – lingua ufficiale dello Stato e di conseguenza dell'educazione scolastica –, così come si occultarono le “storie” dei diversi popoli per assimilarle all'interno di un'unica storia ufficiale dei vincitori. Per esempio, la Legge sull'Educazione n. 1420 sancita nel 1884 stabilì che la scuola fosse comune, gratuita e obbligatoria. Sebbene la sua finalità fosse quella di “equiparare” tutti i gruppi etnici che popolavano il territorio, essa comportò come conseguenza la cancellazione delle lingue indigene e la loro assimilazione linguistica e culturale al modello dominante. In questo modo il sistema scolastico argentino fu funzionale all'eliminazione delle differenze allo scopo di ottenere l'unità per il “progresso” della nazione (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio, Messineo, 1998).

In sintesi, durante il periodo di consolidamento dello Stato argentino, gli indigeni furono oggetto tanto di politiche di stigmatizzazione sociale e di sterminio fisico attraverso strumenti repressivi, quanto di assimilazione e negazione identitaria attraverso la scolarizzazione.

3. Focalizzazione sulla disegualianza

A partire dagli anni '70, tanto in America Latina come nel resto del mondo, cominciano ad imporsi una serie di riforme neoliberali – in materia economica, sociale ed educativa – come reazione teorica e politica al

³ Questa peculiare denominazione delle campagne militari di annientamento si riferisce all'immaginario sociale dell'epoca che rappresentava le regioni popolate da indigeni come “deserti disabitati”.

modello di Stato sociale e interventista (Salama, Valier, 1996). In Argentina, le politiche neoliberali cominciarono a diffondersi a partire dall'ultima dittatura militare (1976-1983) e si approfondirono e consolidarono nel decennio successivo sotto i governi democratici. Queste politiche hanno ridefinito le modalità d'intervento dello Stato ed operato trasformazioni strutturali che definiscono un nuovo modello sociale di accumulazione. Ovvero, si riduce l'ambito d'azione dello Stato e si favorisce la privatizzazione dei servizi e delle attività produttive, mentre al contempo diventa più profonda la segmentazione sociale del sistema e si cristallizzano le disuguaglianze sociali già esistenti (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994).

In questo modo si delinea un contrasto tra le conseguenze sociali delle politiche neoliberali e il discorso dominante in campo culturale basato sul concetto di "diversità" (Petz, 2002). Così, nonostante si viva in un mondo sempre più diseguale, nascono sul piano giuridico, culturale ed educativo categorie come quelle di pluriculturalismo, rispetto e tolleranza della diversità, democrazia pluralista, multiculturalismo, interculturalità, tra le altre. Malgrado ciò, questi discorsi che invitano al riconoscimento di una società pluralista occultano le disuguaglianze costruite storicamente ed avallate quotidianamente. Allo stesso modo, bisogna specificare che l'orientamento politico neoliberale non è interessato a trasformare le relazioni economiche che generano la subalternità dei popoli originari, ma mira ad approfondire le disuguaglianze al riparo di un discorso pluralista (Petz, 2002).

Per quanto riguarda le politiche rivolte ai gruppi indigeni, a partire dalla fine dell'ultima dittatura militare negli anni '80, si percepisce un cambiamento a livello "retorico" che delinea il passaggio da una politica integrazionista ad una politica di riconoscimento della pluralità e di rispetto per le identità etniche e culturali.⁴ In particolare nel 1994 avviene un importante cambiamento con la Riforma della Costituzione Nazionale: "*Riconoscere la pre-esistenza etnica e culturale dei popoli indige-*

⁴ In quest'epoca si produce un'abbondante legislazione nazionale e provinciale sulla questione indigena: la *Ley Nacional* n. 23.302 (1985) sulla "*Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes*" e il relativo *Decreto Reglamentario* n. 155/89 (1989), la "*Ley Provincial Integral del Aborigen Formoseño*" n. 426 (1984), la "*Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen Salteño*" n. 6373 (1986), la "*Ley Provincial del Aborigen Chaqueño*" n. 3258 (1987). Nonostante ciò, Falaschi (1998) afferma che la normativa esistente in Argentina funziona più come una dichiarazione di principio "del dover essere" che come una base operativa di azioni conseguenti.

ni argentini. Garantire il rispetto della loro identità e il loro diritto ad un'educazione bilingue e interculturale; riconoscere la personalità giuridica delle comunità ed il possesso e la proprietà comunitaria delle terre che tradizionalmente occupano; regolare la consegna di altre qualifiche per lo sviluppo umano; nessuna di esse sarà alienabile, trasmissibile nè suscettibile di decurtazioni o espropriazione. Assicurare la loro partecipazione alla gestione delle risorse naturali e degli altri interessi che li riguardano" (Articolo 75 – inciso 17).

Questa svolta nella legislazione ebbe una forte ripercussione sul piano educativo con il diritto ad un'educazione attenta alla diversità culturale e linguistica.⁵ Nonostante ciò, l'Educazione Interculturale Bilingue nasce come politica focalizzata in un contesto neoliberale,⁶ come è evidente da alcune delle sue caratteristiche plasmate sulla Legge Federale dell'Educazione n. 24.195⁷ del 1993: compensazione, integrazione e decentralizzazione. Rispetto alla prima, l'area destinata all'educazione indigena dipende dal settore delle "politiche compensatorie" del Ministero dell'Educazione Nazionale. Così, la diversità culturale è equiparata ad uno svantaggio, ad una "carezza" che si tenta di mitigare e sanare con azioni che compensino tali "difetti" (Sagastizabal, 2000; Bordegaray, Novaro, 2004).

Allo stesso modo, l'Articolo n. 34 della suddetta Legge afferma che verrà promosso: *"il riscatto e il rafforzamento delle lingue e culture indigene, enfatizzando il loro carattere di strumenti d'integrazione"*. Questo sguardo apparentemente pluralista maschera una visione etnocentrica, giacché l'"integrazione" si confonde con altri processi unidirezionali come l'"omologazione" e/o l'"assimilazione". Ovvero, non si riescono ad oltrepassare i limiti di una proposta d'educazione interculturale che si

⁵ A livello nazionale l'Articolo 75 – inciso 17 – della *Constitución Nacional Argentina*, la *Ley Nacional* n. 23.302/85 sulla *"Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes"* (1985) ed il relativo *Decreto Reglamentario* n. 155/89 (1989), la *"Ley Federal de Educación"* n. 24.195 (1993), e la *Resolución* 107/99 del *Consejo Federal de Cultura y Educación* (1999) e la *Resolución* n. 549 (2004) del *Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología*.

⁶ Bisogna chiarire che è rischioso fare riferimento ad "una politica" in Argentina, dal momento che non esiste una unica linea educativa per i popoli indigeni ma ci sono diversi progetti in diverse province. Ad esempio, nel 2001 il *Ministerio Nacional de Educación* fece una convocazione per raccogliere le diverse esperienze di Educazione Interculturale Bilingue e si registrarono 107 progetti con caratteristiche diversificate.

⁷ Attualmente il *Ministerio de Educación* sta ridefinendo una nuova Legge d'Educazione Nazionale.

rivolge soltanto ad immigrati o indigeni, mentre invece dovrebbe coinvolgere l'intera società (Bordegary, Novaro, 2004). In conclusione, si depoliticizzano le azioni – non si parla più di disegualianza sociale ma di differenza culturale – sotto la falsa supposizione che la disegualianza non si possa correggere, mentre le differenze possono articolarsi armoniosamente (Díaz, 1998).

Questa legge propone inoltre la decentralizzazione e la regionalizzazione dell'educazione, con una ripercussione diretta sulle possibilità di implementare l'Educazione Interculturale Bilingue. Sebbene il processo di decentralizzazione permetta di valorizzare maggiormente le caratteristiche locali, di rafforzare l'autonomia delle istituzioni educative e di rivedere il curriculum "regionalizzando" i contenuti, occorre considerare che le popolazioni indigene sono di solito stanziati nelle province più povere d'Argentina. Di conseguenza, invece di ottenere un sistema educativo più equo, vengono cristallizzate le disegualianze tra le province con e senza risorse, giacché la decentralizzazione implica la riduzione della spesa pubblica attraverso il trasferimento alle province dei servizi educativi del governo nazionale.

4. Dalla politica educativa all'esperienza scolastica

A partire da una periodizzazione della storia educativa del dipartimento di Ramón Lista⁸ dalla prospettiva wichí – "*la escuela de los anglicanos*", "*la de antes*" y "*la de ahora*" – si rifletterà su come le suddette politiche vengano strumentalizzate nelle pratiche educative concrete delle scuole. La spinta iniziale ad esaminare queste traiettorie educative è nata dalle interviste in cui si ribadivano queste categorie che delimitavano periodi specifici con riferimento alle possibilità d'uso della lingua wichí e dello spagnolo.

⁸ Il distretto di Ramón Lista si trova a nord ovest della provincia di Formosa, confina a nord con la Repubblica del Paraguay, a ovest con la provincia de Salta, a est e a sud rispettivamente con i distretti provinciali de Bermejo e Matacos. La sua popolazione si caratterizza per la diversità etnica e linguistica (cfr. Acuña, 2003). L'85% degli abitanti sono indigeni d'etnia wichí che abitano le zone da prima della costituzione dello stato argentino, il 14% sono *criollos*, ovvero abitanti che risiedono nelle zone da varie generazioni senza essere discendenti di indigeni, e il restante 1% è composto da persone non stabili chiamate "*blancos*", la cui presenza nel distretto è legata all'ambito lavorativo (in genere si tratta di professionisti dell'educazione e della salute, di gendarmi e commercianti).

4.1 *La scuola anglicana*

Il primo periodo registrato si situa all'inizio del secolo XX ed è legato ad un momento storico molto specifico. Dopo le campagne militari di conquista del nord del paese, si ebbe un abbandono da parte dello Stato di queste regioni economicamente improduttive. Questo "vuoto" facilitò il diffondersi delle missioni religiose, in particolare della Chiesa Anglicana.⁹ Nacque così quella denominata "*scuola anglicana*" dove l'insegnamento era a carico di un missionario e di un wichí distintosi dal resto dei suoi compagni. In questa scuola l'alfabetizzazione avveniva esclusivamente nella lingua wichí¹⁰ e la funzione sociale della lettura-scrittura era mirata ad ottenere l'evangelizzazione e la conversione religiosa. In America Latina l'evangelizzazione rappresentò una modalità educativa per le popolazioni indigene, ed inoltre si appoggiavano le politiche linguistiche che tendevano a far risorgere le lingue vernacolari al loro uso per convalidare la conversione religiosa.

Le condizioni in cui si insegnava-apprendeva erano molto precarie, come ricorda questa giovane donna wichí raccontando aneddoti dei suoi genitori: "*mi raccontarono che quando andavano non avevano matita né quaderno, quindi si sedevano per terra e scrivevano sulla terra, così imparavano loro*" (CT, 1/IV/02).¹¹ Nonostante ciò, le persone wichí rappresentano questo periodo in maniera molto positiva, soprattutto per il rispetto verso la loro lingua materna e perché gli anglicani furono i primi a creare un sistema di scrittura per il wichí – tradizionalmente agrafa – usato da più di cinquanta anni.¹² Un racconto di un giovane wichí riflette tutto ciò: "*con i missionari, con loro arrivò la scrit-*

⁹ A Formosa i wichí furono evangelizzati e sedentarizzati nel periodo compreso fra il 1910 e il 1940.

¹⁰ L'apprezzamento della lingua wichí fu una delle chiavi centrali del successo dell'espansione della fede anglicana. Durante un'intervista un pastore ha sostenuto: "la cosa più importante fu riconoscere che la lingua è il nucleo della cultura e imparare a parlare nella lingua nativa vuol dire rispettare il popolo e valorizzarlo. Allo stesso tempo in quell'epoca lo spagnolo aveva una certa connotazione negativa in quanto era la lingua degli oppressori" (RL, 23/V/04).

¹¹ In tutti gli incontri con gli agenti sociali intervistati definiremo la loro identità attraverso le iniziali del loro nome e cognome, seguite dalla data in cui è stata registrata la conversazione, per rispetto della privacy.

¹² La prima edizione di una parte della Bibbia in wichí è datata 1919. Negli anni '40 il missionario anglicano Richard Hunt scrisse un dizionario e una grammatica wichí.

tura. Raccontano che i missionari che arrivarono furono i primi a fare la scuola. Era con la Chiesa, però insegnavano a sommare e a scrivere lettere.” (LP, 18/VI/03).

Sebbene inseriamo questa scuola all'interno di una storia educativa, si può affermare che essa appartenga alla cosiddetta educazione non-formale, giacché mancava di una struttura istituzionale rigida e non rilasciava nessuna certificazione ufficiale alla conclusione degli studi. Rispetto a questo fatto, durante un'intervista un maestro wichí ha sostenuto: *“non funzionava come un'organizzazione con ruoli distinti, c'era il missionario e poi c'erano i volontari, le classi duravano due mesi e se un maestro abbandonava, ne subentrava un altro, non c'era continuità”* (OS, 15/III/02).

Al di là dello sguardo critico che si può avere sulla presenza dei missionari anglicani nella zona,¹³ è innegabile il segno che lasciarono grazie al loro lavoro educativo. Sebbene questo periodo non sia registrato nella storia educativa ufficiale, è saldamente registrato nella memoria collettiva wichí, poiché, nonostante l'assenza di un'educazione pubblica per le popolazioni indigene ad opera dello Stato argentino, queste si alfabetizzarono.

4.2 *La scuola di prima*

Il secondo periodo ricostruito è la *“la scuola di prima”* e si istituisce in opposizione alla *“scuola di adesso”*, appartenente al sistema educativo vigente. La *“scuola di prima”* rappresenta fedelmente le politiche educative omologanti, era castigianizzatrice e mirava ad omogeneizzare le differenze etniche e linguistiche, togliendo valore al mondo wichí. Ovvero, queste istituzioni funzionavano come spazi per l'assimilazione, dove *“[...] l'altro non ha il diritto di differire, pertanto deve “rendersi simile” per essere ed esistere”* (Sagastizabal, 2000, p. 22).

Nella *“scuola di prima”* l'insegnamento era a carico dei maestri designati a livello statale con la missione di alfabetizzare in spagnolo. Ovve-

¹³ Riguardo la presenza degli anglicani nel nord dell'Argentina incontriamo punti di vista contrapposti: per alcuni rappresentarono il “protezionismo” di fronte allo sterminio a cui gli indigeni erano sottoposti da parte dello Stato-Nazione (Fraguas, Monsalve, 1992), per altri le missioni furono funzionali all'addestramento di mano d'opera disciplinata per l'agricoltura e l'industria (Trincherro, 2000), così come deterritorializzarono il conflitto interetnico emergente a causa dell'occupazione della zona da parte dei *criollos*.

ro, si pretendeva di sostituire la lingua wichí concentrando gli sforzi sulla padronanza della lettura e della scrittura in spagnolo, anche se quelle parole erano prive di significato per quei bambini. Per esempio, quasi tutti gli intervistati menzionano la scuola come il primo luogo dove sentivano parlare lo spagnolo, mentre allo stesso tempo si proibiva loro l'uso della lingua wichí all'interno dell'istituzione scolastica. Le seguenti testimonianze esemplificano quanto appena detto: *“Quando stavamo in classe non potevamo parlare wichí, perché la maestra non capiva. In classe quasi non potevi parlare, fuori durante la ricreazione potevi parlare, però sottovoce”* (LP, 25/V/04); *“Il maestro o la maestra si preoccupavano che sapessi leggere e scrivere, potevo leggere qualsiasi libro, dominavo qualsiasi lettera, però il problema era che di molte, moltissime parole non capivo il significato. Quindi per quanto leggevo velocemente, non capivo niente.”* (AS, 3/VI/01). In altre parole, questi bambini erano obbligati ad usare un codice linguistico che non era il loro.

Diversamente da quanto avviene nelle società di cacciatori-raccoglitori – come quella wichí –, dove gli adulti trattano i loro bambini con scioltezza e permissività, ricorrendo solo in rare occasioni a castighi fisici o verbali, la scuola si imponeva come una istituzione repressiva. Il maestro deteneva l'autorità ed il potere, legittimati attraverso l'imposizione della disciplina per mezzo della violenza fisica e simbolica, dal momento che il suo obiettivo era la costruzione e la trasmissione dell'identità e della cultura dominante. Il seguente diario di un anziano wichí riflette su questo tema: *“Quello che più soffrivamo era l'espressione in spagnolo, la maestra non accettava che uno non capisse lo spagnolo. Avevo una maestra esigente, quando non ricordavo una lettera scrivendo, si arrabbiava e mi picchiava con il libro”* (LP, 25/V/04).

Come emerge chiaramente dai ricordi delle persone wichí, le rappresentazioni costruite sulla *“scuola di prima”* sono negative. Tuttavia risulta paradossale che la creazione di queste prime scuole sia avvenuta in risposta alla domanda delle comunità. Ovvero, nella loro lotta per ottenere migliori condizioni di vita e più eque opportunità, al pari degli altri cittadini, essi domandarono allo Stato la costruzione di scuole pubbliche. Per questa ragione ci chiediamo se, nonostante le pratiche discriminatorie sofferte all'interno della scuola, il contesto di emarginazione in cui vissero (e vivono) le comunità wichí non creasse in loro l'utopica illusione dell'uguaglianza e del progresso attraverso la scuola.

4.3 *La scuola di adesso*

Per ultima, compare la “*scuola di adesso*” valutata molto positivamente ed intesa come un passo in avanti rispetto alle precedenti. Dopo le riforme educative degli ultimi decenni, nasce questa scuola che riconosce il diritto ad un’Educazione Interculturale Bilingue. Prima che questa si consolidasse, ci fu una tappa intermedia tra la “*scuola di prima*” e “*quella di adesso*” quando nelle scuole della regione vennero introdotti gli “*ausiliari bilingue*”. Questi ausiliari venivano dalla scolarizzazione di base e il loro ruolo si riduceva alla traduzione in wichí dei contenuti che il maestro insegnava in spagnolo. Benché non esistesse un interesse per la lingua indigena in sé, si puntava ad un bilinguismo di transizione dove il wichí era un mezzo per ottenere la “castiglianizzazione” (Gleich, 1989).

Nella “*scuola di adesso*” si istituisce la cosiddetta “*coppia pedagogica*” composta da un maestro indigeno e uno non indigeno: il MEMA (Maestro Especial per la Modalità Aborigena)¹⁴ e il maestro di classe. Ognuno ha una funzione specifica con le lingue a seconda della tappa dell’Educazione Generale di Base (EGB).¹⁵

Nella EGB1, durante l’ora di lingua wichí il gruppo viene diviso e il maestro di classe lavora con i bambini *criollos* mentre l’altro insegna a leggere e scrivere nella loro lingua materna agli alunni wichí. Ovvero, mentre la materia “*lingua wichí*” non è obbligatoria per i bambini non indigeni, le lezioni di spagnolo sono obbligatorie.¹⁶ Pertanto si possono

¹⁴ Riguardo ai MEMA si deve sottolineare come, oltre al loro ruolo educativo, ricoprono una fondamentale funzione sociale come “nuovi leader locali”, giacché sono coloro che possiedono il massimo livello d’istruzione e di bilinguismo, coloro che maneggiano i codici della società dominante con più scioltezza e che sono selezionati dalla comunità per rappresentarla all’interno della scuola (Hecht, 2006).

¹⁵ In Argentina la EGB, insieme con l’*Educación Inicial*, sono considerate obbligatorie dopo la Riforma Educativa del 1993. La EGB si divide in 3 tappe EGB1, EGB2 y EGB3 ognuna con una durata di 3 anni. Per ultimo c’è il Polimodale (non obbligatorio) che ha una durata di 2 anni.

¹⁶ Occorre sottolineare come i maestri di classe si trovino di fronte alla difficile sfida di insegnare spagnolo ai bambini wichí come lingua seconda. Questo compito comporta loro una grande insoddisfazione e frustrazione poiché nei magisteri non vengono formati per insegnare spagnolo come seconda lingua. Nonostante le riforme legislative, la qualifica di docente non prevede ancora la formazione dei maestri per contesti bilingui ed interculturali (Hecht, 2006).

vedere due scuole che funzionano parallelamente all'interno della stessa istituzione. Una scuola è per i bambini *criollos* ed è monolingue in spagnolo, un'altra è per i bambini *wichí* ed è bilingue. Così mentre gli alunni *criollos* procedono con i contenuti delle diverse materie della EGB, gli alunni *wichí* restano in ritardo nelle restanti materie perché devono sforzarsi nell'apprendimento dello spagnolo come seconda lingua. Per questa ragione molti docenti rinforzano pregiudizi obsoleti rispetto ad una minore capacità cognitiva dei bambini *wichí*, senza conoscere affatto le problematiche linguistiche.

Nell'EGB2 non c'è il MEMA nominato come docente, dato che si è riusciti ad inserire la sua presenza prima che venisse fatta la riforma educativa. In questo modo, l'educazione smette di essere bilingue e diventa monolingue in spagnolo. La mancanza di insegnamento della e nella lingua indigena, influisce sulla possibilità di raggiungere le mete linguistiche prefissate dall'Educazione Interculturale Bilingue, e cioè che gli alunni raggiungano un bilinguismo additivo, dominando le due lingue in egual misura. Al contrario si tratta di un bilinguismo sottrattivo dove, nonostante in un primo momento si imparino entrambe le lingue, col passare del tempo una lingua sostituisce l'altra. Ovvero, per avanzare nel sistema educativo è imprescindibile conoscere lo spagnolo e per questo ci chiediamo se, nonostante i cambiamenti, non si stia continuando con un'educazione "castiglianizzatrice" come era quella della fine del secolo XIX.

Infine, nell'EGB3 i bambini *wichí* hanno classi speciali di lingua materna, ma non più intesa come contenuto trasversale, quanto piuttosto come grammatica che diventa un contenuto scolastico a sé stante. Bisogna sottolineare che durante la EGB a Ramón Lista si è fatto un uso molto proficuo della decentralizzazione educativa attraverso un sistema di professori itineranti che viaggiano per le diverse scuole del dipartimento. In questo modo, gli alunni *wichí* possono terminare i loro studi senza migrare verso altre zone, giacché erano soliti abbandonare la scuola per assumersi gli obblighi familiari (procurare cibo, matrimoni, cura dei fratelli minori o dei figli, ecc.). Grazie a questa decentralizzazione possiamo vedere come la scuola abbia risposto positivamente alle problematiche che si generavano in EGB3, per l'età troppo elevata degli alunni.

In sintesi, nel modello attuale d'educazione indigena di Ramón Lista è sottintesa un'idea particolare di "interculturalità" e "bilinguismo".

Per quanto riguarda il bilinguismo, lo si pensa in una sola direzione, ovvero che il bambino indigeno esca bilingue dalla scuola, mentre gli altri bambini continuano ad essere monolingui in spagnolo. Per quanto riguarda l'interculturalità vediamo che, sebbene ci sia un'apertura della scuola verso le culture indigene, questa non è tale da "renderle uguali" alla cultura della società dominante. Per questa ragione, l'obiettivo "interculturale" è che il bambino indigeno sia bilingue per potersi integrare nella società dominante, senza che venga superata l'idea dell'integrazione del "diverso".

5. Riflessioni finali

In questo articolo si analizzano i cambiamenti e le contraddizioni che hanno attraversato le politiche educative destinate alle popolazioni indigene dell'Argentina, per poi confrontarle con la storia educativa delle comunità wichí dell'ovest della provincia di Formosa. In questo modo, per cominciare, sono state presentate brevemente le politiche omologanti nell'educazione indigena e le politiche focalizzate.

Le prime si instaurano a partire dalla nascita dello Stato e comportano l'emarginazione e la discriminazione culturale e linguistica dei popoli indigeni secondo un ideale di nazione che unificava un territorio, un popolo e una lingua. Nonostante che per i popoli indigeni le politiche educative universali abbiano permesso l'accesso ad un'educazione comune, questa ha portato con sé la stigmatizzazione o l'occultamento delle loro specificità culturali, dietro un medesimo modello di cittadino. In seguito, in una cornice di riforme neoliberali, sorge il paradigma dell'Educazione Interculturale Bilingue. Questo cambiamento, dalle tinte particolariste, pur avendo permesso la messa in discussione di questioni pedagogiche, cognitive e linguistiche relative al modello assimilazionista, presenta alcuni inconvenienti, dal momento che è stato ricondotto ai programmi delle politiche compensatorie focalizzate. Inoltre, la sua implementazione riproduce molte carenze tipiche del modello anteriore. Questo fatto si riflette nell'analisi della ridefinizione di queste politiche nel corso dell'esperienza scolastica quotidiana indigena nelle comunità wichí: se sul piano "retorico" della legge la precedente tradizione omologante è superata, la quotidianità della vita nelle scuole mostra le crepe attraverso cui s'infiltrano pratiche solo in teoria obsolete.

Bibliografía

- Acuña L., 2003, *El Diagnóstico Sociolingüístico*, Módulos de capacitación docente, n. 2, Buenos Aires, Programa DIRLI.
- Bordegaray D., Novaro, G., 2004, "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", *Cuadernos de Antropología Social*, n. 19, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), p. 101-119.
- Censabella M., 1999, *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba.
- Díaz R., 1998, "¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?", ponencia presentada al *III Congreso Chileno de Antropología* (9-13 noviembre), Chile, Universidad Católica de Temuco.
- Falaschi C., 1998, "El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina", ponencia presentada al *III Congreso Chileno de Antropología* (9-13 noviembre), Chile, Universidad Católica de Temuco.
- Fraguas M., Monsalve P., 1992, *Una comunidad wichí en el oeste de Formosa*, in Radovich J.C., Balazote A. (a cura di), *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gerzenstein A., Acuña L., Garay, A., Golluscio L., Messineo C., 1998, *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Gleich U., 1989, *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, Schriftenreihe der GTZ n. 214, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Rossdorf.
- Grassi, E., Hintze S., Neufeld M.R., 1994, *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*, Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Hecht, A.C., 2006, "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)", *Cuadernos Interculturales*, año/vol. 4, n. 6, Universidad de Valparaíso, p. 93-113.
- Petz I.L., 2002, *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*, Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sagastizabal, M. de los Ángeles, 2000, *Diversidad cultural y educación*, in Sagastizabal, M. de los Ángeles (a cura di) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, Rosario, Ediciones IRI-CE.
- Salama, P., Valier, J., 1996, *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el tercer mundo*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

Trinchero, H., 2000, *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*, Buenos Aires, Editorial Eudeba.

DISACCORDI “IDEOLOGICI” TRA FUNZIONARI
NAZIONALI, MAESTRI INTERCULTURALI E ANZIANI.
RAPPRESENTAZIONI DELL’EIB
NELLE COMUNITÀ *TOBAS* URBANE (ARGENTINA)

Marisa Censabella

Gli studi di ideologia del linguaggio propongono analisi che combinano ambiti differenti, i quali possono essere l’osservazione dell’interazione sociale insieme alla disamina delle politiche dello Stato, superando in questo modo la classica separazione tra studi micro e macro-sociolinguistici. Ciò è possibile giacché l’interazione sociale e le politiche dello Stato “possono essere concepite come discussioni verbalizzate, tematizzate, e come concezioni implicite e supposizioni non verbalizzate, sedimentate e riprodotte nella struttura delle istituzioni e delle sue pratiche quotidiane” (Gal, 1998, p. 318, trad. nostra; cfr. anche Irvine, Gal, 2000). Gli studi di ideologia del linguaggio, inoltre, permettono di considerare un aspetto – che le autrici citate percepiscono come un deficit negli studi classici di etnografia della lingua: ovvero che gli attori, inclusi quelli che appartengono ad uno stesso gruppo, non possiedono identiche verbalizzazioni o rappresentazioni di un medesimo fenomeno, fatto questo che si riscontra nelle contraddizioni che generalmente sono percepite con stupore da altri gruppi di attori che appartengono allo stesso universo dei fenomeni studiati.

Crediamo che una prospettiva di questo tipo risulterebbe utile nell’attuale fase di sviluppo delle politiche interculturali bilingui destinate ai popoli nativi dell’Argentina, implementate dal Ministero dell’Educazione, delle Scienze e della Tecnologia Nazionale e dai suoi corrispondenti Ministeri provinciali. Nelle pagine che seguono proveremo ad esporre, a grandi linee, alcune delle contraddizioni più salienti osservate nei discorsi che riguardano l’EIB (Educazione Interculturale Bilingue). Dopo una breve illustrazione della situazione sociolinguistica delle lingue indigene dell’Argentina, esporremo i disaccordi ideologici fra tre gruppi di attori dell’EIB presso il popolo *qom* o *toba* in ambiti urbani. Il nostro studio si basa sull’analisi dei resoconti etnografici, in-

terpretati alla luce dei processi semiotici messi in gioco dalle attitudini e dalle rappresentazioni dei gruppi di attori esaminati.

Le lingue indigene dell'Argentina e i suoi parlanti

Chiamiamo lingue indigene argentine quelle parlate nell'attualità dai popoli i cui antenati abitavano il territorio oggi appartenente all'Argentina, ed i suoi dintorni, e che non sono prodotto di migrazioni recenti.¹ Si tratta di almeno tredici lingue:² *toba*, *pilagá*, *mocoví*, *vilela*, *wichí*, *ni-vaculé*, *chorote*, *ava-chiriguano*, *mbya*, *guaraní correntino*, *quechua santiagueño*, *tehuelche* e *mapuche*, ognuna con le sue corrispettive varianti regionali, identificate ancora in maniera molto superficiale dagli studi linguistico-descrittivi.

Stando all'Indagine Complementare delle Popolazioni Indigene, realizzata dall'Istituto Nazionale di Statistiche e Censimenti fra il 2004 e 2005 (INDEC, 2007), in Argentina si riconoscono come appartenenti ad un popolo indigeno e discendenti di popolazioni indigene di prima generazioni circa 600.329 persone, distribuite tra 32 popoli. Più della metà di questi popoli hanno perso le loro lingue originarie. Data l'interruzione della trasmissione intergenerazionale delle lingue minoritarie, il numero di persone appartenenti ad ogni popolo, per esempio 60.462 per il *toba* (INDEC, 2007), è sempre maggiore del numero di persone che si considerano parlanti la lingua indigena. Ognuna di queste lingue ha avuto, e ha ancora, una particolare storia di contatto con le altre lingue indigene e con il castigliano, i cui tratti sono osservabili sia sul piano strutturale (sistema fonologico, struttura morfosintattica, aspetti pragmatico-discorsivi), sia nelle regole d'interazione comunicativa. Le lingue indigene, a loro volta, hanno influenzato considerevolmente le varietà del castigliano utilizzate nelle zone di contatto. La maggior parte di esse sono parlate da popoli che si autodefiniscono indigeni, aborigeni o originari, mentre due sono parlate da una percen-

¹ Migranti parlanti la lingua *quechua* e *aimara* nel nord est argentino provenienti dalla Bolivia.

² Si sa che il compito di contare le lingue s'imbatte in molte difficoltà, specialmente nel caso della discontinuità dialettale, per cui si devono conciliare considerazioni nettamente linguistiche con le rappresentazioni dei parlanti.

tuale importante di popolazione creola che non si autoidentifica come indigena: il *guaraní correntino*³ e il *quechua santiagueño*.⁴

Se collochiamo le lingue menzionate su una scala di vitalità, potremmo facilmente identificare due poli: da un lato vi è quello in cui la lingua indigena è trasmessa da tutti i padri come prima lingua (L1) ai loro figli, come nel caso della maggioranza delle comunità rurali *wichí*, *chorote* e *nivaclé* del paese; all'altro estremo, vi è quello delle lingue in cui la trasmissione generazionale si è interrotta da molto tempo, come nei casi delle comunità *tehuelche* e *vilela*. Tra questi poli osserviamo una varietà di situazioni che nel caso della lingua *toba* potremmo caratterizzare nella seguente maniera:

- a) utilizzazione della lingua indigena in ambiti sempre più ristretti, fatto che ha come conseguenza – a livello individuale – la drastica riduzione degli stili della lingua parlata. La lingua si utilizza facendo uso delle frasi ‘congelate’ o ‘parole/concetti’ con un repertorio tematico ridotto, in situazioni come guarigioni sciamaniche, discorsi politici e/o religiosi, e conversazioni con anziani della comunità.
- b) differenti livelli di competenza comunicativa fra parlanti della stessa età che provengono dalla medesima comunità urbana, a seconda del tempo di residenza nella città e dell’atteggiamento familiare di fronte al mantenimento della lingua. In ambiti rurali – in relazione alla caratteristica del conflitto sociale con la società regionale dominante –, le lingue indigene tendono ad essere le prime imparate dai bambini nelle loro famiglie, mentre in ambiti urbani o peri-urbani s’impara per prima la lingua della società dominante, acquisendo così simultaneamente diversi livelli di competenza comunicativa nella lingua vernacola, secondo diversi fattori, fra cui è soprattutto importante l’atteggiamento dei genitori rispetto alla trasmissione della stessa. Con riferimento alla variabile età, nella maggioranza dei casi, ad età più

³ Nelle zone limitrofe al Paraguay (provincia di Misiones e Formosa) si trovano anche parlanti di *guaraní* paraguaiano (o *yopará*). Intendiamo per *guaraní correntino* il repertorio di almeno due varianti, denominate dai loro utilizzatori “*guaraní* chiuso” e “*guaraní* mescolato”, che possiedono una distribuzione funzionale, sociale e spaziale ben delimitata (Cerno, 2005, p. 4).

