

# CULTURA, SCUOLA, EDUCAZIONE: LA PROSPETTIVA ANTROPOLOGICA

a cura di Fabio Dei

Percorsi di antropologia e cultura popolare

---

DICIANNOVE



© Copyright 2018 by Pacini Editore Srl

ISBN

*Realizzazione editoriale e progetto grafico*



Via A. Gherardesca  
56121 Ospedaletto (Pisa)  
[www.pacinieditore.it](http://www.pacinieditore.it)  
[info@pacinieditore.it](mailto:info@pacinieditore.it)

*Rapporti con l'Università*

Lisa Lorusso

*Responsabile di redazione*

Silvia Frassi

*Fotolito e Stampa*

**IGP** Industrie Grafiche Pacini

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

# INDICE

Premessa del curatore .....	»	5
Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico? .....	»	9
<i>Fabio Dei</i>		
Antropologia, educazione e multiculturalismo .....	»	41
<i>Lorenzo D'Orsi</i>		
Riproduzione, negoziazione, resistenza. Prospettive etnografiche sui processi di scolarizzazione .....	»	71
<i>Lorenzo Urbano</i>		
Parole di suono e parole di carta. Su oralità e scrittura .....	»	117
<i>Luigigiovanni Quarta</i>		
Culture bambine .....	»	163
<i>Luisa Lo Duca</i>		
Bibliografia .....	»	213



## PREMESSA DEL CURATORE

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, ha stabilito nuove modalità per la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti della scuola secondaria in Italia. Fra i nuovi requisiti per l'accesso alla formazione iniziale e al tirocinio vi è il possesso, oltre alla laurea magistrale relativa alle discipline di insegnamento, di 24 crediti universitari in discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche e in metodologie e tecnologie didattiche. Successivamente, il decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 10 agosto 2017, n. 616, ha specificato gli obiettivi formativi e i contenuti di tali 24 crediti; disponendo al tempo stesso da parte degli Atenei l'attivazione di un'offerta formativa specifica.

Insegnando antropologia culturale presso l'Università di Pisa, mi sono così trovato coinvolto (come del resto molti colleghi in diversi Atenei) in una vera e propria rincorsa per l'organizzazione di corsi finalizzati ai 24 crediti. Per la nostra disciplina, l'inserimento tra i requisiti generali di base della professione insegnante (accanto ai più consolidati campi dei saperi psicopedagogici) è un importante riconoscimento. Al tempo stesso, i nuovi corsi ci pongono problemi di messa a punto di contenuti e strumenti specifici, nella necessità di formare un'ampia platea di nuovi interlocutori: potenziali futuri insegnanti, ma anche insegnanti attuali con consolidata esperienza che devono transitare dalle nuove forme di reclutamento per stabilizzare la loro posizione. Tutti interlocutori che vengono spesso da settori disciplinari molto diversi, inclusi quelli scientifici "duri", privi magari di familiarità con i linguaggi e i metodi delle scienze umane e sociali. Per quanto riguarda l'area antropologica, il decreto (nell'all. B) riporta la seguente declaratoria di obiettivi formativi:

- conoscenze e competenze di natura antropologica e antropologico-culturale per essere in grado di operare il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità e le specificità dei suoi contesti familiari, evitando nello stesso tempo ogni assegnazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento;
- conoscenze e competenze relative all'etnografia dell'organizzazione scolastica, ai modelli di analisi dei processi culturali e istituzionali (schooling) che permettano agli insegnanti di orientarsi e di orientare gli allievi nella complessità del sistema organizzativo e istituzionale scolastico;

- Conoscenze e competenze relative alla lettura e all'analisi dei fenomeni della dispersione scolastica;
- Conoscenze relative ai processi migratori, globalizzazione e società della conoscenza per affrontare la multiculturalità delle classi e per consentire alle studentesse e agli studenti di misurarsi con la differenza culturale, attivando canali di comunicazione e facendo interagire le diversità degli allievi senza riduzionismi, promuovendo l'integrazione e l'interculturalità.
- I concetti di cultura, etnie, generi e generazioni, antropologia cognitiva [...]:
- Gli aspetti culturali riguardanti razzismo, migrazioni, integrazione e coesione sociale [...]

Si tratta di un ambito tematico molto vasto, che in parte coincide con i contenuti centrali dei corsi generali di antropologia culturale, quelli che sono necessariamente inclusi nei curricula e nei manuali di base. Per un'altra parte, invece, la declaratoria ministeriale propone temi più specifici: un'antropologia applicata alle scienze dell'educazione e all'analisi dei sistemi scolastici e dei loro problemi. Su questo versante organizzare rapidamente percorsi formativi si è rilevato più complesso, anche per la mancanza di materiali didattici adeguati in lingua italiana. Non che manchi in Italia un filone di studi sull'antropologia dell'educazione e sull'etnografia dello schooling (vi sono anzi ricerche anche di importante spessore, alle quali avremo modo di far riferimento nel corso del presente libro): ma un'opera aggiornata di sintesi da utilizzare nell'economia di un corso non strettamente specialistico è stata difficile da trovare. Consultandomi anche con altri colleghi, ho allora pensato di provare a produrla: una sorta di *instant book*, diciamo, in grado di fornire una cornice di riferimento su almeno alcuni aspetti dell'approccio antropologico alle scienze dell'educazione.

La condizione che ha reso possibile questo progetto è stato il coinvolgimento di un già ben affiatato team di giovani studiosi, che pur impegnati in loro specifici progetti di ricerca hanno accettato di mettersi alla prova di uno stile di lavoro e di scrittura per loro piuttosto nuovo. Si trattava di costruire – in tempi record - ampie rassegne di studi di antropologia dell'educazione, mappandone concettualmente il terreno, proponendo riferimenti agli approcci storici e almeno ad alcuni autori classici, definendo i problemi aperti nel dibattito attuale e fornendo una bibliografia essenziale.

Ne sono risultati i lunghi capitoli che compongono questo libro, che articolano l'antropologia dell'educazione in cinque dimensioni

diverse ma correlate. Il **primo capitolo**, scritto da me, discute i motivi della rilevanza dell'approccio antropologico per le scienze dell'educazione: motivi da ricercarsi nel più generale concetto di cultura, nella vocazione antropologica per la diversità culturale, nell'uso della comparazione e dei metodi etnografici di studio dei processi di socializzazione e delle istituzioni scolastiche. Il **secondo capitolo**, di Lorenzo D'Orsi, sviluppa il tema della educazione cosiddetta multi- o interculturale. In particolare, analizza alcuni modelli classici dell'integrazione multiculturale (fuori e dentro la scuola); e cerca di smontare le concezioni "essenzialiste" o "fondamentaliste" che ostacolano una chiara comprensione del problema. Tra gli altri temi sono discussi le "guerre dei simboli" all'interno della scuola, le politiche del riconoscimento e la figura del mediatore culturale. Il **terzo capitolo** è di Lorenzo Urbano, ed è dedicato all'etnografia della scuola: vale a dire a una serie di ricerche qualitative e partecipanti all'interno di istituzioni scolastiche, che cercano di evidenziarne le pratiche e i codici culturali di funzionamento più profondi (spesso per nulla coincidenti con quelli esplicitamente dichiarati dalle istituzioni stesse). Soprattutto, Urbano fa riferimento a tradizioni di analisi critiche che individuano nella scuola un dispositivo di trasmissione della cultura dominante o egemonica, seguendole dalle formulazioni marxiste degli anni '60 e '70 fino alle attuali declinazioni in termini di *cultural* o *postcolonial studies*. Il **quarto capitolo**, di Luigigiovanni Quarta, tratta il problema dei rapporti tra oralità e scrittura, ovvero della *literacy* o alfabetizzazione. C'è un modo di pensare radicalmente diverso tra le società umane a oralità primaria e quelle che usano diffusamente la scrittura? Alcuni autori hanno sostenuto di sì, rileggendo in termini di oralità/scrittura la contrapposizione tra pensiero "selvaggio" e moderno, o tra magia e scienza. Altri fanno oggi osservare l'insostenibilità di una dicotomia così netta: dicotomia che poggierebbe su pregiudizi etnocentrici, i quali rischiano di avere effetti distorcenti anche sui processi educativi e sulle strategie didattiche. Infine il **quinto capitolo**, di Luisa Lo Duca, tratta la teorizzazione socio-antropologica dell'infanzia e la questione delle "culture bambine". Il riferimento è in particolare agli studi che riconoscono nell'infanzia un gruppo sociale specifico, dotato di una propria *agency* (cioè capacità di scelta e azione sociale) e di un'elaborazione e trasmissione culturale in una certa misura autonoma rispetto a quella degli adulti. Una prospettiva che ha enormi conseguenze per la programmazione educativa, aiutando a compren-

dere meglio il comportamento collettivo degli studenti e i loro codici espressivi e comunicativi: ad esempio il ruolo attivo del gruppo classe e le forme di condivisione fra pari che talvolta rischiamo di vedere solo come forme di opposizione o resistenza alle proposte didattiche.

Va da sé che, data anche la natura “istantanea” del libro, non era possibile perseguire alcuna completezza nei panorami di studi proposti. Come ripeto, l’obiettivo era fornire i concetti essenziali su ciascuna problematica e le indicazioni basilari per un loro approfondimento (da qui la **bibliografia** finale, che raccoglie organicamente i riferimenti di tutti e cinque i saggi). Mi auguro che il prodotto abbia almeno in parte l’utilità didattica auspicata, e rappresenti magari il punto di partenza per successivi sviluppi e per la costruzione di ponti più stabili tra l’antropologia culturale e le altre scienze dell’educazione. Alcuni ringraziamenti, dunque: in primo luogo ai co-autori, per la disponibilità a partecipare al progetto e per il tour-de-force cui hanno accettato di sottoporsi. A Caterina Di Pasquale, che ha partecipato alla progettazione del volume e ha letto e commentato le prime stesure dei saggi, oltre ad aver scelto l’immagine di copertina. A Patrizia Pacini e Lisa Lorusso delle edizioni Pacini, per aver creduto nel progetto ed aver reso possibile la sua realizzazione in tempi così rapidi.

Pisa, dicembre 2017

*Fabio Dei*



# CULTURA, SCUOLA, EDUCAZIONE. A COSA SERVE UN APPROCCIO ANTROPOLOGICO?

*Fabio Dei*

## *1. Perché l'antropologia è una scienza dell'educazione*

A partire almeno dagli anni Ottanta del Novecento, il concetto di “scienze dell'educazione” si è affermato in sostituzione di quello di “pedagogia” per riferirsi ai saperi costitutivi della professione di insegnante. La pedagogia era pensata come una disciplina prevalentemente filosofica, in grado di enunciare i principi fondamentali del processo educativo: dai quali potevano poi derivare tecniche o applicazioni didattiche più specifiche. Le scienze dell'educazione rimandano a una concezione più articolata e multidisciplinare: saperi diversi e con diverse basi epistemologiche che concorrono da molteplici angolature a ragionare sui percorsi formativi e a collocarli in più vaste dinamiche psicologiche, sociali, culturali, politiche. Fra le scienze dell'educazione, soprattutto nel mondo anglosassone, l'antropologia culturale ha da sempre giocato un ruolo importante, per una serie di ragioni che cercherò nelle prossime pagine di schematizzare, e che peraltro saranno più diffusamente mostrate nel corso di questo libro.

Prima di tutto, la rilevanza dell'antropologia ha a che fare con il concetto di cultura. Le scienze dell'educazione devono primariamente basarsi sulla conoscenza della soggettività dei discenti. Come avviene lo sviluppo della personalità e delle conoscenze dei bambini, degli adolescenti e dei giovani (nonché degli adulti, se è per questo)? Tale problema ha naturalmente una dimensione fisio-psicologica (a lungo considerata cruciale: da qui la definizione ancora molto diffusa di scienze psico-pedagogiche); ma ha altresì una dimensione antropologica. Le principali tradizioni dell'antropologia insistono sul concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana. Per cultura si devono intendere qui non tanto o non solo i più alti prodotti dell'intelletto (come le scienze o le arti), quanto i saperi e le pratiche della vita quotidiana: ad esempio l'organizzazione dei rapporti di parentela

e delle forme del potere sociale, le tecniche di lavoro e le routine comportamentali, le regole di etichetta, i saperi di senso comune, il linguaggio e le forme di comunicazione, e così via. Quanto più queste basi quotidiane della nostra esistenza ci appaiono scontate e familiari, fino al punto di non esserne neppure consapevoli, tanto più profondamente esse fanno parte del nostro bagaglio culturale.

Così profondamente che siamo talvolta tentati di considerare “naturali” alcuni di questi elementi: cioè connaturati alla specie umana in sé. Cosa potrebbe esservi di più naturale che riconoscere certi rapporti di parentela (con gli zii o i cugini, poniamo), amare i propri congiunti, suddividere il tempo in anni, giorni, ore e minuti, emozionarsi di fronte alla bellezza di un paesaggio, salutare gli amici quando li incontriamo, etc.? Eppure, senza escludere che vi siano alcuni tratti universali su base biologica del nostro comportamento, molte delle pratiche o degli atteggiamenti per noi “normali” hanno una base culturale e particolaristica. Ce ne accorgiamo attraverso il raffronto con altre epoche storiche o altre forme di civilizzazione – cioè altri modi di essere umani. Anche i sentimenti e le emozioni, la percezione del bello e del brutto, i modi di usare la memoria e le capacità cognitive, la concezione del Sé e del proprio rapporto con gli altri, le categorie spaziali e temporali, i gusti alimentari ed estetici – tutte queste cose sono soggette a variabilità storica e culturale. È semmai interessante cogliere in azione proprio il processo di “naturalizzazione”: quello che ci fa apparire le nostre peculiarità culturali come parte di un ordine generale e immutabile delle cose. Lo notava già Michel de Montaigne molti secoli fa, discutendo del potere della consuetudine, che

...ci afferra e ci domina in modo che a malapena possiamo riaverci dalla sua stretta e rientrare in noi stessi per discorrere e ragionare dei suoi comandi. In verità, poiché li succhiamo col latte fin dalla nascita e il volto del mondo si presenta siffatto al nostro primo sguardo, sembra che siamo nati a condizione di seguire quel cammino. E le idee comuni che vediamo aver credito intorno a noi e che ci sono infuse nell'anima dal seme dei nostri padri, sembra siano quelle generali e naturali<sup>1</sup>.

Un autore contemporaneo, Pierre Bourdieu, su cui torneremo nel cap. 3, è andato oltre considerando la naturalizzazione come un'arma

<sup>1</sup> M. de Montaigne, *Saggi*, trad. it. a cura di F. Garavini, Milano, Mondadori, vol. 1, 2014, p. 150.

fondamentale del potere, che inverte i rapporti di causa ed effetto. Ad esempio, il dominio maschile sulle donne viene di solito presentato come una “conseguenza” delle naturali differenze fra i sessi: laddove in buona parte sono proprio queste differenze ad essere costituite dal potere<sup>2</sup>. Si obietterà che il corpo maschile e femminile sono differenti in sé: non sono la cultura o il potere a decidere che le donne partoriscono e gli uomini no. Certo (e non bisogna mai dimenticarlo, di fronte a certi eccessi della teoria “critica” nelle scienze sociali<sup>3</sup>): ma il punto è in che modo queste differenze “date” sono attenuate o accentuate, considerate rilevanti o insignificanti, trasformate in architrave di un’intera cosmologia o visione del mondo, nel quadro di un sistema di potere centrato sui maschi.

Tornando al nostro argomento principale, la cultura è dunque costitutiva del soggetto umano non meno di quanto lo siano le strutture e le competenze psicologiche. Non si tratta di contrapporre le due discipline, né di considerarle come se per così dire riguardassero rispettivamente l’hardware e il software del soggetto umano – secondo una vecchia contrapposizione natura-cultura che appare oggi superata. Certo, nel corso del Novecento l’antropologia ha lottato a lungo contro il determinismo naturalistico, sostenendo il ruolo cruciale dei caratteri “acquisiti” rispetto a quelli innati (si pensi al dibattito *nature vs. nurture* che ha dominato a lungo le scienze umane soprattutto in ambito anglofono). E anche oggi è talvolta acceso il dissidio fra le ragioni di una comprensione storico-antropologica del comportamento umano e le pretese di una sua spiegazione scientifica a partire da fatti naturali e universali (nel campo delle neuroscienze o del neoevoluzionismo, ad esempio, per non parlare della sociobiologia o di quel che ne resta)<sup>4</sup>. Tuttavia la tendenza prevalente è attualmente quella di studiare gli inestricabili intrecci tra le due dimensioni. Cosicché l’approccio psicologico e antropologico non sono alternativi e concorrenti: piuttosto, propongono diverse angolature su uno stesso tipo di problema.

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. orig. 1998).

<sup>3</sup> F. Dei, *Di stato si muore? Per una critica dell’antropologia critica*, in *Stato, violenza, libertà. La critica del potere e l’antropologia contemporanea*, a cura di F. Dei, C. Di Pasquale, Roma, Donzelli, 2017, pp. 9-49.

<sup>4</sup> S. Allovio, *Pigmei, europei e altri selvaggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 98 sgg.

## *2. La diversità culturale*

Ora, se dobbiamo capire la soggettività dei discenti come “fatta di cultura”, occorre tener presenti due caratteristiche cruciali della cultura: la socialità e la diversità. La cultura non sta solo nella mente della singola persona, ma anche e soprattutto negli spazi di relazione che la legano agli altri, in particolari ambienti e contesti di vita. E queste reti di relazioni presentano caratteristiche di sistematica variabilità e diversità, su molteplici livelli. Lo studio e la comprensione delle differenze culturali è il secondo grande motivo che include l’antropologia (anzi, la rende necessaria) tra la scienze dell’educazione: soprattutto in una scuola, come quella di oggi, che ha visto esplodere il fenomeno delle differenze a fronte di accentuati fenomeni di migrazione e circolazione su scala globale. In che modo il tema delle differenze e i problemi della globalizzazione entrano nel mondo della scuola e dei processi educativi è il tema di questo intero volume, e nei capitoli successivi sarà articolato in molte dimensioni diverse. Occorre però subito specificare alcuni punti importanti:

a) Il primo è che la diversità culturale non entra nella scuola solo come conseguenza delle migrazioni globali di oggi. Vi è sempre stata, non solo perché le migrazioni non sono in sé un fenomeno nuovo e hanno variamente caratterizzato (sia pure in diverse modalità) tutta la storia contemporanea; ma anche perché la scuola ha da sempre incluso al suo interno altre forme di diversità, in particolare quella di genere e quella di classe. Le “differenze” che fanno irruzione con i bambini o gli studenti che per comodità chiamiamo “migranti” presentano peculiari difficoltà, soprattutto sul piano della comunicazione linguistica: ma i problemi che pongono non sono in linea di principio così nuovi e così “strani”. Il rapporto tra culture dominanti e subalterne, l’integrazione di studenti che partono da diversi presupposti cognitivi e culturali e vengono da storie e ambienti di vita eterogenei, la difficoltà di affrontare pregiudizi e stereotipi – tutti questi problemi sono sempre stati presenti nella scuola. Insomma, non possiamo pensare che esistesse un tempo una felice scuola monoculturale, espressione di una comunità compatta, che a un certo punto viene “invasa” da soggetti esterni e in qualche modo meno “civilizzati” che ne rendono difficile il funzionamento e che dovrebbero essere “normalizzati”. Questa visione (implicitamente assai diffusa) può essere seriamente fuorviante.

b) Le differenze culturali non si presentano in insiemi conchiusi, ben definiti e permanenti, che avvolgerebbero le persone (gli studenti, nel nostro caso) come recinti dai quali non si può mai veramente uscire. In altre parole, non ci sono “culture”, “etnie” o “identità” date una volta per tutte che definiscono l'essenza di un soggetto umano. Non era così neppure nella fase più classica degli studi antropologici, quando i ricercatori andavano in luoghi ancora impervi ed esotici a studiare popolazioni relativamente isolate, che apparivano piccoli mondi culturali “alieni” e chiusi in se stessi. I trobriandesi di Malinowski, i nuer di Evans-Pritchard, i samoani di Mead o i nambikwara di Lévi-Strauss, paradigmi di culture isolate, erano in realtà gruppi con una loro storia di contatti e di mutamenti. Tanto più è così nell'odierno villaggio globale, dove la circolazione e la comunicazione generalizzata creano costanti mescolamenti. Il concetto che l'antropologia classica usava per indicare contaminazioni fra culture diverse, quello di “sincretismo”, non è di fatto più usato: perché il sincretismo rappresenta oggi non più un'eccezione ma la norma. Alla visione “essenzialista” se ne deve allora contrapporre una più caleidoscopica dei rapporti tra culture. La globalizzazione non omologa il mondo a un'unica cultura (come talvolta si pensa), ma produce sistemi sempre nuovi di differenze locali (o “glocali”), che si formano, si intrecciano, esplodono costantemente.

c) Nel lavorare criticamente con le differenze culturali, come accade inevitabilmente nella scuola, è bene esser consapevoli di un ulteriore punto: la diversità è molto spesso anche una disuguaglianza. Quasi mai ci troviamo cioè di fronte a sistemi culturali simmetrici che si confrontano su un piano paritario: piuttosto, come detto, a coacervi frammentari di differenze che si accompagnano a disparità di condizione sociale, di capitale economico e di capitale culturale. Ciò vale per le differenze di classe ma anche per quelle “identitarie” o “etniche”, che si intrecciano strettamente con le prime – tanto da far parlare di una etnicizzazione delle differenze sociali. Questo fenomeno dipende naturalmente dalla tendenza dei migranti a disporsi nei ceti più bassi della società (e nei quartieri più poveri delle città). Da qui un diffuso senso comune che associa ad esempio il colore scuro della pelle con la povertà e la marginalità sociale – un senso comune profondamente assorbito anche dai bambini, come molte

ricerche dimostrano<sup>5</sup>, che può divenire terreno di coltura di giudizi e atteggiamenti razzisti.

d) La consapevolezza del carattere “socialmente compromesso” della diversità culturale non deve però farci cadere in un contrapposto determinismo economico-politico, cui tendono pericolosamente alcuni indirizzi delle scienze sociali contemporanee. Secondo questi ultimi, le differenze culturali sarebbero solo un superficiale rivestimento delle più “reali” differenze di classe. Rappresenterebbero una ideologia, uno spettrale riflesso dei rapporti di potere: un potere che le usa un po’ sul modello del marxiano “oppio dei popoli”, per dividere le classi subalterne e deviarne la consapevolezza lontano dai “veri” problemi. Questa visione trascura le modalità profonde con cui le differenze culturali si incorporano nei soggetti umani e ne divengono costitutive<sup>6</sup>. Non importa che si tratti di differenze “autentiche” e “originarie” oppure di tradizioni inventate e di immaginari primordialismi<sup>7</sup>: possono comunque creare sentimenti forti di appartenenza e di comunità che agiscono come forze storiche, che non serve dismettere come puramente ideologiche. La religione è uno dei principali campi in cui si verificano processi del genere. È difficile capire il senso di identità religiose, come ad esempio quella musulmana, dal punto di vista di un discorso pubblico largamente secolarizzato come quello europeo: capire cioè la sua capacità di creare e alimentare vincoli comunitari e forme di appartenenza salde e potenti. Non servirebbe intendere l’Islam come una sorta di religione “primordiale”, superstiziosa e non interamente civilizzata; né serve la vieta formula dell’oppio dei popoli, che pretende di spiegare un fenomeno con la funzione “oggettiva” che svolgerebbe. Abbiamo invece bisogno di capire le profonde dinamiche culturali che pongono quella religione al centro di intere forme di vita e di mondi morali<sup>8</sup>. È appena il caso

<sup>5</sup> P. Tabet, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997; *Non uno di meno. Diari minimi per un’antropologia della mediazione scolastica*, a cura di L. Faranda, Roma, Armando, 2004.

<sup>6</sup> Per un approfondimento di questo tema rimando a F. Dei, *La cultura può sciogliersi nel potere?*, in «Psiche», 2015, pp. 15-28.

<sup>7</sup> *L’invenzione della tradizione*, a cura di E. G. Hobsbawm, T. Ranger, trad. it. Torino, Einaudi, 1987 (ed. orig. 1983); A. Appadurai, *Modernità in polvere*, trad. it. Roma, Meltemi, 2002 (ed. orig. 1996).

<sup>8</sup> Per un tentativo di ricostruire gli “universi morali” nei quali matura il fenomeno del terrorismo suicida rimando a F. Dei, *Terrorismo suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio*, Roma, Donzelli, 2106.

di ricordare che proporsi di capire quei mondi morali non equivale ad accettarli o a farli nostri – “rinunciando alla nostra identità”, come ama dire un certo linguaggio comune politico o giornalistico. Perché se c'è una “nostra identità”, cioè una fedeltà profonda nella storia della civiltà occidentale, questa non consiste nel credere in alcuni dogmi piuttosto che in altri, ma nelle capacità della critica, del dialogo e della comprensione.

### *3. Un approccio comparativo ai processi di socializzazione*

Abbiamo visto finora che i punti forti di un approccio antropologico alle scienze dell'educazione consistono nell'uso del concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana e nell'interesse specifico rivolto alle differenze culturali. La vocazione per le differenze ha portato l'antropologia, in particolare nei suoi sviluppi novecenteschi, a proporre un approccio comparativo ai problemi dell'educazione, dell'apprendimento e del ruolo dei bambini nelle diverse società. Non tutte le società hanno naturalmente istituzioni scolastiche formalizzate. Ma in tutte, per definizione, si possono rintracciare processi di inculturazione tramite i quali i bambini apprendono progressivamente la cultura del gruppo: il linguaggio, le tecniche del corpo, le abilità tecnologiche, le norme relazionali e rituali, le forme espressive e artistiche e così via. Mettere a confronto i diversi stili in senso lato educativi, le soluzioni adottate da società con diverse forme di organizzazione e di rapporto con l'ambiente, è fondamentale per una scienza in cui non sono possibili “esperimenti” in senso stretto. In particolare, la comparazione può aiutare a distinguere gli aspetti universalmente umani del processo di crescita e di inculturazione da quelli che dipendono invece dalle specificità culturali.

Nella fase classica degli studi antropologici (quella che va più o meno dagli anni '20 agli anni '60 del Novecento, prima della decolonizzazione), molti studiosi si sono cimentati con questo problema, per lo più con l'obiettivo di “relativizzare” concetti ritenuti di validità assoluta dalla pedagogia e dalla psicologia dell'età evolutiva. Prendiamo due esempi molto noti. Negli anni '20 Franz Boas, il capostipite della moderna scuola antropologica nordamericana, inviò alle isole Samoa una sua giovanissima allieva, Margaret Mead – destinata a sua volta a diventare una celebrità all'interno della disciplina e non

solo. Obiettivo di Mead (e di Boas) era studiare le condizioni di vita delle adolescenti samoane, per confrontarlo con quello delle pari età americane. Negli Stati Uniti era in corso un dibattito sui “disagi” degli adolescenti, che mostravano la tendenza a cadere in stati angosciati e depressivi oppure in comportamenti violenti e devianti che colpivano l'opinione pubblica. Medici e psicologi ritenevano di attribuire queste ansie, paure ed esplosioni vitali a caratteristiche universali e naturali del processo di sviluppo (dinamiche ormonali, formazione della personalità individuale etc.); Boas e Mead intendevano invece sottolineare l'influenza del fattore ambientale e culturale. Se fossero riusciti a trovare una società in cui gli adolescenti non mostravano questi stessi tratti psicologici e comportamentali, avrebbero dimostrato che a produrli era la società americana e non la natura umana in sé. A Samoa, Margaret Mead trovò esattamente quello che cercava. In un libro che sarebbe diventato famosissimo<sup>9</sup>, descrisse la vita delle ragazze native come priva di angosce e turbamenti, condotta in famiglie e in gruppi sociali non repressivi e non competitivi, senza tabù sessuali né ossessioni di promozione sociale. Nella società samoana ciascuno conosce il proprio posto e il proprio destino fin dalla nascita, spiega Mead nelle conclusioni: diventare grandi non implica le incertezze e le paure sulla costruzione di un nuovo ruolo e di una nuova identità sociale che caratterizzano una società mobile, individualista e aggressivamente competitiva come quella americana moderna. Le sue tesi ebbero ampia diffusione anche al di fuori dell'ambito specialistico (non da ultimo, forse, per un certo loro *appeal* romantico e contestativo). Per quanto in seguito fortemente criticate, sul piano teorico come su quello etnografico<sup>10</sup>, resteranno a lungo un paradigma del punto di vista culturalista e del metodo comparativo. Un esempio cioè di come il confronto con altre forme di vita ci spinga a mettere in dubbio alcune certezze e ad ampliare la nostra prospettiva. Un punto che resta valido anche se avessero ragione i critici più radicali di Mead, che la accusano di esser stata a sua volta etnocentrica: di avere cioè esage-

<sup>9</sup> M. Mead, *L'adolescenza a Samoa*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 1980 (ed. orig. 1929).

<sup>10</sup> Il più severo critico di Mead è stato l'antropologo australiano Derek Freeman (D. Freeman, *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983). Per una sintesi del dibattito sollevato dai suoi attacchi si veda L. D. Holmes, *The Quest for the Real Samoa. The Mead-Freeman Controversy*, South Haley, MA, Bergin & Garvey, 1987.



rato e distorto la descrizione etnografica della vita samoana proprio nella esasperata ricerca di una contrapposizione a quella americana.

Un po' di anni prima uno studioso inglese di origine polacca, Bronislaw Malinowski, aveva compiuto un lungo soggiorno etnografico presso le isole Trobriand della Melanesia. Nel 1922 ne aveva pubblicato un resoconto dal titolo fascinioso, *Argonauti del Pacifico occidentale*, divenuto il manifesto metodologico della nuova antropologia britannica; producendo poi negli anni successivi numerosi studi monografici che affrontavano anche gli aspetti della vita sessuale e familiare di quella popolazione, e dei rapporti tra genitori e figli<sup>11</sup>. Malinowski era un attento lettore di Freud, e si poneva il problema dell'applicabilità delle teorie psicoanalitiche nel contesto indigeno. In particolare, era colpito dalla teoria del complesso edipico. Secondo Freud, la costituzione psichica di ogni uomo (cioè di ogni maschio) sarebbe segnata da una irriducibile ambivalenza nei confronti della figura del padre: amato da un lato, ma dall'altro temuto e persino odiato come concorrente nell'amore per la madre. Questa ambivalenza emotiva starebbe alla base delle più comuni dinamiche nevrotiche, in ogni tempo e luogo (come il carattere "eterno" della figura mitologica di Edipo dimostrerebbe); d'altra parte l'introiezione della figura paterna fonderebbe il Super-Io, vale a dire quella componente psichica che costituisce la coscienza morale ed è capace di imporre regole e divieti. Malinowski ritiene invece che la situazione edipica sia caratteristica di un sistema familiare specifico come quello della Vienna freudiana: una famiglia nucleare, monogamica e patriarcale, in una società basata sulla discendenza patrilineare e su modelli autoritari accentrati sulle figure maschili. Ora, le isole Trobriand hanno invece un modello di discendenza matrilineare: i figli appartengono non al gruppo sociale del padre ma a quello della madre (portano il cognome materno, diremmo noi oggi; per definizione, trattandosi di un sistema esogamico, padre e madre non possono appartenere allo stesso gruppo). Ciò significa che il principio di autorità nei confronti dei bambini è esercitato dai maschi del gruppo materno (lo "zio materno", nel gergo antropologico); mentre il rapporto del bambino col padre resta sul piano dell'affetto più che su quello del

<sup>11</sup> B. Malinowski, *Argonauti del Pacifico occidentale*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2004 (ed. orig. 1922); Id., *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*, trad. it. Torino, Boringhieri, 2013 (ed. orig., 1927); *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*, trad. it. Milano, Cortina, 2005 (ed. orig. 1929).

controllo o della repressione. Dunque, quella che nella Vienna di fine Ottocento era un'unica figura con caratteristiche ambivalenti, alle Trobriand si sdoppia in due figure distinte e non produce gli stessi conflitti e gli stessi esiti nevrotici<sup>12</sup>.

Anche qui, l'idea è che non è in gioco una natura umana universale ma la variabilità delle strutture sociali, le quali determinano in buona parte la costituzione psichica degli individui. L'argomento non è definitivo: le tesi di Malinowski apriranno un dibattito abbastanza aspro con gli psicoanalisti, che continueranno a sostenere comunque l'universalità del complesso edipico. Ma ciò che conta è arrivare a ragionare sugli irriducibili intrecci tra momento fisiologico, psicologico, sociale e culturale. Come già accennato sopra, oggi il problema del determinismo appare superato: non si tratta di una gara a chi conta di più fra natura e cultura, ma di un'analisi dei modi in cui le due dimensioni interagiscono e si fondono l'una nell'altra – la cultura si fa natura e la natura si mostra come cultura, diciamo.

Queste linee di studio proseguono e si fanno più sistematiche nei decenni successivi. La stessa Mead praticherà con continuità la ricerca sull'infanzia e sulle forme e stadi dello sviluppo, dedicando fra l'altro all'età evolutiva gran parte del pionieristico libro fotografico su Bali pubblicato con il (terzo) marito Gregory Bateson<sup>13</sup>. Più in generale, la scuola americana cosiddetta di "Cultura e personalità" ha lavorato a lungo sui confini tra psicologia e antropologia, e sull'ipotesi che le esperienze dei primi anni dell'infanzia, differenziate a seconda degli usi culturali, possano condurre alla formazione di soggettività umane molto diverse. Il prodotto forse più noto di questo approccio è il libro di Ruth Benedict (anch'ella allieva di Boas), *Modelli di cultura* (1934)<sup>14</sup>. La tesi di questa autrice è che ogni cultura, all'interno delle vaste possibilità del comportamento e dei tratti caratteriali degli esseri umani, ne sceglie e privilegia alcuni scartandone altri. Per mezzo dell'inculturazione (dalle pratiche di allattamento e svezzamento, all'educazione, alle cerimonie di iniziazione alla vita adulta etc.) vengono plasmate configurazioni psico-culturali particolari e in qualche modo

<sup>12</sup> B. Malinowski, *Il padre nella psicologia primitiva*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1990 (ed. orig. 1927).

<sup>13</sup> G. Bateson, M. Mead, *Balinese Character. A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.

<sup>14</sup> R. Benedict, *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974 (ed. orig. 1934).

uniche. Tali configurazioni costituiscono una “personalità di base”: un carattere comune, chiaramente riconoscibile nelle istituzioni, nelle relazioni sociali e nelle produzioni simboliche di ogni specifica cultura. A dimostrazione di questa tesi, Benedict analizza tre società “primitive”, le cui personalità di base sono contrapposte sulla base di una terminologia psicologica e collegate a caratteristiche culturali distintive. Particolarmente suggestiva è la contrapposizione che fa perno sulle nozioni (elaborate da Nietzsche) di apollineo e dionisiaco. Una personalità “apollinea” contraddistinguerebbe gli indios Zuñi del New Mexico, tutti volti al controllo delle emozioni, alla cerimonialità delle relazioni pubbliche e alla condanna degli eccessi; mentre una personalità “dionisiaca” è tipica di altri gruppi amerindi, come i Kwakiutl della costa americana nord-occidentale, che valorizzano invece le esperienze violente ed estatiche e la trasgressione dei limiti usuali della quotidianità<sup>15</sup>. I Kwakiutl sono categorizzati anche come “megalomani”, in virtù della loro ossessione per il conseguimento di status e per gli eccessi di consumo e distruzione; mentre gli abitanti dell’isola melanesiana di Dobu sono diagnosticati come “paranoici” in quanto “tetri e musoni”, con rapporti sociali “consumati dalla gelosia, dal sospetto e dal risentimento”<sup>16</sup>.

Le pratiche di allevamento dei bambini e le forme dell’inculturazione stanno dunque per Benedict, come per molti altri studiosi di quegli anni, alla base di particolari “stili” culturali e psicologici. Questa linea di indagine comparativa dei processi di socializzazione prosegue nella scuola americana anche nella seconda metà del Novecento, trovando il suo più sistematico esito nel lavoro dei coniugi John e Beatrice Whiting. Fra gli anni ’50 e i ’70, questi ricercatori intraprendono (col supporto di un’ampia équipe) uno studio comparativo del trattamento dei bambini e delle fasi dello sviluppo infantile presso sei diversi gruppi culturali in diverse parti del mondo. Un amplissimo lavoro di psicologia transculturale, volto a mostrare la fondamentale importanza educativa di quello che gli Whiting chiamavano LCE – *learning cultural environment*, o ambiente culturale di apprendimento, costituito dalle culture e dalle comunità locali<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 171.

<sup>17</sup> J.W.M. Whiting, B. B. Whiting, *Children of six cultures: A psychocultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1975. Si veda anche T. Weisner, *John and*

#### 4. Verso un'etnografia della scuola

All'approccio comparativo centrato sulle forme di socializzazione e di trattamento dei bambini si affianca, nella seconda metà del Novecento, un più specifico approccio all'antropologia dell'educazione. Ne sono considerati pionieri altri due coniugi americani, George e Louise Spindler, che dopo esperienze etnografiche con un gruppo di nativi americani (i Menominee) si sono occupati di costruire più sistematici rapporti tra i saperi antropologici e il sistema educativo e scolastico. Gli Spindler hanno anche inaugurato una pratica sistematica di etnografia della scuola moderna, attraverso pratiche di osservazione sistematica dei contesti reali di insegnamento, le riprese video della attività in classe, interviste a studenti, insegnanti e famiglie e altri metodi di rilevazione delle "culture" implicitamente presupposte dall'insegnamento. Come ha scritto Matilde Callari Galli, che ha per prima introdotto in Italia questo tipo di studi, le ricerche degli Spindler si sono sviluppate in tre principali direzioni:

le modalità per mezzo delle quali i valori conflittuali dell'insegnante influenzano la sua percezione del comportamento dell'allievo; l'ambiguità e la contraddittorietà della trasmissione dei valori, che determina spesso la sconfitta di obiettivi affermati a livello esplicito dall'insegnante, quali, per esempio, l'offerta di pari opportunità a tutti gli allievi e a tutte le allieve; il ruolo degli amministratori scolastici quale diretta proiezione dei più profondi e radicati valori culturali degli Stati Uniti: essendo essi assai contraddittori, oscillanti come sono tra l'individualismo, il successo e la cooperazione comunitaria, determinano un rapporto profondamente insicuro tra le strutture burocratiche e gli utenti<sup>18</sup>.

L'aspetto che più mi interessa sottolineare è la convinzione che l'approccio etnografico sia fondamentale per far emergere una struttura di valori e presupposti culturali impliciti e non detti che influenzano tuttavia a fondo il lavoro dell'insegnante. Particolarmente suggestivi sono ad esempio i risultati di una ricerca comparata degli Spindler su una scuola tedesca e una americana, in cui il metodo principale

*Beatrice Whiting's Contributions to the Cross-Cultural Study of Human Development: Their Values, Goals, Norms, and Practices*, in «Journal of Cross-Cultural Psychology», 41 4, 2010, pp. 499-509.

<sup>18</sup> M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 140.

consisteva nel filmare le interazioni fra studenti e insegnanti e discuterle poi con questi ultimi. Mentre gli insegnanti di entrambe le parti riconoscevano con difficoltà i propri pregiudizi e le proprie contraddizioni, erano assai più propensi a cogliere quelle dei loro colleghi oltreoceano: il che innescava però un processo riflessivo in grado di portare a una maggiore comprensione delle proprie stesse pratiche. Come lo stesso Spindler ha affermato in una recente sintesi di questo studio, esaminando i materiali etnografici “gli insegnanti rivelavano impressioni che non erano mai stati capaci di enunciare nelle interviste: impressioni riguardanti l’individualismo, l’autorità, il controllo, i risultati, la responsabilità e così via. E, alla luce dei pregiudizi degli “altri” [gli americani per i tedeschi e viceversa], giungevano a rendersi conto anche dei propri pregiudizi culturalmente determinati”<sup>19</sup>.

Questa è una buona formulazione dell’etnografia della scuola – o dello *schooling*, come si dice in ambito anglosassone, ponendo l’accento più sui processi o le pratiche del fare scuola o della “scolarizzazione” che non sulla istituzione scolastica in sé<sup>20</sup>: un metodo che scava sotto la superficie istituzionale e sotto le autorappresentazioni ordinate e tranquillizzanti degli attori sociali (insegnanti, dirigenti, genitori, nonché gli studenti stessi) per rendere visibili strati più impliciti e profondi delle pratiche scolastiche. A questo scopo l’attenzione si concentra sulle forme di comunicazione non verbale, sulla cultura incorporata nella orga-

<sup>19</sup> G. D. Spindler, *The Four Careers of George and Louise Spindler, 1948-2000*, in «Annual Review of Anthropology», 29, 2000, p. xxxi.

<sup>20</sup> Per un’ampia rassegna dell’etnografia dello schooling, si veda il lungo saggio introduttivo di Alessandro Simonicca al volume da egli stesso curato, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, Cisu, 2011. Si vedano inoltre in ambito italiano i lavori di Francesca Gobbo, *Etnografia dell’educazione in Europa*, a cura di F. Gobbo, Milano, Unicopli, 2003; *Etnografia nei contesti educativi*, a cura di F. Gobbo, A. Gomes, Roma, CISU, 2003; *Etnografia e intercultura*, a cura di F. Gobbo, A. Simonicca, Roma, CISU, 2014; quelli di Mara Benadusi, *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell’innovazione passa per “via XX settembre”*, Rimini, Guaraldi, 2004; Id., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull’educazione*, Troina (EN), Città Aperta, 2008; e quello di A. R. Paolone, *Osservare l’educazione. L’etnografia dell’educazione di derivazione antropologico-sociale*, Pisa, ETS, 2012. Per le questioni della metodologia della ricerca etnografica nelle scuole rimando inoltre a P. Woods, *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, London-New York, Routledge, 1986; A. James, *Participant Observation Amongst English School Children*, in *Being There: Fieldwork in Anthropology*, a cura di C. W. Watson, London, Pluto Press, 1999, pp. 98-120; Id., *Children and Ethnography*, in *Handbook of Ethnography*, a cura di S. Delamont et al., London, Sage, 2000, pp. 246-258.

nizzazione degli spazi e negli oggetti materiali, sulle posture dei corpi, sui comportamenti routinari e ritualizzati e su altri aspetti che stanno di solito sotto la soglia della consapevolezza dei vari soggetti che interagiscono nel contesto scolastico. Ecco, un'etnografia intesa in questo senso è una ulteriore dimensione del contributo che l'antropologia può portare alle scienze dell'educazione: anzi, forse il contributo più importante e di più immediata utilità nella formazione degli insegnanti e come supporto al loro lavoro.

Nella parte restante di questo saggio mi soffermerò appunto su alcuni aspetti del contesto scolastico e educativo che l'etnografia può "scoprire" e portare in primo piano<sup>21</sup>. L'etnografia è anche il tema del capitolo 3 di questo volume, che ne tratta soprattutto gli aspetti "critici": vale a dire le analisi dell'istituzione scolastica come "apparato ideologico dello Stato", momento di trasmissione o riproduzione delle differenze di classe e della cultura dominante. Lorenzo Urbano – nel capitolo 3, appunto – passa in rassegna questo filone di studi, partendo dalle originarie formulazioni di Althusser e Bourdieu fino ad arrivare alle analisi dei *cultural studies* e dell'antropologia critica contemporanea. La prospettiva che propongo qui è un po' diversa e mette provvisoriamente da parte la questione del potere o della presunta funzione ideologica della scuola. Nelle conclusioni tenterò tuttavia di riprendere e articolare anche questa dimensione. Partirei con l'osservare che la scuola è un'istituzione complessa nella quale avvengono molti processi diversi, più formali e meno formali, più espliciti o più impliciti. Processi strategici e tattici, si potrebbe dire adottando la terminologia proposta da Michel De Certeau (dove la strategia è il momento ufficiale, in cui si perseguono precisi obiettivi sulla base di metodi altrettanto precisi e pianificati; mentre la tattica è un'azione contingente e improvvisata, nascosta e "di rapina", per così dire, che gli attori sociali impiegano per districarsi tra regole e condizioni che non hanno la possibilità di modificare<sup>22</sup>).

Ora, la pedagogia e la programmazione didattica si concentrano per lo più sui processi formali, espliciti e strategici. Quelli per cui un insegnante rileva i prerequisiti dei discenti, stabilisce delle finalità e

<sup>21</sup> Nei successivi paragrafi 5-6-7 riprendo, con alcune variazioni, temi già discussi in un mio precedente scritto: F. Dei, *A cosa serve l'etnografia in una scuola?*, in *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., pp. 381-96.

<sup>22</sup> M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, trad. it. Roma, Edizioni del Lavoro, 2001 (ed. orig. 1984).

degli obiettivi, utilizza certi metodi didattici, imposta attività formative e infine ne valuta i risultati. In effetti, quando entriamo in una classe come insegnanti, ci immaginiamo che tutto quanto vi accade sia descritto dalla nostra programmazione didattica e sia plasmato dai saperi “tecnici” di cui ci serviamo. Ma non è così: lo intuiamo se solo mettiamo piede in una classe, e ce ne rendiamo conto in modo più esplicito solo se della vita scolastica riusciamo a fare etnografia. Con l’etnografia, appunto, vediamo che c’è un altro livello delle pratiche e della comunicazione all’interno della scuola; un livello che la programmazione didattica fa fatica non solo a plasmare, ma anche a descrivere e comprendere. È un livello fatto di comunicazione verbale e non verbale, rituali di interazione, conflitti di ruolo, modalità di uso della cultura materiale, strutturazione degli spazi e dei tempi e una serie di altri elementi che si muovono sotto la superficie “ufficiale” del comportamento scolastico. Pratiche microscolastiche che si insinuano nelle maglie larghe della rete didattica, del comportamento controllato e guidato – in altre parole, nei momenti non ufficiali o interstiziali, che nella vita scolastica sono probabilmente la maggioranza.

### *5. Tattiche e rituali*

Propongo alcuni esempi delle direzioni di ricerca e di interpretazione che l’approccio etnografico può offrire traendoli da una delle migliori ricerche italiane in questo campo, coordinata da Alessandro Simonicca e incentrata sulla osservazione partecipante in alcune classi di scuola elementare di una cittadina toscana<sup>23</sup>. La ricerca mostra con grande chiarezza l’intrecciarsi costante dei due livelli – quello strategico della pedagogia e della didattica e quello tattico delle microinterazioni, della cultura implicita, degli adattamenti non ufficiali della vita quotidiana. I ricercatori usano riprese audiovisive delle routine scolastiche, e le analizzano attraverso strumenti di etnometodologia ed etnografia della conversazione. Ne risulta un effetto sorprendente e spiazzante, per la capacità di vedere cose che gli stessi partecipanti (gli insegnanti, ad esempio) normalmente non colgono. È come guardare la scuola al microscopio: se ne può cogliere una grana sottile e implicita che permette di capire molto più a fondo cosa sta succe-

<sup>23</sup> *Antropologia dei mondi della scuola ... cit.*

dendo – si tratti della costruzione di modelli di ruolo per i bambini, dell'autorevolezza della comunicazione insegnante-alunni, dei giochi fatti in giardino nell'intervallo, delle pratiche di dono e furto di oggetti che circolano fra i banchi e così via.

Ad esempio, anche soltanto la descrizione minuziosa dei comportamenti gestuali e linguistici ha l'effetto di definire in modo diverso la realtà di cui stiamo parlando. Si prenda un esempio tratto dal saggio di Marianna Antonelli, una delle ricercatrici che si è occupata in particolare della costruzione di ruoli come il bullismo e il clownismo nelle classi:

[Luigi] appende la giacca allo schienale della sedia e sopra mette lo zaino. In piedi prende dallo zaino l'astuccio e lo posa sul banco. Prima di sedersi va da Filippo, poi a posto lo raggiunge Roberto. È in ginocchio sulla sedia e col corpo invade il banco di Angela che sta lì e guarda i due bambini. Luigi ha in mano le forbici, con cui cerca di fare la punta a un pastello [...] Luigi si dondola con la sedia, poi però prende dall'astuccio la penna e comincia a scrivere. Raccoglie le forbici da terra, si alza e va a riportarle a Filippo, poi mentre torna a posto si gratta la testa con la mano sinistra, guarda la videocamera e si rimette seduto. Tutto questo mentre il maestro scrive gli esercizi alla lavagna. In ginocchio sulla sedia aspetta che il maestro finisca di scrivere alla lavagna, si gratta il naso e risponde a Alberta che si è girata e gli ha chiesto qualcosa. Poi sistema l'astuccio e cancella con la gomma sul quaderno. Prende il temperamatite e ricomincia a temperare<sup>24</sup>.

Abbiamo qui una sequenza dettagliata e analitica, consentita dalla videoregistrazione, di azioni che normalmente sarebbero descritte in modo più generico: ad esempio come il comportamento distratto e dispersivo di un bambino iperattivo. È come se la descrizione etnografica ci introducesse all'interno di un livello più "vero" che sfugge normalmente alla nostra attenzione di soggetti che partecipano all'interazione sociale; o almeno, sfugge alla nostra consapevolezza riflessiva. Lo stesso vale per la trascrizione di tipo sociolinguistico del parlato, in grado di sottolineare il significato di pause, intonazioni e modulazioni della voce, la sovrapposizione dei turni di parola e così via; suggerendo che i parlanti e gli agenti utilizzano e condividono codici generativi estremamente accurati di cui sono solo imperfettamente consapevoli.

<sup>24</sup> M. Antonelli, *La comunicazione non verbale in classe*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., pp. 176-177.



Si può discutere sull'interpretazione da dare a questi materiali. Antonelli suggerisce ad esempio che l'atteggiamento clownista di un bambino dipende, più che dalle sue caratteristiche psicologiche, dal ruolo che cooperativamente l'intera classe (con la possibile anche se non voluta collaborazione delle insegnanti) gli attribuisce. Adriana Serpi, un'altra delle ricercatrici, si sofferma a lungo su un gioco di finzione di alcune bambine e bambini, che mettono in scena un matrimonio, interpretandolo come una complessa negoziazione di leadership e di "faccia" all'interno del gruppo classe. Si potrebbero suggerire anche letture diverse; ma la complessità delle strategie comunicative e dei modelli culturali che le sottendono è evidenziata dall'analisi al di là di ogni dubbio.

Questa è una bella sfida per gli insegnanti. La descrizione etnografica suggerisce che essi operano in un contesto comunicativo – la classe – che pretendono di conoscere e padroneggiare alla perfezione (impostando a partire da questa padronanza le proprie strategie educative), ma del cui funzionamento sono invece solo in piccola parte consapevoli. Gli insegnanti possono avere maggiore o minore competenza comunicativa (qualcosa che assomiglia al buon senso, e non fa parte di solito delle capacità strettamente professionali), senza averne però consapevolezza riflessiva. È la differenza che esiste fra saper parlare e conoscere le regole della grammatica – in altre parole, fra livello comunicativo e metacomunicativo. Ed è quanto accade a tutti nella vita quotidiana, certo. Solo dopo aver letto un autore come Erving Goffman<sup>25</sup>, ad esempio, ci accorgiamo di aver sempre saputo usare una serie di codici comportamentali, come quelli che regolano la distanza fra i corpi nelle interazioni in pubblico, senza saperli però enunciare sul piano metacomunicativo. Ma la scuola si distingue dalla vita quotidiana per la pretesa di tenere sotto controllo tutti gli aspetti del processo educativo. Abbiamo dunque bisogno di portare in primo piano ciò che abbiamo sempre saputo ma di cui non siamo mai stati pienamente consapevoli. Non ne dovrebbe conseguire una riformulazione delle priorità all'interno delle scienze dell'educazione – un po' meno Piaget, diciamo, e un po' più Goffman?

<sup>25</sup> Fra le tante opere di questo autore mi riferisco in particolare a E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1969 (ed. orig. 1959); Id., *Relazioni in pubblico*, trad. it. Milano, Cortina, 2008 (ed. orig. 1971).

D'altra parte, l'etnografia funziona anche attraverso l'impiego di categorie interpretative inusuali e lontane dal linguaggio degli stessi attori sociali. Farò due esempi, che riguardano il rito e il dono. Rito e rituale sono due termini che ricorrono spesso nella citata ricerca. Talvolta sono usati in modo generico, a intendere semplicemente attività di routine svolte in modo meccanico e ripetitivo. Altre volte siamo di fronte a un'accezione più specificamente antropologica del termine: qui rito indica attività standardizzate e ricorrenti alle quali si attribuisce un significato particolare, che va oltre la loro utilità strumentale e che rende visibili alcune basilari categorie della cultura. Tali pratiche possono segnare l'ingresso o l'uscita da spazi e tempi particolari e separati (dunque "sacri", nell'accezione durkheimiana del termine): possono inoltre contribuire alla costruzione dell'identità del gruppo (la classe, in questo caso), e di particolari legami all'interno di esso.

Lucilla Stefani, nel suo saggio che pone a confronto gli stili di insegnamento di due maestre, identifica e descrive numerose pratiche di questo tipo. Fra queste l'appello e la lettura delle "regole della classe" a inizio lezione, volti a introdurre i bambini all'interno di un tempo controllato nel quale vigono norme diverse dal prima e dal dopo (fare silenzio, ascoltare rispettosamente l'insegnante, non muoversi senza permesso all'interno della classe etc.). Il fatto che queste regole del tempo "sacro" possano non esser rispettate non ne smentisce la natura. Anzi, Stefani suggerisce che a loro volta le trasgressioni dei bambini si manifestano ritualmente. Nella classe da lei analizzata i bambini, pur avendo con la maestra rapporti in apparenza molto buoni e affettuosi, ritengono del tutto normale non seguire le regole esplicitamente enunciate, e mantengono un livello di "confusione" nel modo di parlare e muoversi piuttosto alto.

I bambini adottano comportamenti di resistenza alle norme che assumono delle caratteristiche di vere e proprie routine, in quanto sono osservabili quotidianamente e ben riconoscibili ed apprezzati dai bambini che li compiono e da quelli che osservano, ad esempio le boccacce, gli sguardi d'intesa, il modo di passare tra i banchi e altro. Spesso i comportamenti proibiti sono anticipati ai compagni tramite segnali del tipo: "guarda cosa sto per fare!", che servono a richiamare la loro attenzione<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> L. Stefani, *Stili di insegnamento*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., p. 245.

Qui tocchiamo un punto importante sul quale tornerò oltre, e che Stefani definisce come “vita sotterranea” della classe, richiamando ancora una volta Goffman e le sue analisi sui codici normativi paralleli e non ufficiali che caratterizzano le istituzioni totali. Possiamo intanto trarre una conseguenza da questa osservazione. Il comportamento “confusionario” e “indisciplinato” dei bambini viene di solito attribuito alla loro mancanza di attenzione, alla desuetudine alla concentrazione o all’iperattività, vale a dire a deficienze psicologiche o a disturbi della socialità; esso si mostra qui invece come conseguenza della perfetta capacità di agire secondo codici normativi condivisi, che tuttavia non sono quelli esplicitamente affermati dalla istituzione e dalle maestre. A che livello si definiscono questi codici? Quali tipi di *agency* possono suggerirli, imporli e contrattarli all’interno della classe? Per ora accontentiamoci di osservare come fare le boccacce, camminare fra i banchi e parlare o gridare mentre l’insegnante sta a sua volta parlando possono essere comportamenti rituali: non sfoghi di una istintività incontrollata che sfugge alle regole, ma atti di *routine* che gli individui compiono perché il gruppo si aspetta che siano da loro compiuti. Comprendere questo punto sembra essenziale per gli insegnanti che vogliono riflettere sul concetto di “disciplina”.

### 6. *Corpi, oggetti e doni*

Restando al rito, il concetto viene usato in modo molto interessante anche nel saggio di Veronica Lo Destro, dedicato allo stile di insegnamento di un maestro di matematica. La proposta è qui di considerare come ritualizzati gli spostamenti del corpo del maestro stesso in aula durante la lezione; in particolare, il suo andare e venire dalla lavagna alla cattedra ai banchi dei bambini. La prossemica diventa qui un elemento-chiave nella costruzione del processo di apprendimento – oltre che, com’è più facile comprendere, nella costruzione di relazioni emotive verso i bambini. Il maestro si sposta tra la cattedra, punto di partenza e luogo dell’autorevolezza; la lavagna, luogo di manifestazione visibile degli schemi cognitivi che sono l’oggetto “nascosto” dell’apprendimento e dove sta scrivendo un bambino che va sostenuto; e infine i banchi dei bambini per aiutarli e controllare che stiano producendo in modo corretto. Legato a motivi pratici, questo itinerario assume però connotazioni distintamente simboliche, disegnando una dialettica di sostegno-autono-

mia fondamentale per maturare nei bambini sicurezza nella proprie capacità intellettuali; e persino, si potrebbe dire, sostenendo con la concretezza della presenza corporea dell'insegnante l'astrattezza delle operazioni matematiche che si stanno imparando. Insieme ad altre caratteristiche della gestualità del maestro, come combinare i rimproveri con movimenti protettivi e tranquillizzanti, ciò contribuisce a creare uno stile di insegnamento "persuasivo e protettivo" e un clima di classe, come lo definisce Lo Destro, "comunitaristico". Ci si rende meglio conto di questi aspetti se raffrontiamo un tale uso educativo dello spazio, dei movimenti e della gestualità con quello di un insegnante che sta fermo in cattedra affidando a messaggi puramente verbali il suo insegnamento.

Anche dono è termine che può essere usato in un'accezione di linguaggio comune oppure in una più specificamente antropologica – come uno scambio di oggetti, beni o servizi che crea legami, per riprendere la riformulazione che Jacques Godbout ha proposto della celebre teoria maussiana<sup>27</sup>. Nella ricerca guidata da Simonicca, il dono è esplicitamente tematizzato nel saggio di Adriana Serpi, attraverso l'analisi di una microinterazione in cui alcune bambine fanno a gara per prestare una matita a una compagna. In questo caso, con grande chiarezza lo scambio di oggetti – innescato da una finalità strumentale – si dimostra veicolo privilegiato di costruzione di rapporti sociali. In una interazione di pochi secondi si manifestano i sentimenti di amicizia privilegiata e di esclusione, l'affermazione simbolica di ruoli di leadership, pratiche di "ostentazione" e di microconflittualità. Serpi mobilita addirittura il concetto di "capitale simbolico" nell'accezione di Bourdieu, sostenendo che in classe "lo scambio e il possesso di oggetti, ma anche quello di conoscenze e di favori, [può] essere studiato come un lavoro simbolico mirante a trasformare, tramite la comunicazione e la cooperazione, le relazioni inevitabili che impongono lo stare nella stessa aula, in *relazioni elettive di reciprocità*"<sup>28</sup>. Si potrebbe aggiungere, sempre usando il linguaggio di Bourdieu, che nelle pratiche di interazione quotidiana i bambini sono impegnati costantemente a convertire i loro possessi materiali in relazioni e le-

<sup>27</sup> J. Godbout, *Lo spirito del dono*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1993 (ed. orig. 1992); M. Mauss, *Saggio sul dono*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1923-24).

<sup>28</sup> A. Serpi, *Tattiche scolastiche*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., p. 296.

gami, dunque in capitale simbolico e sociale, impiegando una logica della distinzione per certi versi molto simile a quella che domina la vita sociale degli adulti.

Ci sono diversi aspetti che vanno evidenziati in queste osservazioni. Intanto, i bambini sono estremamente legati ai propri oggetti scolastici, considerati come proprietà esclusive e costantemente protetti e “segnati” (si pensi all’uso di scrivere il nome sugli oggetti per identificarli in un contesto in cui potrebbero andar confusi con quelli di altri, o semplicemente sottratti, “rubati”). D’altra parte, i bambini sono anche estremamente desiderosi di dare (prestare, e più raramente donare) – i loro oggetti. Il prestito si può considerare come una sorta di dono provvisorio (i bambini sentono talvolta di non poter disporre completamente degli oggetti, che sono acquistati dai genitori; privarsene li metterebbe in difficoltà con questi ultimi). Come acutamente nota Serpi, spesso vengono poste condizioni sull’uso degli oggetti prestati o donati (modalità d’uso particolari, o il divieto di darli a qualcun altro); ciò significa anche che il dono (diversamente dalle sue norme classiche) è revocabile in determinate circostanze. Chi ha letto il *Saggio sul dono* non può sottrarsi qui alla suggestione dello *hau* – lo “spirito della cosa donata” presente nella cosmologia maori che, secondo Marcel Mauss, sarebbe alla base dell’obbligo di ricambiare ciò che si è ricevuto. Una parte del donatore o della sua “anima” accompagna l’oggetto ceduto; in altre parole, donando si cede sempre una componente di noi stessi, che vuole tornare da dove è venuta attraverso la continuità di un legame.

Abbiamo anche già notato che il possesso e la circolazione degli oggetti rappresenta per i bambini l’arena di un gioco di distinzione “sociale”. Possedere oggetti “belli”, interessanti, magari originali è motivo di orgoglio e di ostensione verso gli altri; soprattutto, dà la possibilità di prestarli o persino donarli, convertendo i beni in “capitale interazionale”. Come nelle forme di scambio rappresentate dal *potlach*, la circolazione dei beni avviene lungo direttrici non simmetriche, contribuendo anzi a definire una gerarchia. Non è detto però che il prestigio vada tutto a chi dona; dal momento che tutti aspirano a donare o prestare alle figure più carismatiche della classe, la pratica rafforza la preminenza di queste ultime. All’ossessione per il dono si accompagna poi quella – simmetrica e inversa – per il furto, sempre presente nell’orizzonte culturale di istituzioni comunitarie come la scuola. Anonimo per definizione, il furto appare particolarmente

sgradevole proprio perché sottrae agli oggetti la loro qualità sociale, creando un clima di sfiducia generalizzata e di rottura della relazioni. Le regole contro il furto sono esplicitate nel discorso educativo; non così quelle relative al dono, che pure sono strettamente legate ad esse. Le lunghe discussioni che i bambini fanno sui presunti furti e sui possibili colpevoli e quelle sul prestare/donare/ricambiare fanno parte di uno stesso discorso di economia morale.

Tutto ciò ci porta a capire un po' meglio l'importanza che i bambini – soprattutto alle elementari – assegnano al possesso del materiale scolastico. Talvolta il discorso pedagogico progressista condanna l'eccessivo gusto per accessori più o meno inutili, o per gli oggetti firmati e di marca, come una sorta di inutile feticismo – un consumismo che contraddice i più autentici contenuti del lavoro educativo e che, per di più, rischia di portare nell'universo della classe le differenze di status e di ricchezza delle famiglie. Questa critica non è del tutto ingiustificata, ma non tiene conto del significato che il sistema degli oggetti scolastici assume per i bambini stessi; del fatto, in altre parole, che essi sono spesi come capitale simbolico all'interno della vita sociale della classe. È questo che spiega la passione classificatoria dei bambini per accessori, marche, varianti decorative e così via; così come la forte tendenza a introdurre in classe anche oggetti estranei all'uso strettamente scolastico, dalle classiche figurine, a vari oggetti da collezione, ai giochi elettronici e così via: tutti oggetti di ostensione, di scambio, di prestito e qualche volta di dono. Senza trascurare la possibilità che in questa circolazione di oggetti si manifesti anche una sorta di tendenza partecipativa o di condivisione, per cui si prova piacere per il solo fatto di condividere i propri beni con altri. E non solo i beni: anche le conoscenze valgono di più se sono condivise con gli altri. Senza questo principio non si reggerebbe forse per molti aspetti la vita sociale della classe.

## *7. Culture bambine*

Giungiamo qui al punto cruciale sollevato dall'intera ricerca etnografica: la classe è luogo di produzione o almeno di manifestazione di una cultura bambina? Vale a dire, di norme, valori, significati e repertori espressivi peculiari del gruppo degli alunni, sostenuti ed elaborati in modo almeno in parte autonomo rispetto a quelli trasmessi dagli adulti? È su questo punto che si concentra il più recente dibattito antropologi-

co internazionale riguardo i bambini, come discusso in questo libro da Luisa Lo Duca (nel cap. 5). Se a lungo i bambini sono stati considerati come soggetti passivi del processo di inculturazione, una materia prima molto malleabile su cui imprimere i modelli culturali adulti, l'etnografia sembra oggi mostrare la loro capacità – come individui e soprattutto come gruppo – di assumere una *agency* autonoma che li porta a forme originali di elaborazione culturale<sup>29</sup>. Questa elaborazione non deve necessariamente essere intesa come produzione *ex-novo*: può consistere invece in usi particolari della cultura degli adulti (quella che viene dalla famiglia, dalla scuola e dai media), secondo una logica di *bricolage* che ricontestualizza elementi di repertorio con nuove attribuzioni di significato. Insomma, ancora una volta, un'azione tattica: non una contrapposizione frontale ma un lavoro fatto negli interstizi dell'ufficialità, che può esser rappresentato dalle immagini della guerriglia, della caccia di frodo, dello "straforo".

Un altro concetto – già accennato – che può dar conto di questo piano della cultura è quello di "vita sotterranea", coniato da Erving Goffman nelle sue analisi delle istituzioni totali<sup>30</sup>. In queste ultime, come la prigione e l'ospedale psichiatrico, alle norme e ai valori ufficiali si affiancano codici informali riconosciuti e seguiti dagli internati, che includono giudizi morali, ruoli relazionali, pratiche di natura rituale, miti e repertori espressivi. Spesso questi codici non ufficiali e non scritti stanno in rapporto mimetico con quelli ufficiali: ne imitano la forma, stravolgendone tuttavia i significati. Lo staff è talvolta consapevole di questo livello culturale, ma agisce come se ne ignorasse l'esistenza; in qualche caso, può usarlo per conseguire i propri scopi.

Ora, concetti emersi dall'analisi di prigioni o ospedali psichiatrici possono sembrare troppo forti per essere applicati al contesto della

<sup>29</sup> Nel dibattito internazionale mi sembrano particolarmente importanti i lavori dell'antropologa Alison James e dei sociologi Alan Prout e William Corsaro: A. James, *Childhood Identities: Social Relationships and the Self in Children's Experiences*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1993; A. James, *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 261-272; *Research with Children. Perspectives and Practices*, a cura di A. James, P. Christensen, London, Routledge, 2008 (ed. orig. 2000); *The Body, Childhood and Society*, a cura di A. Prout, London, Palgrave MacMillan, 2000; A. Prout, C. Hallett, *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*, London, Falmer Press, 2003; W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003.

