
E T N O G R A F I A S P E R I M E N T A L E

Collana diretta da
LEONARDO PIASERE

Collana diretta da
LEONARDO PIASERE

Classici della ricerca etnografica

- MORGAN L.H., *La Lega degli Ho-de'-no-sau-nee o Irochesi*, 1998.
BOAS F., *L'organizzazione sociale e le società segrete degli indiani Kwakiutl*, 2001.

Sperimentazioni

- BREDA N., *I respiri della palude*, 2000.
SOLINAS P.G., GRILLI S., *Spazi di alleanza. Aree di matrimonialità nella Toscana meridionale*, 2001.
LELLI S., *Tra(s)duzioni. Parole e mondi di un griot migrante*, 2001.
SEBASTIANIS S., *Erranze plastiche. Antropologia e storia del retablo andino*, 2002.
TIBERINI E.S., *La vita nelle mani. Arte e società in Haida Gwaii*, 2003.
PERSICHETTI A., *Tra Marocco e Italia. Solidarietà agnatica ed emigrazione*, 2003.
BISCALDI A., *Our Bad Language. Creolizzazione linguistica e conflitto nell'isola di Antigua*, 2004.
COROSSACZ RIBEIRO V., *Il corpo della nazione. Classificazione razziale e gestione sociale della riproduzione in Brasile*, 2004.
TOSI CAMBINI S., *Gente di sentimento. Per un'antropologia delle persone che vivono in strada*, 2004.
TORSELLO D., *La sfiducia ritrovata. Etnografia di un villaggio postsocialista della Slovacchia meridionale*, 2004.
NDIAYE D., *Pareñanu. "Siamo pronte". Etnografia di un'impresa economica di donne in Senegal*, 2004.
LELLI S., *Trasformazioni guaraní. Tra paradigma sciamanico e scuola*, 2007.
GIUFFRÈ M., *Donne di Capo Verde*, 2007.
BRAZZABENI M., *La scuola di carta*, 2008.
RODEGHIERO L., *Storia, rituali e cultura*, 2009.
TORSELLO D., *Il prezzo dell'armonia. Etnografia e storia di una nuova comunità rurale in Giappone*, 2009.
TALLÈ C., *Scuola, costume e identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, 2009.
DAL FIOR C., *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*, 2009.
BREDA N., *Bibo. Storie e strade*, in preparazione.

CRISTIANO **TALLÈ**

SCUOLA, *COSTUMBRE*
E IDENTITÀ

Un'etnografia dell'educazione
nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)



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 all'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, Confartigianato, CASA, CLAAI, Confcommercio, Confesercenti il 18 dicembre 2000.

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

ISBN 978-88-7975-471-2

2009 © CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria
di Colamartini Enzo s.a.s.

Viale Ippocrate, 97 – 00161 Roma
Tel. 06491474 – Fax 064450613
E-mail: info@cisu.it
Internet: www.cisu.it

A mio padre

INDICE

<i>Introduzione</i>	Pag.	11
CAPITOLO 1		
LE COORDINATE DELLA RICERCA	»	13
1.1 <i>La costumbre</i> e la modernità: la frontiera temporale scompagnata	»	14
1.2 Huave, <i>mixiig</i> , e <i>moel</i> : la frontiera spaziale rivisitata	»	26
1.3 La ricerca etnografica nella comunità	»	32
1.3.1 Le mie ricerche	»	37
CAPITOLO 2		
AUTOBIOGRAFIA DELLA RICERCA SUL CAMPO	»	41
2.1 Lontananza	»	42
2.2 Spaesamento	»	47
2.3 Autori	»	49
2.3.1 Wittgenstein e Bourdieu	»	50
2.3.2 Durante	»	58
2.4 Ricorsività fra esperienza e conoscenza	»	60
2.5 La telecamera	»	65
2.5.1 Fra sguardo “pubblico” e sguardo “obiettivo”: il mio percorso di socializzazione	»	71
CAPITOLO 3		
LA DOPPIA INCORPORAZIONE: GLI INDIGENI A SCUOLA E LA SCUOLA INDIGENA	»	81
3.1 La scuola, gli indigeni ed il “Pensiero di Stato”	»	81
3.1.1 Il Messico indipendente	»	84
3.1.2 Il Messico rivoluzionario	»	87
3.1.3 L’Indigenismo	»	91
3.1.4 L’Istituto Nazionale Indigenista	»	95
3.1.5 Il pluralismo	»	96
3.2 La scuola a San Mateo del Mar: fra biografico e sociale, fra locale e nazionale	»	100
3.2.1 La scuola rurale del maestro Bernardo Jiménez	»	102
3.2.2 L’arrivo del reverendo Milton Warkentin	»	110
3.2.3 La scolarizzazione di massa: maestri <i>moel</i> , <i>promotores</i> e maestri bilingui	»	114
3.3 L’appropriazione della scuola	»	129

CAPITOLO 4

ETNOGRAFIA DEL QUOTIDIANO SCOLASTICO:

SEI GIORNATE NELLE AULE DI SAN MATEO DEL MAR..	Pag. 141
4.1 I tempi istituzionali e la gestione del quotidiano scolastico »	141
4.1.1 Strategie di lettura della “confusione” »	148
4.1.2 I tre livelli d’analisi delle interazioni videoregistrate »	156
4.2 L’alfabetizzazione spagnola: l’incorporazione delle regole scolastiche »	159
4.2.1 Prima giornata: una lezione di alfabetizzazione spagnola senza abecedario »	160
4.3 Autorità e attenzione »	184
4.3.1 Seconda giornata: una lezione di calligrafia troppo rumorosa (fra gioco e lavoro) »	185
4.3.2 Un diverso punto d’equilibrio »	199
4.4 <i>Ombeayiüts</i> e spagnolo a scuola: una rilettura dell’ipotesi diglossica »	201
4.4.1 Terza giornata: una lezione di scienze naturali »	204
4.5 Lezioni di <i>ombeayiüts</i> : fra metalinguistica ed identità »	229
4.5.1 Quarta giornata: una lezione sui pronomi in <i>ombeayiüts</i> . »	230
4.5.2 Quinta giornata: l’interfaccia fra i giochi linguistici ovvero il corpo sottile dell’identità »	262
4.5.3 Sesta giornata: una lezione di scrittura <i>ombeayiüts</i> ... “ <i>yo no sé cómo escribir</i> ” »	290

CAPITOLO 5

LA METAMORFOSI DEL TEMPO E DEL LAVORO:

COSTUMBRE, SCRITTURE, IDENTITÀ	» 305
5.1 L’autorità pedagogica degli anziani, ovvero la riproduzione de <i>la costumbre</i> »	305
5.1.1 <i>Apaj okweaj</i> »	307
5.1.2 <i>Najiüt</i> »	311
5.1.3 <i>Miteat poch</i> »	317
5.1.4 <i>Omeaats</i> (l’interrezza de <i>la costumbre</i>) »	323
5.2 L’istituzione del lavoro pedagogico, ovvero la perturbazione de <i>la costumbre</i> »	327
5.2.1 Maestri ed anziani »	328
5.2.2 Professioni e lavori »	334
5.3 <i>Arang nawüig wüx ombeayiüts</i> ... fare libri nella nostra bocca . »	340
5.3.1 La scrittura istituita »	342
5.3.2 La scrittura rituale »	351

5.3.3 Il progetto locale di standardizzazione della lingua scritta »	359
5.3.4 Scritture indigene contemporanee »	371
5.4 La prospettiva dell'identità: una nuova padronanza simbolica de <i>la costumbre</i> »	386
5.4.1 “ <i>nosotros somos Ikoots</i> ” ... “noi siamo Noi”: il raddop- piamento simbolico della padronanza pratica »	393
5.4.2 L'habitus del maestro e la riproduzione del potere incari- cato »	404
<i>Appendice</i> »	413
<i>Bibliografia</i> »	415
<i>Insero fotografico</i> »	433

INTRODUZIONE

Questo libro è il frutto di un lungo lavoro di revisione della mia tesi di dottorato in antropologia culturale, discussa nell'estate del 2003. Il cuore di quella tesi (come di questo libro) era una ricerca etnografica svolta nelle scuole bilingui di una comunità indigena del Messico del sud (San Mateo del Mar), un lavoro che avevo inquadrato storicamente ed epistemologicamente nella prospettiva dell'antropologia dell'educazione. Già allora però alcuni interrogativi, lasciati sullo sfondo, premevano per emergere: la scrittura indigena ed il nascente discorso dell'identità, il potere indigeno ed il potere nazionale, la prospettiva locale della memoria culturale di fronte ai fenomeni della modernità; ed altri ancora sulla natura della mia esperienza di ricerca, sugli strumenti epistemologici che avevo usato per affrontarla. Da allora ho cercato di tessere una trama fra tutti questi interrogativi, che in quel primo lavoro avevano trovato solo un abbozzo di risposta, nel tentativo di soddisfare interessi ed esigenze di ricerca che, nel frattempo, erano maturati in me.

In questi anni sono tornato a più riprese nella comunità (nel 2005, nel 2006 e nel 2008) e molte altre letture si sono frapposte fra quell'esperienza e questo scritto. Ho potuto misurare, di anno in anno, l'avvicinarsi di piccoli-grandi cambiamenti che hanno ampliato la distanza fra quegli interrogativi e le risposte trovate: la strada sterrata che univa il villaggio alla carrozzabile per Salina Cruz è stata di recente asfaltata; sempre più automobili private, taxi e *camionetas* pubbliche la percorrono in poco più di mezz'ora; una radio comunitaria (Radio *ikoots*) trasmette giornalmente nella lingua nativa; la scrittura in lingua indigena è sempre più diffusa in forme pubbliche e private.

La mia stessa vita nella comunità oggi non sembra essere più la stessa: in questi anni *teat Efrén*, *teat Aucensio*, *teat Abel*, *teat Juan*, miei collaboratori ed amici, sono morti; alcune persone hanno lasciato il villaggio in cerca di fortuna altrove, molti ragazzi di allora sono oggi uomini e donne che hanno messo su famiglia; i bambini che avevo ripreso nelle aule di allora sono oggi giovani lavoratori o proseguono gli studi nelle scuole *preparatorias* della comunità o delle città dell'Istmo.

Insomma molti sono stati i cambiamenti sopravvenuti a "togliermi il terreno da sotto i piedi", amplificando l'impressione della ricerca come illusione, come dissimulazione, fra esperienza biografica ed esperimento di conoscenza (Piasere, 2002). Il tempo ed il lavoro trascorsi sono serviti

allora a trasformare l'esperienza in esperimento, per arginare il rischio (se di rischio si tratta...) che la vita prendesse il sopravvento sulla ricerca (Tallè, 2007b). Non sempre penso di esserci riuscito.

Molte nuove esigenze dunque sono confluite in questo testo, nato da quella tesi, e mi hanno portato a trasformarlo. Diverse temporalità si sono sovrapposte (quella biografica, quella dell'“appena tornato”, quella locale della vita di comunità, quella lunga della ricerca, quella pancronica della teoria ecc.); diverse voci sono emerse (di autori nuovi e di autori approfonditi, di vecchi e nuovi collaboratori sul campo), altre sono rimaste nascoste (perché parte della mia biografia e non della mia ricerca).

In questo sforzo di tenere insieme la mia esperienza sul campo con l'oggetto stesso della ricerca, ho provato a presentare la scuola, fatto sociologico nazionale, come un fatto sociale della vita locale, mettendo in questione la pretesa “incorporazione nazionale” e riconoscendo, nell'esperienza scolastica socializzata e nell'intimità dei corpi scolarizzati, il calco del riscatto culturale e dell'identità.

Molte sono le persone che mi sento di dover ringraziare per aver contribuito, in momenti e modi diversi, a questo lavoro che mi ha accompagnato in questi anni, prima con la stesura della tesi, poi con la sua trasformazione in questo libro. L'elenco è lunghissimo: ringrazio *teat* Juan, *teat* Ausencio, *teat* Efrén, *teat* Juan, *teat* Hipolito, *teat* Isac, *teat* Venancio, *teat* Albino, *teat* Chico e doña Emilia, *teat* Braulio, *müüm* Beatriz, *müüm* Reyna, *teat* Felipe, *teat* Sinforiano, *teat* Arturo, *teat* Samuel, *müüm* Rufelia, *müüm* Chavela e *teat* Abel, *teat* Joel, *müüm* Maritza, *müüm* Alejandrina, *teat* Pedro, *teat* Gullermo, *teat* Félix, *teat* Gregorio, *teat* Benigno, *teat* Alejandro, *müüm* Rosario, *teat* Tino, *teat* José, *teat* Heladio, *teat* Nicasio e *teat* Arturo, *teat* Pedro e *müüm* Alejandrina, *müüm* Maria Luisa e *teat* Juan, *me-awan namix nine monguich monkiajchiay*. Ringrazio poi i professori che hanno letto, corretto e commentato a diverso titolo diverse versioni del testo: Alessandro Lupo, tutor del mio dottorato di ricerca e direttore della Missione Etnologica Italiana in Messico grazie alla quale ho svolto gran parte delle mie ricerche, Alba Rosa Leone, con la quale ho cominciato a studiare antropologia, Flavia Cuturi e Maurizio Gnerre, per i loro consigli e suggerimenti e grazie ai quali sono ritornato in Messico negli ultimi tre anni, Antonino Colajanni e Alessandro Simonicca, per la loro lettura ed i loro commenti, Laura Faranda, per i suoi continui stimoli, Leonardo Piessere, per avermi permesso la pubblicazione; ringrazio poi Cecilia e Marta, che hanno letto e corretto alcuni capitoli del libro e mi hanno spronato a finirlo, e tutti coloro che mi hanno aiutato, pur senza saperlo.

Roma, novembre 2009

CAPITOLO 1 LE COORDINATE DELLA RICERCA

*“Parla, scrivi, leggi,
insegna nella nostra bocca
ed esisteremo per sempre”*

Presupposto bourdieuiano

Ogni percorso di ricerca comincia necessariamente a partire da una qualche assunzione presa per buona, acquisita come “dato”, nel senso primario di “cosa già data”, procede operando una “cesura” con questo “dato” e, se ben riuscita, si conclude producendo una sua rilettura.

In questo caso un “dato” scontato all’origine della mia ricerca è stato il connubio inequivocabile fra scuola e sviluppo: la scuola è stata un formidabile agente di sviluppo e di integrazione nazionale delle popolazioni indigene nel Messico moderno, in quanto ha diffuso fra queste competenze linguistiche e simboliche (la padronanza dello spagnolo, della scrittura, della matematica ecc.) necessarie per una maggiore partecipazione alle risorse simboliche, economiche e politiche del paese; acquisire una formazione scolastica è oggi, per un giovane indigeno, l’unica opportunità praticabile per partecipare alla società nazionale in una maniera meno subalterna rispetto a quella del proprio padre.

L’altro “dato” irriflesso, correlato al primo, è stato il connubio imprescindibile fra popolazioni indigene e tradizionalismo: le popolazioni indigene del Messico contemporaneo sono le eredi del patrimonio culturale delle civiltà precolombiane, patrimonio che sopravvive in un quadro di convivenza multietnica all’interno della società nazionale. Tale eredità ha costituito in passato, e continua a costituire oggi, un motivo di forte svantaggio sociale che ha mantenuto e continua a mantenere le popolazioni indigene ai margini della vita nazionale.

Le statistiche ufficiali demografiche, linguistiche e sociologiche, ed una certa tradizione dominante in antropologia, costituiscono l’autorevole fonte di questi due “dati” correlati, ad uso di un certo discorso e di una certa politica nazionali; parafrasando Sayad si potrebbe dire che que-

sti dati “... *constituiscono una sorta di fondo comune irriducibile, che è il prodotto e allo stesso tempo l’oggettivazione del “Pensiero di Stato”, una forma di pensiero che riflette, mediante le proprie strutture (mentali), le strutture dello stato, che così prendono corpo*” (Sayad, 2002, p. 367). Essi, dunque, appaiono tali, cioè dati esterni del mondo sociale, in quanto *opus operatum* di un “Pensiero di Stato” al di fuori della presa della coscienza del senso comune (pratico), e solo in quanto tali risultano dotati di senso oggettivo, cioè ovvi ed autoevidenti.¹ Anche il mio percorso di ricerca doveva dunque partire necessariamente da questo “*fondo comune irriducibile*”, costituito da questi due “dati” concertati, che l’esperienza del campo, per sua stessa natura critica verso qualsiasi senso comune, ha contribuito in parte a scardinare nella loro inerzia ed inequivocabilità.

1.1 *La costumbre* e la modernità: la frontiera temporale scompaginata

San Mateo del Mar è la più grande delle comunità huave insediate fra le lagune litoranee dell’istmo di Tehuantepec, a sud dello stato di Oaxaca.² Essa è considerata, non solo dagli antropologi ma anche dagli stessi nativi, come la comunità più tradizionalista, quella che meglio conserva la lingua e con essa i valori e, con un’espressione diffusa fra gli stessi nativi, *la costumbre* degli antenati. Secondo il *Contéo de Población y Vivienda* del 2005 dell’INEGI, l’ente statistico-geografico federale, più

¹ Richiamo in apertura la convergenza fra la nozione irriflessa di dato, che implica il fatto che esso possa essere “raccolto”, “preso”, “verificato”, “smentito” ecc., e la nozione bourdieuiana di *opus operatum* inteso come il risultato di una padronanza pratica che a posteriori, per il semplice fatto di essere al di fuori della presa della coscienza, appare dotato di un senso oggettivo; il mondo sociale appare tale, cioè come “cosa data”, *opus operatum*, all’“esperienza dossica”, cioè all’esperienza primaria del senso comune. Da questa prospettiva l’oggettività del dato “sociologico” ha in qualche modo a che fare con l’appercezione di un senso comune che “prende per buono” lo stato delle cose [Bourdieu, 2003 (1972), p. 185-190, 221-223, 266-68 e *passim*].

² Dei tre municipi dell’area huave (che sono, oltre a San Mateo del Mar, quelli di San Francisco del Mar e San Dionisio del Mar) San Mateo è quello con la maggiore popolazione; secondo le statistiche ufficiali nel 2005 contava 12.667 abitanti distribuiti fra il capoluogo e le numerose *agencias municipales* sparse per il territorio. Un’intera comunità huave (Santa Maria del Mar), confinante con San Mateo, ricade amministrativamente all’interno del territorio di Juchitán, il maggiore municipio zapoteco dell’Istmo; una certa percentuale di popolazione di lingua huave è presente anche in altri centri zapotечи dell’Istmo, nei distretti di Juchitán e di Tehuantepec. Fonti statistiche aggiornate al 2005 possono essere consultate sul sito dell’INEGI (<http://www.inegi.gob.mx/>).

del 99% della popolazione superiore ai 5 anni parla la lingua indigena (*ombeayüüts* /bocca nostra/)³ e quasi il 14% è monolingue (<http://www.inegi.gob.mx/>). Il fattore linguistico costituisce dunque per le statistiche ufficiali il marcatore più autentico di un'“indianità” che porta inevitabilmente con sé l'etichetta di “tradizionalismo” e di “marginalità”.⁴

D'altra parte tale immagine tradizionalista, a torto o a ragione, ha attirato la presenza di importanti agenzie di sviluppo ed integrazione nazionali, prime fra tutte la scuola, già presente nella comunità fin dall'inizio del secolo scorso; poi l'ILV (*Instituto Lingüístico de Verano*), una congregazione nordamericana di pastori protestanti linguisti che, a partire dagli anni Quaranta, ha lavorato alla standardizzazione scritta della lingua indigena (cfr. 1.3, 3.1.3, 3.2.2, 5.3.1, 5.3.3); infine l'INI (*Instituto Nacional Indigenista*), l'agenzia federale per la politica indigenista, che nella comunità ha fondato nel 1978 un centro coordinatore per l'intera regione huave (cfr. 3.1.4).⁵ Insomma oramai da parecchi decenni funzionari governativi, agenti delle organizzazioni indigeniste e umanitarie, agenti della cooperazione internazionale, intermediari commerciali, militari, politici, maestri, giornalisti, medici, missionari, antropologi e linguisti, frequentano a diverso titolo la comunità ed incarnano le diverse facce dello sviluppo che, attraverso la loro “agenzia sociale”, sembra essere penetrato anche nella più refrattaria delle comunità huave:

... a cominciare dagli anni '70 da queste parti sono cominciate le costruzioni in cemento, è stato il cambiamento più rapido [...] prima c'è

³ I criteri di trascrizione e traduzione della lingua indigena sono esposti in Appendice.

⁴ Da più parti, anche all'interno di una certa corrente critica dell'antropologia messicana contemporanea, è stata messa in dubbio l'attendibilità delle statistiche ufficiali, data l'opinabilità della variabile linguistica come unica misura di una presunta indianità in seno alla società messicana. Da questo punto di vista il fattore linguistico, più che marcatore dell'autenticità indigena di una consistente parte della popolazione nazionale, rifletterebbe piuttosto il risultato di una relazione ancora coloniale: “*Se sabe bien que muchas personas que tienen por lengua materna un idioma indígena, lo ocultan y niegan que lo hablen; son problemas que nos remiten de nuevo a la situación colonial, a las identidades prohibidas y a las lenguas proscritas, al logro final de la colonización, cuando el colonizado acepta internamente la inferioridad que el colonizador le atribuye, reniega de sí mismo y busca asumir una identidad diferente, otra*”. [Bonfil Batalla, 2005 (1987), p. 46]

⁵ Dal 2003 l'INI è stato sostituito da un organismo analogo, la *Comisión nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas* (CDI), con l'obiettivo di: “*Orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicos para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas con el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*” (<http://cdi.gob.mx/>).

stato l'arrivo dei maestri nel '72, la creazione dei maestri rurali, così qui cominciò l'educazione, ma prima ancora... è stata la luce ad arrivare qui a San Mateo del Mar nel 1970 [...] arrivò la luce, la gente era... sorpresa, dicevano "aaaahh" (?). No, non ci credevano nel programma, nessuno ci credeva [...] era il piano huave, lo programmò l'ingegnere Luis (?) Alvarez, [...] e siccome l'ingegnere stava presentando la sua candidatura, presentò (il suo progetto), fu il primo governatore che è stato qui (a rubarci) [...], poi da allora... credo che poi venne, vide com'era, e poi programmò, e nel '70 già c'era la luce [...]. La luce fu nel '70, il 10 giugno si inaugurò la luce [...]; nel '71 iniziò l'acqua e poi la strada. A partire dalla decade del '70 qui cominciò un po' il progresso, leentamente, poco a poco sta cambiando, cominciarono i balli, cominciò la televisione, no? così [...] be' sì, con la strada che aprirono, la carrozzabile, be' da lì entrarono i materiali di base, da lì cominciò. (maestro F., 05-04-2002)

Luce, strada, televisione, radio, telefono sono i segni esteriori di un irreversibile avanzamento della modernità; gran parte delle abitazioni, almeno nel capoluogo, sono oggi servite dall'energia elettrica, radio e televisioni sono sempre più diffuse. Dal 2004 gli apparecchi telefonici, presenti fino a quel momento solo in alcune *tiendas* ("botteghe") del capoluogo, sono cominciati ad entrare nelle case dei più abbienti. A par-



Figura 1 Localizzazione di San Mateo del Mar, e delle altre principali comunità huave (indicate dal triangolo), nella zona lagunare dell'Istmo di Tehuantepec. I principali centri abitati prevalentemente da popolazione zapoteca e meticcia, sono indicati da un pallino bianco e nero (da Signorini, 1979, modificata).

tire dal 2005 sono stati aperti nel capoluogo due centri internet e si è cominciata ad asfaltare la carrozzabile che unisce San Mateo del Mar a Huilotepec, primo centro zapoteco che si incontra in direzione di Salina Cruz.⁶

È certo difficile conciliare questa immagine di comunità in via di rapida trasformazione e “sviluppo” con quella di comunità “tradizionale” che essa ancora conserva. Questa doppia immagine stereotipata e contraddittoria, ad uso della politica indigenista nazionale o di certa tradizione accademica, non restituisce certo l’esperienza di ricerca in una società ben più complessa di quanto non la descrivessero le etnografie di qualche decennio fa, attraversata da dinamiche divergenti e contraddittorie, delle quali è difficile ricostruire la mappatura locale. Vissuti a San Mateo “tradizione” e “sviluppo”, “dati” scontati di un comune senso sociologico, si trasformano nel miraggio nostalgico di una integrità perduta e nell’illusione di un arricchimento improbabile, al costo salato di una lacerazione profonda di un tessuto sociale profondamente comunitario; la diffusione dell’alcolismo, il disagio e la frustrazione di fronte ad aspettative economiche e sociali puntualmente disattese, i problemi ecologici di un territorio fragile, sono vissuti con un costante sentimento di rimpianto per un “tempo perduto” e, allo stesso tempo, con un sentimento di irreversibilità che sembra consigliare, ai più, l’oblio.

Ogni capitolo “manualistico” della cultura sembra dunque destinato a restituire della comunità un quadro paradossale: un’immagine tradizionale continuamente logorata da complesse dinamiche globali che ne smantellano la specificità; di fronte a queste macroscopiche contraddizioni il tradizionale indice etnografico sembra trascurare l’essenziale.

Economia...

La pesca nelle lagune è la principale attività economica di San Mateo del Mar. Tutt’oggi largamente praticata, è riconosciuta come la base della sussistenza, spesso precaria, della comunità: in essa la comunità si identifica e da essa dipende la sua salute. Strettamente legata all’alternarsi regolare di una stagione piovosa (da giugno ad ottobre) ad una secca e ventosa (da novembre a maggio), da cui dipende il ciclo ecologico delle lagune,

⁶ Per una statistica dei servizi presenti a San Mateo aggiornata al 2005, si veda *Contéo de Población y Vivienda* dell’INEGI (<http://www.inegi.gob.mx/>).

la pesca è l'asse portante di un intero equilibrio economico⁷ (Signorini, 1979, p. 45-72). In una rappresentazione stereotipata oramai inadeguata, l'uomo è il procacciatore del prodotto primario, pesce e gamberi, sufficiente da solo a garantire l'autoconsumo della famiglia, mentre la donna commercializza l'eventuale surplus nei mercati dell'Istmo. Questa divisione sessuale del lavoro, oltre a coprire l'autoconsumo interno, ha garantito, fino a non molti decenni orsono, il soddisfacimento del fabbisogno dei prodotti primari che mancavano a San Mateo: il prodotto della pesca veniva infatti scambiato col mais, ma anche col cotone, i fagioli, il riso ed una serie di beni voluttuari di vario tipo,⁸ con le commercianti zapoteche, mediatrici commerciali gestrici del mercato a livello regionale, attraverso un sistema di semibaratto che prevedeva il pagamento per una parte in denaro e per un'altra in natura (Cuturi, 1990).

La sempre maggiore dipendenza dai circuiti commerciali sovraregionali e l'apertura di un mercato del lavoro, in cui gli indigeni sono entrati come manodopera non specializzata a basso costo, hanno scompaginato le relazioni economiche interetniche dell'area, basate su una rete di interscambi di prodotti nei mercati locali (i fagioli dei Mixe, i gamberi dei Huave, il mais degli Zapotechi); ciò ha prodotto da una parte una pesca sempre più intensiva, per soddisfare il mercato esterno, e dall'altra un sempre maggior accumulo di capitale nelle mani di pochi intermediari commerciali, con la conseguenza di un crescente sovrasfruttamento delle lagune e di un generale impoverimento dell'economia locale (Cuturi, cit.).⁹

⁷ Anche l'agricoltura e l'allevamento sono attività praticate, nei limiti consentiti da un ambiente certo poco adatto ad esse, ma svolgono un ruolo per lo più sussidiario rispetto alla pesca, attività economicamente e simbolicamente preminente (Bamonte, 1979, p. 26-61; Signorini, 1979, p. 47-59).

⁸ Soprattutto sigarette, cioccolato, zucchero di canna, distillati ed alcolici in genere, beni voluttuari di uso rituale, quindi dall'alto valore simbolico.

⁹ A partire dalla fine degli anni Cinquanta l'area dell'Istmo è stata al centro delle politiche di sviluppo nazionali miranti a valorizzare la posizione geograficamente strategica della regione. Forti investimenti sono stati erogati per la modernizzazione dell'agricoltura e della pesca, in una prospettiva di mercato sempre più aperta e dinamica, ma soprattutto per il finanziamento di grosse opere infrastrutturali ed industriali come la diga Benito Juárez sul fiume Tehuantepec, inaugurata nel 1961, il corridoio transistmico (noto come "progetto Alfa-Omega") fra i due versanti oceanici dell'Istmo (Salina Cruz e Minatitlán), la raffineria petrolifera ed il porto industriale di Salina Cruz. Quest'ultimo centro è divenuto così un importante "polo di sviluppo", traino per la modernizzazione di tutta l'area e la sua integrazione nel sistema commerciale nazionale ed internazionale (A.A.VV., 1984).

La “modernizzazione” dunque se da una parte ha senz’altro prodotto una più diffusa disponibilità monetaria, sta comportando dall’altra un alto prezzo sociale e simbolico, chiaramente percepito nella comunità: il prezzo della “disintegrazione” di quell’unità fra vita domestica, vita lavorativa e vita associata che faceva della pesca l’asse della forma di vita indigena. La pesca di laguna oggi, per quanto ancora largamente praticata, risulta sempre meno sufficiente a soddisfare l’autoconsumo familiare; gli uomini che ancora la praticano lamentano l’ormai cronica scarsità di pesce e alle donne spetta trasformare nei mercati dell’Istmo un prodotto svalutato, che non dà più da vivere, in un po’ di denaro con cui comprare il necessario. Per molte famiglie così essa non rappresenta più la maggior fonte di guadagno e sempre più spesso la si abbandona per lavori di “bassa manovalanza” o piccolo commercio nella comunità, o per occupazioni nella manodopera sottopagata delle imprese dell’Istmo, che assicurano entrate monetarie più costanti. L’emigrazione nelle città, che ha spinto alcuni sanmateani fin negli Stati Uniti, sta diventando così un fenomeno di considerevole portata del tutto impensabile fino a pochi decenni orsono, quando la comunità assorbiva ogni prospettiva di vita (cfr. 5.1.2, 5.2.2).

Oggi che nel villaggio si trova ogni genere alimentare e voluttuario, oggi che vi è una più diffusa circolazione di denaro, la comunità sembra soffrire la perdita dell’autosufficienza economica che la pesca, fino a qualche decennio fa, ancora era in grado di garantire.

Potere...

Tale metamorfosi economica sembra aver incrinato il profondo legame sociale e simbolico fra il lavoro e la gestione dell’autorità politica, un legame che definiva il potere come un “servizio” alla comunità, e la persona che lo deteneva come il *nenajüüt*, ovvero “colui che ha un lavoro-incarico” (dalla parola *najüüt* /lavoro/) (cfr. 5.1.2). San Mateo è l’unico municipio dell’area huave che elegge le sue autorità secondo il sistema cosiddetto di “*usos y costumbres*”, ovvero secondo una norma consuetudinaria che fa a

Recentemente, a partire dal 2000, è stato dato un nuovo impulso agli investimenti internazionali con il varo del progetto noto come Plan Puebla Panama, un colossale piano di sviluppo economico, che prevede investimenti per infrastrutture (comunicazioni, centrali energetiche ecc.), industrie di assemblaggio, sfruttamento delle biodiversità dell’area, al fine di creare un grosso corridoio industriale in grado di dare impulso allo “sviluppo” di una delle aree economicamente più depresse di tutto il continente.

meno della rappresentanza diretta dei partiti.¹⁰ Esso conserva a tutt'oggi, almeno nominalmente, il tradizionale sistema politico dei *cargos*, retaggio dell'epoca coloniale. Tale sistema prevede, per ogni uomo sposato, l'esplicitamento di una serie di incarichi pubblici, di crescente responsabilità ed autorità, da adempiere durante il corso della propria vita all'interno della linea religiosa del potere o all'interno di quella civile: la prima consiste in una serie di incarichi cerimoniali nell'ambito delle attività rituali ecclesastiche, mentre la seconda in una serie di incarichi più prettamente politici e giudiziari che richiedono sempre più spesso la mediazione col sistema politico nazionale. Al vertice della prima vi è il *Maestro de Capilla*, che sovrintende a tutti i rituali legati alla liturgia cattolica, mentre al vertice della seconda vi è il *Presidente Municipal*, massima autorità legislativa ed esecutiva, e rappresentante della comunità nei rapporti con l'esterno. Le due linee di potere convergono nella carica dell'*Alcalde*, la massima autorità morale della comunità a cui spettano responsabilità rituali e giudiziarie; esso incarna, nella sua condotta irreprensibile, l'*ethos de la costumbre* e da lui dipende il benessere della comunità. I *monajüüt* /coloro che hanno un lavoro-incarico/, nell'arco dei 3 anni della durata del loro mandato, sosponderanno allora il loro lavoro ordinario (prototipicamente la pesca), per "lavorare" a servizio della comunità, ed un aspetto essenziale del loro "lavoro" consisterà nell'assolvere ad una serie di obblighi rituali per ricompensare il "lavoro" degli antenati da cui dipende la prosperità dell'ambiente e l'abbondanza del prodotto delle lagune (Millán, 1996; Millán, 2007; Rubeo, 1991; Signorini, 1979, p. 73-98).¹¹ Ma tale riproduzione del potere, così vincolata al ciclo locale del lavoro, sembra essere oggi molto lontana, nei fatti, da questa sua rappresentazione prototipica, dovendo trovare un suo equilibrio, ancora poco stabile, con il sistema partitico-elettivo nazionale per rispondere alle esigenze di una comunità che ha stretto vincoli sempre più profondi con la società nazionale: nella scelta delle massime autorità, accanto a quella degli anziani *principales* (i "notabili" della comu-

¹⁰ Tale diritto è riconosciuto dalla *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas* dello Stato di Oaxaca del 1998 che garantisce formalmente alle comunità indigene, a livello di municipio o di *agencia municipal*, un certo grado di autonomia normativa, giuridica ed organizzativa e la proprietà collettiva delle terre comunali.

¹¹ I *monajüüt* di rango più elevato sono tenuti a presenziare le *mayordomías*, le feste dei santi cattolici sincretizzati con le figure degli antenati; a loro spetta anche il compito di propiziare la pioggia, l'abbondanza del pesce ed il benessere della comunità, quando, in aprile, si recano in processione con i santi sulla riva dell'oceano, per rivolgere preghiere e portare offerte agli antenati (cfr. 5.1.2).

nità che hanno già assolto tutti gli incarichi pubblici previsti dalla gerarchia tradizionale dei *cargos*), si fa sentire sempre più forte la voce dei rappresentanti di partito e di altri gruppi d'interesse, come le *lobbies* economiche regionali ed i sindacati.¹² La gestione del potere, nella sua doppia connotazione religiosa e civile, sembra così perdere di anno in anno la sua valenza "sacrale" e con essa la sua funzione sociale di "servizio"; i *monajüüt* oggi devono rispondere ad interessi politici ed economici esterni, prima non riconosciuti, e sempre più spesso si denunciano corruzione e profitto personale nella gestione del potere "incaricato".¹³ Da alcuni anni si ventila l'idea di una definitiva transizione verso il sistema partitico nazionale ma, a tutt'oggi, le ragioni de *la costumbre* sembrano aver contenuto ogni tentativo in tal senso (Hernández Diaz, Lizama Quijano, 1996, p. 50-76; Lizama Quijano, 1999, p. 281-284). (cfr. 5.4.2).

Cosmologia...

La cosmologia, socializzata nei cicli rituali locali, verte tutta intorno all'instabile equilibrio ecologico fra territorio, meteorologia e pratiche economiche: i riferimenti simbolici ai fenomeni atmosferici (il fulmine, il vento del sud, il vento del nord, la pioggia eccessiva) costituiscono il costante retroscena delle vicende mitiche. I *mombasüik*, gli antenati dei

¹² Ai *principales* spetta per tradizione il diritto di assegnare i *cargos* di maggiore responsabilità (primi fra tutti quelli di Presidente Municipale e Alcalde, per i *cargos* civili, e di Maestro di Cappella, per i *cargos* religiosi), secondo un principio di rotazione triennale fra le tre differenti sezioni in cui è diviso il villaggio. Tale nomina, per quanto onerosa, è rifiutata difficilmente e solo nel caso in cui il candidato sia già gravato da un altro incarico o da una situazione familiare che non gli consenta di sospendere il suo lavoro ordinario. I *cargos* di livello inferiore, come i *topiles* che svolgono funzione di polizia nel villaggio o i *rejidores*, consiglieri alle dirette dipendenze del Presidente, sono invece nomine obbligatorie che, teoricamente, dovrebbero essere assolve da ogni sanmateano maschio adulto (Signorini, 1979, p. 73-82). Oggi, di fronte all'incremento demografico degli ultimi decenni che il tradizionale sistema di rotazione dei *cargos* non riesce affatto ad assorbire, si sono moltiplicati gli ambiti in cui poter svolgere il "lavoro-servizio" comunitario in nuovi contesti pubblici come la *casa del pueblo* o la stessa scuola, attraverso l'istituzione dei *comités* (cfr. p. 134-139).

¹³ La monetarizzazione del servizio è considerato uno dei segni più evidenti della corruzione: oggi gli *encargados* ricevono dallo Stato un compenso monetario a titolo di "risarcimento" per l'incarico assunto, mentre un tempo, almeno le cariche più alte, erano mantenute dalla solidarietà di tutti i membri della comunità in ricompensa del "lavoro-servizio" speso in favore della collettività.

sanmateani, erano infatti esseri dotati di poteri straordinari dovuti al loro particolare rapporto di coesistenza con un *alter-ego* (*ombas*, letteralmente ‘corpo’) meteorologico;¹⁴ fra questi gli uomini erano *monteok* ‘fulmini’ e le donne *ncharrek* ‘vento del sud’ e dal loro lavoro comune dipendeva la quantità di pioggia necessaria per irrigare i campi e riempire le lagune. La lotta fra i *monteok* e *nots weak* /un corno/, il serpente unicorno rappresentazione zoomorfa della pioggia eccessiva, rappresenta la grande metafora del ciclo meteorologico locale, da cui dipende la sopravvivenza della comunità (Lupo, 1981, 1997; Millán, 2007; Signorini, 1994; Ramírez Castañeda, 1987; Tranfo, 1979). Oggi, è opinione comune, nessuno più ha un *ombas* 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, e alle massime autorità pubbliche, durante l’espletamento del loro incarico, mantenere vivo il rapporto con i *mombasüik*, sincretizzati con i santi cattolici, ed intercedere presso di essi per il benessere comune. Tale orizzonte cosmologico di significati si ramifica così nella sfera privata e pubblica della vita locale attraverso un’intensa attività rituale, moltiplicato (e riprodotto) in diversi codici e forme durante le fasi “critiche” dell’esistenza: nei passaggi del ciclo vitale, nella cura delle malattie, nei passaggi di potere, nei passaggi del ciclo meteorologico, coincidenti con la celebrazione dei santi cattolici durante le *mayordomías*¹⁵ (cfr. p. 217-220, 5.1.2).

¹⁴ Nella letteratura etnografica relativa ai Huave, la parola *mombasüik* è generalmente tradotta come derivato delle due radici *ombas* /corpo/ ‘doppio animico’ e *oik* /nube/, più il prefisso nominalizzatore plurale *mon-*, da cui: “coloro che hanno il corpo-doppio di nube”. Tale etimologia, non accertata dal punto di vista linguistico-morfologico, corrisponde comunque ad un senso comune e ad una connotazione riconosciuta dagli stessi parlanti indigeni.

¹⁵ Il *mayordomo* è colui che si assume l’incarico di “accudire” il santo di turno nell’arco di un intero anno. Questo incarico è inaugurato dalla *mayordomía*, una festa, molto dispendiosa economicamente, durante la quale il *mayordomo* dà prova pubblica del suo spirito di sacrificio e della sua magnanimità. La periodizzazione delle principali *mayordomías*, sovrapposta al ciclo liturgico cattolico, scandisce i principali passaggi meteorologici della zona, mentre gli attributi simbolici del santo celebrato, che rimandano ai fenomeni atmosferici, richiamano i motivi mitici di fondo della cosmologia locale: San Mateo associato all’antenato maschile fulmine, la Vergine Candelaria associata all’antenata femminile vento del sud, il Corpus Christi associato alla lotta mitica fra fulmine e serpente unicorno. Riporto di seguito una lunga citazione dell’antropologo Saúl Millán che ben chiarisce questa articolazione fra codice mitico, ciclo meteorologico e ciclo cerimoniale:

A lo largo del ciclo anual, los huaves de San Mateo cuentan con tres mayordomías que van desde la fiesta de la Candelaria, el 2 de febrero, hasta la de San Mateo

Oggi gli anziani lamentano la trasformazione ed il generale impoverimento della vita rituale il cui segno più evidente è la perdita di significato di gesti e parole tramandati dagli antenati; la condotta moralmente dubbia delle autorità, da cui dipende il benessere della popolazione, e la perdita di autorevolezza degli anziani, sempre meno ascoltati, hanno compromesso quel rapporto di reciproco scambio con gli antenati che avveniva attraverso la ricca vita rituale della comunità: è per questo che le piogge sono sempre meno abbondanti e regolari, che le lagune non danno più tanto prodotto come un tempo, e che i sanmateani sembrano aver perso la bussola del loro agire sociale.

La costumbre disgregata...

Nel complesso sembra essersi insomma sfilacciata la compattezza di una forma di vita indigena in cui la pratica della pesca, la peculiare ecologia dell'ambiente, una gestione del potere incaricato inteso come "lavoro" e "servizio" ed un codice mitico meteorologico (ovvero economia, ecologia, politica e religione) si compenetravano profondamente. È forse proprio questa compenetrazione profonda ciò a cui ci si riferisce con la parola *costumbre*, un insieme di pratiche tramandate dagli antenati che hanno la necessità esistenziale di un lascito, e la coerenza sociale di una bourdieuiana "concertazione oggettiva delle pratiche" [Bourdieu, 2003

Apostol, el 20 de septiembre, pasando por la mayordomía de Corpus Christi, que divide al año en dos mitades opuestas. La festividad de Corpus Christi, que se sitúa en una fecha próxima al solsticio de verano, divide al año entre una festividad femenina y otra masculina, ejerciendo la doble función de separar los polos opuestos y, a su vez, de participar de los atributos de aquellos polos que divide.

La distribución del año en dos mitades opuestas puede formularse en términos de un sistema de oposiciones, ya que ambos períodos coinciden con la trayectoria de dos vientos encontrados que anuncian el advenimiento de la lluvia y la sequía. El viento del norte, cuya aparición coincide con el fin del ciclo pluvial y con la mayordomía de San Mateo Apóstol, el 19 de septiembre, corre del continente hacia el océano y se opone al viento del sur, que sopla en sentido inverso durante los primeros meses del año y se identifica con la Virgen de la Candelaria. De esta forma, la lluvia y la sequía marcan la trayectoria del ciclo ceremonial y constituyen por lo tanto prolongaciones de las fiestas patronales, que anuncian a su vez el advenimiento de los vientos septentrionales y meridionales. La unión de ambos planos tiene consecuencias en el orden conceptual, que se expresan en las representaciones del tiempo y del espacio, pero incide a la vez sobre un sistema de autoridad cuyos cargos superiores implican la responsabilidad de solicitar la lluvia. (Millán, 2007, p. 141)

(1972), p. 213-214 e *passim*]. Tale necessità insieme esistenziale e sociale è tradotta da espressioni come *intera costumbre*, o *palan costumbre* / completa *costumbre*/, espressioni che accompagnano spesso i discorsi riguardanti gli antenati, ad indicare l'interezza perduta di una forma di vita che oggi si vede progressivamente sfaldare pezzetto per pezzetto, da quando la comunità si è aperta alla "modernità", identificata in tutto e per tutto con i modi di fare ed i beni dei *moel* /stranieri/.¹⁶

L'erosione di questa interezza è motivo costante non solo delle interviste etnografiche, ma anche di discorsi interni in diversi contesti pubblici e privati della comunità; una questione percepita come vitale da cui sembra dipendere la riproduzione e la standardizzazione di prospettive comuni sul passato e sul futuro, sul sé e sul diverso da sé. La percezione dei mutamenti sociali che hanno investito la comunità è infatti forte, e con essa la sensazione di perdita di senso di una forma di vita sempre più opaca a se stessa; è un intero orizzonte esistenziale a sfaldarsi e con esso i gesti e le parole degli anziani, i gesti e le parole de *la costumbre*, sembrano perdere la loro necessità interna, risultando "opachi" e sconosciuti a molti sanmateani.¹⁷

Oggi sappiamo quanto la "tradizione" abbia effettivamente poco a che fare con l'eredità lineare dal passato, quanto piuttosto con la ricostruzione del passato a partire dall'oggi; sappiamo anche quanto lo "svi-

¹⁶ Nella lingua indigena esistono diversi modi di dire che fungono da marcatori metaculturali che "naturalizzano" la forma di vita locale, sottraendola alla contingenza biografica o storica; essi sono, fra gli altri, *ngwineay tarangüw mixejchiiüts* /come fecero i nostri vecchi/, e *atkiaj ajliüy* /così è/, che esprimono, in prospettiva diacronica la prima e sincronica la seconda, la cogenza esistenziale e sociale dell'*opus operatum*, ovvero del fatto compiuto, dotato in qualche modo di un "senso oggettivo" per il solo fatto di preesistere e che impone da solo l'aderenza ad una norma senza il bisogno di una regola esplicita (Bourdieu, 2003 (1972), p. 185-190). Per una più approfondita analisi delle dinamiche di codificazione de *la costumbre*, e per le strategie linguistiche ad esse sottese, si veda Cuturi 2003a (p. 181-230 e *passim*) e Cuturi, 2005.

¹⁷ Non voglio riproporre qui la tentazione di una visione ingenuamente primitivista che presuppone una consapevolezza emica dei codici di un sistema simbolico organico, direttamente proporzionale ad una presunta autenticità e purezza culturale; la padronanza pratica di un sistema simbolico, non implica necessariamente una coerente consapevolezza formale dello stesso (Bourdieu, 2003 (1972), p. 266-281 e *passim*). L'opacità dei gesti e delle parole, a cui mi riferisco, è una opacità che oserei definire "esistenziale": certi gesti e certe parole sembrano oggi privi di senso ai più, perché rimandano ad un ordine esistenziale oramai residuale, perché risultano disancorati da quelle pratiche, oggettivamente concertate in una forma di vita, e quindi, per ciò stesso, esistenzialmente trasparenti. È allora nell'ordine del significato indessicale, e non del segno saussuriano, che si può parlare di perdita di senso (cfr. 2.3.2).

luppo” abbia ben poco della necessità naturale di una genesi organica (come lo sviluppo di un organismo o di un ecosistema) e molto invece di un progetto egemonico in un quadro globale di rapporti economici fortemente asimmetrici. L’uso di queste due categorie per render conto di una società che cambia, fra continuità e fratture, è stato per me costantemente pernicioso, gravido di rischi, ma nello stesso tempo irrinunciabile, perché incorporato nella comunità stessa: avrei certamente sbagliato a voler rintracciare nella comunità “tradizione” e “sviluppo” come “cose date”, come due diverse cronoideologie monolitiche e fisse, reciprocamente esclusive (l’una la ripetizione ricorsiva di modelli tramandati, immutabili nel tempo, l’altro l’assunzione cieca di modelli stranieri); ma non ho mai potuto fare a meno di tenerle costantemente sullo sfondo, perché costantemente ribadite nei discorsi, costantemente riattivate nelle pratiche in cui mi sono trovato a partecipare in qualità di ricercatore.

Chi agisce secondo *costumbre* è oggi colui che è attento alle conseguenze sociali del proprio agire nella comunità, autorizzato dal mandato degli anziani e col consenso generale dei propri compaesani; chi “abbandona *la costumbre*” è invece colui che agisce in continua tensione verso l’esterno, senza più ascoltare i consigli degli anziani e senza badare alle conseguenze delle proprie azioni nella comunità, costantemente rivolto verso un futuro personale che nega l’eredità collettiva di un passato opaco, creduto oramai consumato e finito. Queste condotte sociali prototipiche apparentemente divergenti, riproducono nella comunità le prospettive de *la costumbre* e dello sviluppo: non un bivio dal quale divergono strade destinate a non incontrarsi mai, ma coordinate complementari dell’agire sociale, all’interno delle quali si riproduce simbolicamente e materialmente la comunità stessa; due complementari “curvature” culturali del tempo, che esistono l’una in virtù dell’altra. “Tradizione” e “sviluppo” sembrano così convivere oggi nella comunità in una “mescolanza eteroglotta”, che confonde i codici e rende equivoci e “doppi” gli eventi: ogni evento sociale, ogni pratica locale, ogni scelta personale, appaiono così ambivalenti e prismatici, insieme “tradizionali” e “moderni”, insieme lascito degli antenati e segno dei tempi che cambiano: chi assume oggi un *cargo*, su mandato degli antenati, amministra i soldi dello Stato per modernizzare il villaggio. Per poterne dire di più occorre calarsi nei discorsi e nelle pratiche locali e guardare in prospettiva il loro sdoppiamento contemporaneo: occorre porsi nella prospettiva del gioco linguistico dell’*ombeayüts* /bocca nostra/, della sua ideologia linguistica e della sua pragmatica, per comprendere la portata del recente fenomeno della standardizzazione

scritta; occorre porsi nella prospettiva dell'autorità e del lavoro locali, che standardizzano e riproducono aspettative di vita interne ad un orizzonte esistenziale "prototipico", per considerare l'emergere al suo interno di forme "nazionali" del potere e del lavoro. Solo a partire da questo paziente lavoro sarà forse possibile vigilare criticamente sulle proprie assunzioni etnocentriche e cercare di accedere a dimensioni irriflesse del vivere sociale locale, inesprimibili da una prospettiva tutta interna; solo a questo punto "tradizione" e "sviluppo", parole del nostro comune senso sociologico, potranno aiutarci a "significare" la prospettiva de *la costumbre* e quella della modernità così come vissute da quest'angolo di mondo.

1.2 Huave, *mixiig*, e *moel*: la frontiera spaziale rivisitata

Se "*costumbre*" e "sviluppo" rappresentano l'orizzonte simbolico temporale all'interno del quale si riproduce la comunità, una netta distinzione fra "sé" e "altro da sé" ne rappresenta l'orizzonte simbolico spaziale. La frontiera simbolica che segna l'alterità culturale è espressa in termini di distanza spaziale: il termine *moel* identifica chiunque provenga da luoghi lontani e sconosciuti, non ben identificabili nella percezione interna del mondo, comunque esterni alla regione dell'Istmo. Il termine *mixiig* identifica invece gli Zapoteci dell'Istmo e, per estensione, tutti coloro che provengono dalla regione, siano essi meticci o indigeni. Il primo termine è linguisticamente "opaco" e rimanda ad un ambito di rapporto di totale estraneità, di opposizione negativa ed escludente: il *moel* è lo "sconosciuto" per eccellenza, sempre potenzialmente sospetto e pericoloso, col quale si interagisce solo occasionalmente, solo se strettamente necessario, stando ben attenti a non lasciarsi ingannare da lui¹⁸. Il termine *mixiig* è invece linguisticamente semi-trasparente e sembra rimandare ad un ambito di rapporto positivo e in qualche modo reciproco con lo straniero: esso è composto dal prefisso *mi-*, prefisso personale che indica appartenenza e possesso, e dal lessema *-xiig* /sigaretta/; Juan Olivares, informatore capo di generazioni di linguisti ed antropologi (cfr. 1.3, 3.2.2), fa risalire l'origine del termine ad un tempo in cui i mercanti zapoteci provenienti dalle città

¹⁸ Tale senso comune negativo del *moel* costituisce uno stereotipo ricorrente nei racconti e nei miti locali, dove il pericolo dello straniero, sempre pronto ad ingannare il sanmateano, viene neutralizzato solo grazie al consiglio dell'anziano o all'intervento straordinario del *monteok* (cfr. 5.3.3) (Tallè, 2007b).

dell'Istmo avevano l'esclusivo monopolio del commercio di sigarette, uno di quei beni voluttuari, di particolare valore simbolico perché usato nei rituali, introvabili nella comunità.

Il riconoscimento culturale del "sé" viene costruito dunque in relazione all'estraneità totale dei *moel* e all'estraneità relativa dei *mixiüg*, nei termini di un posizionamento relativo di fronte al quale il termine "huave" varrebbe come autoidentificazione etnica. La bibliografia specialistica ha sempre attribuito alla parola "huave" una presunta origine zapoteca (Signorini, 1979, p. 17); il suo significato sarebbe approssimativamente "imputridito dall'acqua", quindi un'identificazione dispregiativa della popolazione col territorio in cui vive, coperto per buona parte da lagune e stagni salmastri, e con la pesca che vi pratica, che costringe a stare immersi a lungo nell'acqua. Tale parola sarebbe stata imposta dagli Zapotечи, etnia dominante, e poi autoassunta dagli stessi sanmateani, quasi un'incorporazione della subalternità nei confronti dell'"altro vicino". Nei fatti essa risulta oggi linguisticamente opaca ma conserva nell'uso una certa valenza dispregiativa, tanto che ad essa è preferito spesso dagli stessi nativi il termine ispanico *mareños*, in cui l'identificazione con l'ambiente e con la pesca non assume alcuna connotazione intrinsecamente negativa (Hernández Diaz, Lizama Quijano, cit., p. 148-167 e *passim*, Lizama Quijano, cit., p. 148-158). Tale articolazione lessicale della distanza dall'altro su cui si misura il riconoscimento esplicito del "sé culturale", porta in sé inscritta l'indicazione di un rapporto di subalternità nei confronti dello straniero. In essa è codificata la storia dei rapporti di dipendenza economica e simbolica nei confronti degli Zapotечи dell'Istmo per il fabbisogno di beni voluttuari (come sigarette e *mezcal*, entrambi di uso rituale) e di prima necessità (specialmente il mais). Attraverso le relazioni con i *mixiüg*, molto più integrati nei processi socio-economici nazionali, è passato il processo di trasformazione e modernizzazione della comunità: nell'abbigliamento, nella cerimonialità, nell'uso di alcuni beni voluttuari, nella penetrazione di alcuni codici e valori, i *mixiüg* sono stati i vettori dell'omologazione ad un modello regionale dominante; con essi i sanmateani continuano ad intrattenere relazioni conflittuali non solo per la gestione dei rapporti commerciali, ma anche per il controllo delle terre di confine e lo sfruttamento delle lagune (Hernández Diaz, Lizama Quijano, cit., p. 78-124).¹⁹

¹⁹ I conflitti per il controllo delle terre lungo i confini del municipio di San Mateo, storicamente contese con i vicini municipi *mixiüg* (San Pedro Huilotepec, Colonia Álvaro Obregón e Salina Cruz ad ovest, e Santa Maria del Mar, *agencia municipal* di Juchitán

A partire dagli anni Novanta dello scorso secolo è però in atto un interessante fenomeno che sta rivoluzionando questa articolazione sociolinguistica della frontiera simbolica fra il “sé” e l’“altro da sé”: l’uso di un nuovo termine autoassunto a marcatore di identità etnica, estratto dalla prassi discorsiva locale ed investito di una forte valenza simbolica. Come spesso accade nel caso di piccole etnie organizzate a livello di comunità, nella prassi discorsiva interna l’identificazione col proprio gruppo di appartenenza non è marcata da nessuna etichetta metalinguistica; essa è indicata col semplice riferimento al proprio villaggio di origine (*monaw San Mateo* /quelli che vengono da San Mateo/) o sottolineata corollariamente dal pronome *ikoots* /noi/, forma pronominale che include dentro i confini del “noi” tutti i partecipanti al contesto dialogico (cfr. 4.5.1) (Stairs, Hollenbach, 1981, p. 295-296).²⁰ Recentemente tale forma pronominale è uscita dall’uso dialogico comune, che ne faceva un generico marcatore di “comunitarietà” a corollario di discorsi pubblici o privati interni alla comunità, ed è andata acquisendo una valenza identitaria esplicita, che identifica in positivo la comune appartenenza alla comunità etnica composta dai parlanti la lingua indigena *ombeayüts* /bocca nostra/, in qualsiasi comunità e luogo essi si trovino (cfr. 5.4.1).²¹ Questo cambiamento fondamentale nella configurazione della frontiera simbolica fra il “sé” e l’“altro da sé” indica sicuramente la nascita di una nuova forma di consapevolezza dell’appartenenza etnica, una consapevolezza identitaria esplicita e positiva, in un contesto regionale in cui si percepiscono sempre più profondamente le “interrelazioni recipro-

de Zaragoza, ad est), sono costanti e periodicamente minacciano di degenerare in scontri violenti. Analogamente, qualsiasi intrusione di imbarcazioni *mixiig* nelle acque delle lagune che circondano il territorio del municipio può risvegliare, in qualsiasi momento, tensioni mai sopite per la gestione delle lagune e del commercio del pesce.

²⁰ Le altre due forme sono la esclusiva, *xikon* /io e loro/, che esclude la seconda persona, e la duale, *ikor* /io e te/, che include invece la seconda persona, quella con cui si parla, ma esclude la terza.

²¹ L’uso decontestualizzato e delocalizzato del pronome *ikoots*, da prima invalso solo all’interno di alcuni circuiti intellettuali, specialmente quello dei maestri bilingui, si sta affermando oggi anche all’interno di un certo discorso politico nazionale, dove l’appartenenza etnica acquista una valenza strategica. Il termine *ikoots* appare sempre più spesso in dichiarazioni politiche, in articoli di giornali, nei forum regionali, ed in tutte quelle forme di associazionismo, di stampo culturale, politico o economico, basate sulla rivendicazione delle autonomie e delle identità. Alla ricerca antropologica e linguistica di professione si pone dunque il problema di recepire criticamente, come fonte ed oggetto di riflessione, tale fenomeno, senza relegarlo in una dimensione di transitorietà e contingenza che ne sminuirebbe le profonde implicazioni sociali e culturali.

che”; la frontiera simbolica fra il “sé” e l’“altro da sé” non passa più fuori dalla comunità ma la attraversa internamente, come un codice applicabile a tutti gli aspetti del vivere sociale, complementare alla frontiera temporale fra *costumbre* e sviluppo: esistono modi *moel* di fare, di vestire, di mangiare, di parlare e modi *ikoots*, e questi coesistono spesso conflittualmente all’interno della comunità, all’interno di una stessa famiglia, o all’interno di una stessa persona che oscilla fra scelte sociali interne all’orizzonte della *costumbre ikoots* e scelte che lo orientano verso il mondo dei *moel*.

A questa ridefinizione della frontiera simbolica corrisponde senz’altro una maggiore possibilità di comunicazione e di mobilità spaziale (controparte di quello che sul piano temporale è percepito come “sviluppo”), e con esse lo svelamento dello stereotipo illusorio dell’isolamento. Lo stereotipo dell’isolamento è l’altro “dato” che ha condizionato a lungo l’immagine dei Huave (o a questo punto sarebbe meglio dire degli *ikoots*?), negando loro contemporaneità e complementarietà nelle relazioni interetniche interne alla regione istmeña. Esso è la controparte spaziale della visione tradizionalista dei Huave, e dei sanmateani in particolare, poco inclini al cambiamento e reticenti allo sviluppo, riprodotta dai vicini *mixiig*, interiorizzata dagli stessi sanmateani nei rapporti subalterni che intrattengono con essi, e troppo spesso rilanciata da antropologi e linguisti che li hanno sempre descritti come un’isola etnica e linguistica.

Certo, solo qualche decennio fa l’orizzonte geografico ed umano della comunità era molto più ristretto di quello odierno. La percezione geografica del mondo si esauriva alle regioni dell’Istmo, oltre il quale iniziava un indistinto mondo di *moel*; il *nadam ndek* /grande laguna/ ‘oceano’ costituiva la frontiera geografica e simbolica estrema oltre la quale era collocata un’umanità fantastica, quella dei *noik oniüg* /un occhio/, mostruosi esseri monocoli.²² Ancora oggi non è difficile sentir parlare di *México* come di un orizzonte lontano ed estraneo, luogo simbolico del potere e del benessere, più che centro reale di una comunità sociale (quella nazionale) a cui si sente di appartenere; ancora meno

²² Nella memoria storica collettiva rimane viva la “prodigiosa” venuta, negli anni Sessanta del secolo scorso, di un cargo mercantile coreano che si arenò sulle rive del *nadam ndek* /grande laguna/ dopo una notte di tempesta. L’arrivo di questi *moel* che avevano attraversato l’oceano, e che soggiornarono nella comunità per alcuni mesi, costituisce uno di quegli episodi che, nei racconti degli anziani, segna un progressivo avanzamento della modernità. Questo episodio della storia recente della comunità resta inscritto nel territorio in un toponimo lungo la riva dell’oceano (*niüing coreano* /dove [sta la nave] coreano/), tutt’oggi utilizzato dai pescatori durante le loro battute di pesca.

sono i riferimenti per collocare geograficamente i luoghi da cui provengono noi *moel* antropologi e linguisti: i racconti dei viaggi in aereo, lo sfasamento dei fusi orari continuano a suscitare sorpresa e scalpore.

Se insomma le frontiere del mondo quotidiano, sebbene oggi indubbiamente allargate rispetto ad un tempo, cominciano a stare strette agli stessi sanmateani, sarebbe un errore oggettivare la portata di tale orizzonte esistenziale in un "isolamento culturale" storicamente plausibile. Al di là della portata dell'orizzonte locale, è difficile pensare, da un punto di vista storico, ad un periodo in cui San Mateo sia stato una reale isola culturale.²³ Nonostante la difficoltà di un territorio difficile ed appartato, i sanmateani hanno sempre viaggiato molto nella regione per motivi commerciali, lavorativi e rituali²⁴ ed hanno partecipato attivamente a tutti i principali movimenti socio-politici che hanno interessato la regione.²⁵ Sono stati piuttosto i *moel* ad aver avuto sempre pochi motivi per visitare la comunità. Fino agli anni '40 dello scorso secolo, gli unici stranieri che frequentavano con una certa assiduità la comunità erano i commercianti zapotечи che venivano al mercato a vendere mais e pane e a comprare gamberi e pesce,²⁶ ed i maestri, anch'essi *mixiig*, incaricati della scuola rurale aperta nel municipio (cfr. 3.2.1); poi, saltuariamente, vi era il curato che visitava la comunità per le festività liturgiche principali.²⁷ Fino alla metà degli anni '40 solo pochi avventurieri e

²³ Come è difficile pensare ad una società tradizionalista che si riproduce sempre uguale a se stessa senza alcuna prospettiva sul futuro.

²⁴ I sanmateani hanno da sempre intrapreso periodicamente lunghi pellegrinaggi attraverso una vasta area all'interno di un circuito rituale ben preciso che legava insieme diversi santuari del Messico sud-occidentale e del Guatemala. I pellegrinaggi presso i santuari continuano ad essere ancora oggi un buon motivo per mettersi in viaggio verso città o regioni lontane. Analogamente è sempre stato pensabile spostarsi per ragioni di lavoro: andare a pescare nelle vicine lagune chapaneche, di antico popolamento huave, o cercare qualche soldo come manodopera non specializzata reclutata a giornata per i lavori delle infrastrutture (strade, dighe, ecc.) che hanno modernizzato la regione nel corso del secondo Novecento.

²⁵ I Huave parteciparono in varia misura alle insurrezioni indigene che a partire dalla conquista ebbero luogo nell'Istmo, fino alle sommosse rivoluzionarie dell'inizio del secolo scorso, quando entrarono nelle fila del generale zapoteco Charis in armi contro la borghesia terriera di Juchitán (Barabas, 1990, p. 213-256; Hernández Diaz, Lizama Quijano, 1996, p. 29-48; Lizama Quijano, 1999, p. 270-272; Signorini, 1979, p. 18-22).

²⁶ Da un'intervista ad una donna zapoteca "... Allora le donne di qua non sapevano vendere... appena arrivava una *mixiig*, scappavano subito ed andavano a nascondersi dentro casa...".

²⁷ Il primo curato a risiedere stabilmente nella comunità fu negli anni Sessanta un sacerdote canadese, Padre Roberto Biasioli.

viaggiatori stranieri erano entrati nella comunità a scopi “conoscitivi”;²⁸ il primo straniero ad insediarsi stabilmente nella comunità fu senz’altro nel 1943 il reverendo battista Milton Warkentin dell’ILV, che nella memoria collettiva rappresenta il superamento irreversibile di un confine simbolico.

Insomma, vista dall’interno, la frontiera simbolica dell’isolamento suona come la faccia esterna di una linea di subalternità nel contesto regionale e nazionale, marcata dall’azione di agenti nazionali come commercianti, maestri, parroci, ricercatori: da quando gli stranieri hanno cominciato ad entrare nella comunità, i sanmateani hanno cominciato a sentirsi sempre più “isolati” e spossati della loro integrità; l’illusione è quella che i *moel* siano venuti a rubare le loro tradizioni per guadagnarci, una facile semplificazione del senso comune locale, che tradisce però la trasfigurazione di oggettivi rapporti di forza (Tallè, 2007b).

Occorre allora ben guardarsi dal reificare un orizzonte esistenziale in una condizione oggettiva (storica, sociale, culturale), attraverso gli strumenti dell’analisi storico-antropologica: ciò può avvenire solo a condizione di ignorare la trama delle relazioni reciproche fra mondo osservato e punto di vista dell’osservatore, cioè a condizione di trascurare le condizioni, implicitamente asimmetriche, che rendono possibile l’attività di ricerca sul campo [Bourdieu, 2003 (1972), p. 177-206 e *passim*].

²⁸ A parte qualche sporadica notizia sui Huave di fonte ecclesiastica risalente al secolo XVIII (relazioni di parroci, registri di battesimi, matrimoni e decessi ecc.), le prime informazioni linguistiche ed etnografiche di prima mano sono dovute al viaggio di Brasseur de Bourbourg nell’istmo di Tehuantepec fra il 1859 ed il 1860 (1861, *Coup d’oeil sur la Nation et la langue des Wabi, population maritime de la côte de Tehuantepec (Méxique)*), mentre ai viaggi di Starr a cavallo fra ’800 e ’900 risalgono i primi documenti fotografici (Starr, 1899, *Indians of Southern of Mexico: an Ethnographic album*, Chicago; 1900-1902, *Notes upon the Ethnography of Southern Mexico*, 2 parts). Dei primi anni del ’900 sono i lavori di Nicolás León e di Paul Radin (León, N., 1904, *Catálogo de la colección de antigüedades zuavi del Estado de Oaxaca, existente en el Museo N. de México*, México; Radin, P., 1916, “On the relationship of Huave and Mixe”, *American Anthropologist*, 18, p. 411-423), nel 1928 avviene la visita di Rohrsheim (1928, “Una Visita a los Huavis”, *Mexican Folkways*, V, 4, p. 49-65), mentre alla fine degli anni ’40 risale la *survey* di Cook e Leonard (1949, “Costumbres Mortuorias de los Indios Huaves. Un Viaje”, *México Antiguo*, 7, p. 439-513).

1.3 La ricerca etnografica nella comunità

Antropologi e linguisti hanno continuamente reificato nella loro pratica di ricerca la condizione dell'isolamento, per mantenere vivo il miraggio del campo, analogo al laboratorio, come *set* gestibile, definibile e descrivibile nei termini lineari e sequenziali della monografia etnografica, e per contenere l'esperienza dell'estraneità, direi quasi dello straniamento, condizione del loro lavoro intellettuale. Ma mentre inseguivano la chimerica dell'isolamento linguistico e culturale, gli antropologi ed i linguisti stavano in realtà contribuendo in maniera determinante a smentirla.²⁹ Anche a San Mateo l'arrivo di antropologi e linguisti, a partire dagli anni '40, ha segnato forse, nella storia recente della comunità, la prima importante crepa percepita dall'interno dell'integrità de *la costumbre*, cioè l'inizio di un progressivo sfaldarsi di un'autonomia esistenziale e culturale.

Nel 1943 il reverendo battista statunitense Milton Warkentin arrivò a San Mateo, accompagnato dalla moglie Clara, sulla scorta di un accordo ufficiale fra governo messicano e ILV (Istituto Lingüístico de Verano), la congregazione di linguisti missionari di cui faceva parte il reverendo, col doppio scopo di redarre un primo vocabolario della lingua indigena e tradurre la bibbia per l'evangelizzazione protestante della comunità (cfr. 3.1.3, 3.2.2, 5.3.1); sarebbe rimasto nella comunità per circa 20 anni. Un giovane pescatore, Juan Olivares Sumano, fu il suo primo e quasi esclusivo informatore e, formato alla scuola del reverendo linguista, sarebbe diventato l'"informatore capo" di almeno tre generazioni di ricercatori a venire.

²⁹ Al di fuori delle convenzioni della ricerca etnografica è certo difficile immaginare campi "oggettivamente" chiusi. L'isolamento dai nostri campi di ricerca, reificato attraverso una strategia di scrittura etnografica svelata dalla critica ermeneutica, da questa prospettiva non è altro che la distorsione prospettica di una marginalità relativa rispetto al mondo urbano, delle accademie, dei media, dei sistemi finanziari, dai quali proveniamo. Lo spostamento d'accento dell'etnografia contemporanea dalla "localizzazione" alla "plurilocalità" (nelle diverse versioni della reticolarità, multifocalità ecc.) è la ricaduta della critica al concetto tradizionale di cultura, troppo orientato forse dal programma politico colonialista, che nella prima metà del secolo scorso costituiva il contesto, spesso non solo politico, ma anche amministrativo o strettamente professionale, in cui agivano gli etnologi in giro per il mondo. Così oggi la "plurilocalità" è il nuovo *tropo* spaziale delle etnografie critiche che ricollocano le comunità (un tempo isolate) in un contesto di interrelazioni plurime nel "sistema-mondo" [Amselle, 2001; Clifford, 1997 (1986), p. 135-162; Marcus, 1997 (1986), p. 211-244; Marcus, 2000 (1994), p. 64-79; Pratt, 1997 (1986), p. 53-80].

Fino a qualche anno fa nessun antropologo o linguista che passava da San Mateo poteva esimersi dal visitare la casa di *teat* Juan /padre Juan/;³⁰ oggi vive a Tehuatepec, accudito dal figlio Proceso, e con la sua dipartita



Figura 2 *Teat* Juan Olivares Sumano.

³⁰ *Teat* /padre/ e *müm* /madre/ sono i due termini di rispetto con cui ci si rivolge alle persone maggiori d'età.

dal villaggio si chiude un capitolo fondamentale della storia dell'etnografia huave.³¹ Questa stessa ricerca deve molto alla collaborazione con *teat* Juan, nonostante la scuola non sia mai stata per lui un buon argomento da affrontare a registratore acceso, troppo lontano dagli interessi standard degli antropologi che lui identifica in “ciò che dicevano e facevano gli antichi” e nei “costumi che si sono persi”.

Flavia Cuturi in una monografia a lui dedicata (Cuturi, *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno*) mostra come quest'incontro che ha profondamente segnato la biografia di *teat* Juan (da allora assiduo scrittore, pur senza aver mai frequentato scuole, e primo convertito al verbo protestante), abbia catalizzato una serie di profondi cambiamenti per tutta la comunità, un sorta di spartiacque simbolico percepito come tale dagli stessi suoi compaesani.

L'autrice riporta un interessante brano tratto dai quaderni che Juan ha riempito di memorie biografiche e di annotazioni etnografiche nell'arco della sua vita; in questo brano egli registra in poche righe la catena di antropologi che seguì l'arrivo del reverendo Warkentin:

Nel 1943 arriva nel paese di San Mateo teat Milton Warkentin e sua moglie Clara, ma nessuno sa che cosa fanno, nessuno dice perché loro sono venuti, per parlare della parola di Dio; allora tessono reti o filano fili e le donne vanno e vogliono vendere huipiles o uova di gallina, non è vero, vanno solo per accompagnare. Dopo è venuto un americano che si chiama Arturo Monson, e dopo venne Ricardo Diebold, dopo venne Antonio Belani e dopo Carlos Cheney e dopo venne Italo Signorini, Carla e Alessandro e Flavia; ma quella gente non crede in Dio. (ivi, p. 366)

Queste parole di *teat* Juan ricapitolano sessanta anni di storia della ricerca etnografica nel villaggio, vista dall'interno con gli occhi di chi ne è stato il principale complice. Richard Diebold svolse i suoi studi sociolinguistici ed etnografici alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso (Diebold, 1961, 1969), mentre a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta Charles Cheney condusse i suoi studi di taglio “dinamista” sul muta-

³¹ Il suo nome appare esplicitamente accanto a quello di autori professionisti nella pubblicazione di alcuni articoli divulgativi (insieme a Warkentin nel 1947, “The Holy Bells and Other Huave Legends”, *Tlalocan*, V, 3, p. 223-234, ed insieme a Elisa Ramírez Castañeda in alcuni articoli degli anni '70, “Cuentos huaves”, *Revista de la UNAM*, 1973, n. 28, p. 29-30; “El diluvio”, *Guchachi'reza*, 1977, n. 1, p. 16-20; “Adivinanzas huaves y versos de la tortuga”, *El Zaguán*, 1977, giugno, p. 40-49), ma la sua collaborazione sta dietro tutte le principali opere pubblicate sui Huave dagli anni '50 del secolo scorso, fino ai nostri giorni.

mento culturale. Nel 1973 ebbero inizio le attività di ricerca della Missione Etnologica Italiana in Messico, sotto la direzione di Italo Signorini, cui si deve l'opera etnografica più completa ed esauriente, "Gente di Laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar" del 1979. Signorini, in collaborazione con l'etnolinguista Giorgio Raimondo Cardona, sulla scorta di un accordo bilaterale fra Messico ed Italia,³² aprì un campo di ricerca stabile nella comunità ed iniziò un rapporto di collaborazione continuato con numerosi indigeni, fra i quali *teat* Juan mantenne sempre il ruolo di "informatore capo" [Casagrande, 1960 (1966)]; si creò così una rete sociale di supporto, intessuta di relazioni parentali, che costituì il tessuto sociale dell'attività di ricerca dei successivi ricercatori italiani: Carla Maria Rita, Alessandro Lupo, Flavia Cuturi, Veneranda Rubeo e altri.

Questi sono solo alcuni dei *moel* rimasti impressi nella memoria e negli scritti di *teat* Juan, sicuramente molti altri sono passati nella sua casa ed hanno lavorato con lui.³³ Uno strano lavoro certo, quello degli antropologi e linguisti, come nota Cuturi, assolutamente non identificabile all'interno dei parametri dei mestieri locali (5.1.2, 5.2.2): i sanmateani tessono reti e vendono *huipiles* e uova di gallina, mentre questi stranieri sono senza mestiere, "nessuno sa che cosa fanno". L'unico tratto che li accomuna, oltre all'incomprensibilità sospetta della loro presenza, è che "questa gente non crede in Dio", a differenza del loro capofila Warkentin. Essi sono fra l'altro tutti "senza origine", tranne l'americano Arturo Monson, incomprensibili e pericolosi, ai più, come ogni *moel*; lo spregiudicato atteggiamento di *teat* Juan è stato proprio quello di aver dialogato, alle loro condizioni, con questi stranieri "senza mestiere e senza Dio". Juan fu forse il primo ad infrangere deliberatamente quella "strategia del silenzio", profondamente interiorizzata nelle modalità di relazione con lo straniero, che consigliava di avere a che fare con i *moel* solo per lo strettamente necessario, suscitando scandalo e risentimento

³² Il primo accordo risale al 1969 sulla scorta di un incontro fra Vinigi L. Grottanelli, l'allora direttore dell'Istituto di Etnologia dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", e Guillermo Bonfil Batalla, allora direttore dell'*Instituto Nacional de Antropología e Historia* (Lupo, 1998c).

³³ Nei colloqui con *teat* Juan viene spesso ricordata la collaborazione con Elisa Ramírez Castañeda, una collaborazione che si protrasse negli anni e si consolidò in un rapporto personale di amicizia. Frutto di questa collaborazione, oltre ad alcuni articoli già citati nella nota 31, è il testo del 1987, *El fin de los montiocs. Tradición oral de los Huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca, México*, D.F., INAH.

nei suoi compaesani: non solo egli visitava regolarmente la casa del reverendo, ma divenne anche il suo insegnante di *ombeayiüts* e, con il tempo, il primo convertito alla nuova religione protestante.

Con l'arrivo di antropologi e linguisti l'estraneità radicale del *moel* entra gradualmente a far parte del panorama sociale locale e, data la particolare natura del loro lavoro che consiste nel parlare con la gente, cade la pregiudiziale del silenzio nei confronti dello straniero. Ma tale attività eredita a tutt'oggi il segno del sospetto: non si capisce bene il motivo e la natura di questo strano mestiere, che consiste nel fare domande, proprio come farebbe per strada un qualsiasi perdigiorno, per sapere come vive la gente di un posto così lontano dal proprio. Un mestiere certo difficile da immaginare da quest'angolo di mondo, un mestiere tanto sospetto da essere confuso con il furto: ancora oggi non è difficile imbattersi con persone che ci accusano di rubare *la costumbre* e ci chiedono un risarcimento monetario per tale "perdita simbolica" (Tallè, 2007b).

Certo oramai la venuta degli antropologi, dopo tanti anni di frequentazione, non crea più lo sconcerto di un tempo; con loro i sanmateani hanno imparato a trattare e a negoziare in diverse forme e strategie la loro *costumbre*: li accolgono nelle loro case come fonte occasionale di guadagno, si aspettano in cambio favori al momento del bisogno, mercanteggiano il loro lavoro di documentazione durante rituali, o, al limite, li scostano con diffidenza, che a volte può degenerare nel rifiuto violento, per foto indiscrete o intrusioni non pattuite. Il difficile dialogo fra antropologi e nativi in alcuni casi si è trasformato addirittura in uno "scambio simbolico dovuto", in una consulenza richiesta: i maestri bilingui, nuove figure di intellettuali indigeni, collaborano costantemente con antropologi e linguisti e si aspettano da loro risposte sulla storia, la lingua ed i "costumi" locali; molti di loro frequentano corsi di antropologia culturale presso le principali università delle città dell'Istmo. L'intervista etnografica in questi casi può diventare un dialogo fra intellettuali che, pur se attraverso soglie profondamente differenti di consapevolezza, si incontrano su *topoi* astratti e decontestualizzati come "identità", "lingua", "cultura", "modernità" ecc., lontani dai parametri locali del parlare del "sé culturale", tutti legati al "fare" e al "dover fare" (Tallè, cit.). In tal modo gli effetti della ricaduta culturale del lavoro etnografico nella comunità iniziano a essere percepibili agli occhi degli stessi nativi, non più, se mai lo sono stati, controparte passiva della ricerca antropologica. Agli scritti degli antropologi ricorrono i maestri per ricostruire la storia dei Huave, per ricercare il significato di parole antiche o di pratiche

oramai in disuso. L'“*investigación*” è oramai una modalità di socializzazione delle tradizioni di cui si stanno appropriando gli stessi indigeni, promossa dalle scuole bilingui e dai circuiti intellettuali dei maestri. A volte agli stessi studenti viene assegnato il compito di raccogliere miti e leggende da trascrivere in lingua indigena, o di registrare parole indigene oramai in disuso (ad esempio nomi di piante ed animali) da trattare poi in classe secondo le tecniche tipiche della didattica scolastica (ad esempio organizzate per campi semantici): i testi degli antropologi o dei linguisti sono le fonti cui si ricorre, accanto alla tradizione orale dei genitori e dei nonni (cfr. 5.2.1). Gli stessi maestri sono coloro che oggi stampano in piccoli libretti autoprodotti i risultati di inchieste etnografiche da loro stessi condotte, nel tentativo di sottrarre agli antropologi *moel* il monopolio del discorso intellettuale sul “sé culturale” (cfr. 5.3.4).

Insomma, se la ricerca etnografica ha inciso profondamente nelle dinamiche sociali interne alla comunità e in quelle di relazione con l'esterno, essa è destinata a lasciare una traccia importante anche nella ricostruzione della memoria collettiva, nei processi di socializzazione delle tradizioni e nei processi di reificazione di un'identità etnica riconosciuta su base regionale, oltre i confini della sola comunità municipale. Lo stesso uso del pronome *ikoots* come identificazione etnica su scala regionale, prodotto di un processo di costruzione identitaria di cui si fanno portavoce alcuni maestri indigeni, ha sicuramente a che fare con una coscienza di appartenenza etnica alla cui formazione non è probabilmente estraneo il dialogo con gli antropologi ed i linguisti (cfr. 5.3.4, 5.4.1).

1.3.1 *Le mie ricerche*

La mia storia a San Mateo dunque, per quanto percepibile biograficamente come iniziazione, come avventura personale, come realizzazione professionale, non può non iscriversi nella storia sociale della ricerca etnografica nella comunità, ereditandone le acquisizioni ed i travisamenti. La mia prima esperienza sul campo a San Mateo del Mar risale al 1999, l'anno successivo alla mia laurea in antropologia culturale. Alessandro Lupo, direttore del progetto di ricerca della Missione Etnologica Italiana in Messico (finanziato dal Ministero degli Affari Esteri italiano), mi ha accompagnato a San Mateo del Mar e mi ha guidato nei primi incontri con le persone del luogo, introducendomi in alcune famiglie chiave della comunità che, dopo parecchi anni dall'inizio della missione, costituivano

la rete di protezione e controllo sociale, oltre che il principale circuito informativo, di tutti gli antropologi italiani che passavano per San Mateo del Mar.

La mia ricerca riguardava la toponomastica e la territorialità dei Huave di San Mateo, un interesse che mi portavo dietro dalla tesi di laurea sulla mitologia territoriale degli aborigeni d’Australia. Rimasi a San Mateo per 3 mesi, raccogliendo quanti più toponimi indigeni possibili e localizzandoli su di un prototipo di mappa. Se dovessi distillare oggi, dal cumulo dei ricordi e delle esperienze di questi anni, la sola prassi di ricerca di quel primo viaggio, la sintetizzerei in due pratiche molto diverse fra loro: l’elicitazione a tavolino, in una successione mnemonica, dei nomi dei luoghi lungo i percorsi di pesca, trascritti poi in lunghe liste, e lunghe escursioni sul territorio, per verificare la giusta collocazione e successione spaziale, accompagnato da alcuni pescatori del posto che mi dedicavano di tanto in tanto alcune loro giornate.³⁴ Il resto è immerso in una nuvola indefinibile di ricordi e sensazioni che si confondono con quelli dei viaggi successivi, avvolto nella spessa coltre emotiva del ritorno da quel primo viaggio: una corsa verso il dolore, che correva in senso inverso al mio tempo, per riuscire a vedere mio padre ancora vivo.

L’anno successivo sono tornato, per ulteriori tre mesi, a San Mateo del Mar per completare la raccolta delle informazioni sulla toponimia ed il territorio, per controllare ed incrociare le informazioni già acquisite, ed aggiungere magari qualche cosa di nuovo. In questo secondo viaggio avevo certo meno pressione emotiva ed intellettuale addosso, ero già piuttosto consapevole di quanto in fin dei conti la ricerca sul campo si esaurisse in un’esperienza poco standardizzabile: per quanto mi riguardava la mia condizione di ricercatore, nella comunità, si risolveva in una condizione di tensione continua per dare risonanza alle esperienze ed ai discorsi, fatti e registrati, da distillare in un percorso intellettuale che restituisse, in qualche modo, qualche cosa di quello che viveva la gente di là. Ma molti aspetti della vita di là mi colpivano senza che riuscissi ad integrarli nei binari di questa tensione continua. Uno degli aspetti della vita quotidiana della comunità che più rimaneva irrimediabilmente fuori dalla mio percorso di ricerca, era la presenza

³⁴ Primo fra tutti Abel Llaven, che poi negli anni sarebbe diventato un caro amico, troppo presto scomparso, col quale condividere il tempo del campo anche al di là della sola intenzione di ricerca.

tanto evidente, da risultare a volte invisibile, di una intera generazione di giovani che, ad ore precise della giornata, invadevano a gruppi numerosi le strade del villaggio all'uscita delle scuole locali, tutti vestiti con le loro uniformi bianche e blu, mescolati alle donne vestite con i loro *huipiles* colorati, che andavano e venivano dal mercato, ai pescatori che tornavano dalle lagune, ai *borrachos* (ubriachi) che bighellonavano per strada. Il contrasto lampante tra la scuola e gli altri contesti sociali del villaggio (la chiesa, il municipio, la strada, la casa, il mercato), che io associavo ad un vago nazionalismo e ad una sorta di colonialismo interno e, allo stesso tempo, la normalità quotidiana dell'istituzione nella vita comunitaria, mi aprivano una nuova prospettiva per avvicinare quella società senza la lente distorcente dell'"isolamento" (quello immaginario della comunità e quello mio di ricercatore nella comunità): la scuola era una sorta di "fatto sociale totale" insieme "locale", in quanto assolutamente integrato nella vita comunitaria, e "globale", in quanto recava chiari i segni e i codici di un'istituzione nazionale; e poi la scuola, luogo di socializzazione e aggregazione delle giovani generazioni, poteva offrire alla ricerca etnografica, troppo spesso ancorata ad una prospettiva "passatista" e residuale, un nuovo angolo visuale aperto verso il futuro. Rimaneva comunque un certo senso di "inadeguatezza" di fronte ad un fenomeno tanto macroscopico, troppo ramificato fuori dalla realtà locale per essere compreso, pensavo, con occhio etnografico "puro".

Appena tornato in Italia, nel novembre del 2000, ho vinto il dottorato di ricerca in antropologia culturale all'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" e subito ho pensato alle scuole come possibile argomento della mia ricerca futura. Nell'ottobre del 2001 sono partito una terza volta per il Messico, per un soggiorno lungo sei mesi, con un'idea molto vaga di ciò che effettivamente potevo aspettarmi dalla ricerca, dato il campo di studi assolutamente nuovo, ma con un'idea assolutamente certa di ciò che potevo aspettarmi dalla vita nella comunità.³⁵

³⁵ Sono tornato nella comunità in altre tre occasioni successive alla discussione della mia tesi di dottorato: nell'estate del 2005 ho approfondito la ricerca sugli intellettuali indigeni e sul rapporto fra scrittura ed identità etnica; nell'estate del 2006 e nell'autunno del 2008 ho ripreso il tema della toponimia indigena e completato i rilevamenti per la stesura definitiva di una mappa del territorio indigeno (per un bilancio parziale della ricerca sulla toponimia si vedano Tallè, 2004 e Tallè, 2007b).

CAPITOLO 2 AUTOBIOGRAFIA DELLA RICERCA SUL CAMPO

Oggi la mia telecamera ha smesso di funzionare, sono rimasto con i miei occhi e le mie orecchie e lo strumento debole della mia scrittura a cercar di catturare, fra le parole ed i gesti, il senso di ciò che vive la gente di qua. Proprio ieri notte pensavo che avrei dovuto mettere da parte le tecnologie che amplificano i sensi ma che rischiano di oscurare l'oggetto profondo della ricerca, che non è mai tutto a portata d'occhi e d'orecchio, ma che si scorge riconnettendo storie ascoltate e comportamenti osservati, incontri casuali e incontri abituali, ed il troppo registrare dà troppo peso all'illusione dell'oggettività, distogliendomi dalla pratica riflessiva che riconnette ciò che la tecnologia mi aiuta a scomporre in documenti discreti. Nessuna telecamera, neanche un'utopica registrazione continua a 360°, registrerà in un nastro il significato [...] questo prende forma [...] nella distanza fra ciò che i (miei) occhi vedono e le (mie) orecchie ascoltano sul campo e ciò che hanno visto e ascoltato altrove [...] Se non c'è distanza biografico-esistenziale con le persone con cui si lavora sul campo, non può esserci etnografia [...] Ma gli occhi e le orecchie restano comunque la materia prima per creare e colmare la distanza. (dal diario di campo, 14-02-2002)

Prologo 2003...

Nella restituzione scritta della mia ricerca di dottorato, che avrei discusso nel luglio del 2004, dopo un capitolo introduttivo che rendeva conto del panorama storico degli studi dell'antropologia dell'educazione e degli strumenti teorici da me adottati, un intero capitolo era dedicato ad un ripensamento autobiografico della mia esperienza di ricerca; ripropongo qui lo stesso capitolo, largamente ampliato e rimaneggiato, in risposta alla stessa esigenza, forse maturata ma sostanzialmente intatta, di conciliare biografia ed etnografia, di conciliare, nella stessa scrittura, la mia vita sul campo, gli strumenti della ricerca e la forma di vita locale; dal prologo del testo di allora...

Dopo più di un anno dal mio ritorno da San Mateo del Mar e dopo un intero inverno passato a sbobinare nastri videoregistrati e a trascrivere

testi, mi ritrovo ora a dover scrivere di quell'esperienza che sento ancora troppo vicina; il tempo trascorso e il lavoro che ho frapposto fra il ritorno e la scrittura definitiva non sono bastati ad attenuare la sensazione di coinvolgimento biografico. Ripensare quell'esperienza nei termini di un itinerario metodologico, tutto interno alle esigenze e alle finalità della ricerca, mi sembra che non renda giustizia dell'esperienza biografica, il che non sarebbe troppo grave in questa sede, ma neppure dell'etnografia. Ne risulterebbe, in pratica, un esile resoconto di quei pochi accorgimenti che ho adottato nel condurre la mia vita di ricercatore nella comunità, dettati in verità più dal buon senso che da una vera e propria strategia metodologica: i tempi dedicati alle sedute di registrazione video e audio, dentro e fuori le scuole, nell'arco delle giornate, la selezione del campione delle classi da osservare, la scelta degli eventi e delle unità d'interazione da registrare e comparare; tutte queste strategie di condotta, pianificabili a priori per rispondere alle esigenze di una ricerca sistematica che volesse verificare ipotesi in maniera controllata, sono state "inghiottite" dal campo, continuamente ridisegnate sulle disponibilità, le simpatie e le idiosincrasie delle persone, tanto che risultano alla fine irriconoscibili anche a me stesso.

2.1 Lontananza

Dopo due lunghi soggiorni consecutivi a San Mateo ero oramai anch'io uno straniero conosciuto e si aspettava il mio ritorno; non certo un'attesa "esistenziale" di chi aspetta il ritorno di un caro lontano, ma un'attesa "sociale" legata alla frequentazione delle strane abitudini di viaggio degli antropologi, stranieri che vengono da luoghi difficili da localizzare e tornano ciclicamente, stringendo con gli abitanti del luogo relazioni "sospese nel tempo". Della loro vita, al di fuori delle parentesi temporali dei loro soggiorni nel villaggio, si sa ben poco e soprattutto si ha una percezione alquanto parziale e distorta dei percorsi, biografici ed istituzionali, che li hanno portati lì.

Molte volte avevo già parlato con *teat* Juan Olivares della lontananza, dei viaggi e dei ritorni. Tutti i nostri discorsi giravano intorno alla parola *omeaats* /cuore/, parola chiave nell'espressione in lingua indigena degli stati d'animo e della sfera semantica del pensiero (dal pensare al ricordare); tale lessema in alcune espressioni può prendere il posto del pronome personale per divenire il soggetto dell'emozione: "io sono felice" diventa allora "il mio cuore è vivo" (cfr. 5.1.4). Anche la lontananza

a San Mateo è una condizione del cuore: la lontananza richiede di vivere nel posto lontano con “un solo cuore” (*noik omeaats*), ovvero concentrati su quello che si è andati a fare, senza pensare troppo agli affetti lontani perché ciò può far ammalare (sé stessi ed il caro lontano); il ritorno richiede invece di concentrarsi sugli affetti che si stanno per incontrare dopo tanto tempo, percorrendo un solo cammino (*kiür notsüy mitiüüd / vai per un solo cammino/*), senza lasciarsi distrarre cioè da altre attrazioni, da altre tentazioni del cuore: un’espressione ricorrente al momento dei saluti prima dei miei ritorni in Italia, era *iwün wüx imeaats /togli da sopra al tuo cuore/ ‘scordati di tutto’*. La metafora che mi torna in mente, non saprei più dire quanto suggerita dallo stesso Juan o quanto mia reinterpretazione, dettata dalla mia condizione e dalla rielaborazione della memoria, è quella di una calamita che attrae verso i luoghi dei propri affetti durante il viaggio del ritorno, come se il cuore, in tensione durante il lungo viaggio, si pacificasse solo una volta tornato a casa; o come se occorresse lasciarsi attrarre senza opporre resistenze, come se il proprio cuore tornasse ad essere “integrato” solo quando si riunisce agli affetti: lontano deve sforzarsi per restare se stesso. Associato alla lontananza e al viaggio c’era sempre, nelle parole di Juan, il pericolo costante della morte, rischio di chi affronta il viaggio con un cuore sdoppiato e si perde per diversi cammini.¹ Questa era però per Juan una condizione immaginabile solo per parenti, fratelli emigrati per lavoro, figli lontani per studio o che avevano messo su famiglia lontano da San Mateo. Cosa spingeva me a restare così a lungo lontano dai miei familiari, dalle persone con cui dividevo la mia vita e soprattutto cosa mi spingeva a tornare ogni volta a San Mateo, tanto da farmi aspettare anche dalle persone di lì? Impossibile pensare che fosse tutto un percorso istituzionale a loro estraneo ad avermi portato la prima volta in quel posto e a riportarmi ogni volta;

¹ Un *topos* narrativo emblematico della condizione della lontananza, ricorrente nei racconti dei più anziani, è il pellegrinaggio al Cristo Negro di Esquipula, in Guatemala, per chiedere aiuto al santo o per rendere grazie di una preghiera esaudita. Il viaggio richiedeva parecchi mesi di cammino con grande sacrificio non solo per chi lo affrontava, ma anche per coloro che rimanevano a casa ad aspettare il ritorno; le tentazioni ed i pericoli del viaggio, per chi lo affrontava con un “cuore sdoppiato”, potevano portare anche alla morte. Al ritorno dal lungo viaggio i pellegrini erano accolti alle porte del villaggio dalle autorità e portati in processione fino in chiesa per ringraziare i santi patroni della protezione goduta lungo il cammino. Oggi di tanto in tanto si sente ancora raccontare di qualcuno che affronta il lungo viaggio certo reso meno pericoloso ed estremo dalle comunicazioni più rapide, ma comunque ancora un sacrificio consistente per le povere economie familiari dei sanmateani.

impossibile per me, impossibile per la gente di là che ho conosciuto durante questi anni. Riletta tramite la metafora di Juan, la mia condizione era veramente, e continua ad essere in parte anche oggi, quella di chi ha un “cuore sdoppiato”, diviso fra posti lontani.

Le premesse istituzionali dei miei viaggi a San Mateo hanno sempre segnato in qualche modo il mio soggiorno nel villaggio; hanno condizionato me in ciò che facevo giornalmente ed hanno condizionato loro nei rapporti che allacciavano con me. Come ogni *moel* che vive per un certo periodo nella comunità, anch’io per essere riconosciuto dovevo essere collocato in una mappa di controllo sociale; e la rete del controllo partiva dalla famiglia Cepeda² – la famiglia che mi ospitava nel suo *nden /ombra/ ‘casa’*, e che oramai da anni ospitava “per contratto” i ricercatori della missione – e comprendeva Alessandro Lupo, che mi aveva portato per la prima volta a San Mateo come giovane apprendista etnografo e che aveva raccolto sul campo l’eredità di Italo Signorini, il fondatore della Missione a San Mateo negli anni ’70. In qualche modo queste relazioni istituzionali, innestate su una rete di relazioni parentali locali, erano la mappa sociale, intessuta di memoria collettiva, che mi rendeva riconoscibile e socialmente gestibile. Per loro una sorta di parentela, di grande famiglia, doveva legare me ad Alessandro Lupo, a Italo Signorini, a Veneranda Rubeo, a Flavia Cuturi, e a tutti gli italiani che da anni venivano a San Mateo a far ricerca, altrimenti non si capiva il senso di tanti viaggi, di tanti ritorni, di tanto tempo passato lontano da casa, ed insieme nel villaggio. Queste relazioni, reinterpretate come relazioni “quasi-parentali”, e sovrapposte ai circuiti familiari locali che da anni erano il vettore sociale delle attività di ricerca degli italiani, avevano coagulato un sentimento di “familiarità” con tutti i componenti del gruppo di ricerca, che attenuava il sentimento di “distanza biografica” reciproca.

Per me, invece, le relazioni istituzionali che mi avevano portato là ed il ruolo che io ricoprivo sul campo erano naturalmente ben distinti dagli affetti che mi rimanevano lontani; una sorta di cesura creava una irrimediabile sensazione di discontinuità con il mio percorso biografico destinato a rimanere irrisolto, direi quasi sospeso, fino ad ogni mio ritorno. Riconosciuti i debiti con il mio percorso formativo, l’impatto col campo, rilet-

² Ringrazio la famiglia Cepeda, *teat* Chico, *mim* Emilia, le loro figlie, Elsa e Georgina, ed Arturo, l’allora aiutante domestico oggi giovane padre di due bambini, per l’ospitalità offertami nella loro casa. Questa famiglia è stata un costante punto di riferimento durante i miei ripetuti soggiorni nella comunità ed anche grazie ad essa ho potuto svolgere il mio particolare lavoro con la tranquillità necessaria.

to a ritroso nel tempo, è stato l'impatto con la lontananza, la condizione esistenziale che ha divorato ogni altra aspettativa e prospettiva che potevo avere in quel luogo. La lontananza, che mi rendeva artificiali e poco densi i legami istituzionali che mi avevano portato lì, mi ha richiesto uno sforzo continuo nel tentare di ricostruire giorno per giorno la mia posizione sociale nel villaggio senza lasciarmi troppo identificare nella mappa sociale che loro avevano approntato per me, e nella storia istituzionale che mi aveva preceduto e di cui io, in ogni modo, ero parte. Una storia che certo non disconosco, ma che da sola non è mai bastata a giustificare la mia presenza in quel luogo, né la lontananza dai miei affetti, né l'aggravarsi della malattia di mio padre che mi aveva colto lontano. Il bisogno è stato sempre più quello di ricostruire indipendentemente la mia persona nel villaggio, gestendo i rapporti, e lasciandomi gestire da loro, secondo l'esigenza di mantenere "noik omeaats" (un cuore solo), ovvero un legame di continuità con le mie motivazioni profonde (le uniche che giustificassero la condizione della lontananza), e non solo con la mia storia istituzionale.

Per quanto allora il percorso istituzionale fosse determinante nel costruire il mio ruolo nel villaggio, a me e a loro, pur da angolature diverse, risultava del tutto estraneo, direi quasi "gratuito": non sui percorsi già "socialmente segnati" dai miei predecessori sul campo, ma proprio a partire dalla condizione della lontananza (la condizione sociale ed esistenziale del *moel*), ho potuto riallacciare la continuità col mio filo esistenziale e su questo dipanare il mio percorso di ricerca etnografica. A questo punto, stando là, la ricerca è rimasta presto invischiata nel mio percorso di socializzazione nel villaggio, inglobata nelle reti delle relazioni che allacciavo giorno per giorno ed in quelle che consolidavo dopo anni di frequentazione, e che pure eritavo dalla storia istituzionale cui appartenevo; era come se queste determinassero la ricerca e non viceversa, creando l'illusione prospettica di una condizione assoluta ed entropica che ha divorato le ragioni esterne al mio essere là (quelle istituzionali), per alimentare sempre più le ragioni interne (quelle biografiche), continuamente rinsaldate e ricercate. È solo riallacciando le fila delle mie ragioni esistenziali, un lavoro inconsapevole indissociabilmente confuso col lavoro tecnico del campo (interviste tematiche, setting di ripresa, incontri programmati ecc.), che ho potuto ricostruire una continuità biografica anche in un posto così "lontano" ed instaurare rapporti che non risuonassero a me stesso estranei ed artificiali; ed è solo a partire da questa continuità biografica che ho potuto costruire il "sapere etnografico" che penso di essermi riportato da quel posto. Il sintomo, una volta tornati

a casa, è di quelli semplici: ogni tanto mi sento lontano da quel posto e dalle persone di lì e non dalla ricerca, in cui sono completamente immerso; questa si mette in moto solo a partire da questa tensione biografica, e l'oggettivazione a cui tende non è altro che la sua risoluzione.³

A tal proposito Piasere parla di "curvatura dell'esperienza" come della condizione principale di ogni ricerca etnografica, direi quasi la ragione profonda dello stesso "intelletto etnografico":

Per Einstein, come è noto, l'attrazione di corpi è in realtà una curvatura dello spazio-tempo. La mia metafora della curvatura dell'esperienza deriva da qui: l'etnografo «curva» il proprio spazio-tempo, la propria vita, per andare a co-costruire esperienze con persone che non fanno parte della sua giornata normale. Può andare in Polinesia o nella caserma-istituzione totale di fronte a casa: le esperienze da costruire saranno diverse, ma è sempre la sua quotidianità che cambia. (Piasere, 2002, p. 45)

L'intenzione conoscitiva, che porta a sperimentare biograficamente tale curvatura, deve lavorare a partire da questa "cesura" e, se possibile, lavorare per "ricucire" lo strappo (*ivi*, p. 35-45 e *passim*): tutto ciò che ho fatto sul campo, in un certo senso, era volto a "curare" la ferita, e l'angoscia, provocata da tale strappo, per riuscire a vivere, anche in un posto così lontano, "con un solo cuore".

Lo stesso campo di ricerca del tutto inesplorato, le scuole bilingui, è stato forse una prima risposta inconsapevole, tutta interna alla ricerca, al

³ Da questo punto di vista la diversità culturale, e l'esperienza che se ne può fare, non è altro che una "divaricazione" biografica radicale, e non una astratta differenza di abitudini da descrivere e catalogare. La rappresentazione etnografica è messa in moto dalla capacità di riconoscere sul campo "arie di famiglia", dalla capacità di riconoscere nell'esperienza dell'altro dei "nessi" con la propria esperienza biografica, capaci di creare "risonanze interiori"; il primo spunto di un percorso di ricerca che consiste in una sorta di "espansione dall'interno", di "messa in tensione del noi" (Sobrero, 1999, p. 89-91). Le ragioni della ricerca etnografica vanno allora cercate al di fuori di essa, nell'esigenza biografica di misurarsi con la lontananza che è sempre, anche quando si fa ricerca "vicino casa", la sua condizione necessaria; una particolare forma di quell'"insoddisfazione verso il proprio mondo" in cui Wittgenstein rintracciava "il principio universale della ricerca umana" (Sobrero, cit., p. 91). La risoluzione stessa della ricerca allora avrà luogo non quando si sarà trovato o "scoperto" realmente qualche cosa, ma quando si sentirà appagata quell'inquietudine esistenziale e si sarà ricalibrato il proprio mondo su altri confini: mi accorgo oggi che la ricerca è in qualche modo "riuscita" proprio quando mi sento biograficamente "vicino" a quel posto, quando ricevo notizie di là, quando sfoglio i giornali e mi soffermo sulle notizie che vengono dal Messico del sud; quando cioè mi accorgo di continuare a "colmare la lontananza" (esistenziale da quel mondo, biografica da quelle persone, culturale da quella società), anche nella distanza geografica.

bisogno di vivere in quel posto “con un solo cuore”: da una parte mi ha affrancato dai percorsi già battuti della ricerca etnografica a San Mateo del Mar, dall'altra mi ha permesso di rispondere alle mie risonanze interne con più sincerità; nelle scuole ho forse trovato un equilibrio biograficamente più gestibile fra le ragioni esterne e quelle interne del mio stare là.

2.2 Spaesamento

C'era un qualche cosa di paradossale però nel fare ricerca etnografica nelle scuole di un posto come San Mateo: il percorso di ricerca, che mi aveva portato in un posto così marginale attratto dalla possibilità di trovare altre forme possibili di vita umana, ora mi portava a mettere in scacco la mia stessa vocazione. Ero in un posto dove parole come “nagual”, che avevo studiato catalogate nei manuali di etnologia, non avevano solo un senso letterario, ma trovavano un loro senso esistenziale nelle pratiche di *curanderos* che potevo vedere all'opera o nei racconti di esperienze biografiche di persone con cui dividevo le mie giornate; eppure mi trovavo ogni giorno a lavorare, telecamera in mano, nelle aule disadorne delle scuole del villaggio, grossi prefabbricati omologati all'edilizia pubblica di qualsiasi parte del Messico moderno. “*Que haces diario allá*” (‘che fai ogni giorno là’) era il commento frequente di *teat* Juan, col quale non ho mai trovato uno spazio di interscambio diretto sull'argomento scuola, un fatto identificato come inequivocabilmente *moel*, troppo lontano dallo standard della “*costumbre* di un tempo”, quella che “...*ya se perdió...*” (‘che oramai si è perduta’), su cui era tarato il suo dialogo decennale con i *moel* antropologi e linguisti. Stentavo da subito a riconoscere in ciò che avrei fatto uno spessore realmente etnografico di ricerca.

La scuola spiccava certo per la sua macroscopica devianza dai codici comportamentali locali, dalla gestione dei tempi e degli spazi comunitari; certamente non era un contesto che sembrava riprodursi “dal passato”, dai *mixejchiüts* /nostri vecchi/ ‘gli antenati’, come ogni fatto che nella comunità era definito dal termine *costumbre*. Sarebbe stato facile incasellare l'evento sociale scuola in uno schema dicotomico con gli eventi sociali della comunità: il luogo della socializzazione dello spagnolo *vs* il luogo della socializzazione dell'*ombeayüts*, tempo istituzionale *vs* tempo rituale-ecologico, l'autorità formale del maestro *vs* l'autorità informale degli anziani ecc. Eppure la scuola era oramai un fatto sociale macroscopicamente comunitario, parte integrante dell'orizzonte esistenziale locale, in cui la co-

munità investiva vistose energie sociali, che mobilitava padri e madri, che aggregava i bambini in una grande comunità di pari probabilmente mai esistita in quei termini, che veicolava la trasformazione dell'*ombeayüts*, la possibilità di scrivere una lingua considerata, fin nella sua più profonda ideologia della parola, una lingua del "dire" (cfr. 4.5.3); i maestri indigeni erano oramai un evidente gruppo di potere interno a cui in qualche modo la comunità aveva affidato le aspettative future e le possibilità di accesso alla modernità.

Fin dai primi incontri preliminari con i maestri, ho avuto subito la percezione che avrei lavorato in un contesto sfuggente, di difficile definizione, un contesto che in parte sfuggiva agli stessi maestri e li prescindeva; i maestri non sembravano agiti dalle stesse regole sociali di un'istituzione che io avevo incorporato nel mio *habitus*, che pensavo di conoscere bene e rispetto alle quali sarebbe stato facile collocarmi; sembravano agire secondo le dinamiche di una rete di controllo e potere diffusa nella comunità in cui io non riconoscevo bene la mia posizione e che non corrispondevano a quelle che io mi aspettavo: la voce dei genitori, associati in *comités de padres de familia* (cfr. p. 134-136), era più considerevole di quella dei maestri coinvolti, quella delle autorità municipali più determinante di quella del direttore della scuola; poi bisognava aspettare la reazione dei bambini nelle aule in cui sarei andato quotidianamente a registrare con la mia telecamera; la comunità aveva fatto i conti con l'istituzione inserendola nella rete sociale locale e riscrivendone, in parte, le regole gerarchiche ufficiali.

Dopo circa un mese passato in una serie di incontri preliminari che puntualmente si concludevano in un nulla di fatto e che sembravano spostare e confondere sempre più il confine fra scuola e comunità e con questo l'inizio delle mie osservazioni nelle classi, ho cominciato le prime registrazioni in una seconda classe della scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata", la principale scuola della comunità. Varcando la soglia delle aule questa sfuggente e per certi versi sconcertante "incorporazione" della scuola prendeva corpo nei gesti e nelle parole del quotidiano scolastico locale; gli stimoli, le impressioni, i dubbi della prima settimana di registrazione nella seconda classe della maestra R. sono stati quelli che hanno indirizzato tutta la mia ricerca (cfr. 4.3.1): la confusione dei corpi e delle voci all'interno delle aule; il vento attraverso le finestre fatiscenti che scompaginava libri e quaderni; la permeabilità dello spazio-tempo scolastici ad eventi e fatti del quotidiano extrascolastico, parte di una forma di vita che stentava a rimanere fuori dalle aule e penetrava fra le maglie allentate della routine scolastica (i ritardi, le visite dei genitori, i piccoli

conflitti quotidiani intorno agli oggetti della scuola ecc.); il contrasto fra la gestione del quotidiano scolastico, fluida ed imprevedibile all'interno degli standard istituzionali, con la cerimonialità marziale dell'istituzione, da una parte, e con le modalità dei rapporti pedagogici fra adulti e bambini in altri contesti della comunità, dall'altra. Io mi identificavo nella scuola, che pensavo un contesto a me omogeneo, ma anche nella scuola avrei trovato lo spaesamento etnografico motivo di ogni ricerca antropologica (ovvero quella "divaricazione biografico-esistenziale" dalla propria forma di vita di cui sopra).

Proprio a partire da questo spaesamento, in risonanza con la mia esperienza biografica della scuola, si è messo in moto il mio percorso di ricerca; i concetti di "*habitus*", "gioco linguistico", "forma di vita", "indessicalità", sono stati gli strumenti di questo percorso, grimaldelli della mia esperienza sul campo. I loro Autori hanno quindi autorizzato la mia ricerca, ancor prima che nel senso letterario geertziano di "fondatori di discorsività" (Geertz, 1990, p. 24-31 e *passim*), nella misura in cui hanno integrato la mia esperienza biografica ed hanno contribuito in maniera sostanziale a trasformarla in un'esperienza conoscitiva.

2.3 Autori

Le letture che avevano preceduto il mio ritorno da dottorando a San Mateo del Mar avevano riguardato alcuni autori classici dell'etnografia della scuola, come Spindler e Philips (Philips, 1983; Spindler, 1974), ed alcune annate della rivista *Anthropology and Education Quarterly*, che mi avevano dato una visione panoramica del filone americano della cosiddetta "antropologia dell'educazione". Accanto a queste letture vi era stato lo studio di Duranti, fatto soprattutto attraverso il suo *Antropologia del Linguaggio*, che mi aveva introdotto al mondo dell'etnografia della comunicazione e mi aveva orientato verso un approccio microetnografico al contesto, focalizzando la mia attenzione intorno alla nozione di "indessicalità" [Duranti, 1992, 2000 (1997)]. Queste letture andavano a convergere e a saldarsi con più sedimentate letture di pragmatica della comunicazione, Watzlawick e Bateson fra tutti, che concentravano la mia attenzione sulla nozione di "contesto" [Bateson, 1976 (1972); Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971 (1967)].

Poi vi era stata la lettura quasi accidentale di un articolo di Pierre Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, (in Barbagli, 1972, p. 131-161),

un articolo incentrato sulla “riproduzione” del sistema politico a partire dal sistema scolastico. Questo articolo mi aveva avvicinato alla monumentale opera dell’autore francese, non senza un certo senso di frustrazione; dovendo fare ricerca sulla scuola, non avrei potuto certo ignorarlo, ma la sua scrittura, il suo peso teorico, sembravano troppo ingombranti per il campo; avevo deciso di accantonarlo, per il momento, magari per riprenderlo in mano in un secondo tempo. Un concetto fra tutti però mi portavo a San Mateo, un concetto che mi avrebbe accompagnato per tutta la ricerca, sia sul campo, come *topos* di riflessione costante, sia, una volta tornato a casa, durante il percorso di analisi e scrittura: si trattava del concetto di *habitus*.

Infine una lettura di seconda mano di Wittgenstein, già avvicinato attraverso Bateson ed ora, più da vicino, attraverso Duranti: la sua concezione di “gioco linguistico”, da una parte, e quella di “forma di vita”, dall’altra, sembravano poter riflettere sul “senso comune” senza doverlo estinguere sotto il peso dell’analisi. La sua scrittura spezzata, per schegge di discorso, concatenate da una logica stringente ma allo stesso tempo non “co-stringente”, lasciava largo spazio alle suggestioni e libere associazioni del lettore, ed in ciò si lasciava contaminare facilmente dalla vita di ricerca sul campo. A differenza di Bourdieu, avevo deciso dunque di prolungare la lettura di Wittgenstein a San Mateo: *Della Certezza*, opera piena di suggestioni e passaggi sulla “certezza” delle cose ovvie, come quelle che si imparano a scuola, ha contribuito in maniera fondamentale a decostruire tutte le mie “certezze” sul senso comune scolastico [Wittgenstein, 1999 (1969)].

2.3.1 Wittgenstein e Bourdieu

Wittgenstein in *Della Certezza*,⁴ l’opera che contiene le sue ultime riflessioni, mostrava come una certezza indiscutibile come “io so che qui c’è una mano...”, tanto indiscutibile da sembrare un “truismo”, derivasse la sua indubitabilità non tanto dall’essere una preposizione logica-empirica autoevidente, quanto dall’essere in qualche modo il fondamento infondato di un gioco linguistico, interno ad una forma di vita:

Ma la fondazione, la giustificazione delle prove, arrivano ad un termine. Il termine, però, non consiste nel fatto che certe proposizioni ci saltano immediatamente agli occhi come vere [...], ma è il nostro agire che sta a fondamento del giuoco linguistico. (DC, paragrafo 204)

⁴ D’ora in avanti citato come DC.

[...] *Come se una volta o l'altra la fondazione non giungesse ad un termine. Ma il termine non è la presupposizione infondata (ovvero la proposizione logica), sibbene il modo d'agire infondato.* (DC, paragrafo 110)

Egli rovesciava così la verità dei truismi del senso comune, che non apparivano più il fondamento cognitivo spontaneo che rende possibile qualsiasi ulteriore esperienza ed acquisizione di sapere, ma come le più infondate delle abitudini ereditate, “anteriori al dubbio” perché la loro dubitabilità implicherebbe una sorta di “collasso” di un intero sistema di riferimenti esistenziali (si vedano in *Della Certezza* i seguenti paragrafi: 279, 411, 356-358, 558); una sorta di “credenza”, dunque, che deve apparire a posteriori logica e primariamente empirica, per continuare ad essere indiscutibile, dal momento che basterebbe un “perché” infantile per farla crollare:

Immagina che lo scolaro chieda davvero: «E il tavolo continua ad esserci anche quando mi volto, e anche quando nessuno lo vede?» Qui l'insegnante deve tranquillizzarlo e dire «Ma certo che c'è!»?

Forse il maestro perderà un pochino la pazienza, ma penserà che lo scolaro perderà l'abitudine di fare certe domande. (DC, paragrafo 314)

Cioè, l'insegnante sentirà che, propriamente, questa non è una domanda legittima. E sarebbe lo stesso se lo scolaro mettesse in dubbio la conformità a leggi della natura, e dunque la fondatezza delle inferenze induttive. – L'insegnante avrebbe la sensazione che questo non faccia altro che ostacolare lui stesso e lo scolaro, che in questo modo lo scolaro si incepperebbe nel proprio apprendimento, e non progredirebbe. E avrebbe ragione. – Sarebbe come se qualcuno dovesse cercare un oggetto nella sua stanza: apre un cassetto e vede che lì non c'è; lo richiude di nuovo, aspetta e poi lo riapre di nuovo, per vedere se per caso non ci sia, e va avanti così. Non ha ancora imparato a cercare. E così, quello scolaro non ha ancora imparato a porre domande. Non ha imparato il giuoco, che noi vogliamo insegnargli. (DC, paragrafo 315)

Per apprezzare a pieno il senso di queste argomentazioni occorre ricostruire il percorso del pensiero di questo autore. Partendo dal formalismo logico di Russell e Frege, Wittgenstein opera un progressivo smantellamento dell'atomismo logico, per approdare, con le sue “Ricerche filosofiche”,⁵ ad una filosofia del senso comune e del linguaggio ordinario [Kenny, 1984 (1973)]. Lungo la parabola di tale pensiero, egli

⁵ D'ora in avanti citato come RF.

sembra ripensare la lingua su basi diverse da quelle della logica, a partire dall'analogia con la nozione di gioco: come il gioco anche la lingua è un universo chiuso, ma non inteso come insieme definito da regole logiche (di grammatica e sintassi), al di fuori del quale si gioca un altro gioco (e si parla un'altra lingua), ma come un "limite pratico" (quello su cui ci si intende senza parlare, senza mettersi d'accordo metalinguisticamente...) che si conferma e si riproduce mentre si gioca, senza dover imparare a priori le istruzioni del gioco; le regole si apprendono praticandole e vivendole all'interno di una forma di vita (Sobrero, 1999, p. 66-69 e *passim*):

Pensiamo in quali casi diciamo che un giuoco viene giocato secondo una determinata regola! La regola può essere un ausilio nell'insegnamento del giuoco. È comunicata allo scolaro, che viene esercitato ad applicarla. – Oppure è uno strumento del giuoco stesso. – Oppure ancora: Una regola non trova impiego né nell'addestramento né nel giuoco stesso: e non è neppure depositata in un elenco di regole. S'impara il giuoco osservando come altri giuocano. Ma noi diciamo che si gioca seguendo questa o quest'altra regola, perché un osservatore può ricavare queste regole dalla pratica del giuoco, – come una legge naturale a cui si conformano le mosse del giuoco. – Ma in che modo l'osservatore distingue, in questo caso, tra un errore dei giocatori ed una mossa corretta? – Per distinguere ciò ci sono, nel comportamento dei giocatori, certe caratteristiche. Pensa al comportamento caratteristico di colui che corregge un lapsus linguae. Potremmo accorgerci che qualcuno fa una cosa del genere anche se non conoscessimo la sua lingua. (RF, paragrafo 54)

Non devi dimenticare che il giuoco linguistico è, per così dire, qualche cosa di imprevedibile. Voglio dire: Non è fondato, non è ragionevole (o irragionevole). Sta lì – come la nostra vita. (DC, paragrafo 559)

Sì, il bambino che impara un giuoco linguistico⁶ non impara a dire «Io so che questa cosa si chiama 'lastra'». Ora esiste certamente un giuoco linguistico in cui il bambino usa questa proposizione. Ciò presuppone che il bambino, non appena gli abbiamo dato il nome, sia anche capace di usarlo. [...] Se dunque il bambino ha imparato un giuoco linguistico con pietre da costruzione, gli si può dire, poniamo: «E questa pietra si chiama '...'», e in questo modo si è ampliato il giuoco linguistico originario. (DC, paragrafo 566)

⁶ Si riferisce all'esempio del "gioco linguistico del muratore" messo in apertura di *Ricerche filosofiche* (paragrafo 2). Più avanti dirà, nel paragrafo 23: *Qui la parola «giuoco linguistico» è destinata a mettere in evidenza che il parlare un linguaggio fa parte di un'attività, o di una forma di vita.*

Non è a partire da un insieme di regole stabilite, ma proprio dalla condivisione di una forma di vita che il gioco linguistico è praticabile e riconoscibile, pur nelle sue infinite varianti; in quanto tale il significato linguistico avrà più a che fare con l'uso di una parola come strumento per operare nel mondo, che con la sua sintassi logica.⁷

Il percorso intellettuale del sociologo Bourdieu, per quanto all'interno di parametri di riferimento completamente differenti, mi sembra in parte analogo a quello del filosofo. Oggi, alla luce dell'esperienza della ricerca, della scrittura della tesi e della riscrittura per l'edizione, mi appaiono chiare alcune continuità e ricorrenze fra questi due autori: l'uno tramite una teoria della pratica, l'altro tramite una filosofia del senso e del linguaggio comune, entrambi hanno creato una maniera differente di guardare ai problemi della sociologia e del linguaggio, al di fuori dell'egemonia di un pensiero intellettuale "forte" ed oggettivista che sottraeva gli oggetti del pensare al mondo delle pratiche e della vita "ordinaria".

Bourdieu, in "Per una Teoria della Pratica" [Bourdieu, 2003 (1972)], aveva introdotto tutto un repertorio concettuale volto ad aggirare il doppio vincolo a cui espone la pratica ordinaria delle scienze umane in senso lato (dalla sociologia alla linguistica, dalla storia all'antropologia); in apertura alla seconda parte della sua opera, scriveva:

Questa riflessione su una pratica scientifica è pensata per sconcertare tanto coloro che riflettono sulle scienze dell'uomo senza praticarle quanto coloro che le praticano senza riflettere. La pratica scientifica non sfugge alla teoria pratica qui proposta... (ivi, p. 175)

Per uscire dalla dicotomia paralizzante fra oggettivismo e soggettivismo, Bourdieu propone una teoria della pratica che, partendo da una riflessione sulle condizioni che rendono possibile la stessa osservazione scientifica, arrivi a conciliare da una parte la necessità oggettiva delle relazioni sociali in cui avviene l'ordinaria apprensione pratica del mondo sociale, dall'altra la verità primaria pratica dell'esperienza soggettiva di quel mondo, senza ridurre la prima a semplice fatto compiuto (dato ed oggetto) e la seconda a semplice esperienza vissuta (ivi, p. 185-206). Tale teoria delle

⁷ Il dibattito antropologico su Wittgenstein è troppo vasto per essere riassunto in questa sede. Alcuni importanti riferimenti italiani, oltre al già citato *L'antropologia dopo l'antropologia* di Sobrero, 1999, sono *La rappresentazione tra logica ed esperienza: le ragioni filosofiche dell'antropologia di Wittgenstein* di Borutti in Fabietti (a cura di), 1993, la raccolta critica di saggi curata da Dei e Simonicca *Ragione e Forma di vita*, 1990, ed il saggio di Bouveresse in chiusura all'edizione italiana di *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer* [1975 (1967)].

pratiche, senza essere né scienza dell'*opus operatum* (solo oggettivista) né scienza del *modus operandi* (solo fenomenologica), costruirà il suo oggetto scientifico a partire dal “duplice processo di interiorizzazione dell’esteriorità e di esteriorizzazione dell’interiorità” (*ivi*, p. 206 e *passim*).⁸ Essa opererà (cioè avrà la sua forza analitica e riflessiva insieme) a partire da un concetto fondamentale, pietra angolare di tutta l’operazione intellettuale di Bourdieu; si tratta del concetto di *habitus* che egli così definisce:

... sistemi di disposizioni durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto il prodotto dell’obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l’intenzione cosciente dei fini ed il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell’azione organizzatrice di un direttore d’orchestra. (*ivi*, p. 206-207)

L’*habitus* di Bourdieu, in un certo senso storia incorporata nel presente, presenza attiva dell’esperienza passata nelle scelte del presente, genererà dunque delle pratiche predisposte ad adattarsi a priori alle condizioni sociali oggettive di cui sono il prodotto, ed anticiperà un avvenire già inscritto nelle possibilità del presente. Aggirando dunque la dicotomia soggettivo/oggettivo, individuale/collettivo, pratica/logica, Bourdieu mette al centro delle scienze umane il “senso comune-pratico” che tutta una tradizione intellettualista prima, strutturalista poi, aveva estromesso.

Dalla certezza del senso comune di Wittgenstein, fondamento infondato di un gioco linguistico, tanto indiscutibile da sembrare inevitabilmente logica, alla “oggettiva regolarità” senza bisogno di rispondere ad una “regola esterna” dell’*habitus* di Bourdieu, il passaggio mi sembrava illuminante.

- 1) L’indubitabilità di un “modo d’agire infondato”, in cui Wittgenstein riconosce il fondamento della certezza del senso comune, poggia su un piano primario di esperienza del mondo sociale (lo stesso dell’“apprensione pratica” bourdieuiana) in cui le parole sono indistinguibili dalla prassi, un piano che è accessibile, per così dire, solo dal suo interno.
- 2) È su questo piano che il gioco linguistico, per essere giocato, non ha bisogno della condivisione delle regole quanto piuttosto di far parte

⁸ Cioè il doppio processo dell’apprensione primaria di un ambiente socialmente strutturato e della strutturazione di questa stessa esperienza primaria attraverso una serie di regolarità oggettive ricorrenti in un ambiente socialmente strutturato.

di una “forma di vita”: una oggettiva regolarità senza verifica, senza presupposizione concettuale, che si manifesta nella regolarità delle forme di vita, fondata su un agire abituale e definita da un orizzonte esistenziale, da una vivibilità.

- 3) Tale “regolarità infondata” è la stessa, mi sembra, implicita nel concetto di *habitus*, inteso come *principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto il prodotto dell’obbedienza a delle regole* (*ivi*, p. 207).
- 4) Tanto le forme di vita quanto gli *habitus* più che un repertorio di certezze logico-cognitive, appaiono allora come repertori di saperi pratici acquisiti tramite la ricorrenza dei giochi linguistici da una parte e l’incorporazione delle regolarità di un ambiente socialmente strutturato dall’altra.
- 5) Tale “infondata fondatezza”, presupposta da entrambi i concetti, comporta, sul piano teorico, la rottura della dicotomia fra oggettività della regola e soggettività della scelta, se vogliamo fra “cultura”, intesa come sistema (simbolico, sociale, collettivo) esterno all’individuo, e alla sua esperienza nel mondo, e “comportamento”, inteso come semplice “esecuzione” contingente di un codice simbolico trascendente; l’una che trascende nella metafisica del culturalismo l’altra nella microfisica del comportamentismo. È sul piano delle pratiche e degli usi che possiamo recuperare ed integrare ciò che l’oggettivismo per un verso ed il soggettivismo per l’altro sono destinati a perdere, cioè la dimensione vitale da una parte e quella oggettuale dall’altra dei fenomeni umani.⁹
- 6) Tale rottura è data, mi sembra, per entrambi da un rovesciamento del senso comune del concetto di “abitudine”, non più antitesi all’attività del pensiero deliberato, quanto suo principio infondato, anteriore ad ogni ragionevole dubbio. Le nozioni di gioco linguistico, forma di vita ed *habitus*, riabilitano, a servizio di un pensiero speculativo e simbolico (quello proprio dell’attività intellettuale), l’azione e la funzione dell’abitudine sul piano pratico.

⁹ Lo stesso Bourdieu, riconsiderando l’analogia linguistica che ha percorso sottotraccia l’emersione dell’antropologia culturale come scienza oggettiva della cultura, mostra come l’operazione di costruzione saussuriana della lingua (*langue*) come oggetto autonomo di scienza irriducibile alle sue attuazioni concrete (*la parole*), implichi necessariamente il pensare alla pratica e all’uso, come una mera esecuzione della regola, trascurabile scientificamente: questa operazione intellettuale trasforma il modello della realtà nella realtà del modello, trattando le pratiche come segni da decifrare o *opus operatum* (dato) e gli agenti come emittenti e riceventi impersonali [Bourdieu, 2003 (1972), p. 190-206].

La stessa nozione di *habitus* appartiene allo stesso campo semantico di parole d'uso comune come "abito", "abitudine", "abitare" che definiscono la natura del comportamento umano rimandando contemporaneamente all'idea dell'iterazione, della consuetudine, della frequentazione (Piasere, cit., p. 89-91; Remotti, 1993, p. 30-46). Già Mauss, in un suo saggio sulle tecniche del corpo, usava il termine per riferirsi a quelle tecniche culturali di utilizzazione del corpo in cui vedeva all'opera una "ragione pratica collettiva" che forgia l'espressione delle emozioni, dando loro una "foggia", un "abito" [Mauss, 1991 (1950)]. Bourdieu dal canto suo, recuperando questo termine, opera un'ulteriore rottura col senso comune della parola, rendendolo un "concetto scientifico", ovvero, nei suoi termini, "analitico" e "riflessivo" al tempo stesso; egli sembra operare la stessa "rottura epistemologica" auspicata per la costruzione degli "oggetti scientifici", arrivando a costruire così un "concetto scientifico":

"The construction of a scientific object requires first and foremost a break with common sense, that is, with the representations shared by all, whether they be the mere commonplaces of ordinary existence or official representations, often inscribed in institutions and thus present both in the objectivity of social organizations and in the mind of their participants. The preconstructed is everywhere". (Bourdieu, cit. in Grenfell, James, 1998, p. 155)

Bourdieu insomma costruisce un concetto scientifico a partire dal senso comune di un termine, sottraendolo all'"usura delle pratiche linguistiche quotidiane" ed usandolo alla maniera di un intellettuale, cioè facendone un uso "consapevole" specialistico, scisso dall'uso comune, con finalità cognitive autonome, indipendenti da implicazioni pratiche. Da concetto "opaco" del linguaggio ordinario l'abito-*habitus* diventa dunque un concetto scientifico a fondamento di una "teoria della pratica"; ma non in quanto categoria neutra della ragione, irrimediabilmente "esterna all'esperienza" (e come tale in grado di mettere ordine in essa, nel groviglio dei suoi pregiudizi e delle sue illusioni prospettiche), ma in quanto "rottura epistemologica" con il sapere implicito nel senso comune stesso. In ciò sembra prendere sul serio l'intuizione che sta al centro della riflessione di Wittgenstein in *Della Certezza*, cioè la ricorsività fra senso comune e sapere logico-scientifico, questo riducibile, in ultima analisi, non ad un fondamento logico-empirico a priori, ma ad un senso comune rovesciato tanto da risultare, a posteriori, logico (Gargani, 1999, p. VII-XXX):

La scienza trova il «perché» della propria indagine nel soma del senso comune. Quest'ultimo offre alla scienza una genesi, una motivazione, un fascio di attitudini percettive e comportamentali da adattare all'ambiente. Così la scienza risulta il linguaggio sublimato del senso comune. (Gargani, cit., p. XXI)

Da questa prospettiva l'abitudine reiterata ed irriflessa non è l'antitesi del pensiero intellettuale, critico, consapevole, esplicito, a fondamento del comportamento consuetudinario e opposto al comportamento razionale, ma ne è la "radice rimossa". La scuola, in un posto come San Mateo, mostrava da vicino tale rimozione. Wittgenstein e Bourdieu mi hanno permesso di pensare l'azione standardizzante della scuola sulla lingua, la sua azione "normativizzante" sui costumi, e disciplinante sui corpi, senza dover ricorrere a regolarità logiche o sociologiche esterne all'esperienza, aggirando l'egemonia di un pensiero sociologico in qualche modo "asservito" al discorso nazionale, che vedeva nella scuola il necessario strumento di emancipazione delle popolazioni indigene che compongono la società nazionale.¹⁰ Così, la scoraggiante ripetitività del "dispositivo scolastico", che insieme rende la scuola un'istituzione tanto trasparente quanto pervasiva, si è mostrata come "il fondamento infondato" di una cultura nazionale che non riusciva mai a trasformarsi nella comunità in un senso comune. Visto dalla prospettiva locale il "Pensiero di Stato" mostrava tutte le sue fraglie attraverso le quali si intravedevano le ragioni sociali di una scuola indigena; una scuola che, pur reiterando un dispositivo comportamentale e pragmatico fortemente codificato, a fondamento dell'autorevolezza di una cultura nazionale e a detrimento delle "consuetudini arretrate" della cultura locale, mostrava macroscopiche contraddizioni nella gestione del quotidiano scolastico; una scuola che, nel momento in cui rivendicava la sua autorità pedagogica e linguistica, non poteva fare a meno di richiamarsi all'autorità della consue-

¹⁰ Non è un caso forse che nella genealogia del pensiero di questi due autori la scuola sia stata un banco di prova fondamentale su cui si sono forgiati i rispettivi strumenti concettuali: per Wittgenstein, che dopo il lavoro filosofico del *Tractatus* si ritirò ad insegnare in una scuola di provincia, la scuola è stata un repertorio di "certezze ordinarie" di cui si è nutrita la sua "filosofia del senso comune". Per Bourdieu è stata la ragione di una svolta epistemologica volta a ricercare nella pratica pedagogica istituita le ragioni di un sistema egemonico di potere (che si esprime poi, a livello teorico, con l'egemonia dell'oggettivismo). A scuola il "modo d'agire infondato" si trasforma in "certezza logica" attraverso un'autorevole dispositivo pedagogico; a scuola l'arbitrarietà culturale viene incorporata nell'*habitus*, fin quasi a divenire una "seconda natura", tramite la semplice imposizione del rispetto delle regole del buon comportamento scolastico.

tudine, all'autorità analfabeta degli anziani. L'emersione di un *habitus* scolastico e di una "forma di vita" intellettuale a San Mateo, a partire da questa scuola indigena, mi mostravano *in fieri* la divaricazione col senso comune-pratico, con la "dotta ignoranza" incorporata nelle parole e nei gesti consuetudinari de *la costumbre*.

2.3.2 *Duranti*

A completare il quadro ha concorso in maniera determinante la lettura del testo *Antropologia del linguaggio* di Alessandro Duranti [Duranti, 2000 (1997)]. La promessa dell'approccio etnografico alla lingua che mi aveva affascinato era stata quella di poter cogliere la cultura nel quotidiano, di ritrovare anche nel più effimero e contingente evento della vita quotidiana, la dimensione culturale dei fenomeni sociali che l'etnografia classica aveva colto in eventi e discorsi eccezionali (come riti, miti, ecc.) e, viceversa, quella di rendere "quotidiani", restituendo loro dimensione esistenziale, anche questi eventi e discorsi straordinari. La nozione di indessicalità, che viene dalla semiotica pierciana, è il perno intorno a cui ruota tutta questa "rivoluzione", antitetica in qualche modo alla tradizione formalista saussuriana: il significato linguistico viene colto nell'uso delle forme linguistiche e non più in una serie di contrasti di ordine logico;¹¹ se il significato "referenziale" del segno linguistico intrattiene un rapporto arbitrario col referente all'interno dell'universo saussouriano della *langue*, il significato indessicale evoca l'esistenza del referente, intrattenendo con esso una qualche connessione spazio-temporale all'interno dell'universo della *parole*:

... *Il fumo che ci avvisa dell'esistenza del fuoco è un segno che non è creato per convenzione ma nasce dalla conoscenza di un fenomeno naturale ricorrente: c'è infatti una relazione di contiguità fra il segno (fumo) e il fenomeno per il quale esso sta (il fuoco). ... perciò il fumo non "sta per"*

¹¹ La genealogia di questo approccio al linguaggio è complessa e ramificata: Austin, e la sua nozione di performatività, Hymes e la sua nozione di "evento comunicativo", ne sono gli immediati riferimenti linguistici; Wittgenstein e la sua filosofia del gioco linguistico ne sono una delle matrici filosofiche più forti; tutta la tradizione della pragmatica della comunicazione, da Watzlawick a Bateson, ne rappresenta il paradigma epistemologico che rompe con l'approccio formalista al significato; Malinowski e la sua attenzione etnografica alle lingue native ne costituiscono la matrice empirica "da campo" [Duranti, 2000 (1997)].

il fuoco nello stesso modo in cui potremmo far uso della parola “fuoco” raccontando una storia relativa ad un evento passato. Il fumo reale è legato, spazio-temporalmente e fisicamente, a un altro fenomeno ad esso connesso, e assume un “significato” solo a seguito di questa connessione spazio-temporale e fisica. (ivi, p. 26)

Se il significato referenziale si riferisce dunque alla capacità della lingua di denotare e classificare la realtà (creando categorie semantiche), il significato indessicale allude alla proprietà della lingua di connotare, indicando e richiamando nel discorso immediato, realtà, esperienze e situazioni già vissute o immaginate che vanno oltre al contenuto letterale di ciò di cui si sta parlando (ovvero il significato referenziale del discorso) e pertinenti invece al contesto d'uso (ivi, p. 44). Per questo “... una o più varianti fonologiche della stessa parola possono condividere lo stesso referente ma esprimere significati sociali diversi, ad esempio differenze di classe sociale o dell'etnicità dei parlanti, differenze tra le distanze sociali del parlante e del destinatario, differenze dell'affetto” (Ochs, cit. in Matera, 2002, p. 104 in nota). Il classico esempio è quello rappresentato dall'uso differenziato dei pronomi personali che indica un differente status sociale, ad esempio *tu/lei* in italiano: in casi del genere il significato del pronome è in relazione a coordinate sociali che trascendono la mera funzione pronominale ma che, allo stesso tempo, sono riprodotte nel contesto attraverso l'uso stesso del pronome; in questo senso la nozione di performatività ha a che fare da vicino con quella di indessicalità (Duranti, cit., p. 24-28 e *passim*), ed orienta verso una visione del “parlare come azione sociale” (ivi, p. 194-219).

Questo approccio etnografico alla lingua, prendendo le distanze dal modello della linguistica formale, mi apriva dunque un'affascinante prospettiva sulla possibilità di fare etnografia a partire da scambi linguistici quotidiani come potevano essere quelli di un'aula scolastica. In questa prospettiva potevo far emergere, pur rimanendo aderente al contesto, voci fortemente antiscolastiche, le voci degli anziani, dei genitori, o addirittura echi lontani delle voci degli antenati, riattivate in aula dalle risposte degli alunni, o dal semplice ricorso all'uso della lingua indigena che porta in sé, stratificata nei “giochi linguistici”, un'intera cosmologia.¹² Potevo conciliare dunque due aspetti che mi erano apparsi per certi versi inconciliabili all'impatto

¹² La nozione di significato indessicale è stata spesso accostata alla nozione bachtiniana di eteroglossia, di estrazione letteraria, che individua la natura complessa, stratificata, corale e polifonica di qualsiasi testo (o discorso), ove coesistono sempre voci differenti, espresse da lingue, dialetti, registri, stili diversi, ad indicare una pluralità di tempi, identità, ruoli ed estrazioni.

col campo: la quotidianità dell'esperienza scolastica, pur in un contesto sostanzialmente agrafa e per molti versi ancora "tradizionale", ed il progetto linguistico di un'istituzione che nel momento stesso in cui perseguiva la standardizzazione scritta della lingua indigena non sembrava poter fare a meno di richiamarsi agli antecedenti illetterali de *la costumbre*. Ma è stato necessario far leva su un "secondo senso" del senso (quello esistenziale e non quello semantico) per rompere il paradosso della cultura scolastica all'interno di una forma di vita indigena (agrafa e tradizionale...), e ricomporre il significato della scuola nella comunità, la sua "vivibilità" locale, perché il "primo senso" del senso, forse, era esso stesso troppo interno alla forma di vita scolastica e alla tradizione di scrittura che essa tramandava.

2.4 Ricorsività fra esperienza e conoscenza

Oggi, sedimentata l'esperienza del campo e interiorizzati gli autori letti, mi sembra evidente quanto quello che andassi cercando fosse uno spessore esistenziale della teoria antropologica che non privasse gli attori sociali delle loro vite, neutralizzate dietro astrazioni sociologiche, né privasse me della mia esperienza sul campo.

Ripensando a posteriori al mio percorso di ricerca, mi ritrovo così spinto, quasi per forza d'inerzia, a rimettere al centro l'esperienza biografica del campo e a guardare i segni che ha lasciato in me, per rimanere fedele alla motivazione della mia ricerca e per rendere conto onestamente del suo "prolungamento intellettuale": attraverso l'esperienza etnografica vissuta nelle scuole di un posto così marginale, ho riscoperto in me, nella mia condizione di ricercatore ed intellettuale, l'impronta di un'esperienza educativa che si è presa tanta parte della mia vita, da sembrare ai miei occhi banalmente naturale: quella della scuola e della scrittura. Vedere la scuola vissuta da altri, in prospettive tanto differenti, mi ha permesso di guardare l'impronta profonda di una "istituzione totale" tanto incorporata nell'intimo del mio *habitus*, lontano dalla presa della mia coscienza, da risultare invisibile; mi ha permesso, in un certo senso, di scorporarla, riscoprendo la mia lingua, il mio corpo, i miei pensieri "scolarizzati".

Il prolungamento intenzionalmente conoscitivo di un'esperienza biograficamente critica, porta dunque ad aggirare l'"amnesia strutturale della genesi" di cui si fa carico l'*habitus*, a smascherare le presupposizioni incorporate, quindi irrimediabilmente fuori dalla presa della coscienza [Bourdieu, 2003 (1972), p. 213 e *passim*]:

“l’inconscio” infatti è solo l’oblio della storia che la storia stessa produce incorporando le strutture oggettive che essa produce in queste quasi-nature che sono gli habitus... (ibidem)

Se non si arriva mai a smentire biograficamente il proprio *habitus*, si può arrivare almeno a sperimentare virtualmente la rottura di quella *concertazione oggettiva delle pratiche* che è all’origine della relativa “omogeneità” degli *habitus* e dell’oggettiva ovvietà delle sue risposte pratiche che non smentiscono mai, nei fatti, le condizioni oggettive che le hanno prodotte (*ivi*, p. 206-233, 220-221 e *passim*). La simulazione di tale rottura, attraverso l’intenzionale prolungamento conoscitivo di un’esperienza biografica di “cesura” (Piasere, cit., p. 35-45 e *passim*), genera l’angoscia e, contemporaneamente, genera il principio della sua cura, cioè della “ricucitura” dello strappo, quando si riesce a ricreare una continuità esistenziale con quell’esperienza: la ricaduta “liberatoria” del percorso conoscitivo è stata quella di “sentirmi dentro” a quella forma di vita, cioè quella di stare in quel posto “con un solo cuore”.¹³

Vi è qualche cosa di paradossale nella posizione di quella corrente critica che, interprete più radicale delle istanze del paradigma riflessivo, sembra spesso dimenticare la natura esperienziale del campo (nella doppia accezione di “biografico” e “sperimentale”) per spostare la credibilità dell’etnografia sul piano della critica testuale e dell’autorialità-autorità dell’etnografo. Nella loro serrata critica incentrata intorno al testo, sembrano dimenticare la condizione principale della produzione di quel peculiare tipo di conoscenza che l’etnografia apporta alle scienze sociali: cioè, per tornare a dirla con Piasere, quella “curvatura dell’esperienza” attraverso la quale un’esperienza biografica si trasforma in un “esperimento di esperienza”:

Il problema non sta nel negare la natura sperimentale del processo etnografico per privilegiare la natura sperimentale del suo prodotto, ma nel capire che cosa succede in quell’esperimento di esperienza che è, sempre, una ricerca etnografica, la quale permette, fra le altre cose ma meno automaticamente di quanto si dica di solito, quell’esperimento di scrittura che è una monografia etnografica... ricerca e scrittura sono cognitivamente ed emotivamente incastrate l’una nell’altra. Tenere separata la retorica dalla prassi, la costruzione letteraria dalla costruzione cognitivo-esperien-

¹³ Col senno di poi mi accorgo oggi come la nozione di *habitus* sia stata la bussola del mio percorso di ricerca che si è snodato fra la mia esperienza biografica della scuola e quella osservata-vissuta sul campo; una sorta di concetto strategico che, nella misura in cui orientava la mia osservazione sul campo, mi guidava nell’esplorazione dei limiti e delle condizioni della mia esperienza soggettiva.

ziale è il procedimento di un esperimento di pensiero autoritario... che segmenta l'azione in uno dei tanti modi possibili, salvo poi convincersi e cercare di convincere che è quello giusto. (Piasere, cit., p. 33)

La cosiddetta corrente ermeneutica, separando la scrittura dall'esperienza, sembra voler ridurre la conoscenza antropologica ad un esperimento di natura retorica. Certo, grazie ad essa, la scrittura etnografica oggi non è più un momento opaco ed irriflesso, e della descrizione si è mostrata la faccia complessa e ingarbugliata. Ma questa critica tutta testuale sembra aver spostato l'"anima" epistemologica ed empirica dell'etnografia dall'esperienza del campo all'esperienza della scrittura (*ivi*, p. 14-21, 107-110 e *passim*): l'osservazione partecipante, il viaggio antropologico, la lontananza e l'isolamento, la relazione con l'informatore, sono stati rilette come i *topoi* di una poetica dell'altro che mascherava equivoche connivenze con un progetto di potere coloniale [Clifford, Marcus, 1997 (1986)]; l'effetto prodotto è stato quello di una sorta di "disincantamento del mondo" dopo il quale la ricerca sul campo non sembra più essere la stessa. Alla prova dei fatti, per quanto mi riguarda, la tesi ermeneutica si è dimostrata però fragile ed illusoria: non è nella scrittura, in cui sono immerso fino al collo, ma nell'esperienza del campo, interiorizzata e sedimentata, che sento risuonare le "motivazioni" profonde del peculiare percorso di ricerca che ho intrapreso; la scrittura è stata solo il principio della cura, della risoluzione della cesura.

Geertz, all'inizio degli anni '80, nel tentativo di arginare la deriva testualista intrapresa da alcuni dei suoi interpreti più radicali, aveva riletto il lavoro teorico dell'antropologo come una continua dialettica-mediazione fra "concetti vicini all'esperienza" e "concetti distanti dall'esperienza" "...per ottenere un'interpretazione di come vive una popolazione che non sia imprigionata né nei loro orizzonti mentali, un'etnografia della stregoneria scritta da una strega, né sistematicamente sorda alle tonalità peculiari della loro vita, un'etnografia della stregoneria scritta da un geometra" [Geertz, 1988 (1983), p. 73].

L'etnografia consisterebbe proprio nell'operare una sorta di "traduzione" fra questi due tipi di concetti, mettendo in moto un "movimento intellettuale... ritmo concettuale interno" (*ivi*, p. 88) che produrrebbe uno spazio concettuale, intermedio fra la propria e l'altrui esperienza, dove si situa la comprensione-interpretazione dell'altro.¹⁴ Per svelare

¹⁴ Talvolta indica tale spazio interpretativo ricorrendo all'espressione gadameriana di "fusione degli orizzonti", spazio della comprensione attraverso l'avvicinamento delle differenze (Sobrero, 1999, p. 183-208).

l'alchimia del "intelletto etnografico" all'opera, Geertz non può dunque far a meno di mettere l'esperienza al centro di tale "movimento intellettuale" (i concetti sono vicini o lontani da essa...),¹⁵ salvo poi dissimularla dietro la solita metafora testuale, che attraversa tutta la parabola del suo pensiero. In un passaggio di *Antropologia Interpretativa*, in cui demistifica la relazione di intimità con l'informatore, Geertz afferma:

... qualsiasi opinione più o meno accurata ci si formi sui propri informatori, essa non deriva dall'esperienza di come si è accettati, che fa parte della propria biografia e non della loro. Essa deriva dall'abilità di tradurre i loro modi d'espressione, ciò che vorrei chiamare il loro sistema di simboli, che l'essere accettati dà la possibilità di analizzare. Comprendere la forma e l'intensità della vita intima dei nativi, per usare ancora una volta questa parola pericolosa, è più simile alla comprensione di un proverbio, di un'allusione, di uno scherzo – o, come ho suggerito, alla lettura di una poesia – cioè è come ottenere un senso di comunione. (ivi, p. 90)

La comprensione dunque sembra pertinente alla "traduzione", alla "lettura", separate queste dall'"esperienza di come si è accettati", o comunque successive ad essa; a questo punto, spostata su un altro piano, sembra riproporsi la questione dell'"opacità" della teoria all'esperienza, che la critica riflessiva aveva sollevato; il problema, mi pare, è che quella di Geertz continua ad essere una prospettiva teorica esterna all'esperienza, fondata sull'opposizione fra la teoria e la pratica, appena mascherata dalla metafora testuale.¹⁶

Rovesciando tale paradigma, alla luce della mia esperienza di ricerca, potrei dire piuttosto che non sono stati i concetti ad essere vicini o lontani dall'esperienza, ma l'esperienza che ho fatto, lontana dalla mia forma di vita (la "curvatura dell'esperienza" di cui sopra), ad aver dilatato i concetti, bagaglio del mio viaggio di ricerca. Così torti e allargati i concetti acquisiti sui libri, esposti in presa diretta all'"esperimento dell'esperienza" del campo, si sono "contaminati" un po' della forma di vita locale per di-

¹⁵ In "Opere e Vite" affermerà: ... *c'è qualche cosa di stravagante nel costruire testi apparentemente scientifici partendo da esperienze apparentemente biografiche, il che è, dopo tutto, ciò che gli etnologi fanno* [Geertz, 1990 (1988), p. 17].

¹⁶ L'operazione interpretativa messa in atto dall'etnografo si configura allora come una meta-attività irrimediabilmente esterna all'esperienza, una sorta di critica di un testo, o di un insieme di testi, *"che l'antropologo si sforza di leggere sedendosi sulle spalle di quelli a cui appartengono di diritto."* [Geertz, 1988 (1973), p. 436]

venire sensibili ad essa.¹⁷ I concetti della mia etnografia hanno funzionato dunque come una sorta di “ripetitori”: su di un piano hanno messo in risonanza l’esperienza della forma di vita scolastica locale con la mia esperienza formativa interiorizzata, di cui la mia scelta professionale è l’estrema propaggine e conseguenza; su di un secondo piano hanno retroagito, in prospettiva oggettivante, sul senso culturale locale della scuola, della scrittura, della professione di intellettuale, permettendomi di decostruire la monolitica naturalità del fatto sociale scuola, tanto interiorizzato nelle pieghe della mia esistenza e della storia occidentale, da risultare scontatamente opaco e analiticamente irriflesso. Solo una volta disarticolata dall’interno, con una doppia rottura dei concetti del mio senso comune e del senso comune della scuola, è stato forse possibile dare un profilo nominabile e descrivibile ad una diversa “pratica” scolastica, dargli una “forma di vita” intellettuale, per ciò che questo può servire; ed aprire una prospettiva sulla funzione ed il senso della scrittura indigena, in una comunità sostanzialmente analfabeta della propria lingua, e sulla funzione ed il senso della professione di maestro, la prima forse ad essere riconosciuta come tale in una comunità di pescatori.

Da questa prospettiva la conoscenza etnografica non appare più come il frutto di una dialettica di “avvicinamento/allontanamento” dall’esperienza locale, tramite l’uso esperto di concetti vicini o lontani da essa, ma come l’effetto di un processo di interiorizzazione/esteriorizzazione (se vogliamo incorporazione/scorporazione) attraverso un’esperienza biografica di sradicamento da un mondo familiare e di familiarizzazione con un mondo estraneo. Tale genere di conoscenza sarà dunque né propriamente esterna (proveniente dalla sola osservazione), né propriamente interna (proveniente dalla sola partecipazione), ma una conoscenza che, definirei, “sensibile”, che deve passare necessariamente attraverso una messa in tensione del proprio *habitus*, in genere tanto abituale da

¹⁷ I concetti di *habitus* e “forma di vita” sono risultati utili strumenti di campo nella misura in cui sono rispuntati, sotto forme diverse e a “latitudini” impensate, nei discorsi che instauravo con i miei collaboratori, “imparentati” con concetti locali, molto più vicini all’esperienza di quanto non avrei mai potuto pensare all’inizio (Tallè, 2007b, p. 164-165). Questa prospettiva “mimetica” dell’intelletto etnografico è ben illustrata, da un punto di vista più filosofico, nell’opera di Remotti *Noi primitivi. Lo specchio dell’antropologia* (1990), dove l’autore definisce i concetti dell’antropologia come “concetti trasversali” frutto dell’attraversamento transculturale generato dal viaggio, condizione fondante del pensiero antropologico; concetti quindi per loro natura “trasformabili”, “ibridabili” con i concetti degli “altri” che si incontrano lungo il viaggio, destinati a dilatare i confini del “noi”.

risultare inerte; un genere di conoscenza che Piasere ha definito, con un neologismo, perductiva:

il concetto di perduzione... rimanda a un'acquisizione inconscia o conscia di schemi cognitivo-esperienziali che entrano in risonanza con schemi precedentemente già interiorizzati, acquisizione che avviene per accumuli, sovrapposizioni, combinazioni, salti ed esplosioni, tramite un'interazione continua, ossia tramite una co-esperienza prolungata in cui i processi di attenzione fluttuante e di empatia, di abduzione e di mimesi svolgono un ruolo fondamentale. (Piasere, cit., p. 56)

Il sapere etnografico che se ne ricaverà sarà allora il saldo simbolico di una ricorsività, necessaria, fra esperienza biografica ed esperienza empirica della ricerca, che avviene nella condizione radicalmente critica del campo (Tallè, 2007b, p. 165-167 e *passim*).

2.5 La telecamera

Una semplice telecamera Handycam, 8mm,¹⁸ è stato lo strumento quotidiano di “scrittura” col quale fermare su documenti discreti (ovvero i nastri con le sequenze di immagini su di essi registrate) il *continuum* esistenziale dell’esperienza di ricerca dentro e fuori le aule delle scuole bilingui di San Mateo del Mar.¹⁹ Tale strumento ha condizionato tutta la mia esperienza di ricerca e attraverso l’apprendistato dello strumento è passato il mio percorso di socializzazione nella comunità. Questo grosso investimento sulla documentazione audiovisiva, non ha chiaramente escluso le pratiche più tradizionali dell’intervista audioregistrata e delle note di campo; ma certo le impressioni, le ipotesi, le metafore, i *topoi* riflessivi del mio lavoro, e forse le stesse risonanze profonde nel mio *habitus*, sono emersi tutti a partire dalla pratica quotidiana di videoregistrazione.²⁰

¹⁸ Nel mio caso una Sony Handycam CCD-TR2200E 8mm, con zoom 21X con opzione a 42X, e microfono non direzionale.

¹⁹ Ho documentato in totale circa 45 ore di interazioni in contesti scolastici (durante le ore di lezione, durante le ricreazioni e le cerimonie scolastiche) ed una ventina di ore in contesti extrascolastici (rituali pubblici e privati, interazioni spontanee in contesti domestici, pratiche artigianali e di sussistenza, interviste videoregistrate).

²⁰ Nonostante ciò, ho sempre pensato alla videocamera come ad uno strumento intermedio di trascrizione che avrebbe comportato, una volta tornato, un complicato e sconosciuto lavoro di decodificazione e ricodificazione in una forma di descrizione diversa, quella della scrittura; probabilmente un’etnografia audiovisiva, in continuità diretta con lo strumento di lavoro quotidiano adoperato sul campo, sarebbe risultata più spontanea ed immediata rispetto alla sua restituzione testuale.

Ogni “tecnologia dell’intelletto”, sappiamo, “informa” di sé l’attività intellettuale che media e veicola, e certo la forma sequenziale, lineare, bidimensionale della scrittura alfabetica ha profondamente influito nel dare forma all’osservazione, alla descrizione e all’interpretazione etnografica come noi la conosciamo [Fabian, 2000 (1983); Geertz, 1990 (1988)]. L’immagine filmata è senz’altro anch’essa una forma tecnologica (ovvero mediata da uno strumento artificiale) dell’intelletto che, a partire dal codice iconico-visivo [Barthes, 1985 (1982), p. 5-61], dà una forma peculiare all’osservazione (che diventa posizione nel *setting* di ripresa), alla descrizione (che diventa selezione delle interazioni da filmare in pianosequenza, quindi visione filmica) e all’interpretazione (che diventa costruzione di immagini tramite il montaggio) (Faeta, 1995, p. 13-24, 57-79).

L’etnografia, come disciplina che conserva in occidente una sua riconoscibilità sociale ed accademica, è legata anima e corpo ad un orizzonte di scrittura. Tanto l’etnografia classica, quanto quella critica contemporanea, sembrano organicamente connesse alla scrittura e al libro. Potremmo ricostruire il percorso che lega l’etnografia classica alla pratica del diario di viaggio, alla letteratura di viaggio e d’avventura e di qui alla forma di resoconto scientifico che ha assunto nella sua versione standard (quella malinowskiana per intenderci). La critica postmoderna ne ha smascherato le convenzioni, il carattere di costruzione letteraria, ed ha proposto una forma etnografica più aperta e consapevole delle implicazioni autoriali, nelle varie versioni sperimentali di etnografia dialogica, diaristica, delocalizzata e multifocale, e nelle sue varie forme critiche e riflessive. Come giustamente nota Faeta, la serrata critica cui sono state sottoposte le differenti forme di resa scrittoria dell’esperienza etnografica è rimasta però a livello puramente accademico-intellettuale e poco ha inciso sulle pratiche stesse del fare etnografia (Faeta, cit., p. 136). La critica postgeertziana è rimasta insomma irretita nei vincoli che il mezzo tecnologico (la scrittura) gli impone:

Nel concetto di interpretazione secondo Geertz sono impliciti, mi sembra, quelli di discorso, di gerarchia stratificata di significati, di flusso e di ordine sequenziale, che appaiono organicamente connessi con la scrittura ed il libro. Il sito elettivo per l’interpretazione, per lo studioso americano, è il libro (o comunque la pagina) e in ciò egli sembra ritornare al significato esegetico strictu sensu del termine. La scrittura è luogo privilegiato di coagulo della descrizione densa, sede in cui la materia etnografica, il dato interpretato possono assumere, riga dopo riga, pagina dopo pagina, la loro dimensione conoscibile. Il discorso interpretativo

postula, dunque, il libro, la sua struttura sequenziale, il suo carattere ordinatorio, la sua impronta autoriale, e viceversa. (ivi, p. 138-139)

Tutta la complessa questione della codificazione scritta della monografia etnografica è rimasta a lungo occultata dietro un “paradigma visualista” apparentemente incrollabile, ma, a ben guardare, ingenuamente empirista; criptato dietro l’ossimorica definizione di “osservazione partecipante” e sintetizzato dietro l’autorevolezza dell’“essere stati là”, dell’aver visto con i propri occhi come vive la gente di là. Tale “paradigma visualista” del tutto implicito, che ha portato a far largo e precoce uso della tecnologia audiovisiva sul campo, non è mai stato messo sufficientemente in discussione, o per lo meno, non quanto la sua forma di restituzione pubblica, quella dell’etnografia scritta. La ricodificazione dall’iconico-visivo allo scritto, che implica un passaggio di astrazione dal segno analogico a quello arbitrario-discontinuo, è stato sempre sottaciuto. In realtà questo passaggio viene svolto di continuo, ma in maniera totalmente ap problematica ed irriflessa, calato nell’abitudine quotidiana della compilazione del quaderno di campo, nella realizzazione giornaliera di un testo intermedio con cui poi si andrà a costruire il testo etnografico “ufficiale”, o nel successivo lavoro di sbobinatura e trascrizione delle sequenze registrate [Duranti, 2000 (1997), p. 115-148]. La foto, o il video, resteranno appendici, documenti-prova dell’essere stati là, di una referenzialità che in realtà, sappiamo, non possono avere se non per presupposizione ideologica [Barthes, cit.; Faeta, cit.].

Ma una ricerca che quotidianamente prende forma attraverso lo strumento della telecamera non può sottacere questo passaggio critico, e deve anzi denunciare da una parte l’inadeguatezza del mezzo scritto per restituire al pubblico idee forgiate sul mezzo audiovisivo, e, dall’altra, la natura stessa di queste idee, che nascono come “impressionate” dal mezzo stesso, durante la performance stessa della videoregistrazione, mentre si è immersi nei *settings* di ripresa quotidiani.

Nel mio progetto di ricerca avevo già previsto un uso intensivo della telecamera con lo scopo di produrre documenti segmentabili in maniera “discreta” che fossero in sintonia con il mio quadro epistemologico di riferimento, da una parte la pragmatica della comunicazione (da Watzlawick a Bateson), dall’altra l’etnografia della comunicazione di Duranti. In un contesto come la scuola sarebbe stato facile osservare prima e definire poi con sguardo obiettivo certe sequenze comportamentali, semplicemente perché queste, incorporate nel mio *habitus*, mi apparivano come “naturali”, quindi docili ad uno sguardo “naturalistico”. Mi sarei

aspettato una serie di unità pragmatiche tipiche del contesto scolastico (lo *show and tell*, il triangolo Domanda-Risposta-Ratifica o unità più ampie come il dettato, la lettura corale ecc.) attraverso cui segmentare e “smontare” il *continuum* del quotidiano scolastico, da ricomporre poi in un quadro analitico successivo. Sono entrato dunque sul campo con un’idea ingenuamente naturalistica della tecnologia audiovisiva, che poi il lavoro quotidiano ha progressivamente smontato, fra incertezze metodologiche e malintesi personali.

Da subito, nelle aule, ho iniziato ad utilizzare la telecamera in maniera intensiva, senza nessun camuffamento o remora pratica. Fin dai primi giorni di registrazione nelle scuole, ho dovuto affrontare una serie di dubbi e problemi pratici che, ripensati a posteriori, mi hanno mostrato la faccia complessa ed ingarbugliata del processo di costruzione dei documenti su cui, tornato in Italia, mi son trovato a dover lavorare: quale punto di osservazione scegliere? Dove decidere di sedermi o stare in piedi? Dove porre il cavalletto? Verso quale zona della classe dirigere l’obiettivo della telecamera? Su quali interazioni concentrarmi: su quelle formali fra maestro e classe (indicazioni, esortazioni, inviti, rimproveri diretti dal maestro alla classe, dalla lavagna o dalla cattedra) o su quelle informali fra i bambini (come recepiscono gli inviti del maestro, le loro interazioni giocose, scherzose, dispettose, ecc.)? Tutte queste decisioni da prendere con la telecamera in mano, e quindi nel vivo della performance scolastica in cui io stesso come osservatore entravo a far parte, sono il primo passo per la costruzione del documento e quindi per l’uso analitico che poi a posteriori sarà fatto dello stesso. Una volta constatato nella pratica il fatto che ogni inquadratura significava perderne un’altra magari altrettanto o più significativa, rimaneva la necessità di fare delle scelte, scelte che a questo punto risultavano ogni volta più pesanti, perché selettive, discriminanti, fondanti la possibilità ed i limiti stessi della successiva analisi.

Ogni volta che entravo in un’aula ero chiamato dunque a “prendere posto” nel contesto, rinunciando alla posizione frontale, aprioristicamente neutra ma in realtà fortemente connotata dalla posizione di potere dell’insegnante (anch’essa frontale, dalla lavagna o dalla cattedra) e sovrimposta ad essa; porsi nell’angolo più lontano della classe, lontano dalla lavagna e dallo sguardo degli studenti, ammesso che lo si potesse fare, non sempre era la scelta migliore, o almeno non lo era in quanto garanzia di neutralità. La presenza di un occhio mediatico interposto alla relazione fra maestro e alunno, di per sé gerarchica ed asimmetrica, rischiava di

essere assunta all'interno dello stesso quadro di significato: controllare e documentare, per poi giudicare.²¹ Io, straniero con la telecamera capace di scrivere l'*ombeayüts* meglio della gran parte dei maestri a San Mateo del Mar, mi trovavo così investito di un ruolo di potere che creava diffidenza fra gli studenti e deferente disponibilità istituzionale fra i maestri; dovevo prima di tutto sforzarmi di rendere il più possibile trasparente questa mia presenza ingombrante attraverso una condotta di osservazione in qualche modo reciproca che prevedesse la possibilità di mostrare ciò che andavo registrando e la restituzione finale dei nastri registrati.

Ben presto, preso in questo gioco di reciproca osservazione, mi sono accorto che le mie scelte tecniche erano anch'esse in qualche modo regolate e selezionate dalle stesse premesse pragmatiche che strutturavano l'agire sociale nel contesto della classe: questo stava imponendo i suoi ordini di significato sulle mie scelte di segmentazione (spazio-temporale) del flusso comunicativo. Mi ritrovavo spesso a seguire i turni di parola che si alternavano e succedevano nella classe, guidato più dalle interazioni "qui ed ora", nel vivo della *performance* scolastica, che da un ideale di ripresa "scolastica" pianificato a priori. L'obiettivo della mia telecamera seguiva una catena di interazioni a partire da un evento centrale (un messaggio impartito alla lavagna dall'insegnante, un rimprovero, una confidenza all'orecchio, un piccolo litigio), selezionando un "itinerario", ritagliato all'interno del *continuum* teorico delle interazioni possibili: così, ad esempio, dal campo largo che comprendeva il maestro e la parte della classe che riuscivo ad inquadrare, stringevo su una coppia di bambini che recepiamo e interpretavano il messaggio del maestro e lo ricontestualizzavano entro i confini della loro relazione fra pari; da qui mi concentravo sullo sviluppo dell'interazione che poteva allargarsi ad includere qualche bimbo di un banco vicino o spegnersi con un sorriso, con uno sguardo, un'espressione del viso, o ancora tradursi in un'infrazione all'invito impartito dal maestro con un disegno furtivo, un gioco nascosto. Tale itinerario mi portava puntualmente lontano da qualsiasi esito scolastico previsto: in un contesto così ridondantemente scolastico,

²¹ Osservare un litigio dall'angolo in fondo alla classe può dirci qualche cosa di imprevisto sull'uso dell'autorità da parte dell'insegnante alla lavagna, sui modi in cui quest'uso struttura le relazioni all'interno dell'aula e sul significato che tale autorità assume nelle relazioni fra pari; lo stesso litigio, osservato dalla parte della lavagna, lontano dalle interazioni faccia a faccia, rischia invece di venire recepito semplicemente come momento di disattenzione da sanzionare, rilanciando quindi il solo punto di vista dell'insegnante, depositario del potere per ruolo istituzionale.



Figura 3 Bambini che rivedono la registrazione in aula.

la telecamera mi portava a documentare spesso l'inconsistenza e la fragilità di un "dispositivo pedagogico" istituzionale che si riduceva spesso a mera procedura.

A questo punto la telecamera era diventata in tutto e per tutto uno strumento di scrittura dei significati per immagini; e ciò non solo nell'eventuale montaggio che ne avrei fatto una volta di ritorno, selezionando e giustapponendo sequenze in un ordine di significato posteriore, ma anche sul campo, immerso nel *setting* di ripresa, nella selezione delle inquadrature, nell'uso che io facevo del mezzo tecnologico nella scuola e fuori di essa. La ripresa reinterpreta la realtà ma in più aveva il gran valore aggiunto, rispetto alla scrittura, di avere un chiaro rapporto indesicabile (quindi esistenziale) col contesto che registrava.

Come ogni atto interpretativo, anche l'atto di ripresa ha richiesto un processo di apprendistato intermedio, attraverso il quale ho imparato a leggere dall'interno un orizzonte di significati pragmatici iscritti nello spazio e nei comportamenti. Dalla visione frontale e neutrale, che immaginavo naturale ma che in realtà non era che una proiezione di un ordine di significati per me "naturalmente" scolastici, sono passato così ad una visione selettiva che si soffermava sugli scarti fra gli ordini previsti e quelli osservati, ed infine ad una visione narrativa attraverso la quale ripercorrere dall'interno un ordine di significati che mi sfuggiva; tali percorsi mi hanno portato presto ad uscire dalla scuola e a cercare nella comunità le risposte che nelle aule non trovavo.

2.5.1 Fra sguardo “pubblico” e sguardo “obiettivo”: il mio percorso di socializzazione

Presto la mia presenza è diventata familiare nella comunità scolastica del villaggio, i miei intenti e le mie “prepotenze” sono diventate pubbliche; col tempo gli stessi maestri mi hanno invitato a registrare nelle loro classi, senza che io lo chiedessi, e a volte mi sono accorto di come il loro calendario didattico fosse pianificato in funzione della mia presenza, prenotata di settimana in settimana. La pratica di videoregistrazione è stata insomma il principale motivo della mia socializzazione all’interno della comunità scolastica: intorno a questa presenza ingombrante, la telecamera, si andavano costruendo quotidianamente trame di significato, e si coagulavano relazioni sociali che a volte sono entrate nella scena registrata, ma che più spesso ne sono rimaste fuori.

Tutto questo ha avuto una doppia ricaduta: la prima è stata una sempre più aperta e dialogica relazione con i bambini che si traduceva, a volte, nella possibilità di registrare scambi comunicativi informali senza che, apparentemente, la telecamera influisse più di tanto nella situazione, senza cioè che la mia presenza sovresponesse la cifra della “registrazione” a quella della “situazione”; col tempo la possibilità di registrare litigi, discorsi fra pari, rimproveri, pianti e sorrisi in maniera più libera, senza la sgradevole sensazione di sentirsi un intruso.

La seconda è stata un graduale espandersi della mia presenza con la telecamera nella comunità, a partire dal contesto, controllato e protetto, della scuola. La trama delle relazioni sociali che si andava costruendo intorno alla mia attività nelle aule, presto si è allargata anche al di fuori di esse: genitori e maestri mi hanno invitato nelle loro case a registrare scene quotidiane e domestiche (artigiane al telaio, pescatori nelle lagune) o anche eventi cerimoniali privati (come matrimoni o compleanni). La rete delle conoscenze scolastiche si è sovrapposta ai circuiti di conoscenze ereditate dai miei predecessori della Missione Etnologica Italiana, ed in essa mi sono mosso più liberamente e in maniera più “integrata”. Intorno alla mia presenza con la telecamera si sono giocate le mie relazioni sociali nel villaggio e il processo stesso di risocializzazione nella comunità; il mio ruolo di “etnografo con la telecamera” è stato così reinterpretato all’interno dei ruoli sociali locali, ricollocato nel quadro delle posizioni sociali che un *moel* può legittimamente assumere nella comunità. Ho registrato così due *mayordomías* (quella della *Virgen de la Candelaria* e quella dei pescatori) e un matrimonio in qualità di *padrino de vídeo*, un

ruolo normalmente ricoperto da uno straniero della città (*moel* o *mixing*) all'interno delle relazioni asimmetriche di padrinnaggio che allargano le reti sociali del parentado (Signorini, 1979, p. 129-130). Il mio percorso di identificazione e risocializzazione nel villaggio, ha trovato forse un pubblico riconoscimento, il giorno del 10 febbraio 2002, in occasione della celebrazione dell'*atsoj mayor* /il gioco del *mayor*/ 'il gioco dell'autorità', una contesa rituale fra le autorità di chiesa e di municipio che apre il periodo quaresimale, allora rimesso in auge dalle autorità, appena rinnovate, dopo anni di disuso. In questa occasione le autorità di San Mateo mi hanno concesso di partecipare all'evento solo dopo l'assunzio-

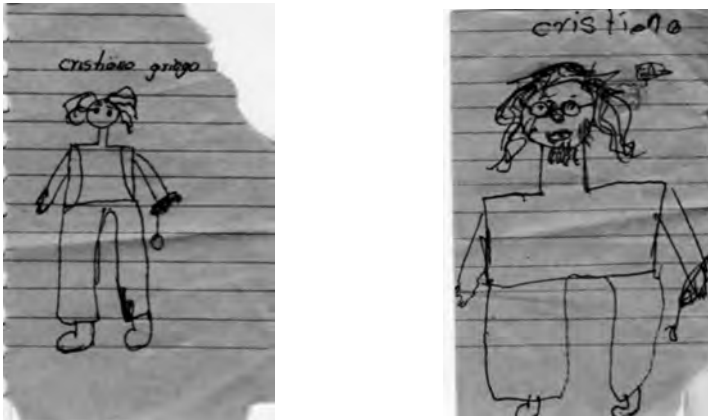


Figura 4 - 5 Ritratti del ricercatore con la telecamera.



Figura 6 Un bambino gioca con la telecamera.

ne pubblica dell'incarico di "*camarógrafo para evento especial*", sancito dalla scrittura di un documento ufficiale firmato dal *Presidente municipal*, la massima carica civile della comunità. Questo evento pubblico, per la verità molto rivisitato rispetto agli standard rituali di un tempo, mi ha esposto pubblicamente di fronte alla comunità intera nel ruolo di "*camarógrafo*" piuttosto che in quello di "etnografo".²²

La parabola della mia socializzazione nel villaggio, profondamente segnata dallo strumento tecnologico del mio quotidiano lavoro, ha dunque progressivamente trasformato il mio posizionamento pubblico nella comunità, obbligandomi al rispetto di certi codici di comportamento e di certe logiche di reciprocità, estranee certo allo scopo disinteressato della documentazione scientifica. Tutto questo ha cambiato a lungo andare il "senso pratico" stesso del fare etnografia nella comunità, a partire dalla possibilità legittima di fare domande o ricevere risposte, di assistere o meno a determinate scene ecc. (Tallè, 2007b, p. 160-165 e *passim*).

L'atto di filmare, di per sé pubblico e relazionale, non è mai stato per me agevole e aproblematico. In un posto come San Mateo, dove la gente è certamente poco avveza alle tecnologie dell'osservazione (fotografia e video), esso ha sempre presupposto un'assunzione sociale di responsabilità, dal momento che, fin dall'inizio, la telecamera è stata lo strumento con cui la gente del luogo mi ha identificato, fuori e dentro la scuola. Ma se il contesto scolastico è rimasto in fin dei conti sempre omogeneo alla tecnologia audiovisiva, assunta all'interno di un "paradigma visualista" codificato in senso gerarchico ed asimmetrico, fuori di esso la telecamera è diventata spesso un orpello, un pericoloso strumento che ha richiesto patti previi e chiarimenti posteriori, un mezzo ambiguo in grado sì di ritagliare preziose fette di vita sociale, ma anche di precludermene la partecipazione; un peso da cui ho sentito spesso il bisogno di liberarmi. Nei

²² D'altra parte la mia presenza è stata a lungo osteggiata da alcuni anziani tradizionalisti e solo l'intercessione del presidente e del vicepresidente, non per nulla due maestri bilingui, ha reso possibile che io registrassi l'evento. Probabilmente la rivisitazione del gioco rituale, che aveva perso numerosi tratti di sacralità per acquisirne altri di carattere più "sportivo" (come il premio in denaro, la creazione di diversi turni e di una graduatoria finale), ha favorito la mia presenza con la telecamera, più in sintonia certo con un evento sportivo-spettacolare che con un evento sacro-rituale. Avvenimenti del genere, fortemente sincretici e polisemici, sono forse il segno più evidente delle profonde trasformazioni a cui sta andando incontro la socializzazione dell'evento pubblico cerimoniale, sempre più spesso riprodotto all'interno di un "paradigma visualista" che comporta l'esigenza della documentazione.

contesti domestici privati, e ancor più nei contesti rituali pubblici, la mia performance con la telecamera doveva sempre confrontarsi con un'ideologia dell'osservare e del vedere, codificate nella prossemica del contesto osservato, profondamente diversa da quella naturalistica, in gran parte implicita e codificata nella meccanica stessa della telecamera.

Come affermano Lave e Wenger, ogni tecnologia ricapitola in sé la storia e l'ideologia del suo sviluppo, ed anche la telecamera, e l'uso che se ne può fare, sono profondamente imbricati in un sostrato culturale specifico:

The artefacts employed in ongoing practice, the technology of practice, provide a good arena in which to discuss the problem of access to understanding. In general, social scientists who concern themselves with learning treat technology as a given and are not analytic about its interrelations with other aspects of a community of practice... But the understanding to be gained from engagement with technology can be extremely varied depending on the form of participation enabled by its use. Participation involving technology is especially significant because the artefacts used within a cultural practice carry a substantial portion of that practice's heritage... Thus, understanding the technology of practice is more than learning to use tools; it is a way to connect with the history of the practice and to participate more directly in its cultural life. (Lave, Wenger, 1991, p. 101)

La telecamera, con la sua meccanica di funzionamento e di codificazione dell'immagine, opera secondo un "inconscio tecnologico" che ricapitola i presupposti dello sguardo scientifico occidentale, parallattico ed oggettivante (Faeta, cit., p. 47-49, 62), e ne presuppone un uso, ed un contesto d'uso, ad essi omogenei. La telecamera, con la posizione frontale dell'obiettivo, la possibilità di una scansione modulabile dell'immagine (come un microscopio o un telescopio), la sovrapposizione del visibile sull'udibile, è erede della tradizione positivista-scientista ottocentesca che originò la tecnologia fotografica, ed il suo uso, nel setting di ripresa, rimanda alla storia della pratica scientifica naturalista (*ivi*, p. 102-104). Tale eredità implicita diventava spesso palpabile fuori delle aule scolastiche: immerso nei setting di ripresa extrascolastici, fossero essi contesti rituali o contesti domestici privati, ho sperimentato spesso un senso di disagio, la sensazione di sentirmi continuamente fuori luogo, di non trovar posto nel contesto perché in esso non c'era letteralmente posto per un occhio esterno che documenta. Non saprei addentrarmi nello specifico di questo discorso complesso; certo l'uso della telecamera comporta una ridefinizione dei confini fra il pubblico ed il privato, una diversa

segmentazione dell'intimo in relazione al sociale: quando il "disagio di essere registrati" provoca una brusca modificazione del contesto, inducendo nell'"attore" registrato un'interruzione improvvisa dell'attività spontanea ed una reazione, intimidita o anche violenta, si è varcata probabilmente, nel rapporto dialogico fra chi registra e chi è registrato, una soglia di decodifica fra intimo e sociale che non si era riconosciuta. La telecamera può diventare allora un'asperata propaggine ed intrusione del sociale nell'intimo. La tanto "mitizzata" paura dell'indigeno di fronte all'obiettivo, la paura di perdere l'anima, forse altro non è che la paura di consegnare i propri codici espressivi intimi (i "codici dell'anima") ad una visione sociale (quella pubblica, oggettiva o spettacolare) di cui non si riconoscono le premesse, ad un sistema di rappresentazione altro che risocializza e rende pubblico l'intimo secondo codici di senso non condivisi. A volte con persone con cui avevo raggiunto un certo grado di confidenza e familiarità (ad esempio con i componenti della famiglia che mi ospitava nel suo *nden*) mi è capitato di riuscire a registrare in completa libertà scene della loro vita domestica, delle loro intimità familiari, quasi come se si trattasse di filmini di famiglia; le stesse persone, riprese per la strada, si giravano e si nascondevano come qualsiasi altra persona sconosciuta avrebbe fatto, fin quasi ad irritarsi. Lo sguardo frontale, diretto, documentale, che crea una memoria in qualche modo ostensiva, pubblica e ripetibile, non è contemplato sulla scena della vita collettiva e comunitaria (come ad esempio la strada); lo sguardo "pubblico", che sottopone a controllo e giudizio il singolo, deve essere uno sguardo obliquo, indiretto, e la memoria collettiva, che si forma in questo contesto, non è autoriale ma anonima, costruita tramite una rete di controllo sociale diffuso, una circolazione di voci e indiscrezioni che creano opinioni comuni. Si capisce allora come sottoporsi allo sguardo di un obiettivo possa comportare un imbarazzo sociale aggiuntivo: chi si impossesserà dell'immagine? Chi la guarderà? Che se ne farà?

La riproduzione dell'opinione e della rappresentazione pubblica, potremmo dire la standardizzazione del senso comune, avviene attraverso lo stringente operato di un controllo sociale diffuso da una parte e la coerenza sociale di ciò che dissero e fecero gli antenati dall'altra. Come ci mostra bene Flavia Cuturi in alcuni suoi lavori di etnografia della lingua huave (Cuturi, 1995, 1997b, 2003c, 2005, 2007) la credibilità, l'autorevolezza e la responsabilità di un'opinione o di una condotta sociale, sono misurate attraverso quella che potremmo chiamare una "gradienza dell'attendibilità" i cui limiti ideali sono per un verso l'aver visto e com-

provato con i propri occhi, a cui si attribuisce massima responsabilità individuale e minima cogenza sociale, e per un altro ciò che dissero e fecero gli antenati, a cui si attribuisce minima responsabilità individuale e massima cogenza sociale. Fra questi due estremi vi è un uso sociale estremamente attento e differenziato dei “verbi del dire”, che distingue diversi gradi di responsabilità e attendibilità in gioco nel riferire un’opinione o nell’esprimere un parere (Cuturi, 1995, p. 61-63; Cuturi, 2005, p. 454-460); (cfr. nota 93 del capitolo 4).

Cuturi, a proposito dei discorsi pedagogici dei genitori ai figli, afferma che questi ripetono uno schema prossemico comune ad ogni contesto di potere in cui un maggiore si rivolga ad un minore (cfr. 5.1.1):

Al maggiore d’età è concesso uno “spazio discorsivo”, (apparentemente) di tipo monologico, che può occupare tempi limitati solo dall’abilità oratoria del parlante; al minore, invece, è concessa una dimensione non verbalizzata fatta di silenzioso e concentrato ascolto che non interferisce con il parlante. C’è, infatti, una qualche attinenza anche con le altre occasioni pubbliche, che non hanno a che vedere con le esortazioni, ma con riunioni, assemblee municipali. (Cuturi, 1997b, p. 39)

Se si osserva la prossemica di eventi pubblici importanti, come le assemblee comunitarie (momenti collettivi di legittimazione del potere), vediamo riprodursi questo stesso paradigma pubblico dell’autorità e della credibilità (Cuturi, 2000); la distribuzione dei turni di parola e la prossemica dell’ascolto, quasi defilato, di chi vi partecipa a vario titolo, confermano il grado d’autorità riconosciuto: il *Presidente municipal* e l’*alcalde* prima del *síndico*, l’autorità in genere prima di qualsiasi anziano, qualsiasi anziano prima di qualsiasi adulto, qualsiasi uomo prima di qualsiasi donna; l’autorità è associata al prendere parola e la “subalternità” è associata invece all’ascolto, all’attesa, all’immobilità fisica. La legittimità morale dell’autorità è misurata su ciò che si dice di lei, sulle voci che girano sul suo conto; secondo un detto locale una buona autorità è quella che non si può far tappare la bocca da nessuno!

Si è ben lontani, mi pare, da quel dispositivo di potere “panoptico”, in cui Foucault rintraccia la matrice pragmatica della “società disciplinare” occidentale, basata sul “sorvegliare totalmente ed ininterrottamente” [Foucault, 2005 (1974), p. 81-96, Foucault, 1993 (1975), p. 213-247]. Nella formazione di un’ideologia locale del “pubblico”, che evidentemente ha a che fare con l’autorità ed il potere, la parola e l’ascolto sono più cogenti, mi pare, della vista e del “tenere tutto e tutti sott’occhio”; l’im-

portanza è, evidentemente, relativa e non assoluta e riguarda piuttosto il codice privilegiato di socializzazione.²³

È evidente dunque che un uso pubblico intensivo della telecamera, uno strumento che fa totale affidamento sul vedere per perpetuare una memoria, può creare un profondo cortocircuito nella riproduzione dell'opinione pubblica, ingenerando malintesi e dissapori. Così, per quanto, dopo alcuni mesi di vita nella comunità, mi venisse richiesto spontaneamente di assistere e riprendere eventi rituali privati e pubblici, la mia posizione di "osservatore autoriale" non era mai veramente contemplata nel contesto. La partecipazione ad un contesto rituale non prevede mai una vera e propria "scena" in cui si esibiscono gli attori rituali, nettamente distinti da chi è presente solo per "assistere allo spettacolo".²⁴ Nella casa del *mayordomo*, ad esempio, durante le varie fasi rituali che precedono il giorno della festa del santo di turno, la partecipazione all'evento sembra essere scandita, più che da una netta distinzione degli spazi e dei tempi delle *performances*, dalla circolazione continua di una bevanda alcolica, il *mezcal*, a cui nessun adulto maschio presente può sottrarsi, dal *miteat poch* /padre della parola/ all'avventore più o meno casuale di turno.²⁵ In tale contesto l'attività di ripresa risulta particolarmente problematica: è difficile posizionarsi nel setting e selezionare la scena da riprendere, tanto più quando la stessa partecipazione di chi riprende è soggetta alla stessa etichetta rituale che impone di non rifiutare le bevute di *mezcal* offerte dal *mayordomo*.

Intorno a quegli eventi a cui io partecipavo con la telecamera in mano, eventi anche molto lontani e diversi fra loro, legati più dal mio percor-

²³ Si veda a proposito l'estrema ricchezza del campo semantico dei verbi huave del "dire" da una parte (Cuturi, 1995; Cuturi, 2003a, p. 183-193 e *passim*; Cuturi, 2005, p. 454-460) e dell'"udire" dall'altra (Cuturi, 2003c, p. 81 nota 3; Cuturi, 2007, p. 82-83 nota 4).

²⁴ Scienza e "spettacolo" sono basati sulle stesse premesse, sono due varianti della stessa "ideologia visualista" che ripone nell'immagine il "privilegio" dell'oggettivazione del reale. La tecnologia fotografica, figlia della scienza positivista e di un approccio empirista alla realtà visiva, ha trovato fin dagli inizi, nella scienza e nello spettacolo, due campi di sviluppo paralleli: nel laboratorio scientifico il fotogramma è documento scomponibile ed obiettivo, copia perfetta della realtà empirica, nel cinematografo il fotogramma è opera d'illusionisti, copia "meravigliosa" della stessa realtà (Faeta, cit., p. 27-29, 102-105).

²⁵ Il *mezcal* è un distillato di agave fortemente alcolico che viene assunto in diverse occasioni rituali dai partecipanti (attivi e passivi) all'evento. I *miteat poch* /padri della parola/ ed i suoi aiutanti, le autorità che fanno visita alla casa del *mayordomo*, il *mayordomo* stesso, e coloro che fanno parte del suo gruppo di cooperazione, prima dell'inizio dei giorni di festa, sono soliti rivolgere preghiere al santo celebrato per l'occasione, raccomandandosi di non cadere ubriachi troppo in fretta.

so interno di risocializzazione nella comunità, che da una qualche ragione sociologica esterna, si sono andate coagulando le trame di significato che stavo cercando: lezioni di matematica e di lingua indigena, scene di vita quotidiana, scene di pesca, attività rituali, paesaggi, attività artigianali, tutto concorrevano a dare un “senso esistenziale” all’esperienza della scuola bilingue nella comunità indigena. Oggi posso rileggere tale percorso di ricostruzione del significato della scuola a San Mateo come un metaforico montaggio delle scene cui assistevo e che mi era concesso di registrare lungo il percorso della mia esperienza di vita da ricercatore nella comunità.

Epilogo del 2003...

... Oggi, tornato da più di un anno in Italia e dopo un inverno passato a lavorare su ore ed ore di sequenza filmiche (senza la giusta distanza dal materiale documentario raccolto e con l’ansia della consegna istituzionale della tesi dottorale), mi ritrovo ad affrontare la scrittura di un testo etnografico, tutto interno al percorso istituzionale da cui tanto faticosamente avevo cercato di affrancarmi a San Mateo, per gestire la lontananza, l’estraneità ed i motivi profondi della mia ricerca.²⁶ Il tempo che mi separa da quell’esperienza ha richiesto un complesso lavoro di rimemorazione attraverso la scomposizione-ricomposizione delle sequenze filmiche, la comparazione fra i diversi contesti che sono stati i *settings* della mia attività di ripresa (fra scuola e comunità), la riconnessione di queste sequenze ai liberi ricordi, agli appunti, più o meno strutturati, trascritti sui quaderni, agli stimoli bibliografici che hanno reincanalato, a loro volta, i miei ricordi e le mie suggestioni nei percorsi della ricerca accademica riconosciuta; ma soprattutto ha richiesto la ricostruzione di un’idea guida semplice sulla relazione fra immagini registrate ed il *continuum* del vissuto, che riducesse la complessità incontrata in una formula facilmente gestibile ai fini della mia ricerca, consapevole che al risultato finale non sono estranei tutti i dubbi metodologici ed esistenziali che ho sperimentato sul campo. Tale idea guida l’ho trovata nell’accezione indessicale del significato; non un nesso arbitrario fra un significante ed un referente, ma un vincolo esistenziale

²⁶ La scrittura della tesi dottorale, come fa notare Marcus, è per molti aspetti un “ibrido etnografico”, che deve rispondere a due aspettative per alcuni versi divergenti: da una parte costituisce un primo riconoscimento professionale che può segnare la traiettoria accademica di un antropologo, dall’altra è il primo passo (sperimentale) del suo libero sviluppo intellettuale [Marcus, 1997 (1986), p. 88-94, 327-332].

fra segni e contesti cui si riferiscono. Le immagini registrate intrattengono dunque un rapporto indessicale con l'esperienza del campo e creano un ponte verso un orizzonte esistenziale lontano, in cui riposa il significato profondo dell'esperienza di ricerca.²⁷

La complessa resa scritta di questo testo è dunque il tentativo di ricomporre il quadro, di ridare un ordine sequenziale e lineare al disordine del mondo, che aveva trovato, laggiù, un ordine temporaneo nelle sequenze filmiche, nella selezione delle riprese, nell'interconnessione fra i contesti di ripresa, e che avrebbe potuto trovare un ordine alternativo

²⁷ Questo "senso esistenziale", che non può essere colto tutto nell'esegesi indigena delle parole e dei comportamenti, né tantomeno in un neutro resoconto di "ciò che fanno le persone di là", rimanda per un verso alla dimensione indessicale del significato e per un altro ad un livello pratico ed incorporato del senso, proprio, se vogliamo, dell'*habitus* bourdieuiano. Tale "senso esistenziale" mi sembra essere analogo al "senso ottuso" che Barthes considera proprio dell'immagine filmica: accanto al senso propriamente semiotico, quello situato al livello della "comunicazione", ovvero al livello di messaggio-contenuto dell'immagine, e al senso simbolico, quello situato a livello di "metacomunicazione" o "significazione", ovvero il livello dei simboli collettivi, storicamente e culturalmente stratificati, vi è un terzo senso, quello "ottuso" appunto, pertinente al livello della "significanza" (Barthes, cit., p. 42-61), che corrisponde forse ai "significati" che gli etnografi cercano di decodificare e restituire, significati che non si esauriscono nella traduzione dei "giochi linguistici" altrui, né nelle associazioni simboliche palesi (quelle che gli informatori possono darci palesemente, come: "il nord è maschile") "... *quello che è «di troppo», come un supplemento che la mia intelligenza non riesce bene ad assorbire, ostinato e nello stesso tempo sfuggente, liscio e inafferrabile, propongo di chiamarlo il senso ottuso*" (ivi, p. 45). Poco più avanti Barthes così parla della difficoltà di costruire una "semiotica" del senso ottuso:

In altri termini, il senso ottuso non è situato strutturalmente, e uno studioso di semantica non ne riconoscerà l'esistenza oggettiva ... e se esso è evidente (per me), forse ciò accade ancora (per il momento) a causa della stessa «aberrazione» che costringeva il solitario e infelice Saussure a intendere una voce enigmatica, senza origine e ossessiva, quella dell'anagramma, nel verso arcaico. La stessa incertezza quando si tratta di descrivere il senso ottuso (di dare qualche idea del luogo in cui va, e dove se ne va); il senso ottuso è un significante senza significato; donde la difficoltà di nominarlo... Se non si può descrivere il senso ottuso, è perché, contrariamente al senso ovvio (quello semiotico o quello simbolico), non copia nulla: come descrivere ciò che non rappresenta nulla? La «resa» pittorica delle parole qui è impossibile. La conseguenza è che, se, davanti a queste immagini, si resta al livello di linguaggio articolato... il senso ottuso non giungerà ad esistere, a entrare nel metalinguaggio del critico. Questo significa che il senso ottuso sta al di fuori del linguaggio (articolato), e tuttavia nell'ambito dell'interlocuzione... noi possiamo intenderci in proposito «alle spalle» del linguaggio articolato: grazie all'immagine... anzi: grazie a ciò che, nell'immagine, è puramente immagine (e che in verità è ben poca cosa), facciamo a meno della parola, senza cessare di capirci. (ivi, p. 54-55).

in una ipotetica restituzione audiovisiva. Tutto questo per restituire, una volta tornato in Italia, il senso della vita di là, ed in particolare il senso di una forma particolare di vita, quella scolastica appunto, in un villaggio indigeno del Messico del sud dove, solo per fare un esempio, al bimbo vengono insegnati a scuola i fondamenti scientifici della biologia del corpo umano, ma gli vengono impartite a casa cure che nulla hanno a che vedere con questa biologia.

Per quanto tutto ciò che io facessi laggiù fosse veicolato dal mio ruolo di ricercatore, la vita ha sempre preso il sopravvento sulla ricerca e tramite i percorsi della mia socializzazione nel villaggio qualcosa, spero, è passato dalla vita alla ricerca. Oggi, tornato lontano da quel posto, la scrittura è tornata ad essere lo strumento principale di restituzione della forma di vita che ho vissuto là, significativa soprattutto, spero, della vita di là anche in mia assenza. La stessa motivazione che spinge chi è lontano a scrivere lettere è quella che mi spinge ora a scrivere questo testo; la scrittura come “cura del sé” che crea l’illusione di colmare le distanze, distanze biografiche, distanze affettive, distanze culturali. Nella resa pubblica della ricerca, nella sua messa in valore all’interno del circuito istituzionale accademico, risiede dunque la scommessa di scorporare quell’esperienza doppia e restituire il senso di una diversa forma di vita scolastica e la possibilità di una diversa forma di vita intellettuale.

CAPITOLO 3

LA DOPPIA INCORPORAZIONE: GLI INDIGENI A SCUOLA E LA SCUOLA INDIGENA

... Riprendo la strada verso il centro e lungo il cammino mi sento fischiare da un gruppetto di persone sedute sotto un tamarindo dentro il cortile della scuola; capisco subito che non si tratta di “borrachos”, infatti riconosco subito un maestro che ho visto alla riunione dei giorni scorsi [...] e il maestro Félix. Sotto il tamarindo ci sono una ventina di sedie vuote e a terra 2 tamburi tradizionali e due gusci di tartaruga di quelli che si suonano con le corna di cervo il giorno del Corpus Christi. Sono interdetto e imbarazzato, non so bene cosa ci stia a fare io lì. Loro parlano fitto in huave e di tanto in tanto intercetto qualche occhiata di studio su di me; intendo a grandi linee che stanno parlando del modo diverso di suonare che hanno quelli di San Francisco. Poi il maestro che mi è seduto accanto mi si rivolge in spagnolo dicendomi che sta per avvenire un evento particolare: “por eso te llamamos”. Stanno per celebrare la fondazione della scuola di Barrio Nuevo, avvenuta sotto quello stesso tamarindo alle 13 del 18 novembre del 1983, 18 anni or sono. In quell’occasione fu fondato lo stesso Barrio Nuevo, alla presenza dell’allora presidente, del sindaco e delle autorità di Oaxaca, pretesto per consentire l’apertura di una scuola primaria bilingue in San Mateo.... Il maestro è visibilmente soddisfatto, ci sono anche i suonatori di flauto, tamburo e guscio di tartaruga. (dal diario di campo, 18-11-2001)

3.1 La scuola, gli indigeni ed il “Pensiero di Stato”

Prima di entrare nelle aule delle scuole di San Mateo del Mar, facciamo un passo indietro per ricostruire la mappatura storica di quel processo di formazione dell’istituzione scolastica nel Messico moderno e della sua penetrazione nelle comunità indigene. Tale processo è stato letto unilateralmente come la realizzazione del progetto di unificazione sociale e linguistica propugnato dai padri della nazione, cioè il processo dell’“incorporazione” delle popolazioni indigene nella società nazionale. Una lettura unilaterale, politica, storiografica e sociologica al tempo

stesso, che costituisce un buon esempio di quello che Sayad ha definito, sulla scorta di Bourdieu, “Pensiero di Stato”:

Il pensiero di stato ed il pensiero dello stato sarebbero inseparabili: sarebbe il pensiero di stato a produrre il pensiero dello stato in tutto ciò che è e in tutti gli ambiti in cui si applica. Proprio come il pensiero dello stato, per effetto della sua costanza, delle sue ripetizioni, della sua forza e del suo potere di imposizione, potrebbe aver generato il modo durevole di pensare tipico del pensiero di stato. (Sayad, cit., p. 371)

In maniera analoga ma inversa a quanto avviene nelle contemporanee società occidentali, dove la presenza sempre più consistente di popolazione “immigrata” costituisce un limite all’idea stessa di cittadinanza, nella nascente nazione postcoloniale, la presenza di popolazioni indigene, con differenti eredità linguistiche e culturali, costituiva un’aberrazione macroscopica all’idea stessa di unità nazionale. Di fronte all’estrema frammentazione linguistico-culturale della popolazione del Messico postcoloniale, la risposta del “Pensiero di Stato”, unificata a livello politico e sociologico in una “concertazione oggettiva” fra il campo politico e quello accademico, è stata una politica indigenista appiattita sugli interessi nazionali: il complesso fenomeno della convivenza di differenti tradizioni culturali e linguistiche è stato ridotto al problema dell’“incorporazione delle popolazioni indigene” nella società nazionale, da perpetrare, prima di tutto, attraverso un sistema educativo di massa che diffondesse in tutto il paese una lingua ed uno stile di vita nazionali.

In Messico tale “Pensiero di Stato” ha preso forma soprattutto attraverso una collaborazione organica fra l’antropologia e le istituzioni nazionali, che ha fatto dell’antropologia una sorta di “scienza sociologica” di Stato orientata verso una politica del cosiddetto *cambio dirigido*; una sorta di acculturazione pianificata, espressione essa stessa della comprensione antropologica dei processi di meticciaggio, che aveva come obiettivo quello della costruzione di un paese socialmente più giusto, culturalmente più uniforme ed economicamente più sviluppato [Aguirre Beltrán, 1992a (1973), 1992b (1976)]. Tale politica, attraverso l’azione di istituzioni come l’Istituto Nazionale Indigenista (INI), ha oggettivamente reificato il problema dell’incorporazione delle popolazioni indigene e con esso l’indubitabilità dell’equazione fra diversità linguistico-culturale, disuguaglianza sociale e sottosviluppo economico. L’antropologia messicana è rimasta così subordinata alla categorie stesse del discorso nazionale (prime fra tutte quella di “incorporazione”), prodotto ed oggettivazione esse stesse del “Pensiero di Stato”, ed entrambi sono rimasti così vitt-

me di quello che lo storico Graff ha chiamato il “mito dell’alfabetismo”, ovvero quel complesso arbitrario di effetti cognitivi, economici e più in generale sociali, ritenuti il portato “naturale” dell’alfabetizzazione come componente ineludibile del progresso nelle società statuali moderne [Graff, 2002 (1987)]. Tramite una serie di misure istituzionali, due fatti di differente natura vengono associati in maniera quasi scontata, tanto da divenire sinonimi, prerequisiti ineludibili d’emancipazione sociale: la castiglianizzazione da una parte e l’acquisizione della tecnologia della scrittura dall’altra, vengono indistintamente legate all’istituzione scolastica e, tramite questa, diventano strumenti indispensabili per partecipare a pieno titolo ai benefici economici e sociali della società nazionale.

Impostato il problema nei termini teleonomici di un’ineludibile progressiva integrazione degli indigeni nel corpo sociale nazionale, e della conseguente emancipazione dalle condizioni di subalternità ereditate dall’epoca coloniale, è rimasto così inesplorato un fatto sociologicamente macroscopico: cioè la puntuale disattesa (questa sì tanto puntuale da apparire quasi ineludibile) delle aspettative riposte nell’educazione scolastica, cioè, detto in altri termini, l’impossibilità di trasformare nelle aule scolastiche un’eredità culturale indigena in un destino sociale garantito all’interno dello stato-nazione. Se oggi il tasso di alfabetismo e la padronanza dello spagnolo, dopo quasi due secoli di scolarizzazione di massa, sono effettivamente di molto aumentati fra la popolazione indigena, ciò è avvenuto in buona parte fuori delle aule scolastiche e secondo dinamiche di volta in volta diverse, senza un unico modello di socializzazione e con effetti, sociali e simbolici, di volta in volta differenti (King, 1994, p. 79-129); e soprattutto ciò non ha prodotto automaticamente i “benefici effetti” auspicati: le popolazioni indigene continuano a partecipare in misura assai ridotta alle risorse simboliche ed economiche della nazione messicana.

Potente rumore di fondo del processo di creazione della nazione messicana, il “mito dell’alfabetismo” mi sembra sia servito soprattutto a dissimulare la presenza indigena nella società nazionale (prima ignorata o relegata ad un passato precolombiano mitizzato, poi assimilata alla condizione di ruralità subalterna da emancipare, poi “vistosa eccezione” da incorporare), minimizzando la complessità di una realtà sociale fatta di una pluralità di pratiche linguistiche e di forme di vita sociale che sfidava, e tutt’ora sfida, ogni pretesa uniformità nazionale [Bonfil Batalla, 2005 (1987)].

La proliferazione delle forme di conflitto e resistenza che le popolazioni indigene continuano oggi a mettere in atto, dalla rivolta esplosa in Chiapas nel 1994, fino ai più recenti fatti di Oaxaca, piuttosto che

l'auspicata "integrazione" ad ogni occasione rivendicata, è oggi il segno tangibile di un macroscopico paradosso irrisolto.¹ Oggi che si è assunto il bilinguismo come situazione stabile in alcune aree indigene del paese, dalle ceneri del problema dell'uniformità linguistica ed alfabetica della nazione, è sorta la questione dell'identità, declinazione contemporanea della condizione indigena all'interno dello Stato-nazione. Si è svelata così la dissimulazione a cui il "Pensiero di Stato" ha sottoposto il problema indigeno: riducendo il problema indigeno ad un problema di ordine culturale, nel senso più scolastico del termine (da risolvere tramite l'alfabetizzazione...), il "Pensiero di Stato" ha ignorato, o finto di ignorare, la complessità del fenomeno; scindendo i legami fra l'ordine sociale, politico, economico e simbolico, ha astratto e decontestualizzato la presenza indigena, privandola di "corpo sociale" ed "esistenziale".

3.1.1 *Il Messico indipendente*

Heath ci ha mostrato come, di fronte alla grande frammentazione linguistica del Messico indigeno, la politica ufficiale della lingua abbia sempre oscillato fra due poli: da una parte la necessità di un'identità nazionale unitaria ha prodotto da subito politiche di castiglianizzazione diretta che hanno negato legittimità alle lingue indigene; dall'altra il riconoscimento di un pluralismo linguistico e culturale di fatto ha portato, in alcuni settori intellettuali della società, a precoci quanto minoritarie prese di posizione in favore di un sistema scolastico bilingue che non escludesse a priori le lingue indigene [Heath, 1992 (1970)].

L'intero progetto di nazione unitaria e liberale a cui si ispirava l'*élite* creola, fautrice dell'indipendenza dalla corona spagnola avvenuta nel 1821, sembrava doversi giocare intorno alla questione della lingua e dell'educazione: i benefici della ragione e del progresso, i valori della cittadinanza e della libertà dovevano passare attraverso l'alfabetizzazione e la castiglianizzazione, senza le quali la nazione non si sarebbe mai affrancata dai retaggi coloniali (Cifuentes, 1998; Heath, cit., p. 94-126).

Nel 1825 venne varato il primo programma nazionale di alfabetizzazione che comprendeva non solo le aree urbane ma anche le zone

¹ Mi riferisco qui al recente conflitto sociale esploso a Oaxaca nell'estate del 2006, che ha visto mobilitarsi, intorno al movimento dei maestri, una serie di organizzazioni a base indigena, portavoci di diverse istanze di autodeterminazione politica e rivendicazione sociale.

rurali del paese fino a quel momento completamente non scolarizzate. Nel 1842 venne decretata l'istituzione di un sistema unico di educazione primaria, gratuito e obbligatorio per tutti i bambini fra i 6 e i 15 anni; nel decreto del governo, si legge, il motivo dell'istituzione è la “...*la necesidad de difundir la enseñanza del idioma nacional; para aquél que es ignorante de su propia lengua nacional, los valiosos derechos de ciudadanía están de echo inoperantes*” (Cifuentes, cit., p. 232).²

Tali *valiosos derechos de ciudadanía*, a cui si ispirava la nascente nazione messicana, erano dunque inconciliabili col riconoscimento della pluralità linguistico-culturale che di fatto persisteva dentro i confini della nazione. Fu sufficiente allora ai legislatori e ai politici creoli del Messico indipendente ignorare qualsiasi specificità della pur consistente popolazione indigena per rendere operante, cioè “legale”, il principio di cittadinanza: di fronte alla legge esistevano solo cittadini messicani e l'indigeno veniva proiettato in un passato preispanico fondante senza distinzione di sorta, in una sorta di classicismo buono solo per archeologi e studiosi di lingue morte (Cifuentes, cit., p. 236; Heath, cit., p. 106, 117-122; King, cit., p. 57-58). La condizione dell'indigeno venne di fatto a coincidere, per i legislatori del tempo, con quella del contadino povero, che calzava *huaraces* e mangiava *tortillas*, emarginato economico e sociale, accomunati entrambi in una categoria sociale neutra, quella degli analfabeti. Il conflitto linguistico di un paese profondamente multilingue venne allora istituzionalizzato nella scuola, circoscritto al binomio lingua unificazione e alfabetizzazione-progresso, e con esso la specificità indigena venne occultata, creando un profondo malinteso nell'identità nazionale messicana. Si arrivò al punto di escludere i termini *indio*, *raza* e *casta* dal linguaggio giuridico e legislativo, sostituiti dai più liberali *ciudadanos* e *mexicanos* che alludevano ad una unità culturale e linguistica di fatto fantomatica.³ Nel 1824 José María Luis Mora, influente pedagogo e uomo politico del Messico indipendente, scrive: “*que se proscriba la denominación de indio que ha venido a ser la acepción vulgar y obrobiosa de una*

² Nelle costituzioni del 1821 e del 1836 si riconosceva il diritto di voto, fondamento del diritto di cittadinanza, solo agli alfabetizzati, in una società in cui, secondo una stima ricorrente in diverse fonti, solo lo 0,5% della popolazione sapeva leggere e scrivere; fra questi, chiaramente, non risultavano gli indigeni (Cifuentes, 1998, p. 222).

³ Nello stato di Oaxaca, uno degli stati con più forte concentrazione di popolazione indigena, il primo accenno alla condizione indigena viene fatto nella “*Ley Reglamentaria de Instrucción Primaria*” del 1893 dove, per la prima volta, si parla di *raza indígena* (Ruiz Cervantes, 2001, p. 101).

gran porción de nuestros ciudadanos... por la ley ya no existen indios" (Cifuentes, cit., p. 221).

Questa proscrizione sarà destinata a perpetuare nei fatti, tramite una serie di misure istituzionali, una sorta di vera e propria rimozione, in una parola a garantire quella che Bonfil Batalla ha definito la "disindianizzazione" della massa meticcia subalterna, rurale o urbanizzata, e con essa la scissione fra un "Messico profondo", indigeno nelle pratiche e nelle forme di vita, anche se in parte senza più riconoscerlo, e un "Messico immaginario", rivolto alla rincorsa di un modello occidentale di sviluppo:

Las diferencias sociales entre "indios" y "mestizos" no obedecen... a una historia radicalmente distinta de mestizaje. El problema puede verse mejor en otros términos: los mestizos forman el contingente de los indios desindianizados. La desindianización es un proceso diferente al mestizaje... La desindianización... es un proceso histórico a través del cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad... La desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada. [Bonfil Batalla, 2005 (1987), p. 41-42]

La costituzione del 1857 promulgherà l'educazione laica e gratuita come base dell'unificazione della cittadinanza messicana, lasciando aperto il problema della diversità linguistica. Sebbene l'élite liberale propugnasse un'idea di educazione come sostanziale sinonimo di castiglianizzazione, non mancarono però voci anche autorevoli fautrici di un più realistico riconoscimento della diversità linguistica del paese, come quella di Ignacio Ramírez, governatore dello stato di México e vicino collaboratore di Benito Juárez, presidente dal 1861 al 1872, a cavallo della breve parentesi del dominio asburgico di Massimiliano d'Asburgo (1862-1867):

Los indígenas no llegarán a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven. (1889, cit. in Heath, cit., p. 112)

Tali posizioni pluraliste erano però destinate a rimanere del tutto inascoltate durante la stagione del regime di Porfirio Díaz (praticamente ininterrotto dal 1876 al 1911). In questo periodo la scuola pubblica assunse in maniera inequivocabile la sua missione civilizzatrice e nazionalista, introducendo, in molte comunità rurali, alcuni elementi della cultura nazionale; la scrittura, la numerazione e le cerimonie civiche divennero allora parte della vita rurale in molte regioni del "Messico Profondo" (Ro-

kwell, 1996; Heath, cit., p. 111-126). Ma, ancora nel 1903, nello “stato indigeno” di Oaxaca, la popolazione effettivamente scolarizzata raggiungeva appena il 19% di quella in età scolare (Ruiz Cervantes, 2001, p. 108); per molte delle comunità indigene – quelle ancora sostanzialmente monolingui, relativamente autonome dalle autorità politiche istituzionali e sostanzialmente invisibili nelle statistiche ufficiali – la scrittura e lo spagnolo rimasero, nonostante gli sforzi, il codice di una nazione distante ed estranea, incontrata in contesti lontani dalla vita quotidiana (come tribunali, uffici pubblici, scuole), con cui era necessario negoziare ma con cui non ci si poteva identificare. L’uso delle lingue indigene più diffuse (il nahuatl, il maya, il mixteco, lo zapoteco ecc.) continuò ad assolvere egregiamente su scala regionale alla funzione di lingua franca, secondo una modalità ereditata fin dal periodo precoloniale (Heath, cit., p. 18-67), ovviando in parte alla scarsa conoscenza della lingua nazionale. Questa realtà sociolinguistica polimorfa sfidava ogni mito omogeneizzatore dell’alfabetismo che, nella misura in cui appiattiva la condizione indigena sulla condizione di rurale analfabeta, gettava i presupposti per un suo fallimento e per la perpetuazione di un conflitto linguistico tutt’ora irrisolto.

3.1.2 *Il Messico rivoluzionario*

Dopo la stagione del potere porfiriano appariva chiaro che l’alfabetizzazione e la castiglianizzazione non sarebbero mai bastate da sole ad affrancare dalla povertà la stragrande maggioranza della popolazione (indigena e meticcica) e a fare del Messico una nazione socialmente più omogenea. Occorreva affiancare ad esse più profonde riforme economiche e sociali all’interno di un nuovo “patto sociale” che espropriasse l’egemonia dei grossi potentati terrieri. La popolazione indigena tornò così strategicamente nell’obiettivo dei legislatori del Messico rivoluzionario, come emergenza prioritaria di una politica riformatrice più ampia.

La scuola promossa dal primo governo rivoluzionario, la cosiddetta *escuela rudimentaria*, varata nel 1911, si rivolgeva esplicitamente allo strato indigeno della popolazione e aveva per obiettivo “... enseñar principalmente a los individuos de raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética” [Francisco León de la Barra, 1911, cit. in Aguirre Beltrán, 1992a, p. 59]. Il metodo di castiglianizzazione diretta restava un dogma indiscusso, nonostante alcune voci, anche autorevoli, si fossero pronun-

ciate a suo sfavore (Heath, cit., p. 142-144). Gregorio Torres Quintero, uno dei padri della prima *escuela rudimentaria*, così vede il problema della varietà linguistica di fronte al sistema educativo unico nazionale:

El sistema que muchos preconizan para lograr mejor éxito en las escuelas de indios y que consiste en recomendar a los maestros aprendan la lengua de sus discípulos, es el medio más adecuado para que los indios continúen ignorando el español. Enseñándoseles en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual será más hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español; esto es lo importante, aun cuando olvide su lengua nativa. (Torres Quintero, 1913, cit. in Aguirre Beltrán, 1992a, p. 62)

La castiglianizzazione però non esauriva il mandato della scuola pensata dai riformisti dei governi rivoluzionari; questa doveva essere un esplicito strumento di trasformazione della società tradizionale, in mano al maestro rurale. Uno dei maggiori intellettuali ed ideologi della politica educativa del periodo, Moisés Sáenz, così descrive il grande progetto della scolarizzazione rurale:

Estamos animados siempre del celo apostólico; la acción es rápida y directa; la organización flexible; el ideal generoso [...]. Las escuelas están regadas en todo el país por todas partes, en todos los pequeños lugares escondidos de la República, por sierra y valle, en el matorral de Quintana Roo, en el rocoso desierto de la Baja California del Sur, en la éstepa inclemente de Chihuahua [...], en la cresta de la montaña a dónde el mixe aguerrido y desconfiado fue a colgar sus pueblos de zacate; por todas partes han ido el inspector primero y el maestro después, para enclavar la escuela. (cit. in Aguirre Beltrán, cit., p. 78)

Nacque in questo quadro, sotto la direzione di José Vasconcelos, direttore dell'*Universidad Nacional*, nonché direttore della *Secretaría de Educación Pública*, il progetto di una educazione pubblica destinata ad offrire nuove opportunità alla popolazione indigena rurale della Nazione; nel 1923 vengono istituite le *casas del pueblo*, dal 1925 dette *escuelas rurales*. Così la descrive ancora Moisés Sáenz:

¿Qué linaje de escuela es ésta a la que llegan chicos y grandes, donde los viejos cantan de noche y los niños de día, donde se oye hablar mucho de gallinas y de conejos, de cooperativas y de pequeñas industrias, de recreación y de actividades libres, de vacunar a la gente y de cortarle el pelo, y tan poco de aprender a leer, a escribir, a contar? Esta es, señoras y señores, sencillamente una nueva escuela, una escuela socializada que

funciona en una sociedad de vida suficientemente primitiva para que la escuela asuma muchas de las funciones y responsabilidades que en grupos sociales más diferenciados descargan otras agencias. [...] Esta escuela tiene una tarea, enseñar a vivir a las criaturas, un solo método, abrir amplias las puertas y dejar que la vida entre, y luego, que los niños la vivan. (Sáenz 1964, cit. in Aguirre Beltrán, cit., p. 82-83)

Questa scuola venne pensata come scuola per la comunità, le cui finalità didattiche (l'alfabetizzazione e la matematica di base) non potevano essere disgiunte da quelle pratiche e sociali. Non solo dunque luogo di apprendimento di materie scolastiche, ma anche centro capace di promuovere l'associazionismo e la cooperazione, di preparare alla vita rurale impartendo nozioni di lavori pratici (falegnameria, carpenteria, giardinaggio ecc.), capace di promuovere un miglioramento igienico-sanitario delle condizioni di vita, una scuola la cui azione non rimanesse circoscritta alle pareti dell'aula ma si irradiasse per tutta la comunità (Aguirre Beltrán, cit., p. 59-83; de la Fuente, 1964, p. 51-61 e *passim*; Heath, cit., p.134-142).⁴

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque, volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. (Sáenz, 1964, cit. in Aguirre Beltrán, cit., p. 79)

Strettamente connesso all'azione delle scuole rurali era l'intervento delle cosiddette "missioni culturali"; nate anch'esse nel 1923, nella visione del loro ispiratore José Vasconcelos, dovevano avere l'esplicito proposito morale di portare l'azione rigeneratrice del nuovo Messico rivoluzionario fin nelle più remote comunità indigene, dove il potere dei *caudillos* e della chiesa era ancora molto forte. Inizialmente itineranti e poi, dal 1926, trasformate in istituzioni permanenti, le "missioni" erano formate da un'equipe di esperti e tecnici in diversi settori (agronomia, pastorizia, igiene e salute, educazione e didattica, carpenteria, falegnameria, meccanica ecc.) che lavoravano come "agenti di sviluppo" per mettere le comunità indigene al passo con la rivoluzione, introducendo nuove forme e tecniche di produzione, nuove forme di gestione della terra, nuove forme di organizzazione sociale del lavoro, e diffondendo la riforma agraria contro lo strapotere dei *caudillos* (Aguirre Beltrán, cit., p. 85-97; Mendoza García, 2004).

⁴ Sáenz e Vasconcelos, i principali ideatori della scuola rurale postrivoluzionaria, furono fortemente influenzati dal pensiero pedagogico di John Dewey, basato sul pragmatismo. Il lavoro, in ottica deweyana, era un importante fattore formativo che assicurava un apprendimento pratico ed un'esperienza reale di integrazione sociale.

La politica scolastica del Messico rivoluzionario sembrava così smascherare il mito liberale dell'alfabetismo: solo all'interno di un'azione integrata, rivolta all'intera comunità e non solo al singolo individuo da educare, l'alfabetizzazione avrebbe potuto produrre i suoi benefici effetti "civilizzatori", agendo attraverso altri fattori e rapporti sociali. Il termine *indígena* venne così acquisendo una nuova valenza strategica nella retorica del "Pensiero di Stato" rivoluzionario, ad indicare tutta quella massa rurale alla quale soprattutto si rivolgevano le riforme, distribuendo terre da lavorare, confiscate ai latifondisti, e libri e quaderni per leggere e scrivere. La popolazione rurale, già disindianizzata, viene ora retoricamente reindianizzata in funzione del discorso civilizzatore della rivoluzione:

Es estereotipia vulgar, por tale años, que el campo mexicano está exclusivamente poblado de indios, a tal punto que población indígena y población rural viene a significar una misma cosa... Ello ayuda a comprender porque la Revolución al promover reformas agraria y educativa lo hace pensando en el indio. No puede ser en otra forma ya que lo indio pervade totalmente a la masa campesina. (Aguirre Beltrán, cit., p. 71)

Il termine *indígena* viene acquisendo così una valenza di "casta sociale" interna alla società nazionale, con un portato di "destino sociale" difficile da sconfessare (Bonfil Batalla, cit., p. 39-43 e *passim*, Bartolomé, 1997, p. 41-74).

Ahora bien, si tenemos en cuenta que nuestra masa total de indios asciende a números redondos, con los mestizos que están en el mismo grado de civilización, a la suma de 7 834 774 y que forman 44 familias diferentes dispersas en la inmensa e intrincada extensión de nuestro territorio y que hablan más de cien idiomas diferentes, resulta claro que, en un país en el que existe tal suma de población no incorporada a la civilización, no puede haber ni intereses comunes, ni ideales semejantes, en fin, ni patria. (Alfredo E. Uruchurtu, 1927, cit. in Aguirre Beltrán, cit., p. 72)

Insomma più del 50% della popolazione nazionale, composta da indigeni e meticci, viene accomunata dal grado di esclusione dalla "civilizzazione nazionale"; un'indistinta massa sociale da alfabetizzare e da castiglianizzare, da emancipare dalla condizione di marginalità sociale e sottosviluppo economico, in una parola una massa da "incorporare" nella società nazionale.

3.1.3 L'Indigenismo

Nella politica educativa del Messico rivoluzionario troviamo alcune delle linee che guideranno le politiche indigeniste degli anni centrali del secolo, attraverso le quali la questione indigena emergerà a livello istituzionale come la questione nazionale.

Questa nuova stagione dell'indigenismo si fonderà sui principi ed i metodi delle scienze sociali, intese come indispensabili strumenti dell'azione politica. Già nel 1916 Manuel Gamio, padre della moderna antropologia sociale messicana, scriveva:

Es axiomático que la antropología, en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de él se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna. Por medio de la antropología caracterizan la naturaleza abstracta y la física de los hombres y los pueblos y se deducen las medidas apropiadas para facilitarles un desarrollo evolutivo normal. (Gamio 1916, cit. in Aguirre Beltrán, cit., p. 115)

L'antropologia si configurò dunque, fin dalla sua nascita, come la scienza normale delle istituzioni nazionali, "scienza politica" destinata al miglior governo degli uomini e immediatamente volta all'azione sociale presso i gruppi oggetto di studio. Al centro della concezione di Manuel Gamio di un'antropologia sociale come "scienza politica" c'era il concetto di "*enfoque integral*", cioè la necessità di un intervento globale articolato sul piano economico, sanitario ed educativo, e quello di "*regionalismo*", ovvero la necessità di una pianificazione su scala locale dell'intervento stesso, che tenesse conto delle dinamiche sociali e culturali specifiche. Questi due concetti orienteranno per quasi un cinquantennio tutti quegli interventi pubblici esplicitamente rivolti a migliorare le condizioni di vita della popolazione indigena.⁵

Nel pieno fermento del programma nazionale delle scuole rurali e delle missioni culturali, iniziò a farsi strada la possibilità di perseguire l'incorporazione attraverso soluzioni ed interventi specifici, a misura di indigeno. Nel 1926 nacque la prima istituzione educativa esplicitamente rivolta agli indigeni, la *Casa del Estudiante Indígena*, un collegio fonda-

⁵ Già nel 1917, prima dell'avvio ufficiale delle scuole rurali, nacque, sotto la direzione dello stesso Gamio, la *Dirección de Antropología y Poblaciones regionales*, con l'intento di tradurre in pratica i principi dell'*enfoque integral*. La *Dirección*, operativa fino al 1925, portò a termine un solo progetto, il progetto della valle di Teotihuacán, considerato l'antesigano dell'indigenismo venturo (Heath, cit., p. 133-134).

to a Città del Messico dove confluirono piccoli contingenti di giovani indigeni delle principali etnie messicane, selezionati dai governatori dei diversi stati della repubblica, da formare come agenti interni dell'incorporazione nazionale. L'obiettivo della casa era quello di "...*anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos integralmente a la comunidad social mexicana*" ("Secretaría de Educación Pública" in Aguirre Beltrán, cit., p. 97-98). Per quanto il metodo fosse sempre quello della castiglianizzazione diretta, l'esperimento della casa dello studente indigeno costituì forse il primo passo nella direzione di un'educazione bilingue: le lingue indigene non venivano censurate, anzi se ne promuoveva l'uso fuori dalle aule in vista di un futuro impiego in funzione di mediazione quando gli studenti, debitamente formati, sarebbero tornati nelle loro comunità come maestri, direttori di scuole, agenti, bilingui e biculturali, dell'incorporazione delle comunità indigene nella società nazionale. Ma questi indigeni furono tanto incorporati nella vita urbana che preferirono non far più ritorno alle loro comunità e proseguire gli studi⁶ (Aguirre Beltrán, cit., p. 97-103; de la Fuente, cit., p. 62-75; Heath, cit., p. 145-150).

Insomma, come ci mostra bene la Heath, proprio all'interno del fiducioso progetto di un sistema scolastico nazionale, unificato e di massa, messo in opera fra gli anni Dieci e Venti, iniziò a crescere l'ipotesi di una via all'incorporazione "a misura di indigeno" (Heath, cit., p. 127-150 e *passim*). Una serie di progetti circoscritti e sperimentali, e pezzi di istituzione, già attivati nel decennio delle riforme rivoluzionarie, confluirono nei successivi anni '30 e '40 in una precisa politica istituzionale che diede forma esplicita all'indigenismo messicano, modello per molte analoghe esperienze anche in altri paesi latinoamericani. Questo cambiamento di prospettiva fu dovuto, in gran parte, al sempre più stretto sodalizio fra politica e scienze sociali, prime fra tutte l'antropologia e la linguistica, che portò alcune delle principali personalità intellettuali del paese, come Alfonso Caso e Aguirre Beltrán fra gli altri, a ricoprire importanti ruoli istituzionali, in prima linea nello sforzo politico di integrazione degli indigeni nella società nazionale.

⁶ Nel 1932 la Casa dello Studente Indigeno viene chiusa e sostituita da 11 centri di educazione indigena, sullo stesso modello del collegio, sparsi in diversi stati della repubblica, con l'intento di istruire i giovani indigeni nel loro ambiente sociale, senza che venissero scissi del tutto i legami con le comunità d'origine.

Lo stesso Moisés Sáenz, già ideatore della scuola rurale e sottosegretario all'educazione pubblica, diventerà un convinto sostenitore dell'utilità delle scienze sociali come strumento d'analisi e pianificazione, per rendere più efficace l'intervento dello Stato nelle zone indigene. Fu lui nel 1932 a promuovere a Carapan, comunità purépecha nello Stato del Michoacán, la *Estación Experimental de Incorporación Indígena*.

La Estación tiene por objecto desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de asimilación de la población aborigen al medio mexicano. Efectuará igualmente, indagaciones mediante las cuales puedan describirse los procedimientos más adecuados que el gobierno deba seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional... [Sáenz, cit. in Aguirre Beltrán, 1992b, p. 203]

Nel fare un bilancio finale di quell'esperienza, Moisés Sáenz, alcuni anni dopo, individuò essenzialmente tre fattori che avevano limitato, fino ad allora, lo sviluppo della società tradizionale: la resistenza culturale, l'isolamento e la mancanza di materiali didattici specifici per il contesto indigeno. Per rendere più efficaci gli interventi dello Stato nelle comunità indigene, occorre allora più strade, ma anche testi speciali per studenti indigeni, ed in generale una più approfondita conoscenza del contesto sociale e culturale locale (Heath, cit., p. 156-59). Sulla scorta di questa esperienza Moisés Sáenz auspicò la creazione di un dipartimento specificamente destinato al problema indigeno. Tale auspicio venne raccolto dal presidente Cárdenas che nel 1936 creò il *Departamento de Asuntos Indígenas* sotto la cui direzione ricaddero le scuole, le istituzioni di credito e sviluppo agricolo, le istituzioni sanitarie e in generale tutte le azioni ufficiali del governo destinate a migliorare la condizione di vita degli indigeni. Alla base dell'azione del dipartimento c'era la ferma fiducia nel metodo delle scienze sociali per guidare l'intervento dello Stato nelle regioni indigene.⁷ Le ricerche antropologiche e linguistiche acquisirono così un credito politico notevole e a tal fine venne creato anche l'*Instituto Nacional de Antro-*

⁷ L'azione diretta del Dipartimento nelle comunità indigene era rappresentata dai *procuradores de pueblos*, agenti governativi esperti nelle leggi, veri e propri rappresentanti dello Stato nelle comunità indigene, e dai *centros de capacitación económica y técnica*, in sostituzione dei vecchi centri di educazione, che avevano l'obiettivo di formare personale specializzato indigeno (alfabetizzatori, esperti agronomi e pastorali, promotori sociali) che promuovesse lo sviluppo economico e sociale della comunità. Il DAI verrà chiuso nel 1946, assorbito dalla SEP dove si costituirà un organismo chiamato *Dirección General de Asuntos Indígenas* (Aguirre Beltrán, 1992a, p. 104-113; Heath, cit., p. 160-161).

pología y Historia, sotto la direzione di Alfonso Caso; *l'enfoque integral* auspicato da Manuel Gamio otteneva così una approvazione ufficiale e l'antropologia un riconoscimento istituzionale (Aguirre Beltrán, 1992a, p. 115-126 e *passim*; 1992b, p. 201-205 e *passim*; Heath, cit., p. 161-184).

Il riconoscimento della specificità del problema indigeno, e la resistenza oramai assodata dell'indigeno all'incorporazione tramite un'alfabetizzazione castigliana diretta, portò a riconsiderare l'ipotesi controversa dell'uso della lingua indigena a scuola, sempre avversata dalla politica ufficiale e sempre minoritaria fra gli intellettuali del paese. A dare una svolta decisiva in tal senso fu senz'altro il missionario e linguista statunitense William Cameron Townsend. Egli aveva già lavorato in Guatemala, ideando un alfabeto in lingua cakchiqueles per insegnare agli indigeni a leggere la Bibbia nella loro lingua, e sulla scorta di questa esperienza di successo venne invitato da Sáenz a visitare il Messico nel 1933. Con l'appoggio di Cárdenas, Townsend ed altri suoi collaboratori, formatisi nel *Summer Institute of Linguistics* (noto in Messico come *Instituto Lingüístico de Verano*), fra i quali Kenneth Pike e Maxwell e Elizabeth Lathrop, iniziarono a lavorare in numerose comunità indigene messicane, elaborando grammatiche, alfabeti e vocabolari delle principali lingue native della nazione. L'interesse sollevato dal lavoro dei linguisti dell'ILV ed il crescente credito dato dalle istituzioni al contributo attivo delle scienze sociali, fece sì che, nel 1939, studiosi messicani e nordamericani si riunissero a Città del Messico per dar vita alla "Prima Assemblea di Filologi e Linguisti" che segnò le direttive della nuova politica ufficiale della lingua, sotto il patrocinio del *Departamento de Asuntos Indígenas*: si auspicava che la prima alfabetizzazione avvenisse nella lingua indigena ad opera di maestri nativi appositamente formati; la lingua e la scrittura spagnola andavano introdotte gradualmente solo a partire da un lavoro scolastico previo fatto sulla lingua nativa. Durante la stessa assemblea venne approvato il primo progetto di alfabetizzazione bilingue, noto come Progetto Tarasco, presso il villaggio purépecha di Paracho, in cui venne applicato in via sperimentale il metodo dell'ILV (Aguirre Beltrán, cit., p. 121-125; King, cit., p. 113-129; Heath, cit., p. 168-179).

Nel 1940 fu celebrato a Patzcuaro (Michoacán) il primo Congresso Indigenista Interamericano, sotto la direzione dello stesso presidente Cárdenas, che vide l'esperienza messicana di "indigenismo scientifico" presa a modello per l'intero continente americano. Il Congresso si chiuse con l'auspicio della nascita, in ogni nazione del continente, di una istituzione specifica volta alla messa in opera di programmi di ricerca e sviluppo per le popolazioni indigene.

3.1.4 L'Istituto Nazionale Indigenista

L'Istituto Nazionale Indigenista (INI) sarà l'istituzione cardine nella gestione della nuova politica indigenista della seconda metà del '900. Fondato nel 1948 dall'antropologo Alfonso Caso, erede dell'antropologia sociale di Gamio, l'Istituto aveva la funzione di coordinare in un'unica azione integrata a livello regionale, i diversi interventi (economici, sanitari, sociali ed educativi) rivolti alle comunità indigene. Fu il promotore della politica del cosiddetto *cambio dirigido*, orientata verso un'integrazione nazionale, senza discriminazioni di razza e volta a ridurre lo svantaggio sociale delle popolazioni indigene. Da una parte ereditò dalla tradizione di Gamio l'approccio dell'*enfoque integral*, ma dall'altra, come ci mostra Heath, segnò un graduale cambiamento di rotta, dalla prospettiva dell'educazione, come volano dell'incorporazione, a quella dello sviluppo economico (Aguirre Beltrán, cit., p. 131-134 e *passim*; Heath, cit., p. 180-184, 199-204 e *passim*).

Il modello di pianificazione e d'intervento dell'INI si basava sul concetto di "regione rifugio". A partire dagli anni Cinquanta, in diverse zone indigene della nazione, iniziarono a nascere i cosiddetti Centri Coordinatori, volti a gestire sul campo, su un lungo periodo di tempo, il complesso degli interventi economici, sanitari, educativi e infrastrutturali promossi dall'INI all'interno di una cosiddetta "regione rifugio" (Aguirre Beltrán, cit., p. 134-152 e *passim*; Heath, cit., p. 203-205; de la Fuente, cit., p. 229-278 e *passim*). Questa era un'area con una sua unità geografica e socio-economica che aveva al centro una città meticcio-latina intorno a cui orbitavano, per motivi essenzialmente economici, diverse comunità indigene (non necessariamente di una stessa etnia). Non era dunque propriamente un'area etnica, omogenea dal punto di vista linguistico-culturale, ma un'area caratterizzata da una relazione "strutturale" fra componente meticcio-latina dominante e componente indigena subalterna. A differenza del *regionalismo* di Gamio, tutto rivolto alla comunità e alla sua specificità indigena, l'INI individuò dunque nella relazione fra componente latinometiccio e componente indigena il nodo sociale su cui intervenire per promuovere lo sviluppo di un'intera regione a forte presenza indigena.

Figura chiave dell'azione indigenista dell'INI fu quella del *promotor cultural*, vero e proprio agente attivo della trasformazione della sua propria società dall'interno, che doveva affiancare antropologi, linguisti, medici, ingegneri e tecnici vari, nell'azione promossa dal Centro Coordinatore. Il *promotor cultural* doveva essere un nativo della regione già semi-

alfabetizzato, parlante tanto la lingua indigena quanto quella spagnola, da una parte intermediario politico e culturale fra i centri regionali e le comunità locali, dall'altra vero innovatore culturale egli stesso, portatore di nuove conoscenze, competenze e tecniche (economiche, agricole, sanitarie ecc.) all'interno delle comunità. Nel suo profilo rimaneva però l'esplicito mandato didattico della castiglianizzazione, tramite il metodo indiretto, e quello più generale di promuovere una "cultura della scuola" che, tramite la lingua locale, avvicinasse l'indigeno alla lettura, al libro, alla scrittura, ed in genere all'educazione formale (Aguirre Beltrán, cit., p. 168-176; de la Fuente, cit., p. 94-129; Heath, cit., p. 206-214).⁸ Nella politica indigenista dell'INI l'alfabetizzazione continuò ad avere dunque un'importanza strategica, pur senza essere più un obiettivo prioritario e specifico di azione, una necessità pragmatica prima che un mandato ideologico.

3.1.5 *Il pluralismo*

Nel decennio degli anni Sessanta dello scorso secolo, fu dato un nuovo decisivo impulso al programma di "modernizzazione" della nazione; scuole, strade, elettricità, centri di salute erano le opportunità da offrire alle popolazioni indigene per renderle partecipi a pieno titolo della stagione di sviluppo economico e sociale che stava attraversando il paese. Molti antropologi e linguisti vennero coinvolti nelle file dell'INI, della SEP, dell'ILV e di un nuovo ente, il Servizio Nazionale di Promotori Culturali e Maestri Rurali Bilingui, con l'obiettivo comune di estendere l'educazione bilingue presso quei gruppi etnici ancora scoperti.⁹ Gustavo Díaz Ordaz, presidente del Messico dal 1964 al 1970, così esprime i capisaldi della sua politica indigenista:

el bilingüismo de la población, el cambio hacia una concepción científica del mundo, y la modificación de la organización con rasgos tribales hacia otra de tipo moderno. (cit. in Heath, cit., p. 227)

Dentro questa prospettiva dello sviluppo, l'indigeno continuava però ad occupare un ruolo marginale e subalterno, al più semplice mano

⁸ In tale ottica vennero elaborate dall'INI, in collaborazione con l'ILV, delle semplici *cartillas* bilingui dal contenuto fortemente orientato verso l'esperienza locale, da somministrare nei Centri Coordinatori a bambini ed adulti analfabeti (de la Fuente, 1964, p. 100-103 e *passim*; Heath, cit., p. 206-207).

⁹ Nel 1963 la SEP ratifica l'educazione bilingue come passo intermedio necessario verso una piena alfabetizzazione nella lingua nazionale (Heath, cit., p. 226).

d'opera a basso costo all'interno dei progetti economici regionali. Tutta una generazione di nuovi intellettuali, storici, sociologi e antropologi, fortemente influenzata dal Marxismo da una parte e da una lettura storica marcatamente postcoloniale dall'altra, rilesse criticamente la tradizione dell'indigenismo messicano, reo di aver perpetrato di fatto una sorta di "colonialismo dall'interno" (Aguirre Beltrán, 1992b, p. 181-188; Heath, cit., p. 228-232 e *passim*).¹⁰ Nel 1970 la pubblicazione di *De eso que llaman antropología mexicana*, di Warren A., Nolasco M., Bonfil Batalla G., Olivera M. e Valencia E. divenne il manifesto del nuovo orientamento critico dell'antropologia messicana, noto come *el nuevo rumbo*. Da una parte si denunciava un modello di sviluppo capitalista, destinato a mantenere le popolazioni indigene in una condizione di subalternità, dall'altra si criticava apertamente la politica indigenista dell'INI che aveva perpetrato di fatto, attraverso una politica dello sviluppo, i rapporti coloniali di casta fra meticci e indigeni. Queste critiche non potevano non coinvolgere la stessa antropologia sociale messicana, corresponsabile della politica indigenista del cinquantennio precedente, e con essa la relazione organica fra scienze sociali e Stato che ne era alla base; l'antropologia si ripensava come coscienza critica della nazione e del controverso imperativo dell'"incorporazione" [Bonfil Batalla, 2005 (1987)].

Parallela ed organica a questa critica intellettuale, nata all'interno delle scienze socio-antropologiche, anche l'azione sociale e politica dei nuovi professionisti indigeni, figli delle stesse politiche educative indigeniste, contribuì in maniera notevole a mettere in crisi il vecchio paradigma dell'indigenismo. Alcuni *promotores*, formati all'interno dei progetti di sviluppo dell'INI, furono negli anni Settanta la voce di un nuovo indigenismo fautore di una partecipazione diretta alla vita politica del paese e di una istanza di autodeterminazione riguardo alla lingua e alle forme d'organizzazione sociale e politica. Iniziò ad emergere allora una nuova élite culturale indigena che, adottati i codici e le forme della rappresentanza politica nazionale, e senza disconoscere per questo le forme del potere consuetudinario, conquisterà nuovi spazi, intermedi fra comunità locali ed istituzioni nazionali, luogo di elaborazione del nascente discorso etnico-identitario (Bartolomé, 1997, p. 164-187). Nel 1975 a Pátzcuaro venne indetto il primo congresso delle popolazioni indigene del Messico, da cui nacque il CNPI (*Consejo Nacional de Pueblos Indígenas*) formato da 56

¹⁰ Si veda a tal proposito l'opera di Pablo Gonzáles Casanova, *La democracia en México*, del 1963.

consigli supremi (in rappresentanza delle 56 lingue etniche riconosciute ufficialmente), ognuno rappresentato in un parlamento indiano. Ad esso seguirono nel 1977 e nel 1979 il secondo e il terzo congresso che espressero in forma ancora più radicale un'esplicita critica al modello di sviluppo messicano e, all'interno di questa, la rivendicazione di un'educazione bilingue impartita e gestita da maestri nativi a partire da testi in lingua indigena. Nel 1979 nacque l'ANPIBAC (*Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües*) che, in stretta collaborazione con il CNPI, definì nel 1982 il *Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*. Obiettivo del piano era quello di promuovere la standardizzazione degli alfabeti delle lingue indigene, accanto ad una pedagogia scolastica indigena in cui potesse trovare spazio anche l'insegnamento dei cosiddetti "contenuti etnici" (storia, cosmologia, mitologia indigene ecc.).

Il presidente Luis Echevarría Álvarez, solo 5 anni dopo il suo predecessore Díaz Ordaz, affermerà:

... coexisten en nuestro vasto territorio grupos de población que viven en muy distintos niveles de evolución material y cultural. Todos ellos tienen demandas sociales y económicas que es preciso atender; todos ellos necesitan expresar directamente – y en un lenguaje propio – sus problemas y sus proyectos de cooperación. (cit. in Heath, cit., p. 233)

Le posizioni critiche della nuova generazione di intellettuali ed il nuovo ruolo giocato dai professionisti indigeni dell'educazione, sembrano insomma mettere in crisi il "paradigma indigenista" e con esso il mandato "incorporativista" della scuola pubblica. Fra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta, inizia a delinearci, tanto nelle sedi accademiche quanto in quelle politiche, un nuovo discorso "pluralista" che riconosce sulla carta il valore della specificità delle culture e delle lingue native. Il bilinguismo viene oramai riconosciuto come una condizione permanente e strutturale della complessa composizione sociale della nazione messicana, non più stadio di transizione verso l'ideale di una nazione culturalmente e linguisticamente omogenea; l'eterogenea appartenenza etnica viene vista come costitutiva della stessa Nazione Messicana, non più necessariamente incompatibile con l'identità nazionale, né motivo imprescindibile di una diseguaglianza sociale apriori (Bartolomé, cit., p. 23-40, 188-199, Heath, cit., p. 268-289).

Nel 1978 nasce così, all'interno della SEP, la *Dirección General de Educación Indígena*, che istituzionalizza la proposta di una educazione bilingue ed interculturale destinata alla popolazione indigena. Il documento che esprime la proposta educativa della DGEI, del 1985, recita in apertura:

La educación que se ofrezca a las niñas y a los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

La educación que se ofrezca a las niñas y a los niños indígenas será intercultural bilingüe.

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto de las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. (“Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y a los Niños Indígenas”, SEP, 1999, p. 11-12)

A partire dal decennio successivo, sulla scorta di questa formale approvazione di una prospettiva pluralista, la SEP promuoverà un processo di decentralizzazione istituzionale di poteri e fondi a livello statale, e delegherà ai singoli stati il finanziamento, l'organizzazione e la gestione dell'educazione pubblica, lasciando loro ampi margini di applicazione e interpretazione del principio dell'educazione interculturale bilingue.

Il linguaggio della “pluralità culturale” si afferma in ambito giuridico ed istituzionale, a tutti i livelli, senza più lasciare traccia dell’“incorporazione” protagonista di un intero cinquantennio. L'articolo secondo della Costituzione Politica degli Stati Uniti Messicani, riformata nel 2003, recita:

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se

hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

All'interno di questo nuovo "assetto pluralista" si assiste però ad un proliferare di associazioni e movimenti a base indigena che rivendicano alle comunità più ampi spazi di autorganizzazione in ambito agrario, educativo e politico, scavalcando altre forme di mediazione istituzionale. L'impatto nazionale dell'insurrezione zapatista in Chiapas, nel 1994, imporrà la realtà di queste nuove forme di organizzazione "etnopolitica", nuovi soggetti politici indigeni, nati dalla convergenza fra critica intellettuale, neorappresentanza indigena e bisogni delle comunità di base, che esprimono in maniera inedita e radicale le istanze del conflitto fra stato nazionale e società native (Bartolomé, cit., p. 23-40, 164-187; de la Cruz, 1990, p. 423-444; King, cit., p. 70-71); qui prende corpo sociale il discorso e la prospettiva dell'identità etnica, declinazione contemporanea di un conflitto che ha radici profonde.

3.2 La scuola a San Mateo del Mar: fra biografico e sociale, fra locale e nazionale

La scuola a San Mateo ha accompagnato i processi di trasformazione sociale di questa comunità indigena per tutto il novecento. Basti pensare che non c'è sanmateano oggi che non abbia avuto rapporti diretti o indiretti con questa istituzione; anche i più anziani hanno appreso i rudimenti della scrittura e della matematica nella scuola rurale degli anni Venti e Trenta del secolo scorso. L'esperienza scolastica è insomma un'esperienza ormai condivisa da più generazioni, entrata a far parte di un patrimonio comune di memoria, fatto di episodi, eventi e tracce, più o meno sedimentati nelle biografie personali e nell'immaginario collettivo: l'arrivo di un maestro *mixiig* negli anni '20, le sue lezioni di spagnolo e matematica all'interno dell'*awan*, la grande capanna con tetto di palma dove si riunivano le autorità civili, le punizioni che impartiva, la sospensione delle lezioni durante le scorrerie dei ribelli, l'arrivo di un linguista missionario dell'ILV negli anni '40, la condotta sociale sregolata dei maestri *moel* negli anni Settanta, la loro cacciata, decisa durante un'assemblea pubblica. Tutti questi episodi rappresentano l'aspetto "evenemenziale", localmente percepibile, di quel processo complesso e contraddittorio della politica nazionale di scolarizzazione

delle comunità indigene rurali che ho cercato di delineare nei precedenti paragrafi. Il tentativo di ricostruire tale percorso attraverso l'intreccio degli eventi locali e dei motivi biografici che emergono dalle interviste raccolte sul campo, non ha certo la pretesa di dire come siano andate "veramente" le cose, né, tantomeno, di ricostruire una cronologia precisa degli eventi che, data la natura delle fonti utilizzate, risulta spesso imprecisa ed incerta; ciò che mi interessa è leggere attraverso l'intreccio delle storie biografiche e locali, l'altra faccia dell'incorporazione della comunità nella società nazionale, cioè l'incorporazione della scuola nella società indigena.

Partendo dunque dal presupposto della priorità dell'evento discorsivo su qualsiasi astrazione analitica, la sfida sarà quella di cogliere e far emergere, attraverso una selezione ragionata di biografie scolastiche, le "ragioni sociali" della scuola a San Mateo del Mar, senza dare l'impressione, troppe volte latente nelle ricostruzioni sociologiche di storie così sottili e marginali, che i veri motivi degli eventi stiano tutti in processi che trascendono chi li narra (in un inconscio collettivo o in una sovrastruttura sociale reificati); piuttosto, capovolgendo la prospettiva, si potrebbe dire che sono questi processi ad affiorare nei discorsi raccolti sul campo per avere poi vita autonoma, come astrazioni sociali, nei discorsi e nei testi di noi analisti.

La prospettiva di due anziani *encargados* sulla scuola rurale dei tempi postrivoluzionari, la prospettiva di un pescatore divenuto l'informatore del primo linguista che lavorò nella redazione di un vocabolario di *ombeayüts* e nella traduzione della Bibbia, la prospettiva di una giovane donna, madre di bambini che frequentano l'attuale scuola bilingue, sulla scuola formale da lei frequentata, la prospettiva di una *mejoradora del hogar rural*, la prospettiva di un maestro indigeno, primo direttore di una scuola bilingue nella comunità, si intrecciano in un prisma collettivo senza un *focus* privilegiato; ognuna un pezzo diverso di una "ragione sociale" più generale che ha fatto oggi della scuola un fatto sociale della vita comunitaria, parte integrante del suo tessuto sociale e del processo stesso che la riproduce. Proprio nel gioco di rifrazioni delle diverse prospettive biografiche che si sono succedute e intrecciate nelle interviste, va cercata a mio avviso questa "ragione sociale" del fenomeno scuola, altrimenti inavvicinabile da un punto di vista tutto esterno.¹¹ A seconda

¹¹ Raramente emerge dalle interviste una prospettiva uniforme, esterna, storico-sociologica (solo dal punto di vista di alcuni maestri), né la prospettiva "qui ed ora" dell'osservazione partecipante può cogliere la profondità diacronica e non localizzabile del processo di socializzazione. Qui sta, a mio avviso, la pregnanza sociale di una storia dall'interno, fatta dall'intreccio di motivi biografici e locali, che contiene e rende presente

degli intervistati (età, genere, ruolo sociale) ho visto cambiare dunque le prospettive, le percezioni, le interpretazioni della scuola ed il discorso si è soffermato sempre su *topoi* differenti, indici di diverse cornici di senso. Ciò che è interessante è che questi *topoi* non hanno mai collimato con quelli del discorso ufficiale: vi è stata una sfasatura costante del discorso scolastico fra l'orizzonte nazionale e quello locale, direi quasi una diversa "punteggiatura" del senso sociale della scuola. Occorre allora considerare entrambe le prospettive per rendere intelligibile il fenomeno nella sua complessità: l'incorporazione, tramite la scuola, degli indigeni nella società nazionale e l'incorporazione della scuola nelle società indigene.

3.2.1 *La scuola rurale del maestro Bernardo Jiménez*

Le prime notizie che ho raccolto sulla scuola a San Mateo del Mar risalgono agli anni Venti del secolo scorso. I più anziani mi hanno raccontato della scuola municipale del maestro Bernardo Jiménez, un signore proveniente da San Blás Atempa, un centro zapoteco dell'Istmo, che impartiva lezioni di spagnolo e matematica di base nell'*awan*, l'edificio municipale.¹²

La percezione di questa scuola, da parte degli anziani intervistati, è totalmente schiacciata sulla figura del maestro Jiménez, senza alcun

un percorso sociale snodatosi fra molti percorsi di vita incommensurabili, rendendolo "qui ed ora" generalizzabile. E qui la generalizzazione non ha a che fare con un'astrazione che renda pensabile un processo sociale nei termini di regole e norme esterne ad esso (tipica del modello deduttivo-induttivo di un ideale scientifico), ma con la capacità-possibilità di condensare prospettive socio-esistenziali prototipiche per chi le vive dall'interno. Vorrei richiamare qui la nozione di "ascesa al particolare", che riprenderò in seguito nell'analisi del discorso scolastico locale (cfr. p. 227 nota 59) [Ajello, 1995, p. 129-137; Bruner, 1995 (1989), p. 52; Engeström, 1995 (1991), p. 164-165; Pontecorvo, 1995, p. 29], per definire quella particolare specie di "astrazione-generalizzazione" a cui deve tendere l'etnografia, una conoscenza situata, prodotto di un apprendimento situazionato nel campo di ricerca, che mira a contenere, della situazione di cui è frutto, il livello concreto e specifico, tramite l'uso di un discorso (una scrittura) ricco di tropi e richiami indessicali. Una sorta di standardizzazione scritta di una conoscenza informale, frutto di un apprendistato sociale e culturale ottenuti tramite l'"osservazione partecipante".

¹² Esistono tracce, difficili da verificare, della presenza della scuola nella comunità, già almeno da qualche decennio prima; Flavia Cuturi riporta un brano scritto da Juan Olivares in cui l'autore dice che il padre, Guillermo Oliva, "...*fue a la escuela para aprender a hablar castellano...*" (Cuturi, 2003a, p. 206). Di questa scuola, risalente al periodo porfiriano, non è rimasta pressoché traccia nella memoria collettiva.

riferimento ad un contesto esterno che identifichi l'istituzione con un progetto nazionale più ampio. Solo qualche sporadico accenno apre uno squarcio sulla storia nazionale del Messico degli anni '20, rompendo la prospettiva temporale locale, tutta interna alla comunità, scandita dall'opposizione fra un *antes*, prima della scuola, in cui "... *la gente (era) tutta ignorante... non era capace di firmare...*" ed un *ahora*, in cui "... *ci sono oramai più studenti e la gente già capisce bene...*"; le scorrerie dei ribelli nel villaggio, negli anni turbolenti del dopo rivoluzione, associati vagamente ad un contesto storico più generale, ai personaggi icona della storia nazionale (come Benito Juárez, vissuto nel secolo precedente!) e a luoghi non ben localizzabili, echi di un discorso nazionalista di ritorno, assorbito a scuola ed in altri contesti di contatto con la società nazionale:

A: [...] *solo la rivoluzione, solamente... (guerra) sta facendo la gente, solo banditi, solo... ribelli... qui viene da un altro posto un... comandante, (?) (va a rubare) [...] solo banditi sì... banditi, rubano... qualsiasi cosa hai, quando vengono, entrano in casa... e già rubano, rubano... (?) , vanno a rubare cavalli... anche solo un cavallo se lo portavano via/ C: ma suo padre ha fatto la rivoluzione?/ A: mio padre?... noo... però, poveretto mio padre passò quel periodo, sì allora era ancora vivo, sì [...] così dunque noi stiamo... a scuola dunque, quando arrivano i ribelli... già vanno a nascondarli, già vanno... il professore già ritira (da scuola) gli alunni... che vadano dove (vogliono), a casa, dove li nascondono, subito vanno poverini, poverini... hanno solo paura/ C: aah le scuole chiusero quando ci furono i ribelli// A: subito chiuse, subito vanno a chiuderla... quando vengono i ribelli... quelli sono tutti ribelli [...] non c'era, non c'era lezione, non c'era... la gente era tutta ignorante, non sa, solo... non sa parlare castigliano, non è capace di... non è capace di firmare, non conosce nemmeno il suo nome, non è capace di... scriverlo... niente, niente [...] stanno solamente combattendo quelli del governo (?)... subito chiuse... la piazza (il mercato) già non vende, già no/ C: qui tikambaj/nel villaggio/ chiuse (il mercato)?/ A: anche qui, a Salina Cruz, ovunque/ C: e per quanti anni?/ A: come... chissà per quanti anni... fecero (la guerra) queste persone... ma oramai resta in pace... adesso sì, già è molto tempo che (credo)... il (patrón) della rivoluzione Benito Juárez... andò a fare il Presidente della Repubblica, sì [...] li chiese ee... la pace... fino ad adesso non c'è, oramai non c'è più guerra, c'è ma lontano credo no? [...] sì, sì prima sì... ma adesso non più... perché le persone capiscono meglio, già sanno come fare... siii... prima no... adesso sì oramai ci sono più studenti, già la gente capisce bene... be' siii... adesso chissà come andiamo a... vediamo come andiamo aa, vediamo più avanti.. per il giorno 2002 [...] bene, sì... così sono passati gli anni della.../ C: della*

*rivoluzione/ A: dei vecchi, dei vecchi, oramai c'è altro, oramai è cambiato [...] oramai è cambiato tutto... (A.M., 17-12-2001)*¹³

Ma il riconoscimento della scuola rurale passa tutto attraverso le coordinate del controllo sociale del maestro nella comunità. Come nota Cuturi, a San Mateo “...è il fare che determina l'“essere”, quel fare che contraddistingue l'azione di ciascuno secondo modalità che gli sono uniche, e che determinano il giudizio pubblico a cui tutti i sanmateani si sottopongono reciprocamente...” (Cuturi, 2003a, p. 87). E cosa faceva, dunque chi era, il maestro Jiménez a San Mateo? Ovvero cos'era la scuola rurale a San Mateo all'inizio del '900?

[...] (c'era) un maestro qui, Bernardo Jiménez, un vecchietto, un vecchietto [...] (veniva) dall'altro lato [...] (era) mixiig, si di Salina Cruz, di Tehuantepec, forse di Tehuantepec, però non sono sicuro, però era un vecchietto [...] (parlava) solo castigliano, però, siccome capiva anche la lingua (indigena), questo maestro, siccome viveva qui, no?, si chiamava [...] Bernardo Jiménez, siccome era un ubriacone, beveva molto, molto, prima era “anizado”,¹⁴ ma quando andava a scuola non beveva, però dopo be', siccome viveva qui, aveva una moglie (di qui), ikoots... alla fine apprese, comprese l'ombeayiüts, per questo parlava, sebbene non parlava (bene) la lingua (indigena), però capiva cosa si sta dicendo [...] / C: ma in aula si parlava solo in castigliano / A: noo! / C: voi parlavate in lingua indigena? / A: certo, in lingua indigena / C: e il maestro lo permetteva? / A: sìii / C: non si arrabbiava? / A: no, no, siccome tutti i bambini parlavano solo la lingua (indigena)... / C: ma lui insegnava a leggere e a scrivere in castigliano / A: sì, be', tutto in castigliano, lui parlava in castigliano... erano i ragazzi che parlavano nella lingua (indigena). Così già più tardi io, molto tempo dopo, io sto migliorando come studiare, come capire un po'... io sto leggendo libri, sto cercando il modo di apprendere, come già so che ci sono molti libri, da lì viene tutto (?), come uno (apprese), adesso sì, già ho imparato fino ad adesso. (A.C., 23-01-2002)¹⁵

¹³ A.M. era un anziano e rispettato *rezador*, esperto rituale di preghiere della liturgia cattolica. Nato nel 1916, aveva trascorso nella comunità tutta la sua vita, durante la quale aveva ricoperto tutte le cariche della gerarchia dei *cargos* di chiesa, fino ad essere eletto *alcalde suplente*. Incominciò a frequentare la scuola all'età di 6, 7 anni (nel 1922-23) quando, entrato in chiesa come *acólito*, il *sacristán*, responsabile del suo apprendistato rituale, lo mandò a scuola perché imparasse a leggere e a scrivere; frequentò i primi tre anni di primaria (cfr. 5.3.2).

¹⁴ Distillato alcolico aromatizzato all'anice.

¹⁵ A.C. è nato nel 1925 ed ha frequentato per due anni la scuola, all'età di circa 7, 8 anni (nel 1932-33). Poco dopo l'infanzia lasciò la comunità per recarsi a pescare in Cachimbo, una regione costiera del Chiapas, di antico popolamento huave, immediata-

[...] è di un'altra parte, come si dice [...] mixiig [...] qui di San Blás [...] sii, il professore parla solo in castigliano sì, ma poi apprese anche la lingua (indigena) [...] si già capisce, già sente, già parla, poco a poco, sebbene non bene, però già capisce, be' [...] parla in castigliano [...] però i ragazzi non capivano, parlavano solo in lingua (indigena), solo in lingua (indigena) [...] nikwajin pure ombeayiüts, puro ombeay aaga, ombeay nangüy... aaga andeaküw nimix kich... ngo mandeaküw castilla ... (?) ... este.. aaa... atkiaj arang... /niente, solo nella nostra lingua, solo nella lingua di qui parlavano i bambini, non parlavano spagnolo... così succedeva/, bene così va [...] / C: Però, per esempio, se voi parlavate fra di voi in ombeayiüts, fra ragazzi, si arrabbiava? / A: be', sì si arrabbia, si arrabbia perché non capiamo il castigliano, "quando imparerete", dice, "bisogna parlare solo in castigliano", dice, be' così, però i ragazzi non capiscono, lì, lì dove sta la lezione che stanno studiando [...] picchia, picchia, si picchiava ... gli dava botte [...] sì, prima sì, e anche questo, come si dice, qui, gli dava... / C: un colpaccio sulla testa / A: un colpo sì, sulla testa... sì... così fanno i professori, ma beveva molto, povero, beveva sì / C: e quanti anni è rimasto qui / A: aah, bene, già erano, erano comeee... come dieci, dodici anni [...] sì, (quando) viene qui, non, non, già è vedovo il signore [...], qui cercò moglie [...], non ha figli, però uno viene da là, qui non ne ha avuti, sì... sì, quello che dico io (è) Luis Jiménez, così si chiama suo figlio, anche lui fa il professore [...], là, è nato là a San Blás Atempa [...], sì... qui, qui sta adesso, chissà dove lavora, ma adesso non lavora, poverino, è già vecchio anche (lui) [...]. (A.M., 17-12-2001)

Il profilo del maestro Jiménez che emerge da queste parole, raccolte fra gli anziani che frequentarono la sua scuola, sembra definire una figura sociale ritagliata all'interno di alcune coordinate che danno la misura della sua riconoscibilità, se vogliamo della sua "incorporazione" nella comunità: la sua identificazione etnica attraverso il gioco delle opposizioni che definiscono la frontiera simbolica fra il gruppo ed il resto del mondo (era un *müxig* proveniente da un centro zapoteco dell'Istmo), la mappa delle sue relazioni parentali (si sposò con una donna indigena ed ebbe un figlio ma con un'altra donna), la lingua che parlava (parlava lo spagnolo ma apprese l'*ombeayiüts*), lo stigma sociale dell'alcolismo, i metodi punitivi che adoperava in classe. Rafael Ramírez, uno dei maggiori fautori

mente a sud del tratto di costa oggi occupato dall'etnia. Durante la sua vita ha ricoperto tutte le cariche obbligatorie richieste ad ogni sanmateano maschio all'interno del sistema civile dei *cargos*; era suonatore nella banda di ottoni che accompagna matrimoni, funerali, *mayordomías* ed altre funzioni religiose del ciclo liturgico cattolico.

delle prime missioni culturali della scuola rurale rivoluzionaria, così immaginava di parlare ad un ideale maestro rurale:

Por eso, el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar castellano. [...] A caso, al leer esto, te dirás: “Pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma, ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?”. Esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano [...]. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus forma inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es a decir, una unidad más a quien incorporar. (Rafael Ramírez, cit. in Aguirre Beltrán, 1992a, p. 76-77)

Ebbene la figura del maestro Jiménez, restituita dalle parole di chi frequentò la sua scuola, è ben lontana dall'immagine dell'“eroe civilizzatore” proposta da Rafael Ramírez che, pur nella sua visione ideologica tutta schiacciata sugli interessi nazionali, sembra aver ben presente il rischio della “doppia incorporazione”: quella degli indigeni nella società nazionale, e quella della scuola, e quindi del maestro, nella società indigena.

Vorrei soffermarmi su due temi che emergono dalle interviste e che sono, a mio avviso, importanti tracce di quella complessa trama di “conflitti sociali” (fra interessi federali, nazionali, regionali e comunitari) in cui ebbe luogo il processo di appropriazione della “cultura scolastica” (Rockwell, 1996). In nessuna intervista emerge alcun riferimento a particolari manifestazioni di resistenza della comunità nell'accettare la presenza del maestro e, tramite esso, della scuola; la scuola fu da subito accettata e riconosciuta per le sue funzioni più pratiche, identificata con ciò che “insegnava a fare” e non certo con il disegno ideologico nazionalista: imparare lo spagnolo, imparare a scrivere e a far di conto erano, e continuano in parte ad essere, l'unico buon motivo per cui i padri potevano decidere di mandare i propri figli a scuola, sottraendoli temporaneamente all'apprendistato di pratiche vitali come la pesca. Ciò che viene invece sempre sottolineato, in forte contrasto con l'etica pedagogica locale, è la vessatorietà dei metodi educativi del maestro e, in contrasto con un solido senso comune locale che scoraggia ogni “confusione” con il *moel*,

la sua progressiva “indigenizzazione” attraverso un matrimonio con una donna del luogo e l’apprendimento della lingua indigena.

La dinamica della “doppia incorporazione” ebbe insomma effetti piuttosto contraddittori sulla condotta pedagogica dello stesso maestro Jiménez. Da una parte il maestro, che visse a lungo nella comunità, fu costretto ad apprendere la lingua indigena e a fare affidamento su di essa anche in classe per farsi capire dagli alunni, tutti monolingui, nonostante il suo mandato fosse assolutamente opposto. D’altra parte gli intervistati si soffermano spesso sui metodi fortemente punitivi adottati dal maestro; riporto di seguito un altro brano tratto dall’intervista a *teat* A.C. che completa il quadro di una scuola rigida e censoria dove, nella relazione fra maestro ed alunno, la punizione sembra prevalere sulla valutazione e la correzione:

A: forse io avevo 7, 8 anni, suppergiù, quando entrai a scuola [...] (erano) molto pochi i ragazzi no?, non si contava come oggi... oggi si conta primo anno, secondo, terzo, quarto anno, a quel tempo no, (stavamo) tutti insieme, alcuni leggevano il libro di secondo anno, altri leggevano il libro di primo anno, alcuni il libro di... delle sillabe, ma si sedevano tutti insieme no?/ C: ma come era la scuola?/ A: be’ la scuola era di palma, era di palma, (stava) dove sta la Casa del Pueblo, quella era la scuola prima [...] gli alunni erano grandi, non come oggi, oggi sono piccolini, (prima) erano (tutti) uguali, non c’erano, non c’erano di primo, secondo anno, no, stavano tutti insieme, apprendono solo, apprendono solo lettere, non si fanno disegni, non si usa il quaderno [...] alla lavagna, alla lavagna si scrive, e gli altri che già sapevano leggere, questi passavano alla lavagna, quelli che ancora no, siccome non avevano la risposta [...] Alcuni che avevano la lavagnetta, be’ ... lì scrivevano, non usavano quaderni perché i quaderni non si vendevano, non ce n’erano in quel tempo/ C: ma stavano seduti al banco?/ A: sì al banco, banchi grandi anche, non c’erano banchi singoli come si fa oggi, un (unico) banco grande/ C: tutti intorno ad un tavolo/ A: sì/ C: tutti stavano là/ A: intorno ad un tavolo, così... be’ così facevano, dunque si sedevano, il maestro gli dava la lezione secondo, secondo la pagina del libro... gli dava la lezione, la leggevano [...] poi l’alunno si andava a sedere al banco, si sedeva, poi passava un altro, andava a fare il suo compito, leggeva il libro (ed il maestro) ascoltava come stava leggendo, e poi se ne andava da un’altra parte, così continuava/ C: faceva il giro così, ognuno leggeva/ A: quello a cui toccava/ C: quanti, quanti bambini c’erano?/ A: c’erano come, non molti, non come oggi, be’ forse 40 bambini [...] Adesso sì che apprendono i bambini, io appresi... solo a leggere, sillabario lo chiamavano, un libretto, sillabario si chiama, l’alunno leggeva il libro, quello che c’era, quello che trovava, quello che conseguiva, no?, non c’era uno stesso libro (per tutti), no, leggeva il libro

di secondo, il libro di primo, il sillabario, poi all'ora giusta, alle dodici, il maestro chiamava l'attenzione degli alunni, passava a dare i compiti, dove leggere, se qualche bimbo sa farlo bene va a leggere, e passa alla pagina dopo... faceva in due tempi dalle 8 alle 12, e dall'una alle 5 e già finisce/ C: era molto, lei dunque se andava a scuola non poteva andare a pescare/ A: no, a suola e nient'altro/ C: e quanti anni frequentò la scuola/ A: a 8 anni, a 8 anni/ C: e quanti anni rimase a scuola?/ A: 2 anni suppergiù [...] Alcuni bimbi non leggevano, passavano la lezione, allora il maestro si arrabbiava, già il giorno dopo se non superava quella stessa lezione, il maestro lo castigava, (gli fa) sollevare pietre, in ogni mano una pietra/ C: aaah/ A: così si fa/ C: sollevava la pietra finché non si stancava/ A: [...] sì, inginocchiati, c'avevano le pietre in mano e il libro sotto, be' (era) castigo [...] finché i bambini non finiscono di fare i compiti, allora si alzava/ C: e a lei è mai successo?/ A: a me non mi successe mai perché mi impegnavo/ C: lei si impegnava/ A: io sì, così (era) a scuola. (A.C., 23-01-2002)

La punizione fisica rappresentava il ricorso estremo di una pratica scolastica che, attraverso la routine e disciplina dei corpi, perseguiva scopi ben più profondi dell'esplicito obiettivo di insegnare a leggere e scrivere lo spagnolo. La vessatorietà e il rigore disciplinare, associati al vizio del bere e ad una condotta sociale piuttosto trascurata fuori dall'aula, diventano così i tratti distintivi della figura sociale del maestro straniero, in genere "bollata" come inaffidabile dall'opinione comune; un'immagine questa che accompagnerà l'istituzione fino agli anni Settanta, e che sarà uno dei principali motivi sociali che faranno propendere la comunità verso la scelta del sistema bilingue negli anni Ottanta (cfr. 3.2.3).

Come possiamo leggere questa paradossale contraddizione fra un'autorità pedagogica esercitata sui corpi e sui comportamenti che però non riusciva mai a tradursi nella totale imposizione della lingua spagnola? Nonostante il maestro si arrabbiasse se i bambini parlavano la lingua indigena, egli non era però in grado di impedirlo del tutto. "...il professore parla solo in castigliano sì, ma poi apprese anche la lingua (indigena) [...] si già capisce, già sente, già parla, poco a poco, sebbene non bene, però già capisce, be' [...] parla in castigliano [...] però i ragazzi non capivano, parlavano solo in lingua (indigena), solo in lingua (indigena)..." (A.M., 17-12-2001).

Questa situazione linguistica piuttosto fluida contravviene l'immagine rigidamente diglossica di una scuola fortemente censoria nei confronti della lingua indigena; la relazione di potere fra le due lingue a scuola (lo spagnolo dominante e la lingua indigena subalterna) sembra essere molto più flessibile di quanto ci si potesse aspettare: il maestro in classe parlava in spa-

gnolo, ma comprendeva l'*ombeayüts*; i bambini parlavano *ombeayüts* ma non comprendevano lo spagnolo; la lingua indigena offriva dunque l'unico canale di comunicazione in classe, e l'autorità associata alla lingua spagnola (per quanto codice comunicativo privilegiato dell'insegnante a cui si associava un esplicito mandato istituzionale) non poteva tradursi meccanicamente in un controllo totale sulla comunicazione da parte del maestro. Una possibile ragione di questa "debolezza linguistica" del maestro va cercata forse nella sua posizione sociale all'interno della comunità. In aula, ospitata all'interno dell'edificio municipale, il maestro, nonostante il suo mandato istituzionale, non era in grado di ribaltare la sua posizione sociale che definirei di "marginale controllato", ovvero di ribaltare del tutto il processo della sua incorporazione nella comunità (lo stesso che lo aveva portato ad apprendere l'*ombeayüts* e a sposarsi con una donna indigena); tutto ciò creava un cortocircuito nell'ideale equilibrio asimmetrico (che potremmo definire diglossico) fra le due lingue a scuola. È forse interessante sottolineare a tal proposito il fatto che le lezioni del maestro Jiménez si svolgessero all'interno dell'*awan*, lo stesso spazio dove si riunivano i *monajüüt* /coloro che hanno un lavoro-incarico/ le autorità incaricate del ramo civile, dunque il contesto deputato al potere locale; d'altra parte era la comunità stessa che provvedeva al sostentamento del maestro, pagato con i soldi di una tassazione imposta a tutte le famiglie, non solo quelle che mandavano i propri figli a scuola. Le autorità locali, diretta espressione delle dinamiche di controllo sociale e dei cicli del lavoro locale (cfr. 5.1.2 e *passim*), sembrano insomma in grado di "controllare" il maestro e, tramite esso, un'intera istituzione. Ciò che veniva a mancare, in questo quadro, era quella relazione di complicità fra autorità pedagogica e potere politico, necessaria perché ogni pratica pedagogica possa raggiungere i suoi scopi più profondi [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970)]; in tali condizioni sociali la "violenza simbolica" propria di ogni pratica pedagogica, poteva esercitarsi solo sulla disciplina dei corpi, ma non sul piano più propriamente simbolico della lingua.

Dalla prospettiva locale dunque, la scrittura e lo spagnolo, vettori di un discorso egemonico nazionalista di cui la scuola doveva farsi strumento, rimarranno a lungo circoscritte e funzionali ad alcuni specifici contesti di potere, con poche risonanze nella vita comunitaria.¹⁶ Fuo-

¹⁶ Le competenze scolastiche potevano essere utili strumenti nel contesto dei *cargos* civili, che già allora richiedevano un qualche tipo di rapporto burocratico con lo Stato, ed in quello dei *cargos* religiosi, che imponevano una qualche competenza alfabetica nell'apprendistato rituale delle orazioni della liturgia cattolica (cfr. 5.3.1, 5.3.2).

ri dalla scuola la scrittura è stata in genere dimenticata nel giro di pochi anni, quasi del tutto inutile nella vita in comunità, certo alternativa poco credibile ad un possibile *najiüt* /lavoro-servizio/ nella comunità (cfr. 5.1.2 e *passim*). Per le generazioni di semialfabetizzati uscite dalle scuole rurali, essa è stata spesso una riconquista graduale ed autodidatta, avvenuta in buona parte fuori delle aule scolastiche, secondo dinamiche e con effetti, sociali e simbolici, ben lontani da quelli postulati dal “mito dell’alfabetizzazione e della castiglianizzazione”. La competenza della scrittura dunque, risocializzata all’interno della comunità, è sfuggita in gran parte al controllo stesso dell’istituzione ed è stata una risorsa simbolica impreveduta per la stessa lingua indigena, fin da subito sperimentata sull’*ombeayüts* ben prima di qualsiasi politica scolastica bilingue: è di poco posteriore a questi anni (verso la fine degli anni ’40) la data in cui, sembra, si iniziarono a trascrivere i primi testi rituali in lingua indigena da parte dei *míteat poch* /i padri della parola/ che avevano appreso nella scuola rurale i rudimenti della scrittura spagnola (cfr. 5.3.2). In questo quadro si innesta l’operato dell’*Instituto Lingüístico de Verano* che a San Mateo ha lasciato segni ben più profondi della stessa scuola rurale.

3.2.2 *L’arrivo del reverendo Milton Warkentin*

Nel 1943 arrivò a San Mateo del Mar il reverendo battista Milton Warkentin, missionario dell’*Instituto Lingüístico de Verano*, accompagnato dalla moglie Clara. Il suo arrivo è stato uno di quegli eventi notevoli, di rottura con la continuità storica della vita comunitaria, che non solo ha lasciato una traccia indelebile nella memoria collettiva, ma di cui si riconosce, anche localmente, l’influenza sul presente; uno di quegli eventi che, si potrebbe dire, “hanno fatto la storia” a San Mateo del Mar. Il suo arrivo costituì un vero spartiacque nella biografia di Juan Olivarés, che fu il suo informatore e collaboratore principale negli anni della sua permanenza nella comunità (fino alla fine degli anni Sessanta); dopo il suo incontro più nulla fu uguale nella vita di *teat* Juan: si convertì al protestantesimo e fu il primo testimone della nuova fede nel villaggio, la scrittura e la lettura divennero per lui, che non aveva mai frequentato la scuola, familiari ed il “lavoro” di informatore con linguisti e antropologi, che sempre più numerosi iniziarono ad entrare nella comunità, prese gradualmente sempre più spazio nella sua vita (Cuturi, 2003a, p. 323-372 e *passim*); (cfr. 1.3).

Juan, ai tempi della venuta del reverendo, era un giovane pescatore poco più che ventenne ma già padre di famiglia. Egli fu il primo ad avvicinarsi al reverendo *moel*; all'insaputa dei suoi compaesani, cominciò a fargli visita nella casa del prete dove lo avevano ospitato le autorità municipali. Nella parole scritte dallo stesso Juan, riportate da Flavia Cutureti nel libro a lui dedicato (2003a), così viene ripercorso l'incontro col reverendo Warkentin:

... allora lui mi disse che lui vuole parlare il huave; dunque io non so che cosa dirò, allora lì gli dissi che io posso insegnare ma se non lo va a dire a nessuno, perché se la gente lo saprà allora si arrabbierà; per questo vado dove sta lui ma solo di nascosto perché non mi veda la gente, solo così faccio; ma andando, andando allora mi abituai e lui mi dava 25 centesimi, a volte 30 e improvvisamente mi dava 40 centesimi [...] Dunque un giorno mi disse questo teat Milton: "leggiamo questo libro", dice, lì andò a prendere un libro per leggere perché io ascolti, dice: "è importante che tu nasca un'altra volta perché tu vada in cielo" dice. Ma io non capisco cosa stava dicendo a me, perché nessuno mi parla di Dio e così tutta la gente non sente su Dio nel cielo. Tutta la gente credeva solo nei santi e nella croce e nei morti e nel mare e nella terra e nel sole e nella luna, questo dicevano di Dio e io ci credevo. Dunque mai avevo saputo che c'è la Santa Bibbia. Solo quando me ne parlò teat Milton allora ho cominciato a sapere qual è la sua parola di dio e dopo vidi che questo è buono per lasciare tutto quello che non è buono. Allora lì accettai Cristo e allora cercai il modo come dirlo a teat Juanito Inojosa e dopo di lui a teat Milton Comonfort; dopo ugualmente incominciò a dire alla gente su signore Iddio, ma la verità; invece la gente di maggiore età non voleva. (ivi, p. 325-326)

Nei passaggi sopra citati *teat* Juan ripercorre l'incontro che cambiò la sua vita: egli fu il maestro di *ombeayüts* del reverendo, il primo ad apprendere che l'*ombeayüts* si poteva scrivere ed insieme il primo convertito della comunità e lui stesso divulgatore della parola di Cristo in lingua indigena. La grammaticalizzazione dell'*ombeayüts* e l'evangelizzazione al protestantesimo erano i propositi espliciti dell'ILV, volti a sradicare la forma sincretica di cristianesimo indigeno, stratificato di credenze e attitudini "ingenua" ed "incivili", propositi che ben si sposavano con gli obiettivi di incorporazione delle politiche indigeniste nazionali. Il controverso e complesso rapporto fra la grammaticalizzazione della lingua indigena e la diffusione del credo protestante, passava tutto attraverso la traduzione della Bibbia in lingua indigena e la formazione di collaboratori nativi, insieme informatori ed evangelizzatori, selezionati nel luogo (King, cit., p. 113-121 e *passim*). La Bibbia, tradotta da Warkentin in collaborazione con *teat*

Juan, fu il primo libro stampato in *ombeayüts* che ebbe diffusione nella comunità; in nome di questo libro molte cose cominciarono a cambiare.

Flavia Cuturi ci mostra bene la frattura creata dalle prime conversioni: i primi convertiti non frequentavano più la chiesa, non lasciavano più offerte ai santi, né cooperavano nelle *mayordomías*, compiendo un intollerabile atto di insubordinazione nei confronti della legge consuetudinaria, basata tutta sullo stretto controllo sociale di cui le autorità erano i garanti e l'espressione pubblica. Di fronte alle minacce di morte durante un'assemblea pubblica, *teat* Juan ricorrerà alla legge nazionale, che riconosceva libertà di culto ai cittadini messicani, insinuando per la prima volta nella comunità il conflitto fra legge nazionale e legge ancestrale (Cuturi, cit., p. 347-363). Fu forse con la diffusione dell'evangelismo che iniziò l'allentamento di quelle trame di solidarietà e reciprocità che avevano fatto da filtro ad ogni processo di incorporazione fino ad allora tentato (compreso quello della scuola rurale): con esso sorse il diritto ad appellarsi ad una autorità affatto diversa da quella degli antenati, tutta incorporata negli *habitus* e nel vissuto degli anziani e delle persone di rispetto; il diritto ad appellarsi all'autorità impersonale della legge che non passava più attraverso l'esperienza ed il vissuto, ma attraverso la decodifica di un testo.

In parte frutto della sua consapevolezza storica, in parte proiezione sul destino collettivo del suo stesso percorso biografico, l'arrivo di Warkentin è allora percepito dallo stesso *teat* Juan come un tangibile spartiacque nella vita del villaggio, dopo il quale si sono cominciate a perdere le tradizioni e l'omogeneità di un comune sentire: un marcatore di un'"autenticità" perduta, che ha insinuato nelle pratiche de *la costumbre* un *ethos* della "nostalgia" per una integrità perduta per sempre, di cui *teat* Juan, nella sua collaborazione con gli antropologi ed i linguisti, è stato forse il testimone e l'interprete più consapevole (cfr. 5.4):

Oramai s'è perso "el costumbre"... [...] non come prima, prima (c'era) molto, molto, solo questo, solo narangüch¹⁷ [...] la gente oramai non, non si ricorda (più) di questa, dopo, dopo è andata dal medico [...] ci sono alcuni che, come posso dirti, ci sono alcuni che be', ancora non escono, ancora non ascoltano, non capiscono, be' ancora conservano queste cose come prima, sí... (ma) la gente che esce, che lavora no [...] è che qui anticamente be' la gente fa così, ma poi quando arrivò il signor Warkentin... alcuni

¹⁷ Participio passato del verbo *arang* /fare/, indica una particolare categoria di malattie, scatenate da un'azione umana o da un legame con un defunto. Queste sono curate dal *neasomüy* /colui che incensa/ attraverso un intervento tutto rituale (Signorini, Tranfo, 1979, p. 170-172, 177-185).

cominciarono a capire che non esiste questa malattia ... per questo adesso oramai, "el costumbre" oramai s'è perso... prima sì, be', sai che vuol dire neteor? [...] questa è una, una parola, (che vuol dire) che c'è qualche animale, può essere un..., una cosa perché uno possa vedere, perché tu possa vedere che ci sono certi uccelli, certi animali, fanno una cosa ... questo è neteor [...] per esempio un potwit, un avvoltoio viene a posarsi qui, si siede là... (?) la gente dirà che... tu morirai, oppure tuo figlio, tuo padre, così, questo è neteor [...] è che l'animale sta dando l'annuncio che viene una malattia per te [...] ma adesso oramai la gente ci crede poco, non come prima, perché quando arrivò il signor Warkentin... lo, lo... lo cancellò [...] è che la gente viene a parlare con lui, viene a fare domande... domande [...] "è vero che un animale non può fare una cosa perché io muoia?", e lui risponde: "noooo, se tu lo credi, se tu lo credi... allora sì che ti succederà qualche cosa (di brutto) ... ma con tanto pensare, pensare e pensare quando senti cantare un animale"... così poi ascoltarono tutti queste parole, che l'animale non può fare nulla (di male). (Juan Olivares, 5-11-2001)

L'incontro semiclandestino fra un reverendo linguista canadese e un giovane pescatore nativo sembra aver avuto dunque effetti collettivi molto più profondi e durevoli di quelli dovuti al progetto nazionale della scuola rurale. Se confrontiamo le due figure, quella del reverendo Warkentin e quella del maestro Jiménez, possiamo rilevare differenze notevoli: Warkentin arrivò con sua una moglie ed operò inizialmente nella clandestinità, sfuggendo al controllo sociale della comunità; Jiménez si sposò con una donna indigena ed operò pubblicamente, in nome di un mandato istituzionale, sotto lo stretto controllo sociale e politico della comunità. Warkentin imparò l'*ombeayiüts* in maniera "formale" instaurando un rapporto individuale "semiprofessionale" con un informatore privilegiato; Jiménez imparò l'*ombeayiüts* in maniera "informale", un po' vittima delle relazioni sociali che andava stringendo nella comunità. L'operato del primo si è insinuato nelle maglie del controllo sociale locale, attraverso una rete di relazioni personali (basate su un controverso patto fra lingua e credo) che lo hanno incorporato nella stessa trama sociale comunitaria, riproducendolo in seno ad essa; l'operato del secondo è rimasto invece invischiato nelle trame del controllo sociale, inghiottito da un pervasivo senso comune contrario ad ogni ingerenza straniera, destinato ad essere riassorbito nel giro di poche generazioni.

Più che attraverso lo spagnolo e l'alfabetizzazione spagnola fu allora attraverso la scrittura in lingua indigena, nel contesto e con le funzioni peculiari attribuitegli dall'operato dell'ILV, al di fuori della scuola e nonostante la sua scarsa diffusione, che si aprì nella comunità una prospet-

tiva della modernità. A sessanta anni da quegli eventi, si possono leggere oggi tracce profonde di quell'incontro non solo nella vita di *teat* Juan ma, attraverso la sua, nella vita della comunità stessa; il suo percorso biografico, assolutamente eccentrico rispetto alle prospettive locali, sembra quasi aver catalizzato, fra le pieghe degli avvenimenti che più ama ricordare, la transizione della comunità verso la modernità: la diffusione del protestantesimo, la traduzione della bibbia, la scrittura del vocabolario sono un capitale simbolico e della memoria che pesa sulla storia della comunità, sulla sua possibilità di apertura al bigrafismo, e sulla funzione e il senso identitario che oggi, con le scuole bilingui, la scrittura indigena va acquistando a San Mateo del Mar.

3.2.3 *La scolarizzazione di massa: maestri moel, promotores e maestri bilingui*

Attraverso le biografie scolastiche di maestri indigeni e di adulti, genitori degli attuali studenti, che frequentarono le scuole a San Mateo fra gli anni Sessanta e Settanta, cercherò ora di ricostruire il processo di espansione della scolarizzazione nella comunità, fino all'affermarsi della scuola bilingue. Una differenza fondamentale che emerge rispetto al "discorso" degli anziani delle prime generazioni di scolarizzati, è la diversa prospettiva dalla quale viene guardata l'esperienza scolastica: non più passaggio biografico, percepito in prospettiva tutta locale, ma fatto sociale globale inquadrato all'interno di coordinate nazionali più chiare. La loro storia, che racconta la scuola a San Mateo nell'ultimo cinquantennio, è molto più impersonale di quella raccontata dagli anziani, molto più cronologicamente coerente, scandita da un percorso sociale istituzionalizzato ed uniforme, sincronizzato con eventi politico-istituzionali extralocali: i *promotores* prima, ed i maestri bilingui poi, sono state le prime "figure professionali" che si sono riprodotte nella comunità, i vettori sociali di un'entrata nei tempi e nei ritmi burocratizzati della società nazionale, per certi versi gli agenti di una uniformazione con l'esterno e, per certi altri, di una "localizzazione" dei processi nazionali. Si ha netta l'impressione che l'esperienza scolastica non sia più un episodio isolato legato alle vicende biografiche dei singoli, una parentesi di cui non si coglie la portata sociale dirompente; da un certo momento in poi sembra che la scuola sia diventata a San Mateo un "fatto sociale totale", che si riproduce all'interno della vita comunitaria e che contribuisce a sua volta a riprodurre la comunità stessa.

Dagli anni pionieristici del maestro Jiménez, fin verso la fine degli anni Sessanta, la situazione scolastica nella comunità restò pressoché invariata. Díaz e Quijano riportano che nel 1959 si installò a San Mateo la prima scuola primaria “formale” (Díaz, Quijano, 1996, p. 134); al di là delle diverse definizioni burocratico-istituzionali (scuola rurale prima, poi municipale, infine formale), in questo lasso di tempo si ebbe una scolarizzazione crescente ma graduale, in sostanziale continuità con l’esperienza scolastica del maestro Jiménez.¹⁸ Della scuola di questi anni centrali del secolo ho raccolto poche notizie, ma è probabile che continuassero ad esistere poche classi miste per età, ospitate nel palazzo municipale, ed i maestri, provenienti dalle città dell’Istmo, fossero persone poco professionalizzate che svolgevano il loro ruolo di “alfabetizzatori in spagnolo” con metodi pedagogici spesso vessatori.

Il maestro F., ex direttore della scuola primaria bilingue “Adolfo López Mateos”, entrò a scuola negli anni ’60 all’età di 11 anni e arrivò fino al quinto grado di primaria; così mi ha raccontato la sua esperienza scolastica nella primaria del villaggio:

“...i maestri erano moel [...] a me capitò come insegnate un, un soldato, per questo, per il fatto che non c’erano maestri [...], be’ veniva da Ixtepec, (perché) non c’erano maestri, no, era un soldato [...], be’ impartiva lezioni di primo anno, era molto severo il signore [...], così succedeva, io avevo undici anni (quando) iniziai il primo anno...”. (maestro F., 5-04-2002)

Il decennio successivo, fra i Sessanta ed i Settanta, è cruciale per l’espansione della scuola nella comunità. Sono gli anni della politica indigenista dell’INI che, intorno ai Centri Coordinatori su base regionale e all’azione dei *promotores culturales*, promuoverà progetti di *cambio dirijido* secondo il modello dell’“azione integrata” su più fronti: igienico-sanitario, economico e educativo. La castiglianizzazione e l’alfabetizzazione dovevano essere solo una parte di un progetto di sviluppo più ampio delle comunità indigene marginali, che prevedeva una generale “razionalizzazione” della vita domestica e comunitaria, la diffusione di una cultura della salute più scientifica, il miglioramento delle condizioni domestiche igienico-alimentari, e l’introduzione di innovazioni in campo tecnologico-economico.

Nel 1965 la maestra Reyna Gutiérrez, allora quindicenne, venne scelta con altre giovani da Padre Roberto Biasioli, sacerdote a San Mateo,

¹⁸ È interessante notare come questo lasso di tempo corrisponda, grosso modo, ad un vuoto legislativo dello Stato di Oaxaca, la cui legge educativa del 1926 è stata sostituita solo nel 1995 da quella tutt’ora vigente (Ruiz Cervantes, 2001).

per frequentare il corso per *mejoradoras del hogar rural* presso un collegio di Oaxaca. Nel 2001 era direttrice dell'asilo bilingue "Vicente Guerrero" in procinto di pensionamento, e così mi ha raccontato il suo lavoro di *mejoradora* prima e di maestra bilingue *castellanizadora* poi:

... nel '65, '66 mandarono a prendere a tutte le donne indigene di tutte le regioni dello stato di Oaxaca per stare in un collegio che si chiama scuola per "miglioratrice della casa rurale" [...] in Oaxaca, più che altro... il requisito principale a quei tempi era saper parlare la lingua (indigena) ed avere capelli lunghi ed essere realmente nativa del posto/ C: perché avere capelli lunghi?/ R: be' perché siccome tutte le donne indigene dovevano avere i loro (bei) capelli lunghi, allora era come un requisito; dunque siccome io lavoravo qui col... andavo molto alla messa, attraverso il sacerdote ottenni una borsa, due borse [...] dunque fu lui che mi mandò a Oaxaca a studiare per un anno [...] Poi alla fine di quell'anno, tornare alle comunità e lavorare più che altro nel miglioramento della casa (delle condizioni di vita domestiche), in quel tempo era questo l'obiettivo del collegio, dunque tornare al villaggio e poi... siccome tutte le case erano fatte di palma, allora uno dei, dei... dei problemi che affrontammo fu come fare le finestre nelle case di palma [...] perché bisognava ventilare le abitazioni e tutto questo... però lasciammo perdere, perché non si poteva, no?... sebbene dicessimo alla gente quando doveva costruire, be' che lasciasse un buchetto lì, però be' [...] allora formammo unnn, facemmo una riunione con le autorità di qui, non ci davano retta perché eravamo quasi bambine, ai tempi avevamo circa quindici anni, dunque, be'... quello che facemmo, quello che decidemmo di fare, siccome padre Roberto aveva il progetto di costruire una clinica qua, allora... attraverso i suoi amici, gli stranieri no?, be' "los gringos", ottenne l'appoggio e si costruì la clinica, grazie (anche) al fatto che stette qui un medico praticante della UNAM,¹⁹ per la prima volta arrivò quel medico, e fu così che lavorò qui [...] fu il primo medico, nel millenovecentosessantaaaa... sessantacinque, perché già stava qui il medico quando noi andammo a studiare, e questo medico restò qui quattro anni. Dunque... siccome allora la gente non poteva parlare spagnolo e tutto, non poteva capirsi col medico, dunque il sacerdote... parlò con la direttrice di quel collegio se potevamo lavorare insieme al dottore... là come interpreti, e sarebbe stato sufficiente il nostro lavoro, più che altro lavorare col dottore [...]. Allora be'... cominciammo a lavorare per il dottore... come interpreti del dottore... per quel poco che potevamo parlare lo spagnolo, perché neanche (noi) potevamo parlare molto bene lo spagnolo... dunque eravamo interpreti del dottore... in materia di salute, salute pubblica, come prevenire le malattie, come fare le iniezioni, tutto ... ci servì molto lavorare col

¹⁹ Universidad Nacional Autónoma de México.

dottore, perché con lui, be', rafforzammo tutte le conoscenze che avevamo acquisito nel collegio, per applicarle nella pratica qui col medico... e allora ci occupammo di parti, cucivamo (le ferite)... curavamo feriti e tutto questo no?... quando non c'era il medico noi ci occupavamo di tutti [...]. E inoltre, siccome in quel tempo neanche si... la gente non credeva nella medicina, nel medico... credeva di più nei "curanderos"... eee tutto quello che è la nostra "costumbre", il neasomüy²⁰ e tutto questo, no?... allora molte volte, a dar tanto retta alla nostra "costumbre", molte volte le persone morivano, specialmente le partorienti, perché?, perché molte volte non volevano le cure del medico [...]. Dunque il medico decise di prepararci realmente su questo aspetto, nella cura dei parti, perché noi potessimo occuparci delle signore [...]. Così in questo modo, beee?... il nostro lavoro più che altro... come ti posso dire... entrò di più in questioni sanitarie, nella salute, però approfittavamo anche del fatto che dovevamo lavorare anche i sabati... eee... se non avevamo molti malati... be' dovevamo uscire a visitare le case, a fare visite... perché allora la gente non mangiava sul tavolo... metteva un secchio o il cesto, quello che si usa per pescare... e ci metteva sopra... lo metteva sotto e lì mangiava il signore... sennò alcuni (mettevano) tutto a terra, mettevano solamente una salvietta al suolo e lì doveva mangiare la gente... in una padella o unaaa... dipendeva dal cibo [...]; dunque il nostro lavoro, il mio e della mia compagna... era anche (quello) di dire alla gente, be'... farle vedere che doveva cucinare in alto e non a terra, ci costò dare l'esempio... chi poteva, prima nella nostra casa, no?, per dare l'esempio... avere il forno in alto, che il 'comezcal', be', per lo meno sia in alto... un tempo si faceva in basso [...] bisognava inchinarsi per poter mettere la "tortilla" nel forno, dunque tutti dovevano farlo in alto, per lo meno per evitare malattie [...]; be' prima dovevamo farlo in casa [...] come un esempio nella casa di un compagno, dovevamo fare un lavatoio in casa, per lavare in alto, dovevamo fare il forno in alto, per cucinare in alto... dovevamo fare tutto in alto, però cominciando dalla nostra casa perché fosse d'esempio, perché così erano le indicazioni che ci avevano dato là [...]. Però sotto questo aspetto non riuscimmo ad ottenere niente, perché? perché la gente era abituata così... con tre pietre, a cucinare sul pavimento, né perché gli stavamo dicendo le cose più belle per convincerli, no, non ci riuscimmo, lì rimasero, bene giacché stava là, però almeno bisognava spazzare tutto... per evitare la mondezza e tutto questo, per l'aria e tutto [...] be' la gente che non poteva avere la sua cucina la ottenne, e la gente che no [...], be', restava lì, all'aria... Così lavorai come quattro, come cinque anni lavorai con il medico. (maestra Reyna Gutiérrez, 14-02-2002)

²⁰ Il neasomüy /colui che incensa/ è uno specialista rituale della cura (Signorini, Tranfo, cit. p. 170-173, 177-185).

Nel 1970 Reyna Gutiérrez venne richiamata a Oaxaca a frequentare un ulteriore corso presso il collegio dell'Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), questa volta un corso esplicitamente volto a formare maestri indigeni bilingui per l'alfabetizzazione e la castiglianizzazione:

... Dunque ci mandarono a chiamare per studiare, per prepararci, perché l'obiettivo di allora era diiii... castiglianizzare i bambini; mi toccò ancora andare a studiare per un altro anno in più, dopo che ero "miglioratrice" [...], già avevo 18, 19 anni [...]. Nel settanta andai a studiare un'altra volta, allora sì per... per castiglianizzare i bambini, per tornare nuovamente al nostro villaggio in cambio del nostro lavoro, già non andavo a fare la "miglioratrice della casa rurale", lo dovevo anche fare, però il collegio aveva un altro obiettivo in più [...], già lì ci prepararono per usare il metodo di castiglianizzazione [...]. Dunque be' ci misi la voglia per potere realizzare e ritornare qui nel villaggio per poter castiglianizzare i bambini [...], castiglianizzare i bambini, tutti, perché potessimo integrarci nella società... così, civilizzare... [...] perché eravamo molto emarginati per la nostra lingua [...]. Dunque, come ti dicevo, noi ritornavamo e dovevamo formare un gruppo, adesso sì, non potevo andare a lavorare in clinica [...], dunque già dovevo dividere anche il mio tempo qui, lavorare qui di mattina, e andare... lavorare nella clinica come, come medico, dare consulte là [...]. C'era scuola solo di primaria, ma la primaria formale, non era primaria bilingue [...]. Bene però l'importante era che potevamo comunicare con i bambini... dovevamo, come ti posso dire, dovevamo, mmmm... tradurre, tradurre quello che stavamo dicendo, con ciò, per poter insegnare, comprendere lo spagnolo; invece l'altra scuola, la primaria, era gente di fuori, solo moel, solo mixiig [...] e mentre castiglianizzavamo, perché stavamo castiglianizzando i bambini perché, secondo (loro), dovevamo apprendere realmente a parlare in spagnolo, tutti i bambini, tutta la gente doveva imparare a parlare, mentre castiglianizzavamo, alfabetizzavamo anche, perché la maggioranza delle persone non sapeva né leggere, né scrivere... dunque il pomeriggio dovevo, eeee... lavorare nell'alfabetizzazione degli adulti [...]. Dovevamo lavorare alfabetizzando... e inoltre, dovevo (continuare) col mio lavoro della clinica, dovevo accudire i parti [...], dovevo cucire, dovevo fare iniezioni ed i sabati dovevamo occuparli per costruire i lavatoi di tutte le persone, dovevamo costruire lavatoi, e dovevamo andare a fare perfino le cappelline dei morti al cimitero, lo dovemmo fare [...] perché non c'erano tanti muratori, non c'erano muratori [...]. Però la gente si approfittava anche di questo... ci mandavano a chiamare perché non chiedevamo denaro, ossia facevamo tutto così, dando il nostro "tequio" [...]; dunque tutto il nostro tempo, da

lunedì fino a sabato, e fino a domenica se c'erano feriti o se c'erano parti, io non riposavo nemmeno le domeniche, ed allora eee... io già avevo 19 anni, a 20 anni mi sposai... quando mi sposai, già con mia figlia, io non sfruttai il mio permesso di gravidanza, dopo 15 giorni già stavo lavorando nuovamente qui nella scuola [...]. Io dicevo ai genitori: "ai figli bisogna insegnare a parlare lo spagnolo, per favore, tutti i signori devono parlare lo spagnolo... va bene parlare la nostra lingua, però anche apprendere a parlare lo spagnolo"... credo che col tanto dire questo ai genitori, che i bambini parlassero in spagnolo... perfino nel mio caso io alle mie figlie, ai miei figli... gli parlai solo spagnolo, non gli parlavo ombeayiüts... finché non arrivarono qui all'asilo, a quattro anni appresero a parlare ombeayiüts... (maestra Reyna Gutiérrez, 14-02-2002)²¹

All'inizio degli anni '70 c'erano dunque a San Mateo due sistemi scolastici alternativi. Da una parte vi erano le scuole "formali", quelle dei maestri *moel* e *mixiüg*, dove si insegnava esclusivamente in spagnolo; esse facevano capo alla SEP (*Secretaría de Educación Pública*) che stabiliva, a livello nazionale, le direttrici generali della politica educativa a cui si conformavano i singoli organi educativi statali, meri esecutori burocratici (Ruiz Cervantes, 2001, p. 257-258). Dall'altra vi erano i maestri indigeni formati come *promotores* a Oaxaca, nell'ambito del progetto statale promosso dall'IISEO (che poi prenderà il nome di "Piano Pilota"), con la supervisione e direzione di linguisti e antropologi;²² il metodo era quello della castiglianizzazione indiretta: la lingua indigena veniva usata come "lingua ponte" per apprendere lo spagnolo e la scrittura. Dietro l'impatto della scuola nella comunità vi era dunque un complesso mosaico istituzionale, un conflitto di interessi sociali che per la prima volta diventava raccontabile dall'interno, e quindi in qualche modo socializzabile, dal momento in cui erano gli indigeni stessi (come la maestra Reyna) a riprodurre il proprio ruolo sociale e professionale all'interno delle sue reti sociali, intrecciate con la trama del controllo sociale e le dinamiche del potere locali.

²¹ Un altro brano d'intervista alla maestra Reyna Gutiérrez è citato nel paragrafo 5.4.

²² L'"*Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca*" nacque nel 1969, con l'appoggio dell'allora governatore dello Stato Victor Bravo Ahuja, ad opera di un gruppo di antropologi e linguisti di Oaxaca, con l'obiettivo di studiare le relazioni fra i gruppi etnici e la società esterna, in aperta critica con l'approccio dell'indigenismo classico. Ne sarà direttrice la linguista Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, moglie dello stesso governatore, entrambi poi, durante la presidenza di Luis Echeverría Álvarez, ispiratori della nuova politica di educazione indigena portata avanti dalla SEP a partire dagli anni Settanta (Heath, cit., p. 232-233).

Nel 1972 la scuola formale cambiò ubicazione: venne costruita la scuola “Emiliano Zapata” nella piazza del villaggio, a fianco del mercato, mentre le aule dei *promotores* dell’IIISEO rimasero negli spazi del municipio, alle spalle della chiesa; questo venne riedificato più tardi, nel corso degli anni Ottanta, nella piazza del villaggio, dove lo si incontra oggi (cfr. p. 130-133). Questo cambiamento nella morfologia del villaggio corrispose all’inizio di una nuova fase di espansione del sistema scolastico formale nella comunità; infatti in quell’anno entrarono nella comunità diversi maestri stranieri, essenzialmente meticci provenienti dalle città dell’Istmo (soprattutto da Juchitán, Tehuantepec e Salina Cruz), per far fronte alla scolarizzazione della popolazione infantile, ancora largamente inferiore agli standard nazionali.²³ Le scuole dei *promotores*, che man mano si andavano formando a Oaxaca, presero invece piede nelle *agencias municipales* (Costa Rica, Huazantlán, Colonia Juarez, Cuaujtemoc e una a Santa Maria del Mar, *agencias municipal huave* nel municipio zapoteco di Juchitán). Questa “spartizione del campo scolastico”, è un indice della competizione fra i due sistemi, una competizione che non riguardava solo il metodo di castiglianizzazione (castiglianizzazione diretta nelle scuole formali, castiglianizzazione indiretta dei *promotores*), ma anche e soprattutto la funzione sociale dei maestri nella comunità. La maestra Reyna così ricorda le incomprensioni fra maestri *moel* e i primi maestri indigeni:

Allora, siccome era la prima scuola qui a livello statale, a livello di prescolare più che altro per la castiglianizzazione, allora eee... i maestri be', non ci tenevano in considerazione, no? perché dicevano: "...aaa chissà quando, nemmeno hanno studiato queste persone e stanno lavorando qua, e cos'è quello che stanno facendo". Bè un giorno dovetti andare a parlare con questi maestri e dire loro qual era l'obiettivo del mio lavoro, no? castiglianizzare i bambini, e finché non ne parlai con loro, allora mi dissero: "bene allora, sì, va bene, perché qui realmente noi non ci possiamo capire con i bambini, perché noi parliamo lo spagnolo e non parliamo il huave, l'ombeayüts, dunque se adesso voi state lavorando nella castiglianizzazione, be' bene, è un appoggio in più perché i bambini anche ci capiscano", perché esisteva solo la primaria fino al sesto grado, fino al quinto non di più, perché non c'erano molti maestri. (maestra Reyna Gutiérrez, 14-02-2002)

I.A., una giovane donna quarantenne madre di sei figli, ha vissuto entrambe le esperienze scolastiche: entrò a scuola all’età di 9 anni nel

²³ Nel 1970 vi erano due scuole primarie, con 6 aule, frequentate da 303 bambini (Diaz, Quijano, cit., p. 134) su una popolazione che in quel periodo ammontava a 5.364 abitanti (dato tratto da Marzotto, 1977, citato in Signorini, 1979, p. 28).

1970 quando la scuola era ancora ospitata nel municipio, con maestri *promotores* indigeni; nel 1972 si trasferì presso le nuove aule costruite nella piazza del villaggio dove insegnava una maestra di Juchitán. Questo è il racconto della sua storia scolastica:

C: cosa ti ricordi della scuola, di quando andavi a scuola?/ I: eee... be' si era bella, lì si stava bene, andavamo bene lì, ci piacevano i maestri, ci trovavamo bene con loro, perché prima anche erano di qui i maestri/ C: aaa non erano moel?/ I: no... dopo arrivarono i moel, il mio maestro era il defunto, lo sposo della sorella della mia madrina F. A. si chiamava lei [...], il signor N.N.S. ... lui era il mio maestro [...], era lo sposo di sua sorella (F), di A., ha una sorella, anche lei era maestra, lei ci insegnò, lei e suo marito [...], io avevo come... 10 anni credo, ooo 9, non mi ricordo/ C:... però ti ricordi se lui... parlava in huave a scuola?/ I: sì, solo in huave [...] sì ... però ci parlava anche in spagnolo [...] be' leggevamo il libro, facevamo quello che stava sul libro [...]. Poi entrarono i moel, e cominciarono a venire da Juchitán, da Tehuantepec... ma quasi solo da Juchitán arrivano [...], feci in tempo... che mi insegnò una maestra diiii... di terzo anno, credo, terzo e quarto anno, poi uscii... però erano di fuori, di Juchitán [...], be' sgridavano di più i maestri di Juchitán [...] e quando a volte uscivamo "en el bailable"²⁴ noo... non ballavamo bene, ci suona, ci picchia con la riga, o con un rametto... dei rami degli alberi, be', con quello ci picchiava, ed anche quando non facevamo i compiti, anche ci/ C: ma tu capivi quando loro ti parlavano in spagnolo? Perché loro parlavano solo in spagnolo/ I: sì... più o meno... più o meno [...] sebbene a volte, sebbene non... non potevamo parlare, però si poteva capire quello che dicevano[...]. Prima stavamo là, dove insegna la maestra B.,²⁵ là, poi siamo venuti via da lì e siamo venuti in questa scuola [...], il municipio ancora stava lì, poi siamo venuti quà, quando siamo venuti quà allora io ho lasciato la scuola [...]/ C: [...] ma hai imparato a scrivere?/ I: sùii... sì ma adesso già mi sto dimenticando, quasi mi sto dimenticando [...] non sono belle le mie lettere, si vedono brutte [sorrisi]/ (I.A., 5-04-2002)

I primi maestri di I.A. erano dunque persone del luogo, probabilmente della prima generazione di promotori bilingui formatisi a Oaxaca nel 1970. Questi maestri erano riconosciuti, prima che per la loro professione, per la loro collocazione sociale all'interno della comunità; I. A. dà subito le coordinate del loro riconoscimento sociale, ovvero

²⁴ Intende le coreografie ginniche tutt'oggi molto in voga nella scuola messicana? (cfr. 4.1).

²⁵ Si riferisce alla *preescolar* "Vicente Guerrero", ubicata negli spazi del vecchio municipio (cfr. figura 7).

le relazioni parentali, un indice di orientamento e di controllo sociale che accomunava chi frequentava la scuola come alunno a chi impartiva le lezioni come insegnante. Tali premesse sociali, esterne alla scuola, creavano i presupposti perché in classe, nonostante l'obiettivo della castiglianizzazione, si instaurassero relazioni fra maestri e alunni con un qualche filo di continuità con le relazioni extrascolastiche fra adulto e bambino. Le scuole dei *promotores* erano dunque prima di tutto socialmente differenti, e qui va ricercato il loro diverso senso culturale: il maestro era uno della comunità ed il suo lavoro era considerato come un servizio alla stessa, identificato come *tequio*, come ci dice la maestra Reyna nel precedente brano, ovvero quella forma di prestazione d'opera reciproca e comunitaria tipica delle comunità indigene mesoamericane.²⁶ In aula l'*ombeayüts*, la "lingua ponte" per lo spagnolo, non solo non veniva censurato, ma anzi era forse, in proporzione, più parlato della lingua istituzionale "dominante"; tanto che, come ci dice sempre Reyna, per i figli degli stessi maestri che apprendevano lo spagnolo come lingua madre, la scuola fu il principale contesto di socializzazione dell'*ombeayüts*.

La scuola dei *moel* è dipinta con tutt'altri toni. Il tratto distintivo è la loro repressività (...*sgridavano di più i maestri di Juchitán...*) a volte anche violenta (...*ci suona, ci picchia con la riga, o con un rametto... dei rami degli alberi, be', con quello ci picchiava, ed anche quando non facevamo i compiti*). I maestri delle scuole formali non erano certo figure isolate e marginali, come il maestro Jiménez, ma neanche figure familiari, come i maestri locali; erano percepiti come un gruppo anonimo, omogeneo nella sua estraneità al tessuto sociale della comunità, spesso pendolari provenienti dalle vicine città dell'Istmo o da luoghi più lontani, non ben identificabili, se non per mezzo della generica etichetta di *moel* o *mixüig*, inaffidabili per senso comune. Iniziò così la scolarizzazione di massa nella comunità ed un'intera generazione di giovani venne "reclusa" negli spazi e nei tempi autonomi dell'educazione, fonte di tensioni e conflitti sociali destinati ad uscire dalle aule e a diventare problemi pubblici da affrontare nelle assemblee, il contesto comunitario deputato al potere tradizionale.

Si rafforza così lo stereotipo negativo del maestro *moel*, dalla condotta sociale poco trasparente, estraneo ed incomprensibile, spesso alco-

²⁶ I *promotores* ricevevano dallo Stato, a titolo di "*gratificación*", una somma di 250 pesos mensili.

lista e violento (cfr. 4.2.1, 4.3, 5.2.1 e *passim*).²⁷ La totale incontrollabilità sociale dei maestri era la premessa perché l'incomprensibilità della loro lingua ed il loro atteggiamento pedagogico repressivo, già costante della scolarizzazione fin dai tempi della scuola rurale, si traducevano in aula in una censura pressoché totale dell'*ombeayiuuts*; nel ricordo dell'esperienza infantile della scuola, emerge costantemente il disagio di non capire e di non poter comunicare e la paura per una punizione sempre latente. Riporto di seguito tre stralci di interviste fatte a giovani maestri indigeni insegnanti nelle attuali scuole bilingui della comunità; formati nelle scuole primarie formali degli anni Settanta-Ottanta, così ricordano l'esperienza scolastica con i maestri stranieri, motivo di riflessione sulla loro attuale pratica docente:

S: Io frequentai la primaria nella mia colonia, lì terminai i miei studi primari... nell'anno 1978, e terminai come nel 1983 [...] io allora ancora non capivo quello che ci dicevano i nostri maestri... per me era difficile partecipare; io so che come esseri umani, come bambini, abbiamo tutta l'inquietudine del nostro sentimento, emozioni, tutto, nella nostra lingua lo possiamo dire tutto, però in un'altra lingua, senza conoscere, senza avere sufficiente conoscenza di tutta la struttura grammaticale, tutto... be' sì, mi costava fatica apprendere lo spagnolo... siiii... perché la lezione dei nostri maestri (era) tutta in spagnolo, e così terminai la primaria e andai in secondaria, anche qui... e be'... ancheee... un altrooo... un altro ostacolo per me, be'... per (il fatto di) non parlare bene lo spagnolo [...] be' era difficile per me in classe o nelle esposizioni, be'... ma io continuavo a ricercare, a consultare, a fare domande ai miei amici, ai miei... ad altri familiari... anche coon i nostri stessi maestri, no?... terminammo, terminai la secondaria... però senza avereee... be', sì, senza poter parlare... correttamente lo spagnolo [...] e nemmeno scriverlo... però già più o meno... be' capivo qualcuno che... che mi parlava spagnolo, no?... e così entrai alla preparatoria nel 1986... e lì era ancora più difficile, perché là alla preparatoria non era come qui [...] (era) fuori, sì fuori, a Salina Cruz... siii... e be'... mi toccò metterci (tutto) il mio impegno, il mio sforzo [...] eeee... ossia per le lezioni che ci davano i nostri maestri, ossia le materie... e anche il tempo oltre a questo... ossia il tempo non era sufficiente... il difficile per me erano le esposizioni... e poi affrontavo anche un altro programma, no? ossia, questo era, perché... i nostri compagni allora, ossia i nostri compagni di preparatoria erano tutti parlanti

²⁷ Oggi l'unica scuola formale rimasta nel villaggio, una scuola secondaria, continua ad essere fonte di tensione sociale: qui i maestri, precari e pendolari in gran parte, "trabajan como niños" e si denunciano atti di vandalismo e casi di alcolismo fra gli stessi studenti.

spagnolo... ed io avevo paura di... di sbagliarmi [...] avevamo questa paura, che io, che noi ci sbagliavamo mentre esponevamo un tema... perché tutti i nostri compagni sapevano parlare spagnolo... loro non, non sono bilingui... bene, però così la passammo... con lo... con lo sforzo, con l'aiuto be'... eee dei nostri maestri, be'... sì, sì, terminammo la preparatoria (maestro S., 18-01-02)²⁸

C: il cambiamento che si ebbe fra formale e bilingue... qual è stato il cambiamento più grande?/ A: bene... nella formale, forse perché loro... insegnano... spiegano, no? devi apprendere e apprendere... (?) devi apprendere qui, e devi riuscire a dire quello che ti ha detto il maestro, (?) quello che ti ha insegnato oggi di questo, di questo tema, no?... di un tema, no?... che loro arrivavano un altro giorno e ti dicevano cosa era quello che avevi appreso... per esempio la tavola delle moltiplicazioni... devi apprenderla... per forza, perché sennò, non, non ti lasciano entrare ... deviii... adesso siiii, ti picchiano (?), ti mettono in piedi al sole [...] prima era così, prima... io passai per lì... perché i maestri sono formali,²⁹ solo moel (sorridente)... sì, io lo superai [...] Un cambiamento, si ebbe un cambiamento quando arrivò l'educazione indigena, già cambiò molto, perché usavano anche, incominciarono a usare la lingua ombeayiüts; dunque prima no, nemmeno potevamo rispondere al maestro, dovevamo apprendere così, come le ho detto, a memoria, come potevamo apprendere?... e be' (?), per il fatto stesso che non potevamo capirci fra loro e noi, per il fatto stesso ci picchiavano [...] perché prima solo in huave, solo ombeayiüts, si parlava quà, solo ombeayiüts, be' eee... arrivavamo a scuola e per noi era una stranezza, no? che vedevamo una persona che ti diceee... così in spagnolo, no?... e che sarà, no? cos'è quello che dice?... e ti parla, ti parla eee... (?) noi lo ripetevamo perfino uguale, no?, però perché non sapevamo che (rispondere), dal primo, secondo, terzo grado [...] fino al quinto, sesto/ C: però lei poi, come ha imparato a parlare bene lo spagnolo?... ha imparato più a scuola... ooo... ha imparato di più, che sò, uscendo (dalla comuni-

²⁸ Il maestro S., poco più che trentenne al momento dell'intervista, ha frequentato la scuola primaria nell'*agencia municipal* di Colonia Juárez e poi a San Mateo la secondaria. Dopo la preparatoria, frequentata a Salina Cruz, ha svolto alcuni lavori comuni a San Mateo, rinunciando alla sua aspirazione di diventare ingegnere, date le ristrettezze economiche della famiglia. Dopo aver superato le preselezioni per entrare nel magistero, ha intrapreso la carriera di maestro bilingue, insegnando prima a San Francisco del Mar, poi a San Mateo. Altri brani di sue interviste sono nei paragrafi 5.2.2 e 5.4; due sue lezioni sono trascritte ai paragrafi 4.4.1 e 4.5.1.

²⁹ La maestra si riferisce qui alla denominazione di "scuola formale" con cui è identificata la scuola castiglianizzatrice del tempo.

tà)?/ A: *mm uscendo, uscendo... perché qui a scuola quasi non imparai, in primaria non imparai niente... io, io mi resi conto che nonnn ... non imparai bene, eee adesso sì perché (??) dovevo rispondere al maestro (maestra A., 17-12-2001)*³⁰

*Io ho studiato la primaria qui a San Mateo, nella scuola "Emiliano Zapata" [...] però studiai quando ancora non c'era il sistema bilingue, c'era il sistema formale [...] tutti parlavano solamente in spagnolo [...] erano solo mixiig [...] erano loro quelli che lavoravano... ma poi loro facevano molte assenze, facevano molte assenze al lavoro [...] Bè prima nelle primarie, quando io stavo studiando, i maestri erano più severi, ossia c'era... come (?), be' abbiamo avuto una educazione più tradizionale in quel tempo... be' se non portavi qualche cosa, se non rispondevi i maestri dovevano picchiarti... si levavano la cinta eee sùii ci davano punizioni, ci punivano un tempo ... adesso oramai non si permette ciò... questo è stato il cambiamento più grande che si è avuto ... prima ci trattavano... come animali... adesso be'... da quando nacque questa educazione [...] bene la maggior parte siamo di qua, altri vengono da fuori... anche loro si stanno adattando. (maestro A., 30-11-2001)*³¹

Il processo di nascita e diffusione delle scuole bilingui nella comunità, iniziato alla fine degli anni Settanta, va letto allora all'interno di questo senso comune negativo del maestro straniero. Il progetto nazionale di un'educazione indigena più pluralista, venne raccolto, sul piano locale, da quei *promotores* formatisi nel decennio precedente, che trovarono, fuori dalla comunità, gli spazi istituzionali per formarsi ed organizzarsi e, nella comunità, gli spazi sociali per catalizzare le tensioni create dalla presenza massiccia dei maestri *moel* e dalla loro negligente condotta. Fin dall'inizio furono loro a gestire le nuove scuole e a coordinare l'intero progetto a livello regionale.

Nel 1976 si aprirono le prime scuole bilingui nelle zone non servite né dal sistema formale, né dal "Piano Pilota"; nel territorio di San Mateo le scuole vennero aperte a San Pablo e a Santa Cruz, ai tempi ancora comunità vicinali la cui popolazione viveva sparsa in fattorie (*ranchos*). Bastavano allora dieci famiglie, perché una comunità vicinale potesse essere riconosciu-

³⁰ La maestra A. aveva circa 40 anni al momento dell'intervista. Insegnante all'asilo bilingue "Benito Juárez", aveva frequentato a San Mateo la primaria e la secondaria, poi la preparatoria a Oaxaca. Aveva frequentato per tre anni l'Università Pedagogica di Ixtepec senza portarla a termine.

³¹ Il maestro A., circa quarantenne al momento dell'intervista, insegnava presso la scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata". Una trascrizione di una sua lezione è al paragrafo 4.2.1.

ta come Colonia ed aver diritto a servizi fondamentali come luce, acqua, strada e scuola. Fu così che la popolazione si aggregò intorno alle scuole, dando origine a Colonie che ottennero in breve il riconoscimento dello *status* istituzionale di Agenzie Municipali, organizzate ad immagine del capoluogo con un sistema analogo e semplificato di *cargos* (cfr. p. 130-133).

Nello stesso anno negli altri municipi huave vennero aperte altre quattro scuole, una a San Dionisio Pueblo Viejo e tre in altrettante agenzie municipali di San Francisco del Mar. Nel 1979, appoggiandosi sulle strutture del Centro di Coordinazione regionale dell'INI che faceva capo a San Mateo, nacque il distretto scolastico dell'area huave, che abbracciava i tre municipi di San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar e San Francisco del Mar, distinto dal distretto di Juchitán, centro amministrativo delle scuole "formali" della regione dell'Istmo.

Alla fine degli anni '70 convivevano così a San Mateo tre diversi sistemi, ognuno con tre diversi centri direzionali: la scuola del sistema formale, che assisteva il capoluogo, dipendeva da Juchitán, il principale centro zapoteco dell'Istmo; le scuole del "Piano Pilota" (una nel capoluogo e quattro nelle *agencias*) dipendevano da San Blás Atempa, anch'esso importante centro zapoteco; le nuove scuole indigene bilingui (nelle due *agencias* di San Pablo e Santa Cruz) facevano invece direttamente capo al distretto di San Mateo del Mar. Questo complesso quadro istituzionale era il risultato locale di un conflitto per l'egemonia che si giocava a livello regionale: il potere centrale da una parte, la supremazia regionale dei *mixiig* dall'altra, e la nascente élite culturale dei maestri bilingui, dall'altra ancora. Nelle parole del maestro F.O., uno dei maggiori promotori del sistema bilingue a San Mateo, nonché primo direttore del distretto scolastico huave, il conflitto è raccontato come una competizione per la spartizione delle scuole, come una progressiva conquista di campo da parte dei maestri indigeni, in una prospettiva tutta interna al punto di vista istituzionale:

Be', di fatto il "Piano Pilota", non stava funzionando molto bene, quando noi cominciammo, dal momento che noi avevamo formato tutto questo, dunque per mantenersi, per non scomparire, cominciarono allora a lavorare, però sta solo qui a San Mateo e a San Dionisio, perché a San Francisco perdettero totalmente terreno, noi guadagnammo terreno, anche qui stanno perdendo, qualcuna gliel'abbiamo levata, per esempio a Cuauhtémoc gli abbiamo tolto il servizio, non ce l'hanno più, ce l'hanno invece a Huazantlán, ce l'hanno qui a Costa Rica, a Colonia Juárez e qui a San Mateo, noi ce l'abbiamo in tutte le comunità, nel senso che abbiamo primarie e abbiamo asili, adesso abbiamo una "iniziale" (asilo nido), e

abbiamo un collegio, abbiamo anche un collegio scolastico qui e anche a San Francisco ce l'abbiamo eee... be' in vari terreni li abbiamo vinti, dimostrando forse un po' diciamo che, dal momento che noi ci eravamo stabiliti, stavamo lavorando, loro cominciarono ad interessarsi e a migliorare e a cercare la maniera di, anche diiii, potremmo dire, fare una competizione, no?, fare una competizione... e sento che questo fu una cosa buona, perché se non forse sarebbero morti [...] ora... dopo che la gente cominciò a vedere come lavoravamo noi del sistema indigeno, perché realmente sì il piano, l'obbiettivo è che la gente che lavora in una comunità sia originaria del luogo, che siano parlanti della loro stessa lingua e perché questo al principio era il piano forse, era la castiglianizzazione, era il piano del governo, allora dissero 'bene, che vadano gli indigeni a castiglianizzare la loro gente', bene, be', da una parte forse era giusto, però per un altro... eee noi stessi vedemmo che non era, non era solo (questione) di castiglianizzare, ma che bisognava anche educarli nella loro stessa lingua, la lingua di uno è tanto importante, ha tanto valore quanto la lingua spagnola, quanto la seconda lingua. (maestro F.O., 7-04-2002)

Nel ciclo scolastico 1978-1979 il sistema bilingue entrò nell'agenzia di Cuahujtemoc, prendendo il posto del "Piano Pilota" nella preescolar e della scuola formale nella primaria; nel ciclo 1980-1981 venne costruita una scuola primaria bilingue a ridosso del capoluogo, in località Barrio Nuevo. Nel 1985, dopo un'assemblea pubblica, i maestri indigeni sostituirono i moel nelle scuole del capoluogo; tale passaggio emerge come un importante momento simbolico, descritto come una conquista di tutta la comunità:

I moel non rimanevano nella comunità, venivano due, tre giorni alla settimana e se ne andavano, a volte nemmeno venivano/ C: ed inoltre i bambini non capivano/ F: be' da una parte per questo, però da un'altra parte credo che la gente non tanto perché i propri figli non capivano lo spagnolo, quanto perché non rimanevano a dare l'educazione [...] e per questo dunque la gente disse no, be' allora è meglio con la nostra gente, perché la nostra gente vive qui, e la nostra stessa gente ci darà l'educazione, per questo fu [...] all'inizio no, perché c'eraaa, ancora c'era in mente, sebbene qui a San Mateo non si è perso questo, qui a San Mateo non si è perso, la gente non, non prende tanto, tanto in considerazione forse, però molta (gente) sì, già stava dando importanza al fatto che, cheee... be' non accettavano tanto facilmente che i maestri fossimo noi di qua 'perché parliamo la nostra lingua, ed insegniamo a parlare la nostra lingua, nella nostra lingua ai loro figli, perché?... se quello di cui hanno bisogno è imparare lo spagnolo, quello che sanno, quello che voi volete insegnare loro be' già lo sanno, no?'; allora era un po' difficile be', era un po' difficile finché uno vede oggi, ai nostri giorni oramai la gente comincia ad accettare

[...] Ogni comunità che passava (al sistema bilingue) era per accordo della comunità, con le autorità del luogo [...] c'era un'assemblea pubblica dove loro prendevano la decisione se passare o non passare a questo sistema, no? così fu... quando si prese (la decisione) qui a San Mateo del Mar, perché dopo Cuauhtémoc seguì il capoluogo municipale, questo fu nel 1985, nel 1985 quando la scuola primaria Zapata... passò al sistema di educazione indigena... (?) era a causa delle lotte, dei problemi della gente, che si ubriacavano là, facevano tutto quello che volevano i maestri nella scuola eee... perché vivevano addirittura lì [...] dunque era una confusione, no? be' la gente sì in una certa forma aveva rispetto, però arrivò un momento in cui la gente disse no, è troppo quello che fanno i maestri e non è giusto, però così, e noi avevamo già cominciato con la prima scuola dal 1978, '79 [...] nell'80, '81 cominciammo con quella di Barrio Nuevo, no?, a causa di ciò be' la gente già cominciò a rendersi conto, no be', per ciò cominciò a riempire la scuola di là, e disse, no be', in questo caso è meglio cambiare, per questo nel 1985 la gente disse fino a lì... questo fu nell'84, '85, nell'84 si prese il ciclo scolastico '84, '85, si prese questa decisione e si perse un ciclo scolastico, per tutti gli alunni si perse un intero ciclo scolastico [...] no, perché quelli della primaria formale vollero punire il villaggio senza dargli l'educazione, solo perché la si stava levando loro [...] e fecero perdere un anno agli alunni... sì, bene, alla fine così successe e nel 1985, prendemmo, lottammo finché si dette la chiave aaaa, a favore dell'educazione indigena [...] così successe, così lavorammo... così fu che iniziò e fino ad ora che la gente già si occupa, si preoccupa un poco di più, già dà valore all'educazione indigena... (maestro F.O., 7-04-2002)³²

Oggi a San Mateo ci sono due asili e tre primarie bilingui ed una primaria bilingue è presente in ogni *agencia municipal* (eccetto in quella di Huazantlán del Rio). Nella comunità sono rimaste una secondaria e una preparatoria che afferiscono al sistema formale, oltre ad un secondo asilo bilingue del “Piano Pilota” e ad una seconda preparatoria, il *Bachillerato ikoots*, anch'essa bilingue, vicina alla linea educativa del Piano.

È interessante notare come nel brano sopra citato l'accento sia posto non tanto sul fattore linguistico (la non comprensione in classe fra maestri ispanofoni e bambini monolingui indigeni), quanto sulle tensioni sociali provocate da una scuola gestita da stranieri e sentita come un “corpo estraneo” alla comunità: la condotta sociale dei maestri *moel*, la mancanza di un controllo sociale su di essi, la loro inaffidabilità, fu il motivo che spinse la comunità, riunita in assemblea, a decidere di affidare l'educazione scolasti-

³² Altri brani d'interviste al maestro F.O. sono citati alle p. 137-138 e nel paragrafo 5.3.3.

ca ai maestri della comunità; “...quando i moel se ne andarono, nei cassetti non c'erano materiali (didattici), solo gamberi e tortillas...”, mi dice il maestro E., anch'egli protagonista degli eventi di quegli anni.

Il fattore linguistico costituì invece una paradossale obiezione: imparare a leggere e a scrivere in spagnolo era l'unico buon motivo perché i genitori potessero decidere di mandare i propri figli a scuola e non si capiva la ragione perché maestri della comunità dovessero ora insegnare ai bambini ciò che da soli, a casa, apprendevano spontaneamente. Nacque così una nuova spaccatura fra maestri indigeni e genitori, fra due modelli di autorità pedagogica nella comunità, spaccatura ancora non del tutto sanata che torna ad emergere di tanto in tanto nel quotidiano scolastico, nelle riunioni dei maestri e nelle lamentele dei genitori (cfr. 4.2.1, 5.2.1, 5.3.3).

3.3 L'appropriazione della scuola

Vale la pena forse rileggere tutta la parabola del processo di penetrazione della scuola nella comunità, accostando al concetto dell'incorporazione, proprio del “Pensiero di Stato”,³³ il concetto di appropriazione, già usato in un senso vicino al nostro da Elsie Rockwell in un saggio sulla scolarizzazione rurale nel piccolo stato messicano di Tlaxcala (Rockwell, 1996). Il processo della “doppia incorporazione” comporta sempre un processo parallelo di “appropriazione dei beni culturali” che non necessariamente coincide con la concentrazione del capitale da parte dei gruppi sociali dominanti, propria del ciclo economico capitalista:³⁴

Cycles of appropriation are generated as dominant groups confiscate popular traditions and alter their use and meaning, while subordinate groups occupy spaces and claim symbols formerly restricted to elites. Those in power often create new forms of authoritarian rule by using the resources of popular classes, while insurgent groups may turn to their advantage cultural means originally destined to do the work of domination. (ivi, p. 303)

Da questa prospettiva la penetrazione della scuola nella comunità ha richiesto dunque un processo di appropriazione della “cultura scolastica” a partire dagli oggetti, dalle pratiche, dagli usi sociali degli spazi e dei tempi che l'istituzione cercava di imporre. A partire da questo processo

³³ E quindi per ciò stesso oggettivamente operante nella società nazionale pur senza essere indipendente dai rapporti sociali che l'hanno messo in opera.

³⁴ L'uso di questo concetto è volto ad integrare il paradigma bourdieuiano “riproduttivista” con la prospettiva gramsciana del conflitto e dei dislivelli culturali (Cirese, 1976).

la scuola si è integrata sempre più nella comunità fino a divenire oggi un contesto cruciale nella riproduzione, sociale e simbolica, della stessa.

L'appropriazione degli spazi e dei tempi della scuola

Dai primi decenni dello scorso secolo fino alla fine degli anni Sessanta, prima dell'entrata dei maestri *moel* e dell'avvento della cosiddetta scuola formale, gli spazi dell'istituzione rimasero morfologicamente indistinti dagli spazi del potere tradizionale. Durante quasi un cinquantennio le lezioni dell'allora scuola municipale (ex rurale) si tennero all'interno dell'edificio municipale, quando questo era ancora una grande capanna di palma dove si riunivano le autorità civili, ubicata dietro la chiesa del villaggio (cfr. 3.2.1). All'inizio degli anni Settanta fu costruito *ex novo* un edificio scolastico indipendente dal palazzo municipale ed adiacente al mercato, l'allora scuola formale "Emiliano Zapata".³⁵ L'odierno palazzo municipale venne ricostruito in muratura negli anni '80 nella piazza del villaggio, fra la chiesa ed il mercato,³⁶ e nei suoi spazi rimasero la *Casa del Pueblo*, e le aule dell'attuale *preescolar* "Vicente Guerrero" e del *Bachillerato* Asunción Ixtaltepec, anch'esso bilingue.³⁷

Cominciò così il processo di "compartimentazione" degli spazi dell'istituzione scolastica che coincise con gli anni critici della scolarizzazione di massa e l'entrata dei maestri *moel*. Da allora fino ad oggi, questo processo non si è più fermato ed ha comportato una profonda riorganizzazione degli spazi pubblici e, con essa, un'irreversibile rottura dell'equilibrio simbolico codificato nella morfologia dello spazio abitato.

I confini "tradizionali" dell'abitato erano antropomorficamente assimilati a due teste (rispettivamente le estremità est e ovest del villaggio: *mal*

³⁵ La scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata" è oggi ubicata in località *Barrio Espinál* (le nuove aule sono state costruite a partire dal 1998). Nei locali adiacenti il mercato è oggi ospitata la *preescolar bilingüe* "Benito Juárez".

³⁶ Il municipio, d'altra parte, è stata la prima costruzione in muratura del villaggio, se si esclude la chiesa (del secolo XVIII). Fino alla fine degli anni '90, al secondo piano del nuovo palazzo municipale, erano ancora ospitate le aule della scuola preparatoria formale, oggi riedificata alla periferia occidentale del villaggio.

³⁷ La primaria "Moisés Sáenz" è del 1981, la primaria "Adolfo López Mateos" è del 1993, la primaria "Emiliano Zapata" del 1998. Nel 2005 la scuola superiore bilingue *Bachillerato* "Asunción Ixtaltepec" si è trasferita, dai locali dell'ex municipio, in quelli nuovi di *Barrio Deportivo*, un quartiere nato alla periferia nord-orientale del villaggio, ed ha cambiato nome in *Bachillerato Comunitario ikoots*.

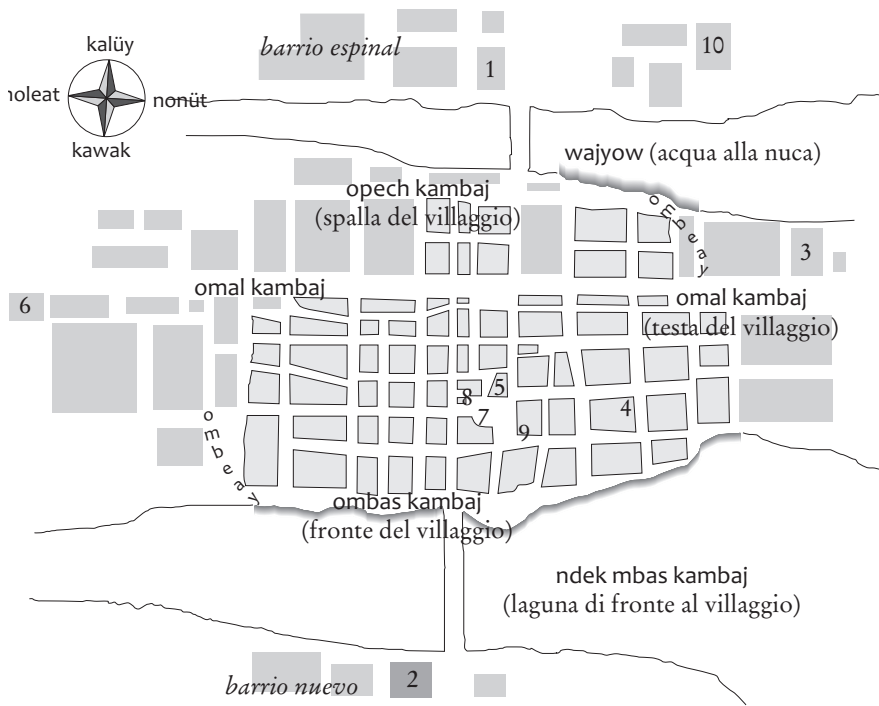


Figura 7 La pianta del villaggio con i tradizionali toponimi “antropomorfici” di delimitazione dello spazio abitato e i quartieri più recenti nati intorno alle scuole: 1) primaria bilingue “Emiliano Zapata”, 2) primaria bilingue “Moisés Sáenz”, 3) primaria bilingue “Adolfo López Mateos”, 4) ex municipio, attuale *preescolar* bilingue “Vicente Guerreo”, e *Casa del Pueblo*, 5) *preescolar* bilingue “Benito Juárez”, 6) secondaria formale, 7) municipio, 8) il mercato, 9) la chiesa, 10) *Bachillerato ikoots* (da Signorini, I. 1979, modificata) [La ricostruzione della mappa del villaggio non mantiene le proporzioni planimetriche autentiche ma è indicativa solo della localizzazione delle scuole rispetto al tradizionale assetto topografico dell’abitato].

kambaj andüy noniüt /testa del villaggio verso est/ e *mal kambaj andüy noleat* /testa del villaggio verso ovest/), ad una nuca e ad una fronte (rispettivamente designate dalle due lagune che a nord e a sud lambiscono l’abitato: *wajyow* /l’acqua alla nuca/ ‘la laguna alla nuca [del villaggio]’ e *ndek mbas kambaj* /laguna sulla fronte del villaggio/) (Cardona, 1979a, p. 250-260, Tallè, 2004). Queste estremità erano segnate da croci, centri di pratiche ri-



Figura 8 Una classe in posa nel cortile della scuola primaria bilingue “Emiliano Zapata”.

tuali e difese sacre contro quegli esseri extraumani che popolavano lo spazio “selvatico” fuori dal villaggio.³⁸ La costruzione degli edifici scolastici alle quattro estremità del villaggio ha scompaginato questo ordine simbolico dello spazio, inscritto nella topografia del villaggio e profondamente integrato in una geografia mitica più ampia: in breve tempo la popolazione fino ad allora sparsa in fattorie isolate, si è andata aggregando intorno agli edifici scolastici facendo nascere veri e propri quartieri periferici che hanno inglobato gli antichi “limiti”. Oggi un vasto e sregolato abitato, *el Barrio Espinal*, sorge oltre la “nuca del villaggio” intorno alla scuola primaria bilingue “Emiliano Zapata”, la più grande della comunità. Un altro nuovo quartiere, *el Barrio Nuevo*, è cominciato a nascere oltre “la laguna sulla fronte del villaggio” solo dopo il 1981, cioè con la fondazione della prima scuola bilingue della comunità, la primaria “Moisés Sáenz”. Alle estremità

³⁸ L’inventario di questi esseri va dai *chaach biümb* /fatuo fuoco/, presenza indiscreta delle anime dei morti che si aggiravano fuori dal villaggio, alle *malamujeres*, esalazione femminea della terra che insidiava i pescatori lungo la riva dell’oceano (Lupo, 1998b), al demonio che assediava il villaggio nel periodo quaresimale (Rubeo, 1991), ai *naguales moel*, sempre pronti ad insidiare i sanmateani, fino ai *morwüineay* /coloro che si trasformano/, i *brujos* che nottetempo assumevano sembianze animali e spaventavano chi si aggirava alla periferia del villaggio (Tranfo, 1979, p. 146-149).

ovest ed est dell'abitato, dove sono ubicate rispettivamente la scuola secondaria formale e la primaria bilingue "Adolfo López Mateos", le croci "alla testa del villaggio" sono oramai inglobate fra le abitazioni che si prolungano, lungo la carrozzabile, fin quasi ad unirsi a due *agencias municipales*, rispettivamente San Pablo (ad ovest) e Santa Cruz (ad est), anch'esse nate in concomitanza alla fondazione delle scuole bilingui (cfr. p. 125-126).

L'iniziale indistinzione dello spazio scolastico dallo spazio del potere locale e la successiva "compartimentazione", propria dell'esigenza di separare gli spazi e quindi di disciplinare i comportamenti in essi, hanno generato dunque una profonda metamorfosi della morfologia del villaggio.

Analoga può essere la lettura sul piano temporale. Attraverso la scuola venne imposta la commemorazione degli eroi della patria (Miguel Hidalgo, Emiliano Zapata, Benito Juárez, Álvaro Obregón ecc.) e la celebrazione di ricorrenze nazionali, secolari e anticlericali, volte a socializzare uno stile di vita nazionale ed un modello più urbano di "persona educata": feste della mamma, del maestro, del bambino, feste della bandiera e del libro, competizioni sportive e manifestazioni ginniche (Mendoza García, 2004, p. 78). Il calendario cerimoniale scolastico doveva sovrapporsi al ciclo rituale locale nel tentativo di sradicare una fede cattolica oscurantista, confusa con primitive "superstizioni magiche", con la fede laica e civile nella Nazione (de la Fuente, 1964, p. 183-189).

Date queste premesse così ingenuamente "incorporativiste" la scuola non è riuscita certo nella sua opera di sradicamento e bonifica, ma ha marcato comunque la scansione di un altro tempo sociale all'interno della vita delle comunità indigene, sincronizzandola in parte con la vita nazionale. Ma mentre contribuiva ad incorporare in maniera irreversibile nella comunità i tempi della vita nazionale, la scuola si andava immancabilmente adattando ai tempi locali. Così oggi a San Mateo le cerimonie del calendario scolastico (dal *saludo a la bandera*, all'inizio di ogni settimana scolastica, fino alle ricorrenze nazionali dell'anniversario della rivoluzione o della nascita di Benito Juárez) convivono e si intrecciano con il calendario, pur molto semplificato, delle *mayordomías*. Durante i giorni cruciali della festa le lezioni vengono sospese, per non interferire con la dispendiosa preparazione e le elaborate celebrazioni rituali che non coinvolgono solo la famiglia del *mayordomo* ma, tramite una rete di vincoli parentali e di reciprocità sociali, un grande numero di persone, studenti, genitori e maestri compresi.

Le ricorrenze del calendario scolastico, d'altra parte, sono oggi importanti eventi comunitari, che mobilitano risorse sociali e simboliche

tipiche di altri contesti rituali locali: durante le celebrazioni degli anniversari scolastici possono vedersi all'opera musicisti di gruppi tradizionali che un tempo operavano esclusivamente in contesti strettamente rituali; le madri dei bambini che partecipano ai saggi scolastici si riuniscono nei cortili delle scuole per cucinare ed offrire il cibo agli avventori, come farebbero nello *nden /ombra/ 'casa'* di un *mayordomo* durante i giorni delle feste dei santi; i giovani *esgresados* sono accompagnati da padrini o madrine, figure tipiche di contesti rituali religiosi come i matrimoni, i battesimi o, recentemente, le stesse *mayordomías* (Signorini, 1979, p. 117-134).

Il tempo civile e nazionale, portato in gran parte dell'istituzione scolastica, non è riuscito a scalzare dunque il tempo locale e rituale. Per alcuni versi la comunità sembra oggi vivere su un doppio binario temporale: il tempo locale che scandisce le pratiche de *la costumbre*, economiche e rituali, ed il tempo nazionale che marca le attività (economiche, burocratiche e politiche) che più la vincolano all'esterno.³⁹

Fra scuola e comunità sono nati così una serie di contesti e circuiti intermedi, circuiti sociali nuovi che ricontestualizzano dinamiche sociali tradizionali all'interno di contesti scolastici e, viceversa, dinamiche sociali scolastiche all'interno di contesti tradizionali. Ne sono un esempio l'istituzione del *comité* e della *casa del pueblo*, la prima una forma associativa di divisione sociale del lavoro, la seconda un'istituzione nata come centro di promozione della cultura tradizionale, entrambe vere e proprie diramazioni della scuola, oggi parte integrante nelle dinamiche di riproduzione della comunità stessa.

I comités

L'origine e la genesi di questa forma di organizzazione sociale è in gran parte legata, nel Messico indigeno, al processo di diffusione della scuola. Essa fu introdotta dalle missioni culturali del Messico postrivoluzionario per affrontare diversi problemi di ordine sociale, che rientravano nel mandato della scuola rurale del tempo: l'igiene, la salute, l'alimentazione, l'alcolismo, l'agricoltura, la pastorizia e naturalmente l'educazione (Mendoza García, 2004; de la Fuente, cit., p. 268-278); una forma di

³⁹ La stessa ora legale, che a volte ho sentito definire come "*L'ora moel*", viene sospesa ed ignorata nelle attività comunitarie legate alla pesca e ad altre pratiche economiche locali, mentre torna ad essere riconosciuta non appena si arriva nelle città dell'Istmo per sbrigare alcuni servizi negli uffici o per vendere i gamberi al mercato.



Figure 9, 10 *El desfile* del 20 novembre, anniversario della rivoluzione messicana.

razionalizzazione sociale, insieme comunitaria e democratica, che doveva soppiantare le logiche “tribali” della vita sociale indigena. Col tempo però questa forma associativa ha assunto diverse valenze sociali, in parte interne alla stessa logica comunitaria del lavoro. La partecipazione ad un *comité* può sostituire oggi l’assolvimento di un *tequio* comunitario, forma tradizionale di reciproco scambio di prestazioni lavorative a servizio della comunità, tipico delle società indigene mesoamericane (de la Fuente, cit., p. 256-267).

Oggi a San Mateo i *comités* si incaricano di sistemare le strade, della manutenzione delle croci agli incroci, della pulizia degli argini delle lagune; e naturalmente i genitori degli alunni si organizzano in “*comités de padres de familias*” per prestare servizio gratuito nelle scuole, sottraendo tempo ed energia alla pesca e ad altri lavori remunerativi: sorvegliano la scuola durante le ore notturne, lavorano gratuitamente nelle opere di miglioramento e manutenzione degli stabili scolastici e partecipano alle decisioni riguardo la gestione dei fondi (come comprare nuovi materiali ed attrezzature, ampliare gli stabili ecc.). Col tempo questa for-



Figura 11 Suonatori tradizionali si esibiscono in un’aula in occasione dell’anniversario della fondazione di una scuola.

ma associativa, nata per razionalizzare la vita sociale indigena, ha assunto anche un'importante funzione di controllo sociale della comunità sulla scuola, e dei genitori sui maestri, ogniqualvolta l'"interesse scolastico" torna a confliggere con quello comunitario: per la condotta trascurata dei maestri, per i loro metodi troppo repressivi o per qualsivoglia "pericolo sociale" percepito come attinente alla scuola.

Di fronte all'incremento demografico dell'ultimo cinquantennio, la forma associativa del *comité*, incorporata nella logica del "lavoro sociale" comunitario, moltiplica oggi le possibilità ed i contesti di svolgimento del lavoro inteso come "servizio" e "*nombramiento*", in parte parallela al ed in parte integrata nel tradizionale sistema dei *cargos* (cfr. 5.1.2); un'occasione per mostrare le proprie capacità e qualità, magari in funzione di una futura assunzione di responsabilità pubbliche più importanti:

Le persone qui si qualificano... cioè se ti nominano in un "comité", valutano quello che fai [...] per questo ti nominano in qualche cosa no?, per vedere come lavori... se hai fatto bene, hai lavorato bene nel "comité"... be'... già ti tengono di mira... (?) ti nominano per essere... perché prendi un "cargo" poi (??) ... se per esempio hai lavorato bene... cominci a salire, a salire, a salire... in accordo al lavoro che hai svolto... però se per esempio non hai fatto niente, hai fatto un disastro... non ti prendono in considerazione. (maestro A., 30-11-2001)

La casa del pueblo

Un'altra filiazione diretta del processo di scolarizzazione è senz'altro l'istituzione delle *Casas del Pueblo*. Anche in questo caso l'istituzione risale ai tempi del Messico postrivoluzionario, quando le stesse scuole rurali erano definite come *Casas del Pueblo*, concepite come scuole per la comunità dove "*nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde termina la vida del pueblo y comienza la escolar...*" (Sáenz cit. in Aguirre Beltrán, 1992a, p. 79). L'istituzione venne rivitalizzata negli anni Settanta, quando le *Casas del Pueblo* o *Casas de la Cultura*, vennero ripensate come centri di promozione culturale della comunità, nodo locale di una rete di istituzionalizzazione delle culture indigene, legata alle politiche indigeniste nazionali; tramite istituzioni come queste tali politiche hanno preso vita all'interno delle comunità, interferendo con i circuiti locali di riproduzione delle tradizioni.

Anche a San Mateo la *Casa del Pueblo* nacque sotto l'egida dell'istituzione scolastica, come luogo di patrimonializzazione de *la costumbre*. Così descrive la sua nascita il maestro F.O., uno dei protagonisti della scolarizzazione bilingue nella comunità:

Io ero segretario municipale quando fu fondata... e anche grazie alla nostra direzione di educazione indigena, siccome c'era un contatto diretto con l'educazione, dunque quello che fu il mio capo nell'educazione mi disse... "eee maestro O. c'è questa opportunità... parla con le tue autorità municipali, che si faccia un documento firmato, perché io possa fare la Casa del Villaggio là". (maestro F.O., 7-04-2002)

Così la *Casa* venne aperta negli spazi in cui un tempo era ubicato l'*awan* /municipio/ e che avevano ospitato cinquant'anni prima la scuola rurale del maestro Jiménez. Anche in questo caso la morfologia spaziale può essere un'importante chiave di lettura del doppio processo dell'incorporazione-appropriazione: fino a pochissimi anni orsono la *Casa del Pueblo*, ribattezzata in seguito in lingua indigena *müüüm kambaj*, divideva i suoi spazi con la scuola superiore bilingue *Bachillerato* Asunción Ixtaltepec; nello stesso cortile dove si tenevano le lezioni della scuola superiore e, il pomeriggio, i laboratori di lingua indigena, si esercitavano i danzatori del gruppo cerimoniale dei *maliens*, legato alla celebrazione della *mayordomía* del patrono San Mateo. Dopo il trasferimento del *bachillerato* bilingue alla periferia nord-orientale del villaggio (cfr. nota 37), dalla stanza dell'ex presidenza della scuola trasmette oggi una radio in lingua indigena, *Radio iko-ots* e, in una delle aule, è installato un centro internet comunitario.

Nelle parole del maestro F.O., la relazione fra la scuola e la *Casa* appare esplicita:

F: mmm bene, io sento che, be', è importante, sebbene non so, sebbene forse molte cose si sono (già) perse, ci sono (ancora) molte cose che non si, non si sono, non si stanno portando a fine, e che si andranno perdendo ancora, in ogni modo però sarebbe bene lasciare come una, una, come si chiama, come una storia o qualche cosa così, per lo meno plasmata in un documento, perché i bambini che, quando in un dato momento si dovesse perdere nella pratica, si perdesse in quello che, diciamo, è l'uso che può portarsi a fine, bene, possano sapere com'era prima, come si faceva prima, perché di fatto si perderà no? non tutto, ossia, ci sono cose/ C: lei dice che già è scritto che nel futuro si perderà?/ F: mmm be' io sento così, perché? perchée come posso dire, forse una parte delle persone, no?, non lo perderà, sì?, però lo sforzo che si farà, è che, che esista l'accordo che tutti stiamo così, però non è così dentro dello stesso magistero, fra noi stessi come maestri, be', ci sono differenti

ideologie, prima di tutto religiose// C: questo è un problema/ F: così, dunque lì è dove, dove (si) perderà una, la maggior parte... alcune cose non ci permettono di insegnarle, perché quella che è la costituzione, dice che l'educazione è laica, dunque non abbiamo quella che è la religione, dunque in questo senso parlando di "costumbre", la forma di come si fa questo, stiamo parlando della religione... dunque è un, noi dobbiamo, dobbiamo, diciamo, ossia, ci danno una (?), no? cioè fino a qui (sì), ma tu non puoi fino a là... però noi abbiamo la speranza che questo si possa portare a capo non nelle scuole, ma, sta lì, noi abbiamo la Casa del Villaggio, quella che prima era, ossia quella che in altri posti chiamano la Casa della Cultura no? qui si chiama la Casa del Villaggio, bene lì abbiamo tutta la libertà di darlo (farlo), perché? perché si credè precisamente per questo scopo, per questo si stabilì, dunque là va bene, ma che succede qui? [...] be', adesso sta nelle mani della gente (anziana), questa (gente) continua, c'è "la costumbre" dei danzatori, eee, ma fino a lì, fino a lì (e basta), loro non hanno mire, sono un po' più (?)/ C: per questo, perché, la nomina del direttore della Casa del Villaggio come avviene? per sezione? no/ F: noo/ C: e come lo nominano?/ F: be' dunque adesso lo stanno facendo così, non so... ma prima era, niente più che, quando noi, come torno a ripetere, noi nominammo cercando una persona che fosse realmente capace lì... e dunque anche quelli che vanno a stare in suo appoggio, in appoggio del capo, sono persone che stanno, che dirigono la danza o dirigono una (occasione così), un artigiano, un, