

ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da
Francesca Gobbo

1

ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da
Francesca Gobbo

1

1 GOBBO, F. (a cura di),
Processi educativi nelle società multiculturali

PROCESSI EDUCATIVI NELLE SOCIETÀ MULTICULTURALI

a cura di
FRANCESCA **GOBBO**



Il CISU ringrazia gli Autori, i collaboratori e i Lettori
che con i loro suggerimenti consentono
una sempre migliore qualità dei libri pubblicati.

Tutti i diritti sono riservati.

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

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

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

ISBN 978-88-7975-393-2

2007 © CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria
di *Colamartini Enzo* s.a.s.

Via dei Tizii, 7 00185 Roma
Viale Ippocrate, 97 00161 Roma
Tel. 06491474
Fax 064450613
E-mail: info@cisu.it
Internet: www.cisu.it

INDICE

<i>Presentazione</i>	Pag. XI
<i>Introduzione</i> , Francesca Gobbo	» XIII

PARTE PRIMA LE SCUOLE DEGLI ALTRI

La funzione della narrativa mitica e del racconto tradizionale nella scuola di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)

Cristiano Tallè

Contesto e problematiche educativo-culturali	» 3
<i>Bibliografia</i>	» 20

La scuola indigena maxakali: una scuola immaginata

Micol Brazzabeni

I Tikmū'um	» 21
Dov'è la tua scuola e con che maestri sei?	» 23
“Puxi ũkum. Hāmtup īhā xehet”, “La lezione è finita. Domani ci sarà di nuovo”	» 26
Con i missionari del SIL nasce la “tappet pet”, “la scuola di carta”	» 27
Dentro e fuori la scuola	» 31
Immaginazioni a confronto	» 34
<i>Bibliografia</i>	» 37

Regimi filosofici: l'insegnamento curricolare di hikma e falsafa come diaframma tra giurisprudenza e gnosi nella madrasa imamita

Alessandro Cancian

Introduzione	» 41
1. Il sistema della <i>hawza</i> : dalla <i>madrasa-khān</i> alla rete organizzata ..	» 42
1.1 Alla scuola degli Imām. La trasmissione del sapere dalle guide ai discepoli	» 44
2. La <i>hawza 'ilmiyya</i> contemporanea, tra modelli e realtà	» 46
2.1 <i>Ālim rabbānī</i> : il fine dell'educazione religiosa imamita e il ruolo della “filosofia”	» 59
2.2 <i>ʿIrfān</i> e sufismo. Elementi di continuità e scontro di ordini epistemici nel dominio dell’“Islam spirituale”	» 63
2.3 Tra filosofia e gnosi e razionalismo: alla ricerca dello “spirito dello studente religioso”	» 70
<i>Bibliografia</i>	» 79

PARTE SECONDA
PROCESSI EDUCATIVI E CAMBIAMENTO

Giovani sikh tra italiani

Francesca Galloni

Introduzione	»	85
I sikh: una minoranza immigrata	»	85
Ricerche: tra ipotesi e teorie.....	»	87
Regole del gruppo	»	90
Apprendimenti acquisiti nel gruppo	»	93
Le conseguenze	»	95
Conclusioni	»	97
<i>Bibliografia</i>	»	99

Sperimentare l'incontro: giovani migranti e italiani in un centro educativo extra-scolastico

Cecilia Costa

Premessa	»	101
Introduzione. L'extra-scuola di fronte al cambiamento	»	102
1. Coordinate spazio-temporali e cenni metodologici: la realtà educativa studiata	»	103
2. Un gruppo dei pari multiculturale.....	»	105
3. Educare lo sguardo: tentativi di messe a fuoco, ricerca di prospettive	»	106
3.1 Un gruppo dei pari multiculturale che si va formando nel tempo	»	107
3.2 La partecipazione al gruppo dei pari multiculturale come processo di apprendimento	»	108
4. Sperimentare l'incontro: caratteristiche della dimensione interculturale	»	110
4.1 Le molteplici identità sociali, le molte appartenenze: l'altro e la sua complessità	»	110
4.2 Le identità complesse come scelta travagliata	»	114
4.3 Il vissuto interculturale: spazi e limiti dell'incontro.....	»	115
Conclusioni.....	»	120
<i>Bibliografia</i>	»	121

Il senso *non comune* della scuola. Antropologie di riferimento e modelli educativi nella scuola dell'infanzia multiculturale

Lucia Naclerio

Da una definizione biblica ad una ridefinizione umana.....	Pag. 125
Le insegnanti tra autonomia, abbandono e politica: i tentativi di gestione di una situazione inedita.....	» 127
I genitori in una società multiculturale: tra ansie di performance e tensioni educative.....	» 130
Bambini tra teorie sulla diversità e sentimenti di appartenenza	» 133
Conclusioni	» 134
<i>Bibliografia</i>	» 136

PARTE TERZA SCUOLA E MINORANZE

Alunni 'di passo'? Le narrazioni delle insegnanti sulla scolarizzazione dei figli degli attrazionisti viaggianti

Francesca Gobbo

Introduzione	» 139
Le narrazioni delle insegnanti.....	» 141
Conclusioni.....	» 154
<i>Bibliografia</i>	» 158

Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione

Leonardo Piasere

Introduzione	» 161
Le ricerche.....	» 162
Conclusioni.....	» 168
<i>Bibliografia</i>	» 170

Frequenza e profilo scolastico degli alunni rom xoraxané bosniaci domiciliati a Torino. Un confronto tra etnografia e ricerca quantitativa

Carlotta Saletti Salza

Introduzione	» 173
La frequenza scolastica	» 175
Un confronto con il caso di Torino	» 180
Il profilo dell'alunno rom.....	» 183
Conclusioni.....	» 187
<i>Bibliografia</i>	» 188

Scuole possibili, lungo la strada dei Caminanti di Noto*Simona Sidoti*

Caminanti.....	Pag. 191
Premesse metodologiche.....	» 194
Dire: “parlare a baccagghiu”	» 196
Non dire: il segreto come artificio conoscitivo	» 198
Paesaggi scolastici. ‘Forme’ di scuola a confronto	» 199
Apprendisti scolari: esperienze di scuola e scolarizzazione tra i bambini caminanti di Noto.....	» 203
<i>Bibliografia</i>	» 205