<sup>30</sup> E. Goffman, *Asylums*, trad. it. Torino, Einaudi, 1968 (ed. orig. 1961).

vita di classe. Eppure possono servire a cogliere una qualità delle pratiche scolastiche che resta opaca al linguaggio ufficiale. L'idea della guerriglia culturale può aiutarci a capire le tattiche di aggiramento rispetto a obblighi, divieti, regole e autorità che i bambini sono soliti usare. I bambini non mettono infatti mai direttamente in discussione le Regole (quelle che una delle classi studiate ha scritto su un cartellone e legge ogni mattina prima di iniziare le lezioni); ma giocano molto con la loro interpretazione e con la loro flessibilità. Ma la "resistenza" anti-istituzionale della cultura bambina si manifesta anche in modi meno diretti, attraverso l'assunzione di rilevanze e interessi diversi da quelli dei maestri, attraverso repertori specifici, persino attraverso (come abbiamo visto) una peculiare cultura materiale. Prendiamo ancora un esempio dalla nostra ricerca sulle scuole elementari, riguardante l'analisi degli spazi della classe proposta dalla ricercatrice Michaela Memè. Qui scorgiamo una costante tensione fra almeno tre modi o livelli di concepire e usare lo spazio. Il primo è quello inscritto nel progetto architettonico della scuola. Gli architetti partono da idee generali ma talvolta astratte delle funzionalità di una scuola; per quanto nella progettazione vi siano di solito momenti di confronto con la dirigenza e il personale scolastico del territorio, l'interazione reciproca resta ad un livello estremamente generico e poco influente sulle scelte finali. In altre parole, vi è uno spazio progettato secondo pratiche ideali che non sono necessariamente (anzi, non sono quasi mai) quelle reali della didattica quotidiana. Il secondo livello è quello dell'istituzione scolastica, che trasforma lo spazio ideale dell'architetto in un sistema tendenzialmente molto ben definito e governato da precise regole. Le maestre pongono grande cura nell'organizzare la disposizione interna degli arredi e dei bambini in relazione ad essi. La natura modulare degli arredi, quasi sempre facilmente spostabili, consente in realtà molta elasticità: lo dimostra la possibilità di rivoluzionare la struttura dell'aula nell'occasione di lezioni come quelle di educazione artistica e musicale, che hanno bisogno di uno stile da *atelier* più che di quello da sala da conferenze. Ma per lo più la disposizione dei banchi, e il loro rapporto con cattedra e lavagna, è plasmato sul modello della lezione frontale. È con questo spazio che devono confrontarsi i pur diversi stili educativi dei maestri, come abbiamo visto.

Il terzo livello di uso dello spazio è quello dei bambini, che pur consapevoli delle regole istituzionali vi si conformano in modo assai libero e creativo. Memè descrive in particolare gli sforzi di ritagliare



piccoli spazi personalizzati in un ambiente che in linea di principio non li ammette. L'immagine dei bambini che, invitati dalla maestra a cambiare posto, si trascinano fisicamente i propri banchi nella nuova dislocazione; quella delle "mura" di astucci innalzate a separare la propria "area di rispetto" dagli sguardi di compagni e maestre; o ancora, quella dei pesantissimi zaini come "case mobili", unici rifugi della domesticità in uno spazio inesorabilmente collettivo, sono emblematiche di queste piccole tattiche quotidiane<sup>31</sup>. Di poca importanza, forse, ma che segnalano una discrepanza tra i modelli di ordine della cultura istituzionale e quelli della cultura bambina. (Va da sé che tutto ciò dovrebbe convincere dell'opportunità di dotare le classi di elementi di arredo che rispondano maggiormente a queste esigenze, come armadietti individuali e piccoli spazi di intimità che consentano di addomesticare più facilmente l'ambiente).

Ma l'autonomia della cultura bambina si manifesta nella sua pienezza nel gioco. Un diffuso discorso moralista afferma che i bambini oggi non sanno più giocare tra di loro e sono vittime passive della televisione, dei videogiochi individualizzanti e degli smartphone. Chi sostiene questo non ha mai messo piede in una scuola o in un parco giochi: spazi in cui si manifesta un vero e proprio "folklore" infantile. Non nel senso di una tradizione ingessata nel tempo, ovviamente: ma in quello di una capacità di prendere elementi provenienti dalle più diverse fonti e mischiarli in configurazioni autonome e originali. Vi sono repertori ludici trasmessi attraverso il gruppo dei pari o attraverso gli adulti; temi che vengono dalla televisione, dalla rete o da altre forme della cultura di massa; una contrattazione costante delle regole; un adeguamento degli spazi e dei materiali disponibili; una costruzione di complesse dinamiche di socialità e di ruoli. A tutto ciò andrebbero aggiunti gli usi linguistici legati al gioco, i repertori di storielle, barzellette e filastrocche, conte, i gerghi usati nel gruppo dei pari, le forme di gestualità e così via.

Insomma, se solo andiamo a vedere, ci accorgiamo che i bambini sanno giocare, eccome: come un tempo, trasformano e piegano alle loro matrici ludiche la materia prima che hanno sotto mano. Se ne erano accorti, tra i folkloristi, i coniugi inglesi Iona e Peter Opie, che

<sup>31</sup> M. Memè, *Lo spazio e la scuola*, in *Antropologia dei mondi della scuola...* cit., pp. 321-349.

in una pionieristica opera degli anni '50 avevano cercato di dar voce ai bambini – piuttosto che usare come fonte ciò che gli adulti dicono dei bambini; una tradizione che continua tutt'oggi anche se in modo decisamente minoritario<sup>32</sup>. Infatti, il discorso antropologico sul gioco infantile ha continuato ad avere prevalentemente la forma di appelli contro la perdita e per la salvaguardia di un patrimonio tradizionale di giochi autentici, “di una volta”. Una tendenza comprensibile, che ha certamente a che fare con il desiderio di ogni generazione di patrimonializzare la propria memoria. Ma che perde di vista i meccanismi di creazione culturale vivi e presenti – un requisito cruciale, credo, del lavoro dell'insegnante.

Certo, oggi la materia prima su cui il processo di creazione culturale opera è più ampia e ricca di “un tempo”, e include giocattoli lussuosi, DVD e videogiochi, cinema e televisione, oltre che un'esperienza sociale più ampia. Ma il rapporto tra questa “materia prima” e la plasmazione da parte della cultura bambina non è cambiato. Quest'ultima può a pieno titolo definirsi come una forma di cultura popolare; non solo perché elaborata e trasmessa attraverso l'ostensione e l'oralità in piccoli gruppi di relazioni faccia-a-faccia, ma anche per la tensione che istituisce con il piano della cultura istituzionale (scolastica, familiare, mediale), insinuandosi tatticamente nelle sue pieghe.

## 8.

Discutendo la rilevanza dell'antropologia per le scienze dell'educazione, mi sono soffermato dapprima sulle implicazioni del concetto di cultura e sulla questione della diversità culturale nei processi di socializzazione e formazione. Quindi, dopo aver passato in rassegna alcuni degli studi antropologici classici sulla socializzazione di bambini e adolescenti, ho insistito sull'importanza della metodologia etnografica per una migliore comprensione riflessiva della scuola e delle pratiche di scolarizzazione contemporanee. Utilizzando una ricerca

<sup>32</sup> I. Opie, P. Opie, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press 1959; si veda anche, degli stessi autori, *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press, 1969. Per una più recente messa a punto di questa tradizione di studi, cfr. *Play Today in the Primary School Playground. Life, Learning and Creativity*, a cura di J. C. Bishop, M. Curtis, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2001.

italiana sulle scuole elementari, ho discusso alcune possibili linee di lettura della vita scolastica, volte a farne emergere gli aspetti sotterranei e i codici impliciti e non detti. Mi pare se ne possa concludere che la vita relazionale della classe, e dunque i processi di socializzazione e apprendimento cui la scuola è finalizzata, sono sottodeterminati da dinamiche comunicative e da modelli culturali di cui non sempre gli insegnanti sono consapevoli. Per meglio dire, si tratta di dinamiche e modelli che sfuggono al linguaggio esclusivamente cognitivo o psicologico della programmazione didattica. Lo stesso vale per l'autonomia della cultura bambina (o adolescenziale, con le dovute differenze), che la scuola non riesce a cogliere se non come limite alla propria attività formatrice, e che invece è una determinante essenziale del comportamento e degli atteggiamenti dei bambini. Se la programmazione didattica si propone di istituire un percorso di apprendimento analiticamente scandito e scientificamente controllato, basato sul riconoscimento della base di partenza, può davvero permettersi di ignorare tutto ciò? Qui si parla di una base che non può esser colta dai test cognitivi d'ingresso, ma solo da una adeguata analisi etnografica. Naturalmente, non sto proponendo di trasformare tutti i maestri in etnografi. Piuttosto, di introdurre un po' di più l'etnografia e le discipline correlate (antropologia, psicologia sociale, etnografia della conversazione, interazionismo simbolico) nel quadro di scienze dell'educazione che appaiono invece sbilanciate in senso cognitivista.

Tuttavia, ho finora descritto la rilevanza dell'approccio etnografico solo in termini di analisi dei microcontesti comunicativi e culturali che agiscono all'interno della scuola. Ho lasciato apparentemente da parte un'altra dimensione, quella dell'analisi della scuola come istituzione statale rappresentativa della cultura dominante e portatrice di pregiudizi, disuguaglianze, sperequazioni sociali. Come abbiamo visto, questo approccio critico è presente fin dal lavoro degli Spindler, e guadagna centralità soprattutto nelle scienze sociali europee degli anni '60 e '70. In particolare gli orientamenti teorici marxisti insistono in quegli anni sul ruolo della scuola come (per usare l'espressione di Louis Althusser) "apparato ideologico dello Stato": vale a dire dispositivo volto a diffondere e a riprodurre i valori e l'ordine intellettuale e sociale su cui si fonda il dominio capitalista. Secondo il vecchio gioco di parole, la classe è il luogo dove si perpetuano i rapporti di classe; la "disciplina" che in essa si impara, nel senso sia dei saperi che dei corretti comportamenti, è espressione diretta di quel disciplinamento

dei corpi e delle menti che per Michel Foucault è la principale modalità di dominio dello Stato moderno. Molte ricerche, e con particolare forza e raffinatezza quelle di Pierre Bourdieu<sup>33</sup>, hanno così cercato di demistificare la presunta neutralità delle pratiche scolastiche e educative: mostrandone i presupposti ideologici non solo negli espliciti contenuti ma anche e soprattutto sul piano strutturale, quello degli atteggiamenti incorporati e delle forme organizzative.

In anni più recenti, questo atteggiamento di denuncia verso una scuola che non solo non attenua le differenze sociali, come pretenderebbe di fare, ma le conferma e le amplifica, è stato assunto dai campi dei *postcolonial studies* e della cosiddetta “antropologia critica”. Numerose ricerche si concentrano ad esempio sul rapporto della scuola con le comunità di immigrati, nonché sui modi in cui le strutture di disuguaglianza sul piano globale sono riprodotte dai sistemi educativi: tanto che i criteri meritocratici e i sistemi di formazione di eccellenza sostenuti con forza dalle politiche neoliberiste si rivelano spesso coperture ideologiche di una sostanziale perpetuazione delle sperequazioni esistenti<sup>34</sup>. Come detto, una rassegna più approfondita di queste ricerche è svolta da Lorenzo Urbano nel successivo cap. 3. Ma gli stessi temi si presentano anche nel cap. 4, a proposito del tema dell’alfabetizzazione e dei rapporti tra oralità e cultura, con la diffusa tesi che il modello occidentale egemonico di *literacy* rappresenti una struttura discriminante nel sistema educativo globale; e nel cap. 5, dove in gioco sono le implicazioni politiche delle teorizzazioni dell’infanzia, con la tendenza a definire modelli di “normalità” che agiscono in realtà come potenti produttori di disuguaglianza su base etnica e di classe.

Qui vorrei semmai indicare alcuni limiti di queste posizioni tutte volte a smascherare il “potere” che si nasconde dietro la scuola. Non c’è dubbio che la stagione critica degli anni ’60 e ’70 abbia aperto nuovi elementi di comprensione riflessiva del lavoro educativo: il rapporto della scuola con lo Stato, i complessi rapporti tra cultura egemonica e subalterna, il ruolo ambivalente degli insegnanti sono temi ineludibili se vogliamo collocare i processi educativi in una più

<sup>33</sup> In particolare P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, trad. it. Rimini, Guaraldi, 2006 (ed. orig. 1970).

<sup>34</sup> Per un quadro ampio e articolato di questi studi si veda *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di B. A. U. Levinson, M. Pollock, Oxford, Blackwell, 2011.

ampia cornice sociale. Allo stesso modo, le osservazioni di Bourdieu sulla “violenza simbolica” – inscritta non tanto nei contenuti dell’insegnamento quanto nell’ordinamento e nelle concrete pratiche della scolarizzazione – hanno rappresentato un decisivo e irreversibile avanzamento teorico. Tuttavia, l’applicazione di questi strumenti di analisi è stata spesso ingenua e a sua volta ideologica. L’immagine di una scuola univocamente posta al servizio degli interessi dell’élite dominante o di un impersonale “potere” disciplinare, degli insegnanti come “vestali della classe media”<sup>35</sup>, e degli studenti come passivi recettori e riproduttori di violenza simbolica, già in quegli anni appariva caricaturale. Le cose erano molto più complesse rispetto alla formula degli “apparati ideologici dello Stato”.

Per convincersene, sarebbe bastato leggere con maggior attenzione un teorico di ben altro spessore (anch’egli marxista, ma meno amato dal pensiero frettoloso e impaziente della contestazione) come Antonio Gramsci. Nella prospettiva dei *Quaderni del carcere*, la scuola appare sì come uno dei principali strumenti di egemonia dei ceti dominanti e dello Stato che li rappresenta; ma è anche al tempo stesso la fondamentale arena in cui può maturare una contro-egemonia popolare. Il processo egemonico non è infatti per Gramsci una diretta e meccanica applicazione del dominio, ma un campo di lotte nel quale le classi subalterne possono trovare risorse per il loro processo di emancipazione. La stessa scuola che forma “sudditi” può anche formare soggetti liberi. Gli insegnanti (e gli intellettuali in generale) sono storicamente i mediatori del consenso, l’interfaccia di cui le classi egemoniche hanno bisogno per mantenere il loro controllo: ma proprio questa posizione cruciale li rende potenziali vettori del mutamento sociale e culturale.

Oggi, poi, rispetto sia ai tempi di Gramsci che agli anni ’60-’70, il modo in cui la scuola è gettata nella dinamica egemonico-subalterno è cambiato in modo radicale, tanto da rendere inservibili le vecchie formule. In che misura la scuola è ancora elemento di mediazione del consenso e di riproduzione dei valori dominanti? Sappiamo benissimo che oggi i rapporti fra “potere” e “masse” (cioè la costruzione del consenso) hanno sempre meno bisogno di apparati culturali di

<sup>35</sup> Come suonava il titolo di una ricerca sociologica italiana sui docenti degli anni ’60: M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969.

mediazione. Soprattutto, hanno pochissimo bisogno degli intellettuali. Gli intellettuali, e i “maestri” per primi, non servono più come mediatori di discorsività: il consenso si forma attraverso un rapporto diretto fra leader politici e ceti popolari, rapporto che passa attraverso gli strumenti tecnici delle comunicazioni di massa. O, per meglio dire, il rapporto egemonico-subalterno è gestito da un diverso tipo di intellettuali, che non hanno a che fare con la cultura nel senso tradizionale del termine, né con la scuola: sono ad esempio i personaggi dello spettacolo, i giornalisti televisivi, insomma i protagonisti del sistema mediale. I partiti di oggi non hanno bisogno di intellettuali per costruire i propri programmi e per comunicare con “la gente” (questa è una definizione possibile del “populismo” che li caratterizza). Cultura e scuola restano dunque ai margini del sistema politico e della produzione e diffusione di valori, stili di vita, schemi di comportamento. Altro che vestali della classe media, dunque: insegnanti e intellettuali sono oggi figure del confine, che non hanno voce nella sfera pubblica, sacerdoti inascoltati di un patrimonio di cui il piano egemonico non sa più molto che fare.

Se la scuola è un apparato ideologico, resta da capire che tipo di ideologia trasmette, e in che relazione questa si pone con i valori culturali sostenuti con tanta più forza e autorevolezza dal mercato e dai media. Il suo ruolo è diverso da quello di un tempo, più ambiguo e contraddittorio. E diversa è la figura dell’insegnante, che certamente rappresenta ancora un segmento della classe media, ma che è ben poco difensore di “valori dominanti” o dell’ordine costituito. Rappresenta semmai quei “ceti medi riflessivi”, per usare la nozione proposta da Paul Ginsborg, che hanno costruito una posizione sociale basata su investimenti in capitale culturale; il che li fa trovare marginalizzati in un sistema politico-economico che, dagli anni ’80 in poi, ha scelto di rincorrere i valori del successo e dell’arricchimento immediato nella cornice di un neo-liberismo finanziario sregolato, che non di rado ha assunto espliciti toni anti-intellettuali. È per questo che gli insegnanti si sentono oggi spesso “sommersi”, socialmente poco considerati e in scarsa sintonia con i valori dominanti. E quando non sono del tutto disperati e stanchi di un lavoro che talvolta può apparire inutile, vivono il loro ruolo piuttosto come una questione di “resistenza” rispetto ai grandi meccanismi dei media e dell’industria culturale. Sono (siamo) gettati in un vortice di tensioni e contraddizioni globali, di cambiamenti sempre più rapidi e radicali, privi di quei punti di

riferimento stabili che nel bene e nel male un tempo caratterizzavano questo mestiere. Un mestiere che malgrado tutto resta però il più importante del mondo. Oggi meno che mai ha regole fisse valide una volta per tutte. Occorre muoversi sempre in condizioni di equilibrio instabile, senza mai fermarsi, come pattinando sul ghiaccio. L'unico punto fermo è la capacità riflessiva: non restare opachi a noi stessi, cercare di comprendere le più ampie e complesse condizioni nelle quali lavoriamo. Questo libro vorrebbe dare appunto qualche piccolo aiuto a tal fine.





# ANTROPOLOGIA, EDUCAZIONE E MULTICULTURALISMO

*Lorenzo D'Orsi*

Negli ultimi anni parole come cultura, etnia e tradizione sono entrate a far parte del linguaggio comune e hanno occupato un ruolo sempre più significativo nei discorsi politici, nei dibattiti televisivi e negli articoli di giornale. In parallelo alle nozioni di multiculturalismo, pluralismo, dialogo interculturale, questi concetti hanno costituito il centro di un'accesa contrapposizione che ha visto il costituirsi, nei fatti, di due schieramenti. Da una parte, chi vede nella diversità culturale un rischio per le proprie radici e tradizioni e una causa dei conflitti contemporanei; dall'altra parte, chi la esalta come una forma di arricchimento. Il mondo della scuola non è stato immune a questa contrapposizione, ma ha spesso rappresentato un luogo importante delle sue manifestazioni. Abbiamo infatti letto e ascoltato frequentemente di maestre che hanno deciso di non celebrare il Natale per evitare di urtare la sensibilità dei bambini musulmani presenti nell'istituto, della professoressa che ha fatto staccare il crocifisso per difendere la laicità dello Stato o evitare lo scontro tra "civiltà", del preside che ha fissato i giorni di vacanza facoltativi in coincidenza con l'inizio del Ramadan. Questi episodi di cronaca sono stati accompagnati da aspre polemiche, proteste e strumentalizzazioni politiche in cui la scuola è stata accusata di piegarsi alle esigenze degli stranieri, di solito incarnati da alunni musulmani, o di rinnegare le proprie radici identitarie, per lo più cristiane.

Sebbene queste soluzioni siano state adottate con l'obiettivo di favorire il rispetto reciproco delle differenze, è opportuno interrogarsi sulla loro efficacia così come sulle rappresentazioni della cultura e della diversità che esse veicolano e presumono. Davvero il presepe o Babbo Natale rappresentano un'offesa alla diversità culturale? I corsi interculturali promossi dall'alto, attraverso il patrocinio delle istituzioni, o dal basso, tramite le associazioni della cosiddetta società civile, sono efficaci? In che modo le culture s'incontrano e si scontrano? Le questioni poste sono state al centro di un ampio dibattito sul multiculturalismo che negli ultimi decenni ha coinvolto scienziati politici, sociologici, filosofi, antropologi e pedagogisti. Se non è possibile affrontare in modo esau-

stivo tutte le sue sfaccettature, si può nondimeno tracciare un percorso che, da un punto di vista antropologico, mette al centro il rapporto tra mondo della scuola e paradigma multiculturale.

Come vedremo nel corso di queste pagine, il discorso antropologico si è mostrato piuttosto critico nei confronti delle retoriche multiculturaliste e dei progetti della cosiddetta interculturalità. Sebbene possa apparire paradossale, è proprio dall'antropologia – la disciplina che, per eccellenza, studia la diversità – che si levano le voci di quanti manifestano un forte disagio verso l'attenzione crescente rivolta alle differenze culturali. Per comprendere questa posizione è opportuno partire dall'analisi dei modi con cui le società europee hanno cercato di gestire la diversità.

Dopo aver passato in rassegna i diversi modelli d'integrazione, dunque, il primo paragrafo prende in esame il problema del riconoscimento, del mancato riconoscimento e del misconoscimento delle differenze culturali. Il secondo paragrafo mette in luce come sostenitori e detrattori del discorso multiculturalista contribuiscono a uno stesso processo di essenzializzazione delle nozioni di cultura, appartenenza e identità, ossia di traduzione di differenze relazionali in differenze naturali, assolute e immodificabili. Il terzo paragrafo sottolinea come il paradigma multiculturalista rischia di oscurare le componenti sociali, economiche e politiche dei conflitti e delle esperienze di marginalità. Laddove la retorica dell'interculturalità parla di scontro tra culture, lo sguardo antropologico cerca di far emergere le pratiche e i discorsi con cui l'alterità è costruita nello spazio sociale. Il quarto paragrafo mostra le contraddizioni che si generano quando le istituzioni adottano una concezione amministrativa della cultura e dell'appartenenza, e mette in luce l'importanza di spostare l'accento dal modello alla pratica. Non c'è, infatti, una formula precostituita, applicabile in ogni frangente, ma sono piuttosto le relazioni concrete che si stabiliscono tra i diversi attori in gioco a favorire processi di inclusione e di esclusione sociale.

### *1. Modelli multiculturali e politiche del riconoscimento*

I cambiamenti nel tessuto sociale indotti dall'incremento dell'intensità e velocità nella circolazione di merci, idee e persone provocati dai processi di globalizzazione hanno reso la questione del multiculturalismo e del pluralismo interno uno degli snodi più importanti

della politica contemporanea. Le società europee e nordamericane hanno elaborato diverse risposte per prevenire i possibili conflitti che la convivenza inedita di soggetti portatori di differenti specificità culturali in un medesimo spazio sociale potrebbe provocare. La regolamentazione della convivenza tra maggioranza autoctona e nuove minoranze ha trovato soluzioni molteplici che vanno dal modello assimilazionista francese al multiculturalismo britannico, dal *melting pot* americano alla soluzione tedesca della “precarietà istituzionalizzata”<sup>1</sup>. Queste modellizzazioni sono delle astrazioni che restano nondimeno importanti, poiché capaci di divenire oggetto di discorso e di orientare le politiche pubbliche, con evidenti ripercussioni nel mondo della scuola. È dunque importante offrirne un quadro generale.

I due paradigmi d'integrazione più significativi a livello europeo sono il modello francese e quello britannico che, pur perseguendo entrambi l'uguaglianza, offrono percorsi diametralmente opposti: l'assimilazionismo francese propone l'eliminazione delle differenze dalla sfera pubblica, il multiculturalismo britannico la loro esaltazione. L'universalismo d'oltralpe pone l'accento sugli elementi condivisi e si basa sull'edificazione di uno spazio pubblico secolarizzato che relega le identità particolaristiche nel dominio privato e che rappresenta un terreno neutrale d'incontro. In parallelo, l'accesso alla cittadinanza è di tipo contrattuale, vale a dire che si diventa francesi non per nascita ma per la condivisione dei valori repubblicani. L'inclusione è affidata alle istituzioni statali ed è rivolta a un soggetto individuale, con la mancata attribuzione di diritti collettivi per gruppi e minoranze.

Il modello assimilazionista francese presenta alcune criticità. In primo luogo, il suo universalismo intransigente si rivela incapace di riconoscere e valorizzare i particolarismi culturali. In secondo luogo, l'omogeneizzazione secolarista non costituisce un imparziale terreno d'incontro, ma nel definire la separazione tra spazio pubblico e privato compie scelte arbitrarie e politiche<sup>2</sup>. Una netta divisione dei confini del religioso dal resto dei fatti sociali non è infatti un assunto univer-

<sup>1</sup> E. Colombo, *Le multiculturali*, Roma, Carocci, 2011; E. Guolo, *Società multiculturali e modelli di integrazione in Europa*, in «Parolechiave», 37, 2007 pp. 65-72; E. Guolo, *Modelli di integrazione culturale in Europa in Le nuove politiche dell'immigrazione*, a cura di V. Cardinali, M. Lucidi, Venezia, Marsilio, 2010, pp. 169-180.

<sup>2</sup> T. Asad, *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 2003.

sale ma il prodotto particolare del percorso storico intrapreso dalle società liberali occidentali<sup>3</sup>. Il secolarismo non offre dunque una neutralità culturale, ma una configurazione politica spesso incompatibile con altri valori culturali e morali. Queste osservazioni critiche non intendono sostenere che dovremmo rinunciare alla laicità o a una separazione fra spazio pubblico e sfera privata, piuttosto evidenziano come un modello forte di cultura statale, che s'impone a tutti senza accettare compromessi, conduce a situazioni paradossali e contraddittorie, come vedremo in modo più approfondito nel terzo paragrafo a proposito del divieto di esibire in pubblico simboli religiosi come il velo islamico. Infine, una laicità negativa che esclude la dimensione religiosa dalla sfera pubblica, considera il discorso religioso come un insieme d'ingenuità e infantili illusioni e non come un articolato lessico morale delle relazioni sociali di gruppo. Il modello francese può pertanto risultare "cieco" alle differenze, con il rischio di non offrire un'effettiva eguaglianza.

Al contrario, il modello del multiculturalismo britannico, soprattutto nella sua versione classica degli anni Novanta, si fonda sulla tutela delle eredità culturali e sul riconoscimento di diritti comunitari, in base all'idea che non prendere in considerazione le appartenenze collettive significa minare le possibilità stesse della realizzazione degli individui<sup>4</sup>. Il Regno Unito non chiede ai suoi cittadini l'abbandono delle loro identità culturali per ottenere pieni diritti, ma persegue l'eguaglianza tramite una "politica del riconoscimento"<sup>5</sup>, ossia una politica volta alla valorizzazione delle differenze. Questo modello propone una discriminazione positiva, ossia l'istituzionalizzazione di un trattamento differenziale per ciascun gruppo con l'obiettivo di bilanciare situazioni d'iniziale svantaggio. In questo caso si riconosce che là dove c'è uguaglianza in linea di principio, nei fatti, può esserci una condizione di discriminazione etnica, religiosa o di genere. Le cosiddette politiche delle quote rosa, che cercano di rettificare una disparità non di principio ma di fatto, possono essere considerate un buon esempio.

In questo approccio, il principio comunitario può prevalere sull'universalità del diritto. Un esempio in questo senso sono i *Muslim*

<sup>3</sup> C. Taylor, *L'età secolare*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. orig. 2007).

<sup>4</sup> J. Habermas, C. Taylor, 1998, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1998 (ed. orig. 1992).

<sup>5</sup> *Ibid.*

*Arbitration Tribunals* o *Sbaria Councils* che, pur non avendo pieni poteri giuridici, permettono a chi è di fede musulmana di ricorrere a un'autorità religiosa islamica per risolvere contenzioni famigliari quali divorzi e dispute ereditarie. Tuttavia, il modello del multiculturalismo britannico è stato oggetto di ripensamenti alla luce dei recenti attentati di matrice jihadista, perpetrati anche da giovani nati e cresciuti in Gran Bretagna. Più in generale, questo modello pone limiti alla possibilità di stabilire principi condivisi, contribuendo a produrre cittadini integrati nelle loro enclaves etniche ma non nella comunità nazionale. L'eccesso di riconoscimento particolaristico spinge, infatti, alla costruzione di comunità non comunicanti che, come monadi, vivono l'una accanto all'altra senza una vera interazione reciproca.

Il modello francese e quello britannico perseguono, dunque, strategie antitetiche: nel primo caso, la parità dei diritti è ricercata attraverso l'assoluta eguaglianza delle regole, nel secondo, essa si fonda sull'accettazione delle identità particolari, coincidenti di solito con l'origine etnica o l'appartenenza religiosa. I due modelli sono il riflesso di due logiche contrapposte poiché il riconoscimento delle differenze non è compatibile con l'impegno universalista a garantire gli stessi diritti a tutti i cittadini; al tempo stesso, l'universalismo appare incapace di comprendere che le persone non vivono in astratto ma all'interno di cornici sociali e network relazionali culturalmente definiti. Il contrasto tra l'istanza universalista e il riconoscimento particolarista sta al cuore di quello che Gerd Baumann<sup>6</sup> ha definito l'"enigma multiculturale".

I governi europei hanno sviluppato anche altri modelli, come quelli fondati sul principio dello *ius sanguinis*, secondo cui la cittadinanza è attribuita in base alla linea di discendenza, indipendentemente dal luogo dove si è nati e cresciuti. In questa concezione si ipotizza che la migrazione, in entrata come in uscita, sia un fenomeno transitorio e che i soggetti restino uniti dalla comunanza di valori culturali, simbolici e religiosi. La Germania ha adottato questo modello mettendo in atto politiche di inclusione sul piano lavorativo ma di esclusione su quello culturale e politico. Per decenni, lo Stato tedesco ha incoraggiato i "lavoratori ospiti" a coltivare la cultura di origine in vista del loro ritorno in "patria". Questa politica di "istituzionalizzazione della precarietà" è stata messa in atto, ad esempio, con i migranti prove-

<sup>6</sup> G. Baumann, *L'enigma multiculturale*, trad. it. Bologna, il Mulino, 2003 (ed. orig. 1999).

nienti dalla Turchia, rispetto ai quali le istituzioni tedesche si sono impegnate a tutelare la loro “integrità culturale” finanziando scuole e corsi di lingua turca. Tuttavia i migranti dell’Anatolia hanno spesso preferito integrarsi, cercando di uscire fuori dalla ghettizzazione etnico-culturale cui attivamente contribuiva lo Stato tedesco.

Anche l’Italia si è mossa all’interno dei principi tracciati dallo *ius sanguinis*, in quanto Paese storicamente caratterizzato da flussi migratori in uscita e solo molto più di recente da quelli in entrata. Tuttavia, si è imposto una sorta di “non modello”, in cui la questione dell’integrazione è divenuta il centro del dibattito politico senza essere elevata a quadro di riferimento simbolico e comunicativo rispetto al quale i diversi attori possono confrontarsi. Come osserva Renzo Guolo<sup>7</sup>, nessun modello è stato oggetto di discorso pubblico tra i diversi “contraenti” (istituzioni, migranti, residenti, schieramenti politici) favorendo uno scenario contraddittorio, in cui le concrete politiche pubbliche sono state dettate da attori di volta in volta diversi, come gli enti locali, il mondo dell’associazionismo e la magistratura.

È prevalso così una sorta di “assimilazionismo senza assimilazione”<sup>8</sup>, che ha rinunciato sia alla creazione di una cultura condivisa sia alla valorizzazione del pluralismo. Se, infatti, in Francia la rinuncia alle differenze costituisce il lasciapassare per la vita politica, in Italia la richiesta di assimilazione si associa alle difficoltà di accesso alla cittadinanza. A differenza dell’approccio multiculturalista, inoltre, si è negato il riconoscimento positivo delle particolarità, ostacolando la possibilità di creare nelle nuove comunità immigrate un sentimento di appartenenza nazionale come avviene invece nel Regno Unito. Nel tempo si è pertanto istituzionalizzato un sistema che crea segregazione sociale, marginalità politica e chiusura identitaria all’interno delle minoranze etnico-religiose locali.

Il problema del multiculturalismo è stato anche oggetto di un importante dibattito filosofico che ha messo al centro il conflitto tra identità individuale e appartenenze collettive e che, lungi dall’essere un’argomentazione astratta, presenta ricadute dirette nell’ambito dell’insegnamento e nel modo di pensare il cosiddetto “dialogo interculturale”. Il filosofo

<sup>7</sup> E. Guolo, *Modelli di integrazione culturale ...* cit., 2010.

<sup>8</sup> *Ibid.*

canadese Charles Taylor<sup>9</sup>, ad esempio, ha posto la riflessione sul multiculturalismo in relazione alla formazione del soggetto. Taylor ritiene che una condizione di effettiva non-discriminazione non si raggiunga attraverso politiche dell'uguaglianza ma della differenza. Egli è infatti un fautore del modello comunitario canadese applicato nella regione del Québec, in cui la tutela dell'integrità culturale è perseguita stabilendo il francese come lingua di lavoro e incoraggiando la popolazione di origine francese a iscrivere i propri figli alle scuole francofoni. Per Taylor la questione del multiculturalismo può essere intesa come un problema di riconoscimento, o meglio della relazione tra riconoscimento, identità e alterità. La rappresentazione identitaria attraverso cui i soggetti si definiscono e si distinguono, costituisce infatti un costrutto relazionale che dipende anche dal modo in cui un gruppo o un individuo è riconosciuto, non riconosciuto o misconosciuto da coloro che lo circondano. Il problema del mancato riconoscimento non si riduce alla marginalizzazione sociale di gruppi e minoranze, ma è qualcosa che si annida all'interno dei soggetti e che investe l'immagine che questi elaborano di se stessi. Come osserva Taylor il misconoscimento non è il mancato riconoscimento dei diritti ma l'introiezione di un'immagine distorta di sé che porta le persone ad accettare un'identità riduttiva imposta loro dall'esterno.

Questa riflessione deve molto al lavoro di Franz Fanon<sup>10</sup> in Algeria, medico psichiatra di origine antillana, secondo cui la rappresentazione che gli Algerini avevano di sé era l'immagine che i colonizzatori francesi avevano saputo imporre nell'intimo dei colonizzati, e ha trovato ampia diffusione nel dibattito femminista e multiculturalista. Adottando questa prospettiva, la scuola appare non come un'istituzione neutra ma come un veicolo di nozioni che riflettono i valori e le certezze del "noi" egemonico. All'interno del sistema scolastico americano, ad esempio, nel tentativo di un riconoscimento delle minoranze sono stati istituiti percorsi afro-centrici per gli allievi che appartengono alla minoranza afro-americana. Allo stesso modo, si è aperto un dibattito nei dipartimenti universitari, in particolare in quelli di letteratura, per cercare di cambiare i riferimenti canonici. Questi ultimi sono stati interpretati come un'affermazione implicita della su-

<sup>9</sup> C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in *Multiculturalismo ...* cit., 1998, pp. 9-62.

<sup>10</sup> F. Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.

periorità della cultura (e della letteratura) occidentale che prende in considerazione esclusivamente autori “maschi bianchi morti”. Ciò che queste critiche cercano di sovvertire è una relazione di profondo misconoscimento insita nel sistema educativo, in cui i soggetti minoritari si trovano a studiare autori ed eventi che appartengono alla cultura egemone e che non raccontano la “loro” storia. Nel contesto europeo, un caso analogo si è posto con i bambini delle colonie, prima, e i figli di immigrati, poi, che nei programmi scolastici studiano, ad esempio, i Galli o i Sassoni come propri antenati. Tuttavia, come si chiarirà nel corso del testo, l’effetto delle politiche correttive è spesso quello di essenzializzare le appartenenze culturali producendo non un confronto dialogico ma artificiose separazioni in cui ognuno è vincolato alla “propria” storia.

In ambito italiano, una riflessione simile è stata avanzata a proposito della cosiddetta didattica scolastica “interculturale”. Commentando l’inserimento spesso fallimentare dei bambini rom nelle scuole italiane, l’antropologo Leonardo Piasere<sup>11</sup> sottolinea come la scuola funzioni ancora come un’avanguardia assimilazionista. Anche quando i progetti d’integrazione interculturale dimostrano un’autentica sensibilità per la cultura rom, l’asimmetria di ruoli tra chi insegna e chi deve imparare non è mai messa in discussione, lasciando intravedere, più di quanto piaccia pensare, una posizione che evoca il “fardello dell’uomo bianco” e in cui alla scuola è attribuita la missione di civilizzare gli altri. Ad esempio, nessun progetto di educazione interculturale contempla la possibilità che sia la scuola, le istituzioni e i bambini non rom a poter imparare qualcosa dal mondo rom. Secondo Piasere, dunque, pur nelle buone intenzioni, i progetti educativi impongono spesso valori e modelli senza mettere in discussione i propri assunti e categorie.

Tuttavia, praticare attraverso politiche concrete il principio “dell’eguale rispetto” si rivela questione assai complicata. Secondo Taylor, una delle difficoltà di fondo risiede nell’adozione aprioristica dell’assunto secondo cui tutte le culture hanno pari dignità. Da questo postulato discende l’idea che tutte le culture siano egualmente traducibili, riportando l’accettazione dell’altro all’interno di una politica dell’identità e non della differenza. Scrive Taylor:

<sup>11</sup> L. Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid, 2011.



Paradossalmente (ma forse dovremmo dire tragicamente) la richiesta perentoria di giudizi di valore favorevoli è omogeneizzante, perché implica che si possiedano già dei criteri per la formazione di questi giudizi. Ma in realtà i criteri che abbiamo sono quelli della civiltà nord-atlantica, per cui i nostri giudizi, implicitamente e inconsciamente, faranno rientrare a forza gli altri nelle nostre categorie – per esempio penseremo i loro ‘artisti’ come creatori di ‘opere’ che poi noi potremo includere nel nostro canone. La politica della differenza, invocando implicitamente i nostri criteri come metro di giudizio di tutte le civiltà e culture, può finire per rendere tutti uguali<sup>12</sup>.

I giudizi che stabiliscono eguaglianza tra tutte le culture sono dunque aprioristici e si basano su un etnocentrismo valoriale simile a quello di chi avversa un’opzione multiculturale.

Molto simili sono le osservazioni dell’antropologo Marco Aime<sup>13</sup> a proposito dei corsi e delle attività didattiche promosse nella scuola italiana per favorire il “dialogo tra culture”. Commenta Aime:

In molte iniziative tenute nelle scuole la cosiddetta intercultura si riduce spesso alla lettura di fiabe provenienti da diverse parti del mondo. Iniziativa lodevole, ma spesso le fiabe proposte vengono tratte da libri in cui i racconti tradizionali sono stati pesantemente riadattati. Si finisce per avere racconti «africani» nei quali al lupo si sostituisce un leone e al bosco la foresta<sup>14</sup>.

Allo stesso tempo, osserva Aime, si rischia di cadere nella retorica opposta di un principio universalista secondo cui “siamo tutti uguali”. La differenza è così ricondotta nell’ambito dell’identità, finendo per accettare l’altro non perché diverso ma perché uguale a “noi”. Per uscire fuori dall’antinomia tra il polo dell’identità e quello della differenza, tra il postulato universalistico (ma omogeneizzante) che ci debba essere un eguale riconoscimento per tutte le culture e il rischio particolarista di rinchiudersi dentro i propri criteri etnocentrici, Taylor propone di praticare una faticosa *fusione degli orizzonti*, ossia un’apertura alla comprensione reciproca che non si riduce al riconoscimento di un politeismo dei valori ma che cerca di modificare gli orizzonti del sé e quelli dell’altro.

<sup>12</sup> C. Taylor, *La politica del riconoscimento* ... cit., 1998, p. 62.

<sup>13</sup> M. Aime, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 60.

## 2. L'attenzione per la diversità culturale

Per la sensibilità antropologica non è facile stabilire chi è il “noi” e chi sono gli “altri” dello schema dialettico tracciato da Taylor, e non è possibile parlare di “culture” nei termini di entità compatte e dai confini ben definiti che devono essere salvate anche contro le scelte dei singoli individui. Taylor adotta infatti una definizione unidimensionale dell'identità collettiva e una nozione angusta della cultura, in cui quest'ultima appare simile a un organismo vivente che vive e muore<sup>15</sup>. La posizione comunitarista del filosofo canadese richiede che le comunità siano caratterizzate da una profonda omogeneità interna e implica che solo collettività sufficientemente antiche, stabili e coese possano aspirare a ricevere il riconoscimento pubblico di “cultura”. Le concezioni di appartenenza sottese all'analisi di Taylor sono anche quelle che possiamo ritrovare nei dibattiti pubblici sulla differenza culturale, nei linguaggi dell'interculturalità e nelle teorizzazioni sul multiculturalismo, in cui ogni “cultura” è pensata come un'entità compatta al suo interno e nettamente distinguibile dalle altre.

Il discorso antropologico contemporaneo difficilmente si riconosce in queste posizioni e definizioni e manifesta un certo malessere rispetto alla diffusione del lessico della diversità culturale. In un libro di grande successo e dal titolo accattivante – *Eccessi di culture* – Aime ha polemizzato con la proliferazione di questo linguaggio nei discorsi quotidiani e nei dibattiti politici. Secondo l'autore, questo “eccesso di attenzione” riguarda sia chi demonizza la diversità come una minaccia alla propria identità sia chi la esalta come una potenzialità. Anche quando è declinato in positivo, infatti, il surplus d'interesse rischia “di costruire barriere, proiettando sugli «altri» differenze che, forse, potrebbero essere superate, attenuate o ignorate”<sup>16</sup>.

La retorica della differenza (culturale, religiosa o etnica) costituisce la base su cui sono costruite le odierne politiche di esclusione, volte a rappresentare come naturale ciò che è il risultato di scambi e incontri. Se il razzismo a sfondo biologico è stato screditato anche nel senso comune, la ricerca di purezza identitaria è riarticolata oggi attraverso le retoriche culturaliste dell'autenticità culturale. Il discorso

<sup>15</sup> J. Clifford J., G. E. Marcus, *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, trad. it. Roma, Meltemi, 1998 (ed. orig. 1986).

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 16.

etnico agisce così come nuova base scientifica con cui legittimare pratiche discriminatorie: il neo-razzista non parla più di differenze naturali ma di differenze culturali o religiose inconciliabili. Esemplicativa è la risemantizzazione della nozione di “musulmano”, etichetta che oggi concentra in un gruppo omogeneo e reificato soggetti con sensibilità religiose, provenienze geografiche, pratiche culturali, stratificazioni sociali ed economiche molto diverse tra loro<sup>17</sup>. Piuttosto che come pratica di emancipazione, il riconoscimento stereotipato delle differenze può dunque agire come strumento di esclusione e repressione delle persone indesiderate. Anche il razzista contemporaneo, come ha sintetizzato Zygmunt Bauman<sup>18</sup>, “riconosce la differenza e vuole la differenza”.

Alcune forme di xenofobia contemporanea sono addirittura arrivate a rivendicare il principio del relativismo culturale, approccio elaborato dall'antropologia sin dalla prima metà del Novecento per comprendere la diversità. In questi riadattamenti xenofobi di strumenti antropologici, i valori di una comunità sono radicati all'interno di precise identità culturali che devono essere preservate da un mescolamento che ne minerebbe l'integrità. Come hanno notato René Gallissot e Annamaria Rivera, un ruolo avanguardistico è stato svolto dai partiti francesi di estrema destra, come la Nuova Destra e il Fronte Nazionale, che hanno a lungo sostenuto che “l'immigrazione è condannabile perché mette in pericolo l'identità della cultura di accoglienza così come l'identità degli immigrati”<sup>19</sup>.

Secondo il sociologo Pierre-André Taguieff<sup>20</sup>, le retoriche culturaliste riducono gruppi o individui a “essenze” con il fine di operarne una marginalizzazione sociale e un processo di degradazione umana. Tuttavia, come osserva Fabio Dei<sup>21</sup>, l'essenzializzazione è “un meccanismo assai diffuso nella vita sociale, in riferimento a ogni tipo di alterità e diversità, e su ordini di grandezza molto diversi: «i milanesi», «i romani», «gli americani», oppure «i politici», o «gli juventini» e così via. Perché tale meccanismo assuma carattere razzista occorre sia in gioco qualcos'altro, e cioè un'asimmetria di potere”. La questione delle asimmetrie di

<sup>17</sup> O. Roy, *Global Muslim. Le radici occidentali del nuovo Islam*, Milano, Feltrinelli, 2003.

<sup>18</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 74.

<sup>19</sup> R. Gallissot, A. Rivera, *L'imbroglio etnico*, Bari, Dedalo, 1997, p. 187.

<sup>20</sup> P.-A. Taguieff, *Riflessioni sulla questione antirazzista*, in «Problemi del socialismo», 2, 1991, pp. 15-31; P.-A. Taguieff, *Il razzismo*, Milano, Cortina, 2002.

<sup>21</sup> F. Dei, *Antropologia culturale. Seconda edizione*, Bologna, il Mulino, 2016, p. 45.

potere è un tema cruciale sul quale torneremo in modo più esaustivo nel paragrafo successivo e che qui rileva come la celebrazione della diversità presenta un'ambiguità di fondo e, a seconda di contesti e posizioni, può essere usata per stigmatizzare soggetti deboli e subalterni.

Ma c'è di più. Anche chi vede la "differenza come una risorsa"<sup>22</sup> finisce per mettere in ombra gli elementi comuni, accentuando la percezione di una presunta impermeabilità delle culture a cui i soggetti dovrebbero appartenere. Le politiche e le retoriche multiculturaliste rischiano infatti di tradursi in nuove forme di discriminazione che classificano e rinchiudono comunità e persone nelle etichette di appartenenza. L'antropologa Verena Stolcke<sup>23</sup> ha parlato in proposito di "fondamentalismo culturale" per denunciare il diffondersi di rappresentazioni, tanto tra chi ricerca la purezza identitaria quanto tra chi esalta il mescolamento, dove le persone sono ridotte a emblemi portatori delle loro culture e queste ultime, a loro volta, sono "cosificate" in unità discrete e incommensurabili tra loro. I detrattori e i sostenitori della società multiculturalista, dunque, sembrano muoversi su uno stesso terreno ideologico e retorico, fatto di rappresentazioni opposte ma ugualmente stereotipate. Essi si rivelano le due facce di uno stesso processo di rafforzamento di confini netti tra "noi" e gli "altri", in cui le nozioni di cultura, religione, etnia – ma anche un passato collettivo di persecuzione – sono interpretate come retaggi con cui la gente è nata e da cui non può liberarsi<sup>24</sup>.

In un testo che ha segnato il dibattito italiano sul multiculturalismo, Davide Zoletto<sup>25</sup> ha messo in luce come le politiche multiculturali si basano su un insieme di errori epistemologici di fondo. In primo luogo, le diverse ramificazioni del paradigma multiculturale lasciano intendere che le società fossero monoculturali fino a tempi recenti, nel caso italiano sino a quando il saldo migratorio non ha iniziato a invertirsi e l'Italia è stata percepita come un Paese che accoglie soggetti migranti. Al contrario ogni cultura è di per sé multiculturale, ossia è il risultato di continui scambi, incontri, differenziazioni interne

<sup>22</sup> T. H. Eriksen, *Diversity versus difference: neo-liberalism in the minority-debate*, in *The Making and Unmaking of Difference: anthropological, sociological and philosophical perspectives*, a cura di S. Rottenburg, B. Schnepel, Bielefeld, Transcript, 2006.

<sup>23</sup> Cfr. V. Stolcke, *Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics for Exclusion in Europe*, in «Current Anthropology», 36, 1995, pp. 1-13.

<sup>24</sup> *La società di tutti. Multiculturalismo e politiche dell'identità*, a cura di F. Pompeo, Roma, Meltemi, 2007.

<sup>25</sup> D. Zoletto, *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «aut aut», 312, 2002, p 6-18.

che spesso non sono più percepite come tali e in cui è impossibile risalire all'origine. Come osserva l'antropologo Jean-Loup Amselle<sup>26</sup>, è proprio il pensare in termini di "origine", sia essa una o multipla, a essere problematico poiché ha l'effetto di essenzializzare quegli elementi che invece andrebbero relativizzati.

In secondo luogo, i modelli multiculturali (ma un discorso analogo si può rivolgere all'assimilazionismo francese) veicolano l'idea che siano le culture e non i soggetti a incontrarsi. Tuttavia, chi ha mai visto due culture incontrarsi o scontrarsi? Come osserva ancora Zoletto:

Idee apparentemente opposte [...] come quelle che un individuo rappresenti una determinata cultura o ne possa rappresentare più d'una, si basano comunque spesso su un medesimo equivoco, quello in base a cui le culture (non importa se destinate a rimanere pure o a meticcarsi) sarebbero sostanze o essenze già date precedentemente<sup>27</sup>.

Le diverse politiche d'integrazione si fondano, dunque, tutte su un medesimo processo di incasellamento degli individui in culture e identità che precedono l'agire dei soggetti. I concetti di cultura e identità sono così considerati non come realtà fluide costantemente rinegoziate, ma come categorie amministrative che possono essere gestite dall'alto<sup>28</sup>.

Ritorniamo per un momento al caso del Québec proposto da Charles Taylor, in cui il governo locale induce famiglie francofone e imprese economiche a non adottare la lingua inglese. La giustificazione di leggi così restrittive risiederebbe nel tentativo di far sopravvivere la cultura francese nel Canada a maggioranza anglofono. Ma parlare di culture che sopravvivono o muoiono equivale a parlare di culture che s'incontrano e si scontrano. Quando Taylor si esprime in termini di sopravvivenza della cultura, in realtà sta descrivendo la sopravvivenza di un'élite politica che sulla rivendicazione di un'identità culturale ha saputo costruire la propria legittimazione politica, attribuendosi il diritto di stabilire cosa è autenticamente nativo, in questo caso cosa è autenticamente franco-canadese. In un importante contributo

<sup>26</sup> J.-L. Amselle, *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2001 (ed. orig. 2001).

<sup>27</sup> D. Zoletto, *Gli equivoci del multiculturalismo ...* cit., 2002, p. 9.

<sup>28</sup> Cfr. U. Hannerz, *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino, 2001.

etnografico, Richard Handler<sup>29</sup> ha messo in luce le strategie etniciste utilizzate dai gruppi nazionalisti del Canada francofono per creare appartenenze culturali locali ben definite, rigide ed essenzializzate che possono essere spese sul piano politico. Queste élite naturalizzano l'appartenenza culturale attraverso "una strategia di sangue e suolo"<sup>30</sup>, in cui cioè i legami di sangue sono trattati come fossero legami d'idee e il rapporto con il suolo alla stregua di un legame di sangue. In questa rappresentazione, l'appartenenza culturale assume dei connotati escludenti, in cui i politici nazionalisti francofoni sono i soli custodi delle sue regole. Il discorso multiculturalista, dunque, anche quando è abbracciato dalle minoranze di un più vasto quadro nazionale, non necessariamente si rivela un processo democratico. Esso può essere l'espressione di strategie identitarie che portano a irrigidire i confini di una comunità e a cristallizzare le sue dinamiche interne.

Ai due punti sopra elencati, possiamo aggiungerne un terzo, ossia l'idea che uno Stato multiculturalista è per certi aspetti una contraddizione in termini, poiché una nazione non è mai neutrale né sul piano etnico né su quello religioso. Tra le varie etnie, religioni, comunità presenti al suo interno, c'è sempre una "super-etnia" (il popolo francese, inglese, indiano, etc.) che stipula un rapporto privilegiato con lo Stato, si pensa come maggioranza legittimata e stabilisce chi sono gli "altri"<sup>31</sup>. Nel paradigma multiculturale si assume inoltre il principio che appartenenze e differenze sono valori oggettivamente dati. Al contrario, i criteri con cui una minoranza è definita – l'appartenenza etnica, la religione, la rivendicazione di un certo passato –, sono il risultato di un processo di selezione di alcuni elementi (a scapito di altri), elaborato in termini relazionali con il "noi maggioritario". In altre parole, i discorsi multiculturalisti danno per scontati i contorni delle minoranze e della presunta comunità di riferimento.

Alla luce di quanto visto possiamo avanzare una prima risposta agli interrogativi posti all'inizio. I modelli proposti per favorire il dialogo interculturale si rivelano molto spesso diversificazioni di uno stesso processo di reificazione delle identità, ossia la tendenza a trattare queste ultime come fossero "cose". Le pratiche interculturali del

<sup>29</sup> R. Handler, *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Wilsconsin, University of Wisconsin Press, 1988.

<sup>30</sup> G. Baumann, *L'enigma multiculturale ... cit.*, 2003.

<sup>31</sup> *Ibid.*

mondo dell'accoglienza si fondano infatti su nozioni di cultura, appartenenza e tradizione ingessate e essenzializzate che corrono il rischio, come nel caso di Taylor, di legittimare le retoriche e le strategie politiche di chi rivendica una purezza culturale e identitaria. Esempificativo di questo percorso è la traiettoria del concetto di "etnia". Il sostantivo "etnia" e l'aggettivo "etnico" (conflitti etnici, pulizia etnica, cibo etnico) sono oggi tra le espressioni più utilizzate nel linguaggio comune e nei progetti interculturali per definire i gruppi umani contraddistinti da tratti culturali ritenuti primordiali e pre-politici<sup>32</sup>. Benché questo termine richiami un linguaggio antropologico, gli antropologi oggi considerano l'identità etnica non come un vincolo di sangue o un insieme di valori intrinseci a un gruppo dato, ma come il risultato di un posizionamento situazionale, costantemente rinegoziato dagli attori presenti<sup>33</sup>. L'appartenenza etnica non è infatti definita dall'insieme di valori attribuiti a una comunità, acquisiti alla nascita o attraverso un processo d'inculturazione iniziato sin dall'infanzia, ma è il risultato di un processo di costruzione di confini identitari in cui si enfatizzano alcuni elementi all'interno di una relazione contestuale con chi ci sta accanto<sup>34</sup>. In altre parole, l'etnicità non è un valore ascrivibile a una comunità *in sé*, ma scaturisce dal contatto con gruppi e persone che sono considerate (ossia, relazionalmente costruite) come esterne<sup>35</sup>. L'etnicità si configura allora come un processo flessibile e contestabile, in cui non si può predire in anticipo quali differenze saranno considerate etniche in un determinato contesto e quali invece non saranno ritenute distintive.

Per denaturalizzare il concetto di appartenenza etnica, Gerd Baumann<sup>36</sup> ha suggerito di sostituire l'immagine dell'etnia come eredità di sangue con quella dell'etnia come vino. Il vino è ritenuto infatti un prodotto naturale dell'uva, così come le identità etniche sono considerate il risultato di legami fondati sulla parentela e sulla discendenza.

<sup>32</sup> J. Clifford, *Prendere sul serio la politica delle identità*, in «aut aut», 312, 2002, pp.97-114; P. Van Der Veer, *Introduction*, in «Encounters», 4, 2011, pp. 9-15.

<sup>33</sup> U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1995.

<sup>34</sup> F. Barth, *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Oslo, Universitetsforlaget, 1969.

<sup>35</sup> T. H. Eriksen, *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*, London, Pluto Press, 1993.

<sup>36</sup> G. Baumann, *L'enigma multiculturale ... cit.*, 2003.

Tuttavia, gli esseri umani contribuiscono attivamente al processo di fermentazione. Allo stesso modo, per trasformare le distinzioni etniche in marcatori identitari occorrono congiunture politiche, economiche e sociali: così come il vino richiede condizioni specifiche per maturare, anche l'etnicità ha bisogno di una situazione contestuale affinché si riveli significativa. Se il vino può con il tempo divenire aceto, anche il sentimento etnico può mutare. In altre parole, così come non è la natura che produce il vino, non è la discendenza di sangue che produce l'esperienza dell'etnicità; al contrario, le appartenenze etniche possono essere enfatizzate o sminuite, imposte o negate a seconda del contesto e delle relazioni con coloro che di volta in volta incarnano gli "altri".

Come ha osservato Terence Turner<sup>37</sup>, le politiche del multiculturalismo si rivelano spesso politiche dell'identità in cui i concetti di cultura ed etnia assumono sfumature non diverse da quelle di una proprietà naturale e in cui si postula una radicale diversità degli "altri" e una presunta omogeneità interna del "noi". Anche quando il termine etnico è utilizzato per restituire dignità alle differenze, infatti, esso rischia di risultare una pratica escludente: sono sempre gli "altri" a ricevere l'attributo di "etnico", mentre non si riconosce il carattere etnico della nostra cultura. Il modello multiculturalista dimentica così il carattere culturale dell'istituzione che accoglie. Nel mondo della scuola, ad esempio, etniche sono solo le tradizioni di chi proviene da una minoranza e mai gli alunni che si collocano all'interno del perimetro della cultura dominante o dell'identità nazionale. Etnico finisce così per divenire un marcatore della differenza tra "noi" e gli "altri" che implicitamente si tinge di toni denigratori, poiché è usato al posto di un politicamente più scorretto "primitivo" o "in via di sviluppo".

È indubbio che l'antropologia abbia storicamente contribuito a questo processo di essenzializzazione e fissazione delle culture e appartenenze, poiché il modello teorico di fondo su cui si muovono tali rappresentazioni e le annesse politiche è il paradigma del *culture, people and place*, ossia di una relazionalità quasi naturale tra i gruppi umani, le culture di appartenenza e i luoghi in cui essi sono radicati. Questo schema analitico ha guidato a lungo l'antropologia nel corso del Novecento ed ha prodotto la suggestiva immagine del mosaico

<sup>37</sup> T. Turner, *Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It?*, in «Cultural Anthropology», 8, 4, 1993, pp. 411-429.



delle culture, vale a dire un mondo suddiviso in una pluralità di culture distinte, pari per dignità e valutabili secondo i canoni interni a ciascun insieme culturale. Applicazione concreta sono le cartine geoculturali degli atlanti che, dalla scuola elementare sino ai corsi universitari, dipingono un mondo suddiviso in gruppi umani naturalmente radicati in un luogo e in possesso di caratteristiche culturali ben definibili. Queste raffigurazioni tendono a definire, fissare, rendere tangibile l'identità di un gruppo e offrono un'immagine statica in cui le culture, le tradizioni e le etnie, anche quando sono pensate come il risultato di un processo storico, plasmano in modo quasi meccanico l'agire degli individui intrappolandoli al loro interno. Le culture sono così rappresentate come isole dai confini netti e non come realtà processuali, fluide e interattive.

Tuttavia, proprio nel momento in cui il modello del mosaico culturale si è diffuso al di fuori dello steccato specialistico ed è entrato a far parte del senso comune, l'antropologia ha avviato un ripensamento profondo dell'apparato concettuale su cui aveva costruito la sua autonomia disciplinare. Il discorso antropologico degli ultimi trent'anni si è infatti impegnato a sottolineare come identità ed etnie non esistono al di fuori del fluire costante della storia e non si danno prima degli individui che ne fanno parte. Riprendendo l'efficace immagine suggerita da Clifford Geertz<sup>38</sup>, le culture possono essere paragonate a ragnatele di significato che le persone tessono costantemente e nelle quali restano invischiati. Culture e tradizioni non sono insiemi di regole e istruzioni calate dall'alto che sovra-determinano azioni e pensieri degli attori sociali in modo quasi meccanico. Al contrario sono questi ultimi che, con le loro interazioni, danno vita e significato a schemi culturali e ordinamenti sociali. Si è così passati da una rappresentazione della cultura come qualcosa che si *ha* e di cui si è membri a una in cui la cultura è qualcosa che si *fa* e si rimodella attraverso la propria vita quotidiana. Questo mutamento di prospettiva è il risultato dello spostamento che in tutte le scienze sociali ha portato a porre l'accento dalle strutture all'individuo, sottolineando la capacità dell'attore di poter arrivare a modificare le regole del gioco dell'agire sociale.

<sup>38</sup> C. Geertz, *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, il Mulino, 1999.

### 3. *Etnicizzazione dei conflitti e densità dei simboli*

Gli studi antropologi si sono preoccupati di mettere in luce come le retoriche e le politiche promosse in seno al discorso multiculturale, rischino di occultare i rapporti di dominio tra la società maggioritaria e le minoranze etniche<sup>39</sup>. Discorsi e politiche multiculturali pongono infatti in secondo piano le dimensioni politiche ed economiche dei conflitti, “etnicizzando” linee di tensione che trovano spesso origine nell’esclusione sociale. Esempio tipico è la frequente etnicizzazione della delinquenza urbana, ossia la tendenza a rintracciare nella differenza culturale o nell’adesione a specifiche tradizioni le cause della micro-criminalità diffusa in comunità e minoranze etniche, offuscando così l’esperienza di marginalità sociale vissuta da gruppi e individui.

Come osserva l’antropologa Anna Maria Rivera<sup>40</sup> l’etnicizzazione dei rapporti sociali finisce per rimuovere le condizioni di marginalità ed esclusione sociale che gruppi e individui vivono all’interno di una società e, al tempo stesso, per sottovalutare le stratificazioni interne ai gruppi, declinate in termini di differenze economiche, status sociali, potere, network e risorse. La simmetria tra le culture al centro dei discorsi e politiche multiculturali può dunque porre in secondo piano la profonda asimmetria vissuta dalle persone a livello sociale, economico e politico. Il paradigma multiculturalista rischia così di offuscare la pluralità di status e posizioni che creano differenze all’interno delle comunità e di tralasciare altre linee di discriminazione, come il genere e la classe, che invece svolgono un ruolo centrale nelle biografie dei soggetti. Tutto questo non significa interpretare la rivendicazione etnica come un mascheramento di altre e più “strutturali” linee di discriminazione (come ad esempio la condizione economica), ma riconoscere la pluralità di livelli e lessici che creano l’esperienza della differenza.

Per rendere conto di questa pluralità di fattori e codici nella costruzione della diversità, l’antropologo Stefen Vertovec<sup>41</sup> ha proposto

<sup>39</sup> Cfr. E. Colombo, *Le multiculturali* ... cit., 2011; R. Gallissot, A. Rivera, *L'imbroglione etnico* ... cit., 1997; *La società di tutti* ... cit., 2007.

<sup>40</sup> A. M. Rivera, *Etnia-etnicità in Mauss # 1, Il ritorno dell'etnocentrismo*, a cura di S. Latouche, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

<sup>41</sup> S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», 29, 6, 2007, pp. 1024-1054.

il concetto di *super-diversity*. Prendendo in esame il tessuto urbano di Londra, una città che ospita persone provenienti da 179 Paesi differenti, Vertovec sostiene che il modello multiculturale delle scuole e dei servizi sanitari risulta inadeguato a gestire le dinamiche d'inclusione ed esclusione. Queste non possono essere analizzate solo in termini di etnicità: gli assi di differenziazione etnica (il Paese di origine, l'appartenenza culturale, la lingua, la religione) dovrebbero essere posti in relazione a altri fattori, come il genere e l'età, i canali di accesso al mercato del lavoro, il livello educativo e il capitale culturale, la stratificazione economica, le connessioni transnazionali e diasporiche, gli status legali, i network familiari e comunitari, la distribuzione spaziale sul territorio. I discorsi multiculturalisti più classici, invece, trascurano il fatto che tutti noi siamo sempre pluridentitari, viviamo allo stesso tempo in più cornici culturali e ci esprimiamo attraverso una pluralità di grammatiche simboliche.

Il limite delle spiegazioni culturaliste dei conflitti contemporanei è dunque duplice: da una parte, identificano i soggetti solo in quanto portatori di una diversità culturale, senza considerare la pluralità di posizioni sociali, economiche e politiche che essi occupano, dall'altra parte, ignorano i meccanismi di produzione del discorso identitario, naturalizzando rivendicazioni e sensi di appartenenza. La riflessione antropologica si è invece impegnata a mettere in luce le strategie con cui i soggetti costruiscono le proprie appartenenze, le poste in gioco sottese alle rivendicazioni identitarie, così come i processi di etnicizzazione, ossia i meccanismi con cui disagi sociali e politici sono tradotti nel linguaggio della cultura o dell'etnia.

Questi aspetti possono essere esemplificati attraverso il caso dell'utilizzo del "velo islamico" nei luoghi pubblici e in particolare nella scuola. Sebbene il dibattito riguardi anche il contesto italiano, è in Francia che "*l'affaire velo*" ha trovato le sue espressioni più emblematiche. La controversia si può far risalire al 1989, quando alcune studentesse musulmane furono allontanate da un liceo della periferia parigina perché si erano rifiutate di togliersi il *bijab*<sup>42</sup>. Il dibattito è periodicamente riesplso con un andamento carsico, fino a quando, nel 2004, il parla-

<sup>42</sup> Con questo termine di origine araba si indica qualsiasi capo di abbigliamento femminile, di solito un velo, che nella pratica islamica è volto a coprire il corpo della donna o una parte di esso al fine di preservarne purezza e pudore.

mento francese ha approvato a larga maggioranza il divieto di esporre o indossare il velo e altri simboli religiosi nei luoghi pubblici, poiché ritenuti in contrasto con i valori laici della Repubblica.

L'utilizzo del foulard da parte di donne di religione islamica non costituisce un fenomeno recente in Francia, ma è divenuto un elemento controverso nel momento in cui il suo uso è uscito dallo spazio comunitario degli immigrati di prima generazione. La grande attenzione che il copricapo religioso ha ricevuto non scaturisce dal numero effettivo di conflitti suscitati, assai limitati a dire il vero, ma dalla capacità del velo-oggetto di condensare la discussione attorno al ruolo dell'Islam nella cultura francese<sup>43</sup>. Che si tratti di una questione soprattutto legata all'Islam, piuttosto che alla protezione del secolarismo repubblicano, è confermato dalla poca attenzione riservata all'uso di simboli religiosi analoghi nello spazio pubblico.

L'utilizzo del velo è un fenomeno radicato nei cosiddetti movimenti integralisti islamici ma non si riduce a esso. Inoltre il *hijab* che suscita scandalo è soprattutto quello indossato dalle giovani donne musulmane francesi. Sebbene la pratica di velarsi possa apparire un legame residuo con la società di origine, come osserva Nilüfer Göle<sup>44</sup>, è piuttosto una scelta che va compresa in relazione al contesto in cui queste giovani vivono. L'islam rivendicato dalle nuove generazioni è, in effetti, un islam sincretico, praticato da chi talvolta non parla l'arabo e possiede un'idea vaga del cosiddetto "Paese d'origine". Indossare il velo religioso costituisce per molte giovani una strategia di rivendicazione identitaria, compiuta spesso in contrasto con la generazione dei propri genitori, che si "svelava" nel tentativo di liberarsi dai segni della propria diversità e nella speranza di mimetizzarsi e integrarsi. Piuttosto che una sopravvivenza tradizionale, dunque, l'impiego del velo tra le giovani francesi costituisce un fenomeno di "nostalgia etnica" in cui si seleziona un marcatore del passato come segno distintivo nel presente. Possiamo qui intravedere una ricerca di radici culturali come risposta a un sentimento di sradicamento vissuto nel presente piuttosto che nel passato.

Il revival del velo può dunque essere meglio compreso se posto in relazione con la condizione di esclusione sociale vissuta spesso da

<sup>43</sup> N. Göle, *Le voile, le renversement du stigmate in Les femmes entre violence et stratégies de liberté*, a cura di C. Veauvy, M. Rollinde, M. Azzoug, Sain-Denis, Bouchene, 2004, pp. 213-222.

<sup>44</sup> *Ibid.*

chi lo indossa. Non è un caso che la diffusione del *hijab* si registra soprattutto nei quartieri “abbandonati dallo Stato, dai comuni, dai servizi pubblici, dalla sinistra stessa”<sup>45</sup> in cui si è creata una situazione di forte discriminazione. Come sostiene Rivera, la rivendicazione del velo può essere interpretata come una reazione identitaria all’esclusione sociale e una produzione reattiva di etnicità:

coloro che da alcuni anni sono divenuti nel linguaggio politico e mediatico «musulmani» – dopo essere stati «nordafricani», «arabi», «maghrebini» e per un breve periodo *beurs* – non fanno altro che affermare «musulmano è bello», come un tempo *black* fu *beautiful*<sup>46</sup>.

Nella rivendicazione del velo possiamo dunque scorgere il meccanismo del rovesciamento dello stigma, quel processo che porta a rivendicare lo stigma, trasformando quest’ultimo in emblema positivo su cui elaborare un senso di orgoglio identitario<sup>47</sup>.