⁴ Sotto questa denominazione includiamo anche possibili parlanti di lingua *quechua* nel nord est argentino. Si dà per certa la scomparsa totale di questa lingua nella zona (province di Salta e Jujuy), ma il tema meriterebbe uno studio etnografico serio e accurato. Per maggiori informazioni consultare Censabella (1999, p. 37-40).

avanzata corrisponde maggiore competenza comunicativa e linguistica; a minore età, minore competenza comunicativa e linguistica.

- c) i suoi parlanti soffrono una forte discriminazione sociale e linguistica – aperta o camuffata – da parte della società dominante regionale o nazionale; ciò fa sì che i genitori non desiderino o non riescano a trasmettere la lingua alle nuove generazioni. Queste acquisiscono il castigliano come L1, con le particolarità strutturali e pragmatiche proprie di ogni regione e registro sociale.

La presa di coscienza di questo spostamento linguistico, e la lotta per la difesa dei diritti linguistici degli individui e dei popoli, è attiva tra gli indigeni dell'Argentina. La sua impronta si riflette nelle leggi nazionali e provinciali, e nei documenti del Ministero dell'Educazione Nazionale,⁵ che furono elaborati soprattutto a partire dal recupero della democrazia nel 1983.

I *toba* nelle città e le loro opinioni sull'EIB

Di seguito esporremo alcune delle rappresentazioni che sull'EIB possiedono i maestri bilingui *toba* provenienti da comunità urbane o peri-urbane⁶ nelle quali abbiamo realizzato numerosi lavori sul campo. Le comunità di origine dei maestri bilingui sono formate da adulti e giovani con differenti livelli di bilinguismo castigliano-*toba* (anche coloro che non parlano la lingua indigena hanno acquisito dai loro nonni le

⁵ Alcune delle leggi più importanti in materia sono la Legge Nazionale 23.302/85 “Sulla politica indigena e sull'appoggio alle comunità originarie” e l'art. 75 comma 17 della Costituzione Nazionale riformata nel 1994, che “riconosce la preesistenza etnica e culturale dei popoli indigeni argentini, garantisce il rispetto dell'identità e il diritto ad una educazione bilingue e biculturale”. Altre leggi di portata provinciale costituiscono la cornice per implementare l'EIB in ogni provincia, come la Legge dell'Aborigeno n. 3258 della provincia del Chaco, nel cui capitolo III, *Dell'Educazione e della Cultura*, all'art. 14 dichiara: “L'educazione impartita negli istituti scolastici che assistono la popolazione indigena si realizzerà in forma biculturale e bilingue”. Per un compendio delle leggi sui popoli indigeni in Argentina consultare Carrasco (2000).

⁶ A causa di movimenti migratori, esistono importanti enclaves *toba* nella zona centrale d'Argentina specialmente nella città di Rosario (Santa Fe) e alla periferia di Buenos Aires. Ricollocati e sedentarizzati alla fine del secolo XIX, nelle diverse regioni del Gran Chaco Meridionale e Australe (particolarmente nelle provincie del Chaco, Formosa e Salta), un numero importante di *toba* argentini cominciò a spostarsi verso il sud del paese alla fine della decade del 1960 e, com'è noto, a partire dalla decade del 1980 sino ad oggi.

regole del comportamento verbale), quasi tutti possiedono un minimo livello di scolarizzazione, e sono inseriti in maniera permanente o temporanea in attività lavorative formali o informali, la maggioranza delle quali sono compiute in castigliano o insieme al castigliano parlato. In queste comunità esiste una certa concentrazione demografica: le famiglie *toba* vivono in quartieri sempre più di tipo misto (ovvero, dove la comunità *toba* convive con quella creola). I giovani e gli adolescenti – specialmente nelle città più grandi – sono esposti alle problematiche più acute dei quartieri più sfavoriti in America Latina (trascuratezza della salute pubblica, precarietà delle abitazioni, delinquenza, consumo di droghe e forte discriminazione da parte della società dominante locale). I dirigenti politici e religiosi di queste comunità portano avanti una visibile e persistente lotta per il riconoscimento dei loro diritti come popoli originari, per l'accesso ai programmi sociali, per l'acquisizione di alloggi e terre, e reclamano a viva voce l'implementazione di un'educazione interculturale bilingue per i loro figli.

D'altra parte, l'educazione bilingue interculturale' (EBI) o 'educazione interculturale bilingue' (EIB), come la si denomina attualmente, è stata implementata in maniera continua e progressiva a partire dal 1980, con importanti antecedenti (Ministero dell'Educazione, Scienza e Tecnologia, 2004). Un importante successo, tra gli altri, è stata la creazione nella provincia del Chaco di un percorso di formazione docente per indigeni già diplomati, in modo da poterli impiegare nelle scuole con popolazione indigena. Questi successi hanno contribuito a cambiare, se non altro negli ambiti ufficiali, il discorso omogeneizzante, dominante a partire dal secolo XIX, in un paese che è stato considerato, e continua ad esserlo ancora in ampi settori, un paese senza popolazione indigena, e d'ascendenza europea.

Nonostante questi auspicati cambiamenti, preoccupa la mancanza di risultati nell'insegnamento delle lingue indigene, come lamentano gli stessi maestri e genitori indigeni. Molteplici difficoltà attitudinali e procedurali da parte dei maestri indigeni e non indigeni frenano le azioni e scoraggiano gli attori. In grande maggioranza, i maestri ed i direttori non indigeni continuano a svalutare le azioni intraprese dai maestri indigeni, a causa di pregiudizi etnici e di una profonda ignoranza degli aspetti socioculturali connessi al bilinguismo.

I maestri indigeni, dal canto loro, costituiscono un “endogrupo” la cui esistenza è relativamente nuova nelle loro comunità. Contrariamen-

te alla leadership delle persone anziane, i maestri elaborano altri discorsi e si posizionano in maniera differente di fronte all'organizzazione sociale tradizionale *toba*. Criticati per la mancanza di risultati e forse per il 'privilegio' di possedere cariche pubbliche con una certa stabilità lavorativa, sono messi a tacere dagli anziani *toba* durante le riunioni religiose o comunitarie. Dall'altra parte, i maestri ed i direttori creoli delegano ad essi la responsabilità di risolvere i problemi d'apprendimento della popolazione scolastica indigena, compito per il quale la formazione docente che hanno ricevuto non li ha preparati a sufficienza.

Processi semiotici

Tra le varie definizioni di "ideologia del linguaggio" esistenti (Kroskrity, 2000, p. 5), qui utilizziamo quella che la interpreta come "il sistema culturale d'idee sulle relazioni sociali e linguistiche, insieme al suo bagaglio d'interessi morali e politici" (Irvine 1989, p. 255, in Kroskrity, 2000, p. 5). Secondo Irvine e Gal (2000, p. 37), esistono tre processi semiotici attraverso i quali le persone costruiscono rappresentazioni ideologiche sulle differenze linguistiche: *iconizzazione*,⁷ *ricorsività frattale* e *cancellazione*. Questi processi possono applicarsi sia ad aspetti strutturali-funzionali delle lingue e delle loro varianti, sia a livelli discorsivi più generali riguardanti la variazione linguistica identificata da una comunità di parlanti, e gli atteggiamenti e le rappresentazioni linguistiche che genera.

L'*iconizzazione* mette in relazione la manifestazione di una differenziazione linguistica con la valutazione sociale che un gruppo assegna a chi utilizza tale differenziazione, ovvero quando il tratto linguistico in se stesso mostra la natura inerente ad un gruppo sociale o la sua essenza. La *ricorsività frattale* si riferisce alla proiezione di un'opposizione, manifestata a qualche livello della relazione, verso un altro livello. Per esempio: differenze o opposizioni intra-gruppo possono essere proiettate all'esterno, ovvero verso un eso-gruppo, o viceversa. Infine, la *cancellazione* ha come caratteristica la semplificazione del campo sociolin-

⁷ In un recente articolo, Gal (2005, p. 35) propone di chiamare questo processo *rematizzazione*, seguendo l'interpretazione di Pierce, e intendendo il *rema* come un indice che l'interprete considera come un'*icona*. Sebbene quest'ultima denominazione sia molto più precisa dal punto di vista teorico, in questo lavoro continueremo a utilizzare il termine "iconizzazione", più accessibile al lettore non specializzato.

guistico, rendendo invisibili certi parlanti, certe differenziazioni o certe pratiche; per esempio, un gruppo sociale può essere immaginato come omogeneo, e le sue variazioni dialettali o etniche essere di conseguenza minimizzate o negate (Irvine, Gal, 2000, p. 37-39).

Gli attori dell'EIB

All'interno dell'insieme degli attori sociali che hanno a che fare con l'EIB, per questo lavoro abbiamo selezionato tre gruppi⁸ e alcuni dei loro discorsi: i maestri indigeni, gli anziani *toba* e i funzionari del Ministero d'Educazione Nazionale attraverso i documenti.⁹ Negli studi di ideologia linguistica, non ci si aspetta che ogni gruppo di attori risponda ad un'ideologia determinata o riproduca verbalizzazioni identiche; al contrario, si assume come parte della ricchezza dell'analisi la contraddizione inerente ad ogni gruppo. Proveremo allora a mostrare nelle prossime pagine alcune di queste contraddizioni.

Il discorso dei maestri indigeni *toba*

I maestri indigeni *toba* formano un gruppo che si può suddividere in due insiemi: un gruppo meno numeroso di Ausiliari Docenti Aborigeni (ADA), generalmente di età più avanzata, senza titoli, formati come au-

⁸ Altri due gruppi di attori molto importanti sono i funzionari educativi provinciali, più legati all'implementazione del curriculum scolastico; e i maestri, i direttori di scuole ed i supervisori provinciali non indigeni. Si devono anche considerare i gruppi dei leader religiosi *toba*; i pastori mennoniti o di altre chiese protestanti, stranieri o argentini; i linguisti e laureati in scienze dell'educazione che producono discorsi riguardo l'EIB e la sua attivazione.

⁹ Sebbene il Ministero dell'Educazione Nazionale e quello della provincia del Chaco abbiano predisposto, durante questi ultimi venti anni, riunioni periodiche tra maestri indigeni, maestri e direttori creoli ed anziani *toba* per riflettere sulle necessità dell'EIB, i discorsi che ci interessa confrontare raramente sono esposti in una medesima interazione comunicativa o conversazione. Questo è dovuto alle regole d'interazione eso- e endo-gruppali *toba* e creolo: tra i *toba* la presenza degli anziani generalmente mette a tacere le opinioni dei giovani maestri; davanti ai maestri creoli ed ai funzionari nazionali, i *toba* – anziani e giovani maestri – solitamente rimangono in silenzio se non si creano le condizioni d'interazione adeguate ai modi di parlare indigeni.

siliari docenti, e in gran parte eletti dalle proprie comunità d'origine per collaborare nei compiti scolastici.¹⁰

L'altro sottogruppo è formato dai maestri interculturali bilingui, in maggioranza più giovani, formati come maestri di classe – vale a dire che dovrebbero avere una formazione equivalente a quella dei maestri creoli – con conoscenze specifiche sulla cultura e sulla lingua vernacola. La condizione per poter accedere a questa formazione è quella di aver compiuto gli studi secondari, fatto questo che evidenzia la loro migliore competenza linguistica e comunicativa in castigliano che, nella situazione sociolinguistica dei *toba* urbani, generalmente si associa ad un uso deficitario della lingua *toba*, soprattutto in quei giovani che provengono da enclave urbane. Allo stesso modo dei loro colleghi ADA (cfr. nota 10), neanche questi maestri possiedono una formazione adeguata all'insegnamento della lingua *toba* come L1, L2 o LS.

Esempio 1: ottobre 1999. Giornate regionali per l'interscambio di esperienze nell'EIB, Ministero dell'Educazione, la Scienza e la Tecnologia della Provincia del Chaco. Selezione di citazioni:

- *“Io voglio riscattare un poco dell'identità... con la scuola materna parlavamo del fatto che il bambino non si sentiva identificato... allora abbiamo formulato delle domande ai bambini, abbiamo domandato loro se nelle loro case parlano un sola lingua o due lingue... alzino le mani coloro che a casa parlano due lingue: il castigliano e il toba. Quindi li abbiamo messi da parte, ed abbiamo detto loro: tu appartieni a questi... dunque, partendo da questa base è come se il bambino aborigeno si identifica come un essere, diciamo, della sua razza di appartenenza”* (Scuola peri-urbana).
- *“... Io, ossia, dalla mia infanzia, dalla scuola, mi limitarono non lasciandomi parlare la lingua aborigena. Come dicevo bene, parlare in lingua aborigena è ritardare la memoria, allora cosa cercavo di fare io? lasciare tutta la mia identità?”*. (Scuola peri-urbana)

¹⁰ Questo sottogruppo possiede un'alta competenza linguistica e comunicativa in lingua *toba*. Essi hanno sofferto nel passato una forte discriminazione da parte dei maestri e direttori creoli, giacché, furono i primi ad essere inseriti nel sistema educativo del Chaco. Nell'attualità sono occupati come maestri per compiti speciali (laboratori di terracotta, cucito, falegnameria, ecc.) e, in alcuni casi, è permesso loro di collaborare con il maestro di classe (specialmente a livello iniziale, scuola materna, e nel primo ciclo, in prima, seconda e terza classe) durante alcune ore settimanali. Nonostante le loro competenze linguistiche, questo gruppo è carente di una formazione adeguata per insegnare la lingua *toba* ai bambini che non la sanno parlare (anche se la capiscono), come L2 (lingua seconda) o LS (lingua straniera).

- *Nel quartiere Nalá c'è l'insicurezza dei genitori riguardo alla propria identità, perché essi continuano a parlare toba, ma insegnano ai loro figli il castigliano, però il bambino, noi lo sappiamo dai nostri bambini che quando stiamo male per qualcosa lo trasmettiamo a loro. E i bambini da piccoli sentono questa insicurezza, questa mancanza d'identità, questa vergogna dei loro padri, allora è come se non imparassero né il toba, né il castigliano. Si sente è come non avere chiara l'identità”* (Scuola peri-urbana).

In questi esempi si presenta l'equazione *identità = lingua*. Negli esempi seguenti, al contrario, l'equazione sarà *identità = riconoscersi come indigena*, senza includere necessariamente la competenza linguistica e comunicativa nella lingua vernacola.

Esempio 2: riunione in Quitilipi, ottobre 1999:

- *“partendo da ciò in Colonia Chaco stiamo facendo lo sforzo per recuperare l'identità, ossia forse l'obiettivo non è imparare la lingua materna, l'obiettivo è quello di far prendere coscienza, penso io, all'aborigeno...”* (Scuola peri-urbana).

Riunione in Resistencia, novembre 2003

- *“... ma se io ho incorporato il fatto che sono aborigeno sia dove sia, allora sì, ci vergognamo... A me non interessa che impari o non impari, l'importante per me è quello che io sono”.*

Negli esempi presentati si osservano i processi di “iconizzazione”. Un gruppo di maestri verbalizza che l'identità indigena si sostiene attraverso la lingua: si è indigeno *toba* se si parla la lingua *toba*; mentre per un altro gruppo di maestri si è *toba* se ci si riconosce indigeni senza vergogna, parlando o meno la lingua nativa. Queste verbalizzazioni sono covarianti con le competenze linguistiche dei loro emittenti: negli esempi 1, si tratta di parlanti fluenti nella lingua, mentre negli esempi 2 la competenza linguistica è minore. Si osservi che entrambi gruppi di maestri *toba*, senza minimizzare l'autenticità e sincerità delle loro opinioni, rispondono a due momenti del discorso “ufficiale” della EIB in Argentina; il primo in voga durante la decade del 1980, quando si auspicava l'inserimento della lingua nativa nel curriculum scolastico, attraverso il discorso dell’“educazione bilingue interculturale”. Verso la fine della decade del 1990, il discorso ufficiale cambia con la denominazione “educazione interculturale bilingue”, dove l'accento è posto sugli aspetti culturali incorporati nell'insegnamento. Come suggerisce Woolard (1989), nelle situazioni di contatto di lingue e culture, i parlanti delle lingue sostituite e scredate sono soliti proiettare e valutare le loro azioni attraverso la società dominante. Qui si osserva anche l'interrelazione tra

i processi semiotici descritti: mediante un processo di iconizzazione, i maestri più competenti nella lingua credono che la lingua indigena conferisca da sola l'identità indigena ai suoi parlanti. Questa iconizzazione sorge da una cancellazione della complessità del processo di autoaffermazione identitaria e, attraverso una riproduzione di tipo frattale, assomiglia al discorso omogeneizzante proprio della società egemonica, con la sua varietà di castigliano standard, ma con l'intenzione contraria, in questo caso, di promuovere l'insegnamento della lingua indigena. Allo stesso modo, l'opinione dei maestri più giovani e meno competenti nella lingua indigena riproduce in modo frattale la credenza che è più importante impartire contenuti culturali per affermare l'identità, cancellando il peso che può avere l'apprendimento della lingua vernacola nella conformazione e percezione dell'identità.

Un esempio chiaro di ricorsività frattale è la didattica d'insegnamento della lingua *toba* utilizzata dalla maggioranza dei maestri indigeni nelle classi del primo ciclo (dalla 1° alla 3° classe della scuola primaria):
Esempio: 3 marzo 2000. Scuola peri-urbana:

- *“Coppia pedagogica [maestra creola + maestro indigeno] classe seconda. Oggi ci sono pochi alunni, 18 in totale, il ritmo di lavoro è molto lento, ancora di più con l'ADA [ausiliare docente aborigeno]. La lezione riguarda i generi grammaticali. La maestra organizza la sua lezione sulla conoscenza previa degli alunni, e domanda: – come si dice, ‘il quaderno’ o ‘la quaderno’. I bambini toba o creoli rispondono correttamente all'unisono: – ‘eel quaderno’. Alla fine della lezione il maestro toba ripete la stessa domanda, ma questa volta in lingua toba: – ‘na leré o ana leré?’. Non ottiene risposte immediate. Un paio di bambini (probabilmente i più competenti in lingua toba) danno le due possibilità, maschile e femminile. Dopo un paio di minuti il maestro spiega che in lingua toba, quaderno è femminile, si dice ‘ana leré’. Altri bambini non sono più attenti, ed i bambini creoli disegnano o parlano fra loro. Il maestro scrive altri esempi alla lavagna, egli stesso dubita dell'assegnazione di genere di alcuni di essi. Non risulta chiara l'assegnazione di genere per le parole ‘sole’ e ‘luna’ che è opposta all'assegnazione in castigliano. Il maestro non spiega la ragione di tale assegnazione quando poteva farlo basandosi sui miti (il sole come personaggio mitico femminile che fa crescere i semi, la luna, personaggio mitico maschile, è il primo uomo ad avere relazioni con le donne-stelle).*

Sebbene gli stessi docenti riconoscano che la lingua *toba* è di tradizione orale, con notevoli differenze dialettali e senza che ci sia un ac-

cordo comunitario sulla sua standardizzazione, le loro lezioni di lingua *toba* sono dettate in castigliano, utilizzando parole isolate (specialmente nomi di animali o piante) scritte ripetutamente alla lavagna e ripetute e copiate dagli alunni. La lingua fluente, con reale valore comunicativo, appare nel momento del racconto di una storia, un’attività questa molto ben accolta dagli alunni, che tuttavia non è seguita da nessuna pratica di produzione di enunciati da parte dei bambini. A causa della mancanza di posti disponibili per i docenti, stipendiati dal governo provinciale, nella maggior parte delle scuole con maestri bilingui, l’insegnamento della lingua si limita al primo ciclo della scuola primaria, e in molti casi, come si è visto nell’esempio 3, si replicano la struttura e le tematiche delle classi del maestro creolo. In questo caso la ricorsività frattale si osserva nella proposta didattica: ‘insegnare’ *toba* nella scuola implica farlo nella stessa forma in cui s’insegna il castigliano, attraverso la lettura e la scrittura. Questa proposta didattica è fondata sull’interpretazione di rappresentazioni quali: “*le due lingue sono importanti, il toba e il castigliano*” e confermano, come afferma Woolard (1989), la riproduzione della pratica docente della società dominante.

Il discorso degli anziani *toba*

Nelle comunità rurali dove generalmente la lingua *toba* è parlata dai bambini come L1, i genitori e gli anziani pretendono dalla scuola un buon insegnamento del castigliano perché l’alunno, da adulto, sappia disimpegnarsi in modo adeguato nel mondo del lavoro. “dell’insegnamento del *toba* ci occupiamo noi a casa...”, “...e se non parlano adesso, impareranno da grandi, in chiesa”, dicono gli anziani che vivono in zone rurali. Di fronte a queste affermazioni gli insegnanti dell’EIB nazionali e provinciali, e i linguisti e i pedagogisti con scarsa esperienza in ambito indigeno, restano perplessi. Queste affermazioni sono ripetute insistentemente anche da alcuni giornalisti e da rappresentanti sociali e politici contrari al riconoscimento del diritto ad un’educazione rispettosa delle differenze culturali, in nome di ideologie del linguaggio che nel migliore dei casi, sono quelle che Siegel (2006, p. 259-160) denomina *pluralismo egualitario* e delle *uguali opportunità*.

Vediamo cosa dice un giovane maestro *toba* a proposito delle difficoltà che ha avuto con i genitori *toba* (anziani) di una comunità rurale:

Esempio 4: riunione Castelli, 1999.

- “... cos’è l’educazione ... per l’aborigeno? Se ti siedi insieme ad un genitore, con tempo, non di fretta!, se hai tempo, per restare con loro; fargli visita, due o tre volte, per poter iniziare una conversazione, in diversi momenti, noterai nelle conversazioni che la loro forma di pensare varia secondo le domande che fai, no? Emm... l’educazione per un genitore indigeno oggi, è che il bambino vada a scuola, deve imparare il castigliano, deve saper leggere e scrivere e una volta che esce dalla scuola deve avere un lavoro; ossia che prende la scuola come fonte di lavoro, e non come una fonte di superamento di fronte alle difficoltà che avrà la persona, non lo prende così. Per questo l’educazione deve trovare strategie per la soluzione dei problemi che ha la comunità indigena”.

Nelle enclave urbane, al contrario, i bambini non apprendono il *toba* come L1 nelle loro case, perciò, genitori e anziani, pretendono che la scuola “*insegni l’idioma (sic) e la cultura nostra...*”. Questo discorso s’incontra in tutte le rivendicazioni che i capi politici e religiosi *toba* fanno alle autorità educative. In questo caso per un processo di ricorsività frattale delle pratiche della società dominante trasferite alla società indigena, si intende che rispettare la lingua vernacola è insegnarla dentro la scuola, cancellando l’importanza fondamentale del fatto che i genitori la parlino nelle proprie case. Ciò che questi capi e anziani *toba* delle enclave urbane non considerano è la difficoltà di applicare tale didattica con lingue di tradizione orale, senza nessun accordo sull’utilizzo di uno standard di scrittura. L’importanza data alla scrittura ha avuto una sua legittimazione nella bibliografia sull’EIB durante la decade del 1980, quando gli specialisti nell’acquisizione della scrittura suggerivano la “bi-alfabetizzazione” simultanea nelle due lingue, ignorando che per la maggioranza delle lingue di tradizione orale, parlate dai popoli indigeni americani, le grammatiche elaborate dai linguisti non sono accettate dai parlanti,¹¹ e che le pratiche di lettura e scrittura in lingue indigene differiscono da quelle utilizzate abitualmente nella didattica di insegnamento di una L1 o LS nelle sue versioni standard.

L’esempio 5 è una dimostrazione degli sforzi realizzati durante anni per conseguire l’unificazione degli alfabeti,¹² quando in realtà – attraver-

¹¹ Né potrebbero essere utilizzate per fini pedagogici, dato che sono state scritte con altri fini, per l’ambito accademico-scientifico.

¹² In questo caso si tratta di una comunità *mocovì* peri-urbana, appartenente al popolo *quom* allo stesso modo che i *toba*. L’esempio è rappresentativo di numerose situazioni simili presenti fra diversi gruppi *toba*, *pilagá* e fra altri popoli del Chaco, come i *wichí*.

so la scelta dei grafemi per un alfabeto – si giocano aspetti di leadership culturale e sociale di diversi gruppi in conflitto:

Esempio 5: maggio 2001. Scuola peri-urbana, Santa Fe. Note del quaderno di campo.

- *“Referenti anziani della comunità, maestri creoli e indigeni, rappresentanti del MECeT della Nazione, e io. Uno dei temi della giornata è che i referenti indigeni approvino l’alfabeto (in lingua mocoví) con il quale stanno lavorando da un anno alcuni maestri e gente del ministero. Nel ministero c’è molto interesse perché si risolva il tema in questa riunione, giacché c’è del denaro per l’elaborazione e la pubblicazione di materiali didattici. Abbiamo controllato ogni grafema, abbiamo riscontrato alcune complicazioni tra il livello fonemico e grafemico e possibili confusioni con altri grafemi del castigliano. Uno degli anziani non accetta suggerimenti né da me, né dal M. sull’utilità di semplificare al massimo l’alfabeto (diverso quello proposto da altre comunità mocoví del sud della provincia del Chaco). Dopo un’ora di argomenti incrociati, il leader, con notevole fastidio, dà per finita la discussione, lanciando queste parole: – “e cosa importa come si scriva? Se nessuno l’impiegherà per scrivere”.*

Qui il processo di cancellazione, necessario per minimizzare o negare le differenze dialettali, è completamente rifiutato dal capo della comunità. Succede che l’alfabeto non solo si utilizza per scrivere libri – che ‘nessuno leggerà’, come dice l’anziano –, ma rappresenta anche i *mocoví* della località di *Recreo*, Santa Fe; perciò dovrà essere differente dell’alfabeto che vogliono utilizzare i *mocoví* della località di *El Pastoral*, nella provincia del Chaco. Qui nuovamente vediamo come si condizionano i processi semiotici: il rifiuto della cancellazione delle differenze permette l’iconizzazione dell’alfabeto da parte dell’anziano.

È l’insistente rifiuto da parte dei capi anziani ad ammettere i processi di cancellazione delle differenze dialettale, che ostacola gli incipienti tentativi di standardizzazione scritta e la loro continua critica ai contenuti culturali presenti nelle proposte curriculari. Ciò provoca la sensazione, nei funzionari e gestori dell’EIB, di “non avanzare mai” o di “avanzare lentamente”. Gli anziani rifiutano molti processi di cancellazione, ma esigono allo stesso tempo dagli agenti educativi l’attivazione di processi di ricorsività frattale che, per riuscire, avrebbero invece bisogno che detti processi di cancellazione avessero luogo. È in questo punto che la figura dei maestri interculturali bilingui si mostra, a nostro avviso, nel suo aspetto maggiormente drammatico: “lacerati” fra la lealtà linguistica verso la loro varietà dialettale orale e le gerarchie di autorità

degli anziani, e la credenza per cui la loro lingua acquista prestigio se la si insegna come si fa con il castigliano L1, i maestri indigeni portano sulle loro spalle un duro compito: quello di ottenere risultati nell'EIB, ossia, evitare la costante sostituzione linguistica della lingua *toba* nei bambini residenti nelle enclaves urbane.

Il discorso dei funzionari nazionali

Qui esporremo due frammenti di documenti emanati dal Ministero dell'Educazione, la Scienza e la Tecnologia Nazionale. Questo sguardo critico non è diretto alle azioni di una sola delle dipendenze del Ministero, bensì al vertice dello stesso, che in realtà è quello che approva il disegno dei documenti e la loro proposta ideologica.

L'allegato I della risoluzione n. 107/99 del Consiglio Federale Educativo sull'*Educazione Interculturale Bilingue* considera che l'EIB debba trascendere l'ambito dell'educazione ricevuta dagli indigeni e "permeare tutti i livelli e le modalità del sistema educativo nazionale, con il fine di sviluppare un atteggiamento aperto e rispettoso di fronte alla diversità etnica, culturale e linguistica che caratterizza il paese". Più avanti, nel comma sulle Considerazioni per implementare un'educazione interculturale bilingue, afferma che l'EIB:

"... si costruisce sulla base delle lingue e delle culture delle rispettive etnie – le quali danno forma e contenuto al processo di formazione – insieme alle lingue di uso ufficiale e alla cultura maggioritaria. Per questo a partire dall'EIB è necessario trascendere il piano idiomatico per comprendere anche quello culturale e pedagogico".

Non possiamo evitare di domandarci quando si sia riusciti a trascendere il piano idiomatico nell'educazione formale della popolazione indigena; i resoconti etnografici presentati prima riguardo alle rappresentazioni dei maestri indigeni e degli anziani, dimostrano che il testo di questo documento è molto lontano dalla realtà.

In un altro documento, denominato *Verso una proposta sulla formazione docente continua e l'interculturalità*, elaborato nel 2005, si ammettono gli inconvenienti delle politiche basate sul principio dell'uguaglianza educativa, come strategia pedagogica e come approccio metodologico. Questo accordo apre le porte ad una formazione docente continua che assicuri la qualificazione necessaria per affrontare i temi

che riguardano l'interculturalità ed il rispetto della diversità culturale e linguistica.¹³ Il Ministero riconosce che non sono sufficienti i programmi compensatori e che l'argomento merita un cambiamento totale dal punto di vista di tutto il sistema, e non solo da parte di quegli agenti che sono in contatto con realtà “differenti”. Altro elemento importante a fondamento della proposta, è la considerazione che “l'educazione interculturale bilingue non si può intendere come un modello rigido applicabile in maniera standard, ma piuttosto come una ricerca di alternative educative che devono essere adeguate alle caratteristiche sociolinguistiche e socioculturali degli educandi appartenenti ai popoli originari”.

Constatiamo che in entrambi i documenti si insiste sul fattore *interculturale* eludendo l'importanza del fattore *bilingue*; ossia, si produce un'operazione semiotica di cancellazione del fattore bilingue dell'educazione, con il fine di rafforzare quello *interculturale*. Di fronte alla supposta difficoltà, relativa alla pianificazione dell'incorporazione curricolare delle lingue indigene in diverse situazioni sociolinguistiche, si pone l'accento sull'incorporazione dei contenuti in scienze sociali e naturali relativi al mondo indigeno, scelta questa che facilmente avalla il processo di ricorsività frattale: questi contenuti s'incorporeanno come qualunque altro contenuto di scienze naturali o sociali. Entrambi i documenti utilizzano la ricorsività frattale in un modo che sembra “progressista” quando applicano a tutto il sistema educativo la problematica dell'interculturalità. Tuttavia, affinché questa ricorsività possa estendersi da un ambito più limitato (l'educazione per gli indigeni) ad un ambito molto più ampio (l'educazione di tutti gli argentini), necessariamente si “perde”, si “cancella”, si “elude” la riflessione e la presa di posizione su come incorporare contenuti di lingua vernacola in ogni caso particolare.¹⁴

¹³ La proposta è basata su quattro assi di azioni: la ricerca sugli aspetti linguistici, sociolinguistici e culturali dell'interculturalità in Argentina, la formazione docente iniziale (incorporando la tematica dell'interculturalità, il bilinguismo ed i diritti dei popoli originari), la qualifica dei docenti in attività e la produzione ed edizione di materiali didattici, a sostegno di questi obiettivi.

¹⁴ Attualmente, alcune provincie argentine con popolazione indigena (tra queste quella del Chaco), stanno implementando disegni curricolari di scienze sociali, naturali e del linguaggio. Il processo è in corso e perciò non può essere valutato adeguatamente in questo lavoro. In ogni modo, dal punto di vista della rivitalizzazione delle lingue, potremmo dire che si torna ad insistere sulla produzione scritta delle lingue quando queste non sono standardizzate, attraverso la concezione normativa di uno o due parlanti/

La prospettiva della rivitalizzazione delle lingue

La complessa relazione tra le ideologie e le pratiche nell'ambito dell'EIB è un motivo sufficiente per abbandonare la ricerca di alternative didattiche che non si basino sulla ricorsività frattale di pratiche utilizzate per le lingue prime standardizzate? Come linguisti (tra i quali includo tutti i professionisti che studiano le diverse manifestazioni della capacità del linguaggio e i professori in lingue straniere), ci compete domandarci per quale motivo e con quale fine è necessario che il sistema educativo formale incorpori l'insegnamento delle lingue indigene e, con lo stesso spirito di riflessione e senza timore delle conclusioni, sul come farlo. In primo luogo dobbiamo studiare questi fenomeni e la loro complessità socioculturale con strumenti teorici adeguati e con dati affidabili che sorgano da accurati lavori di campo. Gli studi di linguistica americanista in Argentina sono stati storicamente orientati allo studio delle proprietà formali delle lingue; molto poco si è realizzato dalla prospettiva dell'etnografia della lingua, della sociolinguistica internazionale o delle ideologie del linguaggio. Questo tipo di studio deve essere promosso specialmente in quelle università ed istituti di ricerca e di formazione docente che si trovano in aree geografiche con un'alta diversità linguistica e culturale indigena.

