

## **Leonardo Piasere**

### *La sfida: dire “qualcosa di antropologico” sulla scuola*

Come tutte le istituzioni, la scuola si presta a entrare in molti tipi di discorsi e a suscitare altrettanti; come tutte le invenzioni culturali complesse, può essere oggetto di valutazioni, emozioni, convinzioni, aspettative contrastanti; come ogni costruzione a vocazione universalistica con la tentazione intrinseca all'espansione planetaria (per ora: ma si pensino alle scuole con alunni intergalattici che compaiono in *Star Trek...*), essa non può esimersi dal subire laddove si impianta modifiche poco o tanto vistose, non può esimersi dal contestualizzarsi; come succede con tutte le categorie politetiche (quale essa è: basti vedere lo spettro di definizioni che ne dà lo *Zingarelli 2000...*), gli schemi cognitivi e le narrative che la includono possono essere brillanti fonti perenni di contraddizioni inavvertite e di malintesi poco o tanto creativi, per l'autore e per il lettore. Come luogo fisico in cui in ore più o meno fisse agiscono e interagiscono persone, poi, la scuola è un posto dove “succedono cose”, un mucchio di cose, una marea montante di cose! Per la complessità che la caratterizza, per le contestazioni che spesso la attraversano, per l'amore, l'odio, la rassegnazione o l'apatia con cui è vissuta o immaginata o analizzata, per la gioia o l'angoscia o il rincrescimento che provoca, per le carriere che lancia o tarpa o deforma, per i poteri che vi si esercitano nel tentativo di trasformare le persone in alunni e insegnanti, il pensiero in saperi e le abilità in competenze, la scuola è stata via via interpretata tramite costrutti immaginativi variegati, essi pure, a volte e ineludibilmente, contrastanti. Ne riprendo solo qualcuno.

#### **Frontiere in ascensore**

Quando nel 1927 il neo-americano ed ex rivoluzionario non-bolscevico Pitirim Aleksandrovič Sorokin scopre la mobilità sociale, scopre che uno dei suoi canali privilegiati, certo non l'unico, è la scuola:

Le istituzioni per l'istruzione e l'educazione – quali che siano le loro forme concrete – sono sempre state canali di circolazione sociale verticale. Nelle società in cui “le scuole” sono accessibili a tutti i membri, il sistema scolastico rappresenta un “ascensore sociale” che si muove dalla base al vertice della società. Nelle società in cui le scuole in generale, o un tipo privilegiato di scuole, siano accessibili soltanto agli strati superiori, il sistema scolastico rappresenta un ascensore che si muove solo tra i piani superiori dell'edificio sociale e che trasporta su e giù solo gli abitanti di questi piani. Anche in queste società, tuttavia, alcuni individui degli strati più bassi riescono a scivolare nell'ascensore rappresentato dalla scuola e, attraverso di esso, elevarsi socialmente (Sorokin 1959, p. 168)<sup>1</sup>.

È per questa “funzione di canale” diventata più importante che in passato che “oggi si assiste all'inondazione delle nostre università e delle nostre scuole superiori” (p. 170). Questo *ascensore*, questo *canale*, d'altra parte, non è un'invenzione dell'Occidente ma è presente in molte se non in tutte le società stratificate, con o senza scrittura, aggiungiamo, le quali portano nel proprio seno diverse esigenze, fra cui quella di riprodurre la stratificazione e quella di trasmettere l'accettazione della stratificazione stessa. Per questo, già Confucio pare che avesse ben chiaro che la scuola non è solo “un sistema educativo ma anche un sistema elettivo”, un sistema che “combina insieme politica e istruzione”, dice tale Chen Huan Chang citato da Sorokin (ib.); sempre per questo, gli antichi libri dell'India, che sacralizzavano l'ordinamento castale, consideravano la scuola una seconda nascita per gli allievi, più importante della nascita biologica. La scuola-canale è allora un *passaggio*, che porta un individuo “da un ordine ad un altro” (p. 171), un rito di passaggio aveva già detto Van Gennep (1909), mai citato da Sorokin. Ma siccome il passaggio è “da una posizione sociale a un'altra superiore” (ib.), essa è, appunto, una sorta di ascensore. Ascensore particolare, si potrebbe chiosare, poiché apparentemente privo di comandi di discesa...