Rom invisibili nel contesto scolastico di Melfi*Stefania Pontrandolfo*

Introduzione	» 209
Rom invisibili	» 210
Conclusioni.....	» 220
<i>Bibliografia</i>	» 221

PARTE QUARTA
ANTROPOLOGIA ED EDUCAZIONE

Problemi sull’uso pubblico dell’antropologia in setting scolastici*Alessandro Simonicca*

1. Post factum, o dell’importanza dell’inizio	» 225
2. Tre esperienze	» 227
2.1 I bambini di Siena	» 227
2.2 I laboratori per l’infanzia di Pistoia	» 229
2.3 La scuola di base di Poggibonsi	» 231
3. Fieldwork. Cosa studia l’antropologia dell’educazione?	» 233
4. Il problema della “trasmissione culturale”	» 239
5. Il contesto, toscano	» 243
5.1 Questioni generali di scuola italiana	» 243
5.2 Questioni di Toscana	» 246
6. La cultura comune	» 248
7. Antropologia applicata e potere	» 255
<i>Bibliografia</i>	» 259

Ripensare l'antropologia nel campo dell'educazione*Elsie Rockwell*

Sull'incontro tra antropologia e educazione..... » 263

Indice tematico..... » 269*Note sugli autori e le autrici*..... » 273

LA FUNZIONE DELLA NARRATIVA MITICA E DEL RACCONTO TRADIZIONALE NELLA SCUOLA DI SAN MATEO DEL MAR (OAXACA, MESSICO)

Cristiano Tallè

Contesto e problematiche educativo-culturali

È opinione comune fra gli anziani di San Mateo del Mar che oggi non si raccontino più tante storie come un tempo e che i giovani non siano più disposti ad ascoltarle:

Ausencio: *Mio nonno prima mi raccontò questo racconto... prima ce n'erano di più di questi racconti, i più vecchi, i nonni avevano (molti) racconti, adesso non più, nemmeno queste persone (ce l'hanno), adesso ci sono gli studenti, non raccontano nulla, non sanno, arrivano qui, raccontano sì, ma solo storie del libro... la storia del villaggio, i regolamenti... qualsiasi cosa scritta, solo leggi [...] già capiscono di più adesso, sì... questo succedeva prima, (ormai) già sono passati anni, già è passato del tempo... /Cristiano: Ma lei queste storie non le racconta ai nipoti?/A: No /C: No, vero?/A: Adesso no, non capiscono, non comprendono, non ascoltano più queste storie ... i nipoti.*

Queste parole sono di Don Ausencio, un anziano *rezador*¹ di San Mateo del Mar, una comunità indigena di pescatori di etnia huave situata nell'istmo di Tehuantepec, nel Messico del sud.² Commenti del genere sono rimasti

¹ Il *rezador* (da *rezar* 'pregare') è uno specialista rituale esperto di preghiere della liturgia cattolica (inni, misteri e lodi), recitate in spagnolo o in latino; opera in occasioni legate al calendario liturgico cattolico, specialmente quelle attinenti alla celebrazione della morte.

² San Mateo del Mar è il principale di tre municipi huave situati in una zona lagunare a ridosso della costa dell'Oceano Pacifico, nell'Istmo di Tehuantepec, nello stato di Oaxaca. Ha una popolazione superiore ai 10.000 abitanti in gran parte occupata nell'attività della pesca di laguna e nella commercializzazione del prodotto peschiero. La popolazione è prevalentemente bilingue, con una percentuale considerevole di monolingui *ombeayüts* [bocca nostra, 'lingua indigena']; secondo una statistica del 1995 i monolingui ammontavano al 18,9% della popolazione (Lizama Quijano, 1999, p. 290). La comunità, considerata la più tradizionalista dell'area huave, ha un'intensa vita cerimoniale, incentrata intorno al ciclo annuale delle *mayordomías*, feste celebrative dei santi, e conserva ancora, almeno nominalmente, il tradizionale sistema politico dei *cargos*, di eredità coloniale. Nella comunità ho svolto le mie ricerche a più riprese dal 1999 al 2005, all'interno delle attività della Missione Etnologica Italiana in Messico, dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", dirette da Alessandro Lupo e finanziate dal Ministero degli Affari Esteri.

molto spesso registrati nei nastri delle mie interviste, un motivo costante, a conclusione di ogni racconto, che sanciva ai miei occhi una contraddizione in atto: mentre mi raccontavano una storia, gli anziani lamentavano la sua scomparsa e rimpiangevano il tempo in cui venivano ascoltati.

Con Don Ausencio³ ho parlato molte volte della sua vita pubblica all'interno della gerarchia religiosa, della sua attività di *rezador* e di *curandero*,⁴ ma anche della prima scuola rurale del villaggio che lui aveva frequentato da bambino; quella di Don Ausencio, quella degli attuali 90enni, è stata infatti la prima generazione ad essere entrata sistematicamente in contatto con l'istituzione scolastica, la prima ad aver incorporato, nel proprio *habitus*,⁵ il contrasto fra una prospettiva di vita tradizionalista, una "prospettiva dell'anteriorità", tutta interna alla comunità, ed una "prospettiva modernista", tutta rivolta al cambiamento ed all'esterno (il mondo dei *moel*).⁶

Don Ausencio era a San Mateo una persona pubblica, apprezzato e rispettato *rezador* e *curandero*, che aveva assolto tutti gli incarichi che spettano (o spettavano) ad ogni uomo di fronte alla comunità. Ogni giovane sanmateano infatti si trova (o si trovava) di fronte alla prospettiva di dover ricoprire nell'arco della propria vita una serie di *cargos* [cariche], di crescente responsabilità ed autorevolezza, vuoi all'interno della chiesa (la linea religiosa del potere pubblico che assolve ai servizi di carattere sacro-rituale), vuoi all'interno del municipio (la linea secolare del potere pubblico che assolve ai servizi di carattere

³ Don Ausencio è morto nell'agosto del 2005, all'età di 89 anni; la sua amabile e serena vecchiaia è stata in questi anni di ricerca uno scrigno di ricordi e di saperi, una rassicurante e costante presenza. A lui dedico questo testo su San Mateo che cambia.