Se per comprendere le discorsività, a volte contraddittorie, degli attori dell'EIB possiamo fare ricorso al quadro teorico delle ideologie del linguaggio, per valutare proposte che le superino, possiamo ricorrere agli studi di rivitalizzazione delle lingue. Intendiamo per *rivitalizzazione* l'insieme delle azioni che tendono a recuperare gli spazi funzionali d'uso che una lingua ha perso per diverse ragioni sociali, economiche e culturali. Sebbene questo concetto s'utilizzi – nella maggior parte dei casi – in relazione alla situazione sociolinguistica delle lingue minacciate, può anche essere applicato a situazioni inverse, dove i parlanti o un gruppo di parlanti di una determinata lingua, si impegnano nel compito di promuovere e di espandere l'uso della propria lingua in ambiti e istituzioni d'importante incidenza nella vita sociale, come potrebbero essere quelli dell'educazione superiore, dei mezzi di co-

educatori indigeni considerati dai funzionari, e non da parlanti *toba*, come *I Referenti* per eccellenza della conoscenza grammaticale sulla lingua. Ossia, si osserva un processo di ricorsività frattale, nel tentativo di produrre, nelle lingue indigene, materiale didattico equivalente a quello esistente in castigliano.

municazione, degli ambiti lavorativi e delle sfere di governo (Fishman, 1991; Hinton, Hale, 2001; Grenoble, Whaley, 2006).

Concepita in questo modo, la rivitalizzazione di una lingua necessita di un quadro teorico che permetta di comprendere il fenomeno sul quale si vuole operare, stabilire obiettivi e disegnare azioni concrete, monitorabili e con impatto effettivo. Se le lingue parlate per i popoli *qom* dell'Argentina sono lingue di tradizione orale che mancano di una varietà standardizzata accettata da tutti i parlanti, le cui forme di “letterarietà”¹⁵ non sono funzionalmente equivalenti a quelle delle lingue della società dominante, si dovrebbero sperimentare forme alternative d'inserimento – scolastico e comunitario – basate sull'oralità e sulla competenza comunicativa, al fine di ampliare gli ambiti di utilizzo della lingua, ovvero di ottenere che i bambini utilizzino la lingua indigena in un numero maggiore di situazioni nella vita familiare e comunitaria.

Se per molti maestri *toba* il ricupero della lingua è il mezzo privilegiato per riacquistare l'identità, ed il suo insegnamento a scuola è un *indice* (nel senso di Peirce) di accettazione e rispetto da parte della società dominante, si dovrebbero sperimentare nuove strategie didattiche (per esempio il metodo comunicativo *toba* L1 e LS, secondo il grado di sostituzione della stessa nella popolazione scolastica). I funzionari nazionali e provinciali, come i ricercatori sociali ed i linguisti, devono decostruire le proprie ideologie linguistiche, ammettere che si devono ricercare altre strategie didattiche e provare ad inserirle nell'educazione formale. Possiamo contare su una legislazione nazionale e provinciale che dovrebbe assicurare l'assegnazione delle risorse umane e finanziarie per questo tipo di ricerca; da parte loro, le popolazioni indigene attuali, sempre più presenti nell'arena sociale come soggetti che rivendicano i propri diritti (e non come semplici esponenti della folklorizzazione delle loro tradizioni), lottano per un'educazione rispettosa delle proprie particolarità linguistiche e culturali; ed infine, un gruppo sempre più numeroso di agenti del sistema educativo – maestri, creoli e direttori delle scuole –, sono disposti a cambiare antiche abitudini e ideologie e ad accompagnare i maestri indigeni nella ricerca

¹⁵ Per “letterarietà” intendiamo le pratiche socialmente situate di lettura e scrittura, concetto che supera i termini *scrittura* (che esclude i processi di lettura) ed *alfabetizzazione* (che denota l'aspetto meccanico e tecnico della codificazione e decodificazione dei simboli grafici in un ambito di istruzione formale), Vich, Zavala (2004, p. 21).

di migliori risultati. Tutti questi fattori compongono uno scenario favorevole per dare all'educazione interculturale *bilingue* il posto che merita in Argentina.

Bibliografía

- Carrasco M., 2000, *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*, Buenos Aires, Asociación de Comunidades aborígenes Lhaka Honhat/Iwgia, p. 353.
- Censabella M., 1999, *Categorías nativas y significado social del habla. Una aproximación etnográfica a la comunidad guaraní hablante de la provincia de Corrientes*, in *Actas I Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, Escuela de Antropología, Fac. De Humanidades y Artes, CD-Rom ISBN 9872028699.
- Fishman J., 1991, *Reversing language shift*, Clevelon, Multilingual Matters, p. 431.
- Gal S., 1998, *Multiplicity and Contention among Language Ideologies: A Commentary*, in Schieffelin B. et al. (a cura di), *Language Ideologies. Practice and Theory*, New York, Oxford, Oxford University Press, p. 315-331.
- , 2005, *Language Ideologies Compared: Metaphors of Public/private*, *Journal of linguistic Anthropology*, vol. 15, Issue 1, p. 23-37.
- Grenoble, L., Whaley L., 2006, *Saving Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hinton L., Hale K., 2001, *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, San Diego, Academic Press.
- Hymes D., 2002 (1986), *Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social*, in Golluscio L. (a cura di), *Etnografía del habla Textos Fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, p. 55-90.
- INDEC, 2007, *Resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)*, www.indec.gov.ar/población/pueblosindigenas.
- Irvine J., Gal S., 2009, *Language Ideology and Linguistic Differentiation*, in Kroskrity P. (a cura di), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*, Santa Fe, New Mexico, Oxford, School of American Research Press/James Currey, p. 35-84.
- Kroskrity, P., 2000, *Regimenting Languages: Language Ideological Perspective*, in Kroskrity, P. (a cura di), *Regimes of Language, Ideologies, Politics, and Identities*, Santa Fe, New Mexico, Oxford, School of American Research Press/ James Currey, p. 1-34.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, *Educación Intercultural bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias*, Buenos Aires, p. 560.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, *Hacia una propuesta en torno a la formación docente continua y la interculturalidad*, versión preliminar en mimeo.
- Siegel, J., 2006, *Language ideologies and the education of speakers of marginalized languages varieties*, in Vich V., Zabala V., *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*, Buenos Aires, Norma Grupo Editorial.
- Woolard K., 1989, “Language convergence and language death as social processes”, in Dorian N., *Investigating linguistic obsolescence: Studies in language contraction and death*, London, Cambridge University Press.

VICISSITUDINI POLITICHE IN UNA SCUOLA PRIMARIA ARGENTINA

Diana Milstein

Introduzione

L'educazione pubblica scolastica è una delle arene politiche più importanti in Argentina, dal momento stesso del consolidamento dello stato-nazione, alla fine del secolo XIX. Paradossalmente, l'idea della neutralità politica della scuola è stata una delle condizioni basilari per far sì che l'azione scolastica avesse una relativa efficacia e per contribuire a formare una percezione collettiva di equità. La frantumazione di questa idea ed il crescente discredito dell'educazione pubblica scolastica, prodotta in gran parte dal processo di frammentazione dello stato e della crisi sociale ed economica aggravatasi a metà degli anni '90, ha permesso di riconoscere le pratiche politiche presenti all'interno delle scuole come espressione del campo politico extrascolastico.

Il mio interesse per la comprensione di queste pratiche, mi ha portato a realizzare uno studio etnografico in una scuola primaria del *conurbano bonaerense*¹ – regione che, insieme alla città di Buenos Aires, concentra la metà della popolazione del paese –, durante gli anni 2004-2005.² Nel caso studiato ho individuato l'esistenza di tre modi diversi di praticare la politica all'interno delle scuole. Uno corrisponde alla modalità della militanza corporativa docente; l'altro è associato a pratiche clientelari combinate a dispute tra fazioni inserite nell'apparato statale;

¹ Il *conurbano bonaerense* o *conurbano* di Buenos Aires – ovvero, l'area metropolitana di Buenos Aires – è il territorio a più alta densità demografica e a più alta concentrazione economica dell'Argentina. Rappresenta il conglomerato urbano più densamente popolato. I dati del censimento nazionale del 1991 indicano che i 19 distretti che lo compongono arrivano ad un totale di 7.924.324 di persone, con una caratteristica demografica e lavorativa nettamente urbana. Attualmente la maggioranza degli istituti educativi statali si trovano in questo territorio, dove si concentrano i tassi più alti di disoccupazione e precariato lavorativo (N.d.T.).

² Questo studio costituì la mia tesi di dottorato in Antropologia Sociale realizzata nell'Università di Brasilia, diretta dalla dottoressa Rita Laura Segato.

l'ultimo riproduce forme inedite di mobilitazione e protesta sociale sorte nel contesto storico degli anni '90.

In questo articolo, descrivo in modo sintetico quattro episodi che mostrano questi tre modi d'intervento politico nella quotidianità della vita scolastica, dalla prospettiva degli attori coinvolti: adulti e bambini della scuola. Questa descrizione, oltre a mostrare una faccia della vita scolastica relativamente sconosciuta nella letteratura specializzata, consente di comprendere meglio i vincoli esistenti tra la frammentazione dello Stato e la percezione collettiva di discredito e di destrutturazione delle scuole pubbliche, così come i tentativi parziali di ricomposizione che sorgono dagli stessi attori scolastici nel divenire politico delle istituzioni.

La politica educativa a livello quotidiano

Lo studio dei processi educativi scolastici su scala quotidiana, nell'intento di caratterizzare le relazioni tra la scuola, lo Stato e le "classi subalterne", ha costituito un'alternativa fondamentale per la comprensione della scuola come ambito politico, di fronte agli studi vigenti che inquadravano le politiche educative sulla scala del sistema scolastico. Su questa linea lo studio di Ezpeleta e Rockwell (1985) aveva focalizzato la nozione di scuola come spazio di dominazione statale ed esaminato i limiti dell'"efficacia statale" nella scuola. Questo lavoro ha costituito un precedente fondamentale per la mia indagine sulla quotidianità scolastica nei termini di una disputa per il controllo politico.

Rilevanti furono anche altri studi il cui obiettivo era l'indagine sul senso che diversi settori sociali, in differenti paesi e regioni dell'America Latina, conferiscono alla scuola primaria statale. Questi studi prospettavano la problematica non solo in termini culturali, ma includendo anche la dimensione politica e ideologica (Mercado, 1985; Rodriguez Brandão, 1993; Achilli, 1990). Furono anche analizzate le relazioni di potere nelle scuole di diversi paesi latinoamericani, in relazione alle condizioni di precarietà nel loro funzionamento (Ezpeleta, 1989; Subirats, Nogales, 1989; Tovar, 1989). In termini generali gran parte delle etnografie scolastiche latinoamericane hanno riflettuto sulla forte presenza dello Stato nell'educazione pubblica e

[...] studiando le azioni dello Stato nella loro dimensione locale, si scoprono i meccanismi precisi di riproduzione del potere statale. A sua

volta, si ricostruiscono i limiti di questo potere di fronte alla resistenza attiva e ostinata della realtà locale, contribuendo in questo modo a ricostruire la trama e a valutare l'efficacia della gestione scolastica. (Rockwell, 2001, p. 55).

La preoccupazione di capire le rapide trasformazioni che avevano riguardato le scuole pubbliche primarie argentine, acuitatesi durante il decennio degli anni '90, ha portato alcuni ricercatori a enfatizzare l'importanza del contesto regionale e nazionale nello studio dei fenomeni educativi locali. Da questa prospettiva è stata focalizzata la quotidianità scolastica come spazio pubblico attraversato dal processo di frammentazione dello Stato e dalla crisi sociale ed economica (Achilli, 2000; Neufeld, 2000) e studiati gli effetti degli aggiustamenti e della frammentazione sociale sulla vita scolastica (Carro *et al.*, 1996; Gessaghi, 2004). Questi lavori hanno criticato le politiche pubbliche e i discorsi che le hanno sostenute, ed hanno studiato il loro impatto ed i loro effetti sui processi scolastici. Ciò ha arricchito la riflessione sulla responsabilità dello Stato rispetto alla disuguaglianza sociale ed educativa. In questo stesso senso altri lavori hanno analizzato la perdita della capacità simbolica dello Stato nel sostenere l'immaginario dell'uguaglianza e l'universalità del sistema educativo, privilegiando soprattutto la problematica degli usi politici dei termini diversità e multiculturalità (Bordegay, Novaro, 2004; Diez, 2004). Inoltre è stata analizzata l'importanza che ha avuto l'istituzione scolastica come ambito di studio della crisi sociale e dello Stato (Milstein, 2003).

In questo lavoro propongo di intendere la scuola come uno scenario privilegiato nel quale interviene la politica extrascolastica – generalmente senza dichiararsi come tale e preservando in apparenza il principio di neutralità –, in quanto dimensione di vitale importanza per la comprensione delle trasformazioni delle istituzioni scolastiche. In altre parole, s'intende la scuola come uno spazio attraversato da interventi politici, ovvero come uno degli scenari della politica prodotta su scala locale e come articolazione complessa e incrocio di confronti, alleanze e mutevoli relazioni di forza tra individui e gruppi.

È fondamentale sottolineare che il modo di percepire e pensare la politica nella scuola è legato ad un approccio il cui punto di partenza è dato dall'analisi delle manifestazioni del potere come si rivelano a partire "dal basso". Vale a dire disseminate nella trama delle relazioni e delle pratiche della vita quotidiana e nei diversi settori della società, andando

a formare reti di potere che intervengono sulla produzione dei soggetti e sul controllo delle loro azioni. Si tratta di reti che operano come un insieme complesso che funge da supporto per l'esercizio del potere statale, e che si estendono (e si incardinano reciprocamente) nei mondi sociali del lavoro, della famiglia, della scuola e dell'ozio.

Come vedremo nelle descrizioni esposte, intendo identificare e analizzare le forme concrete in cui il potere si esercita in ambiti specifici della vita scolastica, nelle sue estensioni verso l'"esterno" della scuola e nelle sue manifestazioni all'"interno" di essa. In questo senso alcuni interventi politici ai quali alludo si riferiscono alle forme in cui il potere dello Stato si fa presente all'interno della vita scolastica, mentre altri contraddicono la logica delle pratiche fondate dal medesimo; alcuni di essi mirano a riorganizzare le relazioni fratturate tra Stato e scuola, mentre altri a produrre spazi più o meno autonomi dal controllo del governo.

Brevi riferimenti contestuali

Ho realizzato il lavoro di campo nella scuola più antica di una località chiamata Villa la Florida situata in Quilmes, un municipio della zona sud del *conurbano bonaerense* a quasi venticinque chilometri della città di Buenos Aires. È stato molto interessante e commovente partecipare alla vita della scuola e di quel luogo, giacché nella misura in cui il tempo passava, molte delle differenti componenti della situazione sociale e politica dell'Argentina sembravano riflettersi in quel territorio.

L'azione statale durante gli anni '90 in Argentina e la grande crisi politica alla fine del 2001,³ furono fattori che hanno dimostrato la disorganizzazione dello stato in modi prima sconosciuti. L'indebolimento materiale e simbolico dello Stato-Nazione come potere centralizzato e unificatore di un territorio, portò alla superficie (e promosse) molte delle forme "microscopiche" del potere, delle reti distribuite lungo tutto il corpo sociale che configurano il tessuto delle discontinue relazioni di forza che servono da supporto allo Stato (Foucault,

³ In un contesto di crescente resistenza, una serie ininterrotta di "aggiustamenti" sul preventivo pubblico, i salari e la ritenzione dei fondi dei risparmiatori, ha fatto sì che scoppiasse una ribellione nelle strade di Buenos Aires che finì con episodi di sangue tra i giorni 19 e 20 di dicembre del 2001 nella Plaza de Mayo [questa Piazza si trova davanti alla sede del governo (N.d.T.)], determinando l'immediata caduta del governo nazionale.

1996). Tuttavia, questi processi non devono intendersi solo per quello che modificano della realtà precedente, bensì, soprattutto, per quello che sono capaci di provocare nella realtà presente. Ovvero, non si devono valutare solo per ciò che “destrutturano”, ma anche per quello che tendono a istituire, cioè altre forme di funzionamento della politica, dello Stato e delle scuole.

Villa La Florida è stato uno dei luoghi dove poteva avvertirsi in maniera più chiara l’impatto delle politiche economiche e sociali implementate durante la decade degli anni novanta. Un paesaggio di fabbriche chiuse era lo scenario di fondo di questa nuova realtà, sul quale risaltava una scuola che era passata da un riconosciuto “prestigio” ad un relativo “discredito”: due dati che insieme a molti altri, segnalavano la trasformazione profonda della realtà del territorio e della scuola.

Il processo di deindustrializzazione, la disoccupazione e la povertà prodottesi su scala drammatica negli anni '90, hanno trasformato il modo di vita delle famiglie di Villa La Florida, e le forme d’inserimento dei loro figli nelle scuole: diverse forme di protesta sociale si diffondevano attraverso il *conurbano bonaerense*, sia in Quilmes, sia in altri municipi; denunce di corruzione e negoziati di politici e funzionari si combinavano con le lotte all’interno dell’apparato statale municipale e includevano quasi sempre opere scolastiche incompiute, servizi disattesi, e sospetti di malversazione dei fondi destinati alle mense scolastiche. In molte occasioni il malessere degli abitanti della zona poteva estendersi fino alla scuola e agli stessi maestri. Tuttavia, insieme a tanti sintomi di scomposizione e sfiducia, si avvertivano anche alcuni propositi di ricostruire forme di vita comunitaria e di recuperare valori già persi, sia fuori della scuola, sia dentro di essa.

Scuola e politica viste mediante quattro episodi

Soltanto una destrutturazione dello Stato-Nazione e della vita sociale di portata tanto traumatica come quella accaduta in Argentina, ha potuto far emergere e dare impulso allo sviluppo di un processo di politicizzazione nella scuola primaria come quello che ho potuto studiare. Attraverso un breve racconto di quattro episodi, mostrerò i processi che hanno fatto di questa scuola qualcosa di simile ad uno scenario chiave della vita politica all’interno e all’esterno di essa.

Quando iniziai il lavoro sul campo, la direttrice della scuola mi raccontò una storia veramente magnifica che parlava di come una delle bandiere argentine che ondeggiavano nella nave *General Belgrano*, affondata dagli inglesi nella guerra di *Las Malvinas* nel 1982, era diventata la bandiera della scuola. L'affondamento della *General Belgrano* provocò una quantità enorme di morti e segnò l'inizio delle azioni belliche tra le truppe d'entrambi i paesi.

Secondo quanto mi raccontò, quando lei prese l'incarico di direttrice nel 1987, trovò un sacchetto che conteneva una bandiera argentina enorme, come mai, fino a quel momento, aveva visto. Quando domandò al riguardo, le fu raccontato che un ex-marinaio, combattente della nave *General Belgrano*, che si era salvato dall'affondamento, aveva potuto salvare anche una delle bandiere della nave. Il soldato l'aveva tenuta a casa sua fino al momento in cui, nel 1984, decise di restituirla, ma non all'Armata Argentina, che ne era la prima proprietaria, bensì a questa scuola il cui nome era "*Islas Malvinas*". All'epoca non fu registrato nulla, nemmeno il nome di quel soldato, e la bandiera non fu mai mostrata fino al momento in cui questa direttrice la trovò.

Il racconto dunque cominciò come un mitico riscatto e dono della bandiera della nave *General Belgrano* da parte di un soldato sconosciuto, salvatore del simbolo nazionale più importante; continuò poi con un nuovo riscatto, quello della direttrice che la trovò e la sottrasse dall'oblio, incorporandola come emblema della scuola in tutti gli atti scolastici ed ufficiali, ed anche nelle mobilitazioni popolari a cui partecipavano i docenti della scuola. Nella sua narrazione la direttrice alludeva ad un passato glorioso e eroico, prima taciuto, poi nascosto ed infine recuperato.

Non posso soffermarmi sui riferimenti storici della guerra delle Malvinas, tuttavia, è importante segnalare che il tentativo di riconquistare quelle isole fu, per la maggioranza degli argentini, l'ultimo evento capace di unificare tutti come nazione, a prescindere dagli antagonismi politici.⁴ Immediatamente dopo la sconfitta, la maggior parte della società reagì con un duro rifiuto dei militari, i quali, ancora al governo, fecero tutto il possibile per imporre il silenzio su quella guerra, tanto che gli ex-combattenti non trovarono alcuno spazio di riconoscimento. La sconfitta della guerra delle *Malvinas* ed i particolari conosciuti poco dopo sui comportamenti dei comandi militari, introdussero una spac-

⁴ Vedere R. Guber (2001, 2004).

catura nella retorica della coincidenza tra lo Stato e il popolo, che era stata fortemente radicata dall'azione dello Stato, attraverso l'opera "nazionalizzatrice" della scuola durante tutto il secolo. L'appello ufficiale ai valori comuni della nazione non poteva più essere sostenuto, aveva perso gran parte della sua efficacia. La direttrice percepì questa breccia nell'atto di quell'ex-combattente, e si propose di ricucirla in un altro modo, mediante una delle agenzie più importanti, cioè la scuola. Nel suo discorso connetteva la causa delle *Malvinas* con la causa popolare, tralasciando il ruolo dei militari professionisti in quell'episodio bellico. Infatti, il popolo appariva nel protagonismo di soldati non militari di professione e nel comportamento solidale delle maestre e degli alunni. Più tardi, quando la bandiera scortava le mobilitazioni popolari, lontano oramai dal tempo della guerra, anche la questione delle *Malvinas* era incorporata nei reclami popolari, perché tanto "*Malvinas*" quanto la bandiera esprimevano la nazione, denunciando le politiche dello Stato e marcando l'intenzione di differenziarsi da esso. Così la direttrice, attraverso la sua guida, mostrava che non era più lo Stato a "fare politica" nella scuola, bensì la nazione ed il popolo. In questo modo essa segnava un cambiamento nel protagonismo della politica nella scuola, mentre imponeva un senso di discontinuità con la storia ufficiale, contro l'oblio e l'omertà, e mirava a ridare prestigio alla scuola come spazio di ricomposizione del senso nazionale.

Il secondo episodio riguarda le dispute ed i litigi nati dalla comparsa di topi nella cucina e in altri posti della scuola, e dall'inefficienza delle successive derattizzazioni. Il malessere generato dal fatto che non si riuscisse a sradicare il problema, provocò altri conflitti nella scuola che non avevano nessuna relazione né con la sporcizia né con la contaminazione prodotta da questi animali, quanto piuttosto con dispute per il controllo dei diversi ambiti della vita scolastica. Quello che successe si iscrisse all'interno di una situazione di generalizzata alterazione del funzionamento della scuola, originata da una combinazione di fattori che configurarono condizioni tali che, oltre a non far trovare una soluzione definitiva al problema concreto, fecero emergere il protagonismo di alcuni attori come la cuoca e la madre presidente dell'associazione dei genitori della scuola. Queste, mentre proponevano soluzioni, contendevano alla direttrice alcune aree di influenza nella scuola. La cuoca manteneva un atteggiamento di denuncia della situazione, con il proposito di dimostrare la sua capacità di risolvere il problema, alludendo

a relazioni e contatti con le autorità e le istituzioni fuori della scuola, che sembravano probabilmente più efficaci di quelle della direttrice. Indubbiamente questo evento mostrava una novità all'interno di una istituzione tanto verticale come la scuola. Anche la madre, presidente dell'associazione dei genitori, prometteva soluzioni facendo appello ai suoi contatti con le autorità. Ed entrambe erano in costante disputa fra loro riguardo all'attività politica che portavano avanti nella località. La questione dei topi era un'occasione di conflitto per il posizionamento all'interno dell'istituzione scolastica, che procurava loro vantaggi in termini di risorse umane, simboliche e materiali importanti per loro attività politiche. Questa modalità d'intervento politico non si appoggiava su – né trovava – nessun arsenale discorsivo e simbolico scolastico per legittimarsi, come nel caso che ho riferito prima. Simile attività politica praticata dentro la scuola si contrapponeva all'immagine di neutralità politica e appariva come inadeguata. Perciò essa veniva mascherata come lavoro sociale ed emergeva solo in situazioni come quella dei topi, perseguendo propositi vincolati alle necessità della scuola. Allo stesso tempo contribuiva però di fatto ad inserire la scuola in una disputa politica locale di ordine diverso. Nel descrivere e analizzare questa scena avvertii chiaramente che la disputa per il controllo degli ambiti o delle aree della scuola era associata al conflitto per la distribuzione del territorio tra dirigenti di fazioni politiche locali.⁵ Inoltre, ho potuto capire come il tema dei topi esprimesse una fragilità nella delimitazione tra l'*interno* scolastico, protetto, e l'*esterno*, non desiderabile.⁶ Attraverso i topi si parlava di un contorno poroso e permeabile che circondava la scuola, contorno che sembrava facilmente penetrabile. Una frontiera che non riusciva né ad

⁵ Il termine *territorio* allude ad una estensione geografica – l'influenza nel quartiere – e ad un insieme di risorse statali di un ambito spaziale del quale si è appropriata una fazione politica guidata da un dirigente, uno spazio – mai definitivamente delimitato e sempre in conflitto – sul quale questo dirigente, attraverso la sua gente – individui e gruppi arruolati in quella fazione – esercitava un'influenza che arrivava a questioni relative al funzionamento e all'amministrazione di istituzioni, alla distribuzione di piani sociali e dei sussidi, al conferimento di licenze commerciali, ecc.

⁶ Emile Durkheim definì (1996) la "società scolastica" come la versione anticipata della società regolata dallo stato, ma spogliata dei suoi aspetti conflittuali, e John Dewey (1967) da parte sua chiamò la scuola "vita sociale semplificata". Foucault (in Castro, 2004, p. 257), riferendosi a questa nozione, affermò che la società in realtà non si "riflette" nella scuola, piuttosto, attraverso i miti che la assolvono e la nascondono, essa rappresenta una versione ideale della stessa e una "coerenza chimerica".

impedire l'ingresso del degrado, né ad eliminarlo una volta insinuatosi. Restando all'*interno*, le sue tracce mostravano la capacità dell'*esterno* di invadere e distruggere, scomporre e rompere, e la debolezza dell'*interno* nel respingere l'invasione e ricomporsi.

Questo episodio mi ha permesso anche di capire che le reti clientelari, le pratiche informali di gestione di fronte alle autorità, attraverso i militanti, i *punteros*⁷ e i contatti politici non dovrebbero ridursi all'analisi di una risposta del controllo e del contenimento sociale, ma intendersi come una forma di esistenza dello Stato, che irrompe in uno dei suoi ambiti: nello specifico, nella scuola. Infatti, nella misura in cui ciò si può sedimentare come una modalità di funzionamento dello Stato e come regolazione della governabilità, potrebbe implicare la disarticolazione profonda dell'istituzione scolastica, la cancellazione dei limiti, e l'inclusione del favore di alcune personalità influenti nei contesti. Questo è ciò che Segato (2007) definì la "sovversione della repubblica" – fazioni sedimentate nelle ripartizioni statali, che garantiscono una distribuzione "faziosa" delle risorse – così come avviene nell'ambito scolastico.

Il terzo episodio riguarda una mobilitazione di associazioni di genitori, di docenti, di direttori e di alunni di differenti scuole, che si concentrarono nell'edificio del Consiglio Scolastico di un comune, per appellarsi alle autorità educative. Questa fu una delle proteste nate all'interno di un processo di periodiche mobilitazioni, con lo scopo di conseguire condizioni minime per il funzionamento adeguato delle scuole. Questa mobilitazione, in particolare, riuscì a far sì che il funzionario più criticato fosse allontanato dal suo incarico, e consistette in un confronto concreto con una modalità "faziosa" di amministrare i beni dello Stato. A differenza dell'episodio precedente in cui la scuola era minacciata di restare "fuori di sé", all'esterno, in un'alterità completamente estranea ai valori che l'immaginario sociale assegnava all'istituzione, qui la scuola uscì fisicamente da se stessa per preservare *l'interno* scolastico, quello spazio simbolico dei valori morali di cui è depositaria. Nel caso precedente, era minacciata (dati i sospetti di sporcizia, insalubrità ed indolenza) dal mondo esteriore negativo e anti-scolastico che aveva fatto irruzione al suo interno. Nel terzo caso, il mondo difettoso (incorporato nella carica

⁷ I *punteros* sono degli individui che non hanno una rappresentazione politica formale, ma compiono ruoli di mediatori con il potere politico. Si occupano della distribuzione di alimenti, piani sociali, alcuna pensione o impiego nel settore pubblico, in cambio di voti o partecipazione in atti pubblici come sostenitori del partito politico.

del funzionario in questione) fu invaso dalla scuola, affinché questa si preservasse come tale (la cura dei bambini, le condizioni di salubrità, l'onestà, il compimento degli obblighi, ecc.) opponendosi alla sua antitesi.

Ho scelto come quarto episodio un'azione di protesta di un gruppo di alunni e alunne del quinto anno della scuola, che contestarono l'abuso di potere di una maestra, con proteste che chiedevano giustizia, ottenendo che la loro protesta fosse accolta, che la maestra fosse allontanata dalla scuola e che si ricostituisse nella classe un clima più favorevole a loro.

I bambini e le bambine protagonisti della protesta in classe non godevano di una buona valutazione a scuola, difficilmente rientravano nella categoria di *buoni alunni* e molti di loro erano etichettati come *alunni problema*. L'azione di protesta permise loro di uscire per un momento dal "ruolo" assegnato e di imporre, al contrario, la maestra come "problema". Diversamente da quanto ci si poteva aspettare, gli alunni operarono come arbitri della situazione, e le altre maestre e la direttrice resero effettiva la sanzione determinata, nei fatti, dagli scolari. Modificando le relazioni che reggevano i vincoli gerarchici tra direttori, maestre e alunni, produssero, al di là dei loro propositi prefissati, un effetto politico sulle fondamenta della "piccola" società scolastica, e non solo per quanto riguarda le relazioni con le autorità scolastiche, ma anche per quanto riguarda la messa in discussione degli schemi abituali di classificazione degli alunni e la revisione della definizione d'infanzia, sulla quale poggia gran parte dell'immaginario scolastico.

Questa protesta ha determinato la riproduzione consapevole di una modalità di azione collettiva sulla sfera pubblica, destinata a condizionare le autorità. Tuttavia, la novità qui risiede nel fatto che l'azione è stata sviluppata da bambini e bambine di una classe scolastica, come se questa fosse la strada. Il fatto di riconoscere i bambini come attori sociali e agenti capaci di sviluppare pratiche orientate a produrre effetti politici, presuppone una comprensione diversa che li inserisce, al pari di altri attori sociali, all'interno dei processi complessi della vita sociale.

Nello stesso modo in cui gli studi antropologici fondativi hanno potuto comprendere la dimensione politica della vita sociale di società che denominarono senza Stato – rompendo con l'idea che la politica si riducesse a certi ambiti della vita sociale –, la comprensione della dimensione politica del comportamento di chi si suppone non abbia condizioni, né attributi per svilupparla, consente d'intravedere la politica all'interno di un luogo come la classe, in cui si sviluppano pratiche presumibilmente estranee ad essa.

La scuola verso un processo di politicizzazione

Attraverso la breve esposizione di questi quattro episodi, ho provato a mostrare quello che potremo definire come un processo aperto di politicizzazione della quotidianità della vita scolastica, segnato da un gioco di forze che lottano al suo interno. La mia ipotesi è che stiamo assistendo ad un processo di trasformazione dell'istituzione scolastica, che non può essere compreso senza tenere conto delle caratteristiche di questo processo di politicizzazione. L'effetto congiunto delle pratiche politiche che occupano la scena scolastica, provoca spostamenti e modifica il significato dell'"interno" e dell'"esterno" scolastico, la cui separazione e distinzione è stata ossessivamente rafforzata da tutte le pratiche istituzionali nell'ambito scolastico argentino. Queste pratiche incidono anche sulle relazioni interne tra docenti e alunni, tra ausiliari e direttori, tra direttori e familiari, e ridefiniscono nuovi modi di intendere i vincoli tra lo Stato e le scuole, tra governanti, lavoratori, familiari ed alunni. In ultima istanza vedo la scuola spostarsi verso un differente luogo sociale, mentre l'irruzione di quelle pratiche non può lasciare inalterato lo scenario di una scuola che è rappresentata ancora in forme più o meno identiche a quelle del passato. Nell'insieme queste pratiche politiche configurano la base di un contraddittorio processo di ridefinizione dell'istituzione scolastica, riguardo al quale posso segnalare, almeno in via ipotetica, quattro fenomeni che costituiscono questo innovativo processo di politicizzazione:

- il primo allude ad un cambiamento nella modalità di controllo da parte del governo che non tende più a riprodurre lo schema anteriore delle relazioni fra Stato e scuole, bensì a trasformarlo nei termini di una governabilità informale, attraverso contatti non ufficiali e gestioni personali. Questo è un modo di esistenza dello Stato che irrompe in uno dei suoi spazi: la scuola diventa sintomo della frammentazione statale e della disarticolazione dei meccanismi di controllo sociale.
- Il secondo è teso a rilevare la presa di distanza dalla credenza nella neutralità, specialmente in alcuni settori del magistero. Questa è una trasformazione sostanziale che si produce però in maniera quasi silenziosa. I contenuti dell'insegnamento, che sono stati centrali per la storica funzione disciplinante e omogeneizzante della scuola, si stanno spostando verso un campo di significati differenti, includendo, come aspetto di grande importanza, certe forme di distanziamento dal e di abbandono del principio della neutralità politica.