L'ascensore di Sorokin, infatti, non riesce a spiegare come mai permanga la stratificazione (se tutti salgono, prima o poi l'ultimo piano si riempie...), e l'autore è costretto a trasformarlo in *setaccio*. La scuola non è solo un canale di mobilità, ma anche un “meccanismo per provare le capacità degli individui e determinare la loro posizione sociale”, un meccanismo che “li setaccia, li seleziona” (p. 188). Essendo in prima battuta un fattore di selezione e di distribuzione che mette a prova gli individui, essa si configura come “un ‘setaccio’ molto complicato che distingue i ‘buoni’ cittadini futuri dai ‘cattivi’, i ‘capaci’ dagli ‘incapaci’, coloro che sono ‘idonei a posizioni elevate’ da coloro che sono ‘non idonei’” (p. 189). È la metafora dell'ascensore combinata a quella del setaccio (un ascensore che salendo espelle o lancia nel vuoto gli immeritevoli a conti-

nuare la salita...) che fa capire come le vantate funzioni egualitarie della scuola siano un abbaglio:

Contrariamente all'opinione comune, l'educazione e l'istruzione per tutti conducono non tanto all'attenuazione delle differenze intellettuali e sociali, quanto al loro aumento. La scuola – anche la più democratica e aperta a tutti – se assolve correttamente il suo compito è un meccanismo di “aristocratizzazione” e di stratificazione della società, non già di “livellamento” e di “democratizzazione” (p. 190).

Il primo vero etnografo della scuola, Jules Henry (1965), radicalizzerà quest'aspetto analizzando la scuola americana come un riflesso della “cultura di morte” su cui era basata la ipercompetitiva società esterna. In questa direzione e con un'ulteriore intensificazione critica, all'inizio degli anni Settanta Bourdieu e Passeron (1970) in un testo famoso spiegheranno che la scuola si pone come l'istituzione che garantisce la riproduzione del sistema di dominio, tramite un duro controllo simbolico e l'inculcazione dell'arbitrario culturale della classe dominante, mentre Althusser affermerà in un intervento altrettanto famoso che la scuola è “l'apparato ideologico dominante” dello Stato (1970, p. 27). Ma, allora, come spiegare non solo le avanguardie rivoluzionarie e gli intellettuali dissidenti, in genere sempre molto scolarizzati, quanto il Sessantotto di quegli anni, in margine al quale i tre autori scrivevano, con tutti quegli studenti per le strade, iperscolarizzati, “inculcati” e “dominati” fin che si vuole, ma intenti a innalzare barricate “contro il sistema”?

Un'altra metafora con cui è stata pensata la scuola è quella della *barriera*. Qui il partner analogico è lo stesso lavoro sul campo degli antropologi, poiché, secondo Bohannan (1973), a scuola come nel setting etnografico la comunicazione avverrebbe tra agenti con culture diverse: l'antropologo e i suoi ospiti da un lato, l'insegnante e i suoi alunni dall'altro. Sia gli uni che gli altri interagiscono cercando di superare le *barriere* linguistiche e culturali che li separano per portare a buon fine la comunicazione stessa, ma anche il proprio lavoro. Gli insegnanti, in particolare, svolgerebbero (e lo dovrebbero fare anche meglio) lo stesso ruolo dell'etnografo e tratterebbero gli alunni come degli “informatori” da conoscere bene e verso cui prestare molta attenzione per istruirli meglio. Come nelle analogie che associano l'etnografo al medico o allo psicoanalista, anche questa che associa l'etnografo all'insegnante maschera una sottile ideologia colonialista che in fin dei conti vede l'antropologo nelle vesti di qualcuno che insegna e gli “informatori” in quelle di chi impara, quando nella realtà dovrebbe essere il contrario. La classica terminologia antropologica dell'“indagine” e dell'“informatore”, poi, mappata sulla metafora del segreto da scoprire, se non proprio del colpevole da indivi-

duare, si sovrappone alla nuova metafora intensificandone la coloritura colonialista<sup>2</sup>. Siamo qui, ad ogni modo, già in un ambito più localizzato rispetto alla metafora “sorokiniana” dell’ascensore: le barriere si incontrerebbero in classe, ed è nella ristrutturazione delle microinterazioni tra insegnanti e allievi che si possono superare. Le barriere esistono in una visione della classe come microcosmo – come sistema sociale, aveva già detto Parsons (1968) – contenuto fisicamente in un’aula-campo di battaglia: è qui che, nel tentativo di abbattere o di mantenere le barriere/barricate, si costituiscono i due campi avversi, degli insegnanti come nemici e degli alunni come resistenti, pronti a “combattersi” e a “negoziare” a seconda di come va il “conflitto”, come sostengono tanti antropologi e sociologi dell’educazione, a partire perlomeno da Wolcott (1967, 1974), ispirati dall’interazionismo simbolico.

Ma l’insegnante da nemico può diventare a sua volta “sovversivo”, se l’ambiente scolastico viene visto come *medium*. Era questa l’idea di Postman e Weingartner (1969), i quali, rifacendosi alla fusione operata da McLuhan tra medium e messaggio, – “il medium è il messaggio” – postulavano l’eliminazione a scuola tra metodo e contenuto – “il contenuto è il metodo” – in anni in cui si auspicava la famosa descolarizzazione della società (Illich 1970) e la fine della “diseducazione obbligatoria”, come l’aveva chiamata Paul Goodman fin dal 1962, e come la chiama ancora oggi Noam Chomsky (2000). La metafora del medium la ritroviamo ai giorni nostri sotto mutate spoglie nella metafora della *frontiera*, la quale sta oggi al mondo globalizzato come il *medium* stava ieri al villaggio globale. Come la metafora della *barriera*, quella della *frontiera* è stata usata sia per spiegare il lavoro dell’antropologo (Fabietti 2000, fra gli altri) sia la situazione scolastica (Tassinari 2000). Ed è significativo che metafore opposte siano state usate per interpretare gli stessi ambiti. Antonella Tassinari usa la metafora in rapporto alle cosiddette “scuole indigene” brasiliane (di cui parlano qui di seguito Lenzi Grillini, Gontijo Castro e Gomes, Alvares e la stessa Tassinari), ma è chiaro che la lettura potrebbe essere applicata più in generale. La scuola-frontiera è quella scuola che compare allorquando, nello scontro/incontro tra culture globalizzate, si presta attenzione non tanto al timore che si crei un sistema mondiale che elimini le culture dette tradizionali, non tanto al contro-timore che le culture tradizionali “resistano” mantenendo inutili tratti arcaicizzanti, quanto al fatto che, se resistenza c’è, è per preservare la differenza nel cambiamento culturale, in una scuola che diventa uno “spazio di interscambio”, più che uno spazio occidentale minacciante o uno spazio indigeno reinterpretante (pp. 55-56). E come l’antropologia è il pensiero “meticcio” di Fabietti che nasce dall’incontro di tradizioni culturali diverse (ma allora preferisco l’aggettivo “bastardo”, che si trascina anche l’accezione di “pensiero rompiballe”, critico e radicale, quale è ed è stato il pensiero

antropologico nella cultura occidentale ben prima dell'antropologia postmoderna...), così la scuola indigena, "localizzata nell'incontro dell'antropologia con l'educazione", è anche uno "spazio di incontro tra due mondi (...): le tradizioni del pensiero occidentale, che gestiscono il processo educativo nei modelli scolastici, e le tradizioni indigene, che attualmente richiedono la scuola" (pp. 46-47).

### **Mettere alle strette il padre di Enrico**

Negli ultimi trent'anni il villaggio globale, lungi dall'essersi descolarizzato, ha visto semmai un'intensificazione della scuola nelle società già scolarizzate (un fenomeno che, sotto la rubrica dell'esigenza di una "formazione per lo sviluppo delle risorse umane nella società della conoscenza", e simili, rasenta ormai la pedagogizzazione totale della società occidentale) e una sua diffusione massiccia a livello planetario nelle altre. Callari Galli sottolinea:

In tutto il mondo, qualunque forma di governo – ancora coloniale o neo-coloniale, dei paesi "sviluppati" o "sottosviluppati", democratici o totalitari, integrazionisti o razzisti, a democrazia parlamentare o a democrazia socialista –, qualunque governo persegue l'obiettivo di una scolarizzazione di massa (1993, pp. 117-118).

Boli, Ramírez e Mayer (1985) calcolavano una ventina d'anni fa che il 75 per cento dei bambini della Terra ricevevano una forma di istruzione primaria e che il 20 per cento della popolazione della Terra era costituita da studenti. È da credere che nel frattempo i numeri siano piuttosto aumentati che diminuiti, tanto che pare abbia più senso oggi che ai tempi in cui De Amicis scriveva (1886), la famosa pagina di *Cuore* (già lui usava la metafora bellica: "piccolo soldato dell'immenso esercito") in cui il padre sprona Enrico ad andare a scuola con "animo risoluto" e "viso ridente", nonostante lo studio sia "duro". Riprendiamola in parte perché essa illustra bene quello che allora era un desiderio e che oggi è un fenomeno quasi del tutto realizzato:

Tutti, tutti studiano ora, Enrico mio. Pensa agli operai che vanno a scuola la sera dopo aver faticato tutta la giornata; alle donne, alle ragazze del popolo che vanno a scuola la domenica, dopo aver lavorato tutta la settimana; ai soldati che mettono mani ai libri e ai quaderni quando tornano spossati dagli esercizi; pensa ai ragazzi muti e ai ciechi, che pure studiano; e fino ai prigionieri, che anch'essi imparano a leggere e a scrivere. Pensa, la mattina, quando esci, che in quello stesso momento, nella tua stessa città, altri trentamila ragazzi vanno come te a chiudersi per tre ore in una stanza a studiare. Ma

che! Pensa agli innumerevoli ragazzi che presso a poco a quell'ora vanno a scuola in tutti i paesi; vedili con l'immaginazione, che vanno, per i vicoli dei villaggi quieti, per le strade delle città rumorose, lungo le rive dei mari e dei laghi, dove sotto un sole ardente, dove tra le nebbie, dove in barca nei paesi intersecati da canali, a cavallo tra le grandi pianure, in slitta sopra le nevi, per valli e per colline, a traverso a boschi e a torrenti, su per sentieri solitari delle montagne, soli, a coppie, a gruppi, a lunghe file, tutti coi libri sotto il braccio, vestiti in mille modi, parlanti in mille lingue, dalle ultime scuole della Russia quasi perdute fra i ghiacci alle ultime scuole dell'Arabia ombreggiate dalle palme, milioni e milioni, tutti a imparare in cento forme diverse le medesime cose; immagina questo vastissimo formicolio di ragazzi di cento popoli, questo movimento immenso di cui fai parte, e pensa: "Se questo movimento cessasse, l'umanità ricadrebbe nella barbarie; questo movimento è il progresso, la speranza, la gloria del mondo" (1993, pp. 20-21).

L'immagine della scuola come forza integratrice planetaria, che arriva a cancellare i fusi orari pur di fornire un colpo d'occhio ecumenico su tutti i bambini del mondo in cammino (o in barca...) verso la civilizzazione, è espressa in modo potente. Ma è un'immagine, appunto; è l'elaborazione visiva di un pensiero creato all'interno di un preciso contesto storico-politico: alle spalle di De Amicis c'è il neonato Stato-nazione italiano in competizione con altri più o meno stagionati Stati-nazione d'Europa che lanciano i loro riverberi coloniali in giro per il mondo.

È indubitabile che tra Stato-nazione e scuola di massa ci siano dei legami stretti, ma è pure vero che ognuno ha obiettivi propri che possono anche non essere sempre coincidenti. La scuola di massa, per quanto di massa, è sempre una scuola, ossia un'istituzione deputata all'istruzione e alla produzione culturale. Può capitare che lo Stato non voglia che s'imparino certe cose e che ne imponga la censura, ma che molti o pochi insegnanti le vogliano lo stesso insegnare e che certi alunni le vogliano lo stesso apprendere<sup>3</sup>. Ciò è dovuto al fatto che lo Stato non copre mai tutto l'orizzonte politico in cui vive una persona, la quale è pure immersa nella propria comunità locale e/o in una rete cosmopolita transnazionale, potendo quindi preferire all'ideologia dello Stato quella della comunità o quella di qualche istanza internazionale o un'elaborazione personale delle tre. Per questo, lo stesso discorso che Laura Nader (2003, p. 71) svolge per il diritto vale anche per la scuola: essa non può essere isolata dagli altri sistemi di trasmissione delle conoscenze né dalle altre istanze sociali; d'altra parte, elementi non prettamente educativi vengono filtrati o convalidati dalla scuola, che diventa un luogo di produzione culturale in senso ampio. Fra i maxacali, l'insegnamento di sciamanesimo a scuola, illustratoci da Myriam Alvares, ha contemporaneamente l'effetto di seguire la "tradizione", di produrre quello che è di fatto un nuovo elemento culturale, lo sciamanesimo a scuola, appunto, e di sancirne l'im-

portanza anche verso l'esterno. Altra è la situazione fra i guaraní descritti da Lelli circa lo stesso ambito della trasmissione sciamanica delle conoscenze. La scuola, quindi, può contribuire a mantenere o rafforzare un'iniqua distribuzione delle risorse, materiali e simboliche, e del potere oppure può contribuire ad attenuare le diseguaglianze. A volte su piani diversi: fra gli xacriabá, di cui ci parlano Lenzi Grillini, Gontijo Castro e Gomes, l'istituzionalizzazione dei maestri locali introduce una nuova stratificazione economica e politica all'interno della comunità, ma al contempo contribuisce all'inserimento nell'arena politica statale e, in embrione, internazionale, di figure che si battono per l'emancipazione di tutti gli xacriabá.

Ora, si sa da tempo che un alunno non è mai un replicante perfetto, che una conoscenza acquisita non è mai completamente uguale alla conoscenza insegnata, per cui la scuola è in realtà un luogo doppiamente paradossale: primo, è un luogo collettivo in cui si formano individualità, visto che il processo di apprendimento (ma anche di insegnamento) implica la trasformazione continua della propria identità; secondo, è un luogo in cui si mette in scena la grande contraddizione della società, come ha sottolineato Fortes fin dal 1938, la cui continuazione nel tempo avviene nella sostituzione intergenerazionale di singoli individui. E anche se la scuola di massa dello Stato-nazione tende per sua costituzione interna all'"inculcazione" bourdieuana, alla "diseducazione" chomskiana, al "setacciamento" dei "buoni cittadini" sorokiniani, essa non può esimersi dal formare sempre, poco o tanto, pochi o tanti, alunni dissidenti e insegnanti "sovversivi". È quest'altro *locus* del DNA del sistema scolastico dei moderni Stati-nazione che fa scrivere a Levinson e Holland (1996, p. 23):

Le scuole riforniscono ogni nuova generazione di luoghi simbolici e sociali in cui si possono formare nuove relazioni, nuove rappresentazioni e nuove conoscenze; queste possono andare contro gli interessi di chi detiene il potere o intersecarsi con essi o essere coincidenti.

Dire qualcosa di antropologico sulla scuola, allora, significa cercare di capire le articolazioni di questo paradosso ormai planetario, che si snoda con mille sfumature nello spettro che va dalle politiche locali ai rapporti di dominio internazionali. Ad esempio, che una minoranza culturale si scolarizzi, oggi, può convenire ai suoi membri per lottare meglio contro una subalternità imposta, così come alla multinazionale dell'*high tech* che vuole espandere il mercato dei suoi prodotti, inutilizzabili da analfabeti i quali devono essere trasformati in "capitale umano" (Dieterich Steffan 1995). Così, milioni di rom dell'Europa dell'Est saranno senz'altro dei consumatori meno sgangherati nei prossimi decenni, se i miliardi che il finanziere nordamericano Soros sta ora investendo per la loro "emanci-

pazione” saranno “ben” impiegati. D’altra parte, è pensabile che i rom impareranno allo stesso tempo a essere più combattivi nella difesa dei propri diritti civili. Tutto dipende dalle modalità d’incontro tra un sistema scolastico globalizzato ma “euro-discendente” nelle sue impostazioni attuali, il quale a causa della sua vocazione universalistica e invasiva ingloba in sé una *violenza strutturale* ineliminabile<sup>4</sup>, e le condizioni contestuali della sua attuazione. È semplicistico, afferma Agnès Henriot-van Zanten, “presumere che anche i sistemi educativi più centralizzati possano operare senza un adattamento di qualche sorta all’ambiente locale” (1994, p. 149). Ora, come la chiama Laura Nader (2003, p. 71), l’etnografia è, pur con tutti i suoi paradossi, *la scienza del contesto*, e per dire qualcosa di veramente antropologico sulla scuola essa è imprescindibile. Ma l’etnografia della scuola trascina a sua volta con sé altre contraddizioni sottolineate da Levinson e Holland (1996, p. 19): attuata da attori altamente scolarizzati (gli etnografi) essa rischia di trovarsi a criticare lo stesso sistema scolastico che ha “costruito” gli etnografi stessi e che permette loro la critica, ma soprattutto a criticare le stesse persone (dirigenti scolastici, insegnanti, funzionari vari ecc.) a cui si è dovuto chiedere il permesso per fare la ricerca e che hanno garantito l’ospitalità. L’etnografia delle istituzioni, per la violenza strutturale che inevitabilmente la ricerca porta a galla, infatti, è tendenzialmente più critica di altre etnografie.

L’etnografia mette alle strette il padre di Enrico, che nelle “ultime scuole dell’Arabia ombreggiate dalle palme” non c’è stato mai, che non è mai andato a constatare se la sua immaginazione ha fatto centro, cioè se davvero tutti imparano “in cento forme diverse le medesime cose”. Ma mette alle strette anche il sogno di Illich, quando si vedono dei sinti maturi, immersi in una epistemologia “descolarizzata”, chiedere un corso di scolarizzazione, come ci mostra Paola Trevisan. Gli articoli di questo volume mettono alle strette anche in altro modo il padre di Enrico: tutti riguardano delle cosiddette “minoranze” culturali, gruppi che nella scuola di De Amicis dovevano essere stritolati e che, invece, risultano foucaultianamente illuminanti proprio per la loro posizione. Si tratta di minoranze con storie alquanto diverse, ma tutte impegnate in una relazione problematica con la scuola: gli indigeni brasiliani e boliviani di cui si parla qui sono diventati ufficialmente “minoranze” dopo esser stati conquistati, colonizzati e inclusi a forza in uno Stato d’altri; dopo essere stati trattati come asociali e criminalizzati per secoli, i camminanti e i sinti, invece, sono diventati oggetto di progetti scolastici senza mai godere di uno statuto ufficiale di “minoranze”. Le loro storie con la società più ampia si rispecchiano nelle loro scuole attuali, anche in modo antitetico: per i camminanti, di cui ci parla Simona Sidoti, l’assenteismo da quell’ipocrita scuola differenziale “don Milani” costruisce degli alunni dissidenti ed



esprime la resistenza alla violenza che essi sentono di subire dalla comunità maggioritaria che esprime i maestri, nemici perché sostanzialmente dei disadattati essi stessi (Piasere 1986); per i sinti la richiesta della scuola per adulti esprime un modo per rinegoziare sia i rapporti politici interni che quelli esterni con i *gage*, i non zingari. Per gli attivisti politici sinti, come d'altra parte per quelli xacriabá e guaraní, la ricostruzione di una identità “sostanziale” forte – rispetto a quella praticata quotidianamente molto più pragmatica e “relazionale” – sembra parte integrante della rivendicazione politica che passa attraverso la richiesta di scuola. Essi possono vedere con sospetto intellettuali esterni che oggi disquisiscono sul carattere “inventato” delle identità, intellettuali visti come esponenti di quella società esterna che in nome dell’“identità patria” li ha spesso massacrati e imprigionati: “Ora che anche noi rivendichiamo la nostra identità, voi venite a dirci che l’identità è una finzione, apposta per non riconoscerla”; può essere la sostanza dei loro commenti. Insomma, nella lotta per le identità, la scuola sta diventando sempre più, ovunque nel mondo, un ascensore-setaccio-frontiera-barriera con cui fare seriamente i conti<sup>5</sup>.

## Note

<sup>1</sup> La prima edizione dell’opera di Sorokin, del 1927, portava come titolo *Social Mobility*; la seconda, del 1959, porta un’importante *Appendice sulla Dinamica sociale e culturale* (con un approccio che allora si chiamava “diffusionismo” e che oggi si chiama “fenomeni di globalizzazione”), ragione per cui Sorokin la reintitolò *Social and Cultural Mobility*. La versione italiana da cui cito, benché curata sull’edizione del 1959, ha perduto la “mobilità culturale” ed è ridiventata, su cosciente volontà del sociologo curatore, *La mobilità sociale*.

<sup>2</sup> La metafora cognitiva dell’indagine poliziesca sui cui poggiano le narrative della “ricerca sul campo”, mi apparve chiara finché facevo la ricerca per la mia tesi di laurea, nel 1978. Perduta alla stazione di Padova l’agenda in cui i nomi dei rom che allora frequentavo apparivano come “informatore” e le chiacchierate come “informazioni”, appunto, temevo che chi la trovasse la potesse scambiare per l’agenda di un agente in incognito, se proprio non segreto... Nell’agosto 2003, a Camiri, in Bolivia, Fernando Barai, lo studente universitario guaraní di cui parla Silvia Lelli nel suo articolo (v. *infra*), il cui padre era un fine cacciatore, volendo coniarci un nome guaraní a partire dalla mia professione, propose *Opiaru guasu*, che significa “Grande osservatore”, “Colui che annusa/sente/percepisce le tracce”. La ricerca etnografica è qui costruita sulla metafora dell’interpretazione di tracce da parte del cacciatore: un’analogia “indiziaria” alla Carlo Ginzburg (1986) ben più raffinata di quella usuale alla Agatha Christie! Ma anche Ginzburg non poté fare a meno di parlare di Sherlock Holmes... Sulla metafora del segreto v. anche Gable (1997).

<sup>3</sup> Gli uomini-libro di *Fahrenheit 451*, il famoso film di François Truffaut – tratto dal libro di Ray Bradbury –, insegnano: in un paese in cui a nessuno era permesso leggere e in cui tutti i libri dovevano essere bruciati, dei dissidenti imparano a memoria un libro a testa, assumendone l’identità e trasmettendone la conoscenza per via orale.

<sup>4</sup> Ivo Quaranta intende con violenza strutturale “quella serie di forze sociali di ampia portata (...) che determinano l’accesso ineguale a beni e servizi” (2002, p. 304). Si può aggiungere

che esiste violenza strutturale anche quando qualsiasi istanza a vocazione universalistica e gerarchizzante cerca d'imporsi scalzando istanze locali concorrenti.

<sup>5</sup> Eccetto il saggio di Tassinari, il presente numero di «Antropologia», riunisce contributi espressi da due gruppi di ricerca: quello sull'«Educação Indígena» dell'Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte) diretto da Ana Maria R. Gomes (v. Gomes, Gerken, Alvares 2001), e quello su «The Education of the Gypsy Children in Europe» dell'Università di Firenze, istituito nell'ambito del V Programma quadro dell'Unione Europea, diretto per il contesto italiano da Leonardo Piasere (v. Piasere, Saletti Salza, Tauber 2003; Saletti Salza 2003). Ma soprattutto esso è il frutto di riflessioni congiunte che i coordinatori e altri membri delle due équipe hanno svolto a più riprese in questi ultimi anni; la collaborazione ha portato recentemente alla stipula di un accordo di cooperazione nel campo dell'antropologia dell'educazione e della formazione tra l'UFMG di Belo Horizonte e l'Università di Firenze.

Ringrazio Micol Brazzabeni per aver accettato d'incaricarsi delle traduzioni dal portoghese.

## Bibliografia

In tutti i saggi raccolti in questo volume, l'anno che accompagna i rinvii bibliografici secondo il sistema autore-data è sempre quello dell'edizione in lingua originale (o, per i testi classici, dell'edizione italiana di riferimento), mentre i rimandi ai numeri di pagina si riferiscono sempre alla traduzione italiana, qualora negli estremi bibliografici qui sotto riportati vi si faccia esplicito riferimento.

- Althusser, L., 1970, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, «Critica marxista», n. 5, pp. 25-35.
- Bohannon, P. J., 1973, «*Field Anthropologists and Classroom Teachers*», in J. Ianni, E. Storey, a cura, *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology and Education*, Boston, Little, Brown & Co., pp. 179-195.
- Boli, J., Ramírez, F. O., Meyer, J. W., 1985, *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*, «Comparative Education Review», n. 2, pp. 145-190.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Callari Galli, M., 1993, *L'antropologia culturale e i processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Chomsky, N., 2000, *Chomsky on Miseducation*, Lanham (Md.), Rowman & Littlefield; trad. it. 2003, *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Roma, Armando.
- De Amicis, E., 1993 [1886], *Cuore*, Firenze, Giunti Marzocco.
- Dieterich Steffan, H., 1995, «*Globalizzazione, educazione e democrazia in America latina*», in N. Chomsky, H. Steffan Dieterich, *La sociedad global. Educacion, Mercado y Democracia*, México, Mortiz; trad. it. 1997, *La società globale. Educazione, mercato, democrazia*, Celleno (VT), la Piccola Editrice, pp. 41-157.
- Fabietti, U., 2000, «*Il traffico delle culture*», in U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale. Introduzione all'Antropologia*, Milano, Mondadori, pp. 163-232.
- Fortes, M., 1938, *Social and Psychological aspects of Education in Taleland*, supplemento a «Africa», vol. 11, n. 4.
- Gable, E., 1997, *A Secret Shared: Fieldwork and the Sinister in a West African Village*, «Cultural Anthropology», vol. 12, n. 2, pp. 213-233.

- Ginzburg, C., 1986, "Spie. Radici di un paradigma indiziario", in *Miti emblematici spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, pp. 158-209.
- Gomes, A. M. R., Gerken, H., Alvares, M. M., 2001, *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar*, Projeto Integrado de Pesquisa, BH, FAPEMIG.
- Goodman, P., 1971 [1962], *Compulsory Miseducation*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Henriot-van Zanten, A., 1994, "Le relazioni tra scuola e comunità", in *International Encyclopaedia of Education*, Elsevier Science; trad. it. 1996, F. Gobbo, a cura, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli, pp. 147-157.
- Henry, J., 1965, *Culture against Man*, New York, Vintage.
- Illich, I., 1970, *Deschooling Society*, New York, Harper & Row; trad. it. 1972, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori.
- Levinson, B. A., Holland, D. C., 1996, "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction", in A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland, a cura, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of New York Press, pp. 1-54.
- Nader, L., 2003, *Le forze vive del diritto. Un'introduzione all'antropologia giuridica*, Napoli, ESI.
- Parsons, T., 1959, *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, «Harvard Educational Review», n. 4, pp. 69-90.
- Piasere, L., 1986, "A scuola dai gage. Ovvero, quando l'educatore diventa disadattato", in P. Zatta, a cura, *Scuola di Stato e nomadi*, Abano Terme, Francisci/Università verde, pp. 33-59.
- Piasere, L., Saletti Salza, C., Tauber, E., 2003, "L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea", in P. Scarduelli, a cura, *Antropologia dell'Occidente*, Roma, Meltemi, pp. 103-134.
- Postman, N., Weingartner, C., 1969, *Teaching as a Subversive Activity*, Harmondsworth, Penguin Books; trad. it. 1972, *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- Quaranta, I., 2002, *Poteri, corpi e sofferenza nel Regno di 'Nso. Un'analisi antropologica dell'AIDS nelle Grassfields del Camerun*, tesi di dottorato, Università di Torino.
- Saletti Salza, C., 2003, *Bambini del "campo nomadi". Romá bosniaci a Torino*, Roma, CISU.
- Sorokin, P. A., 1959, *Social and Cultural Mobility*, Glencoe (Ill.), The Free Press; trad. it. 1981, *La mobilità sociale*, Milano, Comunità.
- Tassinari, A. M. I., 2000, "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação", in A. L. da Silva, M. K. L. Ferreira, a cura, *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*, São Paulo, Global, pp. 44-70.
- Van Gennep, A., 1909, *Les rites de passage*, Paris, Nourry; trad. it. 1981, *I riti di passaggio*, Torino, Boringhieri.
- Wolcott, H., 1967, *A Kwakiutl Village and School*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Wolcott, H., 1974, "The Teacher as an Enemy", in G. D. Spindler, a cura, *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 411-430.