⁴ Termine generico spagnolo con cui si indica il 'guaritore'. A San Mateo esistono tre specialisti della guarigione, il *neandüy* [guaritore, saggio], che opera soprattutto attraverso rimedi empirici (erbe, infusi, manipolazioni); il *neasomüy* [colui che incensa], che opera attraverso preghiere, offerte e gesti rituali; il *neaxaïng* [colui che solleva], che opera attraverso tecniche rituali sciamaniche (Signorini, Tranfo, 1979). Spesso i *rezadores* come Don Ausencio, esperti delle preghiere del culto cattolico, sono anche guaritori *neasomüy* [colui che incensa]; la loro competenza rituale, unita ad una specchiata irreprensibilità morale, li rende idonei a praticare questa cura di natura tutta religiosa.

⁵ Uso qui il termine *habitus* nell'accezione di Bourdieu, intendendo per esso "... un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate, schemi di percezione, di concezione e di azione, che sono comuni a tutti i membri dello stesso gruppo o della stessa classe e che costituiscono la condizione di qualsiasi oggettivazione e percezione..." (Bourdieu, 2003, p. 231).

⁶ Con il termine *moel* sono identificati a San Mateo tutti gli stranieri che non provengono dall'area dell'Istmo; le persone provenienti dalle città e dalle comunità circostanti dell'Istmo (in parte meticce, ma con una netta dominante etnica zapoteca) sono detti invece *mixiig*. Il termine *moel* sta ad indicare dunque la lontananza, l'estraneità di chi non si sa bene da dove provenga.

più civile); le due linee del potere convergono ai vertici del sistema nei due *alcalde*, anziani, biografici e metaforici, autorità morali della comunità (Signorini, 1979, p. 73-98).⁷ Don Ausencio aveva rivestito la carica di *alcalde* secondo, dopo aver assolto a tutti i suoi incarichi all'interno della linea religiosa del potere. Egli incarnava dunque una prospettiva prototipica di vita tutta interna alla comunità, in cui il potere pubblico (politico) era concepito come lavoro-servizio⁸ per la comunità stessa, con una forte connotazione sacro-rituale, sintesi fra la temporalità biografica (le successive assunzioni di incarichi nell'arco di una vita) e quella cerimoniale (il ripetersi dei cicli rituali che scandiscono l'anno della comunità). In questa prospettiva l'autorità (etica, pedagogica e politica), la credibilità ed il rispetto incarnati nella persona del *nenajiüt* [colui che lavora, 'autorità pubblica'], sembravano provenire da una anteriorità fondante: quella degli antenati *monbasüik* [corpo nube] protagonisti miracolosi e portentosi delle vicende mitiche;⁹ un'autorità tutta incorporata nell'*habitus* e nel vissuto degli anziani come Don Ausencio e non un'autorità "professionale" o esternabile in un codice.¹⁰

⁷ L'autorità religiosa di rango più elevato è il "maestro di cappella" che sovrintende ai rituali della liturgia ecclesiastica e dirige tutti i *cargos* di chiesa, mentre il "presidente municipale" è la massima autorità civile, detentore del potere esecutivo e gestore dei rapporti con le istituzioni nazionali. All'*alcalde* primo e all'*alcalde* secondo viene riconosciuta invece la massima autorità morale; seppur di rango inferiore al presidente municipale all'interno della gerarchia civile, essi rappresentano la sintesi fra le due linee del potere, assolvendo, in virtù della loro qualità morale, la funzione civile di giudicare fatti criminosi e quella culturale di mantenere un rapporto costante con le divinità dal quale dipende il benessere della comunità (rivolgono preghiere giornaliere ai santi in chiesa e, in aprile-maggio, portano offerte all'oceano per propiziare la pesca dalla quale dipende il benessere della comunità).

⁸ Le autorità ai vertici del sistema di *cargos* sono dette in lingua indigena *monajiüt* [coloro che lavorano].

⁹ *Mombasüik* [corpo nube] è il termine generico che identifica gli antenati mitici dei huave. Questi sono considerati esseri dai poteri straordinari dovuti al loro particolare rapporto di coesistenza con un alter-ego (*ombas*, letteralmente 'corpo') meteorologico (*üik*, da *oik* letteralmente 'nube'); fra questi gli uomini erano *monteok* ['fulmini'] e le donne *ncharrek* ['vento del sud'] e dal loro lavoro comune dipendeva la giusta quantità di pioggia necessaria per irrigare i campi e riempire le lagune (Lupo, 1987, Tranfo, 1979). Oggi, è opinione comune, nessuno più ha un *ombas* [corpo, 'alter-ego'] meteorico e quindi si è perso il controllo diretto sui fenomeni atmosferici (venti, piogge, cicloni ecc.); spetta agli esperti rituali, nei diversi contesti in cui agiscono, mantenere vivo il rapporto con i *mombasüik* (sincretizzati con i Santi cattolici) ed intercedere presso di essi per il benessere comune.

¹⁰ Uso qui il termine *habitus* per sottolineare la natura di un potere "consuetudinario" (sia in ambito politico, sia in ambito pedagogico), profondamente divergente da quella di un potere "giuridico"; il primo è il prodotto della "concertazione" fra *habitus* soggettivi e strut-

Ma nella parabola biografica di Don Ausencio (tutta scandita dagli incarichi a servizio della comunità) spiccava una parentesi formativa, per così dire, straniera: verso la metà degli anni '20, dai 6 ai 9 anni d'età, aveva frequentato, insieme a poche decine di altri bambini, la prima scuola del villaggio, allora ospitata nell'edificio municipale dove si riunivano le autorità, ed aveva imparato a scrivere e a far di conto da un maestro zapoteco. Questa era la scuola rurale post-rivoluzionaria, una scuola castiglianizzatrice alla quale la nazione che usciva da un quindicennio di conflitto civile armato delegava l'arduo compito di unificare, socialmente e linguisticamente, un paese tutto da costruire, un paese con una pesante eredità coloniale, in cui convivevano un gran numero di etnie e lingue differenti. Tale parentesi "nazionale" non ha condizionato poi troppo la traiettoria di vita di Ausencio, ma, nell'arco di circa 80 anni, la scuola, progressivamente sempre più di massa, è entrata nelle dinamiche socio-politiche della comunità, interrompendo i cicli locali dell'educazione volta a socializzare una netta polarizzazione sessuale, simbolica e pratica, del lavoro e delle relazioni sociali: la pesca e l'ambito delle attività pubbliche pertinente alla sfera maschile, il mercato e l'ambito delle attività domestiche pertinente alla sfera femminile; così sembra aver sottratto credibilità e autorità pedagogica agli anziani che, con un uso esperto della parola nei contesti rituali, erano i garanti simbolici di qualsiasi cosa avesse a che fare con l'educazione ed il potere. Oggi i più anziani del villaggio si trovano allora nella paradossale condizione di chi, metaforicamente, è il portavoce autorevole degli antenati, ma, biograficamente, ha sperimentato il venire meno di tale autorità; per questo forse preferiscono non raccontare più le storie di un tempo, consapevoli che non ricevrebbero più l'ascolto dei giovani che oggi vanno a scuola e, come dice Don Ausencio, sono interessati solo alle storie dei libri, alle cose scritte, alla leggi, ai regolamenti.

