

Ana Maria R. Gomes

Della scuola e della scolarizzazione

Nella descrizione di una particolare scena tra un adulto e un gruppetto di bambini in un villaggio samoano, Duranti (1992, p. 119) elenca una serie di caratteristiche dell'attività in corso, osservando che in quel "contesto c'è qualcosa di esotico e, al tempo stesso, estremamente familiare". Aggiunge che "anche senza conoscere la lingua e senza capire di che cosa esattamente parlano i bambini e l'adulto, non dovrebbe essere difficile riconoscere in questa situazione un'attività consueta per una così grande parte dell'umanità: la scuola" (p. 120).

La scuola fa parte della vita di tutti noi, afferma Gimeno Sacristán (2001), pedagogista spagnolo, introducendo un libro rivolto soprattutto agli insegnanti, dove sostiene la necessità di riprendere il senso originario della scolarizzazione obbligatoria per riaffermare il suo significato sociale attuale.

Su un altro versante, affrontando il tema della globalizzazione in rapporto alla storia delle idee antropologiche, Hannerz afferma l'esistenza di un'asimmetria nel flusso culturale globale, una differenza che finisce per definire un centro e una periferia, e osserva di passaggio:

alcune reti di asimmetria di flusso nel corso dell'ultimo secolo mi sembrano innegabili, ad esempio, nella disseminazione di alcune abilità fondamentali e di forme istituzionali centrali che chiamiamo collettivamente modernità; è il caso di certi tipi di istruzione di base e superiore di origine occidentale, pratiche amministrative o biomediche (anche quando adottate in modo non esattamente uguale all'originale) (1997, p. 15; corsivo aggiunto).

Per concorrere alla descrizione del quadro abbozzato, aggiungiamo un passaggio del libro di Doris Lessing, *Il sogno più dolce*, che ci riporta in un luogo dell'Africa degli anni Ottanta dove una giovane donna è andata come medico volontario. Nonostante la tremenda precarietà delle sue condizioni di lavoro e delle condizioni di vita della gente, con l'inizio dell'epidemia di AIDS e la quasi assoluta mancanza di risorse, si dedica,

con la stessa tenacia con cui svolge il proprio mestiere, anche a sostenere le attività scolastiche della comunità da lei assistita, con l'aiuto di libri da lei stessa acquistati:

Da un paio di settimane, una cosa come sessanta libri stava trasformando quel villaggio nella boscaglia dove i bambini andavano a scuola senza imparare niente, e dove la maggior parte degli adulti aveva frequentato la scuola sì e no per quattro o cinque anni. (...) Persone di tutte le età, bambini, vecchi, donne, ascoltavano con espressioni rapite, silenziose, attenti ad ogni parola. L'istruzione, era questa l'istruzione che la maggior parte di loro aveva bramato per tutta la vita, e si era aspettata di ricevere quando il governo l'aveva promessa a tutti (2001, pp. 378-379).

In una ricerca che riguarda lo stesso periodo, durante una campagna ufficiale per diffondere la scolarizzazione – e nel tentativo di capire il suo insuccesso – Paola Belpassi riporta il senso di estraneità che le causavano le classi nelle scuole della Guinea Bissau, caratterizzate da una fortissima ritualizzazione dei comportamenti che si manifestava in scolaresche incredibilmente taciturne e disciplinate. L'incontro tra una cultura prevalentemente orale e i mezzi standardizzati dell'istruzione scolastica aveva generato modelli d'interazione rivestiti di una certa solennità e formalismo, con uno stile di ripetizione dei testi scritti che seguiva il canone del testo orale, svuotandoli di significato. Belpassi (1988, p. 38) definisce questo processo “una reinterpretazione implicante un rifiuto di istanze culturali imposte arbitrariamente e accolte in un modo ugualmente estrinseco e esteriore”.

Per rafforzare i colori del quadro a fianco delle scuole presenti nelle diverse comunità ora evocate, aggiungiamo un esempio forte riguardante il contesto italiano: negli anni Novanta, i bambini immigrati hanno avuto prima di tutto la garanzia di frequentare la scuola, anche senza il permesso di soggiorno e mentre i loro genitori si trovavano in situazione irregolare. Diverse famiglie dormivano nelle auto di amici, mentre aspettavano l'indomani quando i bambini sarebbero andati a scuola. Quest'immagine della scuola onnipresente, porta d'ingresso – talvolta in senso letterale – “nella società”, fa pensare a un'istituzione che si diffonde come forma sociale in tutto il mondo influenzando differenti contesti vitali.

Prima di proporre alcune riflessioni, vorrei soffermarmi su quest'immagine di “una scuola” che si diffonde ovunque (e sulle persone che si pongono interrogativi su questa presenza, a volte come questione centrale che mobilita la loro attenzione, altre come osservazioni marginali) per porre oggi, *all'inizio del XXI secolo*, la domanda: *che cos'è l'istruzione scolastica?* La domanda è la stessa fatta in altri tempi, ma sono diverse le condizioni sociali ed epistemologiche del nostro chiedercelo ora. La

domanda, infatti, ha valenze diverse a seconda della situazione: un conto è se nessuno tra noi che siamo in contatto l'hanno frequentata, un altro se io soltanto l'ho fatto e gli altri no, un altro ancora se solo quelli del mio gruppo/quartiere/paese la frequentano e pure diversa è la situazione in cui tutti quelli con i quali sono a contatto la frequentano da più di quarant'anni¹.

Da Samoa all'Africa, dall'Europa all'America del Sud, le immagini ora proposte sono tratte da descrizioni che ci suggeriscono un tuffo nel quotidiano di scuole sparse per il mondo². Il processo di *scolarizzazione* avanza in modo veloce, e non c'è ancora molta chiarezza sulle conseguenze che tale espansione comporta. Per il momento sembra che ci si cominci a porre la domanda da parte di ricercatori di diversi campi disciplinari, che non scandagliano solo quelli riguardanti soggetti che hanno "difficoltà" a, o con la, scuola³.

Davanti a questo quadro ampio e alle difficoltà di affrontarlo analiticamente, una pista interessante ci viene suggerita dal concetto di "default scolastico", proposto di passaggio da Cazden (1988), che si riferisce a quelle caratteristiche che sembrano riproporsi ovunque e che rendono la scuola riconoscibile. Caratteristiche che s'impongono nelle pratiche culturali a scuola in un modo simile a quello del "default" dei computer: un insieme di demarcazioni, un sistema di regole che delimitano l'uso dell'apparecchio, regole che non sono conosciute, ma che danno forma alle azioni (le formattano) e stabiliscono il loro campo di possibilità. Di solito, si scopre l'esistenza del "default" quando s'infrange una delle sue demarcazioni, e si tende, spesso per ignoranza delle alternative e per timore circa le possibili (e sconosciute) implicazioni, di tornare indietro; per cui, invece di alterare il "default", si riaggiusta la propria azione entro i parametri previsti. In questo senso, potremmo assumere che il "default" sarebbe il modello operante (anche all'insaputa di chi lo segue), in assenza di un'alterazione intenzionale.

Chiunque abbia avuto l'occasione di seguire il processo d'istituzione della scuola in una comunità, o di avvio alla scolarizzazione di un determinato gruppo sociale, avrà avvertito quest'azione del modello non dichiarato programmaticamente, ma che, a mano a mano che si procede, si ripresenta in modo ricorrente. Per alterare il "default" è necessario contemporaneamente conoscerlo e conoscere le alternative, movimenti conoscitivi che si trovano embricati in uno stesso processo.

Una volta constatato che esiste questo processo di espansione, e ammesso che non sappiamo ancora di preciso quali implicazioni abbia una presenza sempre più massiccia di persone e di popolazioni scolarizzate, l'orientamento di ricerca si rivolge alle differenti forme che il processo di scolarizzazione assume in ciascun contesto. Ossia, attraverso la conoscenza delle realtà locali si cerca d'indagare più in profondità sugli aspet-

ti che assume il modello ricorrente o la “cultura scolastica prevalente”. In questo senso, e per orientare meglio lo sforzo conoscitivo, vale ricordare l'avvertimento di Sahlins sul rischio d'incorrere in una sorta d'inversione della posizione epistemologica nel modo in cui il concetto stesso di cultura può essere usato. Tale inversione porrebbe al centro della ricerca le differenze culturali, per cui

il compito dell'antropologia non consisterebbe nella spiegazione della diversità culturale o in qualche tipo di indagine sulla natura delle differenze (e somiglianze), ma nella demarcazione della differenza in quanto tale, in quanto valore. Sul piano epistemologico, il contrasto come mezzo di conoscenza si tramuta in conoscenza come mezzo per stabilire contrasti (1997, p. 44).

Come si è visto in alcuni contributi qui presentati, la scuola stessa può essere “usata” come istanza in cui esprimere (contrastivamente) specificità culturali che rendono presente e visibile nel contesto sociale la propria identità: è il caso della creazione delle scuole indigene xacriabá, così come dell'istituzione delle scuole bilingui avviate in Bolivia sudorientale con il Consejo Educativo Guaraní. Cercare di capire questo movimento (il gioco delle identità) non deve essere confuso con la prospettiva teorica che invece non si muove in un orizzonte di contrasti come politica di discriminazione, ma che indaga sulle configurazioni culturali in quanto forme di vita (ib.; Wittgenstein 1953). In altre parole, interessa cercare di recuperare, oltre alla dimensione relazionale e immediata del gioco politico, la cultura, per dirla con Sahlins, come “organizzazione dell'esperienza e dell'azione umane attraverso mezzi simbolici (...)”. Quest'ordinamento (e ‘dis-ordinamento’) del mondo in termini simbolici che è la capacità singolare della specie umana” (1997, p. 41).

Quindi, si possono assumere i contesti di scolarizzazione come particolari configurazioni sociali, come forme di vita, con gli interrogativi che ne possono emergere.

Consuetudine, parte della vita di tutti, istituzione moderna disseminata, anche se modificata. Allargando il punto di vista, con il movimento di espansione della scuola o del processo di scolarizzazione, ci viene suggerita l'imposizione di modelli sulla scia del fenomeno della globalizzazione. E, come già segnalato da molti studiosi circa il panorama politico-culturale attuale, tale ampio movimento avviene contemporaneamente ad altri movimenti e spostamenti i quali, colti con uno sguardo ravvicinato e focalizzato sulle singole realtà, mostrano direzioni variegatae – che possono avere lo stesso verso del movimento più ampio ma anche il verso contrario – e che svelano nelle loro varie composizioni le particolarità che ogni processo di scambi culturali assume, inclusi quelli coinvolti nella scolarizzazione.

I diversi contesti di scolarizzazione descritti negli articoli precedenti sono collegati a situazioni specifiche, in cui la scuola non è quella “regolare”⁴; si tratta sempre di scuole che ricevono soggetti di un dato gruppo etnico, e che sono state istituite con un qualche carattere di differenziazione. I termini di questa differenza e la loro portata sono, però, molto diversi: si va dalla pratica “residuale” con connotazione peggiorativa delle “scuole speciali” dei camminanti siciliani, passando dalla proposta considerata innovativa delle “scuole specifiche e differenziate” degli indios brasiliani, e arrivando alla realizzazione dell’educazione bilingue ufficialmente sancita dallo Stato boliviano per le proprie minoranze, le quali, tramite proprie istituzioni, come ad esempio il Consejo Educativo Guaraní nel caso dei guaraní stessi, hanno un’ampia manovra di controllo sul proprio sistema scolastico. Similmente, possiamo considerare il corso di alfabetizzazione dei sinti reggiani, promosso da una loro associazione, come una sorta di “scuola ad hoc”, chiamata a rispondere a intenzioni di un certo ordine per raggiungere obiettivi di un altro, obiettivi che s’intrecciano nella loro concreta realizzazione.

L’insieme degli articoli ci rimette, in questo senso, in un particolare punto d’osservazione che potremmo chiamare, parafrasando Hannerz (1997), la periferia del sistema scolastico (ovviamente non inteso in senso amministrativo, ma come un sistema con una sua logica in opera, che s’impone in una qualche misura ogni qualvolta si presentino alcuni degli elementi che lo compongono). E sarà proprio questa posizione periferica che ci permette di mettere in luce aspetti che sono centrali per enucleare alcune caratteristiche dell’istituzione scolastica e dell’esperienza di scuola.