- Il terzo sottolinea l'importanza delle mobilitazioni e delle proteste costanti che pongono in evidenza i motivi per cui le istituzioni scolastiche si sono viste costrette a confrontarsi con coloro che governano lo Stato, per poter sopravvivere come scuole statali. L'uscita in strada della scuola – in modo organizzato e articolato, per preservare le condizioni della sua stessa esistenza –, irrompendo in un mondo di comportamenti, di azioni e di discorsi che gli erano negati, deve essere intesa come un cambiamento profondo. Queste nuove mobilitazioni hanno nella pratica invertito la vecchia opposizione che lo Stato aveva delineato per demarcare le frontiere del suo stesso controllo, mostrando come la scuola possa imparare dal comportamento della strada.
- Il quarto, indubbiamente il più innovativo, si riferisce al processo di politicizzazione dei bambini e delle bambine che ha iniziato a trovare una sua legittimazione all'*interno* della scuola; una forma questa per ridare significato ai limiti che lo separano e vincolano con l'*esterno*, e per potenziare le forze che tendono a ricomporre, riorganizzare e ristrutturare la vita quotidiana nelle scuole. Non si deve dimenticare in nessun caso che anche i bambini e le bambine sono inclusi tra queste forze, ed è perciò importante promuoverne la politicizzazione – la loro consapevolezza del vincolo tra le relazioni sociali ed il potere – il che non significa accelerare la loro crescita, ma, al contrario, accompagnarli perché questa comporti anche la comprensione della realtà sociale nella sua complessità e prepari a trasformarla.

Queste riflessioni, riguardanti il processo inedito di politicizzazione delle scuole primarie in Argentina, possono essere estese ad altre realtà scolastiche dei paesi latinoamericani che hanno sofferto l'impatto delle politiche prevalenti in gran parte della regione durante gli anni novanta. Per questo sarà necessario sviluppare studi comparati che considerino questo processo in pieno sviluppo, in cui le forze che operano all'interno e all'esterno sono in contraddizione fra loro e lottano per riorientare il mondo scolastico in senso differente.

Bibliografía

- Achilli E., 1990, *Escuela y democratización. Investigación antropológica*, in Achilli E. (a cura di), *La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización*. Rosario, CRICSO ediciones.

- Achilli E., 2000, "Contexto y cotidianidad fragmentada", *Cuadernos de Antropología Social* n. 12, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 11-30.
- Bordegaray D., Novaro G., 2004, "Educación Intercultural y Políticas del Estado ¿Más allá de los programas compensatorios?", relazione presentata nel *VII Congreso Argentino de Antropología Social. Oficio antropológico y compromiso social en la crisis*, Córdoba, Argentina, mayo, publicado in CD.
- Carro S., Padawer A., Thisted S., 1996, "El ajuste de las escuelas del conurbano bonaerense", *Cuadernos de Antropología Social* n. 9, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 9-22.
- Castro E., 2004, *El Vocabulario de Nichel Foucauld. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Universidad de Qilmes.
- Dewey J., 1967, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada.
- Diez M.L., 2004, "Educación y diversidad cultural. Interpelación a la interculturalidad desde la Antropología de la Educación", relazione presentata nell *VII Congreso Argentino de Antropología Social. Oficio antropológico y compromiso social en la crisis*, Córdoba, Argentina, mayo, publicado in CD.
- Durkheim, E., 1996, *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- Ezpeleta J., 1989, *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Ezpeleta J., Rockwell E. (a cura di), *Educación y clases populares en América Latina*, México D.F., Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y eEstudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Foucault M., 1996, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Gessaghi V., 2004, "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social", *Cuadernos de Antropología Social* n. 19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 173-189.
- Guber R., 2001, *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- , 2004, *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*, Buenos Aires, Antropolofagia-IDES.
- Mercado R., 1985, "La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana", *Cuadernos de Investigación educativa* n. 17, Mexico D.F., Dirección de Investigaciones Educativas.
- Milstein D., 2003, *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Neufeld M.R., 2000, "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro", relazione presentata nel *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, México.

- Rockwell E., 2001, "Camino y rumbos de la investigación Etnográfica en América Latina", *Cuadernos de Antropología Social* n. 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 53-64.
- Rodriguez Brandão C., 1993, *Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina*, in Gadotti M., Torres C. (a cura di), *Educación popular crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Segato R.L., 2007, *La Nación y sus otros. Raza etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Subirats J., Nogales Y., 1989, *Maestros, escuelas, crisis educativas: condiciones del trabajo docente en Bolivia*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Tovar T., 1989, *Ser maestro: condiciones de trabajo docente en Perú*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

BAMBINI BOLIVIANI NELLE SCUOLE DI BUENOS AIRES. TENSIONI IDENTITARIE ED ESPERIENZE E FORMATIVE

Gabriela Novaro

Presentazione della problematica, soggetti ed ambiti

Da alcuni anni, nell'ambito del progetto di ricerca dell'Università di Buenos Aires, stiamo procedendo a caratterizzare i processi di scolarizzazione dei ragazzi migranti boliviani a Buenos Aires. Ci occupiamo, in particolare, del modo in cui, nei contesti scolastici, si presentano aspetti legati ai complessi processi di identificazione nazionale ed etnica che li attraversano.¹

In questo caso concentreremo l'attenzione sulla manifestazione di tali problematiche in situazioni di apprendimento formale. Per questo, nelle innumerevoli istanze che danno luogo al processo di scolarizzazione (che affronteremo e terremo in considerazione in generale), ci interesserà studiare in particolare, sebbene non esclusivamente, la situazione in aula. Ancora più concretamente, il nostro ambito di attenzione privilegiato – anche se, ripetiamo, assolutamente non esclusivo – sarà quello dei saperi sociali utilizzati durante le lezioni di Scienze Sociali.

L'ipotesi di lavoro, che orienta lo sguardo verso le situazioni osservate, propone che nei contesti di apprendimento questi ragazzi manifestino (in forma non sempre esplicita, né tanto meno evidente) problematiche legate ai complessi processi di identificazione che vi hanno luogo. Sorge, dunque, una domanda rispetto a come le conoscenze scolastiche entrano in relazione con le loro esperienze, conoscenze e rappresentazioni, ed anche rispetto alla possibilità di ricostruire, a partire dalle situazioni di apprendimento in aula, le rappresentazioni dei ragaz-

¹ Questioni simili sono state analizzate da alcuni colleghi che stanno studiando i processi di scolarizzazione di bambini indigeni (*tobas* e *mbya guarani*) all'interno del progetto "UBACyT" a mio carico "Cultura ed Educazione. Rappresentazioni sociali nei contesti scolastici interculturali" all'interno del programma di Antropologia ed Educazione – Istituto di Scienze Antropologiche. Facoltà di Lettere e Filosofia – Università di Buenos Aires.

zi “colorate” di particolari forme di concezioni del mondo e al tempo stesso attraversate da forme egemoniche di pensiero.

Si tratta di proporre una prospettiva sulle situazioni formative infantili che consideri in maniera sistematica il legame tra quello che accade in esse ed i processi socio-culturali più ampi. Tali processi, in questo caso, si riferiscono in gran misura a situazioni di povertà, privazione, migrazione e profonde tensioni nella definizione delle identità nazionali ed etniche.

I ragazzi boliviani che intraprendono il loro percorso di studi in Argentina sono circa 28.000, secondo dati ufficiali, e tra di loro si registrano livelli molto alti di abbandono e bocciature.

Innumerevoli questioni devono essere considerate: il contesto socio-economico, le immagini di questa popolazione sull'infanzia e la gioventù, le rappresentazioni della scuola, le sue credenziali, ecc. Tuttavia crediamo che si debbano considerare anche fattori interni alla scolarità.

Le politiche educative nel nostro paese hanno enfatizzato le strategie di contenimento assistenziale verso questa popolazione (merende rinforzate, distribuzione di materiale scolastico, borse di studio), però non è stata affrontata in maniera sistematica la costruzione di una proposta scolastica inclusiva che metta in discussione il modello dominante dalle sue fondamenta organizzative e didattiche e che permetta il superamento della discontinuità culturale tra la maggior parte della popolazione e gli stili scolastici dominanti. Per questo, tra le molte altre cose, è necessario soffermarsi sulle modalità attraverso cui i bambini sperimentano la scuola e prestare attenzione alle complesse e mutevoli concezioni dei ragazzi, che (supponiamo) si presentano come “diverse” e allo stesso tempo in interazione con i discorsi e i saperi “ufficializzati” a scuola.

Concretamente, nel caso dei ragazzi di origine boliviana, credevamo che coloro i quali avevano vissuto un periodo di tempo considerevole nelle zone rurali andine (tale era il caso di molti ragazzi della scuola nella quale abbiamo realizzato il nostro “lavoro di campo”) avrebbero probabilmente mostrato indizi di comportamenti legati a certe pratiche vigenti che risultavano in certa misura contrastanti rispetto ad alcuni presupposti del modello scolastico ufficiale (il peso di ciò che è comunitario, il valore della reciprocità, le pratiche del diritto consuetudinario, particolari concezioni del tempo). Dovevamo anche supporre che queste caratteristiche andassero concepite, come tutte le forme di pensiero,

nella loro dinamica e conflittualità, evitando ogni forma di idealizzazione, revivalismo e essenzialismo.

Per comprendere la complessa situazione in cui si trova questa popolazione è necessario focalizzarci sui particolari processi di identificazione che attraversano gruppi di migranti da paesi vicini a Buenos Aires: “il boliviano” si trasforma in una categoria insieme discussa e riaffermata, in un referente nazionale “agglutinante” che connota un territorio, ed allude anche a stili e forme di vita, per cui “boliviano” appare come un attributo screditato, oggetto di continua violenza e discriminazione. Bisogna segnalare che a Buenos Aires la popolazione immigrata proveniente dalla Bolivia ha costruito diverse strategie di organizzazione con posizioni identitarie, alcune in linea con i movimenti etnico-politici dei popoli nativi che affermano l’identità in termini etnico-culturali, altre che ruotano intorno all’“essere di un altro posto”, in termini etnico-nazionali (Grimson, op. cit.; Restrepo, 2004).

Dalla metà del 2004 stiamo lavorando secondo una prospettiva etnografica proprio intorno al manifestarsi di tali problematiche tra i bambini di una scuola primaria di Buenos Aires con un’alta percentuale di alunni boliviani.²

Questa scuola ospita una popolazione di alunni provenienti dalle “villas” vicine,³ composta per un 80% da boliviani, paraguaiani e peruviani o figli di boliviani, paraguaiani e peruviani e di immigrati provenienti da altre province del nord dell’Argentina.

² A partire dall’inizio del 2005 è iniziato un lavoro intensivo nella scuola. Dopo un contatto prolungato nel 2005 con i ragazzi del sesto anno, nel 2006 abbiamo lavorato con i ragazzi di quarta. Abbiamo mantenuto uno stretto contatto con la docente, seguendo la presentazione del tema “società aborigene” nelle classi, accompagnando gli alunni durante le gite scolastiche ed osservando numerose situazioni di interazione a scuola. Abbiamo lavorato con 25 alunni tra i 10 e gli 11 anni. Abbiamo realizzato discussioni informali e interviste con tutti, approfondendo le interviste con i bambini di origine boliviana.

³ Le “villas” o “villas de emergencia” (bidonville, N.d.T.) sono un tipo di “spazi della povertà”, formati attraverso un processo graduale di occupazione dei sobborghi urbani a partire dalla decade degli anni ’30. Si caratterizzano per uno scarso accesso ai servizi pubblici e per l’alta concentrazione di popolazione con alti indici di NBI (necessità basilari insoddisfatte). L’insediamento di popolazione boliviana nella “villa” dalla quale provengono gli alunni di questa scuola, risale quasi allo stesso momento in cui nasce la “villa” stessa (negli anni ’40), ma recentemente, negli anni ’80, è divenuto un “insediamento di massa”.

Discorsi degli adulti, posizione dei ragazzi, relazioni ed identità a scuola⁴

Nella scuola in cui abbiamo lavorato, i meccanismi identitari sembrano in gran parte ruotare attorno all'affermazione o alla negazione e alla diversa valorizzazione del paese di origine dei ragazzi; abbiamo avvertito in molti maestri, inoltre, la ricorrente associazione tra la cultura del paese di nascita e prima infanzia con pratiche che ostacolerebbero la scolarizzazione.

Risulta complessivamente significativa la presenza di un discorso assistenziale tra i docenti, probabilmente connesso al forte mandato civilizzatore e a sporadici appelli al mandato nazionalista secondo il quale: *“La scuola (includendo e accettando i bambini immigrati) compie una delle sue funzioni primordiali, quella di incorporare nella cultura nazionale gli immigrati ed i loro figli”* (progetto istituzionale della scuola oggetto della ricerca, anno 2004-2006, Buenos Aires). A questi compiti tradizionali la scuola ne aggiunge un altro, condiviso da qualche anno nel nostro paese da molte scuole pubbliche: il mandato democratizzatore (la scuola come “garante di diritti”).

In complessa coesistenza con il discorso nazionalista e democratizzatore, negli insegnanti avvertiamo, in generale, concezioni sfavorevoli riguardo al paese di origine di molti alunni (specialmente la Bolivia), in quanto tale origine rimanda generalmente a condizioni di povertà ed arretratezza.⁵ Si avverte, in generale, nei maestri una mancanza di riflessione sulla propria ignoranza rispetto agli stili e alle tradizioni storiche di questa popolazione.

Lo sguardo di molti docenti verso i ragazzi boliviani sembra delineare la figura del cosiddetto “alunno silenzioso”. Il silenzio è generalmente interpretato come una barriera sorta indipendentemente dalla relazione asimmetrica che si forma tra gli alunni e l'istituzione. Ciò che più ha richiamato la nostra attenzione, riguardo a questo apparente “silenzio” dei ragazzi boliviani, è la poca riflessione da parte della scuola rispetto a quanto essa stessa ha fatto per provocare o rompere tale silen-

⁴ Per questa parte utilizzo alcune osservazioni già presentate in pubblicazioni precedenti: Novaro, Borton, Diez, Hecht (2006); Diez, Novaro (2007).

⁵ È opportuno specificare che quando si parla di bambini boliviani e argentini ci si riferisce all'identificazione/differenziazione che s'impone socialmente con maggior forza nella scuola, e che non allude direttamente al luogo di nascita dei ragazzi. Molti degli alunni segnalati come “boliviani” sono nati in Argentina e sono, in realtà, figli di boliviani.

zio. Così, sembrerebbe che la “diagnosi” dei “ragazzi silenziosi” blocchi la riflessione dei docenti sulle proprie responsabilità, e su quelle della società in generale, riguardo a questo stesso silenzio (Novaro, Borton, Diez, Hecht, 2007).

Rispetto ai punti di vista degli stessi ragazzi, “il boliviano” si definisce principalmente come una caratteristica negativa per gli alunni delle altre nazionalità. Nelle interazioni tra pari queste identità risultano, in certi momenti, decisive nel determinare il tipo di rapporto che i ragazzi instaurano (coincidendo anche con episodi di allontanamento, rifiuto ed addirittura aggressione), mentre in altri momenti, non sembrano rivestire un ruolo così importante. Come già indicato in uno studio precedente (Diez, Novaro, 2007), le situazioni osservate impongono la necessità di essere molto attenti al momento in cui si accettano presupposti “definitivi” riguardo la scolarizzazione in questi contesti, sottolineando l’esistenza di circuiti di relazione paralleli e chiusi tra i ragazzi immigrati. Noi infatti abbiamo individuato un’ampia serie di scenari, strategie e comportamenti diversi.

Cosa rappresenta la Bolivia per i ragazzi boliviani? Durante le nostre interazioni abbiamo registrato diverse situazioni nelle quali il nazionale, l’etnico, il socio-economico (in termini di povertà) e il “rurale” appaiono strettamente interconnessi.

Oltre ad essere una caratteristica frequentemente taciuta durante le interazioni con i propri genitori, fra i ragazzi con i quali abbiamo svolto l’indagine, la “bolivianità” ha caratteristiche e un peso molto diversi. Questa variabilità sembra associata a storie di vita trascorse in ambiente rurale o urbano, a migrazioni recenti o più remote, ai diversi “posizionamenti” dei genitori riguardo al proprio paese d’origine. Ad ogni modo, la Bolivia è per tutti loro un punto di riferimento importante, sebbene non si tratti mai della stessa “Bolivia”.⁶ Ha catturato la nostra attenzione il peso del ricordo dei periodi della loro vita trascorsi in campagna, le loro ricostruzioni dettagliate delle attività produttive a cui partecipavano con i loro genitori e nonni. Per di più, alcuni di loro hanno fatto più volte riferimento ad alcune pratiche che sembrano sfuggire al controllo statale, soprattutto nelle zone rurali (scontri dovuti a favoritismi, sistemi di auto-aiuto e reciprocità, ecc.).

⁶ Importanza che abbiamo percepito a pieno nelle situazioni di maggior confidenza ed intimità con i bambini, così come nelle chiacchiere o nelle interviste individuali.

Saperi sociali e saperi scolastici in contesti di diversità e disuguaglianza

A partire da questa descrizione generale della situazione, verrà posta ora attenzione alle rappresentazioni dei ragazzi, espresse tramite i loro saperi,⁷ ai loro riferimenti riguardo ai temi scolastici trattati a partire da conoscenze che supponiamo derivino da distinte esperienze formative. A scuola questi saperi chiaramente non si presentano isolati ma interagiscono continuamente con i saperi scolastici.

Pur mantenendo la specificità dell'approccio antropologico, per affrontare la particolarità con cui tali problematiche si manifestano per i ragazzi in situazioni educative interculturali, riteniamo necessario prendere in considerazione i contributi di altre discipline che hanno affrontato le caratteristiche del pensiero e dei saperi quotidiani, e la loro relazione con i saperi scolastici. Diversi studi sottolineano la necessità di riservare una speciale attenzione alla forma in cui i saperi sociali si articolano con quelli scolastici e a realizzarne una descrizione attenta, senza presupporre né la loro contrapposizione, né il carattere necessariamente vero o falso di nessuno dei due.

Ciò introduce una questione che è apparsa chiaramente nelle nostre note di campo: la stretta articolazione tra i saperi e i processi di legittimazione delle posizioni dei diversi soggetti scolastici.

La situazione osservata propone una domanda: cosa succede relativamente al pensiero quotidiano, ai saperi sociali, trattandosi di bambini? A partire dalle ricerche di psicologia sociale, genetica e cognitiva, numerosi autori affermano il carattere aneddotico, personale, statico e molte volte sconnesso delle loro rappresentazioni sociali. Oltre a ciò, è in discussione se vi sia o meno una tendenza generalizzabile tra i ragazzi a percepire le identità in termini di essenze (Hirschfeld, 2002), (Gelman, Coley, Gottfried, 2002).

Le caratteristiche del nostro spazio di lavoro impongono un'ulteriore domanda: cosa succede al pensiero quotidiano di bambini che si trovano in condizioni di povertà e privazione? A questo punto riteniamo necessario prendere in considerazione le numerose ricerche largamente

⁷ Riconosciamo che il termine "saperi" rimanda ad un referente ampio: l'insieme delle conoscenze costruite in diversi ambiti di produzione culturale, alludendo non solo a quelle considerate conoscenze "legittime", ma anche alle "conoscenze tacite", "implicite", ai saperi del senso comune, che in gran parte rimandano al pensiero socialmente organizzato intorno all'esperienza, al saper fare e alla pratica (Beillerot, 1998).

diffuse nel nostro paese e assai presenti nell'immaginario dei docenti, nelle quali si avverte la tendenza a caratterizzare le conoscenze dei bambini dei ceti popolari in termini peggiorativi o in opposizione rispetto a quelle dei bambini dei ceti medi, confrontando i risultati degli uni e degli altri senza rendere conto dell'insieme delle loro caratteristiche e stabilendo come ovvie e legittime le lacune scolastiche (o in alcuni casi disciplinari) rispetto a certe tematiche.

A riguardo, risultano fondamentali i contributi del lavoro di E. Rockwell (1995), che ci segnala come specialmente nelle istituzioni a cui ricorrono i ceti popolari, la scuola tende a presentarsi come "la cultura" in opposizione ad un ambiente incolto. Secondo l'autrice, la questione è cruciale perché il problema dell'alienazione non si deve tanto all'uniformità tematica, quanto al rapporto che i ragazzi hanno con la conoscenza, presentata come se fosse sempre il prodotto di un'elaborazione altrui, con cui si devono confrontare i propri saperi per confermarne o negarne la validità (nelle situazioni osservate in questi anni nelle scuole sembra si tratti più di "mettere a tacere" il proprio sapere che di confrontarlo con quello scolastico).

Tali questioni risultano particolarmente pertinenti nel caso della scolarizzazione di bambini che, oltre ad appartenere ai cosiddetti ceti popolari, attraversano esperienze formative caratterizzate da particolari riferimenti identitari (etnici e nazionali). Le ricerche sulla scolarizzazione degli alunni indigeni ed immigrati si limitano, in generale, a tenere in considerazione il processo di apprendimento dello spagnolo come seconda lingua; riguardo agli altri aspetti nel nostro paese si fanno molte supposizioni, ma poche ricerche, in particolare nell'area delle scienze sociali.

I saperi/le conoscenze scolastiche e sociali viste dalla prospettiva degli adulti della scuola

Cominceremo facendo alcuni riferimenti alla proposta di lavoro di alcuni insegnanti, al solo fine di contestualizzare gli interventi e le opinioni degli alunni.

L'immagine generalizzata di privazione, povertà e patologie familiari, si associa, per molti maestri del nostro paese, all'idea che siano limitate le possibilità di approfondire le proposte educative. Tuttavia è importante segnalare che queste affermazioni coesistono in molti maestri

con la preoccupazione di instaurare un dialogo grazie al quale *“anche in contesti difficili è possibile insegnare e far sì che i nostri alunni apprendano”* (come si afferma nel Progetto istituzionale del 2006 della scuola in cui abbiamo svolto la ricerca).

Inoltre, nella scuola, abbiamo notato la presenza di immagini che enfatizzano il carattere apparentemente “magico” del modo di pensare dei ragazzi boliviani (*“...fanno molta fatica a distinguere i personaggi inventati da quelli reali”*), e la presunta “frattura” che si produce nella loro “memoria” a seguito di situazioni “traumatiche” come l’emarginazione, la violenza e anche l’emigrazione.

In situazioni di apprendimento formale in aula (come sicuramente in quasi tutte le aule di quasi tutte le scuole) incontriamo la presenza di tipologie di classi centrate spesso sulla figura dell’insegnante.

In definitiva, sarebbe riduttivo affermare l’esistenza di un’unica posizione degli insegnanti rispetto ai saperi dei ragazzi, poiché nei due anni in cui abbiamo svolto in modo più assiduo la ricerca sul campo, abbiamo rilevato posizioni differenziate a riguardo.

L’insegnante di quarta, con la quale abbiamo lavorato nel 2006, presentava un atteggiamento diverso da quella che molte volte contraddistingue i maestri. La docente espresse più volte l’intenzione di “far apparire” le voci dei ragazzi, di recuperare le loro conoscenze e valorizzare quello che sapevano, specialmente rispetto ad esperienze vissute in altri paesi. Oltretutto, più volte, alludeva ai successi e alle possibilità di questi bambini e riteniamo, sinceramente, che si preoccupasse di trovare un metodo per “arrivare” a loro. Ciò nonostante, al di là delle intenzioni, di fatto (per esempio nello sviluppo del ciclo di lezioni riguardanti le società indigene) la proposta di “dare spazio” ai saperi dei ragazzi si riduceva, in generale, a riattivare i loro ricordi, le loro parole e proposte per evocare oggetti, pratiche e termini.

I ragazzi in aula (ma anche fuori)

È evidente che molte delle parole, dei silenzi, dei gesti e degli sguardi in aula possano essere interpretati a partire dall’idea del “contratto pedagogico o didattico”. Partendo da questo “contratto”, inteso come patto implicito rispetto a ciò che spetta a ciascuno e che sembra fondarsi sull’immagine dell’insegnante-trasmittitore, si definiscono chiaramente

te, al di là delle intenzioni e degli obiettivi, quali sono i saperi legittimati ad essere utilizzati in aula.

Nelle classi che abbiamo osservato durante i due anni, abbiamo notato come i ragazzi assumessero posizioni che alternavano tra un'apparente accettazione acritica delle conoscenze trasmesse dall'insegnante e la contestazione delle stesse, senza però criticarle apertamente. Come sostenuto in una pubblicazione precedente (Borton *et al.*, 2005), la partecipazione degli alunni in classe consisteva quasi esclusivamente nell'"azzeccare" la parola che l'insegnante si aspettava, nell'esercizio di completare la frase con la parola mancante. In questo scenario (quasi da "indovinello" o "rebus") le parole dei ragazzi non potevano essere percepite come sufficientemente valorizzate ed ascoltate.

La maestra della quarta classe, come abbiamo detto, si proponeva di sfuggire a questo stile tanto radicato nelle scuole.

Nelle diverse classi abbiamo rilevato una grande quantità di alunni coinvolti nel "gioco" governato dal maestro, in atteggiamenti di evidente partecipazione attiva; oltre a ciò spiccava l'intenzione di attirare l'attenzione e competere con i propri compagni di classe (alternata, ovviamente, con innumerevoli momenti dedicati a bisticciare, giocare, insultarsi, chiacchierare e a realizzare incalcolabili attività che sfuggono a quelle proposte dal maestro). Inoltre abbiamo notato un grande numero di alunni (di diverse nazionalità, sesso ed età) in situazioni di ricorrente "disconnessione" rispetto alla dinamica della classe, e agli argomenti affrontati, in particolare in occasione degli interventi da parte dei compagni. Questo aspetto, più che appartenere ad una tipologia di alunno specifica, sembra essere un modo di "stare" in classe: ci siamo accorti che gli stessi ragazzini che, all'interno dell'aula, durante le lezioni, rimanevano in silenzio o apparentemente "disconnessi", fuori dall'aula esprimevano chiaramente le loro opinioni ed esperienze in altre interazioni con bambini ed adulti, per esempio durante le interviste e soprattutto nelle parti di intervista che suscitavano il loro interesse.

Tale varietà di situazioni si è presentata anche nelle occasioni (sempre specifiche e puntuali) in cui la maestra si proponeva di "tirare fuori i saperi dei ragazzi". Al di là delle sue intenzioni, come abbiamo già detto, l'attività degli alunni più implicata in queste situazioni, sembrava essere quella di indovinare o ricordare. Sicuramente non si sono rilevate strategie di acquisizione sistematica di altri saperi, che implicano non solo il menzio-

nare o l'evocare (le montagne, gli oggetti prodotti, racconti folkloristici, le parole in lingue diverse), ma il problematizzare, il comparare, ecc.

Ma, al di là dei limiti delle strategie e delle proposte scolastiche, i ragazzi “portavano” i propri saperi in modi molto più spontanei di quello che avevamo supposto ed evidentemente era a partire da questi che interpretavano ciò che gli veniva presentato. Del resto quest'attività non esclude la creatività e l'umorismo.⁸

I tratti distintivi e il loro apprendimento: fra lo studiare gli indios e affermare-negare l'indianità

Nelle situazioni che, attraverso gli anni, abbiamo registrato nelle scuole, è evidente che la storia personale dei ragazzi viene in gran parte taciuta, anche quando il tema delle lezioni aiuterebbe la sua narrazione. Il riferimento ai saperi e alle esperienze loro appare (a volte malgrado la centralità dei libri, i progetti e i grandi discorsi degli adulti) solo in maniera indiretta, senza essere inserito nella proposta didattica.

Abbiamo supposto che la trattazione del tema “società indigene”, con le caratteristiche della docente già menzionate, avrebbe favorito una “presa di posizione” esplicita degli alunni rispetto alla propria identità. Ricordiamo che si tratta di bambini di 10 o 11 anni che hanno vissuto, fino a poco tempo prima, in zone andine della Bolivia, legate alla produzione agricola, che parlano o capiscono il quechua o l'aymará. Se abbiamo riscontrato alcuni di questi indizi, ciò è avvenuto in modo più opaco, sfumato e sottile rispetto a quello che ci aspettavamo.

⁸ Ha attirato la nostra attenzione la ricchezza dei dettagli nei loro racconti e l'interesse che mostravano verso i rituali, la nudità dei corpi, le credenze, i dettagli più raccapriccianti dei fatti drammatici, le scene romantiche, il denaro. Queste situazioni portavano gli alunni a realizzare associazioni molto creative, giocando con il doppio senso di termini e frasi. Vediamo un esempio: la maestra chiede a un bambino boliviano che cosa facesse suo nonno con il miele, un altro bimbo (immigrato paraguaiano) interrompe dicendo: “*hace guita*”; (N.d.T.: “*Hacer guita*” significa letteralmente “fare soldi”; in Argentina il miele è un prodotto molto caro, dunque il bambino paraguaiano insinua che il nonno del compagno possa vendere il miele “di contrabbando”). In un'altra classe la maestra parla dell'alimentazione durante l'epoca coloniale, dicendo: “*si mantenevano solo con uova di pollo*”, interviene Ernesto (bimbo migrante boliviano) per chiedere con un sorriso “*maestra, ma come, si mangiavano le uova!?*” (alludendo agli organi genitali maschili): intervento ampiamente accolto dai compagni e ignorato dall'insegnante.

La maestra con la quale abbiamo lavorato aveva chiaramente definito un obiettivo legato alla scelta del tema: la valorizzazione di queste società e la consapevolezza che si tratta di popoli che esistono attualmente.⁹

Ad ogni modo, questo tema non risultò chiaro neppure rispetto al significato della proposta di insegnamento. Se l'insegnante affermava più volte di cercare di valorizzare i popoli indigeni e di comprendere l'attualità del tema, le stesse intenzioni non trasparivano dai libri di testo che i bambini consultavano quotidianamente. Vediamo alcuni frammenti del loro testo:

Gli aborigeni sono le prime persone che abitarono il nostro continente. In questo modo sono i più antichi della famiglia che forma oggi la nostra società. Tuttavia, gli aborigeni non solo fanno parte del nostro passato, ma anche del nostro presente. Molte parole che noi utilizziamo sono di origine indigena (esempi di parole) ... Parte della popolazione del nostro paese è di discendenza indigena. (Manuale Santillana per le classi quarte)

Quando si parla dell'esplorazione delle coste si dice per esempio: *Solis fu il primo che giunse nel territorio che adesso è il nostro paese*; i rimandi agli indigeni sono, in generale, in riferimento alle frecce avvelenate, agli scontri, agli incendi: *gli indios uccisero molti tra gli abitanti del forte* (senza fare alcuna menzione delle morti degli indigeni).

In definitiva, nel libro di testo l'immagine degli indios che viene proposta li colloca nel passato (il presente viene rappresentato solo dalle parole di uso corrente e dai "discendenti"). Si sostiene, inoltre, l'attribuzione di atteggiamenti belligeranti agli indios, quando si parla della conquista, come avviene da molti anni nella proposta educativa del nostro paese.¹⁰

Cosa succedeva ai bambini?

Sottolineiamo l'interesse mostrato dai ragazzi nell'elencare oggetti, alcune pratiche, numerosi termini in diverse lingue. Nulla di ciò indica che questi ricordi ed evocazioni siano associati con un processo più globale di recupero o affermazione identitaria. Bisognerebbe vedere se ci sia qualcosa di preciso da "recuperare" o riaffermare. Risulta evidente

⁹ Questi obiettivi derivano da alcune proposte della scuola: l'inclusione di figure come la "Pachamama" nelle celebrazioni scolastiche, la frequenza con cui durante questi atti si intonavano melodie dell'altopiano e addirittura si ascoltavano e cantavano canzoni in quechua.

¹⁰ Tema che ho approfondito nella mia tesi di dottorato "Nazionalismo e diversità culturale in educazione. Un'analisi antropologica dei contenuti scolastici".

che, almeno nel contesto scolastico, questi ragazzi non si autodefiniscono come indigeni. Ugualmente risulta chiaro che, nonostante le informazioni contrarie, riaffermavano in generale il presupposto secondo cui gli indigeni sono esseri primitivi ed antichi (presupposto ampiamente radicato nel discorso sociale). Questa idea veniva reiteratamente affermata anche in risposta alle informazioni contrastanti offerte dalla docente. In generale, possiamo affermare che per i ragazzi la concezione più frequente era che gli indios fossero *gli altri*, come esemplificato in innumerevoli situazioni. Ne abbiamo selezionate alcune.¹¹

All'inizio della nostra indagine, questa fu la risposta di uno tra i bambini più partecipativi (e che più di altri esplicitò nello sviluppo della tematica una posizione valorizzatrice rispetto agli indigeni) alla domanda "chi sono gli indigeni?" ... *Ne restano molto pochi nei campi, perché si sta estinguendo la razza aborigena... Esistevano prima che arrivasse la tecnologia. Prima che ci fossero le case. Vivono in capanne con i tetti di paglia, facevano dei fuochi e mangiavano gli animali che catturavano.*

Durante le prime lezioni la maestra chiese perché i *conquistadores* non rispettassero gli indios.

Una bimba (appena arrivata dalla Bolivia, dove aveva vissuto alcuni anni con i nonni che parlavano il quechua e lavoravano le stoffe, alternando quel soggiorno con alcuni periodi trascorsi nella città di Santa Cruz) rispose: *perché si vestivano male* (argomento che si ripeterà); un'altra bambina, con simili caratteristiche, sostenne: *perché dicevano che erano selvaggi.*

La maestra, dunque, chiese: *perché dicevano che erano selvaggi?*

Ernesto (un bimbo figlio di genitori boliviani che parlano quechua e partecipante assiduo delle festività della comunità boliviana): *perché vivevano separati dalla gente civilizzata.*

Insegnante: *chi?*

Ernesto: *la gente come noi.*

Durante la proiezione di un video sugli indigeni dell'altopiano, una bimba (boliviana, proveniente dalla zona rurale, che in Bolivia parlava il quechua, rispetto a cui ora afferma che "mamma dice che me lo devo dimenticare") commenta, prendendo le distanze: *chi sono quelli? Come si chiamano? Saranno indios, perché gli indios fanno così...*

Anche nelle interviste il tema è emerso in forma significativa.

¹¹ Precisiamo che i nomi dei bambini sono stati cambiati.

Di fronte alla domanda (formulata nell'ambito del lavoro portato avanti su questa tematica)

Quindi per te chi sarebbero gli "indios", chi sono gli "indios"?

La risposta che segue è esemplare:

C: Persone che nacquero prima di noi, che sono persone che non sapevano né leggere né scrivere, non sapevano quasi niente, sapevano solo farsi i vestiti.

Con molti di loro abbiamo fatto un esercizio che consisteva nel domandare e ridomandare, a partire dal seguente espediente: *un bambino/a, in un'altra scuola, mi diceva che, secondo lui, gli indigeni vivevano quasi come gli animali. Che cosa ne pensi?*

La risposta più ascoltata è in accordo con il seguente commento:

Alejandra (figlia di boliviani che fin da piccola ha fatto viaggi in Bolivia frequenti e prolungati): *“Va bene quello che ha detto. Perché in quell'epoca non c'era quasi niente, quindi dovevano uccidere per mangiare... dovevano fabbricarsi le case... si coprivano con la pelle dei lama... niente di più.*

Le si indicano contro-esempi perché continui ad argomentare. Si conclude chiedendo:

Bene, dunque questa bambina aveva ragione a dire che vivevano come animali?

Alejandra: *Un po' sì e un po' no... Perché tra loro si trattavano male... è possibile che litigassero per il cibo e per di più dovevano costruirsi le case.*

Intervistatrice: *E noi? Non dobbiamo costruirci le case?*

Alejandra: *Sono già fatte. Solo si vendono.*

Un'altra bambina conviene con l'immagine di “vivevano come gli animali”, sottolineando la vicinanza degli indigeni con la natura, l'assenza di lavoro, di case e di vestiti, il fatto che *sono neri* (attributo associato ripetutamente a valori negativi) *“e per di più si arrampicano sugli alberi”*, affermazione derivante da una fonte molto “significativa”:

Intervistatrice: *E questo, che si arrampicano sugli alberi e si trascinano, dove lo hai visto?*

Emilia: *In un film di Tarzan.*

La complessità e la ricchezza delle rappresentazioni mentali dei bambini si avverte in altri dialoghi, dove rispondono che non “vivono come animali” *“...perché parlano e non fanno i versi, sono diversi solamente nel modo di vestire e parlano un'altra lingua”*, un altro bambino sostiene che *“vivevano come noi però con meno vestiti”*.

I limiti dell'umanesimo in contesti di privazione... e i commenti dei ragazzi sull'uguaglianza e la differenza

Questi commenti mostrano che nella scuola, e specialmente nei contesti educativi interculturali, è generalmente una sfida lavorare sulla forma in cui viene percepito il diverso. Vediamo il seguente dialogo.

L'intervistatrice domanda: *nel quartiere in cui vivete non c'è qualcuno che si veste in modo diverso? O che abbia abitudini diverse...?* (la ricercatrice vuole che “compaia” il tema dell'organizzazione e delle pratiche dell'affermazione etnica. La risposta è significativa).

Gustavo (figlio di boliviani che parlano quechua): *i ladri.*

Torniamo però alla situazione in classe, per comprendere come è stata presentata la questione.

Di fronte alla difficoltà nel verificare se lo sviluppo delle attività avesse ottenuto l'effetto formativo sperato, l'insegnante sembra aver optato per uno stratagemma che potrebbe terminare in un vicolo cieco: ossessionare gli alunni nel ripetere loro il suo discorso “politicamente corretto”. Vi è chiaramente un salto fra il livello della ripetizione-evocazione implicata nel trattamento concreto del tema “società indigene” (sommato alla ricerca di associazioni e logiche puntuali per le pratiche o oggetti particolari) ed il presunto livello di concettualizzazione-generalizzazione più ampio, che si riferisce alla questione della diversità culturale, i diritti umani, ed ancora le caratteristiche condivise da tutti gli esseri umani, che la docente ha tentato di evocare più volte durante il ciclo di lezioni. Si tratta, secondo l'insegnante, di un discorso che potremmo situare all'interno di quello che viene denominato “discorso umanista”, “politicamente corretto”, discorso della tolleranza e del rispetto (così presente a parole e nei discorsi e così poco efficace nei fatti concreti). I bambini, in generale, più che produrre dei concetti riguardo a ciò, si impegnano ad indovinare e a ripetere i termini che suppongono l'insegnante voglia sentire. Analizziamo questo esempio, estrapolato da un momento in cui il ciclo di lezioni si trova ad uno stadio avanzato. La maestra inizia a parlare degli abusi da parte dei *conquistadores*. Un alunno commenta:

Esteban: *gli facevano vedere le loro cose per rubargli la terra e renderli schiavi.*

Fabian (un ragazzino con frequenti comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni boliviani e paraguaiani): *che cosa, se non esisteva niente?* (la maestra non riprende il commento)

Docente: *perché non rispettavano gli indios?*

Emilia: *perché si vestivano male*

...

Docente: *prima di essere argentini, uruguaiani, ... che cosa siamo?*

Alunni: *persone, esseri umani, esseri vivi*

Docente: *cos'è più importante?*

Fabian (nuovamente): *Argentino, essere argentino per primo*

...

Docente: *perché l'importante è che tutti siamo...?*

Umani (rispondono in molti con un tono che fa pensare che abbiano già discusso in merito e che già sanno che cosa la maestra vuole ascoltare).

Docente: *c'è una cultura migliore ed una cultura peggiore?*

Qualcuno dice di sì, altri dicono di no. La maestra non chiede il perché, non confronta le diverse prospettive, va avanti e sembra dare per scontato che tutti, un giorno, a forza di ascoltarla, risponderanno di "no".

Docente: *peggiore o diversa?*

... silenzio

Docente: *è la stessa cosa essere diversi che essere migliori o peggiori?*

... silenzio

Docente: *non va bene vivere in un altro modo? Non va bene vivere in una casa di terra, in un appartamento, in una casa di lamiera?*

Gustavo: *Andres dice di sì, perché a lui non piace vivere in una casa di lamiera.*

(Il commento è interessantissimo, ma la docente segue con il proprio discorso).

Docente: *cosa possediamo che ci deve fare rispettare le leggi? ... il rispetto dei nostri diritti. Prima di tutto che cosa siamo?*

Umani (molti, in coro).

Conclusioni

Che cosa succede, dunque, ai bambini a scuola, con le loro case di lamiera, con l'immagine dei propri genitori che parlano una lingua screditata, con i messaggi – più o meno espliciti – che li invitano a dimenticare o tacere la loro propria storia? Come non pensare che questa situazione generi in loro delle complesse tensioni identitarie? Quali rappresenta-

zioni si formano, a partire da queste tensioni? Come interpretano i saperi scolastici “politicamente corretti”, che mettono in discussione perfino le visioni del modello egemonico dominante, partendo da situazioni in cui la diversità culturale del loro gruppo d’appartenenza appare così profondamente segnata da una situazione di disegualianza?

Abbiamo osservato alcuni dialoghi dove ciò si manifesta in situazioni particolari, ovvero quelle di apprendimento formale, dove continua a predominare una ferma visione monopolistica del sapere, del quale i docenti ed i testi tendono a presentarsi come unici depositari. Vediamo tuttavia che gli alunni sono ben lontani da essere ricettori passivi di questi discorsi, li confrontano attraverso l’umorismo, attraverso sottili esempi di contraddizione, attraverso domande che mettono in discussione gli schemi scolastici e, specialmente, attraverso i silenzi i quali, più che esprimere caratteristiche culturali, denunciano consapevoli processi di “silenzamento”. Le situazioni registrate mostrano l’importanza di riprendere questi confronti, fare degli stessi un tema di apprendimento ed anche di ascoltare e interpretare il motivo di questi silenzi.

Gli interventi dei ragazzi sono d’altra parte lontani dal condividere un senso politico-ideologico critico o polemico nei confronti del modello imperante. Durante il lavoro sul campo, non abbiamo neanche incontrato insegnanti che facessero un discorso etnocentrico, giustificatore del genocidio della conquista, e che condividessero immagini di primitività dei popoli nativi, né tanto meno bambini che rivendicassero orgogliosamente la loro appartenenza etnica e nazionale. Il dialogo e la disputa tra i saperi ha assunto caratteristiche ben distinte (e molto meno evidenti) da quelle presunte e sperate.

D’altra parte è evidente che i saperi sociali di questi bambini non si esauriscono all’entrata dell’aula scolastica (al di là delle intenzioni apparentemente contrarie della maestra e di come loro stessi “si schivano” spontaneamente). Tutto ciò, che è comune sicuramente a quasi tutte le classi di quasi tutte le scuole del nostro paese, acquisisce un senso particolare – crediamo – quando i saperi e le esperienze (come nel caso dei bambini poveri e immigrati) si sviluppano in forme tanto diverse da quelle scolastiche.

A questo punto si corre un rischio che è sempre necessario considerare: l’attenzione alle particolarità termina con la costruzione di percorsi differenziati di scolarizzazione e apprendimento per i diversi ceti sociali. Per questo risulta necessario continuare a scommettere

sulla costruzione di un modello educativo che aspiri al comune e all'universale, ma che lasci spazio anche al particolare e, nel caso dei saperi, far sì che si possa produrre un dialogo (piuttosto che una disputa) tra i saperi scolastici e le esperienze concrete dei bambini. Questo sfocerà – crediamo – nell'arricchimento di entrambi: i primi sfumeranno il loro carattere decontestualizzato e astratto e guadagneranno in significato, mentre le seconde, con le case di lamiera, le lingue screditate e la stessa storia di quei bambini, potranno essere anch'esse oggetto di riflessione sistematica e di apprendimento.

Bibliografia

- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., 1998, *Saber y relación con el saber*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.
- Cstorina J., (a cura di), 2003, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, España, Gedisa.
- Diez M.L., Novaro G., 2007, "Que se parta a la mitad". *Niños migrantes bolivianos en escuelas de Buenos Aires*, Brasil, VII Reunión de Antropología Mercosul.
- Foley D., 2004, *El indígena silencioso como una producción cultural*, in *Cuadernos de Antropología Social*, n. 19, FFyL, UBA, p. 11-28.
- García E., 1997, "La naturaleza del conocimiento escolar. ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?", in Rodrigo M.J., Arnay J., (a cura di), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, España, Paidós.
- Gelman S., Coley J., Gottfried G., 2002, *Las creencias esencialistas de los niños: la adquisición de conceptos y teorías*, in Hirschfeld L., Gelman S. (a cura di), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, vol. 2, España, Gedisa.
- Grimson A., 1999, *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- Hirschfeld L. (a cura di), 2002, ¿*La adquisición de categorías sociales se basa en una competencia dominio-específica o en la transferencia de conocimientos?*, in Hirschfeld L., Gelman S. (a cura di), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, vol. 1, España, Gedisa.
- Neufeld M.R., Thisted J., 1999, *El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento*, in Neufeld M.R., Thisted J. (a cura di), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

- Novaro G., Borton A., Diez M.L., Hecht C., 2006, *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*, Presentada a la Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre 2006, evaluación aceptada.
- Restrepo E., 2004, *Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder*, in Barbary O., Urrea F. (a cura di), *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*, Medellín, CIDSE, Universidad del Valle L'Institute de Recherche pour le Développement, IRD, COLCIENCIAS.
- Rockwell E. (a cura di), 1995, *La escuela cotidiana*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

PARTE TERZA

IDENTITÀ ETNICA E
DISEGUAGLIANZA SOCIALE:
PROSPETTIVE DAL CAMPO

A LEZIONE NELLA FORESTA... DILEMMI EDUCATIVI E INTERCULTURA TRA I GUARANÍ MBYA DEL BRASILE

Chiara Bergaglio

L'esperienza di ricerca etnografica che ho condotto in alcune comunità indigene Guaraní Mbya del Brasile ha riguardato il rapporto tra educazione scolastica ed educazione "tradizionale" e alcuni dilemmi e contraddizioni posti dall'educazione interculturale bilingue differenziata per gli indigeni. A tale scopo, ho rivolto un'attenzione specifica alla comprensione dei "punti di vista" dei bambini e giovani guaraní che ho incontrato sul campo, intesi come attori a pieno titolo della vita sociale, in questo caso dei contesti educativi presi in esame. Mi propongo dunque di intrecciare esperienze di etnografia della scuola con riflessioni teoriche nell'ambito dell'antropologia dell'educazione e delle recenti prospettive dell'antropologia dell'infanzia e dei giovani.¹

Tra i Guaraní Mbya

La ricerca che ho svolto nel 2007 tra i Guaraní Mbya dello Stato di São Paulo in Brasile per la tesi di laurea magistrale in Antropologia,² si è focalizzata sulle "nuove generazioni" indigene, il cui essere *in between* (Hall, 1996) tra "tradizione" e contemporaneità con strategie di rielaborazione culturale innovative e creative mi è parso sin da subito un tema estremamente interessante da indagare. I Guaraní Mbya, che insieme agli altri due sottogruppi Nhandeva e Kaiowa rappresentano oggi la popolazione indigena più numerosa del Brasile,³ vivono in un contesto socioculturale alquanto particolare. Si tratta infatti di gruppi indigeni che hanno una storia

¹ Definizione che mi rendo conto possa suonare elusiva e poco chiara, ma che rimanda a un campo di studi a vocazione interdisciplinare in costruzione, che cercherò di delineare di seguito.

² La tesi è stata pubblicata con il titolo *Una foresta di progetti. Le nuove generazioni Guaraní del Brasile*, Torino, Il Segnalibro, 2009.

³ Composta da circa 50.000 persone, secondo le ultime rilevazioni dell'ISA, *Instituto Socioambiental* del Brasile (fonte: <http://www.socioambiental.com/>)

plurisecolare di contatti con la società dominante, che iniziano proprio nel secolo XVI con l'arrivo dei Portoghesi. In passato, i Guaraní sono stati protagonisti di migrazioni all'interno di vasti territori che si estendevano al di là degli attuali confini del Brasile, includendo Argentina, Paraguay, Uruguay e Bolivia, movimenti che sono stati progressivamente limitati dalle frontiere nazionali e oggi, soprattutto, dall'essere i Guaraní costretti ad abitare nelle Terre indigene, territori demarcati dal governo federale brasiliano.

In Brasile, le Terre indigene dei Guaraní Mbya attuali sono situate lungo la fascia litoranea degli Stati centromeridionali, in aree fortemente urbanizzate e industrializzate, come alcune delle comunità in cui ho fatto ricerca, localizzate, appunto, nell'area metropolitana di São Paulo. Non si tratta dunque di gruppi indigeni isolati o recentemente contattati,⁴ ma, al contrario, di gruppi storicamente in relazione con l'esterno e oggi al centro di un flusso crescente di scambi con la società nazionale, e ormai sempre più globale, in termini di beni, persone, idee, informazioni, insieme ad un certo livello di conflittualità relativo alla questione delle terre. Come gli Mbya stessi sottolineano con orgoglio, ciò non ha significato una totale assimilazione alla cultura dei *Jurua* (come definiscono i non indigeni) né distruzione culturale, in quanto essi hanno "mantenuto" vari aspetti della tradizione culturale indigena che nel corso del tempo sono stati certamente oggetto di rielaborazione e reinvenzione e a cui oggi si riferiscono con il termine di *Ñande Reko*, "il nostro modo di essere/di vivere". La religiosità di tipo sciamanico o la lingua nativa, appartenente alla famiglia linguistica *tupi guarani*, ne sono elementi costitutivi. Siamo quindi di fronte a una situazione di grande complessità culturale a cui ben si addice l'espressione "*in between*", soprattutto se ci focalizziamo su quelle nuove generazioni indigene che oggi frequentano i campus universitari di São Paulo, partecipano a progetti internazionali e viaggiano spesso.

Educazione e nuove generazioni

In un contesto del genere, il tema dell'educazione ha assunto sin dall'inizio della ricerca una notevole rilevanza tanto dal punto di vista

⁴ Il termine "contattato" fa riferimento ad una suddivisione utilizzata dalla FUMAI, *Fundação nacional do índio*, l'organo federale brasiliano che si occupa di popolazioni indigene. In base all'esistenza di contatti o meno con la società dominante, infatti, i gruppi indigeni sono distinti in: "in contatto da lungo tempo", "recentemente contattati", "isolati".

emico, situandosi al centro di un vivo dibattito all'interno delle comunità, quanto dal mio punto di vista di ricercatrice, configurandosi come un importante asse di riflessione attorno a cui articolare il mio processo di analisi e interpretazione. La mia ricerca sul campo, della durata di due mesi, si è svolta in quattro comunità guarani mbya dello Stato di São Paulo e ha avuto come principali interlocutori quelle “nuove generazioni” cui accennavo prima, espressione che ho utilizzato in modo volutamente ampio per riferirmi tanto ai bambini e ai ragazzi dei villaggi quanto a quella fascia di giovani insegnanti nativi, i cosiddetti *profesores indigenas*, *profondamente coinvolti nelle questioni educative, senza alcun significato di opposizione o rottura nei confronti delle generazioni più anziane, bensì per dar conto delle trasformazioni relative ai ruoli tradizionali e ai percorsi di vita in atto in queste comunità.*

L'indagine si è soffermata, in particolare, su come i Guaraní oggi intendano il complesso rapporto tra educazione tradizionale ed educazione scolastica, su come essi cerchino di creare un dialogo e mediare tra quelli che l'antropologa Silvia Lelli ha chiamato “paradigma sciamanico” e “paradigma scolastico”, in riferimento al suo studio tra i Guaraní della Bolivia (Lelli, 2007). Nel caso da me indagato, i due “paradigmi educativi” sono molto più interconnessi tra loro e in reciproco adattamento rispetto al contesto boliviano descritto da Lelli, in cui sembra esistere una frattura rigida, quasi uno stato di incomunicabilità e conflittualità latente tra l'educazione scolastica e i modelli educativi tradizionali.

Nelle comunità guaraní mbya del Brasile ai due “paradigmi” corrispondono due istituzioni ben differenziate, anche spazialmente, nel villaggio: *l'Escola estadual indígena*, dove vengono impartiti i programmi di Educazione scolastica indigena e *l'opy*, la casa di preghiera, centro della vita religiosa e politica della comunità, in cui hanno luogo i rituali sciamanici e le assemblee comunitarie. *L'opy* è diventata oggi, probabilmente in modo più marcato che in passato, il luogo simbolico dell'educazione tradizionale, che i Guaraní contrappongono nei loro discorsi all'educazione scolastica, quasi come se sentissero il bisogno di avere una propria istituzione educativa spazialmente ben localizzata da opporre alla scuola. In realtà, i processi educativi della cultura indigena non possono essere identificati con un luogo definito, ma si dispiegano in maniera diffusa nell'ambiente domestico e comunitario, dove i bambini e i giovani principalmente osservano le attività degli adulti. Nell'*opy* tradizionalmente avveniva, e in parte ancora oggi avviene, la trasmissione

del sapere mitologico e religioso alle nuove generazioni da parte degli sciamani e degli anziani della comunità, attraverso le modalità della narrazione orale e del cantodanzapregghiera.⁵

Per analizzare la complessità di tali fenomeni mi sono avvalsa di alcuni degli strumenti teorici e metodologici offerti dall'antropologia dell'educazione. L'etnografia della scuola (Gobbo, 2000, 2004) è stato un prezioso strumento metodologico per far luce sulle dinamiche educative in atto nelle comunità guaraní, attraverso vari momenti di "osservazione in classe", ma anche di "osservazione nella foresta", dal momento che il concetto di scuola tra i Guaraní si dilata, "esce" dall'edificio scolastico e arriva ad includere contesti educativi di tipo più tradizionale, come appunto le attività nella foresta per imparare a tagliare il *palniito iucara*, coltivazione nativa da cui si ricava il cuore di palma. Dal punto di vista teorico, ho fatto riferimento a quelle prospettive diffuse nel dibattito sull'educazione tra le comunità indigene amerindiane secondo cui la scuola, istituzione occidentale, storicamente strumento di assimilazione allo Stato-Nazione, introdotta in contesti culturali molto differenti come quelli dei nativi amerindiani, non produce esclusivamente omologazione e standardizzazione culturale. Al contrario, la scuola diventa oggetto di processi di risignificazione da parte delle comunità, le quali mettono in atto strategie di appropriazione e trasformazione, dando luogo a *culture locali della scuola* (Lelli 2007; Gomes, 2000). Si tratta di dinamiche certo non esenti da problematicità e difficoltà ma che, tuttavia, fanno emergere nuovi spazi di protagonismo indigeno per quanto riguarda sia il rafforzamento delle tradizioni culturali, *in primis* la lingua materna, sia l'incorporazione di saperi e strumenti culturali provenienti dalla società maggioritaria (la lingua nazionale, l'informatica, la matematica), connessi questi ultimi alla possibilità di costruire in modo più autonomo il proprio futuro.

Se quindi gli strumenti offerti dall'antropologia dell'educazione hanno costituito una parte essenziale del mio bagaglio concettuale, alcuni interrogativi e inquietudini sono sorti in me sul campo nel momento in cui mi sono apprestata ad indagare più approfonditamente i percorsi delle nuove generazioni guaraní. Come riuscire a "comprendere i punti di vista" di quei ragazzi e ragazze del villaggio che vedo così coinvolti

⁵ Si tratta appunto di un congiunto indissociabile di danza, canto, preghiera e musica che rappresenta la principale modalità di espressione religiosa dei Guaraní (Melià, 1992) e che è al centro dei rituali quotidiani di preghiera e di ringraziamento che avvengono al calar del sole nell'*opy*.

nei gruppi di canto-danza dell'*opy*, la casa di preghiera, e di quei bambini e bambine che con tanta destrezza ripetevano le attività degli adulti, pescando nel fiume, accedendo il fuoco o raccogliendo frutti nella foresta? Bambini e giovani che oggi annoverano nel proprio *repertorio di ruoli* (Hannerz, 1992) anche quello di studente delle scuole indigene e che sono in qualche modo partecipi dei flussi culturali globali, soprattutto attraverso i mezzi di comunicazione. Come “cogliere i significati” che essi attribuiscono alla propria esperienza nel mondo, come penetrare nelle loro complesse traiettorie di formazione e di vita?

Ho trovato interessanti spunti teorici e metodologici nei lavori di alcune studiose brasiliane (Lopes da Silva *et al.*, 1995, 2001, 2002; Nunes, 1999), che proprio a partire da studi sui gruppi indigeni, hanno contribuito alla creazione di un'antropologia dell'infanzia brasiliana, sulla scia dell'approccio costruzionista e interpretativista della *new sociology of childhood* di matrice anglosassone (James, Prout, 1990; James, Jenks, Prout, 1997). Nella storia dell'antropologia, la riflessione critica sulle nozioni di “infanzia” e “adolescenza”, e la messa in discussione della loro pretesa universalità e naturalità, si sviluppa a partire dagli studi pionieristici di Margaret Mead tra le popolazioni polinesiane e di Bronislaw Malinowski in *Sexual Life on Savages* (1929). L'antropologa statunitense, in particolare nell'opera *Coming of Age in Samoa* (1928), rilevava il carattere culturalmente costruito delle categorie di “infanzia” e “adolescenza”, che lungi dall'essere tappe naturali del ciclo di vita degli individui, assumono significati differenti nelle varie società umane. Muovendo da tali presupposti, le recenti prospettive di studio sull'infanzia e sui giovani in ambito antropologico e sociologico sopra menzionate, assumono come centrale il riconoscimento dei bambini e dei ragazzi come attori sociali, come agenti attivi di cultura, dotati di una propria visione del mondo:

«esseri pieni (e non adulti in potenza o in miniatura), attori sociali attivi capaci di creare un universo socioculturale con una sua specificità, produttore di una riflessione critica sul mondo degli adulti» (Lopes da Silva *et al.*, 2002, p. 20).

Tali prospettive si sono rivelate utili per indagare il caso dei Guaraní Mbya, poiché mi hanno permesso, in primo luogo, di problematizzare le categorie di “giovane” e “adolescente”, nozioni che non fanno parte del sistema tradizionale di classificazione degli individui su base

generazionale,⁶ e di considerare come oggi tuttavia esse stiano progressivamente emergendo nel contesto socioculturale guaraní in seguito a una serie di trasformazioni in atto. È infatti ipotizzabile ritenere che esse stiano trovando spazio e significato nella tessuto sociale guaraní, in conseguenza soprattutto dell'introduzione delle scuole nei villaggi e dell'accesso alla formazione universitaria da parte dei giovani indigeni.

In secondo luogo, ho potuto esplorare a fondo le pratiche e le rappresentazioni delle giovani generazioni indigene, mettendo in luce la loro *agency*, le loro strategie di rielaborazione e mediazione tra orizzonti culturali diversi a cui contemporaneamente appartengono. Ho quindi preso le distanze sia da visioni essenzialiste per cui tali giovani sarebbero “replanti” di una presunta cultura guaraní compatta e omogenea, sia da visioni di segno contrario che vedono i giovani indigeni come vittime passive delle circostanze, incapaci di agire di fronte ai cambiamenti, destinati ad una rapida perdita culturale e a fagocitare acriticamente tutto ciò che proviene dalla società maggioritaria, *in primis* consumi e mode culturali, che oggi si diffondono facilmente nei villaggi attraverso i mass media.

Ritengo che il contributo principale di un'antropologia dei giovani (Eder e Corsaro, 1999; AmitTalai e Wulif, 1995; Bucholz, 2002) sia quello di fornire nuove lenti interpretative per indagare la complessità e l'originalità dei mondi giovanili, riconoscendo loro un'autonoma capacità di produzione culturale, di appropriazione e creazione di significati, spesso a partire da una loro circolazione nella sfera globale (Appadurai, 2001). Cogliere i processi di risignificazione a cui i giovani guaraní danno luogo, le loro invenzioni culturali a livello di pratiche e simboli, richiede un'attenzione specifica alle micropratiche quotidiane, spesso anche di segno linguistico, come vedremo più avanti.

Tali approcci credo si possano coniugare molto efficacemente con un'antropologia dell'educazione attenta a indagare in profondità le dinamiche tra insegnanti e alunni, a mettere in luce le rappresentazioni e le pratiche degli attori coinvolti, valorizzando i punti di vista di bambini e ragazzi sull'educazione e sulla scuola. Ecco perché nel contesto della ricerca tra i Guaraní brasiliani, ho ritenuto molto importante esplorare i

⁶ I Guaraní, tradizionalmente, riconoscono tre fasce d'età che possono essere schematizzate nel modo seguente (Bergaglio, 2009):

- 06 anni: AVAKÜEI bambini KUNHĀGÜEI bambine;
- 7-50 anni: AVAKÜE = uomini KUNHĀGÜE donne;
- Over 50: XERAMOIN anziano JARYI anziana.

significati che le giovani generazioni indigene attribuivano all'educazione scolastica. Occorre premettere che l'introduzione delle scuole nelle comunità indigene dello Stato di São Paulo è un fenomeno recente, iniziato a partire dagli anni '90 e nato da una domanda dei gruppi indigeni stessi che rivendicavano un'educazione differenziata, impartita all'interno dei propri villaggi e più rispettosa della loro diversità socioculturale, in particolare, della lingua materna. Il mio lavoro etnografico di osservazione partecipante e raccolta di interviste narrative si è svolta con ragazzi e ragazze guaraní tra i dodici e i diciott'anni, che frequentavano *l'Ensino fundamental* e *l'Ensino medio*⁷ nelle scuole indigene di villaggio, e con alcuni ragazzi che frequentavano corsi universitari presso campus dello Stato di São Paulo.

Questi giovani, di cui mi ha sempre colpito il grado di consapevolezza della propria situazione, vedono nella scuola di villaggio un'opportunità per impossessarsi di quegli strumenti culturali provenienti dalla società dominante, come la lingua portoghese, la matematica, l'informatica, il diritto. Come mi hanno più volte ribadito, i saperi *lurua* (ovvero non indigeni, usando l'espressione nella loro lingua madre) consentirebbero loro di agire in modo più paritario nella società esterna e di rapportarsi in modo più efficace con le istituzioni. Molto significative a questo proposito sono le parole di un giovane di ventun anni, che nella propria comunità riveste l'importante ruolo di vice *mburuvixa*, ovvero di vicario della principale autorità politica del villaggio, il *mburuvixa* appunto, il quale ha anche il compito di gestire le relazioni con le istituzioni politiche esterne. Il ragazzo che ha appena terminato *l'Ensino medio nel* proprio villaggio e ha intenzione di frequentare Giurisprudenza all'Università, approfittando delle quote programmate previste dallo Stato di São Paulo per i giovani indigeni, afferma che:

«Continuare a studiare è importantissimo per noi, perché l'educazione *lurua* ci permette di andare avanti... perché i Guarani non stanno fermi... possiamo proporre progetti... e difendere meglio i nostri diritti, soprattutto per quanto riguarda le terre» (Intervista, agosto 2007).

Attraverso queste e altre testimonianze che ho raccolto, i giovani guaraní sembrano dunque esprimere una *visione strumentale* tutto som-

⁷ Nel sistema scolastico brasiliano *l'Ensino fundamental* dura otto anni (6-14 anni) e corrisponde alla scuola primaria e alla scuola media inferiore italiana, mentre *l'Ensino medio o Colegial* dura tre anni (14-17 anni) e corrisponde alla scuola media superiore italiana.

mato positiva dell'educazione scolastica in base a cui l'appropriazione intenzionale e consapevole dei saperi della società maggioritaria sarebbe funzionale alla difesa e al rafforzamento del N'ande Reko, il proprio modo di essere indigeno. In quest'ottica, come aveva già osservato l'antropologa Aracy Lopes da Silva, la scuola si configura come un importante "strumento per la comprensione della situazione *extra-aldeia*"⁸ (Lopes da Silva, 2001, p. 12).

Da queste considerazioni potrebbe sembrare che l'esperienza scolastica sia vissuta dai giovani guaraní in modo separato, scisso rispetto agli altri *habitat di significato* (Hannerz, 1992) propri della cultura indigena, soprattutto, rispetto ai processi di educazione tradizionale che, come ho detto inizialmente, avvengono attraverso modalità diffuse nell'ambiente domestico e comunitario. In realtà, la mia ricerca etnografica ha messo in luce come, soprattutto per i bambini e i giovani guaraní, la scuola e gli altri contesti educativi comunitari siano concepiti e vissuti in maniera *contigua*, fluida, senza quella netta contrapposizione che, invece, ha riscontrato Silvia Lelli nelle comunità guaraní della Bolivia (Lelli, 2007). Questo è dovuto soprattutto all'opera di mediazione continua dei giovani *profesores* ed educatori indigeni che insegnano nelle scuole di villaggio, che sin dall'inizio hanno cercato di accorciare le distanze tra l'istituzione scolastica e il resto della comunità, in particolare le generazioni più anziane che guardavano ad essa con sospetto. Si è così avviato un processo di *addomesticamento* della scuola da parte delle comunità, una sorta di *guaranizzazione* per cui sul campo mi sono ritrovata in scuole molto diverse dal modello euro-occidentale, soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, i contenuti e le modalità di relazione tra insegnanti e alunni, improntate quest'ultime alle concezioni pedagogiche proprie della cultura indigena. Per esempio, un principio educativo guaraní che ho riscontrato costantemente all'opera tanto nelle scuole di villaggio, quanto nell'*opy* e negli altri contesti di insegnamento/apprendimento tradizionale è quello della *non costrittività* all'azione, per cui tutte le attività di tipo educativo, e in parte anche le lezioni a scuola, non hanno un inizio rigidamente imposto dall'autorità dell'insegnante, ma prendono avvio attraverso un processo di interessamento progressivo dei bambini a ciò che sta mostrando loro l'"educatore" in questione. Il principio pedagogico del rispetto del

⁸ In portoghese "villaggio".

reko,⁹ del “modo di essere” di ogni bambino, sembra costituire un pilastro dell’educazione guaraní. Come mi ha spiegato un anziano maestro di danza *xondaro*¹⁰ dopo la lezione con i bambini nell’*opy*, i Guaraní non forzano mai i piccoli a fare nulla, poiché la volontà di apprendere le cose deve partire da loro: “Sono loro che quando si sentono pronti dentro, nel cuore... si uniscono, ma noi no, non li obblighiamo” (Note etnografiche, agosto 2007).