L'autorevolezza dell'anziano è socializzata nella comunità attraverso una esplicita prassi socio-politica, quella dei discorsi più o meno standardizzati di tipo pedagogico-esortativo, emicamente riconosciuti come *apaj okweaj* ['chiamare l'attenzione'],¹¹ in cui un maggiore d'età si rivolge ad un minore

ture sociali oggettive, e si fonda dunque sull'incorporazione di un *ethos*, mentre il secondo è esternalizzato in un codice e fondato sull'"illusione della regola" (Bourdieu, 2003, p. 247-266): *La norma astratta e trascendente della morale e del diritto si afferma espressamente solo quando ha smesso di abitare le pratiche allo stato pratico* (ivi, p. 247).

¹¹ L'espressione è di difficile resa letterale: *apaj* è verbo transitivo che significa 'chiamare', *okweaj* è pronomi possessivo di terza persona, 'suo'; dunque la traduzione letterale suonerebbe come 'chiama il suo', ovvero "richiama l'attenzione su ciò che è proprio della persona" (Cuturi, 1997, p. 35 e *passim*).

per richiamarlo alla proprie responsabilità, in famiglia o nella comunità. Tale genere di discorsi ricorre in diversi contesti, da quello domestico in cui un genitore richiama il/la figlio/a, oramai cresciuto/a e non più bambino/a, alle proprie responsabilità di uomo o donna, a quello rituale in cui un *miteat poch* [padre della parola, 'maestro rituale'], si rivolge ai giovani sposi indicando loro le responsabilità della nuova vita di coppia, a quello pubblico in cui l'*alcalde* è chiamato a giudicare un accusato. Tali discorsi, come ci ha mostrato Cuturi, pur non essendo veri e propri "generi discorsivi" marcatamente formalizzati, costruiscono tramite un articolato gioco retorico di richiami fra indici, deissi, discorsi riportati ed il ricorso a formule standardizzate, prospettive esistenziali prototipiche (la maniera corretta di comportarsi) fortemente orientate verso una responsabilità e autorità che trova il suo riscontro in ciò che fecero e dissero gli anziani (Cuturi, 1997).

La scuola certo ha creato una profonda perturbazione nella rete dei significati locali che configuravano la relazione pedagogica fra maggiore e minore: il genitore ha l'autorità del consigliare, dell'esortare (*apaj okweaj*), autorità costruita sul richiamo metaforico agli anziani e alla rete del controllo sociale; il maestro ha l'autorità del valutare a cui è associato il rimprovero. Paradossalmente le scuole castiglianizzatrici di un tempo, identificate in tutto e per tutto con i *moel* [stranieri] e del tutto avulse dalla vita della comunità, garantivano una maggiore integrità simbolica a questa etica pedagogica locale. Con l'avvento delle scuole bilingui, a partire dal 1978, il conflitto per il dominio simbolico sull'educazione si è fatto patente, dal momento che ad "insegnare" sono maestri locali, che parlano la lingua del luogo, inseriti nella stessa rete del controllo sociale dei loro alunni, soggetti alla stessa autorevolezza dell'anziano; consiglio e rimprovero sono diventati stereotipi dell'autorità pedagogica genitoriale e di quella didattica in evidente contrasto fra loro: l'eccessiva tendenza al rimprovero è frequente motivo di lamentela dei genitori nei confronti dei maestri, mentre, d'altra parte, il lassismo dei genitori è spesso stigmatizzato dai maestri come motivo della cattiva condotta scolastica dei figli.

Uno dei campi in cui questo "conflitto simbolico" è più esplicito è certamente quello della narrativa mitica. La narrazione di racconti della tradizione orale locale è ancora viva nella comunità, anche se in via di profonda trasformazione, e per quanto sia difficile per uno straniero assistere e partecipare "spontaneamente" ad un momento affabulatorio (al di là dell'intervista etnografica), certo non è difficile accorgersi che il raccontare, il saper raccontare una storia, è una capacità apprezzata, una competenza che si acquisisce

con l'età e che ha a che fare con quell'autorità pedagogico-esortativa dell'anziano, attributo della sua rispettabilità pubblica.

Ma la funzione pedagogica del raccontare, legata a questa valenza dell'anteriorità, è ben diversa, a San Mateo, da quella presupposta dal nostro immaginario etnocentrico, fortemente connotato da un *habitus* scolastico. Le occasioni di narrazione e di trasmissione del mito nella comunità sembrano avere infatti poco a che fare con un'intenzione pedagogica diretta, in cui, in un rapporto frontale, l'anziano racconta una storia al bambino (magari un nonno ad un nipote). Le principali occasioni di affabulazione sono infatti occasioni rituali¹² o lavorative¹³ dove la cifra della socializzazione fra pari e della competizione per il racconto più bello è dominante su quella pedagogica. L'intenzione pedagogica è indiretta: i bambini sono ascoltatori secondari e defilati. Juan Olivares, un altro anziano della comunità, così rievoca le situazioni in cui si narravano racconti:

...nella casa del mayordomo,¹⁴ mentre legano i tamales,¹⁵ alcuni adulti si siedono a capo tavola... e lì vanno a raccontare perché tutti ascoltino... uno si siede qui, l'altro là in cima, vediamo chi racconta racconti... un signore racconta solo racconti di Dio, racconti di cose buone, no? Altri raccontano altre cose, di uomo e donna, come facevano... La gente prima solo così raccontava racconti... stavano seduti a legare i tamales... sì... io quando ero piccolo andavo là a sedermi per ascoltare... per ascoltare il racconto [...] ci sono molti racconti... adesso la gente già non racconta più, già ci sono solo racconti [che vengono] da fuori, racconti moel [stranieri] ... questi non servono [a niente].