Cosa ci rivela questo particolare punto d’osservazione? Senza voler esaurire le molteplici riflessioni che gli articoli permetterebbero, metterò in risalto alcune tracce relative ai differenti contesti delle ricerche: le scuole indigene in Brasile, le scuole bilingui in Bolivia e le esperienze di scolarizzazione di “zingari” in Italia. Ogni articolo può suggerire un’angolatura diversa per avvicinarci a una geertziana descrizione densa della scuola.

Nella realtà brasiliana la scuola indigena “specificata, differenziata, interculturale e bilingue”, inaugura un capitolo nuovo rispetto alle normative precedenti e viene considerata come il risultato delle lotte degli ultimi venticinque anni (Silva 2001a). Essa è vista come una conquista, voluta dalla legge, che riconosce il diritto all’insegnamento nella propria lingua rispettando i processi di apprendimento e i contenuti di ogni tradizione culturale. L’avanzamento normativo non corrisponde, però, a un uguale avanzamento delle pratiche legate alla scolarizzazione; queste continuano a scontrarsi con la difficoltà ad accogliere, da parte dei differenti enti locali, le specificità di ogni gruppo, per cui ci sono spesso proble-

mi circa il riconoscimento e la registrazione ufficiale di vari aspetti normativi quali i programmi, i calendari ecc. (ib.).

Inoltre, l'avanzamento istituzionale nel campo dell'educazione non è avvenuto di pari passo con gli altri ambiti. Souza Lima (2002, p. 23) segnala l'inesistenza di una politica indigenista ampia e incisiva in Brasile. Così, la regolamentazione e l'implementazione del progetto scolastico non ha confronti sistematici con le altre sfere. Nonostante sia la dimensione educativo-culturale (inclusa l'idea del diritto alla scuola) a venir messa in primo piano nelle discussioni sulle esperienze scolastiche, quella economico-culturale rimane sempre sullo sfondo. Tassinari lo segnala brevemente, ed è un tema presentato in modo esplorativo nella ricerca sugli xacriabá. Melià (2002), noto studioso dell'universo guaraní, insiste sulla dimensione culturale degli scambi economici, quando si tratta di discutere della proposta d'interculturalità.

A questo proposito, Duranti (1992, pp. 44-45) richiama l'attenzione sulla necessità di distinguere due livelli nell'analisi dell'attività scolastica: quello societario e quello individuale. E afferma:

Ciò che in realtà permette la continuazione della scuola in quanto istituzione è proprio la possibilità di tenere i due livelli (individuale e societario) distinti e lasciare impliciti i legami con le altre istituzioni (ad esempio, il lavoro salariato), che non vengono messe in discussione dalla pratica quotidiana dell'andare a scuola.

Questo tema manca ancora di un'approfondita discussione nelle proposte di educazione indigena, ma esso è di fondamentale importanza⁵. Il tema della dimensione economico-culturale della scuola e del sistema scolastico diventa ancora più significativo presso le comunità indigene brasiliane e boliviane a partire da quanto stabilito dalla legge, che privilegia la presenza di maestri indigeni, e dalla creazione di associazioni e istanze istituzionali che rappresentano delle comunità. Quindi, alla dimensione pedagogica dell'interculturalità si aggiunge un'evidente dimensione di distribuzione delle risorse economiche e sociali, legate all'istituzione di incarichi lavorativi nelle scuole e negli enti pubblici interessati. Possiamo affermare che anche una scuola più "interna", come quella maxakali (una scuola "addomesticata"), non si concretizza senza mettere in moto i meccanismi di scambio che caratterizzano l'economia di mercato, e qui con un'intricata relazione con lo Stato⁶. Da questo punto di vista, quindi, sembra non ci siano tante innovazioni, ma continuità forti, e dominio di un modello culturale sull'altro.

