

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**



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'interculturalità.....	»	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 brasiliani.....	»	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 disegualianza.....	»	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 <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	»	161
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	»	175
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	»	195
Tra i Guaraní Mbya	»	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: Afunalhue.....	»	218
Secondo caso etnografico: Chaura.....	»	221
Terzo caso etnografico: Traitraico.....	»	224
Conclusioni.....	»	226
<i>Bibliografia</i>	»	228
Relazione famiglia-educazione in una zona rurale di Michoacán, Messico, <i>Marta Cristina Azaola</i>		
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

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 "civilizzazione" 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’*Instituto 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 monolinguisma 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 delinearasi, 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 teleomicità: 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 disegualianza 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 continuino ad essere a tutt’oggi società a scarsissima mobilità sociale e le popolazioni indigene continuino 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 semi-castale 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, Zucchermaglio, 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 disegualianza 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 *nombriamiento*, 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'"intercultural" 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 irriconoscibile, 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*” (Bartholomé, 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 sprossata 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., Zucchermaglio 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-CINVE-STAV.
- 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.