I bambini così apprendevano dagli adulti a raccontare storie e imparavano a fare come facevano gli adulti nelle occasioni che contano:

¹² Durante le *mayordomías*, feste del ciclo annuale di celebrazione dei santi (Signorini, 1979, p. 83-89), o durante i *velorios*, rituali celebrati in casa del defunto per agevolare la trasmissione dell'anima dalla terra.

¹³ Durante lo svolgimento dei lavori comunitari, detti *tequios*, lavori cooperativi svolti a servizio della comunità (per la manutenzione delle strade, la riparazione di edifici pubblici, la pulizia delle lagune ecc.) in cui uomini e donne vengono reclutati dalle autorità senza percepire compenso.

¹⁴ Il *mayordomo* è colui che si fa carico della celebrazione del Santo e accudisce il suo altare con offerte e preghiere durante tutto l'anno di durata del suo incarico.

¹⁵ Cibo confezionato in occasioni rituali, che consiste in una massa di mais farcita con carne o pesce ed avvolta in foglie di banano, cotta in grandi recipienti di terracotta nella casa del *mayordomo*.

...i bambini si riunivano per strada raccontando racconti... si siedono lì per strada raccontando racconti... [prima] racconta uno, poi un altro, quando arriva un altro ragazzo... vuole entrare... dove stanno queste persone, dove stanno questi ragazzi, bèh gli vanno a chiedere se ha un racconto... [se sì] bèh, può entrare, se no, bèh, resta là, stanno giocando... sì, così raccontano [le storie], per questo c'erano molti racconti.

Si potrebbe dire, allora, tornando alla nostalgia degli anziani per i racconti di un tempo, che oggi i giovani non vogliono più ascoltare i racconti dagli anziani perchè essi non li raccontano più fra di loro.

E cosa ha a che fare la scuola con tutto ciò? L'autorità pedagogica dell'anziano e l'affabulazione sono sempre stati emarginati dalla tradizione scolastica dominante: l'una perchè analfabeta ed illetterata, identificata con una tradizione orale screditata,¹⁶ l'altra perchè antistorica e ingannatrice. Ma tale estromissione totale dell'affabulazione e del racconto dalle aule e dai curricula didattici suona certo alquanto paradossale per una scuola che si dice indigena e bilingue. A ben guardare (ricercare), dietro questa estromissione sembra nascondersi una lampante "contraddizione socioideologica" in atto; la scuola sembra infatti attraversata da un processo mitopoietico nascosto che non emerge mai, o quasi, in aula nella forma canonica di una lezione sulla mitologia locale, come "argomento didattico", ma che purtuttavia sembra continuare a vivere in nuove forme all'interno del discorso locale sulla scuola stessa.

La legge statale sull'educazione, e quella nazionale, lasciano margini piuttosto ampi di gestione degli spazi didattici della lingua indigena e dei "contenuti etnici" e la narrativa tradizionale costituisce certo uno dei patrimoni culturali etnici più scolarizzabili.¹⁷ Ma il problema per la narrativa tradizionale, generalizzabile a tutti i cosiddetti "contenuti etnici", è essenzialmente quello di portare, in un contesto esplicitamente votato all'educazione didattica, schegge di pratiche e discorsi che in altri contesti hanno, come abbiamo visto, tutt'altra valenza.

¹⁶ Una tradizione che potremmo definire, in prospettiva gramsciana, subalterna, una tradizione antinazionale, tanto più in una nazione multiethnica come il Messico, dove l'anziano indigeno è spesso identificato come analfabeta monolingue.

¹⁷ La "Legge statale dell'educazione" dello stato di Oaxaca, entrata in vigore nel 1995, dà le direttive per una "...educazione bilingue ed interculturale di tutte le popolazioni indigene [...] (impartita) in lingua materna ed in spagnolo come seconda lingua [...] (che integri) nei piani e nei programmi di studio contenuti delle culture etniche della regione..." (dall'articolo 7 del testo della "Legge statale dell'educazione" dello stato di Oaxaca).

Bauman e Briggs, in un loro ormai celebre articolo, individuarono nel meccanismo reciproco di contestualizzazione-intestualizzazione-decontestualizzazione e ricontestualizzazione del discorso la dinamica di costruzione della realtà sociale fra discorsività e performance (Bauman, Briggs, 1990). Questo ciclo potrebbe render conto della dinamica di trasformazione di saperi e pratiche extrascolastici una volta che entrano nel contesto scolastico, ricollocati nella relazione didattica maestro-alunno: la narrazione di un mito a scuola porta con sé dinamiche relazionali ad essa estranee ed insieme, necessariamente, sarà trasformata dalle dinamiche presupposte dall'istituzione stessa. I maestri indigeni, per ora, non sembrano avere il controllo di questo processo di decontestualizzazione-ricontestualizzazione che deve necessariamente essere negoziato con le autorità implicate in questi discorsi e in queste pratiche (i *miteat poch* [padri della parola], i *rezadores*, gli anziani, i genitori, le tessitrici, gli artigiani ecc.). Occorrerebbe innanzitutto che la scuola si assumesse pubblicamente (ovvero di fronte alla comunità, nei luoghi e nei modi in essa deputati al "pubblico") l'incarico del "riscatto" della tradizione orale (legato all'ideologia del riscatto della lingua indigena). Questa assunzione di incarico richiede però un mandato, ovvero un patto sociale con gli anziani analfabeti custodi della tradizione orale: la possibilità, paradossale, di una scuola che osi spartire la sua responsabilità pedagogica (e oserei dire anche "politica") con chi non sa né leggere né scrivere; un mandato che però spesso gli anziani non riconoscono ai maestri ed una responsabilità che spesso i maestri non sono disposti a concedere agli anziani.

Piuttosto il conflitto indica, allo stato attuale, l'orizzonte di un cambiamento culturale futuro, fra scolarizzazione dei "contenuti etnici" ed emergere del discorso identitario, di cui si fanno portavoce radicali alcuni maestri, nuovi intellettuali indigeni. In due casi, istituzionalmente piuttosto marginali, si sperimenta questa diversa scuola indigena. Si tratta della *preescolar bilingüe* "Vicente Guerrero" e del *Bacillerato Comunitario* "Ikoots" [noi],¹⁸ scuole pilota frutto di una sinergia fra istituzioni statali, ricerca, movimento pedagogico di base e professionisti locali, che interpretano oggi nella comunità il mandato più radicale della scuola indigena, promuovendo un'alfabe-

¹⁸ Il termine *ikoots* è la forma inclusiva del pronome personale "noi" che ha assunto recentemente la valenza di etnonimo con una forte accezione identitaria, in contrapposizione al termine "huave" con cui la popolazione è comunemente conosciuta, etichetta dispregiativa di origine, pare, zapoteca, che significa "gente marcita dall'acqua".

tizzazione precoce in *ombeayiiüts* [bocca nostra], la standardizzazione scritta della lingua ed il recupero e trascrizione della tradizione narrativa locale.¹⁹

Nella *preescolar bilingüe* “*Vicente Guerrero*” la narrazione riveste un ruolo didattico fondamentale, fungendo da “*scaffolding*”²⁰ che struttura la didattica e il concatenarsi delle attività nell’arco di una giornata o di più giornate.

In una terza classe di questo asilo il maestro Pedro inizia la giornata scolastica narrando il mito della balena, *micuento nadam küet* [racconto del grande pesce]. Questo mito racconta di un pescatore che si reca a pescare nelle lagune a sud del villaggio per procurarsi il cibo giornaliero con cui sostentare moglie e figli che lo aspettano a casa; non riuscendo a catturare nessun pesce, decide di andare verso l’oceano, posto liminale e pericoloso per eccellenza, sperando di aver più fortuna, e passa la notte sulla riva. Nottetempo viene inghiottito da una balena e quando si risveglia si ritrova nella pancia del grande pesce; totalmente disorientato e terrorizzato, prende il pugnale che aveva con sé e lo conficca più volte nella pancia del pesce; la balena, in preda al dolore, torna verso riva e lo vomita sulla spiaggia. Qui si interrompe la narrazione del maestro Pedro, la versione abbreviata e semplificata di uno dei miti cosmologici più importanti della tradizione orale locale, il mito dell’apprendista fulmine (antenato mitologico dei sanmateani), mito di fondazione dell’agricoltura e repertorio simbolico dell’autorità pedagogica dell’anziano. Il racconto, nella versione completa, prosegue col pescatore che, raccolto sulla riva da un anziano *monteok* [fulmine], fa l’apprendista “fulmine” con esiti disastrosi.²¹

¹⁹ A San Mateo sono presenti tre scuole primarie bilingui (la “*Emiliano Zapata*”, la “*Moisés Sáenz*” e la “*Adolfo López Mateos*”), due prescolari bilingui (la “*Vicente Guerrero*” e la “*Benito Juárez*”), una secondaria formale, una superiore formale ed una superiore bilingue (il *Bacillerato* “*Ikoots*”). Nelle scuole cosiddette “formali” si adotta il metodo di castiglianizzazione diretta ed i maestri sono in genere stranieri; nelle scuole bilingui invece i maestri sono indigeni e si adotta un metodo misto (spagnolo e *ombeayiiüts*) tendente ad una progressiva sostituzione della lingua indigena con lo spagnolo nei cicli scolastici superiori. La prescolare “*Vicente Guerrero*” e la superiore *Bacillerato Comunitario* “*Ikoots*” sono invece due scuole sperimentali che adottano un metodo in cui l’*ombeayiiüts* è la lingua didattica dominante.

²⁰ Con questo termine Cazden intende il “supporto” all’apprendimento creato dalle interazioni didattiche inserite in un piano curricolare, inteso come sequenza di compiti di difficoltà progressivamente maggiore in cui ognuno costituisce un “ponte” per il successivo; lo *scaffolding* costituisce il nesso fra l’interazione didattica contestuale e il contesto più ampio della sequenza curricolare (Cazden, 2001, p. 60-71).

²¹ L’anziano *monteok* [fulmine] adoterà il giovane pescatore, gli insegnerà a coltivare i campi e a “produrre” la pioggia con cui irrigare la terra; ma l’impazienza e l’indisciplina del giovane apprendista convincerà l’anziano *monteok* a riportare il giovane là dove lo aveva trovato, lasciandogli le sementi per l’agricoltura ed i rituali magici per propiziare il raccolto.



Il maestro racconta...



e mima i movimenti del pescatore col canestro sulle spalle...



indica la direzione dell'oceano verso sud...



e fa il gesto di lanciare la rete da pesca ...



mima i movimenti della balena...



Il racconto illustrato alla lavagna: "Animali che vivono nell'acqua".

Alla narrazione del maestro segue una fase di ri-narrazione collettiva tramite un serie di domande che il maestro pone alla classe, secondo la strategia comunicativa tipicamente scolastica della Domanda-Risposta-Ratifica:

- P *¿kwa miniütnej cuento?*
qual è il nome del racconto?
- b *micuento ballena*
il racconto della balena
- P *micuento nop teat naxey*
il racconto di un signore
- b *y la ballena*
e la balena

- P [...] *ʔkwane tarang teat naxey?* [...] cosa fece il signore?
- b *tamb mandok*
andò a pescare
- P *ʔkandom?*
poi?
- b *tameay*
dormì
- b *ngwey, ngwey*
no, no,
- P *a ver*
vediamo
- b *tandok*
pescò
- P *ʔeeeh?*
- b *tapooch ndok*
gettò la rete
- P *ʔtapooch ndok?*
gettò la rete? (...)

La storia viene così scomposta in “unità semantiche” didatticamente trattabili: il lessico dell’attrezzatura del pescatore (il giacchio, il coltello, il cane-stro), i nomi dei personaggi e degli animali, i nomi dei luoghi.

In una successiva fase il maestro invita i bambini a disegnare alla lavagna i temi del racconto, che viene così ricostruito graficamente in una illustrazione collettiva e diventa il tema della giornata scolastica: *animales naküliw tiül yow* [animali che vivono nel mare] (cfr. foto in basso p. 13).

A questo punto il mito, “addomesticato” alle esigenze scolastiche, diventa il contesto di una lezione di alfabetizzazione in lingua indigena: i bambini sono invitati a tornare ognuno al proprio banco e a disegnare un tema del mito, scrivendo, in calce al disegno, il nome indigeno (il pescatore nella pancia della balena, il pescatore che getta la rete nella laguna, il pescatore che saluta la moglie ed i figli, ecc.).

Questo è solo uno dei possibili esempi di struttura narrativa di una lezione scolastica in cui il racconto tradizionale costituisce la matrice della didattica, la cornice di senso delle diverse attività scolastiche (dal disegno, alla scrittura, al lavoro sulla lingua per campi semantici), tutte variazioni, pragmatiche e semantiche, della storia narrata. La storia viene così decomposta e ricomposta su diversi piani e l’autorità del maestro proiettata sulla sua re-

sponsabilità narrativa (ridistribuita e negoziata più volte in classe con gli alunni). In questo contesto didattico-narrativo l'uso delle domande scolastiche da parte del maestro ha la funzione di connettere le diverse attività fra loro, richiamando al racconto; lo *switching* pragmatico²² è condotto, tramite le domande, lungo i binari della storia che ogni volta viene "imbricata" in diverse attività scolastiche.

La ricchezza polifonica ed eteroglotta del racconto ("declinata scolasticamente" in campi semantici, colori, scrittura, disegno, numeri, domande e risposte) costituisce una risorsa preziosa per il trattamento didattico della lingua indigena: lo *scaffolding* narrativo guida la riflessione metalinguistica su binari più consoni al gioco linguistico locale, senza imbrigliarla in gabbie semantiche precostituite; in questo caso è la narrazione mitica che tematizza la lezione (*animales naküliw tiül yow* [animali che vivono nell'acqua] scrive il maestro sopra l'illustrazione grafica del racconto alla lavagna) e la focalizza su un campo sematico ed una forma di vita peculiari: quello degli animali marini e quella del pescatore.²³

L'altra scuola in cui a San Mateo si fa un uso didattico dei miti è il *Bacillerato "Ikoots"*, una scuola superiore ad indirizzo tecnico, in cui viene tenuto un laboratorio pomeridiano di lingua indigena; durante queste lezioni i racconti tradizionali, raccolti nella comunità dagli stessi alunni, sono fatti oggetto del discorso didattico. La performance narrativa, e la complessa questione della credibilità del mito legata al contesto affabulatorio, restano a questo stadio fuori dal contesto scolastico ed il mito assume una nuova "forma di vita", sottoposto alle premesse della "verità" scolastica e della coscienza metalinguistica: il mito diviene "contesto" dell'interrogazione, del compito a casa, del dettato, della correzione e della valutazione, il testo su cui esercitare una scrittura in lingua indigena ancora tutta da standardizzare scolasticamente.

²² In linguistica si usa il termine di *code switching* ['commutazione di codice'] per indicare il passaggio da una lingua ad un'altra nell'ambito di una stessa conversazione. In questo caso per "*switching* pragmatico" si vuole intendere la trasformazione pragmatica del contesto (uso degli spazi, dei tempi, dei turni di parola ecc.), all'interno di uno stesso evento comunicativo (in questo caso la lezione scolastica).

²³ In un trattamento referenziale della lingua indigena (che cerca il significato in un rapporto uno ad uno fra lessema in lingua indigena e lessema in lingua spagnola) o in un trattamento etimologico (che cerca nella radice un fantomatico significato originale), non verrebbe restituita tutta la complessa ramificazione dei significati locali che unisce, in questo caso, l'attività della pesca (tipicamente maschile) alle gesta dei *monteok* ['fulmini'], antenati maschili dei sanmateani.



Altri momenti di narrazione nell'asilo bilingue "V. Guerrero".

In questi due casi risulta evidente quanto il contesto didattico di narrazione del mito sia destinato a trasformare il mito stesso. La scuola è un contesto protetto in cui l'intenzione educatrice è sovresposta e totalizzante, direi quasi entropica, nel senso che dissipa ogni altra funzione sociale possa essere richiamata dalla narrazione stessa: un adulto che racconta il mito dell'apprendista fulmine (un mito che fonda e socializza l'autorità pedagogica dell'anziano, la valenza simbolica della pesca e dell'agricoltura e la polarizzazione delle identità maschili e femminili), si reca lui stesso ogni giorno a pescare e la sua narrazione ne richiama l'identità di uomo, di padre, di pescatore, i contesti biografici di comune esperienza dell'attività della pesca, gli oggetti che racchiudono il capitale simbolico della pratica (il giacchio,²⁴ il canestro, il coltello ecc.), i luoghi praticati giornalmente. L'"affabulazione" insomma "tesse una rete" di significati intorno ad una esperienza, biograficamente ed esistenzialmente saliente, e la connota simbolicamente ed emotivamente (come nesso indistinto di tecnica-economia-etica). Lo stesso mito narrato a scuola da un maestro assume chiaramente altro significato ed altra ridondanza rispetto all'esperienza infantile: il maestro, per praticare la sua professione di educatore, ha probabilmente dovuto abbandonare l'attività della pesca e gli alunni costituiscono un gruppo di pari riunito in una situazione didattica che nulla ha a che fare con la pratica della pesca narrata dal maestro, in un contesto che non richiama in nulla il capitale simbolico della stessa, in uno spazio certo poco ridondante rispetto allo spazio geografico immaginato nel mito.

²⁴ Rete da pesca individuale, usata nei bassi fondali delle lagune o sulla riva dell'oceano per catturare gamberi e pesci di piccole e medie dimensioni.