Le innovazioni, e alcune vere e proprie novità, sono però presenti se si prende in considerazione quel piano di analisi della cultura scolastica che Rockwell (1999) ha indicato come la "co-costruzione quotidiana

na". Seguendo un approccio che si è presentato nelle scienze sociali in generale, e che ha marcato le ricerche sulla scuola principalmente dagli anni Ottanta in poi, le ricerche che portano in luce i processi d'interazione e di costruzione del significato che avvengono all'interno della scuola, così come sottolineano il rapporto tra contesto scolastico e contesto di vita della comunità, hanno reso visibile la ricostruzione continua della scuola, la sua graduale riappropriazione da parte dei soggetti che vi agiscono⁷. Questo filone di ricerca ha una produzione che prende in considerazione un numero considerevole di situazioni e contesti storici; esso ha permesso il passaggio da posizioni teoriche che vedevano con sospetto la presenza della scuola tra popolazioni indigene, all'idea di possibili "ponti" per superare le difficoltà (Melià 2002) o all'idea della scuola come frontiera (Tassinari, 2001), fino a giungere alla proposta delle "scuole indigene", in opposizione allora all'idea di una "scuola per gli indios" (cfr. Silva 2001a).

Dalle diverse letture sul quotidiano scolastico che gli articoli suggeriscono – e che rivelano qualcosa sulle scuole sparse per il mondo – mi permetto di estrarre alcune questioni, che sono come dei punti d'arrivo delle ricerche ma anche dei possibili punti di partenza per altre analisi.

In primo luogo, la presenza fisica della scuola, e non tanto il suo successo o la sua possibile efficacia, sembra condizione necessaria perché sia in opera la forza della sua presenza simbolica. Di pari passo con le continue dichiarazioni di crisi della scuola o della sua inadeguatezza, avanza il processo d'espansione della scolarizzazione. Prima ancora di preoccuparsi dei risultati, la scuola sembra oggi essere un luogo *dove si sta*, dove per una parte significativa dei bambini e dei ragazzi (e in alcuni casi anche degli adulti) è lecito e opportuno "stare".

Il significato simbolico a essa attribuito può esprimere condizioni al contempo diverse, in funzione della prospettiva di analisi ma anche della concreta situazione che si tiene in considerazione. Significati diversi che a loro volta possono illuminarsi a vicenda e persino rimandare a prospettive molto simili, laddove a un primo sguardo sembrava esserci un apparente contrasto. Scuole "speciali", scuole "specifiche" e scuole "regolari" potrebbero essere considerate, quindi, delle variazioni su uno stesso tema.

Il binomio identità-cultura/scuola può assumere facce molto diverse, a seconda della singolarità nella storia di contatto con la scuola da parte di ogni gruppo e del contesto più ampio della scolarizzazione nel quale si trova inserito. E può rimarcare sia la necessità di "tenere le distanze" (la scuola vista come il luogo in cui s'impara la cultura dei bianchi o dei *gagè*), sia quella di sviluppare l'identità (la scuola vista come spazio sociale privilegiato di ricostruzione delle identità).

Proviamo a spostarci ora dalla periferia, chiedendoci che cosa avviene al “centro”. Per fare questo, possiamo fare ricorso ad alcune ricerche storiche sul processo di scolarizzazione in Europa. In particolare, ci possiamo riferire ad alcuni elementi delle analisi sulla “forma scolastica” proposte da Vincent (1994) e da Vincent, Lahire e Thin (2001). Nell’assumere quest’ottica, cerchiamo di fare un movimento simile a quello che ha dato origine all’idea di sviluppo sostenibile: per capire l’impatto dei progetti di sviluppo nei paesi considerati “carenti di tale sviluppo”, si è andati alla ricerca delle implicazioni del modello di sviluppo alla fonte, cioè nei paesi “sviluppati”, per prendere poi atto delle limitazioni del modello stesso e delle serie implicazioni della sua esportazione⁸. In questa direzione, propongo un dialogo esplorativo nelle elaborazioni teoriche sulla “forma scolastica” con quel campo di investigazioni che cerca di analizzare i processi di scolarizzazione, così come di istituzione e diffusione di un determinato modello di socializzazione scolastica che è diventato egemonico (con ciò non intendo riferirmi soltanto alla socializzazione che avviene “dentro” la scuola).

Il riferimento, in questo caso, non è quello ai problemi di “adattamento” delle scuole o a quello delle performance dei bambini dei gruppi minoritari, ma riguarda la ricerca di una migliore comprensione del processo di scolarizzazione che coinvolge tutte le società, ciò che caratterizza tale processo e le sue implicazioni. Il parallelo suggerito mi sembra chiaro, anche se deve essere condotto con cautela: prendere le categorie di analisi sulle società scolarizzate negli ultimi quattro secoli, a partire dagli studi che cercano di delineare alcune delle loro caratteristiche in funzione del processo di espansione della scolarizzazione, e verificare il modo in cui tali categorie possono essere d’aiuto per analizzare altri contesti – ad esempio quelli riportati negli articoli qui presentati – dove il processo di scolarizzazione è un fatto molto recente e accompagnato da particolari specificità. Quindi, un esercizio analitico che, senza perdere di vista l’approccio “emico”, cerchi d’introdurre qualche elemento “etico” che favorisca la delucidazione di questioni riguardanti tutti gli ambiti implicati nel confronto.

Come, allora quest’approccio teorico potrebbe aiutarci a passare a un altro piano di analisi? Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 8) propongono il concetto di “forma scolastica” a partire dal quale formulano delle ipotesi:

L’attuale crisi della scuola (...) può essere interpretata come la fine di un modello (ad esempio quello repubblicano) o come la fine di una predominanza – ossia la forma scolastica – secondo il modo di socializzazione peculiare delle nostre società europee, o può persino essere interpretata come la fine della forma scolastica in sé in quanto configurazione socio-storica sorta nel XVI secolo nelle stesse società?

Proponendo tale concetto, gli autori intendono “ricercare ciò che fa l’unità di una configurazione storica particolare, emersa in determinate formazioni sociali, in una certa epoca e al tempo in cui [emergono] altre trasformazioni” (p. 9). Così, bisogna capire come la forma scolastica “emerge, il modo di socializzazione che essa instaura e le resistenze che si presentano a tale modalità” (p. 12). Secondo gli autori, ciò che compare in una certa epoca è una forma inedita di relazione sociale – la relazione tra maestro e alunno – che ha implicato una rottura rispetto ai modelli precedenti. Si tratta di una relazione inedita, dal momento che riguarda

una relazione che si autonomizza nei confronti delle altre relazioni sociali (...) [e che] spossa i gruppi sociali delle loro competenze e prerogative (...). Detto in altro modo, [fino allora] apprendere non era distinto dal fare. Ed è questa sottrazione di potere che ha suscitato resistenze alla scolarizzazione (p. 13).

Inoltre, tale nuova relazione instaura un tempo e un luogo specifico: la scuola. Il contesto in cui emerge questa particolare configurazione socio-storica è dato dalle città europee della fine del secolo XVII.

In che cosa consisterebbe, quindi, questa nuova relazione pedagogica? Una sua caratteristica centrale sarebbe la sottomissione del maestro e dell’alunno a regole impersonali, per cui non si tratterebbe più di una relazione da persona a persona. Gli autori sostengono che il modo in cui viene elaborato il concetto di forma scolastica permette di capire le varianti di questa come sue negazioni più o meno radicali (come avvenne durante la rivoluzione francese del 1789 o in altri movimenti tra i secoli XVIII e XX) (p. 16), senza che arrivino a rappresentare un superamento del modello stesso⁹.

Gli autori propongono, infine, che sia messa in evidenza l’importanza dell’analisi socio-storica per la comprensione del presente, al posto di ridurla alla storiografia:

l’analisi sociogenetica della forma scolastica come forma di relazioni sociali permette di rendere estranea a noi stessi questa realtà sociale, oggi onnipresente, denaturalizzando certe nozioni costruite spesso come categorie generali: educazione, pedagogia ecc. (p. 17).

In altre parole, si tratta di una “forma scolastica di relazioni sociali”, costitutiva e costituente un nuovo ordine sociale, che può essere colto soltanto in quanto *configurazione sociale complessiva*, come un modo di socializzazione la cui incidenza va molto al di là della sua presenza nell’istituzione scolastica.

Questa breve incursione è forse sufficiente più per lanciare una provocazione che per avviare un possibile dialogo tra differenti ambiti di ricerca e tra differenti inquadramenti teorici, dialogo che ci fornisca gradienti di-

versi su questa sorta di gioco di figura-sfondo in cui ci troviamo, che consiste nel dover tenere sotto analisi le realtà locali e la forza con cui in esse opera la capacità creativa e inventiva di ogni gruppo sociale, di ogni tradizione culturale, e le forze costrittive esterne, del contesto politico, economico, sociale e culturale più ampio.

I contributi riportano diverse situazioni in cui si presenta la scuola, ma tutte, nonostante le loro peculiarità, sembrano essere variazioni sul tema della “forma scolastica”. Le reazioni, comunque, sono alquanto diverse. Gli anziani tra i guaraní dubitano che ci sia ancora la possibilità di comunicare l’antica saggezza, una forma di conoscenza che si riproduceva in altri contesti di convivenza, mentre i giovani, dal canto loro, sembrano affidare la loro fiducia nella scuola. Gli xacriabá realizzano l’espansione della scolarizzazione in un modo implacabile. I maxakali accettano per la prima volta, in modo prima inusitato, l’introduzione tra loro di un’istituzione dei bianchi: introducono la scuola anche con l’intento, per suo tramite, di addomesticare i bianchi. I camminanti, in quanto cittadini italiani, la subiscono nella sua proposta più arretrata, mentre i sinti, anche quelli più lontani dall’universo scolastico, sembra che ora si servano della scuola per inserirsi nelle contrattazioni istituzionali.

Questa raccolta di studi mette in evidenza la ricchezza che può emergere da una più attenta immersione nelle realtà scolastiche che si stanno, continuamente, creando e ricreando; si tratta necessariamente di un’impresa collettiva, data la profusione della scuola e il grado di propulsione con cui avanza il processo di scolarizzazione. Questa scuola, oggi così diffusa e pervasiva, con la sua presenza simbolica che arriva spesso prima ancora della sua presenza fisica, è vista dal “centro” che l’ha originata come un’istituzione in costante crisi, nonostante abbia segnato in modo determinante la configurazione sociale in cui viviamo. Nel migliore stile antropologico, un’immersione nelle sue differenti versioni può renderci la possibilità di quello sguardo “da lontano” che contribuisca a riposizionarla o ridimensionarla.

Questi, come altri esempi che altre ricerche ci potrebbero portare, ci aprono una realtà composita e ricca, dalla quale potremo cercare di estrarre delle indicazioni generali che ci permettano, almeno, di trovarci d’accordo su alcune domande – da porci assieme – sulle scuole oggi, e sulle nostre, particolari e comuni, prospettive future.

Note

¹ Parafraso Boaventura S. Santos (2000), quando afferma che siamo in una fase di transizione in cui si ripropone la necessità di ritornare alle domande elementari, come quelle fatte da Rousseau, sul “rapporto tra scienza e virtù, sul valore della conoscenza volgare che noi, sogget-

ti individuali o collettivi, creiamo e usiamo per dare senso alle nostre pratiche e che la scienza insiste nel considerare irrilevante, illusorio e falso; ed infine domandarci sul ruolo di tutta la conoscenza scientifica accumulata nell'arricchimento o nell'impovertimento pratico delle nostre vite, ossia, nel contributo positivo o negativo della scienza per la nostra felicità" (p. 60).

² Vale la pena osservare che in molte monografie etnografiche su comunità studiate in diverse parti del mondo, la presenza della scuola non viene segnalata, forse perché non è considerata importante per capire il gruppo studiato o forse perché ritenuta "un'istituzione altra, straniera", che non riguarderebbe quindi la comunità stessa. Succede come con i cartelloni della Coca-Cola: la scuola esiste, ma non compare nelle descrizioni etnografiche.

³ Il fondamentale lavoro di Cole e Scribner (1974) ha permesso di stabilire alcune distinzioni importanti circa gli effetti dell'alfabetizzazione, da un lato, e quelli della scolarizzazione, dall'altro. Ciononostante, la distinzione tra mondo (e modo) letterato (*literacy*) e non-letterato continua ancora a essere presente nei tentativi di capire la specificità dell'esperienza scolastica quale si configura oggi. Non è mia intenzione riprendere qui le differenti versioni di quest'opposizione, ma solo segnalare il fatto che si tratta di un argomento che si giustappone allo studio sulla scolarizzazione, delucidando questioni, ma anche creando sovrapposizioni che mettono in ombra gli aspetti che distinguono i due campi. Basti ricordare che "l'alfabetizzazione scolastica" è diventata dominante (e a volte l'unica disponibile) da un dato periodo storico in poi, con lo sviluppo dei sistemi scolastici (cfr. Cook-Gumperz 1986).

⁴ Per "regolare" intendo la scuola dell'obbligo – quindi di regola – proposta in origine in modo "uguale per tutti", distinta dalle scuole particolari, che ora si propongono in alcuni paesi.

⁵ In alcuni degli articoli dei due volumi collettivi curati da Aracy L. Silva (2001a, 2001b), che ci offrono un'interessante panoramica sulle esperienze di scuole indigene in Brasile, il tema compare alcune volte, anche se non sempre in modo esplicito e mai come argomento centrale.

⁶ Si veda Warren (2000), per una discussione sul caso dei maya del Guatemala, le cui organizzazioni interagiscono con gli organismi statali fin dagli anni Ottanta.

⁷ Faccio qui riferimento in particolare alla produzione della sociolinguistica e dell'antropologia dell'educazione nordamericane, così come all'etnografia della scuola della cosiddetta "nuova sociologia" dell'educazione britannica, tutti ambiti di ricerca che hanno dato un influsso significativo a tale approccio.

⁸ In un seminario sulla scolarizzazione dei rom, tenutosi all'Università di Firenze nel 2001, Leonardo Piasere aveva già suggerito l'idea di una "scuola sostenibile".

⁹ Considerati i limiti della discussione qui delineata, non è il caso di riprendere altri interessanti aspetti evidenziati dagli autori, come la correlazione tra la distinzione orale/scritto e quella non-scolarizzato/scolarizzato.

Bibliografia

- Belpassi, P. B., 1988, *Leggere e scrivere in una cultura orale: ricerche in una comunità della Guinea Bissau*, Urbino, Argalia.
- Cazden, C., 1988, *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, Heinemann.
- Cole, M., Scribner, S., 1974, *Culture and Thought*, New York, Wiley.
- Cook-Gumperz, J., 1986, "Literacy and schooling: an unchanging equation?", in *The Social construction of literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Duranti, A., 1992, *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, NIS.
- Gimeno Sacristán, G., 2001, *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Hannerz, U., 1997, *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*, «Mana. Estudos de Antropologia Social», vol. 3, n. 1, pp. 7-39.

- Lessing, D., 2001, *Il sogno più dolce*, Milano, Feltrinelli.
- Meliã, B., 2002, *Diversidade cultural e educação intercultural*, «Tellus», a. 2, n. 3, pp. 75-85.
- Rockwell, E., 1999, *Recovering history in the study of schooling: form the longue durée to everyday co-construction*, «Human Development», vol. 42, pp. 113-128.
- Sahlins, M., 1997, *O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um "objeto" em vias de extinção*, (parte 1), «Mana. Estudos de Antropologia Social», vol. 3, n. 1, pp. 41-72.
- Santos, B. S., 2000, *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, São Paulo, Cortez Editora.
- Silva, A. L. da, 2001a, "A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução", in A. L. da Silva, M. K. L. Ferreira, a cura, *Antropologia, História e Educação, A questão indígena e a escola*, São Paulo, Global, MARI, pp. 9-25.
- Silva, A. L. da, 2001b, *Práticas pedagógicas na escola indígena*, São Paulo, Global, MARI.
- Souza Lima, A. C., 2002, *Diversidade cultural e política indigenista no Brasil*, «Tellus», a. 2, n. 3, pp. 11-31.
- 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, MARI, pp. 44-70.
- Vincent, G., 1994, *L'Éducation prisonnière de la forma scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D., 2001, *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, «Educação em Revista», n. 33, Belo Horizonte.
- Warren, K. B., 2000, "Os movimentos indígenas como um desafio ao paradigma do movimento social unificado na Guatemala", in S. E. Alvarez, E. Dagnino, A. Escobar, a cura, *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Wittgenstein, L., 1953, *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford; trad. it. 1967, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.