Altre letture, come ad esempio quelle di carattere femminista, tendono invece a riconoscere nel velo il segno della sottomissione della donna al potere maschile. Il suo uso, si sostiene, è espressione di quel processo d’interiorizzazione del dominio che abbiamo analizzato nel primo paragrafo e che porta i soggetti sottomessi ad assumere l’identità riduttiva imposta loro dall’esterno. Questa prospettiva offre tuttavia un’interpretazione a senso unico in cui le donne che dichiarano di indossare il foulard liberamente sono considerate vittime degli inganni di una cultura patriarcale.

La presenza di squilibri di potere tra generi o la centralità della condizione di esclusione sociale non devono però indurre a mettere in secondo piano il punto di vista degli attori e a sottovalutare la densità semantica che il *hijab* assume per chi decide di indossarlo. Piuttosto, tali elementi suggeriscono di adottare letture complesse e multifattoriali per comprendere il significato e la funzione che esso acquisisce all’interno di un contesto e di una relazione specifica. In-

<sup>45</sup> D. Vidal, K. Bourtel, *Le mal-être Arabe. Enfants de la colonisation*, Paris, Agone, 2005, citato in A.M. Rivera, *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull’alterità*, Bari, Dedalo, 2005.

<sup>46</sup> A.M. Rivera, *La guerra dei simboli* ... cit., 2005, p. 21.

<sup>47</sup> A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2002 (ed. orig. 1999).

fatti il velo costituisce a volte un segno di sottomissione, in altri casi può rappresentare un simbolo di ribellione rispetto alle scelte compiute dalla generazione dei genitori, in altri ancora un'azione in stretta relazione con uno spazio pubblico nel quale i soggetti sentono di occupare una posizione marginale. In quest'ultimo caso la velatura funziona come una tattica per essere più visibili. In questa battaglia dei simboli, "il velo è uno stendardo che serve loro ad occupare lo spazio sociale, come strumento di accesso alla dimensione politica, strategia sociale di rivendicazione, modalità di socializzazione specifica e alternativa"<sup>48</sup>. In altre situazioni, invece, la pratica della velatura può costituire uno strumento pragmatico di emancipazione femminile che consente a giovani donne musulmane di non restare recluse nella sfera domestica. Accettando il velo, magari imposto dai famigliari o dai membri della comunità, esse possono andare in giro da sole o essere libere di proseguire il percorso di studi.

Non cogliendo né la polisemia dei simboli né la possibilità che il loro significato muti a seconda di relazioni e contesti, l'interdizione del velo dagli spazi pubblici finisce per bloccare quel processo di affrancamento che le posizioni femministe e laiciste vorrebbero favorire attraverso il divieto di copertura. È significativo osservare in proposito che tale divieto, imposto per evitare che il velo si riveli portatore di conflitti, ottiene il risultato opposto. Il mondo della scuola, ad esempio, si è trasformato da luogo di confronto e dialogo in "scenario" della contesa, assumendo il ruolo di principale istituzione escludente.

Il caso del velo sottolinea l'importanza di non cadere in facili etnicizzazioni e di non interpretare pratiche e simboli come l'espressione diretta delle "regole" stabilite dalla religione, dalla cultura o dalla tradizione. Considerando spesso l'appartenenza religiosa come un'eredità immutabile e vincolante, le retoriche multiculturaliste rischiano di trascurare le condizioni di marginalità ed esclusione vissute dalle persone così come di omettere la capacità creativa e agentiva di queste ultime. Come dovrebbe essere oramai chiaro, invece, il significato dei simboli non si stabilisce apriori, ma si costruisce in termini relazionali, ossia nel *qui e ora* di situazioni concrete, in cui gli attori in gioco rinegoziano costantemente il senso e il valore dei segni.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 31.

Proprio la densità di significati che i simboli culturali ricoprono nell'esperienza dei soggetti sottolinea la capacità della sfera simbolica di definire la realtà sociale, e dunque l'impossibilità di ridurre le rivendicazioni identitarie a strategie strumentalmente adottate. Come sostiene Rivera:

Il fatto che l'etnicità sia un artefatto, un modello, una «finzione» o un criterio di classificazione non significa che le categorie che definisce siano caselle vuote. Al contrario, sono categorie investite di una grande carica affettiva ed emotiva, e percepite come dati reali da coloro che in esse si riconoscono<sup>49</sup>.

Gli aspetti simbolici non sono solo la manifestazione di richieste politiche e status sociali che potrebbero esser detti con linguaggi più espliciti, ma sono realtà che attivamente plasmano le regole dell'agire sociale.

Quest'ultimo aspetto è sottolineato a più riprese anche da Fabio Dei<sup>50</sup>. Il rischio di abbandonare interamente la nozione di "differenza", che ha dominato l'antropologia della prima metà del Novecento, in favore di quella di "disuguaglianza", che contraddistingue gli orientamenti più recenti, è infatti quello di ridurre una realtà cognitivamente ed emotivamente investita a "falsa coscienza" da smascherare o decostruire. Rispetto all'analisi filosofica o politologica, il discorso antropologico ha invece avuto la peculiarità di offrire un modello di soggettività non universale. Come scrive Dei:

Essere nati e inculturati in una particolare epoca o luogo, in una lingua, una religione, una struttura familiare e di parentela, un habitus sociale, una costruzione di gender e così via sono condizioni che plasmano un certo tipo di «persona» e dunque di soggetto pensante, desiderante e agente<sup>51</sup>.

In altre parole, riconoscere come situazionale, relazionale e fabbricato ciò che le persone vivono come naturale, non significa considerare i loro sensi di appartenenza alla stregua di strumenti ideologici

<sup>49</sup> A. M. Rivera, *Etnia-etnicità ... cit.*, 2003, p. 39.

<sup>50</sup> F. Dei, *Beethoven e le mondine. Ripensare la cultura popolare*, Roma, Meltemi, 2002; F. Dei, *Antropologia e genocidio in Occidentalismi*, a cura di C. Pasquinelli, Roma, Carocci, 2005, pp. 185-204; F. Dei, *Antropologia culturale ... cit.*, 2016.

<sup>51</sup> F. Dei, *Antropologia culturale ... cit.*, 2016, p. 50.

o falsa coscienza, vuol dire piuttosto cercare di comprendere come questi linguaggi concorrono a definire le cornici simboliche, le economie morali e i codici culturali attraverso i quali i soggetti agiscono e si pensano nelle loro pratiche quotidiane.

#### 4. *Dal modello alla pratica*

Dovrebbe oramai essere chiaro che sciogliere l'“enigma multiculturale”<sup>52</sup> non vuol dire individuare il modello buono di multiculturalismo tra i numerosi modelli cattivi. Ad esempio, l'approccio britannico e quello francese, che possono essere collocati agli antipodi di un'immaginaria linea tra riconoscimento delle particolarità e l'universalità dei diritti, presentano entrambi punti di forza e di debolezza. Piuttosto, significa adottare una teoria processuale delle appartenenze, capace di spostare l'accento dai modelli astratti alle interazioni concrete. Di fronte alla polisemia di cui si rivestono i marcatori identitari, infatti, non ci sono ricette precostituite che possono indicare come agire all'interno di un'arena locale, quale è, ad esempio, la classe di una scuola. Il significato della produzione sociale delle differenze – il suo essere un processo di riconoscimento o una forma di marginalizzazione – va compreso non in modo preventivo, ma in base alle interazioni concrete che di volta in volta si dispiegano.

Un buon esempio è costituito dal modello del “politicamente corretto”, su cui si fondano le politiche americane di rispetto della diversità. La sua istituzionalizzazione si rivela in molte occasioni un baluardo contro la discriminazione, in altre rischia invece di rendere persone e comunità delle monadi incomunicanti, impermeabili persino all'ironia condivisa. Come ha osservato Marco Aime<sup>53</sup>: “Non posso ridere della sua diversità né lui della mia: accade così che diventi possibile prendere in giro i membri del proprio gruppo, ma se lo scherno si rivolge agli altri, a quelli esterni, può divenire sintomo di razzismo”. Il processo di discriminazione non dipende dunque dal ricorso allo stereotipo *in sé*, ma dal contesto di utilizzo: se c'è una relazione asimmetrica, farsi gioco della diversità degli altri si rivela spesso uno

<sup>52</sup> G. Baumann, *L'enigma multiculturale ...* cit., 2003.

<sup>53</sup> M. Aime, *Eccessi di culture ...* cit., 2004, p. 130.



strumento di stigmatizzazione; se c'è una condizione di orizzontalità, invece, lo stereotipo culturale può divenire un'occasione per ridere insieme della propria diversità<sup>54</sup>. Piuttosto che interpretare la differenza come un valore negoziato dagli attori in gioco, pertanto, il modello del *politically correct*, rischia di ridurre la cultura a una categoria amministrativa da gestire e regolamentare.

Anche il modo della scuola tende ad adottare una lente istituzionale che converte identità e differenze in elementi fissi che possono (e devono) essere organizzati dall'alto. Un esempio rappresentativo è offerto da Gerd Baumann<sup>55</sup> attraverso l'analisi del *The Muslim Guide for Teachers, Employers, Community Workers and Social Administrators in Britain*. Pubblicata per la prima volta nel 1979, questa guida si rivolge a insegnanti e funzionari pubblici britannici che lavorano a contatto con persone musulmane. Il volume vanta un'introduzione scritta da un alto commissario statale, ed è avallato in forma ufficiale da una moschea, che svolge il ruolo di autorità "autenticamente" musulmana capace di rappresentare un'intera religione. Il dirigente multiculturalista sintetizza bene lo spirito del volume: "L'Islam è un modo di vita, con ferme e chiare concezioni su molti temi come l'igiene, la dieta, l'educazione, il ruolo delle donne e la vita dopo la morte. Le vite quotidiane dei musulmani, le loro maniere e costumi sono tutti determinati da queste concezioni"<sup>56</sup>. Il funzionario governativo offre una logica in cui le persone sono ridotte a esponenti di una religione e le loro biografie appaiono impermeabili all'esperienza lavorativa, al percorso di studio, al livello di benessere economico e al luogo di nascita. Come sarcasticamente sentenzia Baumann, in questa rappresentazione "un musulmano è insomma un musulmano, qualunque altra cosa egli o ella possa essere"<sup>57</sup>.

Nella guida, la cultura, la religione, l'etnia non sono considerate processi storici i cui significati sono negoziati in situazioni concrete, ma oggetti finiti che le persone possiedono. Questa raffigurazione

<sup>54</sup> Cfr. E. Sarnelli, *Relazioni scherzose. Senegalesi e autoctoni in un mercato di Napoli in Patrie elettive. I segni dell'appartenenza*, a cura di C. Gallini, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 25-60.

<sup>55</sup> G. Baumann, *L'enigma multicultural* ... cit., 2003.

<sup>56</sup> M. Y. Mcdermott, M. M. Ahsan, *The Muslim Guide for Teachers, Employers, Community Workers and Social Administrators in Britain*, London, The Islamic Foundation, 1979, p. 5.

<sup>57</sup> G. Baumann, *L'enigma multicultural* ... cit., 2003, p. 67.

essenzializzante è esemplificativa di come possono agire le politiche multiculturali dentro istituzioni pubbliche, quali le scuole, gli ospedali e gli uffici. In quest'approccio non riscontriamo alcun interesse per il soggetto e la sua storia, ma solo la preoccupazione di regolamentare e burocratizzare l'identità di chi non appartiene al "noi" maggioritario, a cui sono offerti servizi e trattamenti specifici sulla base della sua immodificabile diversità culturale.

Anche nel contesto italiano i progetti interculturali sono in gran parte influenzati da approcci culturalisti che danno vita a politiche di inclusione ambigue che possono sfociare in forme di diseguaglianza istituzionalizzata. Le politiche pubbliche del mondo dell'accoglienza, tanto a livello degli enti locali quanto su un piano nazionale, sono infatti guidate non da una visione processuale delle appartenenze ma da una definizione essenzializzata e amministrativa. Esemplificativa è la figura del cosiddetto mediatore culturale, linguistico o religioso, che negli ultimi anni si è istituzionalizzata come il perno del dialogo interculturale. Il prototipo del buon mediatore è stato spesso inteso come un soggetto "autentico", testimone della sua cultura e rappresentate degli interessi di chi a questa cultura "appartiene", secondo una rigida equazione tra lingua, cultura e appartenenza di sangue. Tuttavia, essere madrelingua e venire dallo stesso Paese delle persone per cui si media non è sufficiente, poiché le esigenze che i soggetti manifestano dipendono, come abbiamo visto attraverso il concetto di *super-diversity*, da una molteplicità di fattori, come il genere, la posizione politica, la classe, il background rurale o urbano, la religione, e così via. Se i mediatori riescono ad avere successo, dunque, non è per la loro abilità di far dialogare culture distinte o per il loro essere rigorosi interpreti dell'autenticità identitaria ma, al contrario, per la capacità di muoversi pragmaticamente tra le immagini reificate che orientano discorsi istituzionali. In tal senso, Davide Zoletto<sup>58</sup>, ha definito il buon mediatore come una sorta di *trickster* culturale. Nella mitologia nordeuropea il *trickster* costituisce un eroe ambiguo, astuto e un po' imbroglione che riesce a superare ostacoli e confini grazie alla sua condotta al di fuori delle regole convenzionali<sup>59</sup>. Allo stesso modo, il mediatore risulta efficace quando agisce in maniera pratica e

<sup>58</sup> D. Zoletto, *Gli equivoci del multiculturalismo ...* cit., 2002.

<sup>59</sup> Cfr. H. Hannerz, *La diversità culturale ...* cit., 1996.

situazionale oltrepassando la logica di purezza, autenticità ed essenzialismo sottesa a una concezione amministrativa della cultura.

Le iniziative a favore del dialogo interreligioso o interculturale, inoltre, sono spesso contraddistinte da una asimmetria relazionale tra il “noi” maggioritario e le cosiddette minoranze. Queste occasioni d’incontro sono infatti caratterizzate quasi sempre dalla scarsa partecipazione dei soggetti stranieri, coloro che dovrebbero esserne i maggiori beneficiari. In questi eventi possiamo riconoscere processi relazionali in cui i soggetti stranieri (per lo più migranti) sono “parlati” piuttosto che parlare. Il loro silenzio può essere interpretato non come il mancato desiderio di integrarsi, ma come l’incapacità, da parte del “noi” maggioritario, di creare un contesto in cui ai soggetti minoritari è riconosciuto il diritto di rinunciare a indossare la divisa della “loro cultura”.

Una dinamica simile è riscontrabile anche nel mondo della scuola quando, ad esempio, gli insegnanti spingono gli studenti stranieri a interpretare il ruolo di portabandiera del loro Paese d’origine e di quella che essi considerano essere la “loro cultura”. Aime ha sintetizzato bene quest’aspetto, riportando le apprensioni di un’insegnante delle scuole superiori di Torino che non riusciva far parlare i propri alunni maghrebini della cultura del contesto di provenienza. Nella posizione di questa docente possiamo riconoscere la preoccupazione delle istituzioni scolastiche per comportamenti che si discostano da uno standard prefissato, in base ai quali i membri di una comunità straniera devono sempre mettere in scena la loro appartenenza e la loro diversità. Gli esponenti della cultura dominante finiscono così per scegliere al posto dei soggetti minoritari, vincolando gli studenti a un percorso di visibilità obbligata, quando questi potrebbero preferire una strategia relazionale meno appariscente.

Molte ricerche antropologiche condotte nei servizi pubblici per utenti stranieri e nell’assistenza sanitaria rivolta ai migranti hanno messo in luce non soltanto come le condizioni di discriminazione sono determinate dalle concezioni culturaliste sottese alle politiche pubbliche di enti locali o statali, ma anche il ruolo centrale esercitato dalle concrete interazioni che si stabiliscono tra operatori e utenti stranieri<sup>60</sup>. Stereotipizzazioni ed assunti etnocentrici plasmano infatti

<sup>60</sup> Cfr. tra gli altri: R. Beneduce, *Frontiere dell’identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Milano, FrancoAngeli, 2004 (1998); E.

il complesso delle pratiche, dei discorsi e dei linguaggi di molti operatori, di psicologi e di assistenti sociali.

Ad esempio, come ha messo in luce Tarabusi<sup>61</sup>, nella sua ricerca su servizi di accoglienza rivolti a utenti migranti nella provincia di Bologna, i cliché culturalisti orientano le pratiche degli operatori sociali e contribuiscono a rendere l'intervento istituzionale non una azione neutra ma un veicolo di precise visioni del mondo. Gli addetti agli sportelli informativi operano infatti in base a categorizzazioni assai stereotipizzate come: "quelli dell'Est, specie gli albanesi, ti piantano grane se non risolvi tutto e subito [...] queste sono robe che non capitano, per dire, con un pakistano o uno che viene...che ne so...dall'Africa nera"<sup>62</sup>. Per ottenere il più rapidamente possibile le prestazioni richieste, gli utenti stranieri cercano di conformarsi alle aspettative stereotipate degli operatori, mettendo in scena la propria 'differenza'. Reificare la diversità culturale diviene così una strategia con cui i gruppi marginali negoziano il proprio spazio di azione.

Taliani e Vacchiano<sup>63</sup> hanno, invece, mostrato come una "prospettiva primitivista" influenza le pratiche di cura e assistenza di operatori sociali e psicologi che lavorano con soggetti migranti. Nella maggior parte dei casi gli strumenti diagnostici sono caratterizzati da rappresentazioni stereotipate relative al genere e alla religione (come, ad esempio, l'assunto di base che le donne non occidentali devono essere vittime di una cultura patriarcale). In questi casi i valori culturali e religiosi sono immaginati come fortemente deterministici e sono pensati come impermeabili alle dinamiche del contesto di arrivo. Le diagnosi sono spesso guidate da queste convinzioni, con il rischio effettivo di ricondurre le

Colombo, *Le multiculturali ... cit.*, 2011; *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, a cura di E. Colombo, G. Semi, Milano, FrancoAngeli, 2007; B. Riccio, *Migranti senegalesi e operatori sociali nella riviera romagnola. Una etnografia multi-vocale del fenomeno migratorio*, in «La Ricerca Folklorica», 44, 2001, p. 65-76; R. Salih, *Riconoscere la differenza, rafforzare l'esclusione: un 'Consultorio per le donne migranti e i loro bambini' in Emilia-Romagna*, in *Le politiche del riconoscimento della differenza. Multiculturalismo all'italiana*, a cura di R. D. Grillo, J. Pratt, Rimini, Guaraldi, 2006, pp. 265-280; F. Tarabusi, *Politiche del multiculturalismo*, in *Antropologia e Migrazioni*, a cura di B. Riccio, Roma, Cisu, 2014, pp. 129-142; S. Taliani, F. Vacchiano, *Altri Corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, Unicop, 2006.

<sup>61</sup> F. Tarabusi, *Politiche del multiculturalismo ... cit.*, 2014.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>63</sup> S. Taliani, F. Vacchiano, *Altri Corpi ... cit.*, 2006.

cause del disagio vissuto dai pazienti non alla marginalità esperita nel contesto di accoglienza, ma alla situazione di partenza.

Operatori sociali, assistenti sanitari e psicologi, da una parte, assumono un atteggiamento “compassionevole” verso i soggetti bisognosi e, dall'altra parte, percepiscono questi stessi soggetti come inaffidabili e manipolatori<sup>64</sup>. Sia le retoriche che colpevolizzano il migrante sia quelle paternalistiche, attingono a uno stesso bacino di rappresentazioni standardizzate che reifica le differenze e le culture e non riconduce mai il disagio alle politiche locali di accoglienza e alle condizioni di marginalità vissute nel presente dai migranti. Piuttosto che attraverso un'attenta ricostruzione delle traiettorie biografiche, infatti, i disagi individuali e famigliari sono spesso etichettati come casi in cui i soggetti persistono nelle proprie “rigidità culturali”.

Questi esempi sottolineano come il sistema di accoglienza non vada pensato come un blocco monolitico, ma come un'arena multiforme. Per comprendere l'effettiva capacità delle politiche d'inclusione bisogna pertanto volgere lo sguardo non al modello di riferimento generale, ma alla loro applicazione su piccola scala, nelle pratiche quotidiane e nelle dinamiche contestuali che si instaurano tra i diversi attori in gioco. In altre parole, all'interno dei perimetri tracciati da enti pubblici come lo Stato o le regioni, nelle pratiche concrete si creano sistemi di relazione attraverso cui le persone modellano le politiche dell'accoglienza. Riprendendo la metafora suggerita da Vertovec<sup>65</sup>, le grandi politiche pubbliche rappresentano soltanto le “sceneggiature” messe in atto in specifici “palcoscenici” da attori concreti. Non si tratta, dunque, soltanto di rigettare una teoria essenzialista delle appartenenze, quanto di cercare di comprendere come quest'ultima agisca nel definire i rapporti tra i soggetti, come ad esempio tra un alunno straniero e i suoi compagni di classe.

Alla luce di quanto visto possiamo pertanto affermare che i modelli sono importanti, poiché tracciano l'orizzonte simbolico e concettuale di riferimento e indicano quali sono i problemi e come andrebbero affrontati. Tuttavia, essi non possono fornire una ricetta preventiva applicabile in ogni situazione. Questo è piuttosto il sogno di un mon-

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> S. Vertovec, *The cultural politics of nation and migration*, in «Annual Review of Anthropology», 40, 2011, p. 241-56.

do burocratizzato che, come visto, trasforma politiche dell'accoglienza in pratiche di esclusione. Il crinale sottile che rende le politiche del multiculturalismo (il riconoscere ed enfatizzare le differenze o il loro sminuirle) pratiche di inclusione o di esclusione non si decide a priori, ma attraverso la traduzione quotidiana delle politiche pubbliche in relazioni concrete. È questa la via, come ha scritto Gerd Baumann, per passare da un multiculturalismo come *libertà delle culture* a un multiculturalismo come *libertà di fare cultura*.

# RIPRODUZIONE, NEGOZIAZIONE, RESISTENZA. PROSPETTIVE ETNOGRAFICHE SUI PROCESSI DI SCOLARIZZAZIONE

*Lorenzo Urbano*

Uno dei maggiori antropologi della seconda metà del Novecento, Clifford Geertz, ha sostenuto che il modo più semplice per comprendere cosa sia l'antropologia, è di osservare cosa facciano gli antropologi. E, dal suo punto di vista, gli antropologi fanno sostanzialmente due cose: scrivere, e fare etnografia<sup>1</sup>. Questa perfetta sovrapposizione che Geertz postula fra antropologia ed etnografia è stata, in seguito, criticata come riduzionista rispetto alla totalità del lavoro intellettuale dell'antropologo; tuttavia, è sicuramente innegabile che il metodo etnografico, per quanto non esaurisca da solo il campo dell'antropologia, è una delle cose che più specificamente la caratterizzano, la cifra che la separa anche dalla ricerca qualitativa di stampo sociologico (che spesso utilizza metodi simili). Dunque, prima di poter affrontare direttamente il contributo che la ricerca etnografica può dare alla comprensione dei processi di scolarizzazione, è necessario definire con maggiore precisione cosa sia l'etnografia, da dove venga, e cosa la distingue dalle altre forme di ricerca sociale.

## *Descrizioni dense e sguardi incarnati*

Torniamo a Clifford Geertz. Nel saggio di apertura alla sua seminale opera *Interpretazione di culture*, Geertz offre un esempio significativo dell'obiettivo che un etnografo si dovrebbe porre nello svolgimento della sua ricerca.

Considerate [...] due ragazzi che contraggono rapidamente la palpebra dell'occhio destro. In uno questo è un tic involontario; nell'altro un segnale di intesa ad un

<sup>1</sup> C. Geertz, *Verso una teoria interpretativa della cultura*, in Id., *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna, 1987, pp. 39-70: 41.

amico. I due movimenti sono identici in quanto tali: con un'osservazione soltanto tipo "macchina fotografica" [...] non si potrebbe dire quale è un tic e quale un ammiccamento [...]. Tuttavia, la differenza tra un tic e un ammiccamento, per quanto non fotografabile, è grande [...]. [N]on è che chi ammicca ha fatto due cose, contratto le palpebre e ammiccato, mentre chi ha un tic ne ha fatta solo una, ha contratto le palpebre. Contrarre le palpebre apposta quando esiste un codice pubblico in cui farlo equivale ad un segnale d'intesa, è ammiccare. Vi è tutto questo: un briciolo di comportamento, un granello di cultura e – *voilà* – un gesto. [...] [T]ra quella che Ryle chiama "descrizione esigua" di ciò che il personaggio [...] sta facendo ("contrarre rapidamente la palpebra destra") e la "descrizione densa" ("sta facendo la parodia di un amico che finge un ammiccamento per ingannare un innocente e fargli credere che sia in atto un complotto") risiede l'oggetto dell'etnografia: una gerarchia stratificata di strutture significative nei cui termini sono prodotti, percepiti e interpretati [i fatti sociali]<sup>2</sup>.

Quello che Geertz ci sta dicendo è che nel passaggio da una descrizione dei fatti sociali nella loro meccanicità (la rapida contrazione delle palpebre) ad un'attenzione per i contesti e i significati condivisi che danno un senso ai fatti sociali stessi (l'occholino nelle sue molteplici implicazioni), è dove troviamo la specificità dell'etnografia. Per quanto nel "prodotto finito", nella monografia etnografica, questa densità rischi spesso di andare perduta in favore di una maggiore chiarezza argomentativa, è una componente fondamentale del lavoro di osservazione e di scrittura del ricercatore. Percepire le minuzie dei gesti, delle espressioni, delle interazioni fra i soggetti, e cercare di interpretarne i significati, di comprendere le relazioni fra gli attori sociali nella loro più profonda complessità, è ciò che l'etnografo si propone di fare quando si reca sul campo.

Ma la descrizione densa non è sufficiente, non è l'unica cosa che caratterizza il lavoro dell'etnografo. L'etnografia come metodo primario per la ricerca antropologica si è imposta a partire dalla monumentale pubblicazione, nel 1922, di *Argonauti del Pacifico Occidentale*, frutto di una lunga permanenza di Bronislaw Malinowski, antropologo inglese di origini polacche, alle Isole Trobriand della Nuova Guinea. Agli albori della disciplina, il lavoro dell'antropologo si era fondato su testimonianze di seconda mano, diari di viaggio e descrizioni fatte da marinai, missionari, mercanti occidentali da cui gli studiosi analizzavano le culture delle popolazioni "primitive" con cui essi venivano in contatto. La

<sup>2</sup> *Ivi*, pp. 42-43.



trasformazione operata da Malinowski e altri come lui che, a partire dagli anni Dieci del Novecento, iniziano a recarsi personalmente presso le società che intendono studiare, è senza dubbio epocale: la raccolta dei “dati” su cui applicare i propri strumenti interpretativi ed analitici, che in precedenza non era considerata nella sua problematicità, diventa parte del processo di osservazione e analisi, diventa una prerogativa dello sguardo, attento e scientifico, dell’antropologo stesso, che si presuppone avere gli strumenti più adeguati per cogliere la complessità delle pratiche e delle relazioni sociali in qualunque contesto. E, in una certa misura, è ciò che gli antropologi continuano a fare ancora oggi: recarsi, per periodi lunghi, spesso ripetutamente, sul proprio “campo” ed immergersi al suo interno, “osservare” e allo stesso tempo “partecipare” (e infatti componente principale del lavoro etnografico è la cosiddetta *osservazione partecipante*, che cerca, attraverso un delicato equilibrio tra distacco e coinvolgimento del ricercatore stesso, di far emergere “il punto di vista del nativo”, secondo una famosa espressione di Malinowski). Con una significativa differenza, anch’essa imputabile alla pubblicazione di un testo di Malinowski, stavolta postumo: i suoi diari di campo delle Trobriand, editi nel 1967.

La classica monografia etnografica aveva tono e aria di scientificità. Descrizioni fattuali, analisi precise e razionalizzanti, che miravano ad offrire rappresentazioni olistiche delle culture presso le quali l’antropologo aveva dimorato. L’empatia malinowskiana che avrebbe dovuto portare l’antropologo a cogliere “il punto di vista del nativo”, tuttavia, nascondeva nella sua restituzione una realtà di ricerca ben diversa, realtà che ha fatto irruzione nel dibattito interno alla disciplina proprio con la pubblicazione dei diari di Malinowski. *Argonauti* restituisce l’immagine delle popolazioni delle Trobriand, delle loro pratiche sociali, della loro cultura, in maniera asettica, misurata e largamente impersonale. I passaggi in cui Malinowski ci restituisce la sua esperienza “soggettiva”, per mancanza di un termine migliore, sembrano avere puramente una funzione di *mise-en-scène*, quasi documentaristica, senza avere alcuna intenzione di restituire l’interiorità del ricercatore né la complessità della sua vita sul campo. E per lungo tempo, la soggettività dell’etnografo è rimasta nell’ombra, confinata al massimo in conversazioni informali, di corridoio, e sicuramente fuori dai testi, la cui scientificità, *oggettività*, avrebbe minato. La pubblicazione postuma dei diari personali di Malinowski cambia radicalmente lo scenario. Al loro interno, l’antropologo polacco rivela tutte le sue

frustrazioni, personali, sociali, sessuali, il senso di nostalgia per l'Europa e l'Inghilterra, il disprezzo che aveva imparato a provare nei confronti dei trobriandesi: un'immagine ben diversa rispetto a quella che ci offre *Argonauti*, un'immagine che non potrebbe essere più distante da quell'ideale di oggettività, di sguardo disincarnato che egli, e così tutti coloro che sono venuti dopo, si sforzava di dare nelle pagine delle sue opere. Come sostiene Clifford Geertz, "Malinowski nel suo *Diario* rese pubblica l'implausibilità del modo di lavorare degli antropologi come è normalmente presentato. Il mito dello studioso sul campo simile al camaleonte [...] venne demolito dall'uomo che forse aveva fatto di più per crearlo"<sup>3</sup>.

Ed è nuovamente Geertz a venire in nostro soccorso, a riflettere per primo in maniera sistematica sulle implicazioni dell'incontro etnografico, sulla capacità degli antropologi di avere accesso al "punto di vista del nativo", e sulla complessa relazione con i nativi stessi, che inevitabilmente colora lo sguardo del ricercatore, evidenzia alcuni aspetti, alcune caratteristiche, alcune pratiche, alcuni significati, e ne nasconde altri. E, Geertz sostiene, l'antropologia come disciplina non può ignorare l'esistenza di questa dimensione "soggettiva" della ricerca etnografica; al contrario, parlare anche dell'esperienza, della soggettività dell'etnografo ci aiuta a mettere a fuoco *come* conosciamo l'altro, i processi di traduzione e interpretazione attraverso i quali restituiamo questa conoscenza e la natura inevitabilmente relazionale dell'etnografia. In un altro celebre passo di *Interpretazione di culture*, Geertz racconta di un episodio apparentemente insignificante avvenuto durante la sua permanenza a Bali, episodio che tuttavia ha trasformato radicalmente il suo sguardo su, e le relazioni con, gli abitanti dell'isola.

All'inizio di aprile 1958, mia moglie ed io arrivammo, sofferenti di malaria e diffidenti, in un villaggio balinese che, come antropologi, intendevamo studiare. [...] [T]ranne che per il nostro padrone di casa e per il capo del villaggio, di cui era cugino e cognato, tutti ci ignoravano nella maniera in cui solo i Balinesi danno fare. [...] L'indifferenza naturalmente era studiata; gli abitanti del villaggio osservavano ogni mossa che facevamo, ed avevano un'enorme quantità di informazioni su chi eravamo e che cosa avevamo intenzione di fare. Ma agivano come se noi semplicemente non esistessimo [...]. Mia moglie ed io eravamo ancora nella fase raffica-di-vento

<sup>3</sup> C. Geertz, «*Dal punto di vista dei nativi: sulla natura della comprensione antropologica*», in Id., *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna, 1988, pp 71-90: 71.

[...] quando, circa dieci giorni dopo il nostro arrivo, si tenne sulla pubblica piazza un combattimento di galli per raccogliere fondi per una nuova scuola. Ora, a parte alcune occasioni speciali, i combattimenti di galli sono illegali a Bali [...]. Naturalmente, [...] i combattimenti di galli, essendo una parte della “maniera di vivere balinese”, continuano ad avere luogo, e con una straordinaria frequenza. E, come per il proibizionismo o la marijuana, di tanto in tanto la polizia [...] si sente in dovere di fare un’irruzione, confiscare i galli e gli speroni, multare alcune persone e perfino talvolta esporle al sole tropicale per un giorno come oggetti di una lezione che non viene mai appresa [...].

Nel mezzo del terzo incontro, con centinaia di persone, tra cui io e mia moglie che eravamo ancora trasparenti, [...] un furgoncino pieno di poliziotti armati di mitra arrivò rombando. [...] Tutto era polvere e panico.

In base al principio antropologico consolidato “Quando sei a Roma” mia moglie ed io decidemmo, solo un po’ meno rapidamente di tutti gli altri, che la cosa da farsi era scappare anche noi. [...] A metà strada un altro fuggiasco si tuffò all’improvviso in un casale – il suo, come sarebbe risultato – e noi [...] lo seguimmo. [...] Pochi minuti dopo, uno dei poliziotti entrò nel cortile con aria di importanza, cercando il capo del villaggio. [...] Vedendo me e mia moglie, “uomini bianchi” nel cortile, il poliziotto [...] chiese più o meno che diavolo credevamo di fare laggiù. Il nostro ospite da cinque minuti balzò in piedi istantaneamente a nostra difesa, producendo una spassionata descrizione di chi eravamo e che cosa facevamo, così dettagliata ed accurata che fu il mio turno di restare sbalordito, dato che non comunicavo quasi con un essere umano vivente tranne il mio padrone di casa e il capo del villaggio da più di una settimana. [...] Il poliziotto si ritirò completamente sopraffatto, e lo stesso facemmo anche noi dopo un intervallo decente, stupefatti ma sollevati perché eravamo sopravvissuti ed eravamo restati fuori di galera.

Il mattino dopo il villaggio era per noi un mondo completamente diverso. Non solo non eravamo più invisibili, all’improvviso eravamo il centro di tutta l’attenzione, l’oggetto di una grande effusione di cordialità, interesse e soprattutto divertimento<sup>4</sup>.

Questo passo, oltre che sottolineare la complessità e la difficoltà dei rapporti fra antropologo e “nativi”, mette in evidenza anche un altro importante aspetto della ricerca etnografica: lo sforzo di essere “camaleonti sociali”, di rimanere “invisibili” rispetto al contesto che studiamo, non è soltanto uno sforzo vano; è anche controproducente, ostacola una più profonda comprensione del contesto e dei significati che in esso agiscono. Trovandosi a fuggire dalla polizia insieme a tutti gli astanti, Geertz ha, in qualche modo, oltrepassato una barriera non di indifferenza, ma di diffidenza da parte dei bali-

<sup>4</sup> Id., *Il gioco profondo: note sul combattimento di galli a Bali*, in *Interpretazione di culture ... cit.*, 1987, pp. 397-447: 397-401.

nesi. E raccontandoci questo episodio, e questo suo passaggio, non soltanto può riflettere su di una diversa dimensione della cultura di Bali, alla quale non aveva in precedenza accesso, ma consente anche a noi che leggiamo di comprendere in che modo ha avuto accesso a tale dimensione. Ci ha restituito con maggiore profondità quel processo di conoscenza e comprensione dell'altro che, sin dagli albori della disciplina, ha costituito uno dei suoi obiettivi principali.

### *L'etnografia nella scuola. Prospettive*

Nel corso della seconda metà del Novecento, e con una particolare accelerazione a partire dagli anni Novanta, l'antropologia ha progressivamente ampliato il suo campo, rivolgendo il suo sguardo "verso l'interno", verso le società del "Primo Mondo" da cui gli stessi antropologi provenivano. E, assieme al suo sguardo, ha portato a casa anche il suo metodo, che si proponeva di restituire la stessa complessità, la stessa densità, anche nella descrizione e comprensione delle pratiche e dei significati culturali "occidentali". Inevitabilmente, uno dei contesti più prolifici attraverso il quale analizzare le nostre forme culturali è quello della scuola, e più in generale dei processi di scolarizzazione (il cosiddetto *schooling*). Fabio Dei ha già diffusamente illustrato i presupposti e gli obiettivi dell'antropologia per quanto riguarda lo studio di tali processi; in questa sede, armato dei punti salienti dell'etnografia cui ho accennato sopra, vorrei offrire una panoramica su alcune prospettive etnografiche e alcuni casi di studio significativi, per far emergere l'utilità specifica dell'etnografia per comprendere "i mondi della scuola".

La prima domanda che ci dobbiamo porre è precisamente perché proprio l'etnografia. A cosa ci serve, in che modo potrebbe aiutarci ad osservare ed esplorare i contesti scolastici, cosa può vedere e ci può dire di più rispetto ad altre metodologie di ricerca sociale? D'altra parte, come giustamente sottolinea Alessandra Fasulo, "[l]a specializzazione disciplinare ha fatto sì che la maggior parte della ricerca [di ambito psicologico o pedagogico] sia legata al reperimento di tecniche specifiche per favorire l'apprendimento"<sup>5</sup>, e porta verso una progressiva standardizzazione (forse personalizzazione) della figura dello studente, rele-

<sup>5</sup> A. Fasulo, *La fabbrica dei cittadini. Cosa osservare a scuola e perché*, in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, CISU, Roma, 2011, pp. 353-362: 354.

gandolo spesso al ruolo di discente passivo. Questo tipo di riflessione, senza dubbio necessaria, in quanto prende le mosse dalle peculiarità dell'istituzione scolastica, è infatti diametralmente opposta rispetto a quella che potrebbe offrire un'etnografia; tuttavia, è questo rovesciamento prospettico che può renderla uno strumento *complementare*, in grado di inserire i contesti scolastici e di scolarizzazione all'interno di "quadri interpretativi più ampi", osservando in primo luogo i "sistemi di ruoli" formali e informali, le pratiche e le interazioni fra studenti e insegnanti, da un lato, ma anche degli studenti fra di loro, mettendo in risalto la pluralità delle voci che anche una sola classe può esprimere<sup>6</sup>.

Fasulo sottolinea infatti che mantenere lo sguardo al livello del "noi" generalizzato che descrive la classe come un soggetto collettivo rischia di far passare inosservate dinamiche e paradossi del modo in cui il nostro sistema scolastico agisce sugli studenti, e quindi di non riuscire a rendere conto dei cortocircuiti del processo di scolarizzazione. Riflettendo su di una ricerca compiuta nell'anno scolastico 2004/2005 da un gruppo di sei giovani ricercatrici dell'Università di Roma "La Sapienza", Fasulo nota la presenza di significativi scarti fra l'immagine che abbiamo comunemente presente dell'insegnamento e della vita scolastica e le osservazioni emerse da questa etnografia. Uno fra tutti che colpisce particolarmente è un paradossale rapporto tra oralità e scrittura, che vede la seconda in posizione di netta subordinazione<sup>7</sup>. A scuola si legge poco, e quel poco che si legge sono testi tendenzialmente non originali (fatto che risalta ancora di più allo sguardo nel caso delle discipline umanistiche). Gli insegnanti sembrano non fidarsi dell'interesse dei propri studenti nel rapporto diretto con la fonte, vista come veicolo di potenziale confusione, e privilegiano l'uso di un linguaggio e un lessico manualistico ed omogeneo.

Dall'altra parte, l'uso dell'oralità rimane strettamente legato a forme e registri rigidi, ad una "lingua di legno" vicina a quella burocratica, poco tollerante per l'errore e ancora meno per la contaminazione linguistica. La creazione di precisi parametri di espressione entro i quali gli studenti devono essere poi valutati ha anche l'effetto di restringere quello spazio in cui l'oralità offrirebbe notevoli vantaggi rispetto alla scrittura, quello dell'interpretazione e della riflessione libera degli stu-

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 355.

denti, che è una delle modalità in cui nuovi concetti possono essere meglio analizzati e connessi a linguaggi e saperi quotidiani. Come afferma John Dewey, tendiamo troppo spesso a dare per scontato che

ovunque vi sia una definita parola o forma linguistica, vi sia anche un'idea definita; mentre in realtà sia gli adulti che i fanciulli possono adoperare formule verbalmente precise avendo solo la più vaga e confusa idea di ciò che esse significano<sup>8</sup>.

Ogni insegnante si è, certamente, trovato di fronte a situazioni di questo tipo, in cui verificare oltre la superficie delle risposte dei propri studenti mette in luce una fondamentale incomprensione dei concetti trasmessi, e causa infinite frustrazioni da entrambe le parti. Questa incomprensione è una conseguenza della netta separazione del registro scolastico da quello quotidiano, del fatto che a scuola si tende ad insegnare (e quindi ad imparare) “la scuola”, ovvero forme precise di agire e di pensare, con annessi premi e punizioni. La scuola, vedremo più avanti attraverso le ricerche del sociologo francese Pierre Bourdieu, ha la tendenza a riprodurre se stessa, e questa è la sua prima preoccupazione.

Far emergere dinamiche “nascoste” come questo peculiare rapporto tra oralità e scrittura, è il senso, l'utilità forse, di fare etnografia della scuola. Come sostiene Fabio Dei nel suo commento alla medesima ricerca condotta dalla Sapienza, gli strumenti della pedagogia, della psicologia e della didattica, per quanto senza dubbio necessari al corretto funzionamento della scuola stessa, non sono in grado di darci un'immagine soddisfacente delle dinamiche relazionali delle singole classi, della vita sociale che si svolge al loro interno. Quello che queste altre discipline spesso fanno è “parcellizzare” il processo di scolarizzazione, le tecniche di insegnamento e apprendimento, sezionandolo come la rosa di Goethe e perdendo così l'insieme. Una prospettiva etnografica, con tutto il suo portato di distanziamento e di straniamento, ci impone di guardare la scuola e i soggetti che la abitano con occhi diversi, considerandola come composta da “discorsi e pratiche quotidian[i], ordinarf[i], non meno di quanto sia costituita da circolari ministeriali e principi pedagogici”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 333.

<sup>9</sup> F. Dei, *A che cosa serve l'etnografia in una scuola?*, in *Antropologia dei mondi della scuola ... cit.*, 2011, pp. 381-397: 397.

Un ultimo aspetto dell'etnografia, connesso a questo appena citato, concerne la fase della restituzione scritta, ed è utile menzionarlo prima di proseguire oltre. Si è a lungo parlato, nel dibattito antropologico, della dimensione "oggettivante" di tale scrittura, di come tende a schiacciare i soggetti di cui parla. In altre parole, una critica spesso rivolta ai testi etnografici è di ridurre le persone di cui parlano a dei meri oggetti, strumenti di un'argomentazione più ampia oppure personaggi, frequentemente macchiettistici, che tengano in piedi una narrazione. E senza dubbio vi è un fondo di verità in queste accuse, in parte per una intrinseca difficoltà nel restituire la complessità di un individuo all'interno di un testo che ha solitamente obiettivi argomentativi, in parte perché la scrittura (e la pubblicazione) di etnografie fa parte di un gioco accademico le cui regole non sono meno opache e limitanti di quelle che governano la scuola. Altrettanto indubbio è il fatto che vedersi oggettivati all'interno di un testo possa essere inquietante, anche frustrante, soprattutto se è un testo che intende offrire interpretazioni a partire da pratiche assolutamente quotidiane, quasi automatiche, scarsamente riflessive. Tuttavia, quello stesso straniamento che può far emergere dinamiche altrimenti difficili da percepire, può anche essere utile, per gli insegnanti, per vedersi attraverso occhi diversi, e poter valutare criticamente, oltre alle dinamiche relazionali della classe, anche il proprio operato.

In questa prospettiva, Fasulo porta un altro esempio interessante, che sottolinea l'utilità di uno sguardo dall'esterno, che attraverso la distanza metta in evidenza dinamiche che passerebbero altrimenti inosservate. Durante le fasi preparatorie di un modulo didattico di storia, due diverse quarte elementari sono state divise in gruppi di discussione, che avrebbero poi dovuto produrre delle risposte scritte alla fine dell'esercitazione. Ad ogni gruppo era stato dato un registratore, per documentare le discussioni e i ragionamenti che avrebbero portato alle risposte finali. La ricercatrice presente in aula, e l'insegnante di ruolo, non avevano visto e sentito che confusione, scherzi, passaggi da un banco all'altro; insomma, ciò che ci si aspetta di sentire quando bambini di scuola elementare vengono lasciati a lavorare autonomamente. Per questo motivo, le registrazioni effettuate quel giorno sono a lungo state lasciate da parte, dando per scontato, a causa delle impressioni avute dalla ricercatrice, che non avrebbero fornito alcuna indicazione interessante. Tuttavia, alla lettura delle risposte che i diversi gruppi avevano dato alla fine del modulo, il gruppo di ricerca è rimasto decisa-

mente sorpreso, e recuperando le registrazioni ha scoperto che la possibilità di mettere mano direttamente sulle fonti ha portato a riflessioni ben più approfondite e sofisticate del previsto. Da questo episodio non è soltanto emersa un'immagine di autonomia argomentativa e riflessiva degli alunni che neppure gli insegnanti si aspettavano; emerge anche quella zona d'ombra dello sguardo che un'etnografia (e un costante ritorno critico sui dati raccolti) può illuminare<sup>10</sup>.

Chiaramente, questi sono singoli esempi di una singola ricerca, e la loro validità non deve essere sopravvalutata ed estesa a dismisura. Inevitabilmente, ogni classe ha caratteristiche proprie e resiste ai tentativi di essere trasformata in un modello esportabile. Ma proprio per questo motivo, un metodo come quello etnografico, che non formula ipotesi da verificare ma cerca un'immersione all'interno di un campo e risponde giorno per giorno alle condizioni e ai mutamenti di quest'ultimo, può consentirci di vedere, oltre alla "confusione", la presenza di una certa autonomia e competenza del corpo studentesco.

### *L'etnografia nella scuola. Problematiche*

"Gli etnografi sono persone fastidiose", ci ricordano George e Louise Spindler. "Il risentimento e il rifiuto sono le condizioni [ordinarie] della vita sul campo"<sup>11</sup>. In particolare, se la ricerca viene effettuata presso altre categorie professionali che potrebbero sentirsi "giudicate" dall'antropologo. L'ingresso di discipline e saperi "esterni" all'interno di un diverso campo, in cui domina un diverso sapere, con le proprie regole e i propri criteri, è sempre in qualche misura difficoltoso. L'etnografo si trova a doversi mantenere in equilibrio fra soggetti diversi, a volte persino involontariamente in competizione con essi. A dover bilanciare partecipazione e osservazione (in quella maniera "profonda" cui si riferisce Clifford Geertz), mentre stabilisce un rapporto di collaborazione e di fiducia con professionisti di un altro campo. E questi sono gli ostacoli che costellano ogni ricerca etnografica. Il campo specifico della scuola presenta, a sua volta, specifiche complicazioni. Alessandro Simonicca, coordinatore della ricerca romana che ho più volte citato,

<sup>10</sup> A. Fasulo, *La fabbrica dei cittadini ... cit.*, 2011, pp. 361-362.

<sup>11</sup> G. Spindler, L. Spindler, *Teaching and Learning How to do the Ethnography of Education*, in Id., *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*, Laurence Erlbaum, Mahwah-London, 2000, pp. 247-264: 250.



ricorda il tortuoso iter che il progetto ha dovuto attraversare prima di essere approvato. La scuola è uno spazio in cui i cosiddetti *gatekeeper*, coloro che detengono l'autorità di garantire l'accesso alla struttura, sono molteplici: presidi, colleghi docenti, singoli insegnanti, in certi casi le amministrazioni comunali: il confronto con queste figure è assolutamente necessario non soltanto per l'avviamento, ma anche per il buon esito di una etnografia della scuola, ed è un confronto il cui esito non è assolutamente scontato. Oltre agli ostacoli formali e burocratici, Simonicca rileva infatti anche una certa diffidenza da parte degli insegnanti. Diffidenza, da un lato, sicuramente comprensibile, e che ha a che fare con un diffuso timore di "sorveglianza" e di "giudizio", di perdere la "libertà di insegnamento" su cui l'intera etica professionale dell'insegnante si fonda<sup>12</sup>. Egli è, all'interno della classe, l'autorità assoluta e centrale non solo nel processo educativo, ma anche nella gestione dello spazio e nella regolamentazione delle relazioni tra i soggetti. La presenza di un osservatore esterno, sia esso semplicemente ad osservare, sia (anzi, a maggior ragione) dotato di strumenti di registrazione, mette in crisi gli equilibri della classe, diventa un polo di attenzione cui è difficile sfuggire, e soprattutto rischia di minare l'autorevolezza dell'insegnante, forse la sua stessa "identità" di centro gravitazionale per gli studenti. In un momento storico in cui il prestigio sociale dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo è in rapida discesa, questo rapporto non può che essere complesso, e i confini fra cosa è lecito e cosa è indesiderato vengono costantemente ridefiniti. Il terzo polo con il quale è inevitabile interagire, e con il quale è possibile l'emersione di conflitti, è quello dei genitori, che spesso hanno a loro volta una funzione di *gatekeeper* extra-istituzionali. Di nuovo, Simonicca nota una notevole varietà negli atteggiamenti delle famiglie nei confronti dello svolgimento di una tale ricerca, con le ovvie preoccupazioni di *privacy* e di uso eticamente "corretto" tanto dei risultati ottenuti quanto dei materiali raccolti. Inoltre, la collaborazione dei genitori è assolutamente fondamentale se l'intento è anche quello di "uscire" dalla scuola, di cercare di trovare dei punti di connessione fra le culture scolastiche (degli insegnanti ma anche degli alunni) e i contesti sociali, economici, familiari da cui gli alunni provengono, e in questo modo avere ulteriori indizi per comprendere fenomeni come il bullismo, la difficoltà di comunicazione

<sup>12</sup> *Antropologia e mondi della scuola* ... cit., 2011, p. 82.

intergenerazionale, l'indisciplina, che si manifestano dentro la scuola ma molto spesso non sono limitati al suo interno.

Fin qui, abbiamo soltanto discusso alcune delle barriere preliminari da superare per condurre un'etnografia all'interno di una scuola. A questo punto è però necessario porsi una domanda ulteriore: come fare, *materialmente*, etnografia della scuola? Cosa può significare l'osservazione partecipante del processo di scolarizzazione, della vita e della cultura scolastica? Come spesso accade per la ricerca etnografica in generale, non c'è un'unica risposta corretta ad una tale domanda. "Etnografia" è un termine che indica un insieme complesso di metodologie di ricerca che insieme hanno l'obiettivo di costruire quella "descrizione densa" di cui ci ha parlato Geertz, e quali siano i metodi più adatti dipenderà, di volta in volta, dai contesti e dagli obiettivi contingenti di ciascuna ricerca. Avremo modo di esplorare dunque diversi "tipi" di etnografia della scuola, vedere cosa essa ci può dire e in che modo; tuttavia, è utile fare alcune considerazioni di carattere generale, applicabili alla grande maggioranza dei lavori etnografici sulle istituzioni scolastiche. Se tale ricerca si fonda sull'osservazione diretta e partecipante, e sulla descrizione densa, allora una buona etnografia non può prescindere da una sistematica e duratura presenza del ricercatore sul campo: il che significa, ovviamente, assistere alle lezioni e prendere parte alle eventuali attività extracurricolari. Altri strumenti come quello del colloquio individuale, dell'intervista, o delle registrazioni video e audio possono sicuramente offrire un significativo contributo, ma non sostituiscono l'immersione del ricercatore all'interno del campo. Immersione che è il requisito fondamentale per riuscire in quella operazione di straniamento che può consentirci di rilevare automatismi e non detti delle pratiche e delle interazioni che avvengono all'interno di una classe o di una scuola. Approcci interpretativi come quello dell'etnometodologia e dell'analisi della conversazione, che invitano ad indagare gli impliciti delle nostre interazioni quotidiane per scoprire i diversi significati che esse assumono in diversi contesti, per riuscire a "vedere" ritualità e regole che non saltano immediatamente all'occhio, sono centrali per analizzare la dimensione routinaria delle classi e in generale della vita scolastica. Harold Garfinkel, capostipite della scuola etnometodologica, era solito invitare i suoi studenti ad esercitarsi nella decostruzione dei propri impliciti mettendo sistematicamente in dubbio il significato di affermazioni di uso frequente nella vita quotidiana, oppure comportandosi secondo regole che si riferiscono a contesti sociali

diversi. Ad esempio, in uno degli “esperimenti” più noti, i partecipanti si sarebbero dovuti comportare a casa propria come avrebbero fatto se fossero stati in albergo, tanto nelle interazioni quanto nella conversazione; in questo modo, avrebbero potuto osservare non soltanto la contestualità delle regole e dei significati, ma anche e soprattutto l'importanza di tali regole e significati per il funzionamento dei contesti stessi, e delle pratiche e relazioni al loro interno. Come suggerisce Fabio Dei, “i soggetti agiscono [...] nella scuola ma ne sono al contempo agiti”<sup>13</sup>, si muovono in sistemi di regole (di “grammatiche”) che determinano la loro azione ma dove hanno anche un certo grado di libertà di movimento. Uno sguardo etnografico “distanziante”, che sia in grado di “denaturalizzare” queste grammatiche, di far vedere come esse nascano e assumano significato soltanto a partire dagli specifici contesti in cui operano, di rivelare l'arbitrarietà di certi automatismi, può dunque, come già abbiamo notato, aiutarci a comprendere un fenomeno (quello dei processi di scolarizzazione) e uno spazio (quello delle scuole) a noi altrimenti molto vicini, e sui quali quindi la nostra prospettiva è viziata da un eccesso di familiarità non riflessiva.

Ma una buona etnografia della scuola e dello *schooling* non può limitarsi alle quattro mura scolastiche. Se la costituzione della scuola come oggetto etnografico ha invitato una pluralità di sguardi in profondità su piccole realtà scolastiche e su singoli aspetti dello *schooling*, pluralità indubbiamente proficua, si è portata con sé un rischio significativo: la convinzione che le scuole siano realtà discrete, isolabili e studiabili di per sé. Ciò ha portato a numerosi studi che hanno volontariamente limitato la propria portata alla singola scuola o singola classe, senza cercare di tracciare direttrici da e verso l'esterno; nuovamente, se questo sforzo può portare ad una maggiore profondità dell'osservazione, rischia di offrire descrizioni e spiegazioni fuorvianti. D'altra parte,

la classe non è semplicemente un contesto sociale in cui gli studenti apprendono lezioni teoriche. È un contesto sociale in cui gli studenti imparano lezioni sociali – lezioni riguardanti i comportamenti appropriati in diversi contesti, riguardanti [...] la propria posizione in una gerarchia di status, riguardanti i rapporti con studenti di altri gruppi [sociali] [...]<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> F. Dei, *A che cosa serve l'etnografia in una scuola?* ... cit., 2011, p. 397.

<sup>14</sup> C. S. Weinstein, *The Classroom as a Social Context for Learning*, in «Annual Review of Psychology», 42, 1991, pp. 493-525: 520.

Ma non solo questo. La scuola è anche un'istituzione che produce e riproduce un ordine sociale, che crea le condizioni per il cambiamento o per la stagnazione, che intreccia una molteplicità di altri fenomeni e contesti sociali, economici, politici che, da un lato, la determinano e, dall'altro, sono da essa determinati. "L'antropologia dell'istruzione non [dovrebbe] mai riguardare soltanto le scuole"<sup>15</sup>; dovrebbe al contrario evidenziare i legami fra lo *schooling*, le scuole, e i contesti più ampi entro cui essi si inseriscono. Lo sforzo di comprendere le dinamiche quotidiane e i significati condivisi interni ai "mondi della scuola" non può che essere complementare a quello che connette tali mondi con l'esterno. E anche in questo caso, gli strumenti dell'etnografia, che ci aiutano a far emergere grammatiche "nascoste", possono allo stesso modo aiutarci a rilevare faglie e conflittualità che contribuiscono alla definizione di tali grammatiche, a sovradeterminare le "regole del gioco". Perciò, nel percorrere alcuni approcci all'etnografia della scuola, vorrei proprio iniziare da studi che specificamente si pongono questo obiettivo: indagare la scuola come spazio di riproduzione, di "incorporazione" della cultura ufficiale da parte degli studenti.

### *La classe, le classi*

Questo approccio allo studio del processo di scolarizzazione, che si inserisce all'interno di un più ampio contesto di pensiero marxista nelle scienze sociali particolarmente preminente fra anni Sessanta e Settanta, vede la scuola stessa, per dirla con una categoria del filosofo Louis Althusser, come un apparato ideologico dello Stato. Althusser, filosofo di tradizione marxista, distingue fra repressivi e ideologici gli apparati con cui lo Stato (e, di conseguenza, la classe dominante) mantiene il controllo del proprio territorio e della propria popolazione. Se gli apparati repressivi (ad esempio, la polizia) agiscono attraverso un monopolio della violenza, gli apparati ideologici agiscono tramite la costruzione di un "consenso", rappresentando come "normale" e "naturale" l'ordine sociale presente e quindi contribuendo alla sua riproduzione. Ogni epoca ha visto la preminenza di un diverso tipo di apparato ideologico;

<sup>15</sup> R. McDermott, J. D. Raley, *The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955-2010*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, Blackwell, a cura di B. A. U. Levinson, M. Pollock, Oxford, 2011, pp. 34-49: 37 (trad. mia).

nel caso delle nostre società moderne e capitaliste, è proprio la scuola ad essere considerata da Althusser come lo strumento principale di trasmissione dell'ideologia dominante<sup>16</sup>. Se la scuola è rappresentata come un luogo "neutro", in cui imparare a pensare, a "ragionare con la propria testa", allora è evidente come essa possa diventare il luogo in cui con maggiore facilità si può intervenire per plasmare gli strumenti interpretativi e le visioni del mondo tanto delle future classi dominanti quanto delle future classi subalterne.

Uno dei primi a lavorare in questo senso, a studiare la scuola come strumento di riproduzione della cultura dominante, è Jules Henry, antropologo americano che, fra la fine degli anni Cinquanta e la prima metà degli anni Sessanta, cerca di offrire una monumentale descrizione della cultura americana a lui contemporanea, con un tono particolarmente critico nei confronti di quelle che percepisce come le sue "falsità". E l'istituzione scolastica è uno dei siti per eccellenza in cui queste falsità, costruisce un contesto per l'accettazione incondizionata dello status quo.

La fase iniziale del processo di scolarizzazione non ha avuto successo se non ha ottenuto, nel bambino, un rispetto dei propri criteri [di giudizio], se il bambino non *vuole* pensare come la scuola gli ha insegnato a pensare. Deve aver accettato l'alienazione come regola di vita<sup>17</sup>.

Così Henry parla della funzione del sistema scolastico americano nella formazione culturale e individuale dei propri studenti. La scuola è un'istituzione che plasma la soggettività degli alunni in qualcosa che può controllare, li trasforma nei "perni di cui la cultura ha bisogno"<sup>18</sup>, in una parola, li determina. Se la cultura invade e colonizza i soggetti, trasformandoli a seconda delle proprie necessità, la scuola è lo spazio in cui questo processo si verifica prima e con maggior forza, una "palestra" di alienazione in cui gli alunni imparano da un lato a riconoscere la "finzione" delle lezioni, a percepire un secondo ordine di contenuti "sociali" oltre quelli scolastici, e dall'altro a comportarsi come se niente fosse, interiorizzando silenziosamente le regole so-

<sup>16</sup> Cfr. L. Althusser, *Lenin e la filosofia*, Editori Riuniti, Roma, 1974.

<sup>17</sup> J. Henry, *Culture Against Man*, Vintage Books, New York, 1965, p. 291 (corsivo nel testo; trad. mia).

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 292.

ciali senza mai farne parola in maniera esplicita. E questo vale tanto per il mondo sociale della scuola, quanto per quello esterno che la circonda. Nella prospettiva di Henry, la scuola non fa che rafforzare le divisioni e le segmentazioni sociali, “insegnando” agli alunni delle diverse classi a “rimanere al proprio posto”, a temperare le proprie aspirazioni, in particolare in fatto di mobilità sociale. In un altro passaggio del suo testo significativamente intitolato *Culture Against Man*, Henry racconta, nel contesto della sua ricerca condotta presso una *high school* di un quartiere di classe medio-bassa, di due ragazzi, Tony e Sam, recentemente diplomati e al primo anno di università, ma che continuano a tornare alla propria *high school* di quartiere per cercare ragazze da rimorchiare.

Perché Tony e Sam devono venire qui? E le ragazze dell'università? Perché Tony e Sam non possono trovare ragazze là? [...] Il loro problema principale è la classe sociale, poiché la maggioranza delle ragazze dell'università sono di classe medio-alta, e quindi tengono lontano un ragazzo proveniente dalla *working class* come un Hindu di casta elevata si terrebbe lontano da un paria. In India, è la casta che avvelena [le interazioni sociali], in Rome [lo pseudonimo che Henry usa per indicare la scuola in cui ha fatto ricerca, *nda*] è la classe. Ma in aggiunta [a questo] [...] esistono più concreti fenomeni della struttura sociale [delle università] – le confraternite maschili e femminili che, aperte in larga parte soltanto a studenti di classe alta e medio-alta, esercitano una forte influenza direttiva [sulla condotta sociale]<sup>19</sup>.

Dunque, anche al di fuori degli stretti contesti accademici, l'organizzazione sociale incoraggiata dalla scuola è inerentemente discriminante, che riproduce quella stessa discriminazione classista presente a tutti gli altri livelli della società. Il punto dell'argomentazione di Henry non è semplicemente che Tony e Sam sono esclusi dalla vita sociale dell'università che frequentano per la loro appartenenza alla *working class*; il punto è che nel corso del loro processo di scolarizzazione, Tony e Sam hanno interiorizzato questa esclusione, e sono dunque capaci di operare “correttamente” in spazi abitati anche da studenti di estrazione più elevata. Ma contemporaneamente, l'evidenza di questi squilibri sociali ed economici, unita all'attenzione che la scuola dà alla dimensione dell'apparenza, diventa una spinta che porta gli studenti ad essere ipercompetitivi, in particolare nel consumo cospicuo. Henry

<sup>19</sup> *Ivi*, pp. 268-269.

porta un altro caso della sua ricerca, quello di Lila, ragazza del primo anno di *highschool* che sta cercando di identificare le coordinate giuste per integrarsi socialmente.

Lì, nel relativo lusso della classe di Economia Domestica, in mezzo ai poster su cosmetici, vestiti [...], Lila impara come accrescere il proprio status sociale, come evitare di essere associata alle “persone sporche, disordinate, avarie”, ed essere felice in un mondo di persone ordinate e profumate [...]. Anche questo è acquisire un'identità! Qual è la stanza più bella della scuola? La classe di Economia Domestica dove Lila, una ragazza di classe medio-bassa, impara a consumare, ad accrescere i suoi standard di vita, a salire la scala sociale<sup>20</sup>.

E nello scarto fra le speranze e le aspirazioni di Lila, di ascesa, di consumo, di integrazione, e la realtà di Tony e Sam, di isolamento e discriminazione economica e sociale, stanno tutte le contraddizioni del sistema scolastico americano, le contraddizioni di un sistema che predica un'eguaglianza formale e finge cecità rispetto alle condizioni sociali dei propri studenti. Rome incarna, per Henry, la posizione dell'istituzione scolastica nella formazione di una coscienza di classe, quell'invasione del soggetto che la scuola porta avanti. E in un contesto come questo, la libertà di movimento del singolo è estremamente limitata.

Henry scrive prima di Althusser, prima della canonizzazione e diffusione del concetto di “apparato ideologico dello Stato”; tuttavia, è possibile rintracciare nel modo in cui egli rappresenta l'istituzione scolastica, e soprattutto il suo più generale ruolo nel mantenimento dello status quo sociale, politico ed economico, una vicinanza di prospettive e di intento critico nei confronti della scuola in quanto istituzione e del processo di scolarizzazione come processo di apprendimento dell'ideologia dominante. Senza cercare di istituire genealogie e derivazioni, è interessante qui rilevare alcune continuità in studi che potremmo definire “critici” della scuola, che cominciano ad emergere in particolare nel corso degli anni Sessanta, spesso con ispirazioni marxiste, e con l'obiettivo di situare il processo di scolarizzazione all'interno del più ampio contesto economico-sociale, di individuarne le caratteristiche in quanto “strumento del potere”. È anche interessante notare come Henry definisca la sua opposizione fra Cultura e Uomo, e come la situi all'interno del sistema scolastico americano. Con un'operazione non

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 207.

dissimile da quella che oggi compie la cosiddetta antropologia critica, Henry istituisce una contrapposizione netta, non riconciliabile, fra cultura dominante e soggetti dominati, in cui i secondi rimangono dei “robot emotivi”, “individui socializzati sino ad una personalità centrale” dalla quale non possono sfuggire. Se, dunque, Henry è un significativo esponente di questo approccio etnografico sull’istituzione scolastica, ne mette in evidenza anche uno dei tratti deteriori, ovvero la tendenza a presentare soggetti senza alcuna *agency*<sup>21</sup>.

Un altro studio significativo in questo senso, per quanto non strettamente etnografico, è quello effettuato da Marzio Barbagli e Marcello Dei nel corso degli anni Sessanta, e pubblicato in un altro testo dal titolo particolarmente indicativo, *Le vestali della classe media*<sup>22</sup>. Barbagli e Dei, entrambi insegnanti di scuola media all’epoca della ricerca (1965-69), si interrogano sugli effetti del processo di riforma della scuola iniziato nella prima metà degli anni Sessanta, con la riforma della scuola media del 1962, una riforma che cerca di spingere il processo di formazione verso un incoraggiamento ed un orientamento dello studente alla prosecuzione degli studi; e, in particolare, Barbagli e Dei indagano sulle reazioni degli insegnanti ad un cambiamento strutturale così significativo, partendo da un’impressione di silenziosa opposizione di molti agli obiettivi della riforma.

I risultati della ricerca rilevano forti continuità con la scuola media pre-riforma, e un ruolo della scuola che si configura come spazio di “socializzazione alla subordinazione”<sup>23</sup>. Non solo, infatti, rimane intatta quella discriminazione sistematica nei confronti degli studenti delle classi inferiori che aveva caratterizzato i criteri di selezione e di avanzamento precedenti alla riforma, con la giustificazione di incoraggiare alla prosecuzione soltanto coloro che possiedono una “vocazione” per lo studio; gli insegnanti non si limitano a riconoscere e legittimare questi squilibri, ma li alimentano attivamente, attraverso un preciso uso di strumenti come quello della bocciatura, ma anche tramite i nuovi canali di orientamento, che finiscono paradossalmente per contribuire a quella stessa riproduzione dell’ordine presente,

<sup>21</sup> R. McDermott, J. D. Raley, *The Ethnography of Schooling Writ Large* ... cit., 2011, p. 40.

<sup>22</sup> M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, il Mulino, Bologna, 1972.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 323.



ovvero a “l’addestramento dei giovani all’accettazione passiva del sistema sociale esistente”, dal quale avrebbero dovuto garantire una potenziale via d’uscita. Un altro dato significativo, legato a questo stesso problema della riproduzione delle strutture sociali, è la scarsa fortuna che quella dimensione della “formazione dell’uomo e del cittadino”, come recita la legge del 1962, ha avuto nei programmi delle scuole medie indagate da Barbagli e Dei. L’altra faccia di quella socializzazione alla subordinazione è infatti la messa al bando di ogni tipo di discorso politico all’interno della scuola, che in questo modo si vuole rappresentare come non-politica. In questo modo, evidenziano Barbagli e Dei, non soltanto contribuiscono ulteriormente alla normalizzazione della docilità nei confronti dell’autorità, ma formano anche dei cittadini “apatichi”, incapaci di prendere attivamente parte al processo politico democratico.

Nuovamente dunque la scuola appare nella sua veste più conservatrice, veste che condivide con gli insegnanti che la abitano, che nello studio di Barbagli e Dei si rivelano come strenui oppositori di ogni tipo di cambiamento, e sostenitori di una forte rigidità del processo pedagogico. La ricerca (e la critica) di una “ideologia” degli insegnanti stessi fa da contraltare alla critica sistematica delle istituzioni e della loro ideologia che si fa negli anni Sessanta più forte, in Italia e altrove. In un momento di grande espansione della portata della scolarizzazione, la sua funzione legittimatrice di disuguaglianze diventa un punto problematico, e un nodo su cui giocare una lotta politica più ampia.

Ho usato, in diverse occasioni, il termine “riproduzione” per indicare questa specifica funzione della scuola, il suo ruolo nel mantenimento del consenso generale nei confronti dell’ordine sociale, politico ed economico. Vorrei quindi, per chiudere questa prima carrellata di studi sulla scuola, affrontare più approfonditamente due importanti studiosi che hanno posto al centro del proprio lavoro sulla scuola proprio questa categoria.

Il primo è Pierre Bourdieu, noto sociologo francese e autore di tre importanti testi in cui prende in analisi la scuola specificamente come spazio di riproduzione dell’ordine sociale. Per Bourdieu, la scuola è il luogo in cui il dominio simbolico dello Stato, la sua azione di autolegittimazione ideologica, si esercita con maggior forza ed efficacia. Bourdieu ha dedicato tre importanti testi allo studio della scuola sotto il profilo della riproduzione delle strutture sociali, cercando di far

emergere le modalità in cui essa giustifica e legittima l'ordine esistente. Il primo, pubblicato nel 1964, dal titolo *Les héritiers. Les étudiants et la culture*<sup>24</sup>, si concentra sulla selezione scolastica, facendo emergere il peso che l'“eredità culturale” ha nelle possibilità di successo degli studenti, mascherata sotto il paradigma (che oggi definiremmo “meritocratico”) della “differenza di doti”:

La cecità verso le disuguaglianze sociali condanna e al tempo stesso autorizza a spiegare tutte le differenze, in particolare quelle relative alle promozioni scolastiche, in termini di differenze naturali, differenze di doti. Un simile atteggiamento rientra nella logica del sistema che, poggiando sul postulato dell'uguaglianza formale di tutti gli allievi come condizione del suo funzionamento, non può riconoscere altre differenze che quelle relative alle doti individuali<sup>25</sup>.

Di nuovo viene sottolineata l'incapacità della selezione scolastica di percepire le differenze sociali ed economiche fra gli studenti, e la sua insistenza a valutare in base ad un astratto principio di uguaglianza; tuttavia, quello che Bourdieu (e Jean-Claude Passeron, con cui ha effettuato questo studio) sottolinea è l'insufficienza del descrittore economico: ben più importante è un fattore che compare in *Les héritiers* e che rimarrà centrale nel pensiero bourdieusiano, sulla scuola e non solo, ovvero la disuguaglianza nella distribuzione del capitale culturale<sup>26</sup>. Bourdieu scrive questo testo in un momento storico (e in un luogo) in cui alto capitale economico ed alto capitale culturale vanno più spesso insieme; tuttavia, è significativo che per il sociologo francese sia il secondo ad avere maggior peso nel determinare le possibilità di successo di uno studente.

La seconda opera che Bourdieu dedica al sistema scolastico, significativamente intitolata *La riproduzione*<sup>27</sup>, ha un obiettivo più generale: invece che focalizzarsi unicamente sulla selezione scolastica e sull'e-

<sup>24</sup> Trad. it. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, 1971

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 111.

<sup>26</sup> Bourdieu estende il concetto di capitale per indicare tutti i tipi di risorse cui un individuo può avere accesso: perciò, oltre al capitale economico, nel pensiero bourdieusiano troviamo riferimenti a capitale sociale e capitale culturale, che vogliono “misurare” il nostro accesso a risorse di socializzazione e di conoscenza, rispettivamente.

<sup>27</sup> Trad. it. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, Guaraldi, Rimini, 2006.

redità culturale, intende offrire un quadro del ruolo complessivo della scuola nel mantenimento dell'ordine sociale. Qui, con maggiore chiarezza, Bourdieu afferma che la scuola è il luogo per eccellenza della riproduzione sociale, il luogo in cui la struttura (di classe) della società riceve la sua legittimazione, la sua "consacrazione". Se, infatti, uno dei compiti che la scuola si prefigge di svolgere è quello della trasmissione della cultura ereditata dal passato<sup>28</sup>, non possiamo presupporre che tale cultura (e la sua riproduzione) non abbiano un qualche legame con l'ordine e le divisioni sociali (e la loro riproduzione). Ancora una volta, emerge come momento chiave quello della costruzione di una "neutralità" scolastica, tanto nella selezione quanto nella trasmissione di contenuti: una neutralità che non fa che mascherare il proprio ruolo in supporto della cultura dominante, la sua legittimazione del dominio simbolico dello Stato e delle élite. Il capitale culturale che la scuola vuole insegnare non è, per Bourdieu, un qualcosa di condiviso all'interno dell'intera società; al contrario, è un insieme di contenuti arbitrariamente scelti per imporre dei significati, delle narrazioni, delle classificazioni, come "legittimi", e quindi non problematici.

La terza opera che Bourdieu dedica al sistema scolastico, che "complessa" il lavoro effettuato con *Les héritiers* e *La reproduction*, è quello dedicato al sistema delle *grandes écoles* francesi, le scuole d'eccellenza presso le quali si formano i figli delle classi dirigenti<sup>29</sup>. In questo testo, Bourdieu prende in analisi la "consacrazione" di questa "nobiltà di stato" (come recita il titolo) come i più "dotati", e quindi i più "meritevoli". Già nelle classi preparatorie, i figli dell'alta borghesia francese sono educati in quei sistemi di interpretazione e classificazione della struttura sociale, e in quello "spirito di corpo", che li preparano ad adempiere il proprio compito in quanto rappresentanti della classe dominante. Nella loro *ordination*, un vero e proprio rito di istituzione dalle tinte religiose, essi "diventano" nobiltà culturale, politica, sociale:

Il riconoscimento [...] che questo mondo accademico assegna ai valori e alle virtù [della classe dominante] [...] e la consacrazione – miracolosa proprio perché molto rara – che può in tal modo conferire [agli studenti] crea in cambio un'affascinata aderenza all'istituzione. [...] Attraversare il confine che separa la "massa" dalle "élite", e le fratture [...] che questo atto implica, sono semplicemente l'ultimo di una lunga

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>29</sup> P. Bourdieu, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris, 1989.

serie di microscopiche fratture [...]. Quelli che la scuola distingue e consacra, per quanto possiamo tornare indietro, sono già stati separati, o [...] isolati dai loro pari<sup>30</sup>.

In questi ritratti bourdieusiani, la scuola dunque appare coerentemente come uno strumento di riproduzione delle disuguaglianze, della struttura di classe della società. Un luogo in cui chi ha ereditato il maggior capitale culturale ha le maggiori possibilità, e in cui la mobilità sociale non è che uno spettro che maschera la reale funzione di dominio dell'istituzione scolastica. Un luogo in cui i contenuti trasmessi servono a legittimare la classe dirigente, e in cui i figli di quest'ultima imparano la propria eccellenza e consacrano il proprio futuro alla guida della società. La scuola, nella prospettiva di Bourdieu, è lo spazio in cui più chiaramente si esercita la *violenza simbolica*: il potere di imporre prospettive e significati dissimulando i rapporti di forza su cui si fonda tale imposizione<sup>31</sup>.

L'altro studioso che voglio affrontare è Paul Willis, autore di una nota etnografia dal titolo *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (tradotto in italiano con *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*)<sup>32</sup> e pubblicata nel 1977. In questo testo, Willis affronta il problema dell'orientamento degli studenti da parte del sistema scolastico, e le conflittualità che emergono nei rapporti che tale sistema instaura con gli studenti di estrazione operaia. In particolare, Willis ha seguito un gruppo di dodici ragazzi al loro penultimo anno in una scuola "popolare" maschile per l'avviamento professionale nelle Midlands britanniche. Questi studenti, tutti provenienti dalla *working class*, hanno tuttavia atteggiamenti differenti nei confronti della scuola: una parte, i cosiddetti *'ear'oles*, i "conformisti", accettano le regole che l'istituzione e soprattutto gli insegnanti impongono, e mostrano un certo investimento nella propria formazione scolastica<sup>33</sup>; un'altra parte, quella dei *lads*, i "non conformisti", i ribelli, rigetta in-

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>31</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione* ... cit., 2006, p. 39.

<sup>32</sup> P. Willis, *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, a cura di A. Simonicca, CISU, Roma, 2012.

<sup>33</sup> Il nome, una storpiatura di *hear hole*, vuole essere un riferimento all'atteggiamento passivo di questi studenti nei confronti degli insegnanti, ai quali porgono l'orecchio senza opporre alcuna resistenza. La traduzione italiana rende il termine con il più o meno equivalente "secchioni". Cfr. *ivi*, p. 98, nota 2.

vece con forza l'autorità della scuola e dei docenti, e si pone in netta opposizione nei confronti del primo gruppo, che ritiene inerte e al quale si considera superiore socialmente. Willis concentra la sua attenzione sulla "cultura" dei *lads*, sulle loro modalità di socializzazione, di costruzione di discorsi e pratiche che delegittimano la scuola ed i suoi insegnamenti, e alla quale oppongono la cultura operaia dalla quale provengono, ed entro la quale *scelgono* di rimanere.

La dimensione della scelta è fondamentale nell'argomentazione di Willis, e in un certo senso va in controtendenza rispetto agli altri studi di cui ho parlato in questa sede. I *lads*, sostiene Willis, sono infatti portatori di una sorta di "controcultura" scolastica, nella perfetta consapevolezza di posizionarsi in questo modo in contrasto con le autorità scolastiche e con quelle sociopolitiche più generali di cui esse sono un riflesso nello spazio specifico della scuola. Joey, un riconosciuto leader del gruppo, parla in questo modo degli insegnanti a Willis:

Joey: [...] possono punirci. Loro sono più grandi di noi, rappresentano un gruppo più grande di noi, cioè, noi siamo solo piccoli e loro rappresentano cose più grandi, e tu cerchi di farti i fatti tuoi. Questo è il risentimento contro l'autorità, penso. [...] Noi siamo le vittime dei loro capricci, vedi! Vogliono che si faccia qualcosa e noi dobbiamo farla, perché, eh, eh noi siamo proprio, proprio sotto di loro. [...] Gli insegnanti fanno così, cioè, all'improvviso ti fanno stringere la cravatta e via. [...] Se vogliono che fai qualcosa, e se non pensi che è giusto, e ti opponi, ti mandano [dal preside], o ti prendi una bastonata, ti becchi qualche lavoro extra per la notte.

Willis: Pensate alla maggior parte degli insegnanti come ad una specie di nemici [...]?

Certo<sup>34</sup>.

E simili rappresentazioni danno dei "secchioni":

Spansky: Ascolta, cosa ricorderanno dei loro anni a scuola? Cosa vedranno quando guarderanno indietro? Stare seduti in classe, rompersi le palle, capisci? Mentre noi invece siamo stati... Voglio dire guardando indietro alle cose fatte, noi abbiamo combattuto con i pachistani, con i JAs [i giamaicani]. Con alcune cose che abbiamo fatto agli insegnanti, ci faremo grasse risate quando torneremo indietro [...].

<sup>34</sup> *Ivi*, pp. 95-96.

Joey: Voglio dire, guarda Tom Bradley, tu non lo hai mai notato. Io l'ho sempre guardato e ho pensato, bene, noi abbiamo avuto tutti i piaceri della vita e anche tutti i suoi fottuti dispiaceri, abbiamo bevuto, abbiamo fatto a botte, abbiamo conosciuto la frustrazione, il sesso, il fottuto odio, l'amore e tutto questo sbrodolamento, e lui non sa un cazzo di niente. [...] Non ha mai avuto tante emozioni come quelle che abbiamo avuto noi, il ragazzo ne ha da fare di strada!<sup>35</sup>

I *lads* operano, in questo modo, un'inversione dei valori normalmente sostenuti dall'autorità scolastica: diligenza, rispetto, la stessa partecipazione al processo di scolarizzazione, cambiano radicalmente di segno, diventano significante di passività, e quindi qualcosa cui opporsi. L'atteggiamento arrogante nei confronti degli insegnanti, ostile nei confronti dei secchioni, il consumo di tabacco e alcolici, il comportamento durante le lezioni, anche la modalità di vestire, sono tutte pratiche con cui i *lads* manifestano la propria appartenenza ad una "controcultura", con cui rifiutano la cultura egemonica espressa dalla scuola nella piena consapevolezza delle sue regole e delle sue prerogative. Operano secondo un processo che Willis definisce di *differenziazione*, ovvero di distanziamento e opposizione nei confronti dell'istituzione. E questo stesso processo, sostiene Willis, è quello che "imparano" in famiglia, che possono osservare nella cultura operaia dalla quale provengono e della quale riproducono forme di socializzazione interna e di antagonismo nei confronti dell'autorità.

Attraverso questo legame con la cultura della classe operaia, a sua volta protagonista di processi di differenziazione, i *lads* sono in alcuni casi in grado di utilizzare la propria condizione controculturale per interpretare la propria posizione sociale (subalterna), e per percepire le illusioni del sistema scolastico e la vuotezza delle sue promesse di avanzamento sociale. La scelta di opporsi, di non partecipare, di rifiutare i valori della scuola è anche una scelta di rifiuto dei valori della società (capitalista e borghese; Willis opera esplicitamente all'interno di una cornice teorica marxista) che essa rappresenta. La controcultura dei *lads* permette loro di vedere la scuola come un apparato ideologico, e di comportarsi di conseguenza.

Ed è qui che interviene la più significativa contraddizione che Willis intende sottolineare. Inevitabilmente, sono presenti fattori che limitano la capacità di "penetrazione" del livello superficiale dell'ideologia

<sup>35</sup> *Ivi*, pp. 99-101.

scolastica, e la prospettiva dei *lads* non può che essere parziale. Se, ad esempio, essi riconoscono nella valorizzazione del lavoro intellettuale su quello manuale (centrale nel paradigma scolastico) un'operazione dell'ideologia dominante, nella loro riaffermazione dei valori operai, e quindi della superiorità del lavoro manuale, i *lads* finiscono tuttavia per riprodurre la struttura classista della propria società, scegliendo di collocarsi dalla parte della *working class*. Questo è il paradosso dei *lads* che sta al centro dell'analisi di Willis: una sovversione della cultura egemonica che porta, apparentemente per scelta consapevole dei protagonisti, ad una riproduzione delle disuguaglianze e delle discriminazioni di classe. Ed è in questo paradosso che il lavoro di Willis è utile per chiudere questa sezione. Osservando soltanto i momenti di inizio e di fine di questo processo, e della storia dei *lads*, sarebbe facile concludere nuovamente sul ruolo conservatore della scuola, sottrarre ogni capacità agentiva ai *lads* e farne degli ingranaggi in un sistema che non può che sfruttarli; ma è Willis stesso, con la sua articolata etnografia, a metterci in guardia rispetto ai pericoli di un'applicazione troppo deterministica del concetto di riproduzione. Negli altri studi che abbiamo preso in esame, pare impossibile individuare vie d'uscita dal potere dell'istituzione di determinare il futuro degli studenti. Al contrario, indagando etnograficamente la vita (scolastica e non) dei *lads*, Willis è infatti in grado di far emergere una complessità di discorsi e pratiche che sarebbe stata altrimenti invisibile, e di restituire uno spazio di "libertà" anche agli strati sociali più subalterni. Da questi discorsi e da queste pratiche, emerge l'esistenza di una (contro)cultura studentesca almeno in parte autonoma, e con la quale è necessario fare i conti.

### *Vite sotterranee e spazi d'autonomia*

Gli studi di matrice marxista sulla scuola tendono ad enfatizzare quella dimensione che abbiamo definito di "apparato ideologico" che la scuola stessa assume nella trasmissione della cultura ufficiale e nell'educazione degli alunni, tanto nelle loro lezioni teoriche quanto in quelle sociali<sup>36</sup>. Il problema che questi studi presentano, e che già ho accennato brevemente, è che hanno una posizione fortemente determinista: non c'è scampo dalla macchina statale di creazione di

<sup>36</sup> C. S. Weinstein, *The Classroom as a Social Context for Learning ... cit.*, 1991, p. 520.

consenso, e il netto squilibrio di capitale (in senso bourdieusiano) fra studenti e insegnanti, e fra studenti di classe operaia e studenti di estrazione borghese, fa sì che le possibilità di ridurre questo scarto siano minime. Da un lato, gli insegnanti sono spesso dipinti come “complici” del processo di riproduzione ideologica; dall’altro, gli studenti delle classi ad elevato capitale economico e culturale sono gli unici ad avere accesso alle scuole di eccellenza; dall’altro ancora gli studenti di classi medio-basse vengono socializzati alla subordinazione, come affermano Barbigli e Dei<sup>37</sup>. In sostanza, la situazione presentata è una in cui “dove finisce la coscienza, inizia lo studente”<sup>38</sup>.

Tuttavia, la storia non è così lineare, e se questi studi certamente offrono un quadro utile della scuola nel suo contesto più ampio, non ci restituiscono un’immagine completa della sua azione e dei suoi effetti, delle pratiche e dei discorsi che si dispiegano al suo interno. Da un lato, la scuola è stata, soprattutto in Italia (negli Stati Uniti e in Gran Bretagna la situazione è assai più complessa), uno strumento di ascesa sociale, anche in quegli anni Settanta in cui la prospettiva marxista era predominante. Dall’altro, numerose ricerche etnografiche mettono in dubbio la capacità totalizzante dell’ideologia scolastica, il suo effettivo potere di “colonizzare le coscienze”. Già Willis suggeriva una dimensione creativa della “controcultura studentesca”, e altri studi hanno proseguito su questa scia, focalizzandosi sulle culture giovanili e su come si rapportano rispetto alla cultura dominante<sup>39</sup>. Ma anche questi, come *Scegliere la fabbrica*, rimangono fortemente ancorate ad una rappresentazione fortemente antagonista dello spazio della scuola, che lascia soltanto “in negativo” spazio di manovra agli studenti, e posiziona questi ultimi in uno stato di irrimediabile subalternità. Allo stesso modo, gli studenti di Bourdieu sembrano avere poco scampo dal proprio *habitus*, dalla propria cultura (e storia) di classe (sociale) incorporata, intrappolati nella riproduzione delle strutture dominanti della società. Le tesi del sociologo francese, per quanto

<sup>37</sup> M. Barbigli, M. Dei, *Le vestali della classe media* ... cit., 1972, p. 323.

<sup>38</sup> *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., 2011, p. 41

<sup>39</sup> Senza dubbio uno dei più noti è quello della scuola di Birmingham, del Centre for Contemporary Cultural Studies, che, sotto la guida di Stuart Hall, indaga etnograficamente le varie subculture giovanili britanniche degli anni Sessanta e Settanta, evidenziandone la capacità di elaborare una “resistenza rituale” nei confronti della cultura egemonica dell’epoca; cfr. *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain*, a cura di S. Hall, T. Jefferson, Hutchinson, London, 1975.



estremamente raffinate e precise nella descrizione e spiegazione dei processi di riproduzione sociale, sono nette rispetto alle possibilità “innovatrici” del singolo: gli spazi sono molto ridotti, e una volta nelle maglie dell’ideologia non c’è molto da fare<sup>40</sup>.

Queste tesi “strutturaliste” non esauriscono il campo dell’etnografia della scuola; al contrario, ricerche più recenti partono da presupposti diversi, e si pongono obiettivi diversi. Ammettendo un certo grado di autonomia tanto dei contesti scolastici quanto dei soggetti che vi operano, una prospettiva etnografica può offrire un quadro più denso delle pratiche e dei discorsi quotidiani, e mettere in evidenza i punti di scollamento fra ideologia e prassi. Approcci come quello dell’etnometodologia, che ho menzionato sopra, e dell’analisi dell’interazione, un metodo di ricerca empirica che si propone proprio di indagare l’interazione degli individui con il proprio contesto (fisico e sociale)<sup>41</sup>. Se gli studi sulla scuola che finora abbiamo preso in esame presuppongono un rapporto verticale fra istituzione scolastica e ordine sociale, con il secondo che determina la prima, queste ricerche che si focalizzano invece sulle microinterazioni sono in grado di mostrarci quelle zone d’ombra che l’etnografia di Paul Willis ci suggerisce esistano nelle modalità in cui studenti (e in parte, insegnanti) mettono in pratica i loro paradigmi, a volte riproducendoli, a volte riappropriandosene e sovvertendoli, a volte ritagliandosi nicchie di autonomia. Riconoscere come non automatica e “problematica” la riproduzione delle strutture dominanti consente a queste ricerche di reintrodurre in maniera più forte processi di resistenza, negoziazione, riappropriazione, e di sottolineare dislivelli di competenze comunicative e di capitali sociali. In questo modo, sono in grado di mostrarci che, per quanto strette le maglie di questa riproduzione possano essere, la creatività dei soggetti riesce spesso a sopravvivere, in alcuni casi al di sotto di un diverso tipo di apparenza, quella del fallimento, dell’indisciplina, della mancanza di controllo. Anche nello studente, dunque, “alberga e brilla una [...] fiammella di coscienza”<sup>42</sup>.

Un esempio significativo in questo senso è l’analisi del comportamento non verbale in una quarta elementare di Marianna Antonelli.

<sup>40</sup> *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., 2011, p. 50.

<sup>41</sup> B. Jordan, A. Henderson, *Interaction Analysis: Foundations and Practices*, in «Journal of Learning Sciences», 4, 1, 1995, pp. 39-103: 39.

<sup>42</sup> *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., 2011, p. 51.

Antonelli porta l'esempio di un bambino, Luigi, con un atteggiamento che, dal punto di vista degli insegnanti, è piuttosto problematico:

Ha molta fantasia nel fare i giochi e nel parlare è molto spiritoso e simpatico, e quindi i suoi compagni stanno bene con lui. Non sa però adeguarsi ai divieti: quando a scuola gli viene proibito qualcosa, si arrabbia e dà calci ai banchi, sbatte quello che gli capita di avere vicino e cerca di ribellarsi; quando i maestri chiedono il quaderno per mettergli una nota, dice di no, non vuole dare loro il quaderno perché sa che poi deve farlo leggere ai genitori [...]. È vero che riesce a divertirsi anche con quel poco che ha, ma quando esce da scuola non vorrebbe più aprire i libri [...]<sup>43</sup>.

Luigi è, perciò, un trascinatore e un trasgressore. Questa sua seconda dimensione è quella che salta all'occhio di un osservatore che lo segua nel corso della sua giornata scolastica: Antonelli nota che in una singola giornata Luigi può venire ripreso più volte dagli insegnanti per la sua condotta, e che periodicamente i genitori vanno a colloquio per concordare una strategia insieme di controllo e punitiva. Tuttavia, questa indisciplina non segnala, in questo caso, un'incapacità di comprendere o interiorizzare le regole; al contrario, Luigi si è dimostrato, nel corso della ricerca di Antonelli, in più casi ben capace di seguire le istruzioni che gli insegnanti gli assegnano, ed ha un buon rendimento scolastico. L'obiettivo della sua trasgressione non è, dunque, un rifiuto dell'ordine scolastico, o dell'autorità degli insegnanti; da un certo punto di vista, le sue azioni fanno parte di un "rito di inversione", ovvero hanno un'apparenza di sovversione, ma in realtà rafforzano il contesto sociale e relazionale di appartenenza<sup>44</sup>. Come manifestazioni carnevalesche, le trasgressioni di Luigi non fanno che rafforzare la rete di relazioni nella quale è inserito; e infatti, se i compagni lo descrivono come "quello che vuole sempre comandare", o "il più dispettoso", lo ritengono anche "il più simpatico", quello dotato della migliore capacità di intervenire trasversalmente rispetto alle rigide regole imposte dagli insegnanti, "sdrammatizzandole" ma senza sovvertirle. Assumendo questa posizione all'incrocio fra trascinatore e trasgressore, Luigi mostra tutta la sua competenza comunicativa nel contesto della classe, e, sostiene Antonelli, contribuisce in maniera determinante all'identità collettiva di quest'ultima.

<sup>43</sup> M. Antonelli, *La comunicazione non verbale in classe*, in *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., 2011, pp. 167-200: 175-176.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 191.

Ad usare la metafora carnevalesca ancora più esplicitamente è Judy Radigan, riguardo a quello che altrettanto esplicitamente definisce come il clown della classe entro la quale ha svolto la sua ricerca, Jerry, al terzo anno di una scuola superiore statunitense. Radigan descrive il ruolo del clown come quello che, attraverso l'uso dell'umorismo e della sovversione illogica delle regole, crea dei momenti, degli spazi "di confine" dove l'autorità della scuola e degli insegnanti può essere messa in dubbio. Di nuovo, il punto chiave non è la mancata competenza comunicativa, o l'incapacità di comprendere o seguire le regole; al contrario, Jerry manifesta una chiara competenza in questo campo, e la capacità di valutare quali norme, esplicite o implicite, governano una specifica situazione, o determinano cosa sia lecito o illecito dire, e intervenire al labile confine che separa questi due poli.

[Radigan]: Ora, sai che se dici la parola "mestruale" in una classe, lo sai perché la sai lunga

Jerry: Lo so

[Radigan]: Sai che le persone poi si mettono a ridere

Jerry: Sì, molto spesso dico cose di quel tipo per far ridere la gente<sup>45</sup>.

Fare esplicitamente domande sul ciclo mestruale, un argomento altrimenti "proibito" in classe, è uno dei modi in cui Jerry sfida l'autorità degli insegnanti non solo nello stabilire il lecito e l'illecito, ma anche nel definire quali siano i termini in cui questo tipo di discussioni su argomenti "sensibili" possano essere condotte in un ambiente scolastico. Questa dimensione viene fuori in maniera ancora più evidente in un altro episodio di ricerca di Radigan, durante il quale la classe discute di terrorismo. Prima ancora che l'insegnante possa iniziare la discussione, Jerry "estrae un mitra immaginario e urla «Boom!», e continua a sparare con la sua arma immaginaria [...] fino alla fine della lezione"<sup>46</sup>. Pete, il suo insegnante, cerca di riprendere il controllo, ma con scarso successo, e Jerry riesce a coinvolgere anche i suoi compagni di classe in questa routine.

<sup>45</sup> J. Radigan, *The Class Clown and Negotiated Epistemology in a Classroom*, in *Critical Ethnography and Education*, a cura di P. F. Carspecken, G. Walford, in «Studies in Educational Ethnography», vol. 5, JAI, Oxford, 2001, pp. 61-88: 71.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 72.

Due volte in questa situazione Pete cerca di convincere Jerry che quando risponde sparando ottiene poco e rischia di coinvolgere astanti innocenti. A quest'ultima possibilità, Jerry risponde "Oh, persone al posto sbagliato nel momento sbagliato". [...] Quando la lezione sul terrorismo si sta avviando alla sua conclusione, Pete chiede a Jerry, "Quindi pensi che la violenza sia una soluzione accettabile al non essere ascoltati?". Jerry tematizza, rende esplicito, la tacita rivendicazione soggettiva e normativa che ha portato avanti nel corso dell'intera lezione con la sua risposta: "In sostanza, è l'unico modo di farsi ascoltare"<sup>47</sup>.

Resistendo ai tentativi di Pete di mettere in dubbio la sua posizione, Jerry si è con successo posto come fonte di autorità alternativa rispetto a quella convenzionalmente al centro del momento scolastico. Ma ha anche fatto emergere problematiche centrali per la vita (scolastica e non) di studenti marginalizzati come lui, in una maniera che, altrimenti, il discorso "ripulito" che a scuola è egemone difficilmente avrebbe evidenziato. Rispetto alla questione della violenza come atto comunicativo, questo è particolarmente evidente. La ricerca di Radigan si è svolta prima degli attentati terroristici del settembre 2001, e quindi opera con un concetto di terrorismo diverso da quello contemporaneo. Ma, ancora più significativamente, opera in un contesto politico e culturale in cui la violenza nelle scuole evoca un immaginario ben preciso. I referenti principali che contestualizzano gesti come quello di Jerry durante la lezione sul terrorismo sono gli *school shootings*<sup>48</sup> che si verificano nelle scuole americane a ritmo crescente, e in particolare quello avvenuto alla Columbine High School nel 1999, senza dubbio fra quelli che maggiormente hanno impressionato il pubblico americano. In questo contesto, le azioni di Jerry evidenziano dimensioni dell'immaginario adolescenziale sulla violenza e sul suo uso che la lezione sul terrorismo non avrebbe fatto emergere, concentrata com'era su di una rappresentazione attentamente controllata e che escludeva ogni possibilità dialettica. La performance dirompente di Jerry, dunque, oltre a mettere in dubbio la validità delle norme e dei discorsi "ufficiali" sulla violenza, è stata anche occasione di confronto più "aperto" di quello che sarebbe stato altrimenti possibile. Ed è questo l'altro ruolo che un clown può assumere: esporre,

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>48</sup> La traduzione italiana più frequente è "massacri scolastici"; tuttavia, ho scelto di mantenere il termine inglese perché questo tipo di attacchi con armi da fuoco, solitamente classificati sotto questa etichetta di *school shooting*, non sempre causano vittime.

con la momentanea sospensione, almeno in parte, dell'autorità degli insegnanti, le parti più "nascoste" dell'immaginario generazionale che condivide con i propri compagni, ma che questi ultimi non riescono ad esprimere<sup>49</sup>. Di nuovo, l'azione del clown è rappresentata sì come dirompente, ma anche nella sua capacità di consolidamento dell'unità della classe, di far emergere relazioni e narrazioni altrimenti sottese e consentirne l'esplicitazione e la negoziazione. Lo spazio che Jerry ha avuto nel contestare l'autorità e l'autorevolezza di Pete, sostiene Radigan, è uno spazio fondamentale per la costruzione di un dialogo che vada oltre il repertorio "legittimo" del discorso scolastico.

Operazioni di sovversione e "resistenza" possono emergere anche in maniera meno esplicita, come "tattiche", nel senso che Michel de Certeau assegna a questo concetto. De Certeau oppone le tattiche alle strategie: mentre queste ultime sono pianificazioni consapevoli e studiate in maniera sistematica (e spesso legate a contesti istituzionali che definiscono la propria azione in maniera olistica, ed a lungo termine), le prime sono delle "risposte" contingenti ed individuali attraverso le quali i singoli cercano di ritagliarsi un proprio spazio all'interno del campo definito dalle strategie<sup>50</sup>. I concetti di "strategia" e "tattica" sono molto utili per tracciare una mappa delle pratiche degli studenti in risposta alle norme definite dagli insegnanti.

Allison Henward analizza alla luce di tali concetti lo spazio conflittuale della cultura di massa all'interno di tre diverse scuole materne nella zona di Phoenix, in Arizona, tutte con più o meno rigide regole rispetto alla presenza di oggetti e discorsi che si riferiscono alla cultura di massa. In generale, Henward rileva, le scuole hanno un atteggiamento mediamente critico nei confronti dei prodotti culturali di massa, e il compito dell'istituzione scolastica, sin dall'inizio, è quello di insegnare contenuti "legittimi", più "elevati" rispetto a quelli che i bambini potrebbero vedere, ad esempio, in televisione<sup>51</sup>. Il presupposto da cui Henward parte è pienamente bourdieusiano: l'azione degli insegnanti risponde ad una necessità da parte della

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>50</sup> M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 1999, p. 15.

<sup>51</sup> A. S. Henward, "She Don't Know I Got It. You Ain't Gonna Tell Her, Are You?" *Popular Culture as Resistance in American Preschools*, in «Anthropology & Education Quarterly», 46, 3, 2015, pp. 208-223: 209.

cultura dominante, e tutto ciò che sta al di fuori di essa è considerato potenzialmente “pericoloso” per la corretta formazione dei bambini. Questo significa che, in un contesto di sovrabbondanza e onnipresenza della cultura di massa nella nostra vita quotidiana, la scuola a maggior ragione deve proteggersi da influenze fuorvianti, e costituirsi come quello spazio in cui i bambini possano entrare in contatto con la Cultura con la C maiuscola.

Tutte e tre le scuole presso cui Henward ha condotto la sua ricerca presentavano regole atte a limitare (o, in certi casi, proibire) il gioco e la discussione di prodotti culturali di massa. Anche la più “permisiva” delle tre, Hermosa, impone dei limiti stringenti rispetto a cosa è legittimo portare a scuola, e di cosa è legittimo parlare:

Poiché i bambini vivono in una zona a basso reddito, e in alcuni casi violenta, gli insegnanti cercavano di minimizzare il contatto dell'immaginario dei bambini con temi violenti. [...] Parlare di supereroi era consentito ma non quando sconfinava del “parlare di uccisioni”. In più, i bambini [...] erano frequentemente rimproverati per attività che suggerissero [la dimensione della] sessualità<sup>52</sup>.

I bambini sono perfettamente consapevoli di questo tipo di regole, ne comprendono le implicazioni e le conseguenze. Ma, soprattutto, ne comprendono i limiti: ed è oltre questi limiti, nelle zone d'ombra che le strategie degli insegnanti e delle scuole lasciano incustodite, che i bambini possono intervenire con le loro tattiche, e crearsi degli spazi in cui fingere di rispettare le regole mentre in realtà le stanno sovvertendo. De Certeau chiama questa performance *la perruque*, la parrucca<sup>53</sup>, ed è una tattica che cerca di evadere alla sorveglianza di chi detiene il potere in un determinato contesto. Nel caso dei bambini di Henward, la modalità più ovvia in cui mettono in atto questa tattica è quella del nascondere giocattoli o altri oggetti per poi tirarli fuori quando gli insegnanti sono distratti.

Una bambina di cinque anni arrivata a scuola con una fascia di Minnie [...] inizia a giocare nel cortile. Quando entra nel raggio visivo della maestra, incontra il suo severo sguardo di disapprovazione. La maestra si avvicina alla bambina e la intima di

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 214.

<sup>53</sup> M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano ... cit.*, 1999, pp. 57 sgg. Nella traduzione italiana, questa tattica è chiamata “lavoro di straforo”.

“toglier[si] la fascia e metterla nel [suo] armadietto. Queste cose non sono permesse qui”. La bambina ubbidisce alla maestra e torna a giocare. Dieci minuti dopo, torna furtivamente all’armadietto, prende la fascia, e, sorridendo, se la rimette in testa<sup>54</sup>.

Questo è un caso evidente di sovversione nascosta, in cui i bambini si rendono conto di non poter sfidare le regole degli insegnanti e cercano così di escogitare soluzioni creative per aggirarle. Ancora più interessante è un esempio che Henward porta più avanti, di un’attività di gruppo a Biltmore, la più severa e rigida delle scuole nella sua regolamentazione della cultura di massa entro i propri confini.

Ms. Allen [la maestra]: Taylor? Cosa vuoi fare da grande?

Taylor: Il pompiere.

Ms. Allen: Vuoi fare il pompiere [...]. Bene

Scambi successivi fra maestra e bambini seguono uno schema simile [...], finché Bryan, un bambino di tre anni, risponde.

Bryan: Supereroe.

Ms. Allen: I supereroi esistono?

Bryan: Sì.

Ms. Allen: Sei sicuro?

Bryan: Sì.

Ms. Allen, visibilmente infastidita, scuote le spalle e procede oltre al successivo bambino.

[...]

Ms. Allen: Chi è il prossimo? Sarah?

Sarah: La principessa Belle.

Ms. Allen: Non puoi fare quello. Lo sai che non esiste.

Sarah: Io... voglio essere una madre che si chiama Belle<sup>55</sup>.

Henward nota come, per quanto l’attività preveda formalmente una risposta libera, è evidente che dal punto di vista dell’insegnante ci sono risposte “giuste” e risposte “sbagliate” alla domanda “Cosa vuoi fare da grande?”. Bryan è il primo a cercare di sovvertire le regole, e la risposta della maestra cerca di convincerlo a riconsiderare la sua risposta, invece che incoraggiarlo come ha fatto con gli altri bambini. Ma la capacità di piegare le regole a proprio favore è ancora più evidente con la risposta di Sarah, che, non potendo rispondere con “la principessa Belle” (dal film Disney *La bella e la bestia*), trova un modo

<sup>54</sup> A. S. Henward, “*She Don’t Know I Got It*” ... cit., 2015, p. 208.

<sup>55</sup> *Ivi*, pp. 218-219.

per negoziare fra la sua prima risposta e i confini tracciati dalle regole della maestra. Questa tattica, aggiunge Henward, ha un tale successo che gli altri bambini iniziano ad adoperarla, ed a combinare personaggi della cultura di massa con impieghi “reali” che ugualmente salvano l'identità dei personaggi di riferimento.

Da episodi come questo emerge la capacità dei bambini di identificare spazi entro i quali inserire la propria voce, di elaborare tattiche “resistenziali” rispetto alle regole e alle aspettative degli insegnanti. E attraverso queste stesse tattiche, i bambini sono anche in grado di intervenire nel loro contesto sociale, e di ritagliarsi ruoli all'interno della propria classe utilizzando “creativamente” gli strumenti che la scuola e gli insegnanti forniscono loro. Questo è il caso della seconda elementare entro la quale ha condotto una ricerca Adriana Serpi. L'interesse di Serpi è di analizzare le modalità in cui i bambini costruiscono le proprie reti sociali interne alla classe nelle loro interazioni quotidiane, capire cosa “fanno” con il loro linguaggio e come interpretano le norme imposte dagli insegnanti<sup>56</sup>. Serpi nota che se da un lato esistono delle regole ben precise che determinano i comportamenti legittimi all'interno della classe, dall'altro la loro traduzione in pratiche non è sempre consequenziale, ed esse possono essere riappropriate e manipolate dai bambini per non incorrere in sanzioni, oppure per raggiungere obiettivi personali. Particolarmente interessante in questo senso è la figura del Controllore.

Gli insegnanti sono infatti consapevoli di non avere la possibilità materiale di sorvegliare l'intera classe in ogni momento; dunque, essi ricorrono ai Controllori, figure di supporto nel mantenimento dell'ordine, in particolare durante i cambi dell'ora, oppure a mensa, o durante l'esecuzione di esercizi individuali, quando l'insegnante si sta concentrando su di un singolo alunno. La funzione di Controllore è svolta dai bambini stessi, i quali si devono perciò assumere la responsabilità di gestire il comportamento dei compagni, e vengono posti, se non alla pari dell'insegnante, comunque in una posizione di maggiore autorevolezza rispetto al resto della classe. Sabrina, una dei “leader” informali della classe, pare essere particolarmente consapevole del capitale simbolico che afferisce a questo ruolo. In una particolare

<sup>56</sup> A. Serpi, *Tattiche scolastiche*, in *Antropologia dei mondi della scuola ... cit.*, 2011, pp. 277-319: 319; cfr. anche J. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987.



occasione, Sabrina si mette a piangere perché uno dei suoi compagni le ha risposto male. I tentativi della maestra di tranquillizzarla non sembrano avere effetto e quindi, inaspettatamente, Sabrina viene chiamata per fare il Controllore. Chiamare un Controllore in questa situazione, nota Serpi, è inusuale: non è un momento di caos, non è un momento di passaggio tra un'ora e l'altra; siamo in una normale ora di lezione. Ciononostante, Sabrina si trova a condividere lo stesso spazio della maestra, e non si limita a rimanere alla lavagna (il posto che sarebbe adibito al Controllore); al contrario, inizia a passare tra i banchi, e dispensare rimproveri e autorizzazioni. Soltanto quando le viene assegnato il ruolo di Controllore, Sabrina si calma.

In un'altra occasione, Sabrina si rivela ancora una volta un centro di gravità relazionale, il punto di riferimento per i compagni di classe.

Katia: lapis

Rossella: tieni

((Katia si avvicina al banco di Rossella che sta prendendo dall'astuccio una matita))

Katia: me lo presta Sabrina

Rossella: dai

Katia: no, no, me lo presta Sabrina

Rossella: ma te lo presta sempre [...]

Katia: sì perché Sabrina mi piace ((si avvicina al banco di Sabrina)) Sabri<sup>57</sup>

L'atto di prestare, in questi contesti, assume la valenza di un dono, per cui può essere osservato come una "struttura di scambio obbligata e interessata"<sup>58</sup>. E rifiutare un dono significa posizionarsi in maniera netta nei confronti del donatore, esprimere un forte malcontento. Allo stesso tempo, il donatore cerca di stabilire attraverso il dono stesso un rapporto con il ricevente di auspicabile reciprocità. Rossella cerca di insistere, ma Katia preferisce essere in "debito" nei confronti di Sabrina. Quest'ultima, assieme alla sorella gemella, è riuscita ad accumulare un capitale simbolico all'interno della classe che le conferisce una leadership virtualmente impossibile da sfidare, e che in certi casi ha potuto sfidare gli insegnanti stessi. Una maestra, infatti, durante un'intervista afferma

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 296. Per maggiore chiarezza di lettura, ho scelto di rimuovere le notazioni che riproducono il tono e la cadenza del parlato presenti nel testo originale.

<sup>58</sup> *Ibid.*

[...] si sono fatte questo stuolo di servette, perché poi le altre bambine le seguono, [...] e hanno paura perché poi loro usano tipi (*sic*) un ricatto “guarda che se non stai con me non sono più tua amica”. E loro si trovano in certe situazioni che non sanno se ascoltare noi o l’amichetta eh. [...] addirittura una volta... erano andate in terrazza e addirittura non volevano rientrare, queste quattro, cinque bambine [...] sono sempre molto ambite queste due gemelline, chi non fa parte del gruppo delle gemelline è un po’ tagliato fuori<sup>59</sup>.

La competenza comunicativa di Sabrina, la sua capacità di inserirsi all’interno delle faglie del discorso “ufficiale” della classe, la rende in grado di raggiungere quella che Serpi chiama una “leadership situata”: ha dunque acquisito un’influenza tale da non stare semplicemente al centro dell’attenzione dei compagni, e avere un certo potere nella definizione delle relazioni interne alla classe, ma da riuscire anche ad influenzare gli insegnanti nell’assegnazione di ruoli ambiti. Per quanto le tattiche dei bambini possano essere le “armi dei deboli”, sono ugualmente efficaci nel recuperare agentività anche in un contesto dalle regole altrimenti molto esplicite come quello scolastico.

Fino a questo momento, ho concentrato la mia attenzione su alcuni aspetti della vita degli studenti che un’analisi attenta delle pratiche e delle interazioni scolastiche ci può far notare. In questo modo, ho inteso sottolineare l’esistenza di una “vita sotterranea”, nelle parole di Erving Goffman<sup>60</sup>, degli studenti stessi, una serie di microinterazioni e tattiche che soggetti che vivono in uno spazio di cui non controllano le regole mettono in atto per “sfuggire” al controllo di chi detiene il potere. In primo luogo è importante dirimere una questione di chiarezza semantica. In numerose occasioni ho utilizzato il termine “resistenza” per indicare le pratiche attraverso le quali gli studenti si ritagliano uno spazio di autonomia rispetto alle regole scolastiche. Questo termine, spesso presente a vario titolo nella letteratura etnografica sulla scuola, è senza dubbio fortemente connotato, e tende a descrivere una relazione oppositiva fra studenti e insegnanti. Ordinariamente, la situazione non è così polarizzata, né il termine “resistenza” ha solitamente queste connotazioni antagonistiche. Forse, è

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 293, nota 5.

<sup>60</sup> Cfr. E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 2003.

possibile utilizzarlo nel suo senso canonico nel caso dei *lads* di Willis, ma parlare di “resistenza” in contesti come quelli di Antonelli, Serpi o Henward significa accettare una certa forzatura terminologica. Henward lo riconosce esplicitamente, e quando parla di “resistenza” dei bambini di Biltmore lo fa con l’obiettivo di mettere in luce elementi di autonomia dei bambini nel loro contesto, e la loro capacità di influenzare, almeno in parte, le regole del loro spazio sociale, capacità che esercitano con assoluta consapevolezza<sup>61</sup>. Allo stesso modo, la “vita sotterranea” che emerge dalle ricerche di Serpi e Antonelli non è volta alla completa sovversione dell’ordine della classe, ma più semplicemente all’individuazione di spazi di intervento negli interstizi lasciati liberi dagli insegnanti. Fabio Dei riconosce la necessità, nello studio etnografico della scuola, di riflettere anche in termini di competenze comunicative, di strutture e logiche “nascoste” all’immediata percezione che abbiamo della quotidianità scolastica, per quanto questo tipo di ragionamento possa portarci verso eccessi strutturalisti<sup>62</sup>. Forse possiamo leggere in queste “vite sotterranee” in questa prospettiva, come manifestazione, al confine fra piena consapevolezza e automatismo, di una forte competenza e padronanza delle regole esplicite e implicite da parte di bambini come Luigi e Sabrina, e della loro capacità di ridefinirle, in una certa misura, verso obiettivi che non sempre collimano con quelli degli insegnanti. In tutti questi casi, la “resistenza” assume forse più il volto della “negoziiazione”, un processo attraverso il quale i “deboli” fronteggiano i “forti”<sup>63</sup> ma non necessariamente in maniera ostile, un’insieme di pratiche e tattiche che manifestano con forza la “creatività” dei soggetti, una creatività che negli studi di stampo marxista rischia sempre di rimanere soffocata sotto il peso determinante dei fattori strutturali.

Un altro punto è utile sottolineare. Per quanto l’etnografia della scuola si sia spesso focalizzata sugli alunni, anche gli insegnanti hanno i propri codici di comportamento, le proprie tattiche che non sempre corrispondono alle strategie istituzionali. Perciò, per concludere questa sezione, vorrei prendere brevemente in esame due etnografie che ci suggeriscono modalità di analisi dell’azione di chi sta dall’altra

<sup>61</sup> A. Henward, *“She Don’t Know I Got It” ... cit.*, 2015, p. 221.

<sup>62</sup> F. Dei, *A cosa serve l’etnografia in una scuola? ... cit.*, 2011, p. 396.

<sup>63</sup> A. Serpi, *Tattiche scolastiche ... cit.*, 2011, p. 319.

parte della cattedra, e le possibili ripercussioni che tali azioni hanno sulla vita (e sul rendimento) degli studenti.

La prima è uno studio comparativo condotto da Linda Valli e Marilyn Chambliss, sulle tecniche di insegnamento di un'insegnante in due diverse classi: una classe ordinaria e una classe di recupero per il superamento di un test di comprensione scritta. Una premessa necessaria: il sistema scolastico americano K-12 (in sostanza, l'equivalente della nostra scuola dell'obbligo) ha subito, negli ultimi vent'anni, significative riforme, a seguito di un basso posizionamento degli studenti statunitensi nelle classifiche internazionali nella seconda metà degli anni Novanta. Iniziative come "No Child Left Behind" (promossa dall'amministrazione Bush jr.) e "Race to the Top" (dell'amministrazione Obama) hanno, fra le altre cose, introdotto un significativo numero di test e prove standardizzate per uniformare la preparazione degli studenti a livello federale. E sono test determinanti per le valutazioni finali, e quindi per le future possibilità, degli studenti stessi. Per questo motivo, non è infrequente che le scuole offrano classi di recupero specifiche per tali test. Ed è in questo contesto che agisce Leslie Gabriel, l'insegnante che sta al centro della ricerca di Valli e Chambliss, un'insegnante di scuola elementare che si trova frequentemente a fare i conti con gli effetti deteriori del ritmo serrato dei test e delle prove di valutazione, e in particolare sulla difficoltà di conciliare la creazione di un ambiente scolastico all'interno del quale i bambini possano sentirsi a proprio agio nel loro percorso di apprendimento con le necessità imposte dai programmi federali.

Si è seduto per fare il test e lacrime gli scendevano lungo il viso e mi ha guardato e mi ha detto – insegnavo in terza elementare – e mi ha detto "*pensavo di saper leggere*". E ho pensato, da questo momento, non mi succederà mai più. I miei bambini si sentiranno sempre sicuri. Nessuno guarderà un test e inizierà a piangere<sup>64</sup>.

Gli obblighi e il clima che i test standardizzati impongono ai bambini sono spesso accusati di creare disagi e ansie; e la decisione di Gabriel di prendere in mano la classe di recupero doveva essere esattamente funzionale a prevenire il tipo di situazione sopra descritto. Il problema che

<sup>64</sup> L. Valli, M. Chambliss, *Creating Classroom Cultures: One Teacher, Two Lessons, and a High-Stakes Test*, in «Anthropology & Education Quarterly», 38, 1, 2007, pp. 57-75: 57.

Valli e Chambliss evidenziano è che, nel concentrare le proprie energie, con la classe di recupero, sulle abilità necessarie per il superamento dei test, Gabriel ha a tutti gli effetti scelto di adottare due diversi stili di insegnamento, con presupposti e metodologie significativamente differenti. Valli e Chambliss chiamano questi due stili *test-centered* e *child-centered* per la classe di recupero e la classe ordinaria, rispettivamente<sup>65</sup>.

Da un lato, l'insegnamento *child-centered* comporta un'attenzione elevata da parte di Gabriel nella scelta dei testi da analizzare, che sono selezionati in relazione alle competenze e agli interessi dei bambini, i quali sono costantemente incoraggiati a partecipare, sono coinvolti personalmente nelle attività della classe. In più, Gabriel si è costantemente sforzata di istituire legami con le esperienze personali degli studenti, e di insegnare loro come risolvere problemi, e non semplicemente rispondere alle domande di un test. Al contrario, l'insegnamento *test-centered* nella classe di recupero struttura l'intera lezione attorno alla forma della prova che avrebbero dovuto affrontare, dalla scelta del testo da leggere, alle modalità con cui tale testo è stato discusso: non in maniera diretta, cercando di far emergere i punti salienti attraverso una discussione organica, ma punto per punto attraverso le domande del facsimile di prova. Una delle domande richiedeva di indicare alcuni tratti del personaggio principale:

[Gabriel]: [parlando delle risposte che gli studenti della classe di recupero avevano precedentemente dato] Di tutte quelle che mi hanno fatto innervosire, questa. Non facciamo forse i tratti dei personaggi ogni volta? ...E c'è un tratto – se torniamo al testo... dice, "Se vuoi imparare qualcosa sugli animali, devi essere..." Cosa?

Studenti: Paziente.

[Gabriel]: Paziente. Quanti di voi hanno usato la parola *paziente* come una delle tre – voglio dire, ve lo dicono qui, gente. Vi dicono loro *pazienza*. Okay. Allora, guardiamo la domanda. *Indica tre tratti di Jane Goodall e spiega come questi tratti l'hanno aiutata ad avere successo nel suo lavoro...* Ora, se arriviamo al peggio, quali tratti potreste usare, gente? È importante – quali tratti?... Se pensate ad una cosa, a cosa dovrete pensare? Luisa? Potreste dire che è premurosa?

Luisa: Hmm, hmm.

[Gabriel]: Dice, infatti che ha aiutato gli animali – che li ha protetti? Allora, potreste mettere premurosa? Potreste mettere [che è] responsabile?

Studenti: Sì<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> *Ivi*, pp. 63-64 .

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 70.

Rispondendo ad una evidente difficoltà degli studenti della classe di recupero, Gabriel ha cercato di immaginare un possibile test, ma rapidamente ha iniziato a sollecitare e fornire risposte, senza che gli studenti fossero particolarmente coinvolti nella lezione. E, allo stesso modo, altri tipi di compiti si focalizzano unicamente sulle strategie da adottare per il superamento della prova, per comprendere quali siano le risposte corrette. Sotto molti aspetti, questo stile di insegnamento risponde alla richiesta dei programmi federali di aumentare il rendimento e le valutazioni medi degli studenti nelle prove standardizzate: è quindi, in un certo senso, pienamente in linea con le aspettative istituzionali. L'insegnamento *child-centered* ha invece diverse priorità. In un simile esercizio, nell'altra classe, la situazione è decisamente diversa.

L'obiettivo di questa parte della lezione era di aiutare gli studenti a riconoscere differenze individuali e culturali tanto nei personaggi della storia quanto nel proprio gruppo di lettura. [...] Ms. Gabriel poi ha attirato l'attenzione degli studenti su due frasi tratte dal libro che aveva riscritto [...]: *Ciò che ha reso le persone più interessanti sono le loro imperfezioni. Le loro stranezze erano ciò che li rendeva unici e che li distingueva dagli altri.* Quando gli studenti hanno mostrato difficoltà a spiegare imperfezioni e stranezze, Ms. Gabriel ha chiesto esempi personali. Gli studenti erano impazienti di offrire commenti l'uno sull'altro e su sé stessi, chiaramente entusiasti dell'attenzione [...] <sup>67</sup>.

In questo caso, Gabriel ha messo da parte le stringenti necessità dei programmi e dei percorsi scolastici, e i parametri delle prove di valutazione, per cercare di coinvolgere quanto più possibile i bambini nell'argomento della lezione, incoraggiando un maggior livello di investimento da parte di questi ultimi e valutando positivamente digressioni in cui essi possano esprimere opinioni personali. La differenza tra i due stili è evidente: da un lato c'è una stringente concentrazione sulle necessità del percorso scolastico; dall'altro il desiderio di aumentare le competenze letterarie ed espressive degli studenti. E sicuramente le necessità istituzionali si presentano come inevitabili in un contesto di sistematica valutazione comparativa e standardizzata, necessità che gli studenti della classe di recupero non erano in grado di soddisfare. Tuttavia, è proprio questa standardizzazione nelle modalità di insegnamento *test-centered* che ha spinto questi studenti verso un atteggiamento di passiva

<sup>67</sup> *Ivi*, pp. 69-70 (corsivo nel testo).

ricezione, e li allontana da un più attivo processo di apprendimento. Valli e Chambliss ritengono il caso di Leslie Gabriel particolarmente significativo proprio perché fa emergere questo scollamento, e gli effetti indesiderati per quanto involontari che un'eccessiva concentrazione sul momento della prova e della valutazione può portare.

D'altra parte, gli insegnanti possono anche, attraverso l'elaborazione di strategie autonome e precisamente calibrate sul contesto specifico in cui agiscono, usare i propri spazi di autonomia per ridefinire almeno in parte i propri obblighi istituzionali sulla base delle specificità degli studenti. Questo è il caso della scuola media Marshall dove ha condotto la sua ricerca Sarah Jewett. Marshall è una scuola di un quartiere urbano a grande maggioranza afroamericana. È stata fondata negli anni Settanta come una scuola desegregata, già quindi ponendosi un chiaro obiettivo politico rispetto al problema della disegualianza delle opportunità offerte dal sistema scolastico americano. Dunque, è una scuola che si trova ogni giorno ad avere a che fare con le necessità di una comunità multiculturale, in un contesto nazionale in cui la segregazione all'interno del sistema scolastico è ancora una realtà diffusa, nonostante sia formalmente stata abolita da oltre mezzo secolo. Il personale di Marshall, perciò, non adopera soltanto strategie "istituzionali" per instaurare un legame più stretto con il proprio quartiere, incoraggiando e facilitando il coinvolgimento della comunità allargata e costruendo le proprie attività curriculari attorno alle necessità personali degli studenti, con classi per quanto possibile ridotte e stili di insegnamento personalizzati. Più interessante in questa sede è lo sforzo personale degli insegnanti di vincere la segregazione interna informale, la tendenza di diversi gruppi etnici all'interno delle classi e della scuola a costituirsi in enclaves che raramente comunicano. Consapevoli dell'insufficienza delle politiche di desegregazione, gli insegnanti di Marshall organizzano costantemente attività scolastiche di gruppo, e costruiscono i gruppi con l'obiettivo di renderli più possibile socialmente eterogenei.

In questo modo, il lavoro di gruppo ha aiutato a creare spazi accademici e sociali in cui gli studenti possano essere coinvolti in un ventaglio di interazioni, e costruirsi delle reti [sociali] di propri pari. Per quanto il lavoro di gruppo possa garantire un importante spazio per interazioni su più livelli di diversità, è particolarmente significativo nel contesto della scolarizzazione desegregata<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> S. Jewett, "You Feel Like You're in Your Second Family": *Spinning a Relational Web in Middle School*, in «Urban Review», 41, 2009, pp. 201-221: 209.

Utilizzando questi spazi “sicuri” all’interno della scuola, gli insegnanti consentono agli studenti di “trasgredire” i confini etnici che rimangono spesso presenti in altri contesti sociali. In questo modo, le attività scolastiche diventano una “palestra” per mettere in pratica una negoziazione dei confini e della diversità che, al di fuori della scuola, sarà assolutamente necessaria. Questa operazione di integrazione fondata su criteri di diversità ha anche l’effetto secondario di contrastare divisioni e raggruppamenti in base ai risultati ottenuti a scuola, un criterio “meritocratico” che spesso non fa che ribadire e rafforzare le disuguaglianze sociali ed economiche presenti.

Jewett conclude la sua argomentazione ricordando l’illusorietà della neutralità scolastica:

Una buona parte dell’apprendimento sociale avviene nelle scuole, che sia pianificato o no. Perciò, scuole razzialmente (*sic*) o etnicamente miste non possono scegliere di non avere effetto sulle relazioni intergruppo, solo se tale effetto sarà pianificato o imprevisto. Anche una politica di *laissez-faire* riguardo alle relazioni intergruppi manda un messaggio – che le autorità scolastiche non vedono alcun problema serio con tali relazioni per come si sono sviluppate, oppure che non ritengono che la natura delle relazioni intergruppo sia un problema legittimo per un’istituzione scolastica<sup>69</sup>.

Inevitabilmente, come già abbiamo più volte ribadito, la scuola offre dei modelli sociali da riprodurre, ed è a sua volta influenzata dalla struttura sociale del contesto in cui è inserita. Marshall ci suggerisce che, comunque, le singole istituzioni e anche i singoli insegnanti mantengono una loro agentività, che non sono determinati in senso assoluto da quella cultura dominante il cui spettro aleggia costantemente sopra di loro. Al contrario, possono costruire strategie ed elaborare tattiche che incoraggino altre tipologie di approccio e negoziazione della diversità.

### *Conclusioni. Possibili intersezioni?*

Le microetnografie della scuola ci possono dunque aiutare a vedere quella “fiammella di coscienza” degli studenti (e degli insegnanti) di cui parla Simonica, che invece gli studi di stampo marxista tendono a considerare largamente inesistente. E ci possono mostrare le plurali

<sup>69</sup> J. W. Schonfeld, citato in *ivi*, p. 219.



modalità in cui le disposizioni istituzionali sono realizzate, opposte, negoziate, riadattate, nei contesti locali in cui le scuole concretamente operano. Ma se il rischio di cui parlano McDermott e Raley, il rischio di rimanere confinati all'interno della quattro mura della scuola o della classe, e quindi essere ciechi a tutto ciò che circonda (e influenza) la vita scolastica, è sempre presente, è anche evidente che in questi microstudi permane una possibilità di allargare lo sguardo e l'analisi verso orizzonti più ampi, senza necessariamente tornare indietro alle teorie sulla riproduzione sociale. In particolare con le ultime due etnografie che ho preso in considerazione, è emerso come anche studi sulle interazioni quotidiane a scuola possano istituire legami con i contesti più ampi (sociali, economici, politici, istituzionali) in cui le scuole in questione sono inserite. Se dunque uno dei maggiori problemi dell'analisi dell'interazione è che rischia di costituire la scuola come uno spazio a sé, che segue unicamente le proprie regole, è chiaro che anche in questo tipo di ricerche l'isolamento del campo non può che essere una finzione di convenienza, e che i contesti più ampi resistono ad ogni tentativo di essere totalmente soppressi. La divisione che ho istituito fra le due "tradizioni" di studio della scuola di cui ho parlato finora è, perciò, altrettanto artificiale, e la sua artificialità è già emersa, in sottofondo, anche nel precedente capitolo, dedicato ai temi della diversità e del multiculturalismo. Tuttavia, per concludere, vorrei menzionare un approccio all'etnografia della scuola che in maniera esplicita cerca di porsi l'obiettivo di coniugare le molteplici dimensioni che si intrecciano all'interno dei percorsi di scolarizzazione e delle scuole come spazi sociali: il cosiddetto "approccio multilivello" teorizzato da John Ogbu.

Ogbu, già nel corso degli anni Ottanta, poco dopo l'affermazione negli Stati Uniti di studi che facevano riferimento all'interazionismo simbolico, lamenta la perdita della dimensione strutturale nelle "microetnografie della scuola": se, da un lato, esse sono in grado di offrire una mappa delle interazioni di una specifica classe anche con una descrizione sufficientemente "densa", dall'altra sono troppo spesso "etnografie *selettive*", che studiano specifiche attività piuttosto che il contesto più ampio<sup>70</sup>. Questi studi potranno anche far emergere interazioni che stanno alla base dei risultati degli studenti, ma il loro

<sup>70</sup> J. Ogbu, *School Ethnography: A Multilevel Approach*, in «Anthropology & Education Quarterly», 12, 1, 1981, pp. 3-29: 11.

focus ristretto rischia di risultare semplicante e fuorviante. Dall'altra parte, le "macroetnografie" riescono ad inserire la scuola e il processo di scolarizzazione nel loro contesto più ampio, rilevano le corrispondenze con l'ordine politico, economico e sociale, e in generale studiano le scuole come parte di una più complessa rete di significati culturali; tuttavia, non sono in grado di mostrarci le pratiche quotidiane di insegnamento e di apprendimento, perdono quella granularità della vita scolastica che le microetnografie restituiscono con efficacia. L'approccio che Ogbu suggerisce è un approccio che chiama *culturale-ecologico*<sup>71</sup>, e intende sottolineare le modalità in cui l'educazione formale riflette ed è riflessa in altri tratti delle società in questione, ma anche, oltre una semplice descrizione sincronica, che il processo di scolarizzazione contemporaneo è intrecciato a più ampi e duraturi processi storici. In sostanza, "un'adeguata etnografia della scolarizzazione non può rimanere confinata a studiare gli eventi nella scuola, nelle classi, nelle case e nei cortili. Deve anche studiare le rilevanti forze storiche e sociali"<sup>72</sup>.

In particolare, Ogbu mette alla prova questa sua cornice teorica nello studio sull'insuccesso scolastico delle minoranze. Esistono, indubbiamente, dei fattori strutturali di discriminazione delle minoranze nel sistema scolastico americano, delle barriere che hanno a che fare con l'ordine economico e sociale. Altrettanto indubbiamente, esistono pratiche discriminatorie quotidiane che possono spiegare il basso rendimento di studenti provenienti da minoranze etniche e sociali. Ma, ritiene Ogbu, questi fattori non sono sufficienti a spiegare l'insuccesso scolastico di specifiche minoranze rispetto ad altre. Ad essi, infatti, Ogbu affianca un fattore *storico*, chiave nella sua classificazione di minoranze *volontarie* e minoranze *involontarie*, a seconda della scelta, della volontarietà della loro immigrazione negli Stati Uniti<sup>73</sup>. Chiaramente, questa non è un'opposizione netta, ma uno spettro compreso fra i discendenti dei colonizzati e migranti alla ricerca di migliori opportunità personali, entro il quale si collocano minoranze dallo statuto più complesso come i rifugiati, o i lavoratori migranti temporanei

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>73</sup> Cfr. J. Ogbu, H. D. Simons, *Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education*, in «Anthropology Education Quarterly», 29, 2, 1998, pp. 155-188.

o irregolari. Ciononostante, mantenendo chiara l'esistenza di queste complessità interne, l'opposizione volontario-involontario consente ad Ogbu di introdurre una dimensione *storica* nella sua analisi del sistema scolastico americano come parte del suo più ampio contesto socioculturale. In questo modo, riesce a far emergere non soltanto le strategie e le tattiche dell'istituzione scolastica, ma anche i diversi modelli attraverso i quali le varie minoranze interpretano e si relazionano con la società (e la scuola) statunitense<sup>74</sup>. L'approccio di Ogbu si sforza dunque di coniugare un'analisi strutturale, che quindi prestino attenzione a fattori economici e macrosociali, ad un'etnografia che non si limiti a dipingere un quadro contemporaneo delle varie minoranze e di come esse si inseriscono all'interno del sistema scolastico, ma che vada anche all'indietro, ad indagare la loro storia, e le diverse forme in cui esse si sono, nel tempo, posizionate rispetto alla cultura e alla società americana. È una proposta teoricamente e praticamente complessa, ma che invita a riconoscere la scuola come uno spazio articolato, all'interno del quale agiscono numerose forze e che deve essere studiato in tutte le sue dimensioni, micro e macro, sincronica e diacronica.

Ora, da quando Ogbu ha scritto il suo *School Ethnography*, lo scenario dell'antropologia dell'educazione, e quello dell'etnografia della scuola, è significativamente cambiato, ed è sempre più difficile identificare delle chiare linee di confine fra gli studi che Ogbu chiama di "cultura e personalità" (sulla scorta del lavoro di Jules Henry citato sopra) e le microetnografie che fanno riferimento all'analisi dell'interazione. A questo è necessario aggiungere che le tesi di Ogbu mostrano significative debolezze. Il problema forse più evidente è legato alle nozioni di "gruppo" e "minoranza" che Ogbu utilizza, che sono ancora, come nota Simonica, molto debitorie di un'idea olistica di "comunità"<sup>75</sup> che forse non ha mai realmente risposto alle plurali e complesse realtà delle società umane, e che sicuramente è oggi fuorviante nel tracciare i suoi confini. Ma non solo, il modello di Ogbu pecca dello stesso determinismo di cui sono stati accusati autori come Henry e persino Bourdieu, e finisce per attribuire un peso eccessivo all'opposizione volontario-involontario senza considerare altre possibili spiegazioni dell'insuccesso scolastico. In definitiva, la teoria

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 179.

<sup>75</sup> *Antropologia dei mondi della scuola* ... cit., 2011, p. 45.

di Ogbu rischia di essere essenzializzante, di fossilizzare le varie minoranze all'interno di classificazioni dalle quali non hanno scampo.

Tuttavia, le problematiche sono primariamente confinate al suo specifico contributo alla spiegazione dell'insuccesso scolastico delle minoranze, e alla sua distinzione volontario-involontario; l'intenzione di fondo, quella di prestare maggiore attenzione alla complessità del campo della scuola in tutte le direzioni, rimane valida e utile. Al netto dei limiti che abbiamo evidenziato, i suggerimenti di Ogbu sono ancora oggi fondamentali per l'antropologia dell'educazione e per l'etnografia della scuola. Egli infatti mette a fuoco la necessità di considerare il campo scolastico nella sua intersezione di una pluralità di dinamiche e processi culturali, storici, sociali che vanno ben oltre i confini spaziali e temporali della scuola stessa. Soprattutto, si inserisce efficacemente entro le "maglie tematiche della globalizzazione"<sup>76</sup>, suggerendoci vie per considerare le logiche e le pratiche scolastiche quotidiane come parte di fenomeni più ampi che agiscono a diversi livelli e su diverse scale. Ed è quello che abbiamo cercato di fare e nuovamente faremo anche in questa sede: offrire uno sguardo propriamente *antropologico* non solo sulla scuola ma anche su altri grandi temi che la intrecciano, e alla cui comprensione l'antropologia può offrire un contributo determinante.

<sup>76</sup> *Ibid.*

# PAROLE DI SUONO E PAROLE DI CARTA. SU ORALITÀ E SCRITTURA

*Luigigiovanni Quarta*

*Ceci n'est pas une pipe!*

Quelle che il lettore vede ora su questa pagina non sono vere parole, ma simboli codificati mediante i quali un essere umano adeguatamente informato può evocare parole vere, il cui suono egli pronuncia. Un brano scritto non può essere nulla di più che dei segni su una superficie fin tanto che un essere umano non lo usi consapevolmente come indice di parole parlate.

Chi ha una mentalità modellata dalla scrittura e dalla stampa trova convincente pensare alla parola, essenzialmente suono, come a un “segno”, poiché il “segno” è qualcosa che viene soprattutto percepito visualmente. [...] Il nostro compiacimento nel pensare alle parole come a segni è dovuto alla tendenza, forse incipiente nelle culture orali ma chiaramente marcata in quelle chirografiche e ancor di più in quelle tipografiche ed elettroniche a ridurre tutte le sensazioni e tutta l'esperienza umana ad analogie visive.<sup>1</sup>

Il passo appena citato potrebbe apparire come una specie di rompicapo per il lettore. È un rompicapo perché obbliga le parole a fuoriuscire dal testo e animarsi di vita propria. In qualche modo, ricorda il quadro di Magritte che accosta una pipa ad una frase apparentemente banale: “Ceci n'est pas une pipe”. Questa non è una pipa. Identico è il passo di Walter Ong che, scritte delle parole su un foglio, comunica a colui che le legge che quelle non sono parole. Le parole, infatti, secondo l'autore, appartengono primariamente ad un altro registro comunicativo. Un registro che non ha troppo a che vedere con il segno, cioè con l'incisione grafica sulla carta (o sulla tavoletta, o sul papiro, o altro ancora, a seconda di quale sia il supporto utilizzato per imprimere questi segni). La parola, sostiene Ong, appartiene al registro del suono. Dunque, dell'oralità.

Per certi versi, si fa fatica a seguire questo ragionamento e, soprattutto, a concordarvi. Le parole, sia nella loro dimensione orale che

<sup>1</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 110-111.

in quella scritta, restano sempre segni. Segni diversi, che producono effetti diversi. Ed è proprio su queste diversità, che costruiscono sistemi sociali e tecniche comunicative differenti, che cercheremo di ragionare in questo capitolo.

Tornando al passo di Ong, il suo ragionamento ci appare, ovviamente, anti-intuitivo. Seguire lo studioso nella sua argomentazione implica, per noi, mettere in dubbio un sistema comunicativo appreso fin dalla prima infanzia e progressivamente incorporato. Questo sistema si fonda sulla scrittura, sulla possibilità cioè di imprimere ciò che diciamo o ciò che vogliamo dire su un supporto materiale. Se ci soffermiamo a riflettere qualche istante su questo assunto ci renderemo conto che il nostro mondo è – si perdoni il gioco di parole – inscritto nella scrittura. Che si cammini per strada, o ci si trovi nella propria casa, o nel proprio ufficio – ovunque, insomma – si possono osservare oggetti sui quali campeggiano nomi, parole, frasi. Chiunque stia leggendo questo scritto, in questo momento, può riflettere su quanto sia difficile che, in un dato momento della sua vita, egli non si trovi completamente circondato da parole scritte. Il punto conclusivo verso il quale sarà obbligato a convenire è che la sua vita è totalmente immersa in un mondo fatto di scrittura. Il corollario di questa acquisizione è che può risultare estremamente difficile concordare con l'analisi di Walter Ong, secondo cui, appunto, quello che leggiamo è qualcosa di molto lontano dall'essere una "parola". È il segno di una parola. Ma non è ancora un parola.

Forse che un qualsiasi manuale di grammatica per le scuole primarie, alla fine del quale vi siano degli esercizi per i giovani scolari il cui comando è "Trovare nel testo le parole...", è un inganno o ancor peggio un errore?

Le cose sono più complicate di così. Più complicate, sicuramente, del provocatorio frammento tratto da *Oralità e scrittura*. Daremo dunque come acquisito che i segni presenti in questo volume sono delle parole. E, parimenti, che quando parliamo con qualcun altro comunichiamo attraverso parole. Parole di carta, le prime. Parole di suono, le seconde. A partire da questo assunto, dovremo porre una serie di altri presupposti.

In prima istanza potremmo dire che il nostro sistema culturale è un sistema che ha "inventato" e acquisito progressivamente le tecniche di scrittura in un arco temporale di più di tremila anni. Questo fa, del nostro mondo sociale, un mondo che non riesce a pensarsi al di fuori di ciò che è scritto.

D'altra parte, tuttavia, è altrettanto acquisito il fatto che altri mondi sociali si sono sviluppati senza l'ausilio di tecnologie scritturali, lasciando l'intero sapere sociale al dominio dell'oralità. L'idea di prendere degli appunti prima di recarsi al supermercato per acquistare dei beni, o di scrivere una lettera alla persona amata, o di custodire le proprie riflessioni su un taccuino, è totalmente estranea a questi sistemi culturali.

In questo capitolo si tratterà allora di offrire una panoramica di come operino i soggetti appartenenti a questi mondi sociali differenti – società scritturali e società a oralità primaria<sup>2</sup> – e quali effetti abbiano prodotto le tecnologie di scrittura su specifiche competenze umane quali il ricordare e il tramandare. Si tratterà cioè di spiegare cosa intendesse affermare Ong quando scrisse che:

Le culture orali, in realtà, producono esecuzioni verbali di grande bellezza e di alto valore umano ed artistico, impossibili una volta che la scrittura ha preso possesso della psiche. Ciò nonostante, senza la scrittura la coscienza umana non può sfruttare appieno le sue potenzialità, non può produrre altre creazioni, anch'esse potenti e bellissime. Sotto questo aspetto, l'oralità ha bisogno di produrre, ed è destinata a produrre, la scrittura. [...] Oggi nel mondo esistono poche culture orali, o a predominanza orale, che non siano in qualche modo consapevoli del vasto complesso di potenzialità per sempre inaccessibili senza la scrittura. Questa consapevolezza è dolorosa per chi sia immerso nell'oralità primaria e desideri ardentemente la scrittura ma sappia anche bene che entrare nel suo mondo eccitante significa lasciarsi indietro molte cose, altrettanto eccitanti e profondamente amate, del mondo orale precedente. È necessario morire per continuare a vivere<sup>3</sup>.

### *Omero e Platone*

Prima di procedere oltre, addentrandoci nell'annoso problema dei rapporti che intercorrono tra sistemi culturali, oralità e scrittura, è utile chiarire in modo più specifico cosa debba intendersi per letteratura. A volte, in questo capitolo, per comodità di comprensione, si userà il termine "scrittura" al posto di "litterazione" (in inglese, *literacy*); tuttavia è bene tenere presente che questi due termini non sono coestensivi. Non significano la stessa cosa. Mentre la scrittura è

<sup>2</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura ... cit.*, 1986.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 34.

una tecnologia o, come vedremo meglio in seguito, un dispositivo, la letteratura è un processo culturale complesso che si genera a partire dall'acquisizione delle tecnologie scritturali ma non si limita a queste. Consideriamo momentaneamente per buona la seguente definizione di letteratura: la letteratura è uno specifico sistema cognitivo-conoscitivo che si sviluppa in contesti sociali strutturati prevalentemente da varie tecnologie di scrittura<sup>4</sup>. È un sistema cognitivo nel senso che struttura i processi mentali attraverso i quali si elabora una specifica modalità di pensare. A questo proposito, Ong utilizzerà il termine di "psicodinamica". Ma, d'altra parte, è anche un processo conoscitivo nel senso che interferisce in modo determinante sui modi in cui si produce e si accumula un corpus di saperi sul mondo. In altre parole, parlare di "cognitivo-conoscitivo" rinvia a due componenti fondamentali del pensiero umano: il meccanismo formale attraverso cui si produce pensiero e quello concettuale attraverso cui si organizzano i significati in un insieme omogeneo che chiamiamo "sapere".

Prendendo ora in considerazione, in modo più generale, il campo degli studi conosciuti come antropologia della *literacy* – con la sua branca complementare che è l'antropologia dei sistemi orali – Bartlett ci ricorda che:

l'antropologia della *literacy* è ben lontana da una monolitica traiettoria di pratiche e approcci di ricerca. Essa ha una storia duratura e divergente, radicata in un dibattito vivace e una discussione su come concettualizzare la letteratura e il suo ruolo nelle pratiche sociali, politiche, culturali ed educative<sup>5</sup>.

Il presente capitolo non ha alcuna pretesa di offrire una panoramica esaustiva e unitaria di tale dibattito. Al contrario, esso propone al lettore alcuni spunti di riflessione, incentrati su quello che Bartlett chiama il "dibattito storico", che coinvolge autori quali Jack Goody e Walter Ong, e fornire una mappa delle direttrici maggiormente esplorate nello studio di questo soggetto.

Questo dibattito ha come focus la separazione tra sistemi culturali ad oralità primaria e sistemi culturali a tecnologia scritturale. Gli au-

<sup>4</sup> J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, FrancoAngeli, 1981.

<sup>5</sup> Traduzione mia. L. Bartlett, D. Lopez, L. Vasudevan, D. Warriner, *The Anthropology of Literacy*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di B. Levinson, M. Pollock, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2011, p. 155.



tori che si sono confrontati con questa grande partizione – o meglio, che l'hanno prodotta – hanno voluto generalmente sottolineare che la presenza o meno di scrittura obbliga allo sviluppo di capacità cognitive e sociali completamente differenti. Nella scrittura, ad esempio, viene rintracciata la matrice originaria del pensiero analitico, ovvero del pensiero scientifico e filosofico. D'altra parte, invece, l'oralità è organizzatrice di un pensiero basato su una memoria formulare, aggregato e vicino all'esperienza umana. In parole più semplici si potrebbe dire che mentre il pensiero delle culture orali è un pensiero eminentemente concreto e materiale, solo la tecnologia della scrittura permette l'emergere del pensiero astratto<sup>6</sup>.

Il problema delle differenze tra sistemi in cui la comunicazione è basata prevalentemente sull'oralità e quelli in cui essa è mediata da tecnologie scritturali, sebbene nella letteratura antropologica sembri essere un'acquisizione recente, è questione dibattuta da molti anni. La prima trattazione estesa e puntuale si può rintracciare addirittura nel *Fedro* di Platone. Senza addentrarci troppo nei vari temi trattati nel dialogo, ci interessa qui segnalare una riflessione conclusiva, che Platone affida a Socrate e a un antico mito egizio. Vale la pena leggere l'intero passo che Platone ci ha lasciato.

Ho udito, dunque, narrare che presso Naucrati d'Egitto c'era uno degli antichi dèi di quel luogo, [...] e il nome di questo dio era Teuth. Dicono che per primo egli abbia scoperto i numeri, il calcolo, la geometria e l'astronomia [...] e infine anche la scrittura. In quel tempo, re di tutto l'Egitto era Thamus [...]. E Theuth andò da Thamus, gli mostrò queste arti e gli disse che bisognava insegnarle a tutti gli Egizi. E il re gli domandò quale fosse l'utilità di ciascuna di quelle arti [...]. Ma quando giunse alla scrittura, Teuth disse: "Questa conoscenza, o re, renderà gli Egiziani più sapienti e più capaci di ricordare perché con essa si è ritrovato il farmaco della memoria e della sapienza". E il re rispose: "O ingegnossissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne riceveranno coloro che le adoperano. Ora, essendo padre della scrittura, per affetto tu hai detto proprio il contrario di quello che essa vale. La scoperta della scrittura, infatti, avrà per effetto di produrre la dimenticanza nelle

<sup>6</sup> Cfr. J. Goody, I. Watt, *The Consequences of Literacy*, in «Comparative Studies in Society and History», 5, 3, 1963, pp. 304-345; J. Goody, *Literacy in Traditional Societies*, New York, Cambridge University Press, 1968; J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio ... cit.*, 1981; D. Olson, *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*, in «Harvard Educational Review», 47, 3, 1977, pp. 257-281; W. Ong, *Oralità e scrittura ... cit.*, 1986.

anime di coloro che la impareranno, perché, fidandosi della scrittura, si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei, e non dal di dentro e da sé medesimi: dunque, tu hai trovato non il farmaco della memoria, ma del richiamare alla memoria. Della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza, non la verità: divenendo per mezzo tuo uditori di molte cose senza insegnamento, essi crederanno di essere conoscitori di molte cose, mentre, come accade per lo più, in realtà, non le sapranno; e sarà ben più difficile discorrere con loro, perché sono diventati conoscitori di opinioni invece che sapienti". [...]

E allora, chi ritenesse di poter tramandare un'arte con la scrittura, e chi la ricevesse convinto che da quei segni scritti potrà trarre qualcosa di chiaro e saldo, dovrebbe essere colmo di grande ingenuità [...] se ritiene che i discorsi messi per iscritto siano qualcosa di più di un mezzo per richiamare alla memoria di chi sa le cose trattate nello scritto. [...].

E una volta che un discorso sia scritto, rotola da per tutto, nelle mani di coloro che se ne intendono e così pure nelle mani di coloro ai quali non importa nulla, e non sa a chi deve parlare e a chi no. E se gli recano offesa e a torto lo oltraggiano, ha sempre bisogno dell'aiuto del padre, perché non è capace di difendersi né di aiutarsi da solo<sup>7</sup>.

Ciò che ci deve interessare di questo brano, oltre alla fisiologica considerazione che, per quella che è oggi la nostra sensibilità, Platone non era certamente l'alfiere della democrazia e della democratizzazione della cultura, è che le parole pronunciate da Socrate ci riportano al passo di Ong che apre questo capitolo. Socrate ricorda a Fedro, il quale lo ascolta attentamente secondo quella pratica paideutica basata sul dialogo e sull'ascolto, molto lontana dall'odierna impostazione delle pratiche educative scolastiche, che ciò che è scritto non coincide precisamente con ciò che è detto. Anzi, di più. Ciò che è scritto, sebbene abbia l'apparenza della parola non è parola. È l'assunto anti-intuitivo di Ong. Quelle che state leggendo su questo testo, ci diceva, non sono parole. Sebbene Platone non fosse così drastico, il silenzio che egli associa alle parole scritte difficilmente sfugge al paradosso di parole che non sono tali. Il principio che egli vuole articolare è il seguente, infatti: se l'apprendimento avviene attraverso il dialogo, come fare ad apprendere quando uno dei due interlocutori è muto? Una volta che il pensiero viene cristallizzato attraverso la scrittura, come farà esso a difendersi qualora chi lo legga lo tratti senza l'adeguato rispetto e l'adeguata comprensione. Sembra, in effetti, che Platone

<sup>7</sup> Platone, *Fedro*, Milano, Oscar Mondadori – Fondazione Lorenzo Valla, 2001, pp. 155 e sgg.

nutrisse meno diffidenza verso la scrittura che verso gli uomini. E, infatti, paradosso tra i paradossi, egli affida le sue riflessioni proprio ad un testo scritto.

In più, tuttavia, la critica di Platone si muove oltre la constatazione che una parola muta, come quella scritta, difficilmente possa essere considerata una parola a tutti gli effetti. Il punto nodale della riflessione del filosofo è più profonda: la parola scritta cambia qualcosa – qualcosa di significativo – nel rapporto tra i soggetti e il pensiero. Nel caso specifico, il pensiero memorizzato. La scrittura è un dispositivo, una tecnica, un'arte che interviene nel processo di apprendimento e memorizzazione e lo distorce. O, volendo usare un termine più neutro, lo manipola. Il testo scritto, dunque, per Platone non è qualcosa che aiuti a ricordare ma qualcosa che implica l'oblio. Un supporto per "rinfrescare la memoria", ben lungi da essere una tecnica per edificarla.

Riassumendo, le caratteristiche (deteriori) della scrittura, nel Fedro, sono: 1) l'impoverimento del rapporto educativo; 2) la perdita delle capacità mnemoniche; 3) la democratizzazione e l'involverimento del pensiero. Posizione drastica ed ambigua, in considerazione del fatto che in un altro dialogo<sup>8</sup> Platone escluse i poeti, portatori naturali della tradizione orale, dal suo modello utopico di Stato<sup>9</sup>. Questa posizione contraddittoria deriva dal fatto che nel momento in cui Platone scriveva il mondo greco stava esperendo una transizione fondamentale, ovvero il passaggio da una cultura prevalentemente orale a una in cui il dispositivo scritturale si imponeva come principale mediatore di comunicazione. Come ci ricorda Ong, è questo il momento storico in cui, in Occidente, l'emergente sistema scritturale incontra e scontra la tradizione orale, causando una serie di mutazioni culturali di cui, in certa parte, la nostra contemporaneità è figlia<sup>10</sup>.

In qualche modo, si tratta di contrapporre il mondo di una filosofia, cioè di una scienza dell'indagine delle umane cose, poggiata sulla scrittura e la trascrizione dei pensieri a quello omerico, nel quale la conoscenza del mondo era affidata alla poesia. È questo nesso, questo conflitto, che Walter Ong ha trattato nella sua presentazione di cosa siano le culture orali primarie e che si tratterà ora di approfondire.

<sup>8</sup> Cfr. Platone, *La Repubblica*, Bari, Laterza, 2011.

<sup>9</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura* ... cit., 1986; E. A. Havelock, *Preface to Plato*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 43.

Ong, come Goody (il cui pensiero sarà trattato nel prossimo paragrafo), era profondamente convinto che l'acquisizione di un dispositivo scritturale e lo slittamento da un sistema puramente orale a uno di letteratura implicasse una serie di cambiamenti di vasta scala sul modo in cui i soggetti si relazionano al sapere, e dunque alla memoria.

Due sistemi che si auto-escludono. Ognuno di essi garantisce la possibilità di dire qualcosa sul mondo e fare qualcosa del mondo. Ma in questa attività produttrice di narrazioni e rappresentazioni entrambi sono costretti a rinunciare a certi aspetti, rafforzandone altri. Queste perdite ed acquisizioni, secondo Ong, operano sui soggetti e sui loro contesti sociali modellando specifici vissuti psichici e specifici processi mentali – che includono le modalità comunicative – attraverso i quali si struttura il perimetro della maggior parte delle esperienze esistenziali e sociali. A queste condizioni bisognerà allora tornare a riflettere sulla definizione data poco sopra di letteratura come “uno specifico sistema cognitivo-conoscitivo che si sviluppa in contesti sociali strutturati prevalentemente da varie tecnologie di scrittura”. Questa definizione, infatti, è solo parzialmente esatta. Essa, infatti, con le dovute modifiche, è adeguata anche per le culture primariamente orali. In questo caso, si dovrebbe tuttavia dire che l'oralità produce uno specifico sistema cognitivo-conoscitivo che produce una determinata psicodinamica, ovvero un sistema complesso di atteggiamenti, comportamenti, sintesi cognitive, elaborazioni psichiche che agiscono principalmente a livello mentale ma si manifestano esteriormente attraverso l'attività sociale e relazionale.

Il problema, ovviamente, se si analizza la questione in funzione della “parola” – di cosa sia una parola, di come essa agisca, in quale dimensione essa si manifesti, di quali effetti essa produca –, è comprendere che la parola detta e la parola scritta – ancora una volta ci troviamo di fronte al medesimo problema – non coincidono. Se la prima, infatti, esiste unicamente nella dimensione del suono, la seconda può manifestarsi esclusivamente nello spazio. In altri termini, la comunicazione orale è una comunicazione in cui si scambiano dei suoni – suoni articolati che, in genere, si riferiscono a qualcosa di specifico – che però cessano di esistere nel momento stesso in cui essi vengono pronunciati.

Si immagina qualcuno seduto di fronte alla tastiera di un pianoforte. Il meccanismo secondo cui egli può “fare musica” – trasmettere una informazione – è compiere un gesto estremamente banale, pigia-

re cioè un tasto del pianoforte. Gesto tecnicamente complesso, ma meccanicamente banale. In un *istante* egli produrrà del suono. Nell'*istante* successivo il suono scomparirà. Chiunque non fosse presente all'atto di produzione del suono, potrebbe facilmente dubitare del fatto che un suono sia stato emesso. Tutto questo perché quel suono sarà già scomparso senza aver lasciato alcuna traccia.

Le modalità di comunicazione in una società primariamente orale sono, per certi aspetti, molto simili a questo esempio. La comunicazione avviene nel presente, "nell'istante". Due o più soggetti scambiano parole che esistono nel tempo, ovvero in quell'intervallo che intercorre tra il momento in cui la parola è stata pronunciata e quello in cui essa è stata udita, e che esistono nella materialità del suono. Materialità di per sé stessa effimera. Questa è la comunicazione orale: *flatus vocis*.

Scrivi Ong che:

il suono [...] ha un rapporto speciale col tempo [...]. Il suono esiste solo nel momento in cui sta morendo: deperibile ed essenzialmente evanescente, e come tale viene percepito<sup>11</sup>.

La parola scritta, invece, ha tutt'altra forma di esistenza. Essa decontestualizza, perché è ubiqua. Non necessita di un contesto dove più soggetti si debbano incontrare per comunicare. È affidata a uno spazio, quello del testo, che la trasporta in ogni luogo possibile, senza che essa si possa mai deperire. Essa non esiste nell'ordine del contraddittorio né del consenso. Ciò che si vuole intendere è che, non istituendo un legame diretto tra chi parla e chi ascolta, essendo autonoma, ubiqua, essa è al di fuori della manipolazione dell'interlocutore. Che chi legge quanto è scritto in questo libro sia d'accordo o meno con ciò che viene esposto, che egli lo voglia contraddire oppure trovi sensato quanto vi è sostenuto, questo non fa assolutamente alcuna differenza. Ogni singola parola resterà nella sua posizione, estesa comodamente nel proprio spazio, mantenendo i suoi rapporti semantici con le parole che la precedono e che la seguono. È per questo che Ong ci dice che i testi sono "ostinati" e che, al più, qualora del medesimo testo esistano più copie l'unico modo per zittirlo è bruciarle,

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 59.

sperando di aver compiuto un buon lavoro. Cioè, di aver distrutto ogni singola copia. Questo perché anche se ne fosse sopravvissuta solamente una, essa si ostinerebbe a ripetere ciò che contiene al suo interno, senza che nessuno possa ridurla al silenzio.

Ed è sempre per questo motivo che Ong, tornando ancora a Platone, constata che le critiche che nella contemporaneità vengono fatte ai sistemi di letteratura digitale sono le stesse che venivano mosse dal filosofo greco nel *Fedro*. Come abbiamo già visto, il Socrate di Platone afferma, a sostegno della sua tesi contro la scrittura, che la parola scritta non può difendersi, mentre lo può quella parlata che è più naturale. Un pensiero e un discorso esistono sempre in un contesto di rapporti fra persone reali. La scrittura invece è passiva, fuori da un contesto, in un mondo irreali, innaturale. Lo stesso vale per i computer<sup>12</sup>.

Ma torniamo ora alla parola detta, alla cultura orale. Abbiamo accennato al fatto che esista una specifica psicodinamica dell'oralità. Quali sono i caratteri che a essa sono collegati?

Innanzitutto, e a questo punto dovrebbe essere già sufficientemente intuibile, in una cultura orale il processo di memorizzazione, che non può essere affidato al dispositivo dell'impressione grafica, ha bisogno di poggiarsi su altre tecniche linguistiche. Ovvero, con una formulazione un po' ipertrofica, "pensando pensieri memorabili"<sup>13</sup>. Memorizzare attraverso pensieri memorabili significa memorizzare attraverso pensieri che sono memorizzabili. Pensare pensieri memorabili implica lo sviluppo di una struttura del linguaggio modulare.

Ancora una volta, una immagine, seppure approssimativa e imperfetta, può venirci in aiuto. Si immagini di avere un puzzle abbastanza grande. Un puzzle, lo si sa, è composto da vari pezzi che si incastrano l'uno con l'altro. Immaginiamo che ogni pezzo possa avere almeno due incastri possibili. Questo significa che ogni volta che scomponiamo il nostro puzzle, esso può essere ricomposto in una serie abbastanza numerosa di figure diverse. Un linguaggio modulare è un linguaggio in cui esistono un certo numero di moduli, di formule, non troppo vasto, attraverso il quale poter comporre scenari molto differenti gli uni dagli altri.

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 120-121.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 69.

Il pensiero deve nascere all'interno di moduli bilanciati a grande contenuto ritmico, deve strutturarsi in ripetizioni ed antitesi, in allitterazioni e assonanze, in epiteti e espressioni formulari, in temi standard (l'assemblea, il pasto, il duello, l'aiutante dell'eroe, e così via), in proverbi costantemente uditi da tutti e che sono rammentati con facilità, anch'essi formulati per un facile apprendimento e ricordo, o infine in altre forme a funzione mnemonica. Il pensiero è intrecciato ai sistemi mnemonici, i quali determinano anche la sintassi<sup>14</sup>.

Seguendo Ong, allora, si può dire che nelle culture primariamente orali il linguaggio è, spesso, modulare e la memoria è formulare.

A questo grande schema di fondo, lo studioso britannico accosta una serie di altre caratteristiche necessarie in un sistema culturale basato prevalentemente sulla comunicazione orale.

Lo stile orale è tendenzialmente paratattico, sacrificando così la complessità di un pensiero articolato sulla base di molteplici inferenze logico-semantiche ottenibili attraverso concatenazione di subordinate all'immediata e lineare comunicabilità di un concetto dai confini netti e delimitati. Inoltre, lo stile orale è aggregativo, ovvero si costituisce attraverso "gruppi di elementi come gli epiteti, i termini paralleli od opposti e le frasi parallele od opposte"<sup>15</sup>.

Relativamente collegata alle precedenti caratteristiche, la ridondanza è un altro particolare specifico del discorso orale. Poiché, infatti, come abbiamo già visto, l'oralità non ha suffissi sui quali fissarsi, non esiste nello spazio ma solo nel tempo, qualcosa deve essere fatto per non lasciare scomparire definitivamente ciò che si dice. Se abbiamo un testo tra le mani, possiamo osservare attentamente le frasi e procedere sia in avanti che indietro. Sempre per restare sull'esempio di questo libro, qualora il lettore fosse arrivato a questo punto e si ponesse il problema di ciò che è stato scritto poco fa a proposito di Platone, potrebbe voltare le pagine e cercare nuovamente il passo in questione. Questo, ovviamente, non può essere fatto con ciò che viene detto e non scritto. Abbiamo un discreto controllo dei vettori spaziali, mentre non ne abbiamo alcuno sui vettori temporali. Per queste ragioni l'oralità è *ridondante*. Ha bisogno di ripetersi, di produrre delle copie, di essere ri-detta più volte perché possa fissarsi nella memoria dell'interlocutore e successivamente essere tramandata.

<sup>14</sup> *Ivi*, pp. 62-63.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 67.

Vi sono poi due altre caratteristiche che Ong elenca e che forse soffrono di un grado eccessivo di generalizzazione. Egli sostiene, infatti, che l'oralità, da una parte, produce un sistema particolarmente tradizionalista e conservatore, dall'altra, veicola significati colti propriamente nell'esperienza umana. Su questo, probabilmente, il testo di Ong risente di un certo modo dicotomico di rappresentare i rapporti tra oralità e letteratura, approccio particolarmente evidente nel testo di Jack Goody che sarà l'oggetto del prossimo paragrafo. L'assunzione di Ong è che una cultura orale, non avendo supporti dove scolpire i propri pensieri e le proprie visioni del mondo, faccia una notevole fatica a sviluppare un corpus di conoscenze e di saperi. Questa fatica non può essere sprecata. È un lavoro collettivo che si dipana per secoli e merita di essere tutelato. Questo è il motivo per cui, secondo Ong, una cultura orale è *meccanicamente* più sospettosa rispetto al cambiamento. A ciò, poi, si deve aggiungere che l'oralità, non potendo distaccarsi da ciò che ha prodotto, tende a fare maggiormente riferimento a ciò che materialmente la circonda.

Il passaggio di Ong è, evidentemente, audace. Mancando un modo per distanziarsi attraverso la scrittura dai propri pensieri e dalle proprie concezioni, il pensiero puramente astratto diventa irraggiungibile. È per questo motivo che "il mondo alieno"<sup>16</sup> non può essere colto e concettualizzato nella sua totale estraneità – come procede il pensiero astratto – ma deve essere categorizzato attraverso ciò che è immediatamente esperibile.

Tra le altre caratteristiche del pensiero orale che si potrebbero elencare di seguito, esso è dialogicamente agonistico, enfatico, omeostatico (ovvero stabilisce un'equilibrata economia mnemonica che tutela le conoscenze ancora utilizzabili e condanna all'oblio ciò che non ha ragion d'essere nel presente), esteriorizzato, cioè condiviso attraverso la narrazione con gli altri aderenti alla comunità.

Si potrà facilmente immaginare che, in questa interpretazione dell'oralità fornitaci da Ong per contrapposizione rispetto alla scrittura, i predicati di quest'ultima saranno speculari a quelli dell'oralità e, dunque, facilmente deducibili da quanto detto finora.

Prima di trarre le conclusioni di un discorso così articolato e complesso, è utile confrontarlo alle analisi che, pochi anni prima, Jack Go-

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 72.



ody aveva pubblicato nel libro *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, ormai divenuto un classico degli studi su oralità e scrittura<sup>17</sup>.

### *Caldo/freddo, chiuso/aperto, addomesticato/selvaggio*

In un articolo relativamente recente, Goody ha scritto:

L'autore senegalese Amadou Hampâté Bâ ha scritto che in una cultura primariamente orale, sprovvista di scrittura, ogni volta che un anziano muore è come se bruciasse una biblioteca<sup>18</sup>.

Troviamo, in questa considerazione particolarmente poetica, una forte continuità con quanto abbiamo visto nel precedente paragrafo rispetto alla dimensione materiale dell'oralità per come viene affrontata da Walter Ong. E tale continuità stabilisce una linea di demarcazione netta tra ciò che è un sistema ad oralità primaria e un sistema letterato. In *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* la cesura tra i due sistemi è costitutiva e fondamentale, tanto da strutturare ancora una volta un "noi" – società scritturali – opposti a "loro" – società orali – che ha il sapore di una classica partizione etnocentrica che l'antropologia ha spesso rimproverato all'Occidente.

Il titolo di questo paragrafo non è, ovviamente, casuale. Caldo e freddo, chiuso e aperto – e si potrebbe aggiungere una lista abbastanza lunga che includa civilizzato e selvaggio, evoluto e primitivo etc. – sono alcune delle "categorie" che, nel corso della storia del sapere occidentale, sono state impiegate con valore analitico, pur avendo evidentemente un carattere metaforico, per circoscrivere le comunità umane e raffrontarle secondo una logica oppositiva e binaria.

A questo proposito, potrebbe risultare interessante confrontare l'incipit de *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* con il giudizio che ne diede Vinigi Grottanelli in un'attenta recensione comparsa sulla rivista italiana "L'Uomo"<sup>19</sup>.

Scriva Goody:

<sup>17</sup> Cfr. J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* ... cit., 1981.

<sup>18</sup> Traduzione mia. J. Goody, *Oralité et écriture*, in «Communication et langages», 154, 2007, pp. 3-10: 7.

<sup>19</sup> V. L. Grottanelli, *The domestication of the savage mind*, in «L'Uomo. Società Tradizione Sviluppo», 2, 2, 1978, pp. 188-191.

Quello dei processi di trasformazione dei modi di pensiero nel tempo e nello spazio è un argomento sul quale ai più è accaduto in un dato momento di meditare. [...] Gli stessi tipi di questione hanno dato vita [...] a grandi discussioni sul passaggio dalla magia alla scienza, sullo sviluppo della razionalità e su una miriade di temi simili. Ma il problema è stato reso aggrovigliato dalle categorie e dal sistema concettuale adottati.

Il guaio delle categorie è che affondano le radici in una divisione noi/loro che è al tempo stesso binaria e etnocentrica, caratteristiche entrambe di per sé limitative. [...] Parliamo in termini di primitivo e avanzato, quasi che le menti umane differissero nella loro struttura, alla stregua di macchine scaturite da un progetto precedente e da uno successivo<sup>20</sup>.

Il suo intento scientifico viene chiarito immediatamente dopo. Abbandonare alcuni tentativi analitici come quelli di Wilson, Cassirer, Lévy-Bruhl, Lévi-Strauss, Robin Horton<sup>21</sup> di cui tuttavia egli riconosce lo sforzo di muoversi oltre le dicotomie etnocentriche, e ripensare il processo conoscitivo che separa alcuni sistemi culturali attraverso uno studio evolutivo complesso che tenga ben presente le relazioni che legano processi cognitivi, dispositivi comunicativi e tecnologie disponibili. L'intera ricerca di Goody mira a questo superamento e per raggiungere l'obiettivo egli sviluppa un apparato di comparazione etnografica veramente notevole tra i suoi campi di ricerca presso i LoDogaa e Gonja.

Il punto di partenza da cui muove l'antropologo britannico è un confronto serrato con uno dei testi più importanti di Claude Lévi-Strauss, ovvero *Il pensiero selvaggio*<sup>22</sup>. Il confronto è evidente tanto dal titolo dato all'opera (*L'addomesticamento del pensiero selvaggio*) quanto dai temi trattati nel primo e secondo capitolo del testo<sup>23</sup>. Nella prima parte del libro, infatti, Goody passa in rassegna, cercando di rin-

<sup>20</sup> J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio ... cit.*, 1981, p. 9.

<sup>21</sup> L. Lévy-Bruhl, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Parigi, Press Universitaire Française, 1910; E. Cassirer, *An Essay on Man*, New Heaven, Yale University Press, 1972; B. R. Wilson, *Rationality*, Oxford, Blackwell, 1970; C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Pocket, 2010; R. Horton, *African traditional thought and Western science*, in «Africa: Journal of International African Institute», 37, 2, 1967, pp. 155-187.

<sup>22</sup> Cfr. C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage ... cit.*, 2010.

<sup>23</sup> Cfr. J. Goody, *Evoluzione e comunicazione e Intellettuali nelle società pre-letterate?*, in J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio ... cit.*, 1981; già pubblicato J. Goody, *Evolution and communication: the domestication of the savage mind*, in «British Journal of Sociology», 24, 1973, pp. 1-12.

tracciare le rappresentazioni dicotomiche di cui si parlava poco sopra, differenti autori per poi, alla fine, dilungarsi sull'opera di Lévi-Strauss.

Ne *Il pensiero selvaggio* e in *Razza e storia*<sup>24</sup> l'antropologo francese prende in esame, con il fine di muovere una critica all'etnocentrismo, le modalità in cui sono state interpretate le forme di pensiero "indigene", o delle cosiddette società tradizionali, in rapporto alle società occidentali. L'obiettivo di Lévi-Strauss è produrre una interpretazione di questi due mondi culturali superando le posizioni evoluzioniste che pretendevano di ritrovare presso le società tradizionali delle forme di razionalità pre-logica che erano appartenute anche ai contesti occidentali. Fondamentalmente si trattava di asserire un'unità finalistica dello sviluppo cognitivo che però, per varie ragioni, in popolazioni diverse aveva raggiunto stadi evolutivi differenti. Osservare e studiare queste società tradizionali significava, allora, potersi specchiare nel proprio passato remoto. È contro questa impostazione ingenuamente teleologica che Lévi-Strauss produce le sue analisi. Ciò che egli intende sostenere è che non esiste una monogenicità del pensiero e una molteplicità di livelli di sviluppo ma, in modo ben più radicale, che esistono due modelli di pensiero, tra loro incommensurabili. Da una parte, nelle società tradizionali, ci si imbatte nel pensiero selvaggio; dall'altra, nelle società occidentali, in quello addomesticato. La stessa dicotomia anche nei termini di pensiero caldo, quello addomesticato, e pensiero freddo, quello selvaggio. Se l'incipit de *Il pensiero selvaggio* è riconoscere come infondata l'ipotesi che personalità geniali come Platone o Einstein si possano manifestare solo nei tempi recenti della storia il corollario è che simili "intellettuali" possano esistere anche in contesti completamente differenti e che il loro sapere sarà esso stesso differente. È ancora un gioco di parti contrapposte: da una parte, la scienza del concreto; dall'altra, quella dell'astratto; da una parte, il *bricoleur*; dall'altra, l'ingegnere. In entrambi i mondi sociali la cultura opera per imporre un ordine al caos dell'universo, per poter produrre una forma di comprensione intellettuale ma, cambiando il contesto, bisognerà riconoscere che cambiano sia le forme che i contenuti di questa attività intellettuale.

Questo modo di rileggere la contrapposizione tra "noi" e "loro" appare a Goody relativamente insufficiente. Per almeno due ragioni. Innanzitutto perché operando in questi termini:

<sup>24</sup> Cfr. C. Lévi-Strauss, *Race et Histoire*, Paris, Gallimard, 1987.

[...] evitiamo la dicotomia radicale. Ma lo facciamo apparentemente scartando ogni considerazione dei fattori specifici, compresi la tradizione intellettuale, l'assetto istituzionale e il modo di comunicazione, che stanno a monte dell'apparizione d'un Platone o d'un Einstein. Passiamo dalla rozza dicotomia a un'unità astorica<sup>25</sup>.

In più, perché concentrandosi sulle forme del pensare, dunque su modelli strettamente cognitivi, Lévi-Strauss riattualizza, con un certo relativismo essenzializzante, l'opposizione rigida tra due modelli di società. E l'obiettivo di Goody, come abbiamo già accennato, è proprio quello di superare sia il modello banalmente evolucionista, già criticato da Lévi-Strauss, sia ogni forma di relativismo assoluto, proponendo una rilettura delle società basata su un evolucionismo equilibrato che si fondi sulla molteplicità delle possibili organizzazioni sociali delle tecniche di comunicazione. Attraverso questo tipo di analisi, Goody è convinto di riuscire a superare la visione dicotomica dei mondi culturali.

Questo ambizioso fine è stato commentato da Grottanelli come segue:

La ragionevole tesi dell'A. è che tale dicotomia ha la sua ragion d'essere in quanto rispecchia una realtà di fatto, che un millenario processo di sviluppo della mente umana ha effettivamente avuto luogo, e che il momento culminante di tale processo, in cui si situa il passaggio dall'una all'altra condizione è stato reso possibile da cambiamenti nei modi di comunicazione, in particolare dall'introduzione della scrittura e dalle sue conseguenze: non solo la presenza di documenti (sistema grafico) ma anche la loro conservazione e accumulazione (archivi) sono alla base dei processi d'incremento conoscitivo a lunga portata. Tesi, dunque, tutt'altro che rivoluzionaria, ma ripresentata con una certa originalità di dati e di argomenti<sup>26</sup>.

In effetti, si dovrebbe ammettere che Grottanelli riesce a cogliere alcuni spunti significativi. Ma, forse, ne fraintende altri.

Goody non supera affatto la dicotomie. Questo è fuori di dubbio. Ma vi sono due ottime ragioni per questa apparente debacle. La prima è di carattere tanto personale quanto epistemologico. Goody stesso dichiara che, se, da una parte, non è possibile accettare il

<sup>25</sup> J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* ... cit., 1981, p.13.

<sup>26</sup> V. L. Grottanelli, *The domestication of the savage mind* ... cit., 1978, p. 189.

manicheismo autoreferenziale delle coppie di opposizioni con cui è stato sempre risolto il rapporto noi/loro, dall'altra, egli rifiuta categoricamente un relativismo radicale che rischierebbe di risolversi in un tutto indistinto. Partendo dunque da una accettazione di un dato di fatto, ovvero che esistano differenti livelli di sviluppo tra le varie società umane, egli decide di rivolgersi allo studio degli effetti che la presenza o l'assenza di dispositivi scritturali comportano all'interno dei sistemi sociali. Come in Ong, allora, ritroviamo qui, a differenza di ciò che sostiene Grottanelli, il sincero sforzo analitico – sicuramente non pienamente riuscito – di superare la dicotomia riconducendola alla storia specifica dell'evoluzione di due diversi meccanismi di comunicazione. La seconda ragione, direttamente dipendente dalla prima, è che partendo da questo tipo di inchiesta, che si basa già su una dicotomia (sistemi in cui esiste la scrittura e sistemi in cui non esiste la scrittura), Goody concentra prevalentemente la sua attenzione su differenze qualitative dei processi cognitivi. Ecco, dunque, che, pur volendo superare uno schema di rappresentazioni costituito da dicotomie, egli finisce per proporci una nuova: sistemi culturali a bassa capacità di astrazione, quelli orali, e sistemi ad alta capacità di astrazione, quelli in cui sono presenti processi di letterazione. E d'altronde egli è ben consapevole di aver riproposto una dicotomia, visto che nelle ultime pagine del testo lo ammette senza troppo imbarazzo<sup>27</sup>.

In fondo, è difficile non concordare con le riflessioni dell'antropologo. Quanto abbiamo cercato di esporre finora ha un evidente filo rosso. Pur nei vari approcci che si possono avere nello studio dei sistemi sociali, basandosi sulle tecniche di comunicazione, appare evidente che la presenza o meno di determinate tecnologie e tecniche impone dei cambiamenti. Se in alcuni contesti la presenza del sistema scritturale ha avuto enormi impatti sociali in funzione del rapporto di classe (si pensi, ad esempio, quale peso ha avuto, nel contesto europeo, la democratizzazione dell'accesso alle Sacre Scritture dopo la Riforma Luterana, attraverso la traduzione dei testi sacri, e, per fare

<sup>27</sup> Scrive Goody: "Mi rendo conto che nel corso di questa disamina anch'io sono stato incline a scivolare in una trattazione dicotomica dell'eloquio di contro al testo, dell'orale di contro allo scritto. Ma [...] i cambiamenti sono molteplici e altrettanto numerosi sono i rapporti che s'impennano su di essi" (J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* ... cit., 1981, p. 174).

solo un altro esempio, l'alfabetizzazione di massa promossa dai vari Stati durante tutto il Novecento), è parimenti vero che l'assenza di questo dispositivo, in altri contesti, ha prodotto lo sviluppo di specifiche tecniche narrative, discorsive, mnestiche che, con l'avvento della scrittura, sono andate perdute.

Se Ong faceva notare questa complessità relazionale del sistema sociale rispetto alle sue tecnologie, Goody pare, in alcuni momenti, schiacciare maggiormente la questione sul rapporto che i dispositivi tecnologici intessono con la strutturazione del campo sociale in funzione di un corpus di conoscenze: in altre parole, con la produzione di particolari sistemi di sapere.

Punto nodale del testo di Goody è comprendere come, con l'utilizzo di alcuni prodotti scrittureali (tabella, lista, prescrizioni e ricette), funzionali alla risoluzione di alcuni problemi di ordine quotidiano, si sia manifestato, progressivamente, un cambiamento nei processi cognitivi. La possibilità di affidare il pensiero ad un supporto alieno a colui che lo pensa ha garantito lo sviluppo di competenze intellettive, rivolte all'indagine di sé stessi e della propria exteriorità, il cui reperimento è più arduo presso culture primariamente orali.

Anche in questo caso, un esempio di quotidianità può aiutare a comprendere la posizione di Goody.

Si prenda in considerazione il caso di una persona che abitualmente prende nota delle sue riflessioni, dei suoi vissuti su un supporto cartaceo. Quello che in genere si chiama un diario. I pensieri che egli trascrive sono un prodotto che emerge nell'istante in cui egli li pensa. Al più, sono frutto di una serie di riflessioni fatte comunque all'interno di un lasso di tempo sufficientemente vicino al momento in cui queste vengono testualizzate. Si ipotizzi, poi, che dal momento della scrittura trascorra un altro intervallo di tempo sufficientemente lungo da poter dimenticare cosa si è scritto su quei fogli. Un giorno, fortuitamente, colui che aveva trascritto le sue riflessioni sulla carta si imbatte nel taccuino o nel foglio su cui le aveva relegate. Rileggere quelle parole lo situa in una posizione del tutto particolare: egli legge un testo che è suo ma che, in qualche modo, non lo è più. Non riconosce come immediatamente aderenti al suo sentire quelle parole. Le osserva e le ripensa come fossero parole di qualcun altro. Le può analizzare a partire da un nuovo contesto. Le può astrarre e osservare nella loro estraneità. Questo, per Goody, è uno dei modi attraverso i quali, in modo maggiore,

evolve il pensiero, muovendosi verso un livello sempre più alto di capacità analitica e astrattiva<sup>28</sup>.

Torniamo allora ancora una volta al problema delle dicotomie, poiché è in quella sede che lo studioso ci fornisce una summa delle sue analisi, ovvero nel momento in cui affronta l'opposizione tra orale e letterato.

In molti casi, più che "tradizionale" e moderno", sono da opporre "orale" e "letterato". La consapevolezza delle alternative è chiaramente una caratteristica che si confà di più alle società letterate, nelle quali libri e biblioteche consentono all'individuo di accedere alle conoscenze appartenenti a culture ed epoche diverse sia sotto forma di descrizioni che di schemi utopici. Ma non è soltanto la consapevolezza di essere esposti a una gamma più ampia di influenze. [...] Piuttosto, è la *forma* in cui si presentano le alternative che rende consapevoli delle differenze, spinge a considerare la contraddizione, rende coscienti delle "regole" dell'argomentazione, costringe a sviluppare tale "logica". E la forma è determinata dal modo letterario o scritto. Perché? Quando un discorso è messo per iscritto può essere scrutato molto più dettagliatamente, sia nelle sue singole parti che nel suo insieme, in ciò che precede e in ciò che segue, fuori dal contesto e nel suo ambito; in altre parole, può essere sottoposto a un tipo di analisi e di critica abbastanza differente rispetto a quello che si può adottare per una comunicazione puramente verbale. Il discorso non è più legato a un' "occasione"; diventa atemporale. Né è più legato a una persona: sulla carta, esso diventa più astratto, più spersonalizzato. [...] La scrittura rende "oggettivo" il discorso trasformandolo in un oggetto di esame tanto visivo quanto uditivo [...]. Qui, a mio avviso, sta almeno in parte, la risposta circa la nascita della logica e della filosofia. [...] [L]a logica, nel suo senso formale, è strettamente legata alla scrittura [...]. La logica simbolica e l'algebra, per non dire del calcolo, sono inconcepibili senza la precedente esistenza della scrittura. [...] [U]na relazione con le regole dell'argomentazione o con i fondamenti della conoscenza sembra sorgere [...] dalla formalizzazione della comunicazione [...] che è intrinseca alla scrittura. [...] Le società "tradizionali" si caratterizzano non tanto per l'assenza di pensiero riflessivo quanto per l'assenza di strumenti adatti a una riflessione costruttiva [ovvero, astratta e inferenziale, ndr]<sup>29</sup>.

Giunti a questo punto, allora, se volessimo stabilire delle continuità e delle differenze tra il testo di Goody e quello di Ong, che come abbiamo visto sono considerati i testi classici degli studi sull'oralità e la letteratura, si potrebbe concludere che, mentre entrambi stabi-

<sup>28</sup> L'esempio qui proposto vale, ovviamente, anche senza considerare il periodo che intercorre tra la scrittura, l'oblio e il ritrovamento del testo.

<sup>29</sup> J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* ... cit., 1981, pp. 56-57.

liscono una certa partizione tra sistemi sociali in cui sono presenti il dispositivo scritturale e un processo di litterazione e sistemi sociali in cui, invece, questi sono assenti, Goody è molto più attento a rintracciare nel processo di litterazione la matrice del pensiero moderno, analitico, logico-filosofico e, quindi, scientifico.

Vorremmo ora tentare un rapido confronto tra il corposo testo del 1977 e il breve articolo del 2007 da cui è tratta la citazione che apre il paragrafo, mettendo a fuoco alcune problematiche che Goody tematizza nel suo articolo e cercando di cogliere le differenze di approccio che, come vedremo alla fine del paragrafo, porteranno a delle conclusioni sufficientemente lontane le une dalle altre.

Il testo di Goody, infatti, sembra poggiare su una serie di ripensamenti rispetto al volume che ha costituito l'oggetto della presente sezione. Se, infatti, come abbiamo accennato prima, l'indagine di Goody in *L'addomesticamento del pensiero selvaggio* è fortemente legata allo sviluppo di alcuni saperi analitico- astratti attraverso l'invenzione di tecniche scritturali, cosa che segna un confine netto tra sistemi orali e sistemi scritturali, nell'articolo del 2007 l'attenzione dello studioso è maggiormente focalizzata a rintracciare alcune continuità tra oralità e scrittura, mantenendo vivo il loro appartenere al più ampio ambito del linguaggio umano.

La comunicazione – nel senso classico del termine – è primordiale poiché essa è precisamente ciò che ci definisce in quanto esseri umani, ciò che costituisce uno dei principali aspetti della nostra umanità. La singolarità degli esseri umani è stata attribuita alla loro capacità di utilizzare o di fabbricare arnesi o, ancora, al fatto di possedere una sviluppata intelligenza sociale, ma per me queste caratteristiche derivano tutte dall'invenzione del linguaggio. [...]

Grazie al linguaggio, possiamo esprimerci sul mondo, sugli altri, su noi stessi; possiamo parlare non solo di ciò che è presente, ma anche di ciò che non lo è, del passato, del futuro... di ciò che è assente. Penso inoltre che ciò che noi chiamiamo "pensiero" sarebbe virtualmente impossibile senza il linguaggio, che opera sia in modo interno che in modo esterno. [...] Ciononostante, il linguaggio è, in un certo senso, effimero. Esso dipende da una comunicazione faccia a faccia e non può essere agevolmente conservato. Ciò significa che può essere trasmesso oralmente ma che, se i locutori scompaiono, non può più esserci comunicazione tra loro o proveniente da loro.

È l'invenzione di un metodo di registrazione del discorso, ovvero la scrittura, che ha cambiato la situazione. Il linguaggio è una proprietà di tutti gli esseri umani. La scrittura fu inventata circa nel 3500 a.C. e si è propagata lentamente e non ovunque. È stato allora possibile classificare le società non più solamente in funzione dei loro modi di produzione ma anche secondo i loro modi di comunicazione con tutto ciò che questo implica: scuole, libri, biblioteche. [...]



Bisogna [d'altronde] tenere a mente l'idea secondo cui l'introduzione di un nuovo mezzo di comunicazione è diversa dall'introduzione di un nuovo mezzo di produzione. Un nuovo mezzo di comunicazione non rimpiazza, non sopprime né marginalizza il precedente. Esso vi si aggiunge piuttosto che soppiantarlo<sup>30</sup>.

La rappresentazione che ci offre l'antropologo britannico è molto chiara. Innanzitutto, l'assunto di partenza è che, tra tutto ciò che potrebbe distinguere l'uomo dagli animali, il linguaggio gode di una considerazione preferenziale. Tutti i dispositivi o i predicati sociali – essere, ad esempio, un “animale relazionale” – che in genere sono stati evocati per creare questa linea di separazione, per Goody non sono che delle acquisizioni di secondo ordine, dei fenomeni derivati proprio dalle facoltà concesse, o sviluppate, attraverso il linguaggio. Come abbiamo già visto prima, il linguaggio, inteso come discorso, come voce, come parola detta, è materialmente inconsistente. “Effimero”, lo definisce Goody. Dunque, una nuova linea di separazione si articola nel momento in cui alcune società hanno sviluppato le tecniche di scrittura, che garantiscono di superare l'impasse dell'immaterialità del discorso. Fino a questo punto l'analisi di Goody è notevolmente prossima a quella di Ong. È tuttavia a questo punto che egli compie uno slittamento, spostando le sue riflessioni da un piano meramente sincronico ad uno diacronico. Immette, ovvero, una dimensione storica situando cronologicamente l'invenzione della scrittura, invenzione che, ripensata nella prospettiva delle nostre conoscenze su quando abbiano cominciato a prodursi delle comunità di “uomini”, è abbastanza recente. *Solo* 3500 anni fa. Dunque, sebbene la scrittura, con la sua comparsa, obblighi ad un'indagine sui cambiamenti ad essa legati, non crea una cesura netta, una partizione assoluta tra le comunità umane. Questo perché, come ricorda l'antropologo, inventare un nuovo mezzo di comunicazione non equivale a inventare un nuovo mezzo di produzione. Tanto più, verrebbe da aggiungere per essere ancora più specifici, che la scrittura più che un mezzo di comunicazione assolutamente nuovo da un punto di vista linguistico sembra essere un dispositivo tecnologico di trascrizione del linguaggio. Ciò implica che, per quanto essa cambi nel profondo il modo di trasferire e tramandare informazione, non è un dispositi-

<sup>30</sup> Traduzione mia. J. Goody, *Oralité et écriture*, in «Communication et langages» ... cit., pp. 3-10: 4 e sgg.

vo di separazione e disarticolazione come lo è il linguaggio per gli esseri umani nei confronti degli altri animali. Insomma, la scrittura va pensata in una certa continuità con ciò che l'ha preceduta e con ciò che la seguirà.

Detto ciò, l'impressione che si ha confrontando questi assunti con quelli contenuti nel testo del 1977, introdotto in Italia nel 1981, è che Goody abbia rivisto alcuni suoi assunti.

Ci sembra, infatti, che aver maggiormente problematizzato il rapporto tra scrittura e oralità all'interno del più ampio dominio del linguaggio abbia portato Goody a notare ed evidenziare alcuni aspetti che mancano nel lavoro monumentale degli anni Settanta.

Nel saggio più recente, articolando maggiormente i rapporti che intercorrono tra oralità e scrittura anche all'interno di medesimi contesti sociali – avendo cioè abbandonato la rappresentazione eccessivamente riduttiva di sistemi primariamente letterati e sistemi primariamente orali – l'antropologo britannico si è maggiormente soffermato ad analizzare alcune conseguenze che un dispositivo tecnologico quale la scrittura può comportare non solo nel modificare dei processi cognitivi ma, soprattutto, nel strutturare degli equilibri sociali.

I due esempi più interessanti che egli avanza sono quello di alcuni Stati africani di recente alfabetizzazione di massa e del rapporto che si è instaurato tra lingue ufficiali e dialetti attraverso la trasposizione alfabetica del linguaggio.

Nel primo caso, sottolineando come la moltiplicazione esponenziale della popolazione istruita in un contesto in cui non sono stati pensati dei rispettivi adeguamenti delle politiche lavorative abbia creato un'instabilità politica portando alla formazione di una porzione di popolazione povera e ostile. Nel secondo caso, invece, la creazione di una lingua alfabetizzata ufficiale ha condannato le altre lingue locali allo statuto di dialetti, producendo un dislivello interno allo Stato ed escludendo molti dalle risorse culturali veicolate dalla scrittura, ovvero la maggior parte delle risorse culturali.

Al di là del riduttivismo e della semplificazione del modo di rileggere il conflitto sociale, che ci pare essere sufficientemente evidente in schemi interpretativi come quelli di cui sopra, i casi forniti da Goody risultano ugualmente interessanti poiché servono a sottolineare un aspetto che, forse, non era stato messo in luce adeguatamente in *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*. Se la scrittura è un dispositivo tecnologico, tale dispositivo non agisce solo nei processi

psicodinamici dei soggetti o delle collettività. Non agisce neppure unicamente a livello di meccanismo di produzione e accumulazione del sapere. Essa può agire sul modo di distribuire le risorse inerenti ai campi del sapere. Facendo ciò, può creare – o crea – degli squilibri intra- e inter-sociali.

Il dispositivo scritturale, dunque, non è un dispositivo neutro. Non è cioè un mero dispositivo tecnico a partire dal quale studiare determinati cambiamenti sociali.

Vi è allora un altro autore cui è necessario fare riferimento e che, stranamente, spesso è estraneo alle bibliografie che si occupano approfonditamente dei rapporti tra oralità e scrittura. L'ultima paragrafo sarà dunque dedicato al saggio *Etno-grafia. L'oralità, o lo spazio dell'altro: Léry* di Michel de Certeau<sup>31</sup>.

### *I nostri segni, i silenzi degli altri*

Come si diceva nella sezione dedicata alla rassegna sugli studi riguardanti oralità e litterazione, il secondo Novecento francese è stato particolarmente attento ad esaminare i modi di emersione del soggetto in funzione della parola, sul discorso, sulla scrittura. A questo proposito si potrebbero citare molti autori, primi tra tutti Gilles Deleuze Georges Bataille<sup>32</sup>, ma, per il nostro tema specifico, Michel de Certeau è certamente quello il cui lavoro vale maggiormente il caso di essere approfondito.

Questo per due motivi. Il primo, particolarmente intrigante, è che i tre saggi che compongono il testo *La scrittura dell'altro*<sup>33</sup> hanno come oggetto il rapporto che l'Occidente ha avuto con la scrittura come strumento di critica e comprensione, dunque come strumento riflessivo. Al pari della sua riflessività, tuttavia, de Certeau è riuscito a rintracciare e ricostruire l'ambivalenza di tale strumento. Un'ambivalenza che si produce attraverso il potere legato alla possibilità di scrivere sé stessi e di scrivere gli altri, tanto più quando gli altri non

<sup>31</sup> M. de Certeau, *Etno-grafia. L'oralità, o lo spazio dell'altro: Léry*, in M. de Certeau, *La scrittura dell'altro*, a cura di S. Borutti, U. Fabietti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.

<sup>32</sup> Si pensi, ad esempio a opere quali le seguenti: G. Deleuze, *Critique et clinique*, Paris, Editions de Minuit, 1993; M. Foucault, *Qu'est-ce qu'un auteur?*, in M. Foucault, *Dits et écrits. I*, Paris, Gallimard, 2001; G. Bataille, *La letteratura e il male*, Milano, SE, 2006.

<sup>33</sup> M. de Certeau, *La scrittura dell'altro* ... cit.

hanno la parola. Un potere che, afferma de Certeau, è totalmente interno alla “modernità” dell’Occidente. L’operazione scritturale sembra essere una cifra importante di questa modernità. Essa:

produce, preserva, coltiva ‘verità’ non periture, si articola su un brusio di parole [l’oralità, ndr] svanite non appena enunciate, perse dunque per sempre. Una ‘perdita’ irreparabile è la traccia di queste parole nei testi di cui sono l’oggetto. È così che sembra *scriversi* una relazione con l’altro<sup>34</sup>.

Mentre nei lavori che abbiamo preso in considerazione poco sopra il rapporto tra oralità e scrittura veniva colto nella loro unicità, ovvero separando culture orali e culture di litterazione e analizzandole nelle loro articolazioni interne, lo studioso francese si sofferma maggiormente sulle relazioni che si producano nell’incontro tra i due sistemi culturali, riflettendo sui dislivelli di potere che si generano quando ciò che rende “memorabile” riproduce secondo i propri paradigmi quel “brusio” lontano che, di per sé, non lascia traccia. La scrittura di de Certeau è, come vedremo, caustica nel rapporto con sé stessa, non assolvendosi mai dagli inganni e dalle ambiguità che conserva all’interno della sua tecnica, ma certo non è auto-accusatoria né eccessivamente radicale, come alcuni dei testi che segnaleremo nel prossimo paragrafo e che fanno parte del filone delle *critical literacies*. Cerca di comprendere una relazione di potere, anche un dislivello di potere, non confondendolo mai con un sistema di dominazione. Tornano, nei suoi scritti, parole care al clima culturale francese, quali silenzio e interdetto, ma mai si cede al tentativo auto-commiserante di produrre una Storia finalistica che vede nell’Occidente e nella sua storia reale e contingente la necessità di una cieca dominazione sulle altre storie contingenti. Le storie degli altri.

Il secondo motivo per cui, in questa sede, de Certeau riveste un ruolo che merita di essere approfondito è, molto banalmente, che, a differenza di Deleuze, Barthes, Foucault, Blanchot – e l’elenco potrebbe essere molto lungo – egli era un etnologo. Etnologo e gesuita con una spiccata vocazione autoriflessiva. I suoi testi sono sempre costruiti dallo sguardo che tenta di rintracciare i segni di una frattura, di un incontro o di uno scontro che, altri, hanno chiamato “lo scandalo etnografico” e che stabilisce delle relazioni che, come abbiamo

<sup>34</sup> *Ivi*, pp. 32-33.

detto alla fine del paragrafo precedente, non si producono nel segno della neutralità<sup>35</sup>.

I tre testi di de Certeau si collegano alla più generale riflessione dell'autore sul tema della scrittura della storia, ovvero il modo in cui a partire dal presente vengono prodotte le tracce di un passato<sup>36</sup>. Si tratta di ripensare la scrittura della storia non come una pratica lineare e consequenziale, che volgendosi verso il passato lo narra e lo comprende. Il movimento è precisamente l'opposto: è comprendere che la scrittura della storia è una pratica culturale che ha una sua genealogia e una sua storicità e che, in quanto pratica, è un modo attraverso il quale un dato sistema culturale ha prodotto sapere. Afferma de Certeau che:

*La scrittura della storia* è lo studio della scrittura in quanto pratica storica.

Se tutta l'impresa scientifica ha come caratteristiche, dopo quattrocento anni, la produzioni di artefatti linguistici autonomi (di lingue e di discorsi "propri") e la loro capacità di trasformare le cose e il corpi dai quali sono stati separati [...] *la scrittura della storia* rinvia a una storia "moderna" della scrittura<sup>37</sup>.

Le analisi su cosa significhi scrivere, condotte dall'etnologo francese, ruotano costantemente intorno a questo punto. La scrittura – sarà questo uno dei temi più densi di *L'écriture de l'histoire* – è una pratica doppia, che si esplica in due direzioni. Il momento dell'alienazione del linguaggio dal corpo (artefatti linguistici autonomi separati dai corpi da cui sono prodotti), ovvero la messa a distanza della parola è la prima direttrice attraverso cui opera la scrittura. Ma questa direttrice non è sterile. Essa ha un fine specifico. La messa a distanza, infatti, è l'unica possibilità che ha l'Occidente che "scrive la storia" di poter comprendere. Senza addentrarci troppo, è sufficiente cogliere uno dei punti essenziali dell'analisi mossa da de Certeau nel libro: la scrittura – sai

<sup>35</sup> Cfr. E. de Martino, *Etnografia del tarantismo pugliese. I materiali della spedizione nel Salento del 1959*, a cura A. Signorelli, V. Panza, Lecce, Argo, 2011; E. de Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 2002; A. Signorelli, *Ernesto De Martino: teoria antropologica e metodologia della ricerca*, Roma, L'Asino d'oro, 2015; V. Panza, *La sfida e lo scandalo dell'incontro etnografico. Su alcuni aspetti della rappresentazione etnografica negli inediti de "La terra del rimorso"*, in «La Ricerca Folklorica», 67-68, 2013, pp. 73-77.

<sup>36</sup> Cfr. M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 2002; per una presentazione generale delle tematiche trattate dall'autore, si veda AA.VV., *Michel de Certeau. Un teatro della soggettività*, in «aut aut», 2016, 369.

<sup>37</sup> Traduzione mia. M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire* ... cit., 2002, p. 10.

essa storica o antropologica – è profondamente “poietica”. Cioè, essa “fa”, “costruisce”. Non solo costruisce l’interpretazione attraverso cui crea una rappresentazione del mondo e del tempo. Essa, ancora più in fondo, costruisce i dati su cui poggia la sua interpretazione. Non vi è mai, nell’autore, una possibilità che il dato sia inserito in una cronologia “oggettiva”. La cronologia stessa viene prodotta a partire dal presente. È, questo, uno dei punti più complessi della trattazione proposta da de Certeau. Lo storico e l’antropologo sono dei *poeti* perché plasmano la realtà attraverso un processo analitico, che è quello della messa a distanza, della creazione dell’alterità, e un processo sintetico, che è quello della comprensione. E questo avviene poiché l’attività della scrittura e della comprensione dell’altro avvengono in due momenti temporali differenti. Vi è il tempo dell’altro – il passato, nella storia; l’estraneo, nell’antropologia – che è il tempo che deve essere compreso e concettualizzato. Vi è, poi, il tempo presente, il tempo cioè in cui è immerso lo storiografo e la storiografia, l’antropologo e l’antropologia. È il tempo del suo mondo, della società entro cui la sua arte (poiché la scrittura è una *techné*, una tecnica, un’arte) plasma e “resuscita” l’alterità. Questo passaggio è espresso molto chiaramente dall’autore.

[L]a situazione della storiografia mostra l’interrogazione sul reale secondo due posizioni ben differenti all’interno dell’impresa scientifica: il reale come ciò che è *conosciuto* (ciò che lo storico studia, comprende o “resuscita” della società passata) e il reale come ciò che è implicato nell’operazione scientifica (la società presente alla quale si riferisce la problematica dello storico, le sue procedure, i suoi modi di comprensione e alla fine una pratica di senso). Da una parte, il reale è il *risultato* dell’analisi, e, dall’altra, è il suo *postulato*. Queste due forme di realtà non possono essere né eliminate né ricondotte una all’altra. La scienza storica si situa precisamente nel loro rapporto. Essa ha come suo obiettivo proprio di svilupparlo [questo rapporto, ndr] all’interno di un discorso<sup>38</sup>.

Si comprende allora come la scienza della scrittura dell’altro – dunque tanto la storia quanto l’antropologia – siano dei discorsi dialettici, ovvero discorsi che, come vedremo a breve, si producono in un incontro tanto dialogico quanto agonistico.

Una volta accettato questo sfondo teorico ora descritto, torniamo al volume *La scrittura dell’altro*. Il punto di partenza da cui muove de

<sup>38</sup> M. de Certeau, *L’écriture de l’histoire ...* cit., 2002, pp. 91-92.

Certeau è una questione auto-evidente. Ripensiamo all'esempio del pianista e dell'ascoltatore che entra nella sala un istante dopo che il suono è stato prodotto. In quell'occasione avevamo avanzato l'ipotesi che nessuno potrebbe affermare con certezza che un suono è stato prodotto. E sarebbe ben strano il contrario, visto che l'unico testimone di quella produzione sonora era il pianista stesso.

Complessifichiamo l'esempio. Se, invece, si accede alla sala mentre il pianista sta suonando, le cose evidentemente cambiano. Immediatamente, attraverso un sistema di interazioni complesse che, quanto meno, prevedono l'esistenza di un esecutore e di un ascoltatore, si genererà un *discorso* su quella musica. In altri termini, l'ascoltatore penserà a quella musica, si chiederà se ciò che sta ascoltando gli piace o meno, se l'esecutore è un bravo pianista o un pedestre militante e tutta un'altra lunga serie di riflessioni che si potrebbero fare a riguardo. Probabilmente, uscito dalla sala riferirà i suoi pensieri elaborati sulla base di quella esecuzione. Eppure, quei suoi pensieri non sono *precisamente* l'esecuzione. Sono un discorso sull'esecuzione. Un discorso che si è prodotto a partire dall'incontro tra queste due figure che hanno ruoli diversi. Uno suona e l'altro ascolta.