Questo punto tocca il cuore, mi sembra, del problema della decontestualizzazione dei saperi scolastici. La scolarizzazione dei saperi locali impone necessariamente una qualche forma di standardizzazione curriculare, ma non è affatto detto che tale standardizzazione debba ricalcare in tutto e per tutto la parcellizzazione e l'“incapsulamento” propri della tradizione scolastica occidentale dominante. Mettendo insieme l'esperienza della scuola materna con quella della scuola superiore huave, possiamo ricostruire un circuito scolastico del mito che è una possibile via “istituzionale” per una socializzazione alternativa del racconto (parallela e funzionale ad una diversa socializzazione della scrittura e del libro): il circuito parte dagli anziani, custodi del patrimonio orale tradizionale, presso i quali i maestri e gli studenti si recano per registrare i racconti; passa per una pianificazione curriculare, in cui i maestri si scambiano idee ed esperienze, propongono i racconti da usare in aula ed i loro sviluppi didattici; ed arriva alla relazione didattica fra maestro e studente, dove il racconto diviene il contesto di un trattamento scolastico della lingua (dai campi semantici, nell'alfabetizzazione primaria, alla standardizzazione ortografica, nella alfabetizzazione superiore); i migliori racconti, quelli valutati scolasticamente come migliori, vengono poi redatti in forma di libri illustrati, di poche pagine ognuno, costruiti in classe dagli stessi studenti (con cartone, fogli, colori ecc.); questi testi rientreranno poi in un circuito didattico interscolastico, riutilizzati dai maestri dell'asilo per raccontare storie ai bambini ed avvicinarli al contempo alla scrittura in lingua indigena.

Lungo tale percorso il mito, la lingua scritta e la stessa istituzione scolastica, usciranno profondamente trasformati, acquisendo, reciprocamente, un diverso senso sociale. Si assiste così ad un processo di “rialfabetizzazione” al racconto tramite una nuova “forma di vita” della parola, quella della scrittura: questa forma di socializzazione della scrittura scolastica (riagganciata alle valenze fondative del mito) assume, in qualche modo, la voce autorevole dell'anziano senza emarginarla come analfabeta ed illetterata, come invece accade nella tradizione scolastica occidentale. I miti così, dialogando con le grammatiche, i dizionari, ed altre storie, e sottoposti ad un trattamento scolastico della lingua, diventano testi-discorsi contemporanei, ed escono da quella “prospettiva dell'antiorità”, precipitato di un “contesto affabulatorio”. La distanza fra questa prospettiva ideologica del tempo, propria dell'autorità pedagogica tradizionale, e la prospettiva della contemporaneità, tutta schiacciata sul presente (che vige a scuola come in altri contesti nazionali) è troppo ampia per essere recuperata, e in ciò i processi di socializzazione scolastica hanno creato uno “iato” incolmabile. Ciò non toglie però

che questi “discorsi dell’anteriorità” (i discorsi del mito e del rito) possano a loro volta essere una risorsa insostituibile per creare identità una volta che, in contesti nazionali, si fanno riconoscibilmente contemporanei. Così contestualizzato, il mito può entrare nel discorso, nient’affatto cosmologico ma politico, dell’identità, dove assume la forma di un discorso recuperato dal passato, che fonda una diversità all’interno di un contesto nazionale multietnico. Questa mi sembra essere la cornice di senso dei primi fenomeni di scrittura “pubblica” in lingua indigena che da qualche anno si verificano nella comunità. Uno degli esempi sicuramente più significativi è quello della scrittura murale, opera di un gruppo di giovani muralisti all’interno del progetto di alfabetizzazione in lingua indigena portato avanti dalla scuola materna “*Vicente Guerrero*” e dal “*Bacillerato Comunitario Ikoots*” [noi] (cfr. nota 16). In questi *murales* la “prospettiva dell’anteriorità” (veicolata dai contenuti iconografici e dalla scrittura) si fonde con la prospettiva del riscatto, in un quadro di senso esplicitamente identitario.

Genitori, anziani, esperti rituali, artigiani sono allora la controparte illetterata con cui spartire la responsabilità pedagogica per un apprendistato della *costumbre*²⁵ inteso come riscatto e identità, che sappia fondere l’orizzonte cosmologico (nella prospettiva mitica dell’anteriorità fondante) con un orizzonte identitario (nella prospettiva politica della contemporaneità rivendicata). A scuola, probabilmente, non si imparerà mai a raccontare bene una storia, ma a scuola il mito può trovare una nuova dimensione di vita, in una corresponsabilità fra maestri (che insegnano a scrivere) ed anziani (che raccontano storie), che può produrre senso anche fuori dalle pareti scolastiche.

²⁵ Così viene genericamente denominato nella comunità il patrimonio di saperi e pratiche che si considera ereditato dagli antenati *monbasüik* [corpo nube]: i saperi e le pratiche rituali, le tecniche artigianali locali.



Due *murales* in lingua indigena che illustrano un immaginario momento di narrazione notturna²⁶ ed una scena di pesca durante un temporale.²⁷

²⁶ Traduzione del testo del primo *mural*: “Nel villaggio, dove un tempo si raccontavano storie tutta la notte”.

²⁷ Traduzione del testo del secondo *mural*: “Quando quaggiù lampeggia, quando quaggiù tuona, questo è il padre fulmine che va ad irrigare la sacra terra”.

Bibliografia

- Barabas, A.M., Bartolomè, M.A. (a cura di), 1999, *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II, México D.F., INAH-INI.
- Bauman, R., Briggs, L.C., 1990, "Poetics and Performance as Critical Perspective on Language and Social Life", *Annual Review of Anthropology*, 19, p. 59-88.
- Bourdieu, P., 2003, *Per una teoria della pratica; con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1972, *Esquisse d'un théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Editions du Seuil).
- Cazden, C.B., 2001 (1988), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth (NH), Heinemann.
- Cuturi, F., 1997, "‘Proprio ora, qui, ti dico cos’è importante che tu faccia’. Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave", *Etnosistemi*, IV, 4, p. 33-60.
- Lizama Quijano, J.J., 1999, "El verdadero nosotros. El grupo etnolingüístico huave", in Barabas, A.M., Bartolomè, M.A. (a cura di), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II, México D.F., INAH-INI, p. 267-294.
- Lupo, A., 1987, "El Monte de Vientre Blando. La concepción de la montaña en un pueblo de pescadores: los huaves del Istmo de Tehuantepec", *Cuadernos del Sur*, 11, p. 67-78.
- Signorini, I., 1979, "Il sistema dei ‘cargos’ civili e religiosi", in Signorini, I. (a cura di), 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 73-98.
- (a cura di), 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli.
- Signorini, I., Tranfo, L., 1979, *Le infermità: classificazione e terapie*, in Signorini, I. (a cura di), 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 165-197.
- Tranfo, L., 1979, "‘Tono’ e ‘nagual’", in Signorini, I. (a cura di), 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 136-163.