Accennavo prima alla “lezione nella foresta”: nei villaggi guaraní *mbya* in cui ho fatto ricerca l’impressione è proprio quella che la comunità si sia appropriata della scuola in un duplice senso. In primo luogo, a livello di uso sociale dello spazio, poiché le scuole diventano luoghi di passaggio e aggregazione per i membri della comunità, luoghi in cui si fermano a chiacchierare le mamme con i bambini piccoli o si radunano e passano del tempo i ragazzi e le ragazze in orario extrascolastico. La scuola di villaggio diventa quindi, una sorta di spazio multifunzionale in cui si svolgono altre importanti attività oltre quelle prettamente scolastiche come, per esempio, la distribuzione del cibo che lo Stato fornisce alle famiglie indigene attraverso la mensa scolastica. O ancora, essendo qui localizzati gli unici computer esistenti nei villaggi, le scuole diventano anche il luogo in cui si può usare il computer, e soprattutto, accedere a Internet sia per motivi di lavoro e studio sia di svago, soprattutto da parte delle nuove generazioni.

In secondo luogo, la concezione di scuola risulta profondamente dilatata. Essa non coincide solamente con le attività svolte all’interno di un determinato edificio, separato dall’ambiente circostante, con una sua precisa organizzazione spaziale e temporale, ma si apre al contesto comunitario, andando a inglobare spazi, tempi, attività, modalità e principi dell’educazione “tradizionale” guaraní, includendo dunque l’acquisizione di saperi e tecniche relativi all’artigianato, alla pesca, alla coltivazione, al canto-danza, ecc. Un esempio emblematico di questi

⁹ Il termine guaraní *teko* o *reko* è traducibile come “modalità dell’essere” e in questo caso rimanda alla complessa concezione di persona propria del pensiero religioso guaraní, in base a cui ogni persona è caratterizzata da una propria individualità unica e irripetibile (Bergaglio, 2009).

¹⁰ Nome di una danza maschile guaraní che simula i movimenti di una lotta tra maestro e allievo. Tradizionalmente, il *xondaro* era la figura del guerriero/guardiano della comunità e la danza è considerata una preparazione sul piano fisico e spirituale. Per una trattazione dettagliata si veda Bergaglio (2009).

processi di *socializzazione comunitaria* della scuola mi è stato fornito dalla partecipazione alla gita scolastica organizzata dalla scuola di Tenonde Porã, villaggio che sorge in un'area abbastanza degradata, in cui molte delle attività tradizionali non sono più praticabili proprio a causa dell'impoverimento delle risorse ambientali. La gita a Rio Silveiras, comunità situata, invece, in una delle porzioni di Foresta Atlantica meglio conservate del litorale paulista, era stata pensata dagli insegnanti guaraní proprio con la finalità di mostrare ai bambini un villaggio più *tradizionale*, in cui le attività di coltivazione nella foresta, di caccia, pesca e artigianato sono ancora ampiamente diffuse e praticate. Una volta giunti a destinazione, ho potuto rilevare come la "gita scolastica" si sia ben presto iscritta in una cornice di significato differente, sfumando piuttosto nella categoria tradizionale di "visita" di una delegazione di un villaggio ad un altro villaggio con tutti i rituali di benvenuto e accoglienza che essa comporta. Durante i cinque giorni di permanenza, i bambini e gli insegnanti ospiti sono stati quasi totalmente integrati nella vita comunitaria e sono venuti meno i ruoli, le routine, le modalità di relazione proprie dell'istituzione scolastica. Hanno nettamente prevalso principi e forme educative della cultura indigena, che privilegia una trasmissione della conoscenza principalmente attraverso l'osservazione e l'imitazione delle attività svolte dagli adulti, senza quasi che vi sia un'interazione orale fatta di spiegazioni e domande. I *piccoli scolari* guaraní erano così intenti a osservare silenziosamente e a ripetere i gesti degli uomini che costruivano trappole per piccoli mammiferi della foresta o intrecciavano fibre vegetali per costruire cesti (Bergaglio, 2009).

Le gite scolastiche cui ho assistito si inseriscono in quell'insieme di strategie messe in atto dai Guaraní volte in qualche modo a sfidare le distinzioni rigide e artificiali tra educazione scolastica ed educazione tradizionale e ad elaborare una propria via per articolare e integrare i due paradigmi educativi. In questo senso, la concettualizzazione dell'antropologa Antonella Tassinari delle scuole indigene come *spazi di frontiera* mi sembra essere molto pertinente:

«"Frontiera" come spazio di contatto e scambio tra popolazioni, come spazio transitabile, trasponibile, come situazione creativa nella quale conoscenze e tradizioni sono ripensate, a volte rinforzate, a volte rigettate, e nel quale emergono e si costruiscono le differenze etniche. (...) Come spazio di angustie, incertezze, ma anche di opportunità e creatività» (Tassinari, 2001, p. 50).

Dilemmi interculturali

Un elemento che sembra a volte irrigidire la dinamicità delle piccole scuole guaraní di villaggio sono le concezioni istituzionali di “interculturala” relative all’educazione scolastica indigena. Secondo i programmi ministeriali brasiliani, infatti, *l’Educação escolar indígena* è finalizzata alla promozione di un’educazione che nella Costituzione federale del 1988 viene definita come “specificata, differenziata, interculturale e bilingue” e che prevede, appunto, un’educazione bilingue (lingua nativa e portoghese), una formazione specifica per gli insegnanti indigeni, lo sviluppo di programmi, curriculum e materiali didattici differenziati, il coinvolgimento delle comunità nell’organizzazione e gestione delle scuole, a cui è riconosciuta una sostanziale autonomia e, non ultimo, la valorizzazione delle credenze e delle pratiche socioculturali indigene.

È proprio la declinazione “interculturale” dell’educazione scolastica indigena a sollevare alcune questioni, che meritano un’analisi critica attraverso le lenti dell’antropologia dell’educazione. Prendendo in esame i testi normativi, ho riscontrato, infatti, come da parte istituzionale permanga una concezione statica e fissista dei mondi culturali indigeni contemporanei, in una sorta di equivoco di fondo sul modo di concepire l’interculturala, riscontrabile spesso anche nei contesti educativi italiani.¹¹ I frequenti riferimenti alla scuola indigena come strumento di “riproduzione”, “mantenimento” delle tradizioni culturali

¹¹ Su questo punto vorrei connettermi ad alcune esperienze di lavoro che ho condotto in scuole elementari italiane come formatrice interculturale, svelando quel *fil rouge* che, a mio avviso, si può ritracciare tra i contesti educativi guaraní e contesti italiani multietnici se, appunto, prendiamo in considerazione le concezioni di interculturala diffuse tra insegnanti ed educatori (Bergaglio, 2010). Anche in ambito scolastico italiano sembra essere radicata una “prospettiva culturalizzante” (Surian, 2003, p. 213) in base a cui «fare educazione interculturale a scuola» significa «parlare degli usi e costumi e delle culture di provenienza» degli alunni stranieri, che sono spesso posti al centro di processi di incasellamento ed etichettamento culturale (Aime, 2004). In altri casi, invece, l’interculturala viene intesa come *educazione differenziata* rivolta esclusivamente agli alunni immigrati oppure confusa con la didattica della lingua italiana a stranieri, secondo una “percezione riduzionista della pedagogia interculturale” (Surian, 2003, p. 214). Similmente, dunque, al caso dei programmi scolastici differenziati per gli indigeni del Brasile, anche in Italia il dibattito sull’interculturala pone ancora molti problemi, prestandosi a equivoci e a derive essenzialiste, che si distanziano non poco dagli stessi principi e obiettivi sui cui si fonda l’educazione interculturale.

sembra imprigionare i gruppi indigeni nelle maglie di una cultura ancestrale, che va perpetuata a tutti i costi. Tale visione riduttiva dell'intercultura è sottesa all'elaborazione di materiali didattici, a cui partecipano gli stessi *profesores indigenas* come, per esempio, libri illustrati con fiabe "tradizionali" ambientate in un passato mitico e astorico che sembrano proiettare sugli alunni guaraní ruoli fortemente stereotipati (esempio: il guerriero, il cacciatore) generando un effetto di decontestualizzazione e di scollamento dalla realtà culturale attuale. O ancora un uso didattico essenzialista della lingua nativa, il *tupiguarani*, insegnata in alcuni casi come se fosse una lingua morta, può provocare uno svuotamento dei significati linguistici e un irrigidimento della lingua viva parlata quotidianamente dagli alunni guaraní (Melià, 1989).

Il bilinguismo rappresenta attualmente una delle sfide principali dell'educazione indigena tanto a livello di oralità, quanto di scrittura. Come coniugare la lingua nativa e il portoghese a scuola, nella didattica e nell'interazione in classe? Quanto spazio dare all'una e all'altra lingua? È bene separare rigidamente i due momenti, con una parte della lezione in guaraní e una in portoghese o sovrapporle? Queste sono alcune delle questioni che mi è capitato di discutere con i giovani insegnanti guaraní e che inevitabilmente chiamano in causa anche i rapporti di potere esistenti tra le due lingue, il portoghese, la lingua dominante, e la lingua nativa, per secoli oggetto di discriminazione e inferiorizzazione, lingua da "sradicare" piuttosto che da conservare, secondo i progetti educativi dei missionari e, in seguito, di stampo nazionalista. La maggior parte dei *profesores indigenas* ritiene a proposito che mischiare le due lingue a scuola comporti una svalutazione della lingua nativa e propendono per un loro uso ben differenziato in classe, con una parte di lezione in portoghese e una guaraní, in relazione, ovviamente, alle materie insegnate (lingua portoghese, scienze, matematica occidentale, matematica guaraní, storia).

Se queste sono le posizioni degli insegnanti, un'etnografia attenta al mondo culturale dei bambini e dei ragazzi, mi ha consentito di svelare *altri* punti di vista sul rapporto tra portoghese e lingua nativa, caratterizzati da una maggiore consapevolezza e intenzionalità interculturale. Mi riferisco ad alcune pratiche sociolinguistiche (Gumperz, Hymes, 1986; Duranti, 1992, 2000) che ho osservato tra gli alunni indigeni volte a mischiare in modo ludico e creativo il guaraní e il portoghese, dando vita a giochi linguistici, invenzioni, narrazioni dalla forte carica ironi-

ca.¹² Questo accadeva nell'interazione minuta di classe, nei momenti ricreativi o in momenti di convivialità serale attorno al fuoco e aveva come protagonisti soprattutto ragazzi tra i quindici e i vent'anni circa. Essi sembrano divertirsi molto a creare termini ibridi, a partire da parole della sfera mitologica guaraní (nomi di animali, eroi, divinità, ecc.) che venivano storpiate e combinate con il portoghese (in cui, significativamente, era il portoghese, lingua dominante, ad essere piegato alle regole morfosintattiche della lingua nativa) dando luogo a veri e propri neologismi, spesso contenenti allusioni sessuali, che suscitavano l'ilarità generale. In molti casi queste creazioni linguistiche erano a loro volta lo spunto per inventare storie in cui gli elementi mitologici di partenza erano attualizzati e collegati alla realtà presente, spesso quella della scuola, con narrazioni sarcastiche che avevano come protagonisti gli insegnanti (Note etnografiche, agosto e settembre 2007). In tali pratiche, possiamo leggere, oltre che un significato di *resistenza* (Appadurai, 2001) che passa propria attraverso l'appropriazione e la manipolazione ironica del registro della lingua dominante, anche una controparte dei discorsi talvolta essenzialisti e univoci prodotti sulla lingua e sulla cultura guaraní come "patrimoni" da conservare gelosamente e da preservare da qualsiasi, quanto inevitabile, processo di contaminazione. Questi giovani sembrano volersi ritagliare nella quotidianità un dominio in cui esercitare una propria *agentività linguistica e culturale* (Lelli, 2007, p. 41) che consente loro di gettare ponti tra le due lingue, di combinarle creativamente, di creare connessioni tra i due universi culturali a cui esse rimandano. Secondo la mia lettura, essi mettono in atto strategie di segno marcatamente interculturale, che esprimono una visione più aperta dell'intercultura, come dialogo e confronto con l'alterità che apre a nuove opportunità di trasformazione (Gobbo, 2000, 2003; Tassinari, 2001), come «esplorazione di mondi possibili» (Sclavi, 2003).

¹² Ho riscontrato dinamiche simili anche nelle scuole multiculturali italiane durante laboratori di educazione interculturale da me condotti, in cui gli alunni, opportunamente stimolati, davano luogo a pratiche linguistiche fondate proprio sul creare connessioni ludiche e creative tra l'italiano e le lingue straniere parlate in classe dai compagni di origine immigrata (tra cui l'arabo, l'albanese, il rumeno, ecc.) che producevano, innanzitutto, una valorizzazione positiva di quest'ultime e, in secondo luogo, andavano oltre le rigide concezioni degli insegnanti volte a separare, in modo anche gerarchico, l'italiano dalle "altre" lingue parlate in classe, aprendo in questo modo nuovi spazi e possibilità di lavorare *interculturalmente sui* diversi patrimoni linguistici presenti in classe (Bergaglio, 2010).

Nel contesto delle scuole indigene guaraní, le concezioni di interculturale promosse dai programmi ministeriali a sostegno della didattica bilingue e delle altre materie insegnate sono dunque ancora molto spesso essere impregnate di una visione culturalista e astorica che interpreta le culture indigene come entità monolitiche e immobili nel tempo e che sembra per certi aspetti sostenere un'equazione primitivista tra i Guaraní dell'epoca della colonizzazione e i Guaraní contemporanei. Tra le conseguenze più problematiche vi sono, da un lato, l'assunzione acritica di questi presupposti anche da parte di alcuni (non tutti) insegnanti nativi, soprattutto per quanto riguarda l'uso della lingua guaraní. Dall'altro, vi è l'occultamento dei processi di trasformazione che tali gruppi hanno vissuto nel corso del tempo e che stanno vivendo attualmente e dei fenomeni di rielaborazione culturale che ne sono derivati, nonché una scarsissima considerazione dei rapporti politici, socioculturali ed economici intrattenuti con la società brasiliana, storicamente segnati da violenza e sopraffazione.

Un approccio attento, dal punto di vista teorico e metodologico, all'esplorazione dei mondi dei bambini e dei ragazzi ha permesso, però, di mettere in luce altre visioni, altre pratiche dell'intercultura, intesa in senso più ampio, non solo come approccio didattico-educativo, ma come possibilità di creare connessioni e metter in dialogo i diversi universi simbolicoculturali, in cui i Guaraní sono contemporaneamente «impigliati» (Geertz, 1987, p. 11). Emblematiche ancora una volta le parole di un giovane guaraní, maestro del coro¹³ e musicista dell'*opy* in una delle comunità considerate, che parlandomi del suo progetto di produrre un DVD sulle attività del coro, mi ha detto:

«Vedi, quando si parla di tradizione... per noi la tradizione è quando si mettono insieme tante cose» (Intervista, settembre 2007).

Emerge dunque una consapevolezza da parte dei Guaraní circa il carattere dinamico e composito di ciò che viene definito come “tradizione”, da essi intesa come il frutto di un costante processo di rielaborazione.

¹³ Il coro, termine per altro improprio e riduttivo utilizzato in portoghese e ormai entrato a far parte del linguaggio dei Guaraní, designa il gruppo di canto/danza composto da bambini e bambine della comunità che accompagnano i rituali di preghiera nell'*opy*, essendo molto apprezzata la voce dei più piccoli poiché considerati più puri e vicini a *Nhanderu*, il Nostro Primo Padre, la principale divinità guaraní. Ogni villaggio ne possiede uno. I cori oggi si esibiscono anche in performace extraritualiali, al di fuori del contesto sacro dell'*opy*, in occasione di eventi e manifestazioni di divulgazione delle culture indigene (Bergaglio, 2009).

borazione, di confronto e di incorporazione di elementi culturali altri. Oggi la tradizione guaraní ingloba tanto la scrittura, quanto l'uso della videocamera per filmare le danze nell'*opy*. Tale consapevolezza si può rintracciare anche nell'attenta analisi semantica dell'espressione *Nhande Reko*, "il nostro modo di essere" condotta da Silvia Lelli:

"Non è un sostantivo ma un complesso di termini che esprime dinamicità, non pone l'enfasi su di un'attività stabile ma sulla processualità, su modalità dell'essere (...). La metafora 'occidentale' più adeguata è forse quella di un *Dasein*, un 'esserci', non un 'essere astratto'" (Lelli, 2007, p. 318).

Nella traduzione occidentale, tale concetto ha subito un processo di reificazione e ha assunto il significato di "cultura" o "tradizione" in senso essenzialista, quella "cultura" che le politiche educative interculturali spesso interpretano come "oggetto" da conservare.

La mia ricerca ha puntato a mettere in luce *che cosa i Guaraní*, e in particolare le nuove generazioni, *pensino* dell'educazione scolastica e come *praticino* il complesso e problematico rapporto tra questa e i modelli educativi tradizionali. Sono emersi molteplici processi e strategie, tanto a livello macro quanto micro: dall'appropriazione comunitaria delle scuole, alle gite scolastiche, alle pratiche sociolinguistiche dei giovani, tutti riconducibili al tentativo di elaborare una propria soluzione originale e creativa per quanto riguarda la questione educativa, ambito in cui i Guaraní sono perfettamente consapevoli che si giocherà una partita decisiva per il loro futuro.

Alcune riflessioni per concludere

Uno dei principali stimoli all'origine di questo contributo è stata la considerazione di come le esperienze di ricerca e di lavoro che ho svolto in ambito antropologico ed educativo mi abbiano spinto a interrogarmi sugli strumenti concettuali in mio possesso per interpretare le realtà considerate. Riflessioni e questioni che rimandano a quel rapporto di circolarità tra "campo" e "strumenti teorici" che caratterizza l'antropologia e per cui, nella fase di ricerca sul terreno, l'apparato concettuale dell'antropologo è spesso messo in discussione e necessita di essere rivisto e arricchito (Remotti, 1990; Fabietti, 1991). Pratica etnografica e riflessione teorica non sono due momenti scissi del lavoro dell'antropo-

logo, ne tantomeno temporalmente conseguenti, ma connessi reciprocamente in tutte le fasi della ricerca.

A partire dall'esperienza di ricerca etnografica tra i Guaraní Mbya, ho cercato dunque di delineare e porre al centro della discussione due nodi tematici, che meritano ulteriori ricerche e approfondimenti:

1. l'intreccio fecondo che può nascere tra l'antropologia dell'educazione e le recenti recenti prospettive di studio dell'infanzia e sui giovani (James, Prout, 1990; James, Jenks, Prout, 1997; AmitTalai, Wulif, 1995; Eder, Corsaro, 1999), integrando nell'analisi dei contesti educativi anche bambini e ragazzi in quanto attori a pieno titolo della vita sociale con l'obiettivo di comprendere i significati che essi attribuiscono alle proprie azioni e di interpretare il loro mondo;
2. tale intreccio, tanto a livello metodologico quanto teorico, può aprire nuove prospettive d'indagine riguardo le problematiche interculturali in ambito educativo, che come abbiamo visto, oggi interessano trasversalmente gruppi, società, contesti culturali tra loro molto diversi e peculiari (scuole indigene guaraní e scuole italiane multiculturali, per esempio), ma tra cui è possibile rintracciare connessioni e similitudini. In particolare, ritengo che una linea di ricerca e di riflessione interessante possa scaturire dal confronto tra le concezioni e le pratiche di "interculturalità" proprie di insegnanti, educatori, o promosse a livello istituzionale, con quelle esperite e messe in atto dagli alunni, dagli attori sociali più giovani che, nella prospettiva dell'antropologia dell'infanzia e dei giovani, elaborano pensieri, azioni, strategie proprie in modo autonomo, svelando dunque "punti di vista" altri, innovativi e non scontati.

Bibliografia

- AA.VV., 2003, *Corpi individuali e contesti interculturali*, Torino, L'Harmattan Italia.
- Aime M., 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
- AmitTalai V., Wulif H. (a cura di), 1995, *Youth cultures: a crosscultural perspective*, London, Routledge.
- Appadurai A., 2001, *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1996).
- Bergaglio C., 2009, *Una foresta di progetti. Le nuove generazioni guarani del Brasile*, Torino, Il Segnalibro.

- Bergaglio, C., 2010, “Esperienze di plurilinguismo creativo: dalle scuole Guaraní a quelle italiane”, *Trickster. Rivista del Master in Studi interculturali dell’Università di Padova*, 8.
- Borofsky R. (a cura di), 2000, *L’antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1994).
- Bucholz M., 2002, “Youth and Cultural Practice”, *Annual Review of Anthropology*, 31, p. 525-52.
- Duranti A., 1992, *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, NIS.
- , 2000, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.
- Eder D., Corsaro W., 1999, “Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues”, *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, p. 520-531.
- Emiri L., Monserrat R. (a cura di), 1989, *A conquista da escrita*, São Paulo, Ed. Iluminuras.
- Fabietti U., 1991, *Storia dell’antropologia*, Bologna, Zanichelli.
- , 1998, *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci (II ed.).
- Geertz C., 1987, *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1973).
- Gobbo F. (a cura di), 1996, *Antropologia dell’educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- , 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- (a cura di), 2003, *Multiculturalismo e intercultura*, Padova, Imprimeria.
- , 2004, *L’“insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca”* in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, p. 126-135.
- Gomes A.M., 2000, “Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xacriaba”, in *Educação em Revista*, numero speciale, anno XV, Belo Horizonte, UFMG, p. 37-68.
- Grünberg G., De Almeida R.F.T., Melià B., 2000, *Ñandé Rekó. Il nostro modo di essere*, Roma, CISU.
- Gumpertz J.J., Hymes D. (a cura di), 1986, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford, Blackwell.
- Habermas J., Taylor C., 2008, *Multi culturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli (II ed.).
- Hannerz U. (1992), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1980).
- Hall S., 1996, *The Question of Cultural Identity*, in Hall S., Held D., Hubert D., Thompson K. (a cura di), *Modernity: An Introduction to Modern Society*, Cambridge (MA), Blackwell.

- James A., Prout A., 1990, *Constructing and Reconstructing Childhood Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- James A., Jenks C., Prout A., 1997, *Theorising Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Lelli, S., 2007, *Trasformazioni guaraní tra paradigma sciamanico e scuola*, Roma, CISU.
- LeVine R.A., New R.S. (a cura di), 2009, *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Raffaello Cortina Editore (ed. orig. 2008).
- Levinson S.C., 1985, *La pragmatica*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1983).
- Lopes Da Silva A., 2001, *A educação indígena entre dialogos interculturais e multidisciplinares: uma introdução*, in Lopez Da Silva A., Leal Ferreira M. (a cura di), *Antropologia, história e educação. A questo indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, p. 9-25.
- Lopes Da Silva A., Benzi Grupioni L.D. (a cura di), 1995, *A tematica indígena na escola. Novos subsidios para professores de I e II graus*, Brasilia, MEC/MARI/UNESCO.
- Lopez Da Silva A., Leal Ferreira M. (a cura di), 2001, *Antropologia, história e educação. A questo indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora.
- Lopes Da Silva A., Lopez Da Silva Macedo A., Nunes A. (a cura di), 2002, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, São Paulo, Global Editora.
- Mead M., 1928, *Coming of Age in Samoa*, New York, William Morrow (trad. it. 1954).
- Melià B., 1989, *Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena*, in Emiri L., Monserrat R. (a cura di), *A conquista da escrita*, São Paulo, Ed. Iluminuras, p. 9-16.
- , 1992, *L'esperienza religiosa guaraní*, in Marzal M., *Il volto indio di Dio*, Assisi, Cittadella editrice, p. 319-380 (ed. orig. 1989).
- Nunes A., 1999, *A sociedade das crianças AweXavante: por uma antropologia da criança*, Lisboa, Ministerio da Educação, Instituto de Inovação educacional.
- Piasere L., 2002, *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma-Bari, Laterza.
- Remotti, F., 1990, *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- , 1996, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.
- Scavi M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.
- Surian A., 1998, *L'educazione interculturale in Europa*, Bologna, EMI.

- Surian A., 2003, *Educazione interculturale: percorsi formativi*, in Gobbo F. (a cura di), 2003, *Multiculturalismo e intercultura*, Padova, Imprimerie, p. 197-215.
- Tassinari A.M., 2001, *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*, in Lopez Da Silva A., Leal Ferreira M. (a cura di), *Antropologia, história e educação. A questo indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, p. 45-69.

SCUOLA E IDENTITÀ LOCALE NELLE COMUNITÀ *MAPUCHE* DEL SUD DEL CILE: ANALISI DI TRE CASI ETNOGRAFICI

Laura Luna

Introduzione

In questo articolo si intende esaminare il rapporto tra scuola e identità culturale in tre comunità rurali indigene dell'Araucania, regione cilena storicamente abitata dai *mapuche* e che, ancora oggi, presenta la più alta concentrazione di popolazione indigena del Cile. Esso si basa su uno studio etnografico dell'Unesco realizzato nel 2003-2004 che voleva rilevare i meccanismi di discriminazione e/o di valorizzazione della diversità culturale che hanno luogo in scuole caratterizzate da un numero significativo di studenti indigeni (Hevia e Hirmas, 2006).¹

Le comunità di Afunalhue, Chaura e Traitraico si rivelano essere microcosmi sociali e culturali complessi con cui le istituzioni scolastiche fanno fatica ad interagire, specialmente nella direzione di una proficua integrazione tra saperi e pratiche locali e i contenuti e modi dell'insegnamento formale.

L'analisi che segue mette in luce le dinamiche sociali, diverse in ognuno dei tre casi etnografici, che fanno emergere resistenze culturali per la partecipazione dell'identità locale nel sistema educativo. Tali resistenze vengono manifestate sia dalla istituzione scolastica e, nella fattispecie, dai maestri che dalla comunità rappresentata dagli alunni e genitori. Queste sono legate non solo alle differenze di contenuto tra sapere locale e conoscenze scolastiche, ma anche a concezioni radicate sulle modalità di trasmissione delle conoscenze.

¹ La mia partecipazione in qualità di ricercatrice in questo studio si è concentrata nel componente affidato alla Pontificia Università Cattolica del Cile, Sede Villarrica.

Aspetti sociali, politici e culturali della Regione dell'Araucania e della zona di Cautin Sur

La popolazione indigena del Cile costituisce il 4,6% (692.192 persone) della popolazione totale del Cile, e i mapuche ne rappresentano la stragrande maggioranza, con circa l'87% distribuito tra la Regione Metropolitana (Santiago e dintorni), e le regioni VIII, IX e X del sud del paese (INE, 2002). La concentrazione più alta di mapuche (33,6%) vive nella Regione IX o Araucania, che è anche quella che presenta uno dei tassi di povertà più elevati nel paese, dovuti, principalmente, all'opera di colonizzazione effettuata dal governo cileno nella seconda metà del secolo XIX. Questa implicò l'occupazione militare del territorio *mapuche* e il "radicamento" (*Radicación*) dei mapuche spodestati dalle loro terre in altre di estensione e qualità inferiore. La destrutturazione del sistema sociale *mapuche*, l'impoverimento economico, la migrazione verso il mondo urbano e l'indebolimento o scomparsa di elementi culturali fondamentali per l'identità *mapuche* sono tutte conseguenze che i mapuche hanno subito con il processo di colonizzazione (Bengoa, 1985).

Oggi i mapuche come gli altri popoli indigeni dell'America Latina godono di una legislazione – la cosiddetta *Ley Indígena* del 1993 – che tutela alcuni loro diritti fondamentali, come la terra, la pratica delle proprie tradizioni, l'organizzazione comunitaria. Inoltre, attraverso fondi predisposti dai governi della democrazia e da diversi organismi privati e internazionali, i mapuche sono diventati beneficiari di una serie di programmi di sviluppo, diretti principalmente alle zone rurali dell'Araucania. Tuttavia, questi si sono rivelati insufficienti per risollevarli dalla povertà ed emarginazione sociale, soprattutto a causa dell'applicazione indiscriminata del modello economico liberista cominciata durante la dittatura di Pinochet che ha permesso a imprese forestali ed internazionali di insediarsi nelle zone *mapuche*.

Uno dei principali ambiti di azione dello sviluppo promosso dai governi in area indigena è l'educazione. In sintonia con gli altri paesi latinoamericani si è creato, all'interno del Ministero dell'Educazione, un Programma per l'Educazione Interculturale Bilingue (PEIB) responsabile della promozione di processi educativi pertinenti alla diversità culturale, sociale e linguistica in cui si applicano. Questo programma mira anche a dare una risposta ai movimenti indigeni che rivendicano una maggiore autonomia sul piano politico e culturale, per la quale l'educazione si configura come un ambito strategico. Non è un caso, infatti,

che le principali azioni del programma si sono concentrate nelle zone di maggiori conflitti tra *mapuche* e Stato, lasciando fuori aree, pure di alta concentrazione indigena, considerate più “pacifiche” e “acculturate” come la zona sud della provincia del Cautin, su cui si basa questo studio.

Ciò nonostante, anche le scuole di questa area mostrano una certa consapevolezza sulla necessità di adattare programmi e strategie educative alle particolarità del contesto culturale locale. Tale consapevolezza deriva, più che dalla familiarità con il modello della educazione interculturale, da una concezione costruttivista della conoscenza e dall’affermarsi, a cominciare dagli anni ’80, di nuove teorie dell’apprendimento legate all’idea di “apprendimento significativo” (Rodríguez Palmero, 2004).

Componenti metodologiche dello studio

La sezione dello studio Unesco realizzata nel Sud Cautin è stata affidata alla Pontificia Università Cattolica del Cile che da quasi 30 anni svolge azioni di sostegno economico e sociale con le comunità *mapuche* situate presso i laghi Villarrica e Calafquén. Perciò la conoscenza accumulata in anni di azioni di sviluppo e ricerca nelle comunità di Afunalhue, Chaura e Traitraico ha avuto un ruolo fondamentale non solo per facilitare l’accesso nelle scuole di queste comunità ma anche per l’interpretazione dei dati rilevati con il metodo microetnografico. Questo infatti prevedeva periodi brevi di presenza sul campo che sono consistiti in 4 giorni nel caso di Afunalhue, 7 in quello di Chaura e 10 in quello di Traitraico.²

I metodi di ricerca applicati sono: osservazione partecipante effettuata dentro e fuori dell’aula, interviste agli insegnanti, *focus group* con i genitori, esame della documentazione relativa ai programmi scolastici e dei registri degli insegnanti.³ Le percezioni dei bambini sono state avvicinate sia attraverso conversazioni informali che mediante attività svolte

² In realtà nel caso di Afunalhue i precedenti rapporti con l’Università hanno inizialmente agevolato l’accesso ma si sono rivelati problematici nel corso dell’osservazione. Difatti, il direttore della scuola ha progressivamente espresso la sua diffidenza e reticenza verso lo studio e verso l’istituzione che lo stava conducendo, con cui in passato si erano verificate alcune incomprensioni. Il suo atteggiamento ha costretto a ridurre il periodo di osservazione nella scuola di Afunalhue.

³ Solo nelle scuole di Chaura e Traitraico è stato possibile realizzare le interviste agli insegnanti e i *focus group* con i genitori.

in classe, basate a Chaura e Traitraico su illustrazioni da commentare e ad Afunalhue sul disegno e la composizione scritta. Ai fini di questo articolo si prende in considerazione, per ogni caso, solo il materiale etnografico che appare particolarmente indicativo di alcuni nodi problematici del rapporto scuola e identità locale.

Primo caso etnografico: Afunalhue

La comunità di Afunalhue localizzata a 18 chilometri dalla città di Villarrica, comincia proprio ai margini della strada che collega i principali centri turistici della zona. La sua facile accessibilità le permette di avere un rapporto di scambio privilegiato con il mondo urbano, con tutti i vantaggi economici e le ripercussioni socioculturali che questo comporta. Essa stessa è diventata luogo di attrazione turistica e di frequentazione da parte di cileni, *mapuche* di altre zone e stranieri soprattutto per la presenza del Campus della Pontificia Universidad Católica, situato nel cuore della comunità.

Divisa al suo interno tra diverse affiliazioni religiose (cattolica ed evangelica) e, come suole accadere in altre comunità *mapuche*, tra diversi nuclei di appartenenza familiare, Afunalhue presenta un'identità sociale piuttosto frammentata. Sia per le iniziative di valorizzazione del patrimonio culturale *mapuche* promosse dall'Università sia per la domanda di prodotti locali legati alla "tradizione *mapuche*" da parte del mercato turistico, la comunità ha vissuto un processo di recupero e riscoperta della sua identità culturale *mapuche*. Ciò nonostante, l'impatto dell'acculturazione subita ha lasciato tracce evidenti come la perdita quasi totale dell'uso della lingua tradizionale, il *mapudungun*, e la scomparsa di cerimonie come il *nguillatun* che hanno un forte valore religioso e sociale. L'identità ritrovata sembra infatti più legata a simboli e rappresentazioni che, pur facendo parte del patrimonio culturale *mapuche*, sono estranei al vissuto dei *mapuche* contemporanei. Piuttosto, essi sono elementi utilizzati nell'ambito non indigeno per costruire l'immagine della diversità di cui l'indigeno *mapuche* si farebbe rappresentante. In questo senso, la cultura *mapuche* di Afunalhue appare come "alienata".⁴ D'altro

⁴ Bonfil Batalla, nella sua teoria del controllo culturale, definisce "cultura alienata" quella che subisce l'ingerenza di decisioni esterne su elementi culturali appartenenti alla cultura indigena (Bonfil Batalla, 1986).

canto, anche qui, come in tutte le comunità *mapuche*, persino in quelle che più fortemente hanno subito l'infiltrazione della cultura maggioritaria, si svelano i componenti di un senso di appartenenza comunitaria e *mapuche* attraverso la memoria storica di alcune famiglie, le leggende, la toponimia, le pratiche della quotidianità domestica, la socialità.

L'osservazione partecipante realizzata attraverso lo studio mostra che i bambini della scuola di Afunalhue (benché molti vengano da comunità e settori rurali vicini) sembrano riflettere piuttosto quella "alienazione" e senso di estraneità verso la loro appartenenza etnica. La scuola "Virgen de la Candelaria" ha 26 alunni, 23 dei quali sono *mapuche*. Eppure, solo in 4 alzano timidamente la mano quando viene chiesto chi di loro è *mapuche*. Di fronte alla richiesta di dire quello che sanno sul popolo *mapuche*, faticosamente, e solo dopo un intervento del maestro, che ricorda loro le lezioni in cui il tema è stato trattato in forma esplicita, alcuni bambini si pronunciano al riguardo: i *mapuche* vivono nella IX Regione, vivevano nelle *rukas*, parlano *mapudungun*. Le *rukas* (antiche abitazioni *mapuche* a forma circolare) sono l'elemento più ricorrente sia nei disegni che nei testi dei bambini ai quali viene chiesto di rappresentare o raccontare qualcosa dei *mapuche*.

Alcuni disegni invece, più originali, mostrano un uomo a cavallo adornato con alcuni accessori che richiama la figura del *lonko* (cacicco); altri riportano l'immagine di alcuni strumenti musicali *mapuche*, la *trutruka* (strumento a fiato) e il *kultrun* (tamburo). Ma uno in particolare dà prova di una rappresentazione più articolata scaturita dall'esperienza personale. Un cavallo, un *kultrun*, una *trutruca*, un *trarilonko* (gioiello),⁵ una *ruka* e due figure femminili sono disegnati da una bambina che racconta di essere nipote di una *machi* (sciamano), di saper suonare il *kultrun* e di andare alle cerimonie dello *nguillatun* vestita con gli ornamenti tradizionali. Altri bambini raccontano pure, durante l'attività, di avere dei parenti che parlano il *mapudungun* e che hanno insegnato loro alcune parole, come *trewa* (cane).

Esortati ad esplorare il proprio bagaglio di conoscenze i bambini spontaneamente rivelano quella dimensione nascosta della loro esistenza e ritro-

⁵ I gioielli d'argento *mapuche* sono il simbolo dell'epoca di maggiore prosperità vissuta dai *Mapuche* durante il secolo XVIII quando i rapporti con gli spagnoli avevano raggiunto un equilibrio stabile basato sull'indipendenza politica e scambi commerciali (Bengoa, 1985). Il *trarilonko* va cinto intorno al capo. Oggi sono soprattutto le donne *machi* (sciamane) quelle che lo indossano in occasione di cerimonie religiose.

vano i vincoli esperienziali con quella realtà apparentemente estranea evocata dalla parola “*mapuche*”. Difatti, al di là di queste eccezioni, la tendenza generale dei bambini di Afunahue a percepire ciò che è *mapuche* come distante dal proprio mondo è confermata dalle descrizioni date per iscritto:

“*El idioma de los indígenas se llama mapudungun. Su árbol es el canelo*” (La lingua degli indigeni si chiama mapudungun. Il loro albero è il *canelo*).

“*El año nuevo se celebra el 24 de Julio. El saludo es mari mari y vivían en ruca. Vailaban, telaban, también tenían trewa che significa perro. Chao significa peucayan en mapuche*”. (L’anno nuovo si celebra il 24 luglio. Il saluto è *mari mari* e vivevano in *ruka*. Ballavano, tessevano, avevano anche il *trewa*, che significa cane).

“*Los mapuches viven en rucas, están hechas de madera y paja en el guatripantu se celebra el año nuevo. Los mapuches tienen distintos tipos de instrumentos musicales como: la trutruca y cultrún y pifilca*”. (I *mapuche* vivono in *rukas*, fatte di legno e paglia. Nel *huatripantu* si celebra il nuovo anno. I *mapuche* hanno diversi tipi di strumenti musicali come: la *trutruca*, il *kultrun*, la *pifilca*).

“*Los mapuches se identifican por sus apellidos, el idioma es muy parecido al ingles, viven en rucas, están hechas de paja y madera, su año nuevo se celebra el 24 de junio, sus comidas típicas son: catuto, maíz, muday, kofque, ecc.*” (I *mapuche* si riconoscono per i loro cognomi, la lingua è molto simile all’inglese, vivono in *rukas* fatte di legno e paglia, il loro anno nuovo si celebra il 24 giugno, i suoi alimenti tipici sono: *catuto*, *maiz*, *muday* (bevanda di grano fermentato), *kofque* (pane) ecc.)

“*El idioma mapuche se llama mapudungun y a los animales les sacan el corazón y los queman*”. (La lingua *mapuche* si chiama *mapudungun* e agli animali tolgono il cuore e li bruciano).

I termini con cui i bambini descrivono i *mapuche* li proiettano nel passato, evidente nell’uso del tempo verbale, o in una realtà “altra” dove si vive in case fatte di legno e paglia, una pratica del tutto inverosimile al giorno d’oggi, se non per un ridottissimo numero di *mapuche* i quali la adottano per scelta più che per necessità. Altri elementi come la celebrazione del nuovo anno *mapuche*, il cibo e gli strumenti musicali sono ancora vigenti, ma è difficile dire, nel contesto in cui si trovano, se fanno parte delle esperienze e conoscenze precedenti dei bambini acquisite nella stessa comunità o se sono piuttosto “nozioni da manuale” imparate nell’ambito scolastico. Data la scarsità di manifestazioni culturali nell’ambiente comunitario è plausibile che le descrizioni dei bambini siano proprio il risultato di quanto imparato a scuola ed, in particolare,

di “un’infarinatura” di elementi culturali sconnessi e privi di contesto. In questo modo i bambini *mapuche* si ritrovano a riprodurre le semplificazioni e gli stereotipi costruiti dai non *mapuche* sulla propria realtà.

Secondo caso etnografico: Chaura

La comunità di Chaura si trova in uno stato di notevole emarginazione rispetto al mondo urbano. Localizzati a 25 chilometri da Villarrica e, soprattutto, a 14 chilometri dalla strada principale che collega con i principali centri della zona, gli abitanti di Chaura non solo sono raggiunti con difficoltà dalle diverse agenzie governative e organismi di sviluppo ma hanno anche possibilità più limitate di recarsi in città, eventualmente, per vendere i propri prodotti agricoli. Solo nel 2005 vi è stata installata la rete elettrica. Tuttavia, per alcuni è ancora precario l’accesso a beni di prima necessità come acqua e luce. Gli abitanti di Chaura vivono oltre che di agricoltura destinata all’autosussistenza, di lavoro stagionale nelle compagnie forestali che in questa zona, come in molte altre del sud del Cile, hanno dato luogo alla deforestazione per lasciare spazio alle piantagioni legate all’industria del legno.

Oltre ad essere segnata dall’isolamento e dalla precarietà economica, Chaura si distingue anche per la presenza di tratti culturali significativi come la celebrazione del *nguillatun*, l’uso del *mapudungun* (seppure circoscritto a certe situazioni sociali e alle vecchie generazioni) e la trasmissione di valori e saperi costitutivi dell’identità sociale locale che poco volentieri vengono condivisi con estranei. Tra i principi regolatori delle dinamiche sociali spiccano la reciprocità e l’egualitarismo, retaggio di una società seminomade, basata in clan dove si evitava la concentrazione del potere sociale e politico e l’accumulazione di beni. L’impoverimento e la disgregazione sociale provocati da colonizzazione e dalla *Radición* hanno accentuato i conflitti tra famiglie ed esacerbato i meccanismi di controllo sociale i quali possono avere effetti coercitivi anche sui processi di sviluppo locale. È stato studiato, infatti, come in questa comunità “l’invidia” è associata ad atteggiamenti di esclusione ed ostracismo che tendono a colpire chi dimostra di voler distinguersi dagli altri, migliorando la sua condizione economica e sociale (Luna, 2007). Tuttavia, la coesione costantemente minacciata da questo fenomeno di livellamento distruttivo viene ritrovata nella pratica annuale dello *nguillatun* che celebra i rapporti interfamiliari mediante lo scambio e la ripartizione di cibo e bevande rituali.

I 14 bambini della scuola di Chaura, tutti *mapuche*, rivelano apertamente e con entusiasmo la loro appartenenza etnica. Identificano i *mapuche* come “i più intelligenti” e “saggi” tra le persone di diverse origini nazionali ed etniche rappresentate in un’illustrazione che la ricercatrice mostra loro. Allo stesso tempo, riflettono sia nei rapporti con i compagni che nell’atteggiamento verso il maestro lo sfondo sociale complesso a cui appartengono. Le liti associate a tensioni già presenti nelle rispettive famiglie da una parte e un atteggiamento quasi noncurante dei propri beni ma piuttosto solidale e generoso verso i compagni dall’altra, caratterizzano le loro relazioni interpersonali. Nei riguardi del maestro, che solo di recente ha assunto questo ruolo, mostrano invece una certa diffidenza ricordando a lui e agli altri che non è proprietario della casa che occupa e deridendolo quando pronuncia erroneamente una parola in *mapudungun*. Dal canto suo, il maestro, consapevole di avere a che fare con una realtà problematica, si muove con molta cautela e si ritira in un atteggiamento riservato che non sempre favorisce né la sua personale integrazione nel tessuto comunitario né la valorizzazione delle esperienze e conoscenze locali nell’ambito scolastico. La situazione riportata durante l’osservazione partecipante nell’aula da prova di questa distanza tra maestro e alunni e delle difficoltà del maestro di colmarla.

Il professore comincia la lezione su antichità e resti archeologici chiedendo ai bambini se a casa conservano alcuni oggetti antichi. I bambini ne nominano diversi: “*huso*” (fuso), “*tortera*” (fusaiola), “*olla de fierro*” (pentola di ferro), “*pedra para hacer catuto*” (pietra per fare un cibo *mapuche* a base di grano), “*trarilonko*”, “*trapelakucha*”.⁶ Al ripetere quest’ultima parola il maestro dice: “*trapelaucha*”, provocando una generale risata tra i bambini dovuta soprattutto al fatto che “*laucha*” in spagnolo significa “topo”. Nessuno però corregge il maestro il quale, a sua volta, sembra rimanere indifferente alla risata, non ne chiede il motivo e procede con la lezione chiedendo agli alunni di disegnare gli oggetti nominati. Poi, mentre i bambini stanno svolgendo il compito richiesto, uno di loro esclama con tono ironico che non riesce a disegnare la “*trapelaucha*” suscitando di nuovo le risa degli altri. Il maestro le ignora ancora una volta e continua ad insegnare le divisioni ad un altro gruppo di alunni.

⁶ La *trapelakucha* è un altro prezioso gioiello d’argento *mapuche* da appendere sul petto, oggi usato come il *trarilonko* durante le cerimonie religiose.

Questo episodio emblematico sembrerebbe mettere in luce gli impedimenti che rendono fallimentare questo tentativo di integrare le esperienze e conoscenze degli alunni nell'insegnamento. Il maestro, al pronunciare in maniera scorretta un termine della lingua locale, che si riferisce, oltretutto, a un oggetto divenuto uno dei simboli più rappresentativi del patrimonio culturale *mapuche*, svela la sua ignoranza al riguardo. Tuttavia, ciò che colpisce maggiormente è il modo in cui gestisce questa situazione di "smascheramento" di fronte ai suoi alunni, preferendo il silenzio e l'impassibilità piuttosto che il chiarimento. Il maestro sembrerebbe così voler evitare di rendere la sua posizione di insegnante ancora più vulnerabile assumendo il suo errore davanti agli alunni e riconoscendo pubblicamente la loro maggiore competenza in un ambito della conoscenza. Conferma questa scelta quando i bambini, come se volessero dargli un'altra possibilità, tornano sull'accaduto con una battuta che provoca di nuovo ilarità. Infatti, tale indifferenza potrebbe essere stata percepita dai bambini come un atteggiamento dispregiativo nei confronti del loro patrimonio culturale e come un'ulteriore prova di distacco ed estraneità del maestro rispetto al contesto locale.

La reazione del maestro è soggetta a letture diverse, in quanto la scelta del silenzio può essere intesa sia come l'espressione di timore e insicurezza personale sia come atto di superiorità nei confronti delle circostanze. Potrebbe, infatti, trattarsi dell'incapacità di agire in una situazione che lo coglie impreparato come anche della manifestazione di un atteggiamento denigratorio verso un ambito – quello delle conoscenze culturali dei bambini – che è estraneo al suo bagaglio di conoscenze personali e alla sua formazione di maestro. In ogni caso il maestro evita di entrare in dialogo con i suoi allievi e di mettersi nella condizione di imparare da loro. Dunque, per mezzo di questo suo distacco egli sembra trincerarsi nel suo ruolo di insegnante, legittimato come conoscitore in ogni materia dell'apprendimento. Un episodio come quello della "*trapelaucha*" è percepito come una minaccia a questo ruolo di "esperto" per il quale è stato formato e che gli impedisce di gestire le conseguenze della strategia didattica adottata di stimolare le conoscenze degli allievi. Tale idea d'insegnante, costitutiva dell'identità sociale del maestro, fa trapelare anche la persistenza di una concezione dell'insegnamento come *trasmissione* di informazioni (piuttosto che stimolazione di conoscenze) favorendo lo scarto tra processi educativi e identità degli alunni.

Terzo caso etnografico: Traitraico

Traitraico si trova nella X Regione, a 5 chilometri da Coñaripe, località turistica a cui è ben collegata. Questa comunità è nota per un forte senso di identità locale e per una solida organizzazione collettiva che le ha permesso di portare avanti diverse iniziative sia per migliorare le proprie condizioni di vita che per rinvigorire il senso di appartenenza e lo spirito di aggregazione comunitaria. Spiccano tra queste il recupero della *minga* che consiste nell'aiuto prestato da diverse famiglie a un membro della comunità per la realizzazione di un lavoro nel suo terreno. Questa attività collettiva diventa anche un'istanza sociale significativa dove si condivide il pasto preparato dalle donne per l'occasione e si stabiliscono legami che si riveleranno molto vantaggiosi quando, secondo la regola della reciprocità, la cooperazione verrà restituita al lavoratore che lo richiederà.

La scuola di Traitraico, pur essendo anch'essa un'istituzione esogena, si è integrata bene nel tessuto comunitario soprattutto grazie alla persona del suo direttore che vi ha vissuto per molti anni e ha collaborato attivamente in vari progetti e attività, guadagnandosi la stima e la fiducia di tutti. Nonostante ci siano altri tre insegnanti nella scuola, il che rende l'analisi dell'insegnamento e dell'approccio con i bambini più variegata e complessa rispetto alle altre due scuole, si distingue un'etica comune di considerazione e rispetto del contesto sociale e culturale dei bambini. Secondo quanto riportato dalle diverse fonti etnografiche, l'integrazione delle esperienze dei bambini avviene attraverso alcune attività sporadiche legate all'ambiente naturale, alla ricerca di leggende e ricette tradizionali e, dichiarano all'unanimità gli insegnanti, durante le lezioni di storia dove si fa riferimento alle usanze degli antenati (*antepasados*) *mapuche*. Tuttavia, soprattutto in maniera informale, attraverso un approccio personalizzato, favorito dal fatto che ci sono 4 insegnanti per 38 alunni, gli alunni sono messi in condizione di esprimersi con spontaneità sul loro vissuto familiare e comunitario.

Come a Chaura i bambini rivelano apertamente le loro origini etniche e la loro autostima culturale quando gli viene mostrata la raffigurazione di persone diverse. Difatti, all'inizio identificano il personaggio *mapuche* come il più importante perché "il *mapuche* coltiva la terra ed è il più antico di queste terre" e come il più intelligente perché "fabbrica utensili e strumenti musicali", anche se poi ammettono che pure gli altri personaggi non *mapuche* fabbricano altri oggetti e sono intelligenti.

Ai fini di questa analisi si intende prendere in esame la posizione esplicitata dal direttore riguardo l'integrazione dei saperi locali nell'insegnamento scolastico. Intervistato su questo aspetto, il direttore dichiara di avere consapevolmente scelto di non includere l'insegnamento della cultura *mapuche* nel programma. Racconta che in precedenza, in risposta ad una richiesta della comunità, aveva assunto un maestro *mapuche* perché insegnasse lingua e cultura *mapuche* ai bambini della scuola. Ma costui non fu bene accolto dai genitori degli alunni perché era *lafkenche*, cioè veniva dalla costa della IX Regione, dove si parla un *mapudungun* diverso da quello usato nella zona di Traitraico. Allora venne chiamato un insegnante della zona, che però non aveva un buon approccio con i bambini, pertanto fu dimesso. Il terzo e ultimo tentativo fu con un membro della stessa comunità di Traitraico il quale non durò più di un anno perché la sua presenza sollevò tensioni e conflitti interfamiliari che portarono alcuni genitori a minacciare di togliere il loro figlio da scuola nel caso che questo polemico personaggio conservasse il posto. Questa esperienza aveva portato il direttore ad abbandonare ogni iniziativa che mirasse ad una formale integrazione della lingua e cultura locale nell'insegnamento perché non spetta a lui, dice, mettere d'accordo i membri della comunità su questo argomento; preferisce, quindi, concentrarsi nell'offrire una "educazione di qualità" a tutti i bambini.

Contrariamente a quanto accade nelle scuole di Chaura ed Afunahue, dove l'assenza di un'educazione inclusiva dell'identità comunitaria è dovuta soprattutto all'ignoranza ed estraneità dei direttori-maestri nei confronti di quest'ultima, qui a Traitraico è proprio la conoscenza e il rispetto verso il sistema sociale del luogo che determina la posizione del direttore a favore di una separazione tra formazione scolastica e cultura locale. Senza esplicitarlo il maestro mostra di avere intuito il tipo di problematiche sollevate dalla possibilità di rendere la trasmissione della cultura e lingua *mapuche* materia dell'educazione formale. Il disaccordo sulla persona alla quale affidare l'incarico di insegnare questa "materia" non rispecchia tanto la disunione in una comunità che, in altri ambienti decisionali, si è rivelata notevolmente coesa; piuttosto, esso mostra la mancanza di preparazione della gente di Traitraico per discernere su questa tematica. Infatti, la trasmissione della lingua e cultura non è mai stata prerogativa di un individuo nelle comunità *mapuche*, neppure se democraticamente eletto; nemmeno è mai stata circoscritta ad un ambito pensato per adempiere a quella funzione. Il trasferimento di cono-

scenze avviene, infatti, attraverso canali diffusi nelle forme sociali della quotidianità domestica e in alcune vitali istanze collettive.

Dunque la diatriba sul “maestro ideale” per insegnare un materia così cruciale e delicata come la lingua e cultura *mapuche* svela un dilemma più profondo che non ha a che vedere con la persona da scegliere ma con i criteri della scelta. La domanda fondamentale cui non si riesce a dare una risposta sembra quindi essere questa: quali sono i criteri da adottare per legittimare il ruolo di insegnante di conoscenze che abitualmente si trasmettono nell’ambito familiare? In questo senso il riconoscimento della competenza dell’insegnante è inscindibile dall’approvazione del contesto sociale in cui essa si esercita. Sembrerebbe, infatti, che i *mapuche* di Traitraico non considerino la scuola come un luogo idoneo per la formazione sul proprio patrimonio culturale.

Conclusioni

L’esame del rapporto tra formazione scolastica ed identità culturale degli alunni fa emergere con chiarezza l’inclinazione generale degli insegnanti a relegare la cultura *mapuche* nel passato, concentrando tutti i richiami all’identità etnica dei bambini nelle lezioni di storia (Traitraico) o sull’antichità (Chaura) o, nel peggiore dei casi, in enunciati generali su “i Mapuche” che, sia per il contenuto che per la forma verbale, li collocano in una dimensione lontana dal presente (Afunalhue).

Ad Afunalhue si è rivelata anche una tendenza ad associare i *mapuche* con aspetti puntuali, o con una combinazione di elementi che, pur facendo parte del patrimonio culturale *mapuche*, non sono rappresentativi della loro realtà contemporanea. Piuttosto essi sono il prodotto di semplificazioni e stereotipi che sono stati elaborati da non *mapuche* e che in contesti dove le conseguenze del processo di acculturazione o assimilazione sono più evidenti vengono facilmente acquisiti e riprodotti dagli stessi indigeni, come accade, per esempio ai bambini di Afunalhue o tra i *mapuche* urbani.⁷ La particolarità di un intero gruppo etnico viene ridotta ad alcuni oggetti (il *trarilonko*) o immagini (la *ruka*) che non ap-

⁷ La tendenza alla reificazione e riproduzione di immagini stereotipate sulla cultura *mapuche* è stata anche riscontrata in uno studio realizzato dal Programma di Educazione Interculturale Bilingue del Ministero (PEIB, 2003).

partengono a tutti i *mapuche* e comunque, non nello stesso modo perché l'identità etnica si incarna in aspetti diversi in ogni contesto locale.

Ma la mancanza di competenze dei maestri sulla realtà *mapuche* non è il principale ostacolo per fare di essa parte integrante dei processi di apprendimento scolastico; lo sono invece alcune concezioni dell'insegnamento e del ruolo dell'insegnante. Difatti, una modalità di insegnamento contraria al paradigma costruttivista sembra riprodursi proprio in un ambiente caratterizzato da saperi diversi a quelli trasmessi dal sistema educativo occidentale, dove le conoscenze previe degli alunni sono fondamentali per condurre processi di apprendimento *pertinenti e significativi* dal punto di vista culturale (Hevia, Hirmas, Peñafiel, 2003). Nella pratica educativa prende il sopravvento proprio la tendenza a trasmettere nozioni standardizzate sulla cultura *mapuche*. Queste, invece di attecchire nel sistema conoscitivo ed esperienziale degli alunni, rimandano al bagaglio di conoscenze del maestro, formato nel mondo non *mapuche*.

Sembrirebbe che la semplice "trasmissione" di informazioni generali sui *mapuche* si confaccia meglio al modello di insegnante come esperto della materia da insegnare. Tale modello, riprodotto nella formazione ricevuta dagli insegnanti, appare particolarmente difficile da mettere in discussione, anche quando il contesto dell'attività educativa ne rende evidente la necessità. Infatti, un ruolo di mediatore o animatore si addice meglio al maestro che vuole integrare nella didattica il mondo di significati dei propri alunni. Ma questo ruolo sembra incompatibile con la posizione di potere e la superiorità conoscitiva legittimata dal sistema formativo occidentale.

D'altra parte, proprio l'idea di un maestro che assume il ruolo ufficiale di insegnare la lingua e altri elementi del patrimonio culturale *mapuche* in un'aula scolastica è del tutto nuova nelle comunità *mapuche* e può diventare oggetto di contestazione, come è accaduto a Trairaico. Ai bambini infatti viene insegnato a rispettare ed ascoltare gli anziani della comunità, custodi della memoria storica, del sistema di valori e del patrimonio di conoscenze locali, ma non esiste la figura dell'insegnante in quanto tale, convalidata non solo dalla sua superiorità conoscitiva ma anche dalla sua facoltà di formare le nuove generazioni. Tale competenza non è esclusiva di nessuno né, tanto meno, di un ambito specifico come la scuola. Infatti, la trasmissione dei saperi costitutivi dell'identità culturale che alimentano il senso d'identità collettiva locale avviene attraverso altri canali, apparentemente "informali" perché inseriti in pratiche

sociali multifunzionali e polisemiche come le conversazioni domestiche, le cerimonie dello *nguillatun*, la *minga*, i funerali ecc.

Inoltre, la scuola, in quanto istituzione esogena alla società indigena rurale si sostiene su meccanismi di autorizzazione e potere che sono pure estranei agli abitanti delle comunità *mapuche*, i quali, tuttavia, pur non partecipandone li accettano volentieri. Da tutte le interviste con i genitori dei bambini di Chaura e Traitraico emerge un enorme rispetto per l'istituzione e la formazione scolastica. Questa è considerata, infatti, come l'unica possibilità che i loro figli hanno per uscire dall'emarginazione e godere di pari opportunità sociali, acquisendo le conoscenze necessarie per cavarsela nella società nazionale. Ma l'insegnamento della lingua e cultura *mapuche* non è tra le competenze dell'ambito scolastico e la sua introduzione renderebbe comunque questa materia soggetta alle forme di approvazione che appartengono al sistema formativo occidentale ma non al sistema di riproduzione culturale *mapuche*. D'altra parte, i genitori dei bambini di Traitraico hanno dimostrato di non contare su criteri comuni endogeni per legittimare questo ruolo, proprio, come si è detto, per la novità che esso rappresenta.

In diverse comunità al centro e nord dell'Araucania, come anche sulla costa, la scuola è divenuta graduale oggetto di appropriazione culturale da parte dei *mapuche* locali, in parte grazie ai programmi governativi e in parte alle azioni del movimento indigeno che ne ha fatto un luogo simbolicamente e politicamente strategico. Ma il caso di Traitraico, che non è ancora né bersaglio di politiche educative interculturali né scenario di movimenti rivendicativi, mostra che il rapporto tra scuola e identità locale comporta non solo una revisione dei contenuti e delle strategie didattiche dentro l'aula, ma anche e in primo luogo una riflessione sui valori sociali associati alle modalità di trasmissione culturale.

Bibliografia

- Bengoa J., 1985 *Historia del pueblo mapuche*, Santiago, Ediciones Sur, (Colección Estudios Históricos).
- Bonfil Batalla G., 1986 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos", *Anuario Antropológico*, Brasilia, Editora Universidade de Brasilia.
- Hevia R., Hirmas R., Peñafiel S., 2003, "Pertinencia cultural para el cambio educativo: un enfoque para mejorar los aprendizajes", in Arrau A. (a cura

- di), *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*, Santiago, PREDES, RIL Editores, p. 37-96.
- Hevia R., Hirmas C., 2006, *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Volumen 2, Santiago, Orealc/Unesco.
- INE, 2003, *Censo 2002. Resultados*, Volúmen I-Población. País-Región, Santiago.
- Luna L., 2007, *Un Mundo entre dos Mundos. Las relaciones entre el pueblo mapuche y el Estado desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*, Santiago, Ediciones UC.
- PEIB, 2003, *Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe*, Mineduc.
- Rodriguez Palmero M.L., 2004, “La Teoría del Aprendizaje Significativo”, in Cañas A.J., Novak J.D., González F.M. (a cura di), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping, Pamplona.

RELAZIONE FAMIGLIA-EDUCAZIONE IN UNA ZONA RURALE DI MICHOACÁN, MESSICO¹

Marta Cristina Azaola

Introduzione

Data la limitata partecipazione scolastica che colpisce le zone rurali, le scarse opportunità di apprendimento ed i minori risultati scolastici li ottenuti, che sono dovuti, in parte, a limitazioni di carattere economico e sociale, questa ricerca 136mjEMC ()n()JTJ0.093 T7 0 -1T souzaoismà di ali, e soinform queseptartsonomodo l'organ1zzae scolale, qusepacitne

Pratica. D'altra parte, dato che per mezzo di questa domanda la ricerca tenta di indagare le dinamiche sociali di una piccola comunità, lo studio è stato tracciato in una prospettiva qualitativa di tipo etnografico che ha permesso un maggiore avvicinamento ai partecipanti, al fine di studiare come il loro stile di vita influisca sulle loro esperienze scolastiche. I principali metodi d'indagine sono stati: osservazione partecipante, focus group, interviste non strutturate e analisi dei documenti. Questo articolo è diviso in tre parti. La prima è un'introduzione sulla comunità, le sue risorse materiali e naturali, così come l'origine etnica e l'occupazione dei suoi abitanti. La seconda è un'analisi dell'applicazione dei concetti di Bourdieu (capitale sociale, culturale e simbolico, *habitus* e campo) allo studio di questa comunità rurale; la terza parte analizza la partecipazione dei genitori (in particolare delle madri) all'educazione formale e informale dei loro figli.

La comunità

Lo studio si è svolto in una comunità di ventidue famiglie rurali dello Stato del Michoacán, che si trova nel sud est del Messico. Questo Stato ha un alto livello di emarginazione; il 31,56% delle famiglie vive nella povertà estrema e la media degli anni di scolarizzazione della popolazione maggiore di 15 anni è di 6,4 anni, occupando il ventinovesimo posto a livello nazionale (dei 31 Stati che compongono la Repubblica Messicana).² Secondo il censimento nazionale del 2005, la maggior parte degli abitanti di Michoacán vive in aree urbane, sebbene sia significativa la presenza di parlanti bilingue (la lingua ufficiale è lo spagnolo, però nello Stato si parlano almeno due lingue indigene).³ La comunità dove è stato realizzato il lavoro di campo si chiama 'El Trajín'⁴ ed è attualmente abitata da contadini (agricoltori di sussistenza). Secondo il censimento nazionale, in questa comunità vivono 114 abitanti,⁵ e per quello che si è potuto osservare durante il lavoro di campo, la maggior parte di loro ha

² <http://www.migracionydesarrollo.org> (6 marzo 2007).

³ <http://www.inegi.gob.mx> (9 febbraio 2007).

⁴ Tutti i nomi propri sono pseudonimi. Secondo il dizionario della Real Academia Española, *Trajín* in spagnolo significa andare e tornare da un luogo a un altro per qualsiasi attività o occupazione, termine adeguato date le caratteristiche di questa comunità.

⁵ <http://www.inegi.gob.mx> (6 febbraio 2006).

origini rurali (questo significa che da generazioni lavorano e si guadagnano da vivere nel campo). A El Trajín esistono forti relazioni consanguinee poiché la maggior parte dei partecipanti allo studio proviene da una delle due famiglie principali, il che favorisce una convivenza stretta e generalmente sotto la guida degli anziani. Normalmente, famiglie estese condividono gli stessi terreni, sebbene vivano in case separate. Tuttavia, a causa dell'attuale difficoltà nel guadagnarsi da vivere attraverso l'agricoltura e per via dei matrimoni con persone di altre comunità, alcuni abitanti di El Trajín non hanno più un'origine interamente rurale e molti non si dedicano unicamente all'agricoltura. Infatti molte famiglie hanno vissuto per alcuni periodi in diverse città sia per motivi di lavoro, sia per motivi di studio o di salute. Tutti gli abitanti di El Trajín sono meticci (termine che indica la mescolanza di radici amerindiane e europee) e tutti parlano esclusivamente spagnolo.

È importante segnalare che, a partire dalla conquista dell'America da parte degli spagnoli, i meticci in Messico hanno occupato generalmente una posizione subordinata all'interno della stratificazione sociale. Bonfil (1987) concepisce il fenomeno del "meticciaggio" come un processo storico di oppressione che ha modificato l'originale organizzazione sociale indigena e che ha impedito la continuità storica della civiltà meso-americana. In questo modo i meticci compongono quel vasto segmento indio che ha dovuto rinunciare alla sua identità e cultura, benché molte caratteristiche culturali indigene continuino a vivere all'interno della popolazione meticcica. Così, lo stile di vita tradizionale di una comunità meticcica-rurale è molto simile a quello di una comunità indigena per quello che riguarda l'abitazione, l'agricoltura basata sulla coltivazione del mais, la salute e, in un certo senso, anche nel linguaggio, dal momento che molte parole propriamente meso-americane sono usate nella comunicazione quotidiana in spagnolo degli abitanti rurali. Tuttavia, la maggior parte degli abitanti delle comunità rurali messicane non si considera indigena e pertanto non ha un'identità india. Di conseguenza, la società messicana è fortemente divisa in classi sociali, per cui la maggioranza di origine indigena (formata da classi popolari), ha mantenuto più elementi della cultura meso-americana che della cultura della società messicana d'origine non indigena.

El Trajín è una piccola comunità che conta solo 23 case, un campo da basket e una scuola elementare rurale. Tutto è circondato da campi di mais e paesaggi meravigliosi, ma la comunità non ha strade d'accesso

asfaltate, né elettricità pubblica, né fognature, né telefono, né ospedale, né luoghi di svago, né trasporto pubblico. Le case vengono costruite per tappe, secondo le possibilità economiche di ogni famiglia. Tutte le case sono piccole e semplici tanto nel modo in cui sono costruite come per i beni materiali che contengono. Il problema della disoccupazione è forte all'interno della comunità. Gli uomini generalmente preferiscono rimanere in casa quando non trovano un lavoro ben retribuito fuori. Quando questo accade, generalmente ne approfittano per apportare migliorie alla loro stessa comunità. Tuttavia, si dicono sempre disposti a trasferirsi in qualsiasi luogo per lavorare. Sanno che è molto difficile per loro, come contadini, trovare lavoro per il fatto che la gente di città li esclude e li stigmatizza. Malgrado ciò, nonostante le loro difficoltà lavorative, esiste tra gli abitanti un desiderio diffuso d'indipendenza economica tanto tra gli uomini quanto fra le donne di tutte le età.

Pertanto, a causa della disoccupazione, della mancanza di servizi di base e dei bassi salari, gli uomini spesso emigrano illegalmente negli Stati Uniti per occupare posti di lavoro di basso livello in particolare nei settori della costruzione e dell'agricoltura. Bisogna tuttavia segnalare che l'emigrazione illegale nel vicino paese del nord non è solo un fenomeno regionale ma nazionale. Lo stato del Michoacán, per esempio, ha uno dei più alti indici d'emigrazione illegale verso gli Stati Uniti. Di fatto, tutti gli uomini de El Trajín sono emigrati almeno una volta ed è comune a molti passare diversi mesi dell'anno lontani dalle proprie famiglie. In questo modo il vasto fenomeno migratorio si è convertito in una forte tradizione ripetuta attraverso le generazioni ed è comunemente avallata dagli uomini (familiari e amici) tanto di El Trajín come delle comunità circostanti e l'immigrazione illegale costituisce il fattore d'influenza esterna più importante e potente in questa comunità.

Applicazione dei concetti di Bourdieu nello studio di El Trajín

Secondo Bourdieu (Bourdieu, Wacquant, 1992) la teoria ha poco da offrire ed è un'attività retorica quando non è inserita nella pratica. La sua stessa relazione con i concetti teorici fu pragmatica e li considerò come *strumenti* designati per risolvere problemi sociali concreti. Pertanto, se i concetti di Bourdieu vengono considerati come *strumenti di pensiero* che devono essere utilizzati empiricamente, l'intento della

teoria ai fini di questa ricerca è quello di un *tentativo di spiegazione* (Gorard, 2004) che dev'essere necessariamente verificato e analizzato alla luce dei dati empirici. In poche parole, i risultati di ogni studio confermano o rigettano la teoria usata (Thomas, 2002). Tenendo presente che gli strumenti di pensiero di Bourdieu devono essere definiti all'interno del suo sistema teorico e non separatamente da esso (Bourdieu, Wacquant, 1992), questa sezione esplora i concetti di capitale culturale, sociale e simbolico, campo e habitus. Secondo Bourdieu (1989), gli individui sono distribuiti socialmente in base al volume e alla struttura dei capitali che possediamo (incluso il capitale economico) ed ogni capitale può essere convertito, a certe condizioni, in altre forme di capitale (Bourdieu, 1986). Bourdieu spiega che il *capitale culturale* lo si può trovare sotto tre diverse forme:

- a) nella forma di disposizioni durature incorporate, inculcate e assimilate nella mente e nel corpo (conoscenze, abilità, saperi pratici, ecc.);
- b) sotto forma di beni materiali e culturali posseduti tanto a livello materiale che simbolico;
- c) sotto forma di certificazioni accademiche (certificati, diplomi, lauree, ecc.) emessi da scuole ed istituzioni.

Quest'ultima forma di capitale è importante perché, come spiega Bourdieu (1977), l'appropriazione culturale è coronata dalle certificazioni accademiche. Tuttavia, quali forme di capitale culturale si possono incontrare in una comunità rurale svantaggiata economicamente? È improbabile che gli abitanti rurali posseggano beni materiali e culturali legittimati dalle classi dominanti, dal momento che *“l'eredità dei beni culturali realmente appartiene solo (anche se in teoria è offerta a chiunque) a coloro che sono dotati per se stessi dei mezzi di appropriazione”* (Bourdieu, 1977, p. 488). È stato stabilito precedentemente che la teoria dev'essere messa in pratica e corroborata con dati empirici, tuttavia, per fare ciò è necessario considerare le caratteristiche proprie del contesto studiato. Tutti i gruppi sociali producono e riproducono capitale culturale. Ogni famiglia, indipendentemente dalla sua origine sociale e collocazione geografica, ha particolari forme di trasmissione culturale. Per esempio, i gruppi marginali, pur avendo un minor accesso al capitale economico e culturale dei gruppi dominanti, hanno conoscenze e abilità specifiche che hanno a che fare con le diverse occupazioni che vengono trasmesse in modo informale e che permettono loro la sopravvivenza. Queste conoscenze e abilità costituiscono il loro capitale culturale. A

questo proposito Skeggs (2004) chiarisce che nonostante per Bourdieu il capitale culturale si associ sempre alle pratiche culturali delle classi dominanti, è possibile rielaborare il concetto di capitale culturale se consideriamo la cultura come una risorsa o un valore d'uso. Così, d'accordo con Bonfil (1987), la cultura nel Messico rurale è costituita dal territorio con le sue risorse naturali, le abitazioni, gli spazi pubblici, i luoghi di produzione, di culto e di sepoltura. Include anche gli oggetti materiali che sono stati inventati o adottati col passare del tempo, come strumenti di lavoro e tutti gli altri oggetti che rendono possibile la vita quotidiana e le sue forme di organizzazione sociale all'interno della famiglia e della comunità. Tutto ciò costituisce una conoscenza ereditata, e pertanto questi sono gli elementi che sono stati considerati in questa ricerca al momento dell'analisi della trasmissione culturale e sociale da padre a figlio. Dati questi parametri della cultura rurale in Messico, esempi di capitale culturale a El Trajín sono stati riscontrati principalmente nel significato che gli abitanti attribuiscono ai beni materiali che li circondano (la terra in particolare) e alle loro festività culturali e ricreative (battesimi, matrimoni, feste religiose e civili, ecc.). Bisogna segnalare che effettivamente il loro capitale culturale sotto forma di certificati accademici è molto scarso. Tuttavia il capitale culturale lo si trova fortemente incorporato negli abitanti sotto forma di abilità fisiche, giacché tanto donne quanto gli uomini nella comunità fanno uso della loro forza e destrezza per esercitare occupazioni differenziate secondo il genere. Queste occupazioni, in mancanza di un capitale educativo più ampio, hanno permesso loro di continuare ad esistere come gruppo. Questo è il caso del lavoro domestico per le donne e le bambine, dei lavori agricoli e di costruzione per gli uomini (tanto dentro come fuori dalla comunità) e dell'inserzione graduale degli adolescenti in diverse attività comunitarie.

D'altro canto, per Bourdieu il *capitale sociale* si riferisce a tutte quelle relazioni di solidarietà e riconoscimento all'interno dei gruppi sociali e alla creazione di reti e di interscambi tra i suoi membri (Bourdieu, 1986). Il *capitale simbolico* è invece la forma che assumono le diverse forme di capitale (economico, culturale e sociale) quando vengono percepiti e riconosciuti come legittimi all'interno del gruppo. Così il capitale simbolico implica il riconoscimento delle diverse forme di capitale e conferisce potere a coloro che hanno ottenuto sufficiente prestigio da ricoprire una posizione dominante all'interno della collettività (Bourdieu, 1989).

Tornando a El Trajín, si è visto che gli abitanti tendono a dipendere dal loro capitale sociale e simbolico come forma di resistenza e sopravvivenza, anche perché l'autorità dei loro leader (organizzatori sociali, rappresentanti comunali e persone anziane) è fortemente rispettata. Pertanto, d'accordo con i risultati di questa ricerca, i concetti di capitale culturale, sociale e simbolico sono stati significativi, pur avendo proporzioni e propositi differenti da quelli della società dominante. D'altra parte, a El Trajín le posizioni sociali occupate dagli abitanti tendono ad essere più orizzontali che verticali per il fatto che gli abitanti possiedono un capitale sociale, culturale ed economico generalmente omogeneo. Tuttavia, sono state localizzate nicchie di controllo sociale tra i capi famiglia che coordinano le attività sociali e culturali per il resto della comunità, così come anche nel rappresentante comunale di fronte alla municipalità che è colui che possiede il capitale simbolico adeguato alla sua funzione amministrativa. Conseguentemente, il capitale sociale della comunità è stato localizzato in tutte le celebrazioni tradizionali e nelle attività lavorative dei suoi abitanti, all'interno delle quali il fenomeno migratorio occupa un ruolo predominante.

La nozione di *campo* nella teoria di Bourdieu denota una configurazione di relazioni oggettive che seguono logiche specifiche (economiche, religiose, accademiche, artistiche, ecc.). Tuttavia un campo non è una creazione deliberata e le sue regole non sono esplicite e codificabili. Dunque i limiti di un campo possono essere determinati solo attraverso l'indagine empirica (Bourdieu, Wacquant, 1992). Per quanto riguarda questa ricerca, il *campo educativo* all'interno di El Trajín (composto principalmente dalle esperienze educative tanto formali quanto informali degli abitanti, le idee dei genitori in fatto di educazione e le conoscenze, le abilità e i valori trasmessi all'interno della famiglia) ha costituito il campo di studio, mentre i genitori, i figli e i maestri sono stati gli agenti del campo. D'accordo con Bourdieu e Wacquant (1992), i concetti di campo e capitale sono strettamente correlati per il fatto che '*il capitale conferisce potere al campo*' (p. 101) e gli agenti, secondo Bourdieu (1989), sono distribuiti nello spazio sociale in accordo alla struttura e al volume generale del capitale che possiedono; motivo per cui in ogni campo vi sono sia agenti dominanti che dominati e lotte per l'usurpazione o l'esclusione (Wacquant, 1989). Il concetto di *habitus* fu elaborato attraverso tutta l'opera di Bourdieu (1977, 1992, 1996, 2000, 2000b). Dal suo punto di vista, la struttura sociale si interiorizza in di-

sposizioni che generano poi pratiche diverse, sebbene allo stesso tempo gli individui siano considerati degli agenti attivi e con autodeterminazione. Così, i membri di un determinato gruppo sociale acquisiscono, attraverso la loro socializzazione, una serie di disposizioni che riflettono gli elementi centrali della loro struttura sociale. In altre parole l'*habitus* è il principio organizzativo delle nostre azioni, inscritto tanto nel nostro schema corporeo come nel nostro schema di pensiero e si modella fin dalla più giovane età. Queste disposizioni sono durature e intercambiabili e, pertanto, sono alla base della nostra percezione e della nostra valutazione di tutte le esperienze successive. Tuttavia questa omogeneità non è fissa, poiché l'*habitus* è un sistema aperto di disposizioni sottoposte costantemente a nuove esperienze che influenzano, rinforzano o modificano la sua struttura (Bourdieu, Wacquant, 1992). Così, i diversi stili di vita sono prodotti sistematici dell'*habitus* che si convertono in sistemi socialmente qualificati (Bourdieu, 1996). L'*habitus*, dunque, non è solo una disposizione individuale poiché implica anche un senso della "posizione" degli altri (Bourdieu, 1989), producendo pratiche collettive che dipendono da e influenzano le strutture sociali. Per questo, parlare di *habitus* è insistere sul fatto che l'individuo è sociale: '*habitus* è una soggettività socializzata' (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 126). In questo modo non sono gli individui o le organizzazioni sociali a portare a termine i piani strategici, ma l'*habitus*. Per questa ragione, si può parlare di '*habitus* collettivo' (Nash, 1990) come di un codice culturale unificatore di gruppo. Nello studio su El Trajín, si è visto come l'*habitus* collettivo comporti l'importanza data da tutti gli abitanti all'indipendenza economica, un certo desiderio di libertà nel cercare impieghi meglio remunerati in luoghi più grandi e lontani, e allo stesso tempo un sentimento di incertezza causato principalmente dalle difficoltà economiche. Anche i rigidi ruoli di genere e le norme sociali compongono in buona misura l'*habitus* collettivo degli abitanti di questa comunità.

La partecipazione dei genitori all'educazione formale ed informale dei loro figli

La partecipazione dei genitori all'educazione contribuisce ai processi di trasmissione e riproduzione dell'*habitus* e dei capitali all'interno delle famiglie. Anche se i padri a El Trajín sono generalmente interes-

sati alla cura e all'educazione dei loro figli, questi compiti ricadono più spesso sotto la responsabilità delle madri, giacché sono loro a dover far fronte a questo dovere, in quanto passano più tempo in casa e a causa dei marcati ruoli di genere imposti all'interno della comunità.

La madre è colei che si incarica; noi andiamo a lavorare e lei si occupa dei compiti dei bambini fino a che io torno a casa e gli chiedo com'è andata a scuola [focus group; Manolo]

Il mio sposo li aiuta e gioca con loro; però gli uomini possono sempre uscire dalla comunità anche se sono disoccupati, perché quello che vogliono è distrarsi, non stare sempre qui, mentre noi non possiamo fare lo stesso poiché dobbiamo prenderci sempre cura dei bambini [focus group; Magnolia]

Pertanto, per quello che riguarda l'educazione formale dei bambini, le madri di El Trajín sono molto coinvolte in attività che vanno dal firmare documenti, al comprare materiali e a volte libri. Malgrado ciò la maggior parte delle donne nella comunità non aiuta i figli a studiare per gli esami, perché non si sentono in grado o perché i bimbi non le avvisano dei compiti in classe. Allo stesso modo, portare i bimbi in biblioteca o a musei o legger loro favole prima di andare a dormire sono attività familiari inusuali. Dato il loro limitato capitale educativo, le madri di El Trajín si sentono più capaci e sicure nel provvedere all'alimentazione e al vestiario e nel dare consigli ai loro figli. In questo senso le madri, anche se hanno un'autostima generalmente bassa e sono molto severe con i loro figli, in termini di disciplina sono molto coscienti del loro ruolo come portatrici di amore, attenzione e cura verso i figli; è ciò che Reay (2000; 2004) chiama 'capitale emotivo'.

I bambini ricevono più amore e cure quando uno rimane a casa con loro invece di andare a lavorare [focus group; Verena]

Noi ci occupiamo solo del lavoro di casa, dei nostri figli e dell'amore come madri [focus group; Magnolia]

Più che avere grandi aspettative educative per i loro figli, le madri di El Trajín preferiscono che essi evitino problemi e che stiano vicini alla famiglia. Allo stesso modo, le madri cercano di trasmettere ai loro figli valori di coppia e materni, per cercare di dare loro il sostegno ed i consigli che esse non hanno ricevuto dai loro padri e tentare così di evitare i matrimoni prematuri, frequenti nella comunità.

Le cose stanno peggiorando; si sposano sempre più giovani [focus group; Justa]

Mia figlia Pamela sta diventando una signorina e mi chiedo come dirle le cose senza che si arrabbi o mi fraintenda. Anche se ancora non so come, cercherò di farlo in tutti i modi, perché è molto importante che lei sappia. [focus group; Magnolia]

Dunque, le cure e l'affetto materni (volontari o involontari) hanno a che fare con la storia sociale di ogni famiglia e di conseguenza il coinvolgimento emozionale delle madri di El Trajín fa parte del loro capitale culturale. D'altra parte, le madri assistono regolarmente alle riunioni scolastiche e conoscono i maestri dei loro figli come ciò che essi imparano a scuola; inoltre le madri partecipano numerose alle feste scolastiche e quando è necessario si organizzano tra loro per cooperare. I bambini spingono anche i loro padri a partecipare alle attività scolastiche e sono felici quando essi assistono alle riunioni e alle celebrazioni. Inoltre, le stesse donne della comunità si incoraggiano a vicenda a partecipare all'educazione dei loro figli, vuoi attraverso inviti alle riunioni scolastiche, vuoi attraverso la loro partecipazione all'organizzazione delle feste e delle celebrazioni.

Qui la metà delle donne sono interessate all'educazione e quelle che sono più attive persuadono quelle che non lo sono a fare cose [focus group; Justa]

Senza dubbio in Messico la partecipazione dei genitori alle attività di classe è poco comune (Azaola, 2003), anche se, secondo ciò che si è osservato a El Trajín, i genitori si dimostrano interessati alla possibilità di poter contribuire più direttamente all'educazione formale dei loro figli e di poter condividere i propri saperi e le proprie esperienze.

MC: Come pensate di poter collaborare al processo d'insegnamento durante le attività di classe?

Manolo: Aiutando i maestri nel loro lavoro o con le poche cose che noi conosciamo sull'agricoltura e la costruzione.

Hugo: Anche se non ho molta esperienza mi piacerebbe partecipare ai laboratori scolastici [focus group]

Quest'iniziativa potrebbe essere fruttuosa, dato che l'origine sociale ed i valori dei maestri delle comunità rurali non sono molto diversi da quelli dei genitori, per cui la selezione dei possibili genitori interessati a partecipare sarebbe meno parziale e si avrebbero nei loro confronti meno pregiudizi di quanti non ce ne siano nelle scuole di città nei confronti di genitori di umili origini. Il maggior coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli avrebbe per obiettivo da un lato quello di

rendere le esperienze scolastiche dei bambini più divertenti e pratiche e dall'altro quello di usare in modo utile l'esperienza lavorativa e la disponibilità dei padri, dovuta all'alto tasso di disoccupazione esistente nella comunità. Per quel che riguarda le pratiche di cura dei figli, le madri di El Trajín si considerano più responsabili dei maestri. Tuttavia questo non impedisce loro di chiedere ai professori codici disciplinari più severi, giacché generalmente secondo i genitori i litigi, la disobbedienza e la ribellione non devono essere tollerati tra i ragazzi.

Quando i bambini sono in casa, noi dobbiamo insegnare loro, educarli e rimproverarli; però quando sono a scuola i maestri hanno il dovere di usare la 'mano dura' con loro [focus group; Eulogia]

Curiosamente, è emerso che la partecipazione dei genitori all'educazione informale dei figli è molto meno determinante rispetto alla loro partecipazione in questioni scolastiche. Per educazione informale mi riferisco a tutte quelle conoscenze e abilità locali, incluse attività ludiche e di svago, che hanno luogo fuori dalla scuola e che possono rinforzare l'apprendimento scolastico. In questo senso genitori e figli non collaborano insieme nelle attività della vita comune di tutti i giorni (attività legate principalmente all'agricoltura e all'allevamento degli animali), nonostante nella comunità esistano regole tacite che i bambini devono rispettare tanto nei loro compiti scolastici, quanto nelle attività familiari assegnate in casa.

I miei genitori mi insegnarono che devo fare i miei compiti presto perché di notte il cervello 'smette di funzionare' [focus group con bambini; Pamela]

Nonostante i bambini siano ben coscienti delle loro responsabilità familiari, queste non vengono svolte insieme ai genitori. Così i bambini imparano vedendo i diversi membri della famiglia svolgere le comuni attività necessarie, per poi svolgerle loro in un secondo momento. Le attività domestiche sono una delle poche attività svolte dalle madri insieme alle figlie. Data la grande importanza che ha la disciplina per gli abitanti di El Trajín, la partecipazione dei genitori all'educazione dei loro figli si esercita generalmente attraverso l'uso dell'autorità sui bambini. In questo senso, i genitori cercano di compensare attraverso la disciplina la mancanza di un appoggio economico e accademico ai loro figli.

Dal momento in cui i bambini entrano in casa, noi iniziamo a dirgli quello che devono fare. Credo che non li lasciamo quasi mai in pace. [grupo focal; Justa]

Conclusioni

In questo articolo abbiamo analizzato tre dei principali temi di questa ricerca: le caratteristiche della vita rurale, i concetti di Bourdieu, applicati nello studio, e la partecipazione dei genitori con scarse risorse all'educazione dei loro figli.⁶

Abbiamo visto che, a causa della mancanza di un maggior capitale educativo ed economico dei genitori, è principalmente attraverso la disciplina e le cure affettive che i bambini in età scolare di El Trajín acquisiscono il capitale sociale e culturale che permette loro di integrare tanto al di fuori come all'interno della comunità. È stato considerato anche il fatto che la partecipazione dei genitori all'educazione dev'essere intesa come pratica che dipende dal contesto in cui si sviluppa e pertanto dev'essere analizzata nel suo ambiente. Allo stesso modo, nell'usare i concetti di Bourdieu si devono tener in conto le caratteristiche della comunità in cui sono studiati, così come il suo sviluppo sociale e storico (aspetti che esulano da questo piccolo articolo). D'altra parte, analizzando varie famiglie di una stessa comunità, queste non possono essere considerate come entità omogenee, giacché si riscontrano tra loro importanti differenze, pur possedendo un capitale sociale, culturale ed economico simile. Inoltre anche se la partecipazione dei genitori all'educazione è un veicolo per la trasmissione dei capitali e dell'*habitus* all'interno della famiglia, non si tratta di una pratica uniforme, giacché dipende da dinamiche familiari differenti, a loro volta influenzate tanto da fattori strutturali (l'*habitus* collettivo e le strutture istituzionali) come dall'*habitus* individuale (disposizioni, decisioni personali ed aspetti affettivi).

Bibliografia

Azaola M., 2003, *A Comparative Study of Parental Involvement Policies between Mexico and the United Kingdom*, unpublished Master's dissertation, Lancaster University.

⁶ Per ragioni di spazio abbiamo tralasciato temi importanti come la teoria della riproduzione sociale e culturale di Bourdieu, le caratteristiche dell'educazione rurale nelle piccole comunità sostenute dal *Consejo Nacional del Fomento Educativo* (CONAFE) e la situazione scolastica e lavorativa degli adolescenti di El Trajín.

- Bonfil G., 1987, *México Profundo. Una civilización negada*, México, DeBolsillo.
- Bourdieu P., 1977, "Cultural reproduction and social reproduction", in Karabel J., Halsey A. (a cura di), *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press, p. 487-511.
- , 1986, The Forms of Capital, in Richardson J.E. (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT, Greenwood Press, p. 241-258.
- , 1989, Social space and symbolic power, *Sociological Theory*, 7 (1), p. 14-25.
- , 1996, *Distinction*, Harvard, Harvard University Press.
- , 2000a, *Reproduction in Education, Society and Culture* (II ed.), London, Sage.
- , 2000b, *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu P., Wacquant L., 1992, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Oxford, Polity Press.
- Diccionario de la Lengua Española, 2001 (22ª ed.), vol. 2, Real Academia Española, Espasa-Calpe, S.A.
- Gorard S., 2004, Sceptical or clerical? Theory as a barrier to the combination of research methods, *Journal of Educational Enquiry*, 5 (1), p. 1-21.
- International Migration and Development Network*, <http://www.migracionydesarrollo.org> (ultimo accesso 6 febbraio 2007).
- National Institute of Statistics Mexico*, www.inegi.gob.mx (ultimo accesso 5 marzo 2007).
- Nash R., 1990, "Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, 11 (4), p. 431-447.
- Open content dictionary*, <http://en.wiktionary.org> (ultimo accesso 15 dicembre 2006).
- Reay D., 2000, "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education", *The Sociological Review*, 48 (4), p. 568-585.
- , 2004a, *Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class*, in Adkins L., Skeggs B. (a cura di), *Feminism after Bourdieu*, Oxford, Blackwell University Press.
- Skeggs B., 2004, *Context and Background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality*, in Adkins L., Skeggs B. (a cura di), *Feminism after Bourdieu*, Oxford, Blackwell University Press.
- Thomas G., 2002, "Theory's Spell-on qualitative inquiry and educational research", *British Educational Research Journal*, 28 (3), p. 419-434.
- Wacquant L., 1989, "Towards a Reflexive Sociology: A workshop with Pierre Bourdieu", *Sociological Theory*, 7 (1), p. 26-63.

NOTE SUGLI AUTORI E SULLE AUTRICI

MARTA CRISTINA AZAOLA è ricercatrice a tempo pieno presso la School of Education dell'Università di Southampton. I suoi ambiti di interesse scientifico sono la sociologia dell'educazione e le politiche educative. Il suo lavoro di ricerca riguarda in particolare le disuguaglianze educative e la partecipazione sociale in educazione, in aree di povertà.

CHIARA BERGAGLIO si è laureata in Antropologia culturale presso l'Università di Torino con una tesi di ricerca sul gruppo indigeno brasiliano dei Guaraní Mbya che è stata pubblicata con il titolo *Una foresta di progetti. Le nuove generazioni Guaraní del Brasile* (Torino, Il Segnalibro, 2009). Ha svolto esperienze di studio e di ricerca in Italia, Brasile e Portogallo su temi dell'antropologia dell'infanzia e dei giovani, dell'antropologia dell'educazione e delle migrazioni. Ha lavorato nell'ambito di servizi per l'immigrazione ed è attualmente impegnata in progetti su seconde generazioni, scuola e formazione interculturale.

MARISA CENSABELLA, dottoressa in Lettere Moderne presso l'Università Nazionale di Córdoba (2002), D.E.A. (Diplôme d'Études Approfondies) in Linguistica Generale e Applicata presso l'Università René Descartes, Paris V (1992) e laureata in Lettere presso l'Università Nazionale di Rosario (1991). È ricercatrice aggiunta al CONICET (Consiglio Nazionale delle Ricerche Scientifiche e Tecnologiche) presso l'Istituto di Ricerche Geostoriche (IIGHI), dove realizza studi funzional-tipologici sulle lingue parlate nel Gran Chaco, occupandosi soprattutto della morfosintassi della lingua *toba*. È professoressa associata presso la cattedra di Linguistica III nella Facoltà di Humanidades, Università Nazionale del Nord-Est, e vicedirettrice dell'area linguistica del Dottorato in Lettere della suddetta università. Fra le sue pubblicazioni spiccano *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual* (Eudeba, 1999), *Derivación causativa en toba* (in Estrada et al. (a cura di), Lincom, 2008), *Introducción e Argentina en el Chaco* (in Sichra (a cura di), *Atlas etnográfico y sociolingüístico del Caribe*, ProeibAndes, UNICEF, 2009), *Beneficiaries and recipients in Toba*, in Zúñiga, Kittilä (a cura di), *Benefactives and Malefactives* (John Benjamins, 2010). Insieme con Ana Fernández Garay ha scritto il libro, *Estudio fonológico de continua dialectales: mapuche y wichí* (UNLPam, 2009).

FLAVIA CUTURI è impegnata da lungo tempo in ricerche antropologiche in Messico, in particolar modo fra gli huave di San Mateo del Mar, e per brevi periodi nella regione amazzonica della Bolivia. Insegna Antropologia culturale presso l'Università di Napoli "L'Orientale". Negli ultimi anni si è dedicata a studi di archivio su colonialismo ed evangelizzazione, tradizione protestante, alfabetizzazione in lingua indigena e frontiere della traduzione. È autrice, tra l'altro, di *Le Parole e i fatti. Per una semantica della parentela huave* (1990) e di *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno* (2003), e autrice e curatrice di *Etnografie degli eventi comunicativi* (1997) e di *In nome di Dio. L'impresa missionaria di fronte all'alterità* (2004).

FRANCESCA GOBBO insegna Pedagogia interculturale e Antropologia dell'educazione presso l'Università degli Studi di Torino. Fa parte degli *editorial boards* di riviste pedagogiche e etnografiche internazionali, ha al suo attivo numerose pubblicazioni in italiano e inglese, e ha partecipato a Progetti Comenius e a *tender* dell'Unione europea. Studia e insegna tematiche educative e culturali contemporanee da un punto di vista comparativo e interdisciplinare che unisce la teoria pedagogica a quelle dell'antropologia culturale e dell'antropologia dell'educazione con l'obiettivo di problematizzare e ampliare il discorso e la ricerca sull'educazione interculturale. Coordina ricerche etnografiche in contesti italiani multiculturali, mentre le sue ricerche etnografiche sono state condotte tra gli arbëresh di Calabria, la minoranza religiosa valdese del Piemonte e la minoranza occupazionale degli attrazionisti viaggianti.

ANA CAROLINA HECHT è dottoressa in antropologia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (Università di Buenos Aires). Titolare della borsa di postdottorato del CONICET (Consiglio Nazionale delle Ricerche Scientifiche e Tecnologiche), ricercatrice e docente di "Elementi di linguistica e semiotica" e "linguistica interculturale" presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (Università di Buenos Aires). Attualmente codirige presso la suddetta università i progetti "La ricerca etnografica su e con i bambini e le bambine: revisioni ed esplorazioni" e "Educazione Interculturale Bilingue". Nel 2010 è stata pubblicata la sua tesi di dottorato "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina* (LINCOP Studies in Sociolinguistics 09. München: LINCOM EUROPA, academic publications). È autrice di pubblicazioni su libri e articoli in riviste nazionali ed internazionali specializzate in linguistica, educazione ed antropologia. È anche autrice di materiali didattici e di lettura per le scuole indigene di Formosa e Salta in Argentina.

LAURA LUNA si è laureata presso la "Sapienza. Università di Roma" in Lettere e Filosofia e ha ottenuto il dottorato in Antropologia Sociale all'Università di Manchester nel 2010. È docente della Pontificia Universidad Católica del Chile Sede Villarrica dove insegna Interculturalità ed Educazione dalla prospettiva antropologica. Ha dedicato la sua attività di ricerca prevalentemente a tematiche relative a sviluppo, educazione e interculturalità presso il popolo mapuche del sud del Chile e a scuola, apprendimento e multiculturalismo in Gran Bretagna. Tra le sue principali pubblicazioni ricordiamo *Un mundo entre dos mundos. Las relaciones entre el Pueblo Mapuche y el Estado Chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socio-culturales*, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2007.

DIANA MILSTEIN, argentina, è dottoressa in Antropologia Sociale presso l'Università di Brasilia. È professoressa associata presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Nazionale di Comahue (Patagonia del nord) e ricercatrice presso il Centro di Antropologia Sociale dell'Istituto di Sviluppo Economico e Sociale di Buenos Aires, dove coordina il gruppo di studio e lavoro "Antropologia ed Educazione". I suoi ambiti di ricerca riguardano l'antropologia dell'educazione e della salute, l'antropologia politica in relazione all'educazione, l'etnografia della scuola, l'etnografia in collaborazione con i bambini, l'antropologia del corpo e lo studio dell'educazione artistica. È autrice dei libri *Higiene, Autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos* (2003) e *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas* (2009) e di vari articoli pubblicati in Argentina, Brasile e Gran Bretagna; è coautrice dei libri *La escuela en el cuerpo* (1999) e *Escola, corpo e cotidiano escolar* (2010), pubblicato in Brasile.

GABRIELA NOVARO è dottoressa in Antropologia, docente e ricercatrice presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Buenos Aires, ricercatrice del CONICET (Consiglio Nazionale delle Ricerche Scientifiche e Tecnologiche). Nell'ambito dell'Antropologia dell'Educazione è specialista nella ricerca sulla scolarizzazione dei bambini indigeni e migranti. Ha partecipato a numerosi incontri scientifici riguardanti questo tema ed ha realizzato varie pubblicazioni in libri e riviste specializzate. Ha ricoperto ruoli di assistenza tecnica in Programmi di Educazione Interculturale e Bilingue e di Sviluppo curriculare del Ministero dell'Educazione, della Scienza e della Tecnologia e della Segreteria dell'Educazione di Buenos Aires.

MARIANA PALADINO, nata a La Plata, in Argentina, è laureata in Antropologia presso l'Università Nazionale di La Plata e dottoressa in antropologia nel *Programa de Postgrado en Antropología* (PPGAS), presso l'Università Federale di Rio de Janeiro (UFRJ) in Brasile. Ricercatrice associata nel Progetto *Trilhas de conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil* e nel *Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento*, Museo Nacional, UFRJ. Professoressa presso la Facoltà di Educazione dell'Università Federale Fluminense in Brasile. Fa ricerca in questo paese dal 1999 su tematiche riguardanti l'educazione scolastica indigena. Ha pubblicato, insieme a Stella Maris García, il libro *Educación Escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (Buenos Aires, editorial Antropofagia, 2007).

ELSIE ROCKWELL è professoressa e ricercatrice presso il Dipartimento di Ricerche Educative del CINVESTAV (Centro di Ricerche e Studi Avanzati) di Città del Messico. Storica e antropologa sociale di formazione, negli ultimi trent'anni ha condotto ricerche sui processi di scolarizzazione e di alfabetizzazione in contesti rurali ed indigeni in Messico. Ha pubblicato numerosi saggi in antologie e riviste storiche ed antropologiche. Recentemente ha pubblicato *Hacer Escuela, Hacer Estado* (2007) e *La experiencia Etnográfica* (2009). Nel 2007 ha ricevuto il Premio Heberto Castillo e nel 2008 il Premio Clavijero dall'INAH (Istituto Nazionale di Antropologia e Storia).

CRISTIANO TALLÈ è dottore di ricerca in scienze demo-etno-antropologiche e docente a contratto di Antropologia Culturale presso l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale". Dal 1999 fa ricerca sul campo in Messico, nello stato di Oaxaca, presso la comunità indigena huave/ikoots di San Mateo del Mar, dove si è occupato di educazione indigena bilingue, processi identitari e saperi indigeni dell'ambiente. Su tali argomenti ha pubblicato alcuni saggi ed articoli e, nel 2009, la monografia *Scuola, Costumbre e Identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)* (Roma, CISU). Nel 2007 ha partecipato ad un progetto di ricerca applicata in Mali, occupandosi della didattica dei saperi indigeni nelle scuole di un villaggio dogon. In Italia lavora nel terzo settore nell'ambito di progetti di mediazione linguistico-culturale e di didattica interculturale rivolti alla popolazione straniera residente nel Comune di Roma.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2010
da CTP Laser
Via Galileo Galilei, 12 Guidonia Roma