Ciò che ci fa notare de Certeau è precisamente il senso profondo di questo incontro. È evidente che, sia che noi ne siamo coscienti, sia che non lo siamo, in qualche angolo di mondo, in questo momento, potrebbe darsi che esista una piccola comunità nella quale non è mai stata sviluppata una tecnologia scritturale. Eppure non potremmo formulare nessuna ipotesi su come questa comunità pensi, come essa strutturi le sue pratiche quotidiane, come essa si relazioni al mondo circostante, come lo concettualizzi. Le nostre ipotesi possono darsi solo dopo che sia avvenuto qualcosa di preliminare. Un incontro. Nel momento in cui un etnografo, sperduto in questo ipotetico angolo di mondo, debba imbattersi in quella comunità primariamente orale allora potrebbe iniziare a testualizzare quell'oralità, interrogandosi su quali meccanismi sociali essa crei. Come però nel caso del pianista, il testo dell'etnografo che ci racconta cosa sia – seguendo il caso presentato da de Certeau – la parola *tupi*<sup>39</sup>, cosa essa significhi e come essa venga impiegata è qualcosa che lascia

<sup>39</sup> I Tupi sono la popolazione di cui narra, verso la fine del Cinquecento, Jean de Léry, proto-etnografo di cui tratta de Certeau nel saggio *Etno-grafia*.

fuori la parola stessa. Essa non ha cittadinanza nel testo poiché non è pensata e non è fatta per il testo. Ciò che sta cercando di indicarci de Certeau è che per noi non ci può essere percezione dell'*oralità* senza che essa non entri a far parte del paradigma della scrittura. A queste condizioni, tuttavia, essa – l'oralità – paga un prezzo che, nel minore dei casi, è una sua completa trasfigurazione. Scrive l'etnologo francese:

Nel 1556, Jean de Léry<sup>40</sup> ha ventiquattro anni. La sua *Histoire*, vent'anni dopo, cambia in una forma circolare il movimento di partenza che andava da un *di qua* (qui, la Francia) a un *di là* (laggiù, i Tupi). Trasforma il viaggio in un ciclo. Riporta da laggiù un oggetto letterario, il selvaggio, che consente di ritornare verso il punto di partenza. Il racconto produce un ritorno da sé a sé verso la mediazione dell'altro. Laggiù però rimane qualcosa, che sfugge al testo: la parola tupi. Essa è quanto non è recuperabile dell'altro – un atto perituro che la scrittura non può riportare. [...] Tra "loro" e "noi" c'è la differenza di questa scrittura [...] che mette immediatamente in causa questo rapporto di *potere* [...].

Nel combinare il potere di *conservare* (mentre la "favola" selvaggia dimentica e perde l'origine) e quello di *superare* all'infinito la distanza (mentre la "voce" selvaggia è limitata al cerchio evanescente nella sua audizione), la scrittura *fa la storia*. [...] [E]ssa accumula, immagazzina i "segreti" di qua, ne perde niente, li conserva infatti. È archivio. [...] Il potere che il suo espansionismo lascia intatto è, nel suo principio, colonizzatore. Si estende senza essere cambiato. È tautologico, immunizzato tanto contro l'alterità che potrebbe trasformarlo quanto contro quella che potrebbe resistergli. [...]

A questa scrittura che invade lo spazio e capitalizza il tempo, si oppone la parola che non va lontano e che non conserva. Per quanto riguarda il primo aspetto, essa non lascia il luogo della sua produzione. In altre parole, *il significante non è distaccabile dal corpo* individuale o collettivo. Non è quindi esportabile. La parola è qui il corpo che significa. L'enunciato non si separa dall'atto sociale dell'enunciazione, né da una presenza che si dà, si consuma o si perde nella nomenclazione. C'è scrittura solo laddove il significante può essere isolato dalla presenza, mentre invece i Tupinamba vedono nei caratteri tracciati sulla carta una forma enigmatica di parola, l'atto di una forza; il fatto che per loro la scrittura sia una "stregoneria", o che per i selvaggi dell'Isola spagnola "le missive parino", è esatto. [...] Grazie all'unità di misura scritturale, Léry sa valutare quanto l'oralità aggiunga alle cose, e sa quello che le cose sono state. Egli è storico. La parola invece è soggetta al costume, essa è favola (da *farì*, parlare). Ora *la favola è la*

<sup>40</sup> Jean de Léry è stato un prete riformato calvinista che nel 1556 è fuggito dalla Francia per rifugiarsi in Brasile, dove fondare un "Rifugio" calvinista. L'opera cui fa riferimento de Certeau è un testo pubblicato nel 1578 intitolato *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, che ha per oggetto la narrazione delle peregrinazioni e dei vari incontri fatti da Léry durante il suo viaggio, durato fino al 1558.



*deriva* – aggiunta, deviazione e divertimento, eresia e poesia del presente rispetto alla “purezza” della legge primitiva<sup>41</sup>.

In questo lungo brano troviamo, in verità, una serie di spunti che, ormai, dovrebbero essere divenuti sufficientemente familiari. La parola, anche per de Certeau, è senza traccia, poiché vive nell’effimero della sua enunciazione. Il dialogo è una pratica sociale e la parola detta, l’oralità, può esistere solo nel momento in cui questa pratica ha luogo. La scrittura, invece, e tutto ciò che ad essa è legato, è imperitura. Nel momento in cui un pensiero è trasposto su un supporto che gli fornisce consistenza materiale non c’è molto che si possa fare: quel pensiero continuerà a esistere. In un certo senso, si potrebbe dire che quel pensiero continuerà a pensare. Se però per autori come Ong e Goody, o per molti altri cui si è accennato, la riflessione su la comunicazione orale e quella scritta va indagata nel modo in cui queste tecniche di interazione influiscano sui processi cognitivi, oppure nel modo di “inventare” sistemi morali, credenze, o ancora nella relazione che i soggetti hanno con sé stessi in funzione del tempo vissuto e pensato, per de Certeau sono altre le variabili che vanno analizzate. Da una parte, viene riformulato, in un modo che potrebbe apparire oscuro, il rapporto tra chi dice qualcosa e lo statuto sociale di quel qualcosa che dice. Senza entrare troppo nello specifico, quando l’etnologo francese parla di un *significante* che non può distaccarsi dal corpo sta facendo un chiaro riferimento alla possibilità di creare una separazione tra il soggetto di produzione del pensiero e il pensiero stesso. Si potrebbe dire che ogni volta che chi legge questo testo scrive qualcosa – una nota, una riflessione, la trascrizione di un suo vissuto, un sogno – ebbene, ci spiega de Certeau, quello scritto non è più di chi lo ha prodotto. È diventato altro. È stato “alienato”. È stato, cioè, affidato a un mezzo, il testo, che non può più essere posseduto. Nel caso dell’oralità, invece, ciò che viene detto, proprio per il suo essere immensamente fragile e profondamente legato all’atto sociale dell’enunciazione, non riesce a separarsi da colui che lo dice. Un rapporto di mutua implicazione. Nell’oralità la parola rimanda direttamente a chi l’ha pronunciato così come chi pronuncia una parola non ha facoltà di distanziarsene.

<sup>41</sup> M. de Certeau, *La scrittura dell’altro* ... cit., 2005, pp. 34 e sgg.

Tema, ovviamente, complesso e controverso che, in questa sede, andrà accettato in maniera vagamente assiomatica. O almeno, ci limiteremo a dire che questo – che noi si sia d'accordo o meno – è quanto vuole indicare Michel de Certeau.

D'altro canto, però, c'è qualcosa di ben più nuovo che viene proposto e tematizzato nel passo precedente e che si ricollega all'incontro tra oralità e scrittura. L'incontro, ci dice lo studioso, è *sempre* agonistico. La scrittura conquista gli spazi, gli interstizi dell'oralità e, progressivamente, si appropria, per poterlo trascrivere, di tutto il discorso della comunità primariamente orale.

Verrebbe allora da chiedersi se, in effetti, potere e dominio non coincidano. Bisognerà rispondere in maniera negativa. In questo caso il potere che de Certeau lega alla scrittura rispetto all'oralità è una funzione di possibilità. Molto semplicemente, la scrittura può fare, nel suo incontro con l'oralità, alcune cose che l'oralità non può fare con la scrittura. L'etnografo può abbracciare l'intero discorso, può circoscrivere le parole degli altri, le può trascrivere e, come abbiamo già detto, in alcuni casi – forse sempre –, le può trasfigurare. Questo perché nei contesti dove esiste scrittura si può accumulare sapere, si può creare un archivio, si può trasformare ciò che è effimero in ciò che è duraturo. E quando la parola orale diventa parola scritta essa, quasi fosse un oggetto, può essere comparata. Può essere manipolata. Può essere analizzata. Secondo de Certeau, un mondo fatto di oralità, in ultima analisi, non può che restare legato al suo presente e stabilire un rapporto di indicialità con il mondo che lo circonda. Indicialità, nel senso che esso può *solamente* indicare il mondo, mostrarlo e viverlo nell'immediato. La scrittura invece non solo indica ma costruisce. Per queste ragioni, come ricordano Ugo Fabietti e Silvana Borutti nell'*Introduzione* al volume, la scrittura è un atto politico e un atto poetico, ovvero “produce un ordine possibile dei fatti”<sup>42</sup>.

Parlare di rapporto agonistico, però, non vuol dire immaginare una lotta al termine della quale qualcuno avrà riportato la propria vittoria sull'altro. Significa che nel momento in cui il mondo della letteratura incontra il mondo dell'oralità si apre una competizione su modi diversi di concepire il rapporto dell'uomo con il mondo. Alla fine dell'agone, posto che questa fine sia pensabile, dei due modi – e

<sup>42</sup> S. Borutti, U. Fabietti *introduzione*, in M. de Certeau, *La scrittura dell'altro* ... cit., p. XVIII.

modelli – che entrano in competizione emergeranno le mancanze. O, in un altro senso, potranno intravedersi le originalità. Ciò che la parola mostra è assente nella scrittura. E ciò che la scrittura crea è impossibile nell'oralità. E tutto ciò non può venire alla luce se non – ci ricorda de Certeau – nell'incontro agonistico.

Tanto l'oggetto visto è scrivibile, omogeneo alle linearità del senso enunciato e dello spazio costruito, quanto *la voce* crea uno scarto, apre una breccia nel testo, restaura un corpo a corpo. [...] Il selvaggio diventa la parola insensata che rapisce il discorso occidentale, ma che, proprio a causa di *ciò*, fa scrivere indefinitamente la scienza produttrice di senso e di oggetti [l'antropologia, ndr]. *Il posto dell'altro*, che esso rappresenta, è, dunque, doppiamente "favola": in quanto frattura metaforica [...] e in quanto oggetto da comprendere [...]. Un dire *arresta* lo scritto [...] e *costringe a estendere* la produzione – fa scrivere.

Il racconto di Léry, per lo meno, abbozza la scienza di questa favola: sarà essenzialmente l'etnologia, o la forma del suo intervento nella storia<sup>43</sup>.

### *Oralità e letteratura*<sup>44</sup>

Giunti a questo punto, vorremmo ora tentare di fornire un quadro generale di ciò che si è andato costituendo in antropologia nel campo degli studi sulle relazioni tra oralità e scrittura. Seguendo ancora Bartlett, egli sostiene che il dibattito antropologico sui processi di letteratura si divida in cinque "scuole", o tradizioni di studio, che si sono mosse a partire da approcci teorici o oggetti di ricerca differenti.

Alla prospettiva degli autori del "dibattito storico", nel corso degli anni, si sono contrapposti molti studiosi che hanno messo in discussione la possibilità di separare nettamente i due sistemi culturali, immaginando un'opposizione binaria di oralità e letteratura, concreto e astratto, cosa che Goody, peraltro, aveva già criticato nelle dicotomie popperiane di chiuso e aperto e in quelle levistraussiane di addomesticato e selvaggio<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> M. de Certeau, *La scrittura dell'altro* ... cit., 2005, pp. 63 e sgg.

<sup>44</sup> La scrittura di questo paragrafo è profondamente debitrice dell'approfondito saggio di rassegna sui literacy studies pubblicato da Lesley Bartlett, Dina López, Lalitha Vasudevan e Doris Warriner. Cfr. L. Bartlett, D. Lopez, L. Vasudevan, D. Warriner, *The Anthropology of Literacy*, in *A Companion to the Anthropology of Education* ... cit., 2011.

<sup>45</sup> Cfr., F. N. Akinnaso, *On the Similarities between Spoken and Written Language*, in «Language and Speech», 18, 4, 1985, pp. 323-359; F. N. Akinnaso, *Schooling, Language*

È all'interno di questo confronto di prospettive, durato per quasi due decenni, che, sul finire degli anni Novanta del secolo scorso, l'approccio classico all'oralità e alla scrittura viene sempre più attaccato e messo in discussione, riconoscendo al suo interno un connaturato etnocentrismo e una eccessiva astrazione dell'oggetto di studio dai fattori materiali e strutturali che producono l'intero contesto sociale. Il problema è, in questa nuova prospettiva, storicizzare i fenomeni di litterazione, non immaginandoli come autonomi e indipendenti. È a partire dai lavori di Brian Street che si può iniziare a parlare di New Literacy Studies (NLS), ovvero studi incentrati su quello che Street chiama il "modello ideologico", cioè la comprensione del profondo legame che esiste tra pratiche di litterazione e strutture sociali di potere e riconoscendo, allora, la molteplicità di pratiche di litterazione che si possono produrre a seconda dei contesti presi in esame<sup>46</sup>. L'obiettivo dei lavori che seguono il testo di Street, come scrive Barrett, è di produrre una prospettiva strutturata dall'etnografia che:

problematizzi le singole definizioni di "literacy", enfatizzando la storicità e la molteplicità dei processi di litterazione e delle pratiche di litterazione, o ciò che le persone producono, in modo regolare, ricorrente e modellizzato, con l'alfabetizzazione così come il significato culturale che essi ascrivono a questi prodotti [...]; tali pratiche variano a seconda del linguaggio, dei codici di scrittura, dei ruoli, del network, dei partecipanti, del contesto e di altri fattori [...]. A partire da tale prospettiva analitica, la litterazione non potrebbe e non dovrebbe essere definita a priori, come essa è stata definita dalle più convenzionali analisi della litterazione; ciò che invece dovrebbe essere considerato quale processo di litterazione emerge da complesse negoziazioni socioculturali<sup>47, 48</sup>.

*ge, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies*, in «Comparative Studies in Society and History», 34, 1, 1992, pp. 68-109; K. Basso, *The Ethnography of Writing in R. Bauman, J. Scherzer, Explorations in Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992; D. Tannen, *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex, 1982; R. H. Finnegan, *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*, Oxford, Blackwell, 1988; J. Boyarin, *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press, 1993.

<sup>46</sup> Cfr. B. Street, *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*, New York, Addison Wesley, 1995; B. Street, *What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*, in «Current Issues in Comparative Education», 5, 2, 2003, pp. 77-91.

<sup>47</sup> Traduzione mia. L. Bartlett, D. Lopez, L. Vasudevan, D. Warriner, *The Anthropology of Literacy ... cit.*, 2011, p. 157.

<sup>48</sup> Cfr. D. Brandt, K. Clinton, *Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice*, in «Journal of Literacy Research», 34, 3, 2002, pp. 337-356; D. Bar-

Parallelamente, negli stessi anni, un altro approccio si è andato affermando nel panorama generale degli studi sul tema. Tale “scuola” – sebbene il termine scuola potrebbe essere una forzatura vista la molteplicità di declinazioni che questo *corpus* ha mostrato – è stata chiamata “critica”, nel senso di un’analisi che rilegge il fenomeno di letterazione non solo nel senso generico di un processo di cambiamento di sistemi sociali basato sull’acquisizione del dispositivo scritturale ma cerca anche di rintracciare in questo processo una posta in gioco che è la matrice della produzione di diseguaglianze. Come scrivono chiaramente Kamler e Comber:

I significati costruiti attraverso i testi sono ideologici e sono coinvolti nella produzione, nella riproduzione e nel mantenimento di organizzazioni di potere che sono inique<sup>49</sup>.

Il concetto può non apparire chiaro se non si tiene conto della confluenza, negli studi sociali a partire dagli anni Sessanta, di due apparati teorici provenienti da differenti tradizioni ma che, nello studio dei sistemi sociali, hanno trovato un punto di congiunzione. Da una parte, la teoria marxista, in particolare nelle prospettive della Scuola di Francoforte, offrì, in un momento storico di particolare fermento politico, una lente importante attraverso la quale rileggere l’assetto economico-politico del mondo. Dall’altra parte, l’ambiente accademico francese, oltre che offrire alcune significative riflessioni sullo stesso oggetto, fu particolarmente attento a produrre analisi sociali basate sui fenomeni discorsivi. L’interrogazione su chi e cosa fosse un soggetto, quali rapporti esso intrecciasse con il discorso e con i sistemi di produzioni di verità, furono punti nodali di oltre mezzo secolo di filosofia francese, profondamente legata agli studi di linguistica della scuola strutturalista.<sup>50</sup>

ton, M. Hamilton, *Literacy Practices in Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, a cura di D. Barton, M. Hamilton, New York, Routledge, 2000; M. Baynham M., *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. Language in Social Life*, Londra, Longman, 1995; New London Group, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in «Harvard Educational Review», 66, 1, 1996, pp. 60-93.

<sup>49</sup> Traduzione mia. B. Kamler, B. Comber, *Critical Literacy: Not Generic – Not Developmental – Not Another Orthodoxy*, in «Changing Education», 3, 1, 1996, pp. 1-9: 1.

<sup>50</sup> Per segnalare alcune delle opere più importanti di entrambe le scuole, cfr. T. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell’Illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010; T. W.

Se dunque ci si interessava ai modi in cui una società si strutturava intorno a meccanismi di potere basati sulla diseguaglianza e sul dislivello questo avveniva sempre nel tentativo di isolare i meccanismi che coercivano il soggetto e le strategie attraverso cui quest'ultimo poteva ingaggiare una lotta per la propria liberazione.

In questo, il testo, parola statica e circoscrivibile, potrebbe diventare il luogo *par excellence* all'interno del quale rintracciare le operazioni che producono "significato" e, all'interno di specifiche logiche, iniquità. E infatti gli studiosi della cosiddetta *critical literacy*, facendo propria questa tradizione, concordano su una certa quantità di punti. In primo luogo, sul fatto che i significati interni al testo non sono neutri. Questi, anzi, sono il prodotto e il meccanismo di riproduzione di determinate strutture di potere e di ideologie. In secondo luogo, molti di essi sostengono che l'acquisizione del dispositivo scritturale e dei meccanismi di analisi e comprensione del testo può essere un fattore di liberazione poiché consente ai soggetti di accedere a uno dei nuclei di solidificazione del sapere. La diretta conseguenza è che tale acquisizione implica un progresso lineare e un fenomeno di sviluppo socioeconomico. Inoltre, sempre proseguendo la riflessione su questo fenomeno di acquisizione di capacità tecnico-cognitive, essi sostengono che la possibilità di affrontare in modo critico un testo – la cosiddetta lettura passiva – permetta di sviluppare competenze attive di produzione testuale. I soggetti marginali, dunque, divengono produttori del proprio discorso, riappropriandosi della propria voce<sup>51</sup>.

Adorno, *Teoria estetica*, Torino, Einaudi, 2009; M. Horkheimer, *Eclisse della ragione. Critica alla ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 2000; M. Horkheimer, H. Marcuse, *Filosofia e teoria critica*, Torino, Einaudi, 2003; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1999; H. Marcuse, *Eros e civiltà*, Torino, Einaudi, 2001; R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002; R. Jakobson, *La linguistica e le scienze dell'uomo*, Milano, Il Saggiatore, 2011; F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 2009; M. Foucault, *L'archeologia del sapere. Una metodologia per lo studio della cultura*, Milano, BUR, 1999; M. Foucault, *Le parole e le cose*, Milano, BUR, 2016; G. Deleuze, *Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 2014; G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Torino, Einaudi, 2002; R. Barthes, *Il grado zero della scrittura*, Torino, Einaudi, 2003; R. Barthes, *Scritti. Società, testo comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998; J. Baudrillard, *La società dei consumi*, Bologna, il Mulino, 1976; J. Baudrillard, *Per una critica dell'economia politica del segno*, Milano, Mimesis, 2010.

<sup>51</sup> Cfr., P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011; P. Freire, *Cultural Action for Freedom*, Cambridge, Harvard Educational Review, 1975; P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973; C.

Infine, per quanto riguarda gli studi più recenti di tipo etnografico, come ricorda Bartlett:

Le prospettive etnografiche emergenti all'interno dei *literacy studies* [...] mostrano come insegnanti e studenti negozino e diano senso alla pratica di una literacy critica, ed essi esaminano come le classi scolari divengano luoghi-chiave di lotta rispetto al linguaggio, al sapere, al potere<sup>52</sup>.

Per concludere questo paragrafo è necessario accennare agli ultimi due filoni di studio nell'ambito dei *literacy studies*. Si tratta, cioè, degli studi sui sistemi di literacy multi linguistica (*multilingual literacies*) e sui sistemi di literacy nell'era del digitale (*digital literacies*).

Giunti a questo punto sarà facile immaginare di cosa si stia parlando. Nel primo caso – *multilingual literacies* – gli studiosi hanno cercato di comprendere cosa avviene in contesti sociali nei quali i fenomeni di literacy dipendono da più sistemi linguistici. Ragionare in questo senso significa interrogare la realtà sociale non solo a partire dalla presenza o meno di dispositivi scrittorali ma valorizzare il contenuto semantico di un linguaggio. In altre parole, significa cercare di comprendere cosa accade quando la comunicazione è veicolata e strutturata da lingue differenti che, tuttavia, coabitano e addomesticano il medesimo spazio sociale. In questo caso, l'attenzione dei ricercatori non è solo volta alle questioni sopracitate, ovvero le implicazioni che i sistemi di literacy comportano nello sviluppo di determinate tecniche mnemonico-cognitive o nella produzione e riproduzione di sistemi di potere, ma la riflessione si sposta su come molteplici sistemi di literacy, portatori di un repertori di significati differenti, producano lo spazio esperienziale entro il quale i soggetti

Lankshear, P. McLaren, *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany, State University of New York Press, 1993; C. Lankshear, *Critical Literacy*, Belconnen, Australian Curriculum Studies Association, 1994; B. Comber, P. Thomson, M. Wells, *Critical Literacy Finds a "Place": Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom*, in «The Elementary School Journal», 101, 4, 2001, pp. 451-464; S. Jones, G. Enriquez, *Engaging the Intellectual and the Moral in Critical Literacy Education: The Four-Year Journeys of Two Teachers From Teacher Education to Classroom Practice*, in «Reading Research Quarterly», 44, 2, 2009, pp. 145-168.

<sup>52</sup> Traduzione mia. L. Bartlett, D. Lopez, L. Vasudevan, D. Warriner, *The Anthropology of Literacy* ... cit., 2011, p. 160.

articolano le proprie pratiche, le proprie credenze, i propri valori, le proprie etiche<sup>53</sup>.

Restano infine gli studi di *digital literacy*. Seguendo ancora una volta Bartlett, possiamo dire che la produzione di tecnologie scritturali di tipo digitale, con l'immenso e cangiante repertorio di segni che esse apportano, è una fattispecie significativa, in un momento storico in cui la comunicazione digitale assurge ad un ruolo egemonico, di un più ampio fenomeno – la multimodalità – che è quello della concorrenza, all'interno dello stesso spazio sociale, di molteplici tecnologie comunicative e scritturali. Scrive Bartlett:

Questa intersezione di multimodalità e delle *digital literacies* si riferisce ai modi in cui interagiscono varie modalità, nuove tecnologie e pratiche di letterazione. In questo senso, "digitale" vuole intendere tecnologie che facilitano la produzione, la manipolazione e la disseminazione di segni e simboli di comunicazione. La maggior parte di ricerche sulle *digital literacies* si focalizzano sulle pratiche dei giovani, che comunicano attivamente attraverso spazi digitali online e offline, con una particolare attenzione alle pratiche associate alla creazione e al mantenimento di blog, pagine wiki, e profili social [...]; la produzione e lo scambio di testi di cultura popolare; giochi e mondi virtuali, nei quali i partecipanti si confrontano con nuove situazioni, assumono una molteplicità di ruoli e identità e esperiscono sé stessi in una varietà di interazioni comunicative [...]; l'uso di messaggi istantanei per molteplici fini [...]; la manipolazione di e la partecipazione a siti per la condivisione di foto e video [...]; l'ampiezza e la variazione di pratiche che implicano la narrazione [...]. Nuove tecnologie offrono spazi di letterazione esponenzialmente partecipativa, distributiva e collaborativa che sono di grande interesse per gli antropologi dei fenomeni di letterazione [...]<sup>54</sup>.<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Cfr., R. Bayley, S. R. Schechter, *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003; L. Bartlett, O. García O., *Additive Schooling in Subtractive Times: Bilingual Education and Dominican Youth in the Heights*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2011; O. García, T. Skutnabb-Kangas, M. E. Torres-Guzmán, *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008.

<sup>54</sup> Traduzione mia. L. Bartlett, D. Lopez, L. Vasudevan, D. Warriner, *The Anthropology of Literacy ...* cit., 2011, p. 164.

<sup>55</sup> Cfr. A. Thomas, *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*, New York, Peter Lang, 2007; C. Lewis, B. Fabos, *Instant Messaging, Literacies, and Social Identities*, in «Reading Research Quarterly», 40, 4, 2005, pp. 470–501; S. B. Kajder, *Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling*, in «English Journal», 93, 3, 2004, pp. 64–68; J. Ranken, *Composing Across Multiple Media*, in «Written Communication», 25, 2, 2008, pp. 196–234; per una presentazione generale dell'antropologia dei mondi digitali, cfr. V. Bitti, *Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio*, in *Culture della complessità* a cura di A. M. Sobrero, A. Simonica,



Giunti a questo punto, il panorama di cinquant'anni di studi su i processi di litterazione sembra essere adeguatamente abbozzato. Bisogna tuttavia riflettere su un punto specifico. Anche solo dando una veloce scorsa alla cronologia di questi studi e ai loro focus, ci si accorge facilmente che, nel corso di tempo, le forme di litterazione hanno preso il sopravvento, nelle finalità di ricerca degli studiosi, sulle culture ad oralità primaria. Sembra, infatti, che una volta messo in discussione il paradigma che, più sopra, abbiamo considerato quello degli "studi classici" il confronto tra oralità e litterazione ha visto un progressivo eclissarsi della prima. Potrebbe, in effetti, essere un'acquisizione banale quella di sostenere che il modo di rappresentare i sistemi culturali basati su dispositivi scritturali e quelli basati su una comunicazione prevalentemente orale, concentrandosi unicamente sugli effetti tecnico-cognitivi ad essi associati, risulta essere un approccio riduttivo. Critica che, come abbiamo visto, è stata mossa già nei primi anni Settanta ai testi Goody e Ong. A noi, tuttavia, sembra che nella moltiplicazione delle prospettive, nella complessificazione del discorso, nell'inclusione di nuovi aspetti, quali quelli del potere, dell'ideologia, dei fenomeni di multilitterazione, qualcosa – l'oralità – sia andata sempre più scomparendo.

### *Conclusioni*

Quest'ultimo paragrafo si propone di tessere insieme i fili sparsi della precedente trattazione molto generale su cosa significhi parlare di culture primariamente orali e culture letterate e di offrire una bussola per orientarsi in un dedalo complesso di concetti e categorie. Più che a delle vere conclusioni prodotte dall'incedere dell'argomentazione, vogliamo presentare una sintesi ragionata di tutto ciò che abbiamo sparso nelle pagine precedenti.

Abbiamo visto come, sebbene relativamente recenti, gli studi sulle modalità comunicative di un sistema culturale hanno sviluppato non solo una messe ampia di prodotti scientifici ma anche direttrici di ricerca molto differenti. Seguendo la schematizzazione di Bartlett, che ci è parsa particolarmente esaustiva, abbiamo suddiviso questo ambi-

to di ricerca in cinque “scuole”. La prima, che è quella che abbiamo trattato diffusamente nel capitolo, è costituita dai testi classici in cui, partendo dal presupposto della profonda e – a tratti – assoluta incomensurabilità delle culture orali e di quelle letterate, gli autori hanno cercato di elencare, descrivere e analizzare le caratteristiche peculiari che, a partire dalle modalità comunicative adottate, strutturano il campo sociale e molteplici pratiche all’interno dei due sistemi culturali.

A partire da questo tipo di lavori siamo passati a presentare i *New Literacy Studies*. Gli autori che possono essere ascritti a questo secondo indirizzo si caratterizzano per la critica alla separazione dicotomica tra oralità e letteratura, operata dai “padri fondatori” di questo genere di ricerche. La critica si concentra primariamente sul fatto che non si può separare la pratica comunicativa dalle altre pratiche, quasi rintracciando nella prima il piano strutturale dal quale tutto il resto si produce e che, in più, lavorare su questi temi implica il dovere di contestualizzare e storicizzare costantemente le categorie impiegate nella ricerca. Ciò significa che quella separazione dicotomica cui si accennava non può essere presa come un dato assoluto – in modo etnocentrico, direbbero gli antropologi – e proiettata indefinitamente sugli altri. È necessario sempre approfondire le condizioni contestuali entro le quali si produce comunicazione, ragionando sui modi in cui non solo essa influisce su svariati aspetti del vivere sociale ma anche come questi ultimi influiscono su di essa. Si potrebbe dire, in modo molto essenziale, che gli appartenenti a questa corrente di studi più che muovere aspre critiche agli autori che li hanno preceduti hanno raccolto un’eredità profonda e hanno cercato di ripensarla, articolandola in schemi relazionali più complessi e meno rigidi.

Gli studiosi del terzo paradigma che abbiamo segnalato, ovvero il paradigma critico, sono invece coloro che hanno contestato in modo più netto gli autori del “dibattito storico”. Lo smarcamento dai testi classici avviene attraverso una polemica implicita che intende segnalare un’assenza importante all’interno dei primi lavori su oralità e letteratura. Se per i NLS l’assenza è quella del contesto, per i “critici” sottolineare quest’assenza significa sottolineare come non sia possibile prendere in considerazione la questione dei processi di letteratura quasi fosse a-problematica. Che la letteratura sia legata ad un cambiamento della mnemotecnica o che influisca sui processi cognitivi, essa va riletta, sostengono i “critici”, nella sua dimensione politica. La loro posizione – spesso talmente radicale da assumere delle fragilità analitiche difficili

da superare – vorrebbe tentare di dimostrare come la comunicazione e la scrittura siano da rileggere nell’ottica di un meccanismo di produzione di differenze che, nella loro dimensione sociopolitica, si trasformano, più o meno mediatamente, in diseguaglianze. Diseguaglianze nell’accesso all’alfabetizzazione, diseguaglianze nell’accesso ai dispositivi scritturali; dunque, diseguaglianze sociali. E questo non solo nell’incontro dell’Occidente con un’alterità lontana ma anche, e soprattutto, all’interno degli stessi confini nazionali. Il dispositivo scritturale e l’oralità, dunque, cessano di essere studiati nella loro dimensione socio-cognitiva, ovvero nella capacità di produrre in modo differenziato pensiero, visioni del mondo, tecniche comunicative, tecniche di trasmissione del sapere. Essi, invece, vengono presi in considerazione all’interno di un’analisi delle strategie di controllo dei meccanismi di potere. Si passa, allora, da una ricerca sui fondamenti etno-antropologici della costruzione di certo modo di “fare pensiero umano”, al disvelamento – a volte tutto da dimostrare – di un’economia politica del controllo e un’economia morale del dominio.

Contemporaneamente, tuttavia, con l’emersione di nuovi dispositivi tecnologici altri studiosi hanno centrato i loro interessi su come oralità e scrittura intervengano in modo a volte complementare, a volte concorrenziale all’interno di sistemi complessi.

Si pensi alla nostra quotidianità. All’inizio del capitolo avevamo cercato di far notare come la nostra vita sia costantemente immersa nella scrittura. Insegne luminose, volantini, giornali, agende telefoniche, libri, riviste. C’è un modo di essere nella scrittura che, forse, è ancora più presente di tutto questo e che ci chiede di essere soggetti sociali attivamente impegnati nella produzione testuale e non solo spettatori passivi del testo. Possiamo dare per certo che chiunque stia leggendo questo testo abbia un computer o un tablet o, ancora, uno smartphone. E probabilmente li possiederà tutti e tre. Ebbene, l’avvento delle tecnologie digitali, la creazione dei *social network*, ovvero banalmente di reti sociali digitali, la creazione di dispositivi digitali facili da trasportare ed economicamente accessibili ad un vasto pubblico concorrono a scrivere un nuovo frammento delle interazioni che l’uomo ha con la comunicazione, sia essa orale o scritta.

Se a questo si aggiunge la presenza, sempre più evidente, di sistemi di literacy differenti all’interno dello stesso spazio sociale – lingue e linguaggi differenti, modalità di comunicazione differenti (racconto orale, testo scritto cartaceo, SMS, registrazione audio, com-

mento ad un testo attraverso un'immagine, come ad esempio, i meme etc etc) – si comprende quale grande apporto potrebbero dare i *digital and multilingual literacies studies* all'analisi e all'interpretazione del nostro rapporto con noi stessi, con il nostro modo di pensare, con il nostro modo di comunicare. In breve, con il nostro modo di essere presenti all'interno di un mondo sociale prodotto sempre più dall'intersezione di molteplici e differenti sistemi relazionali.

Partendo da questo ampio panorama di studi, in questo capitolo abbiamo invece preferito approfondire in modo più dettagliato alcuni testi degli autori appartenenti al momento "classico" degli studi, cercando di offrire uno spaccato dei loro lavori tale che potessero emergere alcuni punti fissi, imprescindibili per procedere a qualsiasi altro discorso su ciò che è oralità e letteratura.

Gli autori che abbiamo trattato – Goody, Ong, de Certeau – hanno il merito di aver prodotto delle opere che, nella loro eterogeneità, trattano il tema dell'oralità e della scrittura secondo delle prospettive comuni, cosa che permette una comparazione delle loro opere. Tale comparazione ci è servita innanzitutto a produrre una definizione, provvisoria e contingente, di un termine quale "letterazione" che non è termine cui siamo adusi. Tutti noi potremmo facilmente spiegare cosa sia l'oralità. Qualcuno potrebbe avvicinarsi in modo più preciso, qualcuno meno. Ma probabilmente tutti costruiremmo la spiegazione di cosa sia una cultura orale intorno al fatto che in tale cultura, prevalentemente, "si parla". In altre parole, ci troveremmo d'accordo nel sostenere che parlare di cultura orale significa parlare di un sistema sociali in cui la comunicazione orale ha un ruolo particolarmente rilevante. Cercare di circoscrivere cosa sia un sistema di letteratura potrebbe apparire più arduo. Abbiamo allora definito, in via preliminare, la letteratura quale uno specifico sistema cognitivo-conoscitivo che si sviluppa in contesti sociali strutturati prevalentemente da varie tecnologie di scrittura. Abbiamo poi visto, confrontando questa definizione con quella di cultura primariamente orale, che tra le due definizioni non vi è grande differenze. L'oralità è, infatti, un sistema cognitivo-conoscitivo che si sviluppa in contesti sociali strutturati prevalentemente dalla comunicazione orale e dall'assenza delle tecnologie scritturali. O, meglio, di un dispositivo scritturale.

Nel corso di questo capitolo abbiamo spesso utilizzato dispositivo e tecnologia quasi come sinonimi. La ragione di questo uso è che la nostra attenzione, seguendo gli autori di cui sopra, era far notare l'in-

terconnessione forte che esiste tra i mezzi (dunque le tecnologie e i dispositivi) attraverso i quali si comunica e una serie ampia di altri fatti sociali. La tecnologia è il mezzo; il dispositivo è ciò che ci permette di intravedere uno schema di connessioni molto ampie e che riguardano aspetti della vita sociale. Si potrebbe allora concludere che tanto la scrittura quanto la voce, presi nella loro funzione comunicativa, sono dei dispositivi che fanno emergere, ai nostri occhi, la vastità e la complessità del sistema socioculturale che intendiamo studiare.

La voce è un dispositivo potente a livello interrelazionale ma effimero da un punto di vista della sua durata. La voce – lo abbiamo detto più volte ma vale la pena ripeterlo ancora – esiste solo finché qualcuno parla e la comunicazione orale esiste solo nell'atto dell'enunciazione. Un istante dopo la fine dell'incontro dialogico tra due interlocutori la comunicazione svanisce lasciando tracce esili ed evanescenti. La scrittura è, all'opposto, un sistema di legame interrelazionale estremamente debole ma, come scrive Ong, è un qualcosa di tremendamente duraturo e ostinato. Per quanto si voglia contraddire un testo, esso non smette mai di dire ciò che custodisce al suo interno. Non si può far tacere un testo, sebbene la sua voce non sia particolarmente udibile.

A partire da questi differenze materiali che oseremmo definire ontologiche tra la comunicazione orale e quella scritturale si generano sistemi complessi differenti. Abbiamo visto come Ong analizzando la psicodinamica dell'oralità sia in grado di elencare e descrivere i predicati legati ad una cultura che si basa sulla comunicazione orale. E, in più, come riesca a stabilire, pur indicando – con un certo evolucionismo – la linea che in modo cogente porta dall'oralità alla scrittura, la relazione drammatica che esiste tra questi due modi di creare pensiero. Le differenti bellezze, le molteplici debolezze, i punti di forza. Tutto ciò cercando di mantenere sempre molto acuta l'attenzione su come queste due tecniche comunicative si leghino all'attività sociale del ricordare. Come, cioè, esse siano inscindibili da una politica e una poetica mnestica che è una delle modalità – forse la più importante – attraverso cui i soggetti sono in grado di costruire se stessi in funzione del mondo che li circonda, dello spazio sociale che abitano e del tempo che li attraversa<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Per approfondire questo tema, si veda di C. Pasquale, *Memoria*, in «Antropologia Museale», 22, 2009, pp. 78-80; di C. Pasquale, *Il ricordo dopo l'oblio. Sant'Anna di Stazzema, la strage, la memoria*, Roma, Donzelli, 2010.

Più netta è la posizione di Goody. Sebbene – lo abbiamo ripetuto spesso – il punto di partenza nella trattazione dei sistemi orali e quelli letterati sia molto simile a quella di Ong, l'antropologo britannico, attraverso uno studio delle prime organizzazioni scritturali, cerca di creare una separazione nei processi di pensiero legati ai dispositivi che organizzano la comunicazione. La tesi di fondo è che senza la scrittura non si possa sviluppare un vero e proprio pensiero astratto. Il pensiero orale, ben più contingente e legato all'occasionalità dell'atto enunciativo, resta imprigionato nelle occorrenze del mondo quotidiano. Potremmo dire che non riesce mai a uscire da se stesso. Il punto, secondo Goody, è che la scrittura, attraverso un meccanismo che consegna i concetti a un supporto che li rende meno deperibili, garantisce un certo distacco di colui che pensa da ciò che ha pensato. A queste condizioni può generarsi un pensiero critico e autoriflessivo, ovvero la base di qualsiasi sapere occidentale. Tutto ciò che costituisce la condizione speculativa dell'Occidente è la scrittura e la letteratura. A partire da questa sono nate la logica, la filosofia, il calcolo, l'algebra. È, allora, pressoché impossibile rinvenire presso sistemi primariamente orali modelli di pensiero del mondo simili.

Abbiamo, infine, cercato di far luce su un autore che, come abbiamo sottolineato, non entra abitualmente a far parte delle bibliografie di studi su oralità e letteratura. Michel de Certeau ci permette, tuttavia, di mobilizzare il nostro sguardo verso alcuni aspetti dell'incontro tra modelli culturali scritturali e modelli orali. Se nel caso di Ong e Goody l'analisi è portata avanti come se i due sistemi fossero degli ecosistemi sociali conchiusi e non comunicanti, de Certeau indica nel momento dell'incontro la condizione necessaria perché si possa iniziare a parlare di culture letterate e culture orali. Questo incontro, tuttavia, giunge a noi già attraverso una interpretazione. Giunge, cioè, modellato attraverso la forza di coloro che – esploratori, missionari, proto-etnografi – fanno la conoscenza della parola che non viene scritta. Fanno cioè la conoscenza delle comunità primariamente orali.

Di questo incontro a noi non giungono le parole ma la loro trascrizione. La loro traduzione. La scrittura, allora, perde in de Certeau quel carattere meramente operativo-funzionale che aveva assunto negli scritti degli altri due studiosi. Essa è, sì, un dispositivo ma non è un dispositivo asettico. Non è, come abbiamo ricordato prima, un dispositivo neutro. Essa crea una serie di sfasamenti all'interno dell'incontro. È per questo motivo che l'etnologo francese sostiene che la

voce dell'Altro, nella neonata disciplina antropologica – ma forse ancora oggi – giunge a noi trasfigurata dalla scrittura. È una voce che non parla più, non ha più la sua caratteristica primaria, che è essere suono, materia sonora. Questa voce ci arriva proprio perché diviene assente. Diviene altro. E questo, ovviamente, le toglie il potere iniziale di rappresentare il mondo in un modo totalmente diverso dal nostro. La dicotomia noi/loro è, dunque, nuovamente riproposta ma non in una verticalità etnocentrica. Non è solo questione di avere il “potere” di scrivere gli altri, a nostra immagine e (dis)somiglianza. Si tratta invece di comprendere la misura agonistica di questo incontro e trarne le adeguate conseguenze. Ovvero, per certi versi, comprendere l'irriducibilità di due modelli di pensare sé stessi e gli altri; per altri, accettare che il limite della scrittura che analizza, astrae e generalizza, è il limite della nostra conoscenza in quanto civiltà di litterazione ma è anche il modo più compiuto di comprendere gli altri e noi stessi.

Per concludere, restando sempre nel solco di questo incontro di cui ci parla de Certeau, vorremmo affidarci alle parole (o al testo) di uno studioso che, per ragione di chiarezza del discorso generale, abbiamo preferito non includere nel capitolo. Nel passo che segue, Dennis Tedlock analizza, in modo non più speculativo come l'etnologo francese, ma nel modo tipicamente descrittivo di un'etnografia che si vuole post-moderna, il senso e la difficoltà dell'incontro tra colui che parla del suo mondo e colui che lo ascolta perché, da questo racconto, dovrà trarne “qualcosa”. L'incontro – molti antropologi se ne sono fatti ormai una ragione – è doloroso perché, in fondo, fa sì che, neppure la scrittura più raffinata, proprio perché culturalmente totalmente altra, non potrà mai abbracciare interamente ciò che è implicato e sottointeso nella storia culturale di chi, per pensare il mondo, ha solo la parola. Il passo, inoltre, è molto interessante perché da esso si possono dedurre una serie di riflessioni su come, nella nostra contemporaneità, si articolano, l'una sull'altra, l'oralità e la scrittura. Tedlock, infatti, parlando dell'incontro tra due soggetti diversi – chi parla nel suo mondo fatto di oralità e chi ascolta per comprendere, per trascrivere, per studiare – ci introduce in un mondo che finora non abbiamo considerato. La parola detta è volatile, questo è vero. Ma tra la parola detta e la parola scritta c'è un universo grigio. Per Tedlock questo universo grigio e complesso nasce a partire da un altro dispositivo tecnico: il registratore. Per l'antropologo, questo dispositivo è un *escamotage* che ci consente di non essere mai “noi” completamente opposti a “loro”.

Qui parla il cantastorie, e racconta con la sua voce ciò che ha imparato attraverso le sue orecchie. Qui parla un poeta, che non ha appreso la sintassi da un insegnante e il significato delle parole da un altro, che non ha imparato a costruire una trama da qualcuno e a caratterizzare i personaggi da un altro, ma che ha sempre colto, ascoltando le storie di altri narratori, il modo in cui tutti questi elementi si fondono per formare il racconto.

E questo poeta, o mitopoeta, non si limita a raccontare che cosa fanno i personaggi, ma parla quando essi parlano, recita e canta quando essi recitano e cantano.

Un racconto non è semplicemente un genere letterario come gli altri, ma assomiglia molto di più a una complessa performance in miniatura, e include aforismi, declamazioni, dichiarazioni solenni atti linguistici, preghiere ed esortazioni, persino inserimenti di altre narrazioni.

Di fronte al cantastorie siede il mitografo, il quale registra, incide su un nastro magnetico tutto ciò che il cantastorie fa con la voce. Tuttavia, questo mitografo non è intento a scrivere freneticamente in un taccuino [...]. Al contrario, la prima incisione sarà realizzata mediante uno strumento che registrerà sul nastro magnetico impressioni invisibili [...].

Non è solo la voce del cantastorie che risulta libera da condizionamenti, grazie alla registrazione, ma anche l'orecchio del mitografo. [...]

[Il] nastro magnetico, una volta inciso e trasportato in un altro tempo e in un altro luogo, assume alcune caratteristiche del testo scritto. I modelli di impressioni incisi sul nastro possono essere assimilati alle righe d'inchiostro sulla pagina [...]

Se ci lasciamo attrarre da un sentiero familiare, possiamo accantonare per un po' il registratore e continuare a rifinire ciò che abbiamo scritto mediante operazioni di decifrazione [...] Potremmo determinare la punteggiatura del nostro testo grazie all'occhio che farà emergere una serie di modelli sintattici [...]. Tuttavia, se ascoltassimo ancora, potremmo scoprire che le pause e le partenze, le accelerazioni e i rallentamenti della voce parlante non obbediscono alle regole dedotte attraverso l'occhio. [...]

Il parlante cantastorie non è uno scrittore che teme di far uso del tasto delle macchine, ma un attore sul palco<sup>57</sup>.

Per chi non è un antropologo interessato a reperire e a testualizzare fonti orali questo passo potrebbe non voler dire molto. Esso, invece, ci porta dritti al cuore della nostra contemporaneità, fatta di video amatoriali, di messaggi audio registrati, di disegni usati per esprimere stati emotivi. Con la tecnologia anche l'oralità fuoriesce da quella coltre di mistero fatto di materia sonora e temporalità effimera. Proprio per questo motivo, la sfida analitica che ci viene chiesto di concettualizzare è ancora una volta nell'incontro che fa sì che due

<sup>57</sup> D. Tedlock, *Verba manent. L'interpretazione del parlato*, Roma, L'Ancora, 2002, pp. 29 e sgg.



polarità assolute – orale e scritto – si mescolino in un mondo sociale più complesso, fatto di gradazioni e sfumature. I ruoli si conservano – il parlante resta un attore sul palco e il mitografo un cacciatore di sintassi – ma il loro modo di declinarsi muta, fino a scoprire che, spesso, l'attore e il cacciatore coesistono nello stesso soggetto e il loro emergere dipende ancora una volta dal contesto e dalla finalità della comunicazione.



# CULTURE BAMBINE

*Luisa Lo Duca*

Viviamo in un'epoca storica in cui i discorsi *sul e per* il Bambino<sup>1</sup> sono diventati imperativi e pervasivi. L'infanzia è presentata come un bene di per sé e il simbolo di un futuro migliore, le cui radici e fondamenta vanno curate, protette, indirizzate. I bambini sono dei soggetti vicini, tangibili, non solo perché si tratta di una moltitudine che ci circonda e a contatto della quale viviamo la nostra quotidianità, ma anche perché ne sono pieni i discorsi e le politiche. Come può l'antropologia non occuparsi di questi indiscussi co-protagonisti del tessuto sociale, delle narrazioni e delle pratiche culturali?

## *1. Competenze sociali e specificità culturali. Perché è così importante occuparsi d'infanzia?*

I bambini sono dei soggetti significativi in tutte le culture del mondo. L'infanzia è infatti uno tra i concetti più largamente naturalizzati, la cui molteplice declinazione culturale costituisce un fecondo campo di studio per chi si occupa di teorie sociali e pratiche culturali. Basterebbe già solo questo per renderla degna di analisi. Come se non bastasse è inoltre ormai opinione comune e consolidata nel mondo delle scienze sociali che i bambini stiano al centro del processo di riproduzione culturale. Perché, anche se è vero che le competenze socio-culturali si acquisiscono nel corso di tutta la vita, è altrettanto innegabile che i bambini facciano il grosso del lavoro nell'apprendere modelli di comportamento e reti di significato. Studiare empiricamente tali processi di apprendimento ci apre dunque una finestra privilegiata sul ruolo attivo che essi hanno nel veicolare i modelli culturali, assicurandone la continuità o apportando cambiamenti nei processi di riproduzione. E ci aiuta contemporaneamente a comprendere meglio le discontinuità e le continuità culturali e a ripensare alcuni concetti e approcci tipici della nostra disciplina, avendo spesso come effetto finale la riconfigurazione di interi campi tematici e concettuali.

<sup>1</sup> Avremo modo in seguito di polemizzare su questa B maiuscola.

Nel corso di questo processo di apprendimento ai bambini ovviamente capita di sbagliare. I costi delle loro trasgressioni sono molto bassi<sup>2</sup>, ma estremamente interessanti. Attraverso queste deviazioni dall'atteso siamo infatti in grado di intravedere e mettere a fuoco l'arbitrarietà e la fragilità dei sistemi culturali. Il concetto di immaturità culturale e sociale – spesso erroneamente associata al bambino – fa da calco o negativo suggerendo domande del tipo: quali caratteristiche (o mancanza di esse) ci fanno giudicare un soggetto come socialmente incompetente? Cosa ci porta a dire che i bambini non riescono a padroneggiare bene i codici culturali? L'assenza di certe competenze date per scontate nel mondo adulto ne marca così le caratteristiche, facendole emergere dal background della normalità e rivelandocele in tutta la loro particolarità culturale. Grazie allo studio dell'infanzia e dei suoi processi di apprendimento scopriamo dunque i confini del normativo, del morale, dell'accettabile. È grazie a questo cortocircuito tra cultura adulta e cultura bambina che si rivela anche l'importanza della relazione esistente tra le due. Si tratta infatti di un rapporto complesso e regolato culturalmente in tutti i suoi aspetti: economici, sociali ed emotivi. L'identità del bambino non va però letta esclusivamente all'interno di questo rapporto oppositivo, altrimenti si rischia di definirla sempre e solo come incompiuta (bambino come il non-ancora-adulto o *adults-in-the-making*), come “uno stadio verso” che non rende onore alle peculiarità identitarie dell'infanzia e il suo essere uno stato esperienziale a sé stante. La cultura bambina presenta infatti forme specifiche, indipendenti e distinte da quelle adulte (anche se costantemente in dialogo con quest'ultime), e in quanto tale merita di essere oggetto di studio indipendente. Non a caso l'infanzia è, secondo molti teorici, una sorta di subcultura portatrice di specificità nel modo di pensare, agire e parlare. Un mondo autonomo che va studiato nella sua peculiarità e all'interno del quale il bambino si muove come un attore sociale competente in grado di accogliere e rielaborare significati e categorie sociali. La sua identità non è banalmente transitoria, le sue attività non sono ancillari o subordinate alla cultura degli adulti – il cui ruolo come “agenti socializzanti” è

<sup>2</sup> “Gli errori dei bambini, se visti da una prospettiva culturale, sono relativamente a basso costo, dato che provocano una limitata se non del tutto assente condanna”, L. A. Hirschfeld, *Why Don't Anthropologists Like Children?*, in «American Anthropologists», 104, 2, 2002, pp. 611-627: 612.

spesso sopravvalutato a discapito delle competenze socio-culturali specifiche dei bambini. L'infanzia va quindi ripensata come insieme di pratiche, reti sociali e sistemi di significato che interagiscono con quelle adulte ma che ad esse non possono essere totalmente sovrapposte. I bambini si muovono in universi di senso compiuti attraverso processi di rappresentazione, acquisizione, manipolazione e riuso dei significati. Non si limitano a imitare o scimmiettare la cultura adulta, ma si dimostrano estremamente abili nel padroneggiare forme di mediazione e processi di rielaborazione delle nozioni culturali. La ricerca compiuta nel 2004 da Lahikainen et al. sul rapporto tra bambini e la televisione dimostra ad esempio come i bambini mutuino competenze e conoscenze dai programmi televisivi oltre che schemi e comportamenti culturali, reinventandone i significati e dimostrando di non essere contenitori passivi di informazioni preconfezionate. La ricerca dimostra inoltre come malgrado i bambini siano ormai considerati dei potenziali consumatori (con l'aumento esponenziale di canali loro dedicati all'interno dei quali veicolare contenuti commerciali *ad hoc*) essi siano comunque sempre in grado di "rinegoziare i significati di Bionicle, Pokemon e Bratz etc. e insegnare gli uni agli altri come giocare con loro e come parlare con loro. [...] Il mondo delle merci invade le vite dei bambini ma non le determina"<sup>3</sup>.

Se si utilizzano nello studiare l'infanzia schemi e codici culturali adulti i bambini appaiono però come soggetti incompleti o semplicemente inadeguati. Il bambino, invece, merita di essere studiato in quanto bambino e non semplicemente in vista dell'adulto che sarà. L'infanzia è, senza dubbio, in divenire ma non per questo le sue identità sono meno interessanti e reali, le sue competenze meno creative o efficaci.

Infine, restituire il punto di vista dei bambini è fondamentale per gettare luce su tematiche non strettamente attinenti alla sola infanzia ma di più ampio interesse legate al mutamento sociale e politico come il lavoro e la globalizzazione<sup>4</sup>; e alle questioni di classe, genere

<sup>3</sup> A. R. Lahikainen et al., *Children Reading and Talking Television, The Culture Created by Children and Children's Participation*, in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004, p. 2.

<sup>4</sup> Cfr. J. Boyden, *Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalisation of Childhood*, in *Constructing and Reconstructing Childhood*, a cura di A. James, A. Prout, Falmer Press, Basingstoke, 1990; Id., *Children of the Cities*, London, Zed Books, 1991.

ed etnicità<sup>5</sup>. Lo studio dell'infanzia può dunque fornire una prospettiva privilegiata in grado di aggiungere elementi di riflessione ad una pratica di analisi che sia il più possibile olistica e contestuale, globale e iperconnessa alle relazioni e alle ripercussioni socio-economiche che investono il campo di studio.

Per meglio dare prova di questo importante risvolto, presenterò qui brevemente due esempi etnografici che dimostrano come occuparsi d'infanzia può servire a capire meglio il modo in cui i mutamenti ambientali e climatici siano in grado di stravolgere la vita dei bambini e delle loro comunità in maniera profonda e permanente; e come si creano e si consolidano delle pratiche discriminatorie legate al genere e al corpo delle bambine all'interno di spazi istituzionalizzati come, ad esempio, la scuola.

*Ambiente, tecnologia e infanzia.* Indagini locali dettagliate che guardino alle reali condizioni contestuali dell'infanzia hanno rivelato importanti connessioni con il degrado e il mutamento ambientale.

I paesi dove i bambini vivono, il clima, le fluttuazioni stagionali, i metodi di coltivazione, la proprietà fondiaria ed i sistemi politici, tutti insieme formano un quadro indispensabile entro cui è possibile comprendere le vite dei bambini. Nel corso dell'ultimo decennio, particolare attenzione è stata dedicata al degrado ambientale e al mutamento, specialmente la deforestazione ed i sistemi di irrigazione. L'effetto dell'irrigazione, per esempio, grava sulla vita dei bambini attraverso una serie di legami che sono allo stesso tempo sociali e tecnologici<sup>6</sup>.

Uno studio condotto in Nepal da Johnson et al.<sup>7</sup> ha dimostrato, per esempio, come la costruzione nel 1969 di un canale di irrigazione e la conseguente deforestazione degli anni a seguire abbia causato una forte destabilizzazione ambientale e sociale della divisione e organizzazione del lavoro, con importanti conseguenze sulla vita dei bambini. Il venir meno della legna e del foraggio per il bestiame ha fatto sì che i bambini venissero nutriti meno (perché meno foraggio significa meno

<sup>5</sup> Cfr. P. Connolly, *Racism, Gender Identities and Young Children*, London, Routledge, 1998; Id., *Boys and Schooling in the Early Years*, London, Routledge Falmer, 2004.

<sup>6</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli Editore, 2002, p. 119.

<sup>7</sup> V. Johnson, J. Hill, E. Ivan-Smith, *Listening to Smaller Voices: Children in an Environment of Change*, London, Action Aid, 1995.

bestiame) e che si trovassero a svolgere più lavoro per trovare abbastanza legna, rinunciando così alla possibilità di andare a scuola. Una ricerca del genere riporta l'impatto che i cambiamenti sociali ed economici hanno sull'infanzia e mette in dialogo globale e locale, ribadendo la necessità di dare una maggiore visibilità alle condizioni reali dei bambini e delle loro comunità, sostenendone le richieste e le esigenze all'interno del loro ambiente di riferimento. Se si mettono a confronto le politiche di sviluppo con i risultati da esse prodotti è possibile dimostrare infatti che "quanto è percepito dall'esterno come un bisogno impellente può avere un impatto negativo sulla qualità della vita se l'esistenza delle persone è considerata nella sua interezza"<sup>8</sup>.

*I corpi delle bambine.* Il lavoro di Shirley Prendergast<sup>9</sup> sull'esperienza del menarca tra le bambine nelle scuole elementari inglesi descrive invece come i cicli mestruali siano spesso al centro di pratiche e discorsi usati per sminuire ed umiliare le bambine.

La negatività era espressa in una molteplicità di forme: il sottoporre le bambine a sorveglianza, commenti e parole spiacevoli, fare i loro nomi, inducendo in loro la vergogna con comportamenti come il mostrare assorbenti in pubblico e in alcuni casi molestie sessuali. Alcuni incidenti vergognosi continuarono ad essere provocati ed utilizzati dai bambini contro certe bambine per lungo tempo<sup>10</sup>.

I comportamenti degli insegnanti e degli altri bambini, le condizioni materiali inadeguate (bagni sporchi, mancanza di serrature) hanno come effetto finale il "visualizzare e immaginare i corpi delle bambine come sporchi, inquinati e fuori controllo"<sup>11</sup> trasformando il menarca non solo in un evento biologico, ma anche e soprattutto in un'esperienza fisica con ampi risvolti simbolici, profondamente influenzata dalle risorse materiali che (non) vengono messe a disposizione delle bambine. Il processo di identificazione delle bambine coi loro corpi e le corrispettive strategie di sopravvivenza e occultamento messe in atto dalle bambine stesse, secondo la ricercatrice, iniziano già qui.

<sup>8</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ...* cit., 2002, p. 121.

<sup>9</sup> S. Prendergast, *This is the Time to Grow Up: Girls' Experiences of Menstruation in School*, Cambridge, Health Promotion Trust, 1992.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>11</sup> *Ibid.*

## 2. *Il bambino, i bambini. Perché occuparsi d'infanzia utilizzando prospettive antropologiche?*

A questa domanda è già stata in parte data risposta nei paragrafi precedenti. Ma mi propongo qui di riconsiderare in maniera più approfondita gli aspetti della teoria dell'infanzia che più si confanno ad essere studiati con approcci e metodi antropologici e che potrebbero avere un particolare *appeal* per la disciplina, date le tematiche e i problemi che normalmente si trovano al cuore della tradizione e della *raison d'être* dell'antropologia stessa.

Innanzitutto, come già detto, l'infanzia si trova al centro del processo di riproduzione culturale, e costituisce un campo tematico interessantissimo per una disciplina che ha tra i suoi assunti principali il considerare la cultura come "appresa" e non ereditata e che si occupa di vedere da vicino i modi differenti in cui differenti popolazioni agiscono, pensano e parlano. Inoltre, se l'infanzia è da considerarsi come un insieme di forme culturali specifiche e i bambini come degli attori sociali competenti, uno studio che tenga conto del loro punto di vista e della peculiarità delle loro pratiche è fondamentale per riscattare l'infanzia dalla definizione di epifenomeno della società adulta e delle sue preoccupazioni. Proponendo così un approccio che

considera i bambini come persone che devono essere studiate per le loro specificità, e non solo come ricettori degli insegnamenti adulti. [...] per scoprire se nell'infanzia c'è un mondo che si autoregola, autonomo che non riflette necessariamente i precedenti sviluppi della cultura dell'adulto<sup>12</sup>.

La prospettiva antropologica, con il suo richiamo alla natura contestuale dei fenomeni e dei soggetti culturali, è infatti in grado di restituire una descrizione del punto di vista del bambino integrandola alla pari con le voci degli altri attori sociali, privilegiando un'analisi e uno stile descrittivo multivocale. L'assunzione di questa nuova prospettiva, il riconoscimento cioè di una certa *agency* socio-culturale del bambino, non si discosta però dalla consapevolezza di una sua vulnerabilità politica, sociale, economica. *Agency* e vulnerabilità vanno

<sup>12</sup> C. Hardman, *Can There Be an Anthropology of Children*, in «Journal of the Anthropology Society of Oxford», 4, 1, 1973, pp. 85-99: 87.



di pari passo<sup>13</sup> e devono essere restituite all'interno dei loro specifici contesti nel tentativo di aprire parentesi di significato, scardinare definizioni standard e monolitiche sul bambino. Tra i compiti dell'antropologia vi è infatti anche quello di denunciare e porsi polemicamente nei confronti dell'universalizzazione ed esportazione di punti di vista normativi che dominano il discorso scientifico e di senso comune in Occidente e che trovano spesso sostegno in leggi, convenzioni e campagne istituzionali promosse da organismi internazionali, ma che necessariamente si scontrano con i resoconti etnografici e storici<sup>14</sup>. Quella che offrono è infatti una rappresentazione dell'infanzia presunta come autentica, ma in realtà basata sul modello di infanzia occidentale e il cui effetto pratico ed etico è un declassamento delle altre descrizioni concorrenti in quanto "violazioni infelici, anche offensive, di una certa infanzia universale e naturale"<sup>15</sup>. Contro una normalizzazione e banalizzazione delle idee sull'infanzia è necessaria una prospettiva analitica che si concentri sulla molteplicità dei contesti e sulla fluidità dei loro contorni. Comprendere le ragioni differenti di bambini differenti serve senza dubbio anche a correggere (o semplicemente offrire un punto di vista alternativo) sulle convinzioni e il senso comune che interessa i bambini e il loro mondo nella nostra cultura di riferimento, e a meglio intervenire con politiche e pratiche che migliorino le loro condizioni materiali e psicologiche contesto per contesto. L'antropologia riesce così, meglio di altre discipline, a tenere conto delle importanti tensioni concettuali (e pragmatiche) tra universalità e particolarità della condizione del bambino e lo fa grazie ad

un approccio descrittivo, basato sulle osservazioni sul campo e le interviste sulle vite, le attività e le esperienze dei bambini in particolari luoghi e tempi, e del contesto – sociale, culturale, istituzionale, economico – che dà senso al loro comportamento proprio lì e proprio in quel momento<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> M. Bluebond-Langner, J. E. Korbin, *Challenge and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to Children, Childhoods, and Childhood Studies*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 241-246.

<sup>14</sup> La presunta "emergenza" bambini-soldato e la credenza che il gioco sia una pratica intrinsecamente positiva per lo sviluppo cognitivo del bambino sono due esempi tematici emblematici che approfondiremo tra qualche pagina.

<sup>15</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ...* cit., 2002, p. 125.

<sup>16</sup> R. A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 247-260: 247.

Ma allora perché gli antropologi che si occupano principalmente (e non incidentalmente) di infanzia sono ancora troppo pochi? Perché, malgrado la centralità e pervasività dei bambini nelle agende politiche e nella nostra quotidianità, i contributi e le pubblicazioni che si occupano di mondi e pratiche dell'infanzia sono così esigui? Che cosa ha portato ad una massiccia marginalizzazione degli studi dell'infanzia all'interno dell'antropologia stessa?

Secondo Lawrence Hirschfeld<sup>17</sup> esistono almeno tre ordini di motivi presentati dalla comunità accademica per spiegare questo "gran rifiuto": 1) una sorta di imbarazzo dovuto allo spettro delle teorie evolucioniste che troppo a lungo hanno associato i bambini ai primitivi e viceversa; 2) la caratteristica liminalità dei bambini rispetto al mondo degli adulti; 3) l'associazione donne-bambini che ha spesso nascosto quest'ultimi, insieme alle loro madri, dallo sguardo del ricercatore (soprattutto del ricercatore *maschio*) relegandoli alla sola sfera domestica. Per Hirschfeld nessuna di queste motivazioni è però in grado di reggere ad una più approfondita analisi. Ci sono infatti 1) altri casi di "imbarazzo analitico" che hanno interessato la storia della disciplina. Eppure le conseguenze son state ben diverse, senza alcuna sparizione delle tematiche in questione dal campo di interessi analitici dell'antropologia. 2) Le donne sono ormai oggetto di studio antropologico già da un po' quindi "non sembra plausibile che i bambini siano fuori dal radar perché le loro madri lo erano"<sup>18</sup>. Infine vi è 3) la questione della liminalità che paradossalmente dovrebbe invogliare piuttosto che distogliere l'interesse dei ricercatori. Proprio tale caratteristica rende, infatti, i bambini protagonisti di attività e ritualità estremamente significative e specifiche.

Ciò nonostante, anche se dal 2002, anno in cui è stato scritto il contributo di Hirschfeld, alcune cose sono cambiate, è purtroppo necessario ammettere che ancora oggi "con poche eccezioni, i bambini non sono solo sotto-rappresentati nei nostri testi ma anche sotto-teorizzati"<sup>19</sup>. Soprattutto se si tiene conto del fatto che il grosso degli studi sull'infanzia si concentra sui bambini del Nord America e dell'Europa, cioè su appena il 10% dei bambini del mondo.

<sup>17</sup> L. A. Hirschfeld, *Why Don't Anthropologists Like Children?* ... cit., 2002.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 613.

<sup>19</sup> E. Friedl, *Why Are Children Missing from Textbooks?*, in «Anthropology News», 43, 5, 2002, pp.19-26: 9.

### 3. *Un grande laboratorio, diversi esperimenti. I primi contributi etnografici*

Eppure, i bambini fanno capolino nella storia degli studi antropologici sin dalla sua nascita. E anche prima se si tiene conto delle “etnografie” di missionari, viaggiatori e amministratori coloniali che attraverso i loro diari personali o resoconti ufficiali riportano una serie di abitudini diverse nell’allevare e gestire i bambini in seno a società *altre*.

Missionari cristiani e amministratori coloniali del tardo XIX secolo e primo XX secolo hanno scritto libri che descrivono i costumi delle persone con le quali hanno lavorato in Oceania, Asia, Africa e America, includendo delle sezioni (spesso correlate di fotografie) dedicate alle consuetudini in fatto di allevamento dei bambini, inclusa l’adozione, le cerimonie iniziatiche e per l’attribuzione del nome, pratiche di allattamento e rapporti tra fratelli<sup>20</sup>.

I primi contributi professionali non fecero altro che confermare l’esistenza di un ampio spettro di possibilità nell’allevamento dei bambini e una certa divergenza culturale sull’idea del loro sviluppo “normale”. Tra i pionieri dello studio dell’infanzia vi fu ad esempio Franz Boas che con il suo lavoro sulla crescita fisica degli immigrati europei e i loro figli a New York<sup>21</sup> sottolineò per la prima volta l’importanza dei contesti sociali e geografici (più che razziali) e la loro influenza sui modelli di crescita. Tra gli anni Trenta e Cinquanta del Novecento un grande fervore di sperimentazione metodologica e concettuale portò la disciplina a sviluppare strumenti propri di analisi del bambino e dei suoi processi di apprendimento e socializzazione, e ad un allontanamento progressivo dagli studi di comportamento di stampo psicologico e psichiatrico sui quali a lungo si era appoggiata. Gli assunti universalistici e generalizzanti della teoria dello sviluppo divennero così bersaglio polemico a partire da Malinowski che sostenne l’impossibilità di applicare universalmente il concetto freudiano di complesso di Edipo (specie in società matrilineari come quella trobriandese<sup>22</sup>), e Margaret Mead che

<sup>20</sup> R. A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood ...* cit., 2007, p. 248.

<sup>21</sup> F. Boas, *Instability of Human Types*, in *Paper on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London*, a cura di G. Spiller, Boston, Ginn&Co, 1911, pp. 99-103.

<sup>22</sup> B. Malinowski, *Sex and Repression in Savage Society*, London, Paul, Trench, Trubner, 1927.

definì il mondo un grande laboratorio nel quale sono in corso centinaia di esperimenti differenti sull'allevamento dei bambini e dimostrò come a Samoa<sup>23</sup> i bambini non fossero soggetti ai tumulti presentati come universalmente diffusi tra gli adolescenti da studiosi come G. Stanley Hall<sup>24</sup>. Ruth Benedict fornì, invece, una panoramica sistematica di dati provenienti da società diverse sui processi di socializzazione infantile, esaminando continuità e discontinuità culturali nei contesti di allevamento dell'infanzia<sup>25</sup>. Si può dire così che:

L'antropologia dell'infanzia nacque in America e in Gran Bretagna e prese forma nella prima metà del XX secolo, Boas pose la base teorica dello sviluppo biopsicologico; Mead fece le prime esplorazioni transculturali relative all'infanzia e all'adolescenza; Malinowski fondò un approccio etnografico per la raccolta di dati sui bambini nei contesti istituzionali e relazionali di una comunità; [...] e Benedict realizzò la prima analisi comparata del corso della vita umana in termini culturali<sup>26</sup>.

Ancora oggi, come vedremo, l'approccio antropologico ha il compito di "rendere comprensibile l'infanzia in diversi ambienti al di là delle barriere del linguaggio e della cultura, considerandola il prodotto di diverse situazioni ecologiche, pratiche sociali e culturali e significati simbolici"<sup>27</sup>. Gli ambienti dell'infanzia variano al variare delle diverse dimensioni *materiali* (dieta, alimentazione e abitazioni), *sociali* (relazioni e interazioni) e *culturali* (narrazioni, linguaggio, sistemi simbolici ed etici) che li costituiscono e influenzano<sup>28</sup>. Ecco perché le differenti vie normative di sviluppo per l'infanzia necessitano di essere indagate contestualmente, etnograficamente.

<sup>23</sup> M. Mead, *Coming of Age in Samoa*, New York, William Morrow, 1928.

<sup>24</sup> G. S. Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 voll., New York, D. Appleton, 1904.

<sup>25</sup> R. Benedict, *Continuities and Discontinuities in Cultural Condition*, in «Psychiatry», 1, 1938, pp. 161-167.

<sup>26</sup> *Antropologia e Infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, a cura di R. A. LeVine, R. S. New, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, p. 20.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>28</sup> "Le dimensioni culturali presentano i significati attraverso cui le dimensioni materiali e sociali vengono sperimentate dall'individuo, e si possono formulare come vie di sviluppo culturalmente costituite verso la maturità dei bambini in una certa comunità", *Ivi*, p. 4. Corsivo degli autori.

#### 4. *Teorizzare l'infanzia: una breve storia degli studi*

È utile a questo punto fare una rapida carrellata di modelli teorici ed esplicativi (non solo strettamente antropologici) per meglio comprendere come e quando si sia costituita l'infanzia come oggetto di studio e come si sia arrivati alle teorie e agli approcci metodologici contemporanei. Nel presentarli mi rifarò a quello che ad oggi risulta essere ancora uno tra i più importanti compendi sulla storia degli studi dell'infanzia: *Teorizzare l'Infanzia* di Allison James, Chris Jenks e Alan Prout<sup>29</sup>. Gli autori, il cui obiettivo è “esplorare criticamente i vari modi in cui la tradizione sociologica ha concettualizzato l'infanzia”<sup>30</sup>, ci propongono una storia degli studi suddivisa in approcci pre-sociologici e approcci socio-antropologici. Le due etichette differenziano e descrivono due contenitori di prospettive difficilmente in grado di dialogare tra loro. Nella prima categoria vengono infatti raccolti gli studi in cui è forte l'impronta psicoanalitica e l'influenza della psicologia dello sviluppo – il minimo comune multiplo di tali approcci è una descrizione dell'infanzia scarsamente (o totalmente non) correlata alle strutture sociali. Nella seconda sezione invece l'infanzia si apre alla teoria sociale e agli studi culturali – ed è qui che infatti troveremo i contributi più strettamente etnografici.

##### 4.1. *Approcci pre-sociologici*

###### *Il bambino cattivo*

Secondo questa prospettiva il bambino è naturalmente cattivo, incline alla corruzione e alla meschinità. Disciplina e punizioni sono la chiave per un'educazione che miri a correggere tali inclinazioni e a ottenere dei corpi docili.<sup>31</sup> Il bambino è portatore di peccato originale e istinti disgreganti estremamente pericolosi per l'ordine costituito. Per questo va disciplinato e indirizzato verso la strada della civilizzazione, integrando

<sup>29</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia* ... cit., 2002.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>31</sup> “L'epoca classica scoprì il corpo come oggetto e bersaglio del potere. È abbastanza facile trovare i segni dell'attenzione dedicata al corpo – al corpo che è manipolato, modellato, allenato, che obbedisce, risponde, diventa malleabile ed aumenta le proprie forze”, M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 136.

la sua natura caotica nel mondo adulto della cultura<sup>32</sup>. Il bambino è infatti portatore di energie dionisiache<sup>33</sup>, istanze solipsistiche che possono più facilmente sprigionarsi in caso di contatto o frequentazione di luoghi pericolosi o disfunzionali: senza i genitori e il loro esercizio di potere assoluto, il bambino rischia di divenire un anarchico. È un'idea, questa, che ritroviamo già in molti pensatori dell'età moderna:

Nel suo [n.d.r. di Hobbes] *Leviatano* del 1651 i principi producono una potente vocazione assolutistica riguardo la stabilità dell'ordine sociale. La forza del monarca, decisamente analoga alla forza dei genitori, è assoluta, precede e sta al di sopra del volgo o dei bambini, che non hanno diritti né potere<sup>34</sup>.

Tanta brutalità educativa e violenza istituzionalizzata contro i giovani è classica del periodo in cui si affermò tale visione (all'incirca XVII secolo) e fa capolino, ad esempio, in molti romanzi di Dickens.

### *Il bambino innocente*

Agli antipodi rispetto alla prospettiva appena presentata si trova invece il secondo modello interpretativo per il quale il bambino è una creatura angelica e incorrotta con bisogni e desideri specifici. Il riferimento filosofico stavolta è a Jean-Jacques Rousseau con il suo *Émile* (1762) nel quale il bambino viene personificato e portato ad esempio di valore positivo a tutto tondo:

Anzi, Rousseau chiese di bandire tutte le considerazioni sul peccato originale e sostenne polemicamente che, anziché punire i bambini nel tragitto verso la grazia, potremmo più proficuamente idealizzare o venerare i valori intrinseci di cui sono portatori ed utilizzarli per governare il mondo<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Un processo di "svezzamento" e addomesticamento simile per molti versi a quello degli animali secondo L. Stone, *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Seicento*, Torino, Einaudi, 1983.

<sup>33</sup> Questo mito dionisiaco del bambino è fortemente presente anche nella letteratura e nella filmografia moderna e contemporanea. Basti pensare a *The Lord of the Flies* (1958) di William Golding o al film cult *The Exorcist* (1973) girato da William Friedkin.

<sup>34</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ... cit.*, 2002, p. 11.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 14.

Al potere assolutistico e alla coercizione violenta dell'educazione si sostituisce qui la nozione di responsabilità dei genitori-educatori, i quali sono chiamati a preservare e proteggere l'innocenza dei bambini. Per la prima volta si fa largo l'idea che il bambino sia un investimento futuro e che la responsabilità della sua educazione e protezione ricada quindi sull'intera comunità adulta. Questa prospettiva ha ancora oggi molta influenza sul modo in cui guardiamo all'infanzia (per lo meno in Occidente), poiché contiene le premesse di una visione che pone il bambino al centro, come simbolo di innocenza e bontà, bene prezioso per la comunità:

Noi non possiamo sopportare le loro lacrime, i loro nervi, vogliamo solo essere illuminati dal loro riflesso. Questa è l'umanità ancora prima di Eva e della mela. È dentro questo modello che onoriamo e celebriamo il bambino e dedichiamo a noi stessi lo svelare della sua freschezza e unicità<sup>36</sup>.

### *Il bambino immanente*

Secondo questo approccio i bambini sono come una *tabula rasa*. Non possiedono le categorie della comprensione e la loro capacità è in divenire. Il bambino ha processi mentali e percezione, ma non è un portatore innato di ragione (come invece sostiene Rousseau). Solo se gli forniamo l'ambiente appropriato e gli stimoli giusti svilupperà delle capacità di ragionamento, divenendo infine un adulto completo. Questa visione non sentimentale del bambino ha tra i suoi principali sostenitori il filosofico John Locke che nel suo *Saggio sull'intelletto umano* (1690) definisce i bambini – epistemologicamente parlando – come delle non-cose. Essendo privi di esperienza, il loro processo di apprendimento e maturazione razionale è *in fieri*. È attraverso l'educazione che essi diventeranno razionali, virtuosi, membri a tutti gli effetti della società.

### *Il bambino che si sviluppa naturalmente*

Per la psicologia evolutiva il bambino è qualcosa di naturale, così come naturale è la sua crescita e maturazione. Una visione del genere dunque non si sofferma molto sugli aspetti sociali e ambientali dello sviluppo dell'infanzia (per non parlare della sua definizione e catego-

<sup>36</sup> C. Jenks, *Childhood*, London, Routledge, 1996, p. 73.

rizzazione), basandosi spesso su una rigida impostazione positivista e post-illuminista. Questa prospettiva è divenuta rapidamente pervasiva e diffusa colonizzando l'infanzia e

stringendo un patto con la medicina, l'educazione e le istituzioni. Questo ha portato ad una svolta aumentandone il prestigio, l'autorità e la forza di persuasione e rafforzando ulteriormente l'elevato livello di fiducia pubblica che aveva riscosso<sup>37</sup>.

La psicologia evolutiva ha il suo campione teorico in Jean Piaget. Il bambino di Piaget è una creatura biologica la cui crescita attraverso tappe dello sviluppo è già decisa sin dalla sua nascita. Il bambino passa così dall'articolazione di un pensiero figurativo all'intelligenza operativa tipica dell'adulto attraverso un percorso che è un *continuum* del pensiero da uno status inferiore ad uno superiore. La psicologia evolutiva si occupa di studiare lo sviluppo delle funzioni mentali all'interno di questo *continuum*.

La psicologia evolutiva può essere descritta come lo studio dello sviluppo delle funzioni mentali, nella misura in cui tale sviluppo può fornire un chiarimento, o almeno una descrizione completa, di tali meccanismi nel loro stadio finale. In altre parole, la psicologia evolutiva consiste nell'utilizzo della psicologia infantile per trovare la soluzione a problemi psicologici generali<sup>38</sup>.

L'infanzia infatti, secondo Piaget, padroneggia male o in maniera incompleta gli strumenti del ragionamento. Contrariamente agli adulti descritti invece come padroni di una competenza piena e completa e in quanto tali legittimi detentori di un predominio cognitivo, politico, operativo, sociale e familiare. L'epistemologia genetica di Piaget ha dunque creato uno standard per il bambino "normale" attraverso classificazioni e categorizzazioni che si vogliono universali e biologiche; e contro le quali la critica antropologica intavolerà una battaglia interpretativa negli anni a venire sostenendo in particolare che "i bambini possiedono alcune di quelle cruciali competenze molto tempo prima di quanto Piaget ritiene che le acquisiscano"<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ...* cit., 2002, p. 17.

<sup>38</sup> J. Piaget, *Psychology and Epistemology*, Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 26.

<sup>39</sup> R. Archard, *Children: Rights and Childhood*, London, Routledge, 1993, pp. 65-66.



### *Il bambino freudiano*

Un discorso a parte va riservato all'influenza delle teorie freudiane sugli studi dell'infanzia in generale e su quelli con taglio antropologico in particolare. Le premesse teoriche di prospettive freudiane e neo-freudiane hanno infatti a lungo indirizzato gli interessi e le analisi degli antropologi su alcuni aspetti specifici dell'infanzia come lo svezzamento, l'allattamento e il comportamento sessuale. L'infanzia è per Freud retrospettivamente interessante poiché ci aiuta a capire meglio l'adulto e i fenomeni psicopatologici che lo interessano. Il bambino viene così descritto come un insieme di processi e situazioni incompiute, utilizzando temi come la sessualità per spiegare i percorsi di sviluppo e i disturbi della socializzazione.

Molti antropologi fecero propria la lezione. Geza Roheim cercò, ad esempio, di fornire una controprova alla tesi malinowskiana anti-edipica conducendo uno studio su quattro società (di cui due matrilineari) e sulle forme di complesso in esse presenti<sup>40</sup>. Mentre Erik Erikson<sup>41</sup> e Melford E. Spiro<sup>42</sup> si basarono sulla teoria degli stadi psicosessuali nelle loro ricerche sugli indiani Yurok e i bambini dei kibbutz israeliani. L'approccio neo-freudiano (variante americana della psicanalisi, i cui studi hanno un aspetto più sociologico e interdisciplinare) aprì invece con cautela la strada allo studio delle varianti culturali con il suo spostamento d'accento dagli stadi psicosessuali alla natura delle relazioni interpersonali con genitori e fratelli nei primi anni di età. Il più rappresentativo tra gli studi antropologici condotti su questa base, *Balinese Childhood: A Photographic Analysis* di Margaret Mead e Gregory Bateson<sup>43</sup>, può però essere usato al contempo per mostrare i limiti di questa prospettiva. Infatti, etnografie del genere, così fortemente ispirate a concetti psichiatrici, hanno spesso un taglio più accusatorio che descrittivo concentrandosi prevalentemente su errori e mancanze delle cure parentali e sulle conseguenti patologie da esse originate. In questi resoconti manca senza dubbio il punto di vista dei genitori (per non parlare di quello del

<sup>40</sup> G. Roheim, *The Psychoanalysis of Primitive Cultural Types*, in «International Journal of Psychoanalysis», 13, 1932, pp. 1-233.

<sup>41</sup> E. Erikson, *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton, 1950.

<sup>42</sup> M. E. Spiro, *Children of the Kibbutz: A Study in Child Training and Personality*, Cambridge, Harvard University Press, 1958.

<sup>43</sup> G. Bateson, M. Mead, *Balinese Childhood: A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.

bambino) e il modo in cui queste tipologie di allevamento dell'infanzia vengono descritte non sembra accreditarle come potenziali modi alternativi per crescere un bambino in maniera "normale".

#### 4.2. *La teoria dello sviluppo sociale*

Tra gli approcci di tipo pre-sociologico e quelli socio-antropologici per gli autori di *Teorizzare l'infanzia* vi è un anello di congiunzione: la teoria dello sviluppo sociale del bambino. Questa prospettiva, basata su assunti di psicologia dello sviluppo, si può definire una teoria di transizione verso il carattere socio-culturale e costruito dell'infanzia. Per la psicologia dello sviluppo, infatti, la società forma l'individuo e grazie alla socializzazione avviene l'interiorizzazione delle costrizioni sociali e una sorta di negoziazione transattiva dei significati e dei comportamenti da parte dei membri di un gruppo. La prospettiva della socializzazione si è mossa a lungo all'interno di questo quadro interpretativo nella convinzione di poter così ottenere l'oggettiva comprensione sociologica dell'infanzia come

una fase della vita in cui nel comportamento del bambino prendono forma i meccanismi preparatori, così che egli gradualmente acquisisce la competenza per partecipare alle attività quotidiane con i suoi partner culturali, fino a diventare egli stesso un membro adulto a pieno diritto<sup>44</sup>.

Ovviamente al cuore di questo approccio vi è l'assunto che il processo di socializzazione del bambino sia fondamentale per un'efficace trasmissione della cultura di generazione in generazione. Si fa così un ulteriore passo verso il secondo grande contenitore metodologico: quello degli approcci socio-antropologici.

#### 4.3. *Approcci socio-antropologici*

Rispetto ai modelli pre-sociologici dell'infanzia gli approcci di stampo socio-antropologico rappresentano una svolta radicale nella storia degli studi dell'infanzia poiché mettono al centro gli aspetti sociali e culturali in maniera inequivocabile. Le prospettive analitiche che se-

<sup>44</sup> M. Speier, *The Everyday World of the Child*, in *Understanding Everyday Life*, a cura di J. Douglas, London, Routledge and Kegan Paul, 1970, p. 208.

guono si muovono dunque all'interno di una cornice interpretativa abbastanza simile, sovrapponendosi all'interno delle analisi di chi si occupa di infanzia come una "coerente pratica sociale"<sup>45</sup>. Il bambino viene qui considerato come "una persona, uno status, un'esperienza, un insieme di bisogni, diritti o differenze; nel complesso come un attore sociale"<sup>46</sup> rompendo così con la concezione tradizionale della teoria evolutiva e pre-sociologica per il quale il bambino è un semplice epifenomeno dell'età adulta, privo di una sua agentività e specificità culturale. Per presentare i differenti approcci che si collocano all'interno del campo teorico per lo studio sociale dell'infanzia seguirò ancora una volta la divisione operata in *Teorizzare l'Infanzia* e gli appunti teorici di un articolo di Allison James e Adrian L. James del 2001<sup>47</sup>. Per favorire una maggiore chiarezza espositiva, lo farò dividendoli in due rami a seconda che l'accento cada maggiormente sulla competenza sociale del bambino o sull'infanzia come spazio relazionale e semantico. Per tutti vale comunque l'idea che l'infanzia sia un fenomeno empirico (e non solo una categoria analitica) e che sia dunque sempre necessario studiare l'esperienza concreta di essere un bambino *qui e adesso*.

#### *4.3.1. Il bambino come attore sociale competente*

In cui viene valorizzata la grande variabilità delle forme dell'infanzia e l'azione individuale dei bambini con le loro competenze e culture specifiche.

#### *Il bambino tribale*

Questa prospettiva è volta a studiare i mondi sociali dell'infanzia come luoghi reali e ricchi di senso. I bambini sono i fautori e gli abitanti di questo mondo indipendente e autonomo animato da forme di folklore, riti e regole proprie. Gli studi che prediligono questo approccio si focalizzano su come viene espressa tale competenza sociale e su come viene costruita la cultura-bambina con grande attenzione per le differenze di età, genere, classe ed etnia. Il mondo dell'infanzia è descritto

<sup>45</sup> C. Jenks, *Childhood ...* cit., 1996, p. 9.

<sup>46</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ...* cit., 2002, p. 167.

<sup>47</sup> A. James, A. L. James, *Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 575, 2001, pp. 25-37.

come meritevole di essere compreso e studiato di per sé, sganciando i bambini dal rapporto di tipo gerarchico che li subordina agli adulti e che li relega spesso al ruolo di “idioti culturali” o adulti incompleti. Il lavoro compiuto da Iona e Peter Opie negli anni Cinquanta e Sessanta fornisce ad esempio una panoramica della ricchezza di questi mondi con particolare attenzione a riti, giochi e linguaggi<sup>48</sup>.

La complessità del mondo dell'infanzia è però talvolta difficile da cogliere soprattutto nel caso in cui si vogliono riportare pratiche strettamente legate all'universo dei pari età che per definizione hanno luogo quando gli adulti non sono presenti. In questo caso è fondamentale, come vedremo, l'utilizzo di metodi e strumenti particolari. Studi come quello condotto da Kelly-Byrne che in veste di baby-sitter fece osservazione partecipante sui giochi e pratiche del bambino che le era affidato<sup>49</sup> o di Buckingham<sup>50</sup> e di Lahikainen et al.<sup>51</sup> sulla ricettività culturale dei bambini rispetto ai mass media, ribadiscono l'importanza di studiare il mondo dell'infanzia come un modo di vita specifico, distinto ed autonomo rispettandone il più possibile ritmi e delicati equilibri.

### *Il bambino del gruppo minoritario*

Nella storia degli studi si è spesso accostato il caso dell'infanzia a quello delle donne. Entrambi soggetti e oggetti di studio tardivi, entrambi spesso resi invisibili da un dispiegarsi di categorie sociali e discorsi che ne hanno a lungo decretato la dipendenza socio-economica e di significato rispetto agli uomini e agli adulti. Si tratta, infatti, di due categorie che sono state discriminate e sottorappresentate a lungo prima di trovare il loro posto all'interno del panorama teorico e accademico<sup>52</sup>. Per molti teorici dell'infanzia il parallelismo non è

<sup>48</sup> Cfr. I. Opie, P. Opie, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press, 1959; Id., *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press, 1969.

<sup>49</sup> D. Kelly-Byrne, *A Child's Play Life: An Ethnographic Study*, New York, Teachers College Press, 1989.

<sup>50</sup> D. Buckingham, *Television and the Definition of Childhood*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994.

<sup>51</sup> A. R. Lahikainen et al., *Children Reading and Talking Television ...* cit., 2004.

<sup>52</sup> “Entrambi sono universalmente rintracciabili ed entrambi sono sistemi iniqui, che penalizzano e si autoalimentano”, L. A. Hirschfeld, *Why Don't Anthropologists Like Children?* ... cit., 2002, p. 613.

forzato: i bambini sono, *mutatis mutandis*, le donne di ieri per fragilità della posizione all'interno dei rapporti di potere.

Le donne e i bambini sono certo collegati socialmente, ma lo sviluppo di questi studi accademici specializzati pone anche interessanti domande metodologiche e politiche sui rapporti tra status delle donne e dei bambini come gruppi sociali minoritari, e la loro costruzione come oggetti dell'indagine accademica<sup>53</sup>.

Secondo questa prospettiva nelle nostre società i bambini vengono sistematicamente relegati ad uno stato di minorità i cui diritti sono sotto-espressi e quasi mai esercitati in forme legittime o istituzionalizzate. Questo anche perché

il concetto di diritto era originariamente basato sui valori della razionalità, dell'indipendenza e della libertà. Siccome queste caratteristiche sono identificate con l'età adulta piuttosto che con l'infanzia, esse contribuiscono ai presupposti comuni che ai bambini devono essere negati i diritti civili; mentre il bisogno di protezione del bambino è di solito rimarcato<sup>54</sup>.

Questo approccio teorico specifico politicizza lo sguardo analitico degli studi sull'infanzia e muove apertamente un'accusa alla struttura sociale e alla sua ideologia dominante tacciata di incatenare i bambini all'interno di un rapporto di potere con gli adulti. Il primo atto di discriminazione è, infatti, secondo questa prospettiva, l'istituzione stessa della categoria d'infanzia i cui tratti principali sono la giovane età e la mancanza di diritti sociali, politici ed economici. L'infanzia viene dunque qui considerata come un'esperienza universale, soprattutto per rapporto alla sua identità considerata precaria ed ancillare. Il problema insito in questo tipo di prospettive "unificanti" è che nel tentativo di fare fronte compatto si possano perdere per strada le differenze e si possa peccare di astoricità, descrivendo l'infanzia stessa come se fosse senza tempo.

<sup>53</sup> A. Oakley, *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994, p. 13.

<sup>54</sup> P. Alderson, *Children's Consent to Surgery*, Buckingham, Open University Press, 1993, p. 45.

#### 4.3.2. *Infanzia come spazio sociale*

Dove l'enfasi viene posta sulle caratteristiche strutturali dell'infanzia pur nella molteplicità delle sue costruzioni sociali e contingenti.

#### *Infanzia come costruito sociale*

Questa prospettiva accentua la questione della pluralità focalizzandosi sulle forme diverse assunte dalle costruzioni sociali dell'infanzia attraverso i secoli e le culture. Secondo i suoi sostenitori non esiste una forma finita ed identificabile dell'infanzia, la cui caratteristica principale è, anzi, proprio quella di essere variabile e molteplice. Si tratta dunque di un approccio che senza dubbio bene si sposa con gli studi di critica culturale come quelli antropologici. Questa lettura dell'infanzia come fenomeno socialmente costruito mette infatti in discussione i nostri parametri di giudizio e le nostre visioni del mondo, gli assunti e i preconcetti radicati nelle interpretazioni sempre arbitrarie dei fenomeni e del reale; e ci mette in guardia dal fare dichiarazioni di valore universale sulla base di assunti particolari. L'infanzia viene così riconsiderata nei suoi termini semantici, con grande attenzione per le pratiche e i discorsi che influenzano la sua produzione e performance nella realtà.

Le idee, i concetti, la conoscenza, i modi di parlare ecc. codificano le pratiche sociali ed a loro volta le costituiscono. All'interno di questi discorsi si formano le posizioni dei soggetti (ad esempio "il bambino"). Da questo punto di vista, perciò, i differenti discorsi sull'infanzia costituiscono l'infanzia (ed i bambini) in diversi modi – non solo come insiemi di conoscenza accademica, ma anche nelle pratiche sociali e nelle istituzioni<sup>55</sup>.

Il costruzionismo sociale vuole sottrarre il bambino al determinismo biologico per riportarlo in seno alla storia e alla società, evidenziando il modo in cui i fenomeni sociali si costituiscono in una determinata cultura e contesto e non nel vuoto pneumatico del presente e universalizzante biologismo.

Ciò che interessa non è solo imparare a conoscere le costruzioni dell'infanzia nella storia o nelle diverse culture – si tratta di una tecnica che fa luce anche sulle ragioni

<sup>55</sup> *Constructing and Reconstructing Childhood, Basingstoke*, a cura di A. James, A. Prout, Falmer Press, 1990, p. 25.

per cui noi costruiamo l'infanzia così come facciamo nella nostra epoca e nella nostra società<sup>56</sup>.

Del bambino va ricostruita e analizzata la storicità e la particolarità, come aveva già tentato di fare Philippe Ariès nel 1960 con *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, un libro che segna una svolta nella storia degli studi sull'infanzia<sup>57</sup>. Ariès infatti avanzò l'ipotesi che l'infanzia *come categoria sociale* sia una scoperta tardiva che emerge in maniera sempre più distinta e significativa all'interno della scena sociale e legislativa europea a partire dal XVIII secolo, dopo un lungo periodo di disconoscimento e invisibilità. Con questo non si vuole affermare che le società precedenti mancassero del concetto di infanzia in generale, quanto del nostro in particolare<sup>58</sup>. Il bambino (così come anche la famiglia di cui Ariès è massimo esperto) è infatti un soggetto culturale e non biologico. L'infanzia è dunque una forma storica la cui importanza e rilevanza è strettamente connessa alla modernità. Proprio per questo la posizione di Philippe Ariès è ancora oggi potenzialmente produttiva per meglio comprendere i rapporti fra generazioni e modelli educativi.

### *Infanzia come categoria socio-strutturale*

Secondo questa prospettiva l'infanzia è una componente costituita di tutte le società, una forma integrata in tutti i sistemi sociali a prescindere dalla forma storica da essa assunta di volta in volta. Proprio per questo può essere utilizzata come formidabile unità d'analisi da confrontare con le altre che compongono il medesimo sistema sociale e con le quali è possibile fare delle comparazioni.

Le interrelazioni dell'infanzia con altre forme strutturali: gruppi di età, classi sociali ecc., cambiano continuamente secondo il sistema sociale e la formazione sociale. Dobbiamo, perciò, seguire il cambiamento strutturale dell'infanzia e di qualsiasi

<sup>56</sup> R. Stainton-Rogers, *The Social Construction of Childhood*, in *Child Abuse and Neglect*, a cura di W. Stainton-Rogers, D. Harvey, A. Ash, London, Open University Press, 1989, p. 24.

<sup>57</sup> P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Libr. Plon, 1960.

<sup>58</sup> "L'evidenza non ha mostrato che le società precedenti difettavano di un concetto di infanzia. Al massimo si può dimostrare che mancavano del nostro concetto", R. Archard, *Children: Rights and Childhood* ... cit., 1993, p. 20.

gruppo socio-economico: essi s'influenzano reciprocamente e sono esposti per principio alle stesse forze esterne<sup>59</sup>.

Il CAASP (*Childhood as a Social Phenomenon*), ambizioso progetto europeo al quale lavorò tra gli altri Jens Qvortrup, si inserisce proprio in questo solco analitico. Tra gli obiettivi programmatici del CAASP vi era infatti la comparazione sistematica delle condizioni di vita dei bambini nelle società industriali di dodici paesi diversi nel tentativo di individuare tendenze sociali comuni. Lo studio comparatistico avvenne attraverso l'utilizzo di metodi d'indagine statistica su larga scala:

Fu una sorpresa per la maggior parte di noi scoprire quanto i bambini fossero ignorati dalle ricerche disponibili, dalle statistiche, dai rapporti governativi ecc. [...] il meglio che potemmo fare fu comporre un mosaico di pezzi di informazioni che, in molti casi, non erano stati raccolti con l'obiettivo di rivelare qualcosa sui minori, ma nei quali in qualche modo i minori erano coinvolti. I minori, in altre parole, erano suddivisi in categorie che non erano molto rilevanti ai fini della comprensione delle loro condizioni di vita; ma erano descritti secondo le categorie degli adulti<sup>60</sup>.

I bambini, essendo economicamente e politicamente inerti, risultarono infatti quasi invisibili all'interno delle statistiche ufficiali fortemente "adultocentriche". Di fronte a questa forte penuria di dati, Qvortrup propose di rivedere totalmente il modo in cui vengono condotte le statistiche utilizzando stavolta i minori come unità di riferimento<sup>61</sup>.

Tuttavia il CAASP non è il primo esperimento comparatistico di vasto respiro condotto con un taglio del genere sul mondo dell'infanzia. La storia degli studi offre, infatti, un precedente famoso nel cosiddetto *Six Cultures Studies* (SCS). Lanciato nel 1954, il progetto consisteva nello studio etnografico di sei contesti diversi utilizzando un manuale da campo dettagliato che fornisse le stesse linee guida per la raccolta di dati e informazioni. Per quattro anni antropologi professionisti si

<sup>59</sup> J. Qvortrup, *Childhood Matters: An Introduction*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di Id. et al., Aldershot, Avebury, 1994, pp. 5-6.

<sup>60</sup> *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, a cura di J. Qvortrup, in «Eurosocial Report», 47, 1993, Vienna, European Centre, p. 33.

<sup>61</sup> Ed è quello che ormai da qualche anno stanno provando a fare, ad esempio, gli indicatori Unicef nell'annuale pubblicazione *The State of the World's Children*.



occuparono di studiare sul campo comunità sedentarie a vocazione agricola<sup>62</sup> per riportarne le vite familiari e combinando temi classici dell'antropologia con lo speciale interesse per la cura dell'infanzia e il suo sviluppo. Le ricerche, pubblicate nel 1963 in un'unica edizione curata da Beatrice Whiting, riportarono numerosi aneddoti ed esempi di comportamento infantile:

Ogni libro rappresenta la raccolta o ricostruzione di pratiche routinarie, relazioni, configurazioni e attività che costituiscono l'ambiente del bambino – e le sue interazioni con tali ambienti – dalla nascita all'adolescenza, in una particolare comunità locale e in un particolare momento<sup>63</sup>.

Uno degli obiettivi principali dello SCS avrebbe dovuto essere l'analisi dei fattori socio-economici che influenzano le pratiche di allevamento del bambino e la descrizione dei costrutti psico-culturali derivati dall'esperienza che i bambini hanno dell'ambiente in cui vivono<sup>64</sup>. Purtroppo però il manuale da campo unico, nel tentativo di omogeneizzare lo sguardo e le pratiche di ricerca, si rivelò essere poco flessibile e adattabile alle peculiari esigenze dei diversi contesti. Il contributo senza dubbio più importante dei SCS alla storia degli studi rimane l'introduzione di un metodo d'osservazione sistematico dell'infanzia all'interno del suo contesto di riferimento in modo da rilevarne le interazioni con l'ambiente e i pattern comportamentali dei bambini.

Riassumendo: sia per il CAASP che per il SCS l'infanzia è un fenomeno unitario, una caratteristica costante (anche se differenziata) delle strutture sociali. L'infanzia infatti ha forme storiche ma non è un'invenzione storica e può essere definita come "il periodo della vita in cui un essere umano è considerato un bambino relativamente

<sup>62</sup> In Messico, nelle Filippine, in India, Giappone, Kenya e Massachusetts.

<sup>63</sup> R. A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood ...* cit., 2007, p. 253.

<sup>64</sup> I Whiting fecero proprie (anche se parzialmente) le intuizioni del loro maestro Edward Sapir sull'importanza di significati, strutture ed esperienza soggettiva nell'organizzazione dell'esperienza del bambino. "Studiate il bambino attentamente e minuziosamente, dalla nascita alla, diciamo, età di dieci anni, con uno sguardo che miri a cogliere l'ordine attraverso il quale gli schemi culturali e parti di tali schemi si concretizzano nel suo mondo fisico; studiate l'importanza di questi schemi per lo sviluppo della sua personalità; e alla fine del periodo suggerito, osservate quanto della cultura ufficiale del suo gruppo può essere considerata significativa per lui", E. Sapir, *The Psychology of Culture: A Course of Lectures*, ricostruzione e cura di J. Irvine, Mouton, The Hague, 1993, pp. 197-198.

alle caratteristiche culturali, sociali ed economiche di quello specifico contesto”<sup>65</sup>. Trattando l’infanzia come un fenomeno globale si favorisce una visione d’insieme e si possono recuperare dati empirici su un ampio spettro di tendenze e processi sociali comuni<sup>66</sup>. Ma si tratta di una prospettiva che presenta al contempo dei problemi di misurazione e comparabilità che possono portare ad una forzatura nell’uso di categorie che funzionano e hanno significato e rilevanza solo in alcuni contesti e non in altri, rischiando di favorire numeri e concetti globali a dispetto delle analisi locali. Una sorta di risultato astratto e disincarnato, che si allontana dalle proposte ermeneutiche tipiche dell’antropologia.

### *5. Culto, devozione e protezione. Perché la modernità è così “bambinocentrica”?*

Come già ripetuto più volte nel corso di questo contributo, il bambino è oggi al centro degli interessi, dei discorsi e delle pratiche della contemporaneità. Tracciare rapidamente la genealogia di questo fenomeno è importante per meglio comprendere il “culto dell’infanzia della classe media, [...] e la sua sentimentalizzazione della culla”<sup>67</sup>. Una serie di fattori correlati sono in grado di spiegarci perché l’infanzia è uno tra i soggetti privilegiati della contemporaneità e come essa si sia imposta al pubblico interesse soprattutto a partire dal XIX secolo.

L’abbassamento del tasso di mortalità e il processo di scolarizzazione di massa sono due dei principali processi che hanno portato ad un radicale riadattamento strutturale della durata dell’infanzia e della sua importanza in campo pubblico e privato. A partire dal XIX secolo, infatti, i bambini vanno sempre più a scuola e meno a lavoro, smettendo di essere un’importante fonte di reddito per famiglie a basso capitale economico:

<sup>65</sup> I. Frones, *Dimensions of Childhood*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di J. Qvortrup et al., Aldershot, Avebury, 1994, p. 148.

<sup>66</sup> Tendenze demografiche, mobilità sociale e geografica, mortalità e salute, sistemazioni abitative e percorsi formativi, distribuzione della ricchezza e divorzi: alcuni dei temi sui quali sono stati raccolti i dati per il CAASP.

<sup>67</sup> R. Samuel, *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso, 1994, p. 93.

Mentre nel XIX secolo la capacità di lavoro del bambino determinava il suo valore di scambio, il prezzo di mercato di un bambino del XX secolo è stabilito in sorrisi, fossette e riccioli<sup>68</sup>.

L'abbassamento della mortalità dovuta ad una serie di nuove pratiche e procedure igieniche e la medicalizzazione della cura del bambino introdussero progressivamente un nuovo linguaggio pediatrico, mentre l'aumento della scolarizzazione fece nascere un interesse pubblico per i processi di apprendimento e favorì l'affermarsi della psicologia dell'infanzia e dell'educazione<sup>69</sup>. L'introduzione e invenzione di istituzioni mediche e scolastiche destinate alla cura specifica dell'infanzia hanno dunque riscritto le vite, i corpi e le rappresentazioni legate ai bambini, fornendo nuove cornici semantiche agli spazi e ai tempi dell'infanzia nella contemporaneità. Istituzioni come le scuole e gli orfanotrofi, infatti, non sono altro che il risultato e la fonte di un nuovo pubblico interesse per l'infanzia e la sua salute che non tarderà, come abbiamo visto, a raggiungere anche l'antropologia e le scienze sociali in generale.

Il XIX secolo ha visto un accresciuto interesse pubblico nei confronti dei bambini nei paesi occidentali, che si manifesta nelle rappresentazioni letterarie e giornalistiche del bambino come vittima innocente dello sfruttamento economico, nel movimento "child-saving"<sup>70</sup> che cercò di abolire il lavoro minorile e offrire protezione agli orfani, le leggi che resero la frequenza scolastica obbligatoria, e gli sforzi per creare una scienza empirica che avrebbe rimpiazzato la dottrina religiosa e la speculazione filosofica nel pubblico discorso sui bambini. Questo pubblico interesse è stato istituzionalizzato – nel sistema scolastico, negli orfanotrofi, e nelle specialità accademiche e mediche – alla fine del secolo, proprio quando l'antropologia e altre scienze sociali stavano assumendo le loro forme moderne.<sup>71</sup>

La pediatria in particolar modo introdusse un cambiamento nella concezione del corpo del bambino come diverso da quello adulto

<sup>68</sup> V. A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985, p. 171.

<sup>69</sup> Stanley Hall, Alfred Binet e altri ne furono i pionieri.

<sup>70</sup> Si tratta di un movimento sorto in America il cui obiettivo era puntare i riflettori sulle condizioni di povertà, delinquenza e disagio sociale relative all'infanzia. Il movimento ebbe grande importanza e influenza sulla nascita e sviluppo di moderne forme di prevenzione e punizione della delinquenza infantile.

<sup>71</sup> R. A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood ...* cit., 2007, p. 248.

spostando l'interesse sul mantenimento della salute – piuttosto che sulla cura della malattia – attraverso forme di monitoraggio e sorveglianza anche all'interno della sfera domestica. Il corpo del bambino deve adesso essere difeso da ogni tipo di abuso (fisico, psichico o verbale che sia)<sup>72</sup> e va favorito nella sua crescita naturale. Le teorie freudiane, diventate presto influenti anche a livello di discorso pubblico, portarono inoltre ad una nuova preoccupazione di natura pubblica per la vulnerabilità dell'infanzia e ad una attenzione particolare nei confronti dell'esperienza soggettiva dei bambini, suscitando “domande ansiose del tipo: qual è il modo migliore per allevare i bambini? Com'è un bambino normale? Attraverso quali stadi di sviluppo i bambini diventano correttamente adulti?”<sup>73</sup>.

Altro passaggio chiave è infine il cambiamento della struttura familiare tradizionale e dell'andamento demografico che ha portato progressivamente ad uno slittamento verso una popolazione sempre più vecchia, all'interno della quale il bambino è visto come un bene sempre più scarso e prezioso. Al crescere dell'importanza dell'infanzia per la società contemporanea è cresciuto, però, anche il controllo dell'apparato statale su di essa. Processi di individualizzazione del bambino e ascolto dei suoi bisogni personali si accostano dunque a processi di protezione e segregazione. Si valorizza sempre di più l'autonomia dell'infanzia e contemporaneamente si cerca di controllarla e proteggerla attraverso divieti spaziali ma anche forme vere e proprie di microfisica del potere:

L'infanzia è il periodo dell'esistenza personale governato nel modo più intenso. In modi differenti, in tempi differenti, e da molti percorsi differenti spaziando da un aspetto all'altro della società, la salute, il benessere e lo sviluppo dell'infanzia sono stati collegati, sia nella teoria che nella pratica, al destino della nazione e alle

<sup>72</sup> L'abuso infantile non è un fenomeno esclusivamente moderno. Si tratta piuttosto di una costante della società che è diventata particolarmente visibile nei discorsi e nell'immaginario comune dal momento in cui è cambiato il nostro approccio all'infanzia. Infatti, “cento anni fa non si sarebbe potuto scrivere un libro sull'abuso infantile. Se uno studioso degli anni settanta fosse portato indietro nel tempo fino al XIX secolo in modo da poter studiare una scena familiare con gli occhi di un moderno, l'abuso infantile gli parrebbe evidente. Nel passato, tuttavia, passava ampiamente inosservato nelle famiglie e nelle comunità. Prima che fosse riconosciuto come piaga sociale dovevano verificarsi molti cambiamenti nella sensibilità e nel punto di vista della nostra società”, R. Kempe, C. Kempe, *Child Abuse*, London, Fontana, 1978, p. 17.

<sup>73</sup> R. A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood* ... cit., 2007, p. 248.

responsabilità dello Stato. Il bambino moderno è diventato il soggetto di innumerevoli progetti che hanno come scopo la sua salvaguardia da pericoli fisici, sessuali e morali per assicurarne il normale sviluppo e per promuoverne attivamente alcune capacità ed attributi quali l'intelligenza, l'educabilità e la stabilità emotiva<sup>74</sup>.

Il benessere del bambino è di pubblico interesse perché di pubblico interesse è il futuro della nazione. La maggior parte di queste narrazioni infatti lo idealizzano in relazione ad una dimensione futura della quale il bambino è promessa, preziosa *legacy*. Ma le dimensioni dell'infanzia sono legate anche (e soprattutto) al tempo presente dei bambini, ai loro problemi e preoccupazioni attuali – come ben dimostra la ricerca sui bambini malati-terminali condotta da Bluebond-Langer<sup>75</sup> o lo studio sul consenso informato agli interventi chirurgici di Alderson<sup>76</sup>, dove le preoccupazioni sul futuro tipiche degli adulti spesso confliggono con quelle sul presente espresse dai bambini:

Tina rivendicava il diritto di scegliere e di salvaguardare la sua identità presente. La madre di Tina [...] voleva salvaguardare i diritti della Tina adulta [n.d.r. sottoponendola ad un'operazione alle gambe] e gli interessi di Tina come li poteva percepire lei, preferibili rispetto alle sue opinioni presenti<sup>77</sup>.

## 6. Scuola, città, casa

I bambini sono oggi al centro di leggi e politiche che ne decretano la specificità e che spesso impongono loro un certo grado di separatezza rispetto al mondo degli adulti. In quella che Beck ha definito “la società del rischio”<sup>78</sup> essi sono infatti dei sorvegliati speciali come mai prima d'ora. Strategie di riduzione del rischio<sup>79</sup>

<sup>74</sup> N. Rose, *Governing the Soul*, London, Routledge, 1989, p. 121.

<sup>75</sup> Bluebond-Langer M., *The Private World of Dying Children*, Princeton, Princeton University Press, 1978.

<sup>76</sup> P. Alderson, *Children's Consent to Surgery* ... cit., 1993.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>78</sup> U. Beck, *Risk Society*, London, Sage, 1992.

<sup>79</sup> Proprio mentre sto redigendo questo contributo, impazza la polemica scatenata dalla proposta del ministro dell'istruzione Fedeli di accompagnare obbligatoriamente all'uscita di scuola i bambini fino al quattordicesimo anno di età ai fini di garantirne la sicurezza e l'incolumità. Tutto questo testimonia una sempre più pervasiva attenzione ai rischi che può correre l'infanzia (dall'attraversamento di strada delle strisce pedonali nell'intenso traffico urbano, all'adescamento da parte

vengono costantemente messe in atto nel tentativo di separare il più possibile il mondo domestico da quello esterno con l'obiettivo di proteggere l'infanzia.

La natura particolare dei bambini è separata nitidamente e distintamente dagli adulti. I bambini non lavorano né giocano insieme agli adulti; non partecipano al mondo adulto della legge e della politica<sup>80</sup>.

Divieti spaziali e geografici ben precisi fanno sì che l'infanzia sia confinata in luoghi riservati e specifici in cui controllo, disciplina e protezione dal rischio sono le parole d'ordine. La scuola, la città e la casa sono i luoghi istituzionalizzati più comuni in cui l'infanzia si trova ad essere al centro di processi di controllo e socializzazione. Il grosso dell'esperienza dei bambini si svolge dunque all'interno di questi spazi regolamentati.

Lo spazio della scuola, ad esempio, favorisce un sistema disciplinato di controllo su ampi gruppi di bambini, è suddiviso per classi di età, veicola valori morali e concettuali attraverso lo svolgimento del programma. La conoscenza inclusa in esso esemplifica la selezione della realtà e contiene visioni del mondo che definiscono l'esperienza dello scolaro/bambino. Il programma, il cui principio centrale è l'orario, scandisce infatti il tempo dell'infanzia a scuola e determina i parametri di successo o fallimento dell'identità scolastica del bambino. Attraverso il suo adempimento o meno vengono individuate ed espulse le anomalie classificatorie: bambini con particolari bisogni educativi o bambini dotati – in entrambi i casi si tratta di soggetti che non rientrano nei parametri classificatori (e della classe) – si trovano al di fuori della media della loro età e per questo vanno espulsi<sup>81</sup>. Ma la scuola è anche e soprattutto il luogo in cui i bambini fanno esperienza del gruppo dei pari, attraverso condivisioni di pratiche e linguaggi propri.

di adulti malintenzionati) con un incredibile innalzamento in su dell'asticella del rischio e della presupposta incompetenza sociale dei bambini a destreggiarsi tra le relazioni e tra gli spazi fonti di eventuali pericoli. Basti pensare agli obblighi professionali ed economici che ancora oggi in molti paesi non occidentali, e fino ad appena qualche anno fa nel nostro stesso paese, vengono assunti da bambini di quell'età.

<sup>80</sup> R. Archard, *Children: Rights and Childhood* ... cit., 1993, p. 29.

<sup>81</sup> Sulle tematiche più strettamente legate a scuola ed educazione rimando al capitolo 3 di questo volume.

In essa la maggior parte della cultura dei bambini viene creata, comunicata, socializzata e messa in comune con gli altri<sup>82</sup>.

La città invece è lo spazio più fortemente associato nell'immaginario comune all'intensità del rischio e all'interno del quale massima dev'essere l'applicazione sociale del patto di cura e protezione del bambino. Questa caratterizzazione contemporanea dell'ambiente urbano stride con quello che le strade hanno rappresentato a lungo (e rappresentano tuttora in altre parti del mondo) per i bambini: luoghi di divertimento, posti di lavoro, finanche vere e proprie case. Il processo che ha portato alla progressiva sottrazione dei bambini alle strade<sup>83</sup>, dove il pericolo sembra essere più alto e si concretizza "attraverso l'iperbole degli stupratori, dei pervertiti, degli assassini, ma anche del continuo traffico"<sup>84</sup>, è andato di pari passo con l'accrescersi dell'urgenza morale di preservarne innocenza e incolumità. A partire dal XIX secolo assistiamo infatti al dispiegarsi di una nuova "cartografia dell'infanzia"<sup>85</sup> caratterizzata da una forte discontinuità tra dominio pubblico (sfera del rischio) e dominio privato (sfera della protezione). Gli spazi dell'infanzia divengono così altamente formalizzati e i divertimenti organizzati: la limitazione e la rimozione della presenza infantile dagli spazi pubblici va così di pari passo con la conseguente privatizzazione del bambino negli spazi controllati della domesticità e della scuola.

<sup>82</sup> Paradossalmente questo avviene soprattutto nei cortili e nei corridoi, fuori dalle aule. In classe i bambini hanno di solito poco spazio per esprimersi direttamente. "[Gli insegnanti] parlano approssimativamente dal 70% al 90% del tempo. Tutti i bambini messi insieme hanno così solo dal 10% al 30% del tempo per parlare. Ci troviamo dunque in una situazione assurda: coloro i quali dovrebbero acquisire il mondo, imparare, e crescere hanno molto poco tempo per parlare delle loro idee, interessi, opinioni, modi di fare, e di rifletterne con gli altri", L. Karlsson, *Storycrafting with Children. A Key to Listening and to Sharing, The Culture Created by Children and Children's Participation*, in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004, p. 7.

<sup>83</sup> Secondo Sibley spesso ai bambini l'esperienza della città e delle sue strade è restituita solo attraverso la capsula protettiva dell'automobile. D. Sibley, *Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood*, in *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, a cura di S. Pile, N. Thrift, London, Routledge, 1995.

<sup>84</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia ... cit.*, 2002, p. 51.

<sup>85</sup> Cfr. T. Cockburn, *The Devil in the City: Working Class Children in Manchester 1860-1914*, relazione presentata alla BSA Conference, 11 Aprile, Leicester, University of Leicester, 1995.

La casa, infine, è per l'infanzia un luogo di paradossi e contraddizioni. Essa è infatti per eccellenza rifugio e protezione ma è anche fonte di rischio nel caso di maltrattamenti e abusi fisici, emotivi e verbali. Un luogo in cui mangiare, dormire e lavarsi secondo schemi ed orari precisi imposti dai genitori ma spesso creativamente agiti dai bambini. In casa si apprende anche ad essere bambini e ad essere bambine, performando il genere attraverso pratiche e spazi differenziati. È quanto emerge ad esempio dalle ricerche di Hallden sulle visioni contrastanti della domesticità nei racconti di vita familiare di ragazzi e ragazze svedesi<sup>86</sup>. Le interviste e l'osservazione sul campo riportano infatti una diversa descrizione dello spazio domestico – con una particolare cultura femminile della camera da letto –<sup>87</sup> e una conseguente spazializzazione dei ruoli maschili e femminili al suo interno già a partire dalla giovanissima età.

Scuola, famiglia e legislazione concorrono dunque all'organizzazione e definizione del tempo dei bambini e delle bambine attraverso *routines* entro le quali essi sono vincolati e i cui compiti e restrizioni sono spesso imposti dagli adulti (genitori e insegnanti soprattutto) e con essi continuamente ri-negoziati. La cultura dei bambini, che è stata descritta nel suo essere peculiare e specifica, spesso emerge proprio negli interstizi spazio-temporali delle strutture sociali loro imposte. Una ricerca condotta da Amit-Talai, che analizza a scuola e a casa le abitudini di un gruppo di *teenagers* nordamericani, mostra ad esempio come la divisione del tempo stabilita dal sistema scolastico plasma il modo in cui i ragazzi fanno amicizia<sup>88</sup>. La qualità precaria e temporanea delle amicizie adolescenziali non è, dunque, secondo la sua ricerca, legata soltanto all'insicurezza tipica del profilo psicologico adolescenziale, ma anche e soprattutto al fatto che i momenti destinati ad incontrarsi con i pari sono rari e sporadici a causa della scansione della giornata scolastica.

<sup>86</sup> G. Hallden, *Establishing Order: Small Girls Write about Family Life, Working Paper 2*, Department of Education, Stockholm University, 1992; Id., *Man Alone or Parallel Lives: Small Boys Write about Family Life, Working Paper 2*, Department of Education, Stockholm University, 1992.

<sup>87</sup> Cfr. A. McRobbie, J. Garber, *Girls and Subcultures*, in *Resistance Through Rituals*, a cura di J. Clarke, S. Hall, T. Jefferson, B. Roberts, London, Hutchinson, 1976.

<sup>88</sup> V. Amit-Talai, *The Waltz of Sociability: Intimacy, Dislocation and Friendship in a Quebec High School*, in *Youth Cultures: A Cross-Cultural perspective*, a cura di V. Amit-Talai, H. Wulff, London, Routledge, 1995.



L'interazione scolastica era [...] fortemente costretta dalle strozzature della giornata scolastica e dal costante sottobosco delle apprensioni adulte. Per tutto il tempo in cui gli studenti restavano nell'ambito scolastico, essi erano soggetti a supervisione. Il personale controllava gli atri, i bagni, le caffetterie e i campi della scuola durante l'intervallo e la pausa pranzo, così come durante le ore di lezione [...] La pausa pranzo presentava una tendenziale determinazione degli studenti a riunirsi e un'eguale determinazione del personale a disperderli. Agli allievi non era permesso attardarsi troppo a lungo nella caffetteria. Una volta che essi avevano finito di mangiare, non passava molto tempo prima che l'insegnante venisse a metter loro fretta. Le cricche quotidiane delle ragazze nel bagno, che si occupano dei loro capelli e del trucco, conversano, fumano o mangiucchiano una fetta di pizza fredda, venivano regolarmente interrotte dall'arrivo di un insegnante che le accompagnava fuori<sup>89</sup>.

Cornici temporali differenti entrano dunque in rapporto con politiche sociali e ruoli culturali, regolando e plasmando l'esperienza quotidiana dell'infanzia dal punto di vista generazionale e dal punto di vista relazionale. L'infanzia è infatti, prima di ogni cosa, un'esperienza soggettiva delle strutture temporali così come sono vissute e ri-pensate dai bambini. Essere bambini vuol dire far parte di una categoria culturale più che biologica (come non ci stancheremo di ribadire in questo contributo) che varia a seconda di come età e status si intrecciano nelle varie concezioni culturali. L'im maturità del corpo non è dunque condizione bastevole per definire un bambino: parametri sociali e culturali concorrono alla sua caratterizzazione nel corso del tempo e attraverso le società. Ad esempio, l'infanzia del XX secolo nella nostra cultura può essere descritta come una fase della vita caratterizzata da asessualità, dipendenza sociale, scarsa autonomia sociale e politica, diritto a protezione ed educazione e obbligo di essere felici<sup>90</sup>.

Questa definizione dell'infanzia come categoria strutturata storicamente e temporalmente, la cui natura è contingente e la cui concezione è collocata nel tempo ed è legata a termini generazionali, sta alla base ed è premessa concettuale fondamentale per una serie di contributi critici dell'antropologia sul tema dell'identità, della salute e della violenza.

<sup>89</sup> *Ivi*, pp. 151-152.

<sup>90</sup> Cfr. J. Ennew, *The Sexual Exploitation of Children*, Cambridge, Polity Press, 1986.

## 7. *Infanzia e violenza. Una prospettiva critica*

C'è una crescente consapevolezza del rischio che corrono i bambini... c'è anche un crescente sensazione che i bambini siano essi stessi un rischio<sup>91</sup>.

Nella UNCRC (*United Nations Convention on the Rights of the Child*) si definisce per la prima volta l'infanzia come quella fase della vita che va dagli 0 ai 18 anni<sup>92</sup>. Su tale definizione si poggia la *straight-18 position*, portata avanti da gruppi umanitari e organismi internazionali nel tentativo di fermare l'arruolamento dei bambini in gruppi armati e il loro essere penalmente perseguibili per crimini di guerra al di sotto di quell'età. La creazione di uno standard internazionale che definisca cos'è un bambino e quando possa essere considerato pienamente responsabile delle sue azioni avviene però a discapito a) delle molteplici forme esistenti d'infanzia, ciascuna culturalmente codificata e variabile; b) della competenza sociale stessa del bambino, la cui *agency* e responsabilità morale e legale viene così negata per sottolineare piuttosto le dimensioni della manipolazione, fragilità e irrazionalità considerate tipiche dell'infanzia.

La creazione di una definizione unica e universale di ciò che vuol dire essere un bambino fa così da puntello ad una serie di dichiarazioni e rappresentazioni dell'infanzia e delle attività ad essa "naturalmente" e legalmente associabili. Centrale per tali rappresentazioni e narrazioni è quella che David M. Rosen definisce la *politics of age* (politica dell'età):

Per *politics of age*, intendo l'uso delle categorie d'età da parte di diversi attori internazionali, regionali e locali a sostegno di particolari posizioni politiche ed ideologiche. La *politics of age* è al centro delle agende in concorrenza tra loro dei gruppi umanitari, degli stati sovrani, delle Nazioni Unite e delle sue agenzie costituenti [...] le rappresentazioni dell'infanzia sono usate da tutti questi gruppi come costrutti politici a supporto di agende politiche e giuridiche, non tenendo in considerazione la molteplice e incredibilmente più complessa comprensione locale dei bambini e dell'infanzia che emerge dalla ricerca antropologica<sup>93</sup>.

<sup>91</sup> *Children and the Politics of Culture*, a cura di S. Stephens, Princeton, Princeton University Press, 1995, p. 13.

<sup>92</sup> "Ai sensi della presente Convenzione, si definisce bambino ogni essere umano al di sotto dei 18 anni", UNCRC, Art. 1, 1989.

<sup>93</sup> D. M. Rosen, *Child Soldiers, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 296-306: 297.

Per Rosen, stati, organismi internazionali e gruppi umanitari concorrono alla creazione di una retorica della protezione, della vulnerabilità ed estraneità dei bambini dai conflitti che ha nel discorso umanitario la sua forma politica più completa. Attraverso una serie di espedienti retorici e un uso politico delle categorie d'età, il discorso umanitario presenta il fenomeno dei bambini-soldato come un'emergenza tipica della modernità, strettamente legata a come è mutato il modo di fare la guerra. Questa demonizzazione della guerra di oggi – la cui cifra narrativa caratteristica è quella di essere caotica, brutale e incapace di distinguere tra civili e combattenti con una violazione sistematica dei diritti umani, ed episodi ricorrenti di torture, stupri e efferatezze – ha la sua controparte nella descrizione di una mitica età dell'oro premoderna dove la guerra aveva obiettivi e limiti spazio-temporali ben precisi, non arrivando mai a travalicare confini di correttezza giuridica, umana o politica<sup>94</sup>. Questo tipo di discorso umanitario non fa altro che ignorare sistematicamente le evidenze etnografiche e le testimonianze storiche, favorendo un'immagine trasgressiva del bambino-soldato (soprattutto quando si tratta di bambini arruolati in eserciti ribelli o di insorti). Eppure la stessa storia recente dell'Occidente e i campi etnografici ci raccontano ben altro: i bambini sono stati in Europa (almeno fino alla I Guerra Mondiale) a lungo protagonisti della vita militare e lo sono tuttora in molte società tradizionali<sup>95</sup>. Sembra dunque che questo cambio d'interpretazione sulla legittimità del bambino ad essere violento sia piuttosto recente all'interno dei discorsi, delle leggi e delle rappresentazioni dell'Occidente. Infatti,

da quando l'Occidente ha smesso di usare i bambini come soldati, la loro presenza in conflitti in altre parti del mondo ha cominciato ad essere vista sempre di più come un affronto morale e simbolo di una crisi sociale<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> Fondamentale per la diffusione di questo taglio interpretativo è, secondo Rosen, la pubblicazione del report di G. Machel, *The Impact of Armed Conflict on Children*, New York, United Nations, 1996.

<sup>95</sup> In numerose comunità a 13-14 anni l'identità del bambino è quella di un potenziale guerriero. I Dinka in Sudan iniziano i bambini al mondo della guerra a partire dai 16 anni; i Cheyenne fanno le loro prime esperienze di guerra attorno ai 14 anni. Questo solo per citare alcuni dei numerosi casi etnografici per cui uscire dall'infanzia significa diventare guerriero ben prima di aver raggiunto i 18 anni. Cfr. F. Deng, *The Dinka of the Sudan. Prospect Heights, IL*, Waveland Press, 1972; E. A. Hoebel, *The Cheyennes*, New York, Harcourt Brace, 1978.

<sup>96</sup> D. M. Rosen, *Child Soldiers ... cit.*, 2007, p. 298.

Per molti bambini e bambine diventare soldato è, invece, talvolta una scelta consapevole assunta liberamente e convintamente<sup>97</sup>. In alcuni casi essere stati vittime o aver perso a causa del nemico delle persone amate ha un importante ruolo nel creare un desiderio di vendetta o nell'aderire ad una causa o ideologia combattente. In altri, invece, combattere ha significato guadagnare rispetto e autonomia<sup>98</sup>. Nel caso delle bambine, poi, la scelta di arruolarsi sta spesso al centro di un doppio processo di liberazione e affermazione che è al contempo collettivo e personale. Esperienze armate come il *FRELIMO's Destacamento Feminino in Monzambico* o il *Fronte di liberazione del Popolo Eritreo* hanno infatti costituito per le giovani soldatesse la possibilità di realizzare forme di emancipazione e di piena partecipazione politica e civile alla vita del paese<sup>99</sup>. Ha inoltre offerto loro capacità di lettura sociale e abilità nell'organizzarsi collettivamente che sono state ripesse in un secondo momento all'interno della società civile e a favore di lotte più strettamente personali.

Questo ovviamente non vuol dire che tutti i bambini coinvolti in conflitti armati lo siano consapevolmente e liberamente, così come è impossibile affermare che l'arruolamento dei bambini non sia spesso soggetto a forti pressioni sociali. Ma questo aspetto non riguarda la sola infanzia:

I bambini sono descritti come spinti da pressioni economiche, sociali, culturali e politiche ad arruolarsi "volontariamente" invece che esercitare la "libera scelta" degli adulti (Machel 2001)<sup>100</sup>. L'implicazione è che gli adulti si arruolino esercitando, in qualunque situazione, una scelta libera e pienamente razionale o di consenso informato, in assenza di qualunque tipo di pressione sociale. È difficile immaginare uno scenario meno autentico sulla partecipazione adulta alla guerra<sup>101</sup>.

<sup>97</sup> In determinati frangenti storici sopravvivenza e resistenza armata sono addirittura andate di pari passo, come nel caso dei bambini ebrei in Polonia, Bielorussia e Ucraina durante l'occupazione nazista.

<sup>98</sup> K. Peters, P. Richards, *Why We Fight: Voices of Youth Combatants in Sierra Leone*, in «Africa», 68, 2, 1998, pp. 183-210.

<sup>99</sup> Cfr. H. West, *Girls with Guns: Narrating the Experience of War of Frelimo's Female Detachment*, in «Anthropological Quarterly», 73, 4, 2000, pp. 180-194; V. Bernal, *Equality to Die For? Women Guerilla Fighter's and Eritrea's Cultural Revolution*, in «PoLAR: Political and Legal Anthropology Review», 28, 2, 2000, pp. 61-76.

<sup>100</sup> G. Machel, *Impact of War on Children*, London, Hurst, 2001, pp. 11-12.

<sup>101</sup> D. M. Rosen, *Child Soldiers ... cit.*, 2007, p. 299.

Secondo questo tipo di interpretazione critica è necessario dunque smettere di descrivere i bambini utilizzando il lessico della pura emotività e fragilità nella quale sono stati relegati dalla retorica umanitaria per contrapposizione alla razionalità e consapevolezza dell'adulto. Inoltre, se si vuole riconoscere ai bambini una certa *agency* e competenza sociale, come è stato tante volte ripetuto, bisogna valutare il loro ruolo attivo di carnefici e le conseguenti responsabilità morali e legali delle loro azioni.

Emblematico, secondo Rosen, il caso della Sierra Leone dove il tema della colpevolezza o meno dei bambini che presero parte come combattenti durante la guerra civile fu al centro di forti negoziazioni tra l'UN, i gruppi umanitari e i parenti delle vittime. Ad essere processati furono solo i casi più gravi (e solo al di sopra dei 15 anni) e la pena prevista fu di carattere riabilitativo. La gran parte dei casi vennero invece passati alla TRC (*Truth and Reconciliation Commission*) all'interno della quale i bambini-carnefici vennero paradossalmente trattati come vittime. Si trattò di una soluzione che accontentò la comunità internazionale ma non il bisogno di giustizia delle vittime<sup>102</sup>.

Questa lunga parentesi, dedicata al contributo di Rosen sui bambini-soldato, aveva lo scopo di mostrare ed evidenziare ancora una volta l'importanza di analisi contestuali che mettano in luce la natura storicamente variabile dell'infanzia e delle attività ad essa associate. Ogni bambino mitico è il prodotto di una specifica prospettiva generazionale e culturale. La legge internazionale che definisce l'infanzia è, invece, spesso legata a contesti e ideologie specifiche e non tiene conto delle differenze culturali che interessano le categorie d'età e la loro rappresentazione in varie culture. Ancora una volta "un tipo di comprensione più complessa e sfumata, apportata dalla ricerca etnografica e dallo sguardo antropologico, può offrire la possibilità di trovare soluzioni pratiche e appropriate in diverse circostanze"<sup>103</sup> e può aiutare ad evitare che le campagne umanitarie confondano problemi di ordine diverso appiattendo il tutto attraverso le loro grammatiche universalistiche. Focalizzarsi su cause e conseguenze della violenza dei bambini e sui bambini deve aiutarci, dunque, a porci domande

<sup>102</sup> Rosen suggerisce che dietro questo accordo si nascondesse anche un ricatto politico internazionale per l'accesso o meno a fondi di sviluppo e aiuto. *Ivi*, pp. 302-304.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 304.

sulla natura delle scelte che essi fanno davanti alla violenza e sulla loro percezione del rischio che è senza dubbio diversa da quella degli adulti. Questo tipo di analisi tenta di indagare le scelte e i contesti all'interno dei quali i bambini scelgono, come si è appena visto, di essere violenti. E non solo in casi limite come quelli dei bambini-soldato, ma anche nei cortili, nelle scuole, a casa. Come ad esempio nel caso del bullismo, una forma di violenza diffusa (che ci fa vedere il bambino simultaneamente come potenziale vittima e come potenziale carnefice) la cui portata e impatto sulla vita dei bambini è però spesso minimizzata dagli adulti<sup>104</sup>:

L'uso dell'eufemismo "bullismo" [...] autorizza gli adulti ad ignorare un comportamento nei bambini che verrebbe percepito come criminale se gli autori fossero adulti. Dato che [certi atti] sono compiuti dai bambini allora possono essere visti come un problema transitorio o un comportamento "infantile" che verrà superato<sup>105</sup>.

Infanzia e violenza sono entrambe categorie culturalmente determinate e dunque altamente variabili e molteplici. Tener conto di tradizioni e forme culturali differenti non vuol dire però dimenticarsi che la cultura può essere utilizzata come scusa per l'utilizzo di forme di violenza. In questo caso, più che mai, si rivela ancora una volta di capitale importanza indagare il punto di vista del bambino per operare una distinzione ed eventualmente intervenire in suo aiuto.

## 8. *Le culture bambine*

La cultura dei bambini è tradizionalmente associata a tutto ciò che ha a che fare con la cosiddetta socializzazione dei pari, l'insieme cioè delle particolari relazioni cognitive, emozionali, sociali e materiali tipiche dell'infanzia che animano il processo quotidiano di socializzazione. Si tratta di forme culturali uniche che comprendono il gioco, i gerghi, le credenze e le pratiche quotidiane. All'interno del gruppo

<sup>104</sup> In Giappone ad esempio il bullismo è una delle cause principali per cui i bambini non vogliono andare a scuola sviluppando una vera e propria sindrome, la cosiddetta *school refusal syndrome*. Cfr. N. Field, *The Child as Laborer and Consumer: The Disappearance of Childhood in Contemporary Japan*, in *Children and the Politics of Culture*, a cura di S. Stephens, Princeton, Princeton University Press, 1995, pp. 51-78.

<sup>105</sup> J. LaFontaine, *Bullying: The Child's View*, London, Calouste Gulbenkian Found, 1991, p. 16.

dei pari una grande importanza hanno infatti gli stili di conversazione e i giochi linguistici come forme di conoscenza culturale<sup>106</sup>.

Il gioco per i bambini non è semplice imitazione ma è azione sociale creativa poiché serve a sperimentare e testare assunti culturali attraverso forme di appropriazione e rielaborazione; è il luogo privilegiato dei processi di riproduzione culturale, dell'articolazione di idee di classe, genere e razza; e attraverso di esso si esplicita e crea un forte legame generazionale alla cultura locale di riferimento. Per mezzo del gioco i bambini fanno interagire quadri contestuali diversi: il mondo degli adulti e il loro.

Primo [...] i bambini traggono attivamente informazioni dal mondo adulto per creare delle pratiche interattive stabili e coerenti all'interno del gruppo dei pari. Secondo, i bambini, attraverso il loro sofisticato uso del linguaggio, ripensano i modelli adulti indirizzandoli verso interessi sia collettivi che personali all'interno del gruppo dei pari. Terzo, il gioco in cui i bambini propongono una socio-teatralizzazione improvvisata contribuisce alla loro acquisizione di un insieme di aspettative o predisposizioni grazie alle quali operano un confronto con le circostanze che interessano le loro vite quotidiane. [...] queste predisposizioni non sono stabilite in anticipo, né sono semplicemente inculcate loro dagli adulti (Bourdieu, 1977) Esse sono piuttosto delle produzioni innovative e creative all'interno delle culture dei pari, che a loro volta contribuiscono alla riproduzione della cultura dominante con tutta la sua forza e le sue imperfezioni [...] Il gioco di impersonificazione dei ruoli è particolarmente interessante perché coinvolge le costruzioni collettive dei bambini e la condivisione di narrazioni sulle loro vite presenti e le loro proiezioni future come adulti. [...] Attraverso la creazione e l'assunzione di ruoli nel gioco i bambini arrivano a sviluppare predisposizioni verso il loro futuro, e in questo modo contribuiscono attivamente alla riproduzione e al cambiamento del mondo degli adulti<sup>107</sup>.

William A. Corsaro ha compiuto un interessante studio sui rituali d'accesso nelle interazioni tra pari all'interno di una scuola materna, scoprendo che i rituali utilizzati dai bambini (strategie non verbali e indirette) sono diversi da quelli più comunemente usati dagli adulti (richieste verbali, saluto), ma non per questo meno complessi o efficaci.

<sup>106</sup> Basti pensare al repertorio di rime e scherzi che servono ad esempio per il passaggio di nozioni sessuali.

<sup>107</sup> W. A. Corsaro, "We're Friends, Right?": *Inside Kids' Culture, The Culture Created by Children and Children's Participation. Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004, p. 26.

In questo senso, molte delle strategie iniziali utilizzate dai bambini per prendere parte a contesti interattivi con i pari possono essere considerate come precorritrici dei rituali d'accesso degli adulti e meriterebbero un'attenta analisi anche solo per questo. Inoltre, lo studio dei rituali d'accesso dei bambini è importante per capire come si organizza il mondo dell'infanzia nei suoi propri termini<sup>108</sup>.

Lo studio di Corsaro descrive come i bambini imparino tali rituali e li utilizzino, dimostrando consapevolezza e competenza sociale nelle loro interazioni con i pari e non solo. Infatti, la cultura dell'infanzia non è informata dal solo rapporto con altri bambini ma anche da quello con gli adulti insieme ai quali passano gran parte del loro tempo. Il rapporto adulto-bambino pur presentando una serie di implicazioni e caratteristiche specifiche che investono la sfera pratica ed emotiva dell'infanzia, è stato però fino ad oggi poco indagato. L'isolamento analitico del mondo dell'infanzia, il suo essere prevalentemente studio delle relazioni tra pari, deriva forse anche da una sorta di vizio metodologico legato alla specificità dei contesti di ricerca spesso condotti in spazi occupati esclusivamente da bambini e ad essi destinati (come ad esempio le scuole). Se però la cultura dell'infanzia è da ritenersi "una forma d'azione sociale contestualizzata dai modi differenti nei quali i bambini scelgono di essere coinvolti nelle istituzioni sociali e nelle strutture che danno forma e creano lo svolgimento delle loro vite quotidiane"<sup>109</sup>, le nostre analisi non possono prescindere dal prendere in considerazione il rapporto adulto-bambino. Dallo studio della relazione e delle interazioni tra adulti e bambini è, infatti, possibile mettere a fuoco le capacità e le competenze di quest'ultimi nel gestire, attraverso le risorse materiali ed emotive a loro disposizione, i problemi che li coinvolgono – e che sono in qualche modo legati al mondo dei grandi (come un divorzio o una malattia). Più in generale, analizzare pratiche e attività che si presentano all'intersezione tra i due mondi è estremamente produttivo e interessante su più livelli di significato.

David F. Lancy ha studiato, ad esempio, un'attività che coinvolge direttamente la relazione adulto-bambino in Europa e Nord-America e a partire da essa ha mosso un'accusa di ampio respiro all'ennesimo tentativo di esportazione e universalizzazione di un assunto tipica-

<sup>108</sup> W. A. Corsaro, "We're Friends, Right?": *Children's Use of Access Rituals in a Nursery School*, in «Language in Society», 8, 3, 1979, pp. 315-336: 317.

<sup>109</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia* ... cit., 2002, p. 92.



mente occidentale: che i genitori debbano giocare con i propri bambini per favorirne lo sviluppo cognitivo e assicurare loro una corretta e serena emotività<sup>110</sup>. Nella gran parte delle società non occidentali, infatti, il gioco adulto-bambino non solo è scarsamente diffuso ma è addirittura considerato potenzialmente nocivo per la formazione del carattere e lo sviluppo del senso d'autonomia<sup>111</sup>:

Gli adulti non fanno giocattoli per i bambini. Né [...] incoraggiano forme sempre più complesse di manipolazione degli oggetti o forme di linguaggio focalizzate sugli oggetti. A dire il vero il punto di vista di questo popolo [n.d.r. dei !Kung] a proposito dello sviluppo sembra porre enfasi sulla necessità per il bambino di avere dello spazio da esplorare, un punto di vista che è esplicitato dalla frase !Kung, *an/tbaro an/te*, lui/lei sta insegnando/imparando da se stesso/a<sup>112</sup>.

In molte società i genitori sono soggetti a ruoli rigidamente disciplinanti che male si sposano con quelli da compagni di gioco. Inoltre per i padri l'occuparsi dei bambini è spesso oggetto di stigma sociale poiché conferisce loro un tratto femminile e di debolezza<sup>113</sup>. Ecco perché in gran parte del mondo, ci dice Lancy, il gioco con i pari viene preferito a quello con gli adulti ed visto con sollievo dai genitori (soprattutto dalle madri che spesso hanno un ruolo preponderante come membri produttivi delle società cosiddette tradizionali e non

<sup>110</sup> D. F. Lancy, *Accounting for Variability in Mother-Child Play*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 273-284.

<sup>111</sup> Lancy sottolinea come ciò avvenga soprattutto in quelle società in cui la mortalità infantile è particolarmente alta. Gli Ayoreo, per esempio, non danno un nome ai propri bambini per diverse settimane dopo la nascita, di modo che se il bambino dovesse morire la perdita sarebbe meno penosa. In altri casi, come ad esempio sulle Isole Ifaluk, si crede invece che i bambini siano privi di capacità cognitive, emotive e comunicative nel primo periodo della loro vita e che quindi sia del tutto inutile interagire con loro. Cfr. P. Bugos, L. McCarthy, *Ayoreo Infanticide: A Case Study*, in *Infanticide: Comparative and Evolutionary Perspectives*, a cura di G. Hausfater, S. Blaffer Hardy, New York, Aldine de Gruyter, 1984, pp. 503-520; H. Le, *Never Leave Your Little One Alone: Raising an Ifaluk Child*, in *A World of Babies: Imagined Childcare Guides for Seven Societies*, a cura di J. Deloache, A. Gottlieb, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 199-220.

<sup>112</sup> R. Bakeman, L. Adamson, M. Konner, R. Barr, *!Kung Infancy: The Social Context of Object Exploration*, in «Child Development», 61, 1990, pp. 794-809: 796.

<sup>113</sup> A meno che non si tratti della pratica del cosiddetto *show-off* o *baby parading* che consiste in una sorta di strumentalizzazione del bambino come simbolo della virilità e forza riproduttiva paterna. Cfr. D. F. Lancy, A. Grove, *Baby-Parading: Child Care or Showing Off?*, in *Symposium Defining Childhood: Cross-Cultural Perspectives, Annual Meeting of the Society for Anthropological Sciences*, 22-26 Febbraio 2006, Savannah, GA.

possono permettersi di “perdere tempo” giocando con i bambini). Il gioco adulto-bambino ha dunque un valore intrinsecamente positivo solo per alcune culture e solo per alcuni strati sociali all’interno di esse. Infatti, anche in società come la nostra nelle quali tale pratica risulta essere più diffusa, si tratta di un’idea relativamente recente<sup>114</sup> certamente legata alla crescente ossessione per l’infanzia tipica della medio-alta borghesia ad alto capitale culturale.

Il tema ricorrente nei resoconti dove è alto il tasso di gioco madre-bambino e di interazione verbale è che i bambini sono ritenuti destinati ad avere successo a livello accademico e ad una eventuale partecipazione all’economia dell’informazione. Nel caso in cui i bambini non sono ritenuti destinati a un futuro del genere, perché i genitori equiparano l’attuale classe sociale al loro futuro destino, le madri non perdono tempo a giocare con loro. Sicuramente, il gioco genitore-bambino si aggiunge a quell’insieme di attività costose e dispendiose in termini di tempo che i genitori ritengono importanti per lo sviluppo dei loro bambini, tra le quali vi sono: l’offrire una serie di sfide al bambino e lodarne gli sforzi e la tenacia [...], la lettura di storie della buonanotte e altre attività letterarie [...]; attività sportive organizzate [...]; lezioni private di musica, arte, e altre discipline scolastiche<sup>115</sup>.

La borghesia istruita delle società occidentali contemporanee vede dunque i propri bambini come un investimento futuro, insistendo sulla necessità ed importanza dello sviluppo delle competenze narrative e spingendo i bambini ad acquisire un ampio vocabolario e complesse abilità creative e simboliche<sup>116</sup> attraverso stimolazioni sensoriali e

<sup>114</sup> Basti leggere la parabola descrittiva di tale pratica all’interno del *The Infant Care Bulletin*, dove nel giro di pochi anni passa dall’essere sanzionata all’essere fortemente caldeggiata. Nel 1914 la condanna è legata al fatto che “essa produce un malsano piacere erotico e rovina i nervi del bambino”, mentre nell’edizione del 1940 “il gioco, avendo smesso di essere considerato nocivo, ed essendo diventato innocuo e positivo, diventa adesso un dovere”, M. Wolfenstein, *Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature*, in *Childhood in Contemporary Cultures*, a cura di M. Mead, M. Wolfenstein, Chicago, University of Chicago Press, 1955, pp. 168-178: 172-173.

<sup>115</sup> D. F. Lancy, *Accounting for Variability in Mother-Child Play...* cit., 2007, p. 278.

<sup>116</sup> Si pensi a un progetto come *Nati per leggere* (NpL) frutto della cooperazione tra pediatri, bibliotecari e enti statali, il cui scopo è la promozione della lettura in famiglia a partire dalla primissima infanzia. Dal 1999 NpL organizza corsi e convegni in tutta Italia rivolti soprattutto ai genitori di bambini in età prescolare con l’obiettivo di veicolare l’idea che “leggere con una certa continuità ai bambini ha una positiva influenza sul loro sviluppo intellettuale, linguistico, emotivo e relazionale, con effetti significativi per tutta la vita adulta” (dal manifesto NpL). NpL è oggi affiancato da progetti affini come *Nati per la Musica* (NpM).

giochi di personificazione. Queste pratiche (a tutti gli effetti espressione di valori legati ad una classe ben precisa all'interno di una cultura ben precisa) vengono oggi però considerate come un diritto umano fondamentale e non si contano gli interventi istituzionali volti a sensibilizzare i genitori affinché giochino con i loro figli. L'idea che il gioco adulto-bambino sia intrinsecamente positivo per lo sviluppo infantile è talmente forte da aver creato una specie di obbligo morale riguardo la sua esportazione nel mondo insieme al diritto del bambino al gioco<sup>117</sup> anche se in alcuni casi ciò si configurerebbe come una vera e propria forma di violenza culturale.

### *9. Questioni di metodo. Etiche, ruoli e strumenti dell'antropologia dell'infanzia*

Una delle peculiarità dell'antropologia è il modo in cui viene condotta la sua ricerca. Per molti è soprattutto in questo che si può leggere la sua cifra caratteristica. Infatti, come direbbe Geertz:

Se volete capire che cos'è una scienza, non dovete considerare anzitutto le sue teorie e le sue scoperte (e comunque non quello che ne dicono i suoi apologeti): dovete guardare cosa fanno quelli che la praticano<sup>118</sup>.

E cosa fanno gli antropologi quando si tratta di studiare l'infanzia? È senza dubbio interessante vedere come oggi anche in questo campo ci si ponga sempre di più delle domande di tipo metodologico e si senta l'urgenza di una riflessione critica sulle forme di rappresentazione che in questo specifico ambito di ricerca assumono caratteristiche particolari. Il modo in cui si costruiscono e conducono le ricerche sull'infanzia infatti non può prescindere dagli spazi retorici all'interno dei quali esse vengono realizzate. La mitizzazione del bambino, il suo essere al centro di politiche e discorsi di valorizzazione e culto in quanto simbolo dei migliori valori della nostra società, lo

<sup>117</sup> La *Declaration of the Child's Right to Play* (1977) dell'IPA (International Play Association) è, insieme all'art. 31 dell'UNCRC, tra le promotrici dell'idea di gioco come fondamentale diritto umano e tra le principali sostenitrici dell'esportazione del modello di gioco adulto-bambino in tutto il mondo. Nel 2014 l'IPA ha rilasciato una versione aggiornata della *Declaration on the Importance of Play*, i cui punti principali sono proteggere, preservare e promuovere il diritto al gioco per i bambini di tutto il mondo.

<sup>118</sup> C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino, 1987, p. 4.

ha trasformato oggi in un *potente dispositivo retorico*<sup>119</sup> e ha fatto sì che un capitale politico crescente sia stato assegnato alla sua voce descritta come autentica e preziosa. Ecco perché ragionare di metodo è importante: per cercare di rendere al meglio queste voci stando attenti a non cadere in trappole retoriche e concettuali e per meglio delineare l'etica, i ruoli e gli strumenti utilizzati per farlo.

Tra i problemi con i quali la ricerca deve confrontarsi vi sono a) i problemi classici di traduzione, interpretazione e mediazione dell'“autenticità” delle voci; b) le differenze di vita e di esperienze che esistono tra i vari bambini all'interno di differenti infanzie<sup>120</sup>; c) la natura della partecipazione dei bambini all'interno della ricerca.

Si è ripetuto tante volte come l'antropologia voglia sottolineare la competenza culturale dei bambini e la loro agentività. Al contempo però è necessario non scordarsi mai che i bambini sono anche dei soggetti fragili che vanno protetti all'interno di relazioni di potere adulto-bambino che li vedono spesso indossare la maglia del più debole. Ecco perché è necessario nel corso della ricerca offrire loro confidenzialità e protezione, tenendo conto delle possibili pressioni esercitate su di loro. E far sì che la loro partecipazione sia quanto più possibile libera e volontaria, tenendoli informati, negoziando e condividendo con loro le tecniche e le forme stesse della ricerca<sup>121</sup>.

Ad esempio, nel lavoro di Anja Riitta Lahikainen et al.<sup>122</sup> condotto ad Helsinki su un campione di 110 bambini di età compresa tra i 5 e i 6 anni per studiare le paure suscitate dall'esposizione a contenuti mediatici (soprattutto televisivi), le interviste vere e proprie vennero precedute da una serie di accorgimenti metodologici, presentati esplicitamente come facenti parte di un processo d'indagine complessivo. Secondo Lahikainen, nelle fasi che precedono il campo è infatti fondamentale comunicare con chiarezza i fini della ricerca e il profilo volontario e libero della partecipazione, oltre a coinvolgere attivamente i genitori prima ancora di arrivare a raggiungere un

<sup>119</sup> M. King, *The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology*, in «The King's College Law Journal», 15, 2004, pp. 273-299.

<sup>120</sup> A. Ritala-Koskinen, *Children and the Construction of Close Relationships: How to Find Out the Children's Point of View*, in *Childhood and Parenthood*, a cura di J. Brannen, M. O'Brien, Institute of Education University of London, 1994.

<sup>121</sup> J. M. Davis, *Understanding The Meaning of Children: A Reflexive Process*, in «Children & Society», 12, 1998, pp. 325-335.

<sup>122</sup> A. R. Lahikainen et al., *Children Reading and Talking Television ... cit.*, 2004.

rapporto confidenziale e creare un contatto con il bambino<sup>123</sup>. Le interviste vere e proprie vennero, in questo caso specifico, condotte in casa o all'asilo cercando di assecondare i ritmi di risposta dei singoli bambini, ascoltando attentamente e ripetendo le loro risposte dimostrando di prestare attenzione, incoraggiando e enfatizzando la loro posizione di informatori:

“Sono qui per farti qualche domanda perché noi adulti non sappiamo bene cosa significhi essere un bambino oggi”.

“Tutti hanno paura di qualcosa, anche gli adulti. Tu di cosa hai paura? Sarei molto interessato a saperlo”<sup>124</sup>.

Secondo i ricercatori, lavorare con bambini così piccoli è estremamente importante perché essi vivono una fase di creatività ed esplorazione linguistico-sociologica molto intensa. Allo stesso tempo

i bambini di quest'età sono a loro modo difficili da intervistare perché non riescono a spiegarsi bene come potrebbero i bambini più grandi. Inoltre, essi possono trovare difficile concentrarsi a lungo su tematiche loro imposte dagli adulti<sup>125</sup>.

Studiare l'infanzia è dunque fondamentale per restituirne ed esplorare l'unicità del contributo che la prospettiva dei bambini sul mondo può dare alla nostra comprensione e teorizzazione del sociale. Trattandosi di un contributo speciale, esso necessita di strumenti di indagine speciali e su misura come ad esempio l'uso dell'analisi conversazionale<sup>126</sup> o di metodi e linguaggi alternativi i cui modi di

<sup>123</sup> Il team di ricerca si premurò di 1) selezionare e contattare i genitori di 164 bambini nati tra il 1 Gennaio 1997 e il 31 Dicembre 1998 attraverso una lettera informativa nella quale venivano introdotti i temi della ricerca e si chiariva che l'eventuale partecipazione sarebbe stata su base volontaria; 2) contattare telefonicamente i genitori dei 138 bambini che avevano deciso di aderire fornendo ulteriori spiegazioni e chiedendo loro di cooperare nel preparare il bambino all'intervista e incoraggiarlo a partecipare attivamente; 3) far compilare ai genitori dei questionari che aggiungessero alle interviste e al lavoro sul campo ulteriori informazioni contestuali: abitudini del bambino, eventuali disturbi, etc. etc. *Ivi*, pp. 4-5.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>126</sup> Secondo Hutchby l'analisi conversazionale ci permette di “evitare di cadere nella trappola dell'“antropologia interpretativa che tende a focalizzare la sua attenzione

espressione siano tipici dell'infanzia: disegni e storie, giochi di ruolo o con le bambole, utilizzo di vignette, stimoli visuali o narrativi. Il metodo dello *storycrafting* per esempio prevede che

il bambino o un gruppo di bambini raccontino una storia a loro scelta. L'adulto la trascrive parole per parola, esattamente come viene detta. L'adulto non pone domande, o richiede ulteriori spiegazioni, né suggerisce miglioramenti. L'adulto non dà giudizi sul bambino o sulle sue abilità. [...] Quando la storia è finita, l'adulto la rilegge così che il bambino o i bambini possano cambiare parte del testo se lo desiderano. Lo *storycrafting* è un metodo che prevede forme di reciprocità per condividere ed ascoltare i pensieri degli altri<sup>127</sup>.

I bambini sono infatti degli straordinari narratori: con facilità inventano una storia e sono in grado di portarla avanti collaborando con altri co-narratori, velocemente e collettivamente ne pianificano la struttura e lo svolgimento<sup>128</sup>. Lo *storycrafting* è dunque, secondo la Karlsson, un metodo che puoi aiutare ad immergersi il più possibile nel mondo dell'infanzia prestando attenzione ed ascolto ai bambini, dando loro spazio e creando rapporti mutuali per lo scambio di idee e pensieri. Attraverso le storie i bambini descrivono il loro mondo e il mondo degli adulti, le cose che a loro modo di vedere sono importanti e centrali nelle vite dei grandi e di cui si sentono parte.

Carolyn Steedman presenta, ad esempio, l'analisi molto interessante di un racconto scritto in classe da tre ragazze di otto anni provenienti da famiglie operaie, nel quale emerge l'idea che le bambine hanno del loro futuro di mogli e madri<sup>129</sup>. *The Tidy House* infatti è la storia di due

sul dialogo etnografo/informatore piuttosto che sull'interazione tra i partecipanti...”, I. Hutchby, *Children's Talk and Social Competence*, in «Children and Society», 19, 2005, pp. 66-73: 67.

<sup>127</sup> L. Karlsson, *Storycrafting with Children ...* cit., 2004, p. 2.

<sup>128</sup> Ecco alcune storie create dai bambini col metodo dello *storycrafting* e tratte dal paper di Karlsson. “Ho così tanti segreti che non dico a nessuno! Sono così complicati che io stesso non me li ricordo. Sono in inglese. Non so neanche dirlti” (Toni Parmanen, 5 anni); “La persona con quattro mani tira una roccia. La tira sulla testa di una piccola persona, ma questa piccola persona esce velocemente da sotto la roccia. Fine” (Ville, 4 anni); “Questa storia è su quel posto dove la gente non può andare, ma gli scavatori sì” (Vertti, 3 anni); “Il pesce che era diverso. Questo pesce era venuto da un altro paese ed era diverso. Tutti gli altri erano venuti a vederlo. Erano venuti a vedere com'era, buono o cattivo. Poi si resero conto che sì, era molto buono. Così lo fecero diventare loro amico” (Juuso, 10 anni). *Ivi*, pp. 9-10.

<sup>129</sup> C. Steedman, *The Tidy House*, in «Feminist Review», 6, 1980, pp. 1-24.

coppie e gira attorno alla descrizione dei rapporti familiari, il desiderio di avere dei bambini e le difficoltà economiche ad esso correlate.

Qui non ci sono draghi da trasportare, nessuna principessa in lacrime seduta nella sua alta torre, nessun incantesimo viene utilizzato. La casa ordinata è la casa nella quale le tre autrici vivranno un giorno, le strade attraversate dai loro personaggi per andare ai negozi sono le strade del loro decadente quartiere urbano, il modello di vita descritto è un modello dentro al quale loro sanno di dover vivere un giorno, i bambini da loro creati (un gruppetto uniformemente irritante ed esasperante) sono i bambini che pensano di avere un giorno, e che sono oggi loro stessi per i loro genitori. In *The Tidy House* nessuno viene perdonato<sup>130</sup>.

Secondo la Steedman, la scrittura della storia servì alle tre bambine-autrici a confrontarsi e rielaborare le circostanze e le relazioni all'interno delle quali esse erano quotidianamente immerse e "come esame delle idee e delle credenze con cui loro stesse sono cresciute"<sup>131</sup>. Non è un caso, ad esempio, che i bambini protagonisti della storia siano tutti maschi:

Obbligate a distanziarsi dalla confusione, dalla turbolenza e dalla mancanza di rispetto che è socialmente disapprovata nelle bambine, esse hanno assegnato tutte queste caratteristiche ai bambini della loro storia. Per scrivere di loro stesse hanno invece dovuto vedersi come donne cresciute, che gestiscono bambini ingestibili. E anche quando scrivono dei bambini creati apposta per la storia, esse non ne parlano esattamente a proprio nome, ma piuttosto come loro sanno essere spesso percepite dai loro genitori<sup>132</sup>.

In un presente narrativo che rende i personaggi "costanti, senza forma e insistenti commentatori di qualcosa che già è. I personaggi non vengono mai descritti; non sappiamo niente su cosa indossano, né il colore dei loro capelli o cosa si regalano gli uni gli altri per il compleanno. Quello che le bambine hanno deciso di rendere visivamente decisiva è la casa ordinata, e le stanze al suo interno"<sup>133</sup>.

Il modo in cui la scrittura è usata dai bambini per manipolare e riproporre simbolicamente alcune circostanze sociali è, dunque, estre-

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>133</sup> *Ivi*, p. 16.

mamente interessante per vedere come significati e pratiche vengono da loro interpretate e apprese. La scrittura e i disegni sono al centro di processi di narrazione e (auto-)riflessione importanti tanto quanto i dialoghi e le interviste, come ci dimostra anche la ricerca di Christina Toren sulle società tradizionali domestiche delle Fiji<sup>134</sup>. Nel corso della ricerca venne infatti chiesto ai bambini di disegnare la tavola e i commensali che prendevano parte al pranzo della domenica. Grazie ai disegni fu possibile capire meglio che idea i bambini avessero del loro ruolo all'interno della comunità domestica e dei suoi membri, oltre a fornire preziose informazioni sulle pratiche e i riti legati alla sfera della convivialità e non solo.

Il mio interesse è esattamente lo stesso di quando intervisto gli adulti delle Fiji: sono interessata a quello che possono dirmi, perché quello che i bambini fanno quando disegnano (o scrivono) in seguito ad una richiesta è esprimere la loro opinione su quello che pensano sia stato loro richiesto. Danno un senso a quello che gli ho chiesto e rispondono seguendo le idee che si sono fatti a proposito del compito, incluse le loro idee su di me e quello che io potrei volere<sup>135</sup>.

Il ruolo dei bambini nella ricerca può essere quindi potenziato attraverso una loro attiva partecipazione e coinvolgimento<sup>136</sup> e grazie alla scelta e all'utilizzo di strumenti che ne valorizzino il punto di vista, portando alla diminuzione e negoziazione del gap di potere adulto-bambino e tramite l'assunzione da parte del ricercatore di un ruolo "amico", "non autoritario" o "meno adulto"<sup>137</sup>.

<sup>134</sup> C. Toren, *Sunday Lunch in Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of the Household*, in «American Anthropologist», 109, 2, 2007, pp. 285-295.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 285.

<sup>136</sup> Spesso viene usata come metro di paragone nel giudicare la qualità della ricerca sull'infanzia la scala di partecipazione (*The Ladder of Participation*) messa a punto da Roger Hart nel 1992. Si tratta di un misuratore a livelli crescenti del grado di partecipazione dei bambini alla ricerca. Si parte da una sorta di grado zero in cui i bambini sono soggetti a forme di manipolazione e la cui partecipazione è meramente simbolica o di facciata, per arrivare alle ricerche in cui i bambini sono consultati, informati e attivamente coinvolti nella progettazione e conduzione della ricerca stessa. Cfr. R. A. Hart, *Children's participation. From Tokenship to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, 1992.

<sup>137</sup> Cfr. N. Mandell, *The Least Adult Role in Studying Children*, in *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, a cura di F. C. Waksler, London, Falmer Press, 1991.



È opinione diffusa che l'etica, gli strumenti e i ruoli assunti nella ricerca qualitativa sull'infanzia possano rinforzare il ruolo dei bambini. Il potenziamento è legato al fatto che si permette ai bambini di scegliere se diventare o meno partecipanti attivi del processo di ricerca, all'utilizzo di strumenti che offrono ai bambini la massima opportunità di esprimere il loro punto di vista e di ridurre la distanza sociale ri-negoziando le relazioni di potere tra ricercatore e bambino<sup>138</sup>.

Bambini diversi in contesti diversi vanno ascoltati utilizzando tecniche adeguate e peculiari di volta in volta. La pluralità delle culture bambine fa sì che strumenti e metodi siano molteplici e mai ugualmente efficaci. Infine, analizzare criticamente il processo di rappresentazione dell'infanzia e il modo in cui viene discorsivizzata ci aiuta a capire meglio come esso influenzi la comprensione stessa dell'infanzia e le sue applicazioni pratiche. Le configurazioni discorsive hanno infatti sempre delle ricadute pratiche sulla vita dei bambini e le politiche culturali dell'infanzia ne modellano le esperienze quotidiane. Descrivere i diversi aspetti dell'infanzia e i processi attinenti alla vita dei bambini può avere un impatto sulle istituzioni politiche, economiche e sociali produttrici di verità e narrazioni tipizzanti. Può inoltre finalmente dare seguito agli intenti programmatici di tante dichiarazioni e convenzioni e può – anzi deve! – riportare in primo piano la molteplicità dell'esperienza dell'infanzia e delle sue esigenze contrariamente a certe definizioni generalizzanti e astratte. La retorica politica del “dare voce ai bambini” si pone infatti paradossalmente in contrasto con il silenzio e mancato ascolto delle opinioni del bambino nella quotidianità. Emblematica è da questo punto di vista una ricerca condotta in Inghilterra sui consulenti del tribunale civile che hanno il compito di rappresentare gli interessi dei bambini in casi di divorzio.<sup>139</sup> Lo studio ha sottolineato come esista ancora una forte discrepanza tra le dichiarazioni di intenti della UNCRC<sup>140</sup> o di leggi

<sup>138</sup> J. M. Davis, *Understanding The Meaning of Children ...* cit., 1998, p. 329.

<sup>139</sup> Il progetto intitolato *Constructing children's welfare: a comparative study of professional practice* venne realizzato nel Regno Unito tra il 2001 e il 2003 grazie ai finanziamenti dell'Esrc (*Economic and Social Research Council*).

<sup>140</sup> UNCRC, Art. 12.1.: “Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità”; Art. 12.2.: “A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante

nazionali come *The Children's Act* del 1989<sup>141</sup> e la pratica quotidiana nella quale l'idea dell'incompetenza sociale del bambino è ancora molto diffusa. Infatti,

[...] nonostante la UNCRC riconosca il diritto del bambino di esprimere la propria opinione e manifestare i propri desideri e sentimenti, i dati hanno dimostrato che, qualora i consulenti ritenessero che l'esercizio di questo diritto non fosse nel superiore interesse del bambino, la sua voce poteva essere messa a tacere. Questo poteva accadere specialmente quando il consulente doveva riportare la prospettiva del minore al tribunale e decidere quanto di quello che il bambino aveva detto potesse o dovesse andare nella relazione e in quale forma<sup>142</sup>.

Come la James giustamente sottolinea, il fatto che gli operatori sociali, il cui compito è rafforzare le posizioni dei bambini, incontrino difficoltà nel presentare il punto di vista dell'infanzia, non ci fa certo ben sperare sulla situazione in altre aree di azione e legislazione che di bambini si occupano partendo da un punto di vista più distante. L'antropologia si deve proporre in casi come questi di colmare il gap tra teoria e pratica mettendo al centro i punti di vista dei bambini e le loro personali rappresentazioni e opinioni su ciò che significa essere bambini in un particolare contesto, in una particolare situazione.

## Conclusioni

L'antropologia si propone di fornire una documentazione empirica della tensione teorica tra il *bambino* come attore sociale, i *bambini*

o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale”.

<sup>141</sup> Il *Children Act* del 1989 in Inghilterra aveva tra i suoi obiettivi quello di valorizzare il bambino come attore sociale in formazione le cui istanze individuali, i desideri e i bisogni avrebbero dovuto essere presi in considerazione (almeno in teoria) dalle agenzie di welfare. La legge cercava inoltre di riequilibrare diritti dei bambini e dei loro tutori, passando dal principio dei diritti genitoriali a quello di responsabilità genitoriali. Si parla anche esplicitamente di difesa del “massimo interesse” del bambino considerando quest'ultimo finalmente un soggetto capace di prendere decisioni ed esprimere opinioni. La legge rimane ad oggi degna di nota pur lasciando irrisolti una serie di nodi. Per i critici del diritto la massima difficoltà sta infatti nel definire quando un bambino sia abbastanza grande per capire un problema, decidere, dare un consenso informato, per dare seguito con applicazioni concrete alle indicazioni della legge.

<sup>142</sup> A. James, *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*, in «Cittadini in crescita», 2, 2010, pp. 10-25: 19.

come categoria generazionale e l'*infanzia* come spazio sociale<sup>143</sup>. A partire dalla descrizione delle specificità delle esperienze individuali di infanzia è possibile infatti portare avanti un'indagine locale e dettagliata che fornisca "una continua imbastitura dialettica tra i più locali dei dettagli locali e le più globali delle strutture globali, in modo da portarli in una rappresentazione simultanea"<sup>144</sup>; liberando così il concetto di infanzia da pretese di universalità e di a-temporalità e tenendo conto delle differenze e delle variabili legate al genere, all'etnia e alla geografia. Grazie ad uno studio delle interazioni tra pari e col mondo degli adulti emergono infatti all'interno del contesto di riferimento *esperienze, interpretazioni e tattiche* che definiscono lo stile culturale e di rappresentazione tipico dell'infanzia. Attraverso le sue competenze sociali il bambino si pone così al centro di processi di riappropriazione di categorie e significati culturali esercitando una vera e propria azione sociale.

<sup>143</sup> *Ivi*, pp. 22-23.

<sup>144</sup> C. Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, 1983, p. 69.



## BIBLIOGRAFIA

Questa Bibliografia riunisce i testi già indicati nelle note a pie' di pagina dei cinque capitoli che compongono il libro. Trattandosi di uno strumento più orientativo che strettamente filologico, abbiamo usato criteri di agilità di consultazione. In particolare, per i lavori in traduzione, abbiamo di solito indicato l'edizione italiana più recente o accessibile e omissso il riferimento completo all'opera originale (di cui si fornisce comunque la data di prima pubblicazione).

AA.VV., *Michel de Certeau. Un teatro della soggettività*, numero monografico di «Aut Aut», 2016, 369.

Adorno T. W., *Teoria estetica*, trad. it. Torino, Einaudi, 2009 (ed. orig. 1970).

Adorno T. W., Horkheimer M., *Dialettica dell'Illuminismo*, trad. it. Torino, Einaudi, 2010 (ed. orig. 1947).

Aime M., *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.

Akinassio F. N., *On the Similarities between Spoken and Written Language*, in «Language and Speech», 1985, 28 (4), pp. 323-359.

Akinassio F. N., *Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies*, in «Comparative Studies in Society and History», 1992, 34 (1), pp. 68-109.

Alderson P., *Children's Consent to Surgery*, Buckingham, Open University Press, 1993.

Allovio S., *Pigmei, europei e altri selvaggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Althusser L., *Lenin e la filosofia*, trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1974 (ed. orig. 1969).

Amit-Talai V., «The Waltz of Sociability: Intimacy, Dislocation and Friendship in a Quebec High School», in *Youth Cultures: A Cross-Cultural perspective*, a cura di V. Amit-Talai, H. Wulff, London, Routledge, 1995.

Amselle J.-L., *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2001 (ed. orig. 2001).

Antonelli M., «La comunicazione non verbale in classe», in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 167-200.

Appadurai A., *Modernità in polvere*, trad. it. Roma, Meltemi, 2002 (ed. orig. 1996).

Archard R., *Children: Rights and Childhood*, London, Routledge, 1993.

Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1989 (ed. orig. 1960).

- Asad T., *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 2003.
- Austin J., *Come fare cose con le parole*, trad. it. Genova, Marietti, 1987 (ed. orig. 1962).
- Bakeman Keman R., Adamson L., Konner M., Barr R., *!Kung Infancy: The Social Context of Object Exploration*, in «Child Development», 61, 1990, pp.794-809.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Barth F., *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Oslo, Universitetsforlaget, 1969.
- Barthes R., *Scritti. Società, testo comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998.
- Barthes R., *Il grado zero della scrittura*, trad. it. Torino, Einaudi, 2003 (ed. orig. 1953).
- Bartlett L., García O., *Additive Schooling in Subtractive Times: Bilingual Education and Dominican Youth in the Heights*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2011.
- Bartlett L., Lopez D., Vasudevan L., Warriner D., *The Anthropology of Literacy*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di B. Levinson, M. Pollock, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2011, pp. 154-76.
- Barton D., Hamilton M., *Literacy Practices*, in *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, a cura di D. Barton, M. Hamilton, New York, Routledge, 2000, pp. 7-15.
- Basso K., *The Ethnography of Writing*, in *Explorations in Ethnography of Speaking*, a cura di R. Bauman, J. Scherzer, Cambridge, Cambridge University Press, 1974, pp. 423-32.
- Bataille G., *La letteratura e il male*, trad. it. Milano, SE Edizioni, 2006 (ed. orig. 1957).
- Bateson G., Mead M., *Balinese Childhood: A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.
- Baudrillard J., *La società dei consumi*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1976 (ed. orig. 1970).
- Baudrillard J., *Per una critica dell'economia politica del segno*, trad. it. Milano, Mimesis, 2010 (ed. orig. 1972).
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Bauman G., *L'enigma multiculturale*, trad. it. Bologna, il Mulino, 2003 (ed. orig. 1999).
- Bayley R., Schecter S. R., *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.
- Baynham M., *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. Language in Social Life*, London, Longman, 1995.
- Beck U., *La società del rischio: verso una seconda modernità*, a cura di W. Privitera, Roma, Carocci, 2000 (ed. orig. 1992).
- Benadusi M., *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "via XX settembre"*, Rimini, Guaraldi, 2004.

- Benadusi M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Troina (EN), Città Aperta, 2008.
- Benedict R., *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974 (ed. orig. 1934).
- Benedict R., *Continuities and Discontinuities in Cultural Condition*, in «Psychiatry», 1, 1938, pp. 161-167.
- Beneduce R., *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- Bernal V., *Equality to Die For? Women Guerilla Fighter's and Eritrea's Cultural Revolution*, in «PoLAR: Political and Legal Anthropology Review», 28 (2), 2000, pp. 61-76.
- Bishop J. C., Curtis M., a cura di, *Play Today in the Primary School Playground. Life, Learning and Creativity*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2001.
- Bitti V., *Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio*, in *Cultura della complessità*, a cura di A. M. Sobrero, A. Simonica, Roma, Cisu, 2001, pp. 161-80.
- Bluebond-Langner M., *The Private World of Dying Children*, Princeton, Princeton University Press, 1978.
- Bluebond-Langner M., Korbin J. E., *Challenge and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to Children, Childhoods, and Childhood Studies*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 241- 246.
- Boas F., *Instability of Human Types*, in *Paper on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London*, a cura di G. Spiller, Boston, Ginn&Co, 1911, pp. 99-103.
- Borutti S., Fabietti U., "Introduzione", in M. de Certeau, *La scrittura dell'altro*, a cura di S. Borutti, U. Fabietti, Milano, Cortina, 2005, pp. v-xxxii.
- Bourdieu P., *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.
- Bourdieu P., *Il dominio maschile*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. orig. 1998).
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, trad. it. Guaraldi, Rimini, 2006 (ed. orig. 1970).
- Bourdieu P., Passeron, J.-C., *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Firenze, Guaraldi, 1971 (ed. orig. 1964).
- Boyarin J., *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press, 1993.
- Boyden J., *Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalisation of Childhood*, in *Constructing and Reconstructing Childhood*, a cura di A. James, A. Prout, London, Falmer, 1990, pp. 184-215.
- Boyden J., *Children of the Cities*, London, Zed Books, 1991.
- Brandt D., Clinton K., *Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice*, in «Journal of Literacy Research», 34 (3), 2002, pp. 337-356.
- Buckingham D., *Television and the Definition of Childhood*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994, pp. 76-96.

- Bugos P., McCarthy L., *Ayoreo Infanticide: A Case Study*, in *Infanticide: Comparative and Evolutionary Perspectives*, a cura di G. Hausfater, S. Blaffer Hardy, New York, Aldine de Gruyter, 1984, pp. 503-520.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Cassirer E., *Saggio sull'uomo*, trad. it. Roma, Armando, 2004 (ed. orig. 1944).
- Certeau M. de, *L'invenzione del quotidiano*, trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2001 (ed. orig. 1984).
- Certeau M. de, *La scrittura della storia*, trad. it. Milano, Jaca Book, 2006 (ed. orig. 1975).
- Certeau M. de, *La scrittura dell'altro*, a cura di S. Borutti, U. Fabietti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- Clifford J., *Prendere sul serio la politica delle identità*, in «Aut Aut», n. 312, 2002, pp.97-114.
- Clifford J., Marcus G. E., *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, trad. it. Roma, Meltemi, 1998 (ed. orig. 1986).
- Cockburn T., *The Devil in the City: Working Class Children in Manchester 1860-1914*, relazione presentata alla BSA Conference, 11 Aprile, Leicester, University of Leicester, 1995.
- Colombo E., *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2011.
- Colombo E., Semi G., a cura di, *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Comber B., Thomson P., Wells M., *Critical Literacy Finds a «Place»: Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom*, in «The Elementary School Journal», 101 (4), 2001, pp. 451-464.
- Connolly P., *Racism, Gender Identities and Young Children*, London, Routledge, 1998.
- Connolly P., *Boys and Schooling in the Early Years*, London, Routledge Falmer, 2004.
- Corsaro W. A., «We're Friends, Right?»: *Children's Use of Access Rituals in a Nursery School*, in «Language in Society», 8 (3), 1979, pp. 315-336.
- Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Corsaro W. A., «We're Friends, Right?»: *Inside Kids' Culture, The Culture Created by Children and Children's Participation. Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at *The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES)*, Helsinki, 2004.
- Davis J. M., *Understanding The Meaning of Children: A Reflexive Process*, in «Children and Society», 12, 1998, pp. 325-335.
- De Martino E., 2002, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1977).
- De Martino E., *Etnografia del tarantismo pugliese. I materiali della spedizione nel Salento del 1959*, a cura di A. Signorelli, V. Panza, Lecce, Argo, 2011.



- Dei F., *Beethoven e le mondine. Ripensare la cultura popolare*, Roma, Meltemi, 2002.
- Dei F., "Antropologia e genocidio", in *Occidentalismi*, a cura di C. Pasquinelli, Roma, Carocci, 2005, pp. 185-204.
- Dei F., "A che cosa serve l'etnografia in una scuola?", in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 381-397.
- Dei, F., "La cultura può sciogliersi nel potere?", *Psiche*, 2 (1), 2015, pp. 15-28.
- Dei F., *Antropologia culturale*, seconda edizione, Bologna, il Mulino, 2016.
- Dei, F., *Terrore suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio*, Roma, Donzelli, 2106.
- Dei F., *Di stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica*, in *Stato, violenza, libertà. La critica del potere e l'antropologia contemporanea*, a cura di F. Dei, C. Di Pasquale, Roma, Donzelli, 2017, pp. 9-49.
- Deleuze G., *Critica e clinica*, trad. it. Milano, Cortina, 1996 (ed. orig. 1993).
- Deleuze G., *Logica del senso*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2014 (ed. orig. 1969).
- Deleuze G., Guattari F., *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1972).
- Deng F., *The Dinka of the Sudan*, Prospect Heights, Ill., Waveland Press, 1972.
- Dewey J., *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. orig. 1910).
- Di Pasquale C., *Memoria*, in «Antropologia Museale», 22, 2009, pp. 78-80.
- Di Pasquale C., *Il ricordo dopo l'oblio. Sant'Anna di Stazzema, la strage, la memoria*, Roma, Donzelli, 2010.
- Ennew J., *The Sexual Exploitation of Children*, Cambridge, Polity Press, 1986.
- Eriksen T. H., *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*, London, Pluto Press, 1993.
- Eriksen T. H., *Diversity versus difference: neo-liberalism in the minority-debate*, in *The Making and Unmaking of Difference: anthropological, sociological and philosophical perspectives*, a cura di S. Rottenburg, B. Schnepel, Bielefeld, Transcript, 2006, pp. 13-36.
- Erikson E., *Infanzia e società*, trad. it. Roma, Armando, 1966 (ed. orig. 1950).
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci, 1995.
- Fanon F., *Pelle nera, maschere bianche*, trad. it. Pisa, Ets, 2015 (ed. orig. 1952).
- Faranda L., a cura di, *Non uno di meno. Diari minimi per un'antropologia della mediazione scolastica*, Roma, Armando, 2004.
- Fasulo A., "La fabbrica dei cittadini. Cosa osservare a scuola e perché", in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 353-362.

- Field N., *The Child as Laborer and Consumer: The Disappearance of Childhood in Contemporary Japan*, in *Children and the Politics of Culture*, a cura di S. Stephens, Princeton, Princeton University Press, 1995, pp. 51-78.
- Finnegan R. H., *La fine di Gutenberg. Studi sulla tecnologia della comunicazione*, trad. it. Firenze, Sansoni, 1992 (ed. orig. 1988).
- Foucault M., *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli, 2016 (ed. orig. 1966).
- Foucault M., *L'archeologia del sapere. Una metodologia per lo studio della cultura*, Milano, Rizzoli, 1999 (ed. orig. 1969).
- Foucault M., *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1976 (ed. orig. 1975).
- Foucault M., *Qu'est-ce qu'un auteur?*, in M. Foucault *Dits et écrits. I*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 817-849 (ed. orig. 1979).
- Freeman D., *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, trad. it. Milano, Mondadori, 1973 (ed. orig. 1967).
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011 (ed. orig. 1970).
- Friedl E., *Why Are Children Missing from Textbooks?*, in «Anthropology News», 43 (5), 2002, pp.19-26.
- Frones I., *Dimensions of Childhood*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di J. Qvortrup, et al., Aldershot, Avebury, 1994, pp. 145-64.
- Gallissot R., Rivera A., *L'imbroglione etnico*, Bari, Dedalo, 1997.
- García O., Skutnabb-Kangas T., Torres-Guzmán M. E., *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization. Linguistic Diversity and Language Rights*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1987 (ed. orig. 1973).
- Geertz C., *Antropologia Interpretativa*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1988 (ed. orig. 1983).
- Gobbo F., a cura di, *Etnografia dell'educazione in Europa*, Milano, Unicopli, 2003.
- Gobbo F., Gomes A., a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, 2003.
- Gobbo F., Simonica A., a cura di, *Etnografia e intercultura*, Roma, CISU, 2014.
- Godbout J., *Lo spirito del dono*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1993 (ed. orig. 1992).
- Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1969 (ed. orig. 1959).
- Goffman E., *Asylums*, trad. it. Torino, Einaudi, 1968 (ed. orig. 1961).
- Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 2003.

- Goffman, E., *Relazioni in pubblico*, trad. it. Milano, Cortina, 2008 (ed. orig. 1971).
- Göle N., *Le voile, le renversement du stigmaté*, in *Les femmes entre violence et stratégies de liberté*, a cura di C. Veauvy, M. Rollinde, M. Azzoug, Saint-Denis, Bouchene, 2004, pp. 213-222.
- Goody J., *Literacy in Traditional Societies*, New York, Cambridge University Press, 1968.
- Goody J., *Evolution and communication: the domestication of the savage mind*, in «British Journal of Sociology», 24, 1973, pp. 1-12.
- Goody J., *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco Angeli 1981 (ed. orig. 1977).
- Goody J., *Oralità et écriture*, in «Communication et langages», 154, 2007, pp. 3-10.
- Goody J., Watt I., *The Consequences of Literacy*, in «Comparative Studies in Society and History», 5 (3), 1963, pp. 304-345.
- Grottanelli, V. L., *The domestication of the savage mind*, in «L'Uomo. Società Tradizione Sviluppo», 2 (2), 1978, pp. 188-191.
- Guolo E., *Società multiculturali e modelli di integrazione in Europa*, in «Parolechiave», 37, 2007, p. 65-72.
- Guolo E., *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche dell'immigrazione*, a cura di V. Cardinali, M. Lucidi, Venezia, Marsilio, 2010, pp. 169-180.
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Hall G. S., *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 voll., New York, D. Appleton, 1904.
- Hall S., Jefferson T., *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain*, London, Hutchinson, 1976.
- Hallden G., *Establishing Order: Small Girls Write about Family Life*, Working Paper 2, Department of Education, Stockholm University, 1992.
- Hallden G., *Man Alone or Parallel Lives: Small Boys Write about Family Life*, Working Paper 2, Department of Education, Stockholm University, 1992.
- Handler R., *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Madison, University of Wisconsin Press, 1988.
- Hannerz U., *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino, 2001 (ed. orig. 1996).
- Hardman C., *Can There Be an Anthropology of Children?*, in «Journal of the Anthropology Society of Oxford», 4 (1), 1973, pp. 85-99.
- Hart R. A., *Children's participation. From Tokenship to Citizenship*, Firenze, UNICEF International Child Development Centre, 1992.
- Havelock E. A., *Preface to Plato*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.
- Henry J., *Culture Against Man*, New York, Vintage Books, 1963.
- Henward A. S., «*She Don't Know I Got It. You Ain't Gonna Tell Her, Are You?*». *Popular*

- Culture as Resistance in American Preschools*, in «Anthropology & Education Quarterly», 46 (3), 2015, pp. 208-223.
- Hirschfeld L. A., *Why Don't Anthropologists Like Children?*, in «American Anthropologist», 104 (2), 2002, pp. 611-627.
- Hobsbawm E. G., Ranger T., a cura di, *L'invenzione della tradizione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1987 (ed. orig. 1983).
- Hoebel E. A., *The Cheyennes*, New York, Harcourt Brace, 1978.
- Holmes L. D., *The Quest for the Real Samoa. The Mead-Freeman Controversy*, South Haley, MA, Bergin & Garvey, 1987.
- Horkheimer M., *Eclisse della ragione. Critica alla ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 2000 (ed. orig. 1947).
- Horkheimer M., Marcuse H., 2003, *Filosofia e teorica critica*, Torino, Einaudi, 2003.
- Horton R., *Il pensiero tradizionale africano e la scienza moderna*, trad. it. in *Simbolo e teoria nell'antropologia religiosa*, a cura di A. Simonicca, F. Dei, Lecce, Argo, 1998, pp. 134-220 (ed. orig. 1967).
- Hutchby I., *Children's Talk and Social Competence*, in «Children and Society», 19, 2005, pp. 66-73.
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Jakobson R., *La linguistica e le scienze dell'uomo*, Milano, Il Saggiatore, 2011.
- James A., *Childhood Identities: Social Relationships and the Self in Children's Experiences*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1993.
- James A., *Participant Observation Amongst English School Children*, in *Being There: Fieldwork in Anthropology*, a cura di C. W. Watson, London, Pluto Press, 1999, pp. 98-120.
- James A., *Children and Ethnography*, in *Handbook of Ethnography*, a cura di S. Delamont et al., London, Sage, 2000, pp. 246-58.
- James A., *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*, «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 261-72.
- James A., James A. L., *Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 575, 2001, pp. 25-37.
- James A., Christensen P., a cura di, *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, Routledge, 2008 (ed. orig. 2000).
- James A., Jenks C., Prout A., *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002 (ed. orig. 1998).
- James A., Prout A., a cura di, *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer, 1990.
- Jenks C., *Childhood*, London, Routledge, 1996.

- Jewett S., «*You Feel Like You're in Your Second Family*»: *Spinning a Relational Web in Middle School*, in «Urban Review», 41, 2009, pp. 201-221.
- Johnson V., Hill J., Ivan-Smith E., *Listening to Smaller Voices: Children in an Environment of Change*, London, Action Aid, 1995.
- Jones S., Enriquez G., *Engaging the Intellectual and the Moral in Critical Literacy Education: The Four-Year Journeys of Two Teachers From Teacher Education to Classroom Practice*, in «Reading Research Quarterly», 44 (2), 2009, pp. 145-168.
- Jordan B., Henderson A., *Interaction Analysis: Foundations and Practices*, in «Journal of Learning Sciences», 4 (1), 1995, pp. 39-103.
- Kajder S. B., *Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling*, in «English Journal», 93 (3), 2004, pp. 64-68.
- Kamler B., Comber B., *Critical Literacy: Not Generic-Not Developmental-Not Another Orthodoxy*, in «Changing Education», 3 (1), 1996, pp. 1-9.
- Karlsson L., *Storycrafting with Children. A Key to Listening and to Sharing. The Culture Created by Children and Children's Participation*, in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004.
- Kelly-Byrne D., *A Child's Play Life: An Ethnographic Study*, New York, Teachers College Press, 1989.
- Kempe R., Kempe C., *Child Abuse*, London, Fontana, 1978.
- King M., *The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology*, in «The King's College Law Journal», 15, 2004, pp. 273-299.
- Korbin J. E., *Children, Childhoods, and Violence*, in «Annual Review of Anthropology», 23, 2003, pp. 431-446.
- Lafontaine J., *Bullying: The Child's View*, London, Calouste Gulbenkian Found, 1991.
- Lahikainen A. R., et al., «Children Reading and Talking Television, The Culture Created by Children and Children's Participation», in *Discussion on Children's Peer Relations, Agency, Play and Narratives* – Seminar on June 17th 2004 at The National Research and Development Center for Welfare and Health (STAKES), Helsinki, 2004.
- Lancy D. F., *Accounting for Variability in Mother-Child Play*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 273-284.
- Lancy D. F., Grove A., «*Baby-Parading: Child Care or Showing Off?*», in *Simposium Defining Childhood: Cross-Cultural Perspectives*, Annual Meeting of the Society for Anthropological Sciences, 22-26 Febbrario, Savannah, GA, 2006.
- Lankshear C., *Critical Literacy*, Belconnen, Australian Curriculum Studies Association, 1994.
- Lankshear C., McLaren P., *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany, State University of New York Press, 1993.
- Le H., *Never Leave Your Little One Alone: Raising an Ifaluk Child in A World of Babies*:

*Imagined Childcare Guides for Seven Societies*, a cura di J. Deloache, A. Gottlieb, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 199-220.

Lévi-Strauss C., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, trad. it. Torino, Einaudi 1967 (ed. orig. 1952).

Lévi-Strauss C., *Il pensiero selvaggio*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. orig. 1962).

LeVine R. A., *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 247-260.

LeVine R. A., New R. S., a cura di, 2009, *Antropologia e Infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Cortina (ed. orig. 2008).

Levinson B. A. U., Pollock M., a cura di, *A Companion to the Anthropology of Education*, Oxford, Blackwell, 2011.

Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1996 (ed. orig. 1994).

Lévy-Bruhl L., *Psiche e società primitive*, trad. it. Roma, Newton Compton, 1970 (ed. orig. 1910).

Lewis C., Fabos B., *Instant Messaging, Literacies, and Social Identities*, in «Reading Research Quarterly», 40 (4), 2005, pp. 470-501.

Machel G., *The Impact of Armed Conflict on Children*, New York, United Nations, 1996.

Machel G., *Impact of War on Children*, London, Hurst, 2001.

Malinowski B., *Argonauti del Pacifico occidentale*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2004 (ed. orig. 1922).

Malinowski B., *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*, trad. it. Torino, Boringhieri, 2013 (ed. orig. 1927).

Malinowski, B., *Il padre nella psicologia primitiva*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1990 (ed. orig. 1927).

Malinowski B., *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*, trad. it. Milano, Cortina, 2005 (ed. orig. 1929).

Mandell N., *The Least Adult Role in Studying Children*, in *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, a cura di F. C. Waskler, London, Falmer, 1991.

Marcuse H., 2001, *Eros e civiltà*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1955).

Marcuse H., 1999, *L'uomo a una dimensione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1999 (ed. orig. 1964).

Mauss M., *Saggio sul dono*, trad. it. Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. 1923-24).

McDermott R., Raley J. D., *The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955-2010*, in *A Companion to the Anthropology of Education*, a cura di M. Pollock, B. A. Levinson, Oxford, Blackwell, 2010, pp. 34-49.

McRobbie A., Garber J., *Girls and Subcultures*, in *Resistance Through Rituals*, a cura di S. Hall, T. Jefferson, 2<sup>nd</sup> edition, London, Routledge, 1993, pp. 177-89.

- Mead M., *L'adolescenza in Samoa*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 1980 (ed. orig. 1929).
- Memè, M., *Lo spazio e la scuola*, in *Antropologia dei mondi della scuola*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 321-349.
- Montaigne M. de, *Saggi*, trad. it. a cura di F. Garavini, Milano, Mondadori, 1986.
- New London Group, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in «Harvard Educational Review», 66 (1), 1996, pp. 60-93.
- Oakley A., *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies*, in *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, a cura di B. Mayall, London, Falmer, 1994, pp. 13-32.
- Ogbu J., *School Ethnography: A Multilevel Approach*, in «Anthropology & Education Quarterly», 12 (1), 1981, pp. 3-29.
- Ogbu J., Simons H. D., *Voluntary and Involuntary Minorities. A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education*, in «Anthropology & Education Quarterly», 29 (2), 1998, pp. 155-188.
- Olson D., *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*, in «Harvard Educational Review», 47(3), 1977, pp. 257-281.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1982).
- Opie I., Opie P., *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press, 1959.
- Opie I., Opie P., *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press, 1969.
- Panza V., *La sfida e lo scandalo dell'incontro etnografico. Su alcuni aspetti della rappresentazione etnografica negli inediti de "La terra del rimorso"*, in «La Ricerca Folklorica», 67-68, 2013, pp. 73-77.
- Paolone A. R., *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*, Pisa, ETS, 2012.
- Peters K., Richards P., *Why We Fight: Voices of Youth Combatants in Sierra Leone*, in «Africa», 68 (2), 1998, pp.183-210.
- Piaget J., *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, trad. it. Torino, Loescher, 1971 (ed. orig. 1970).
- Piasere L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid, 2011.
- Platone, *Fedro*, a cura di G. Reale, Milano, Oscar Mondadori – Fondazione Lorenzo Valla, 2001.
- Platone, *La Repubblica*, a cura di F. Sartori, Bari, Laterza, 2011.
- Pompeo F., a cura di, *La società di tutti. Multiculturalismo e politiche dell'identità*, Roma, Meltemi, 2007.

Prendergast S., *This is the Time to Grow Up: Girls' Experiences of Menstruation in School*, Cambridge, Health Promotion Trust, 1992.

Prout A., a cura di, *The Body, Childhood and Society*, London, Palgrave MacMillan, 2000.

Prout A., Hallet C., *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*, London, Falmer Press, 2003.

Qvortrup J., a cura di, *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, in «Eurosociology Report», 47, Vienna, European Centre, 1993.

Qvortrup J., *Childhood Matters: An Introduction*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, a cura di J. Qvortrup, et al., Aldershot, Avebury, 1994.

Radigan J., *The Class Clown and Negotiated Epistemology in a Classroom*, in *Critical Ethnography and Education*, a cura di P. F. Carspecken, G. Walford, «Studies in Educational Ethnography», 5, 2001, pp. 61-88.

Ranken J., *Composing Across Multiple Media*, in «Written Communication», 25 (2), 2008, pp. 196-234.

Riccio B., *Migranti senegalesi e operatori sociali nella riviera romagnola. Una etnografia multi-vocale del fenomeno migratorio*, in «La Ricerca Folklorica», 44, 2001, p. 65-76.

Ritala-Koskinen A., *Children and the Construction of Close Relationships: How to Find Out the Children's Point of View*, in *Childhood and Parenthood*, a cura di J. Brannen, M. O'Brien, London, Institute of Education University of London, 1994.

Rivera A. M., *Etnia-etnicità*, in «Mauss # 1», *Il ritorno dell'etnocentrismo*, a cura di S. Latouche, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Rivera A. M., *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*, Bari, Dedalo, 2005.

Roheim G., *The Psychoanalysis of Primitive Cultural Types*, in «International Journal of Psychoanalysis», 13, 1932, pp. 1-233.

Rose N., *Governing the Soul*, London, Routledge, 1989.

Rosen D. M., *Un esercito di bambini. Giovani soldati nei conflitti internazionali*, trad. it. Milano, Cortina, 2007 (ed. orig. 2005).

Rosen D. M., *Child Soldiers, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 296-306.

Roy O., *Global Muslim. Le radici occidentali del nuovo Islam*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2003 (ed. orig. 2002).

Salih R., *Riconoscere la differenza, rafforzare l'esclusione: un "Consultorio per le donne migranti e i loro bambini" in Emilia-Romagna*, in *Le politiche del riconoscimento della differenza. Multiculturalismo all'italiana*, a cura di R. D. Grillo e J. Pratt, Rimini, Guaraldi, 2006, pp.

Samuel R., *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso, 1994.



- Sapir E., *The Psychology of Culture: A Course of Lectures*, ricostruzione e cura di J. Irvine, Mouton, The Hague, 1993.
- Sarnelli E., *Relazioni scherzose. Senegalesi e autoctoni in un mercato di Napoli*, in *Patrie elette. I segni dell'appartenenza*, a cura di C. Gallini, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 25-60.
- Saussure F. de, *Corso di linguistica generale*, trad. it. Bari, Laterza, 2009 (ed. orig. 1916).
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2002 (ed. orig. 1999).
- Serpi A., *Tattiche scolastiche*, in *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, a cura di A. Simonicca Roma, CISU, 2011, pp. 277-319.
- Sibley D., *Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood*, in *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, a cura di S. Pile, N. Thrift, London, Routledge, 1995, pp. 123-37.
- Signorelli A., *Ernesto De Martino: teoria antropologica e metodologia della ricerca*, Roma, L'asino d'oro, 2015.
- Simonicca A., a cura di, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011.
- Speier M., *The Everyday World of the Child*, in *Understanding Everyday Life*, a cura di J. Douglas, London, Routledge and Kegan Paul, 1970, pp. 188-217.
- Spindler G. D., *The Four Careers of George and Louise Spindler, 1948-2000*, "Annual Review of Anthropology", 29, 2000, pp. i- xxxviii.
- Spindler G., Spindler L., *Teaching and Learning How to do the Ethnography of Education*, in Id., *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*, Mahwah-London, Laurence Erlbaum, 2000, pp. 247-260.
- Spiro M. E., *Children of the Kibbutz: A Study in Child Training and Personality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1958.
- Stainton-Rogers R., *The Social Construction of Childhood*, in *Child Abuse and Neglect*, a cura di W. Stainton-Rogers, D. Harvey, A. Ash, London, Open University Press, 1989, pp. 1-24.
- Steedman C., *The Tidy House*, in «Feminist Review», 6, 1980, pp. 1-24.
- Stefani L., *Stili di insegnamento*, in *Antropologia dei mondi della scuola*, a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2011, pp. 235-275.
- Stephens S., a cura di, *Children and the Politics of Culture*, Princeton, Princeton University Press, 1995.
- Stolcke V., *Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics for Exclusion in Europe*, in «Current Anthropology», n. 36, 1995, pp. 1-13.
- Stone L., *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Seicento*, trad. it. Torino, Einaudi, 1983 (ed. orig. 1979).

- Street B., *What's 'new' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*, in «Current Issues in Comparative Education», 5 (2), 2003, pp. 77-91.
- Street B., *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*, New York, Addison Wesley, 1995.
- Tabet P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.
- Taguieff P.-A., *Riflessioni sulla questione antirazzista*, in «Problemi del socialismo», 2, 1991, pp. 15-31.
- Taguieff P.-A., *Il razzismo*, trad. it. Milano, Cortina, 2002 (ed. orig. 1997).
- Taliani S., Vacchiano F., *Altri Corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, Unicopli, 2006.
- Tannen D., *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex, 1982.
- Tarabusi F., *Politiche del multiculturalismo*, in *Antropologia e Migrazioni*, a cura di B. Riccio, Roma, CISU, 2014, pp. 129-142.
- Taylor C., *La politica del riconoscimento*, in *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, di J. Habermas, C. Taylor, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 9-62 (ed. orig. 1992).
- Taylor C., 2009, *L'età secolare*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 2007).
- Tedlock D., *Verba manent. L'interpretazione del parlato*, trad. it. Napoli, L'Anchra del Mediterraneo, 2002 (ed. orig. 1983).
- Thomas A., *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*, New York, Peter Lang, 2007.
- Toren, C., *Sunday Lunch in Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of the Household*, in «American Anthropologist», 109 (2), 2007, pp. 285-295.
- Valli L., Chambliss M., *Creating Classroom Cultures: One Teacher, Two Lessons, and a High-Stakes Test*, in «Anthropology & Education Quarterly», 38 (1), 2007, pp. 57-75.
- Van Der Veer P., *Introduction*, in «Encounters», 4, 2011, p. 9-15.
- Vidal D., Bourtel K., *Le mal-être Arabe. Enfants de la colonisation*, Paris, Agone, 2005.
- Weinstein C. S., *The Classroom as a Social Context for Learning*, in «Annual Review of Psychology», 42, 1991, pp. 493-525.
- Weisner T., *John and Beatrice Whiting's Contributions to the Cross-Cultural Study of Human Development: Their Values, Goals, Norms, and Practices*, «Journal of Cross-Cultural Psychology», 41 (4), 2010, pp. 499-509.
- West H., *Girls with Guns: Narrating the Experience of War of Frelimo's Female Detachment*, in «Anthropological Quarterly», 73 (4), 2000, pp. 180-194.
- Whiting B. B., a cura di, 1963, *Six Cultures: Studies of Child Rearing*, New York, John Wiley and Sons.

Whiting J. W. M., Whiting, B. B., *Children of six cultures: A psychocultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1975.

Willis P., *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, trad. it. a cura di A. Simonicca, Roma, CISU, 2012 (ed. orig. 1977).

Wilson B. R., a cura di, *Rationality*, Oxford, Blackwell, 1970.

Wolfenstein M., *Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature*, in *Childhood in Contemporary Cultures*, a cura di M. Mead, M. Wolfenstein, Chicago, University of Chicago Press, 1955, pp. 168-178.

Woods P., *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, London-New York, Routledge, 1986.

Zelizer V. A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.

Zoletto D., *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «Aut Aut», n. 312, 2002, p 6-18.



## GLI AUTORI

**Lorenzo D'Orsi** ha conseguito il dottorato di ricerca in antropologia culturale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Nel 2017 ha vinto il premio di Best Young Scholar del SIEF (Société Internationale d'Ethnologie et de Folklore) e l'Auschwitz Foundation Prize. Ha svolto ricerca in Uruguay e Turchia sulla trasmissione intergenerazionale di memoria di violenza politica e sui movimenti giovanili di protesta. Attualmente è *visiting fellow* presso il CSEES (Centre for Southeast European Studies) dell'Università di Graz.

**Fabio Dei** insegna Antropologia culturale presso l'Università di Pisa. Si occupa principalmente di temi legati all'antropologia della violenza e alle forme della cultura popolare di massa in Italia. Fra le pubblicazioni più recenti: *Antropologia culturale* (seconda edizione, Il Mulino, 2016); *Terrore suicida. Religione, politica e violenza nelle culture del martirio* (Donzelli, 2016). Ha curato con C. Di Pasquale i volumi *Stato violenza libertà. La critica del potere e l'antropologia contemporanea* (Donzelli, 2017) e *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali* (Pisa University Press, 2017).

**Luisa Lo Duca**, dopo essersi laureata in Lettere con una tesi sull'estetica della ricezione, si è specializzata in Storia Contemporanea presso l'Università di Pisa con una tesi in Antropologia Culturale dedicata alle forme di condivisione domestica. Si occupa principalmente di cultura materiale e antropologia del quotidiano privilegiando un approccio interdisciplinare.

**Luigigiovanni Quarta**, dottorando presso l'Università di Roma "La Sapienza", si è laureato in Filosofia e Forme del Sapere presso l'Università degli Studi di Pisa. Ha svolto ricerche etnografiche sulle forme e pratiche della donazione del corpo e sul rapporto tra temporalità, morale e pratiche di negoziazioni in un Ospedale Psichiatrico Giudiziario italiano. È membro della European Association of Social Anthropologists (Easa) e della Canadian Anthropology Society (Casca). Da febbraio 2017 è visiting scholar presso l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess) di Parigi. Collabora in qualità di redattore alla rivista «Lares».

**Lorenzo Urbano** è dottorando in Antropologia all'Università di Roma "La Sapienza". Si è laureato in Storia e Civiltà presso l'Università di Pisa, con una tesi etnografica sulla prassi del dissenso in una sezione locale del Movimento 5 Stelle. Sta attualmente effettuando una ricerca sulle economie morali delle istituzioni sanitarie marginali. È inoltre membro della redazione delle riviste «Lares» e «Studi culturali».





Finito di stampare nel mese di gennaio 2018  
da Pacini Editore Industrie Grafiche - Ospedaletto (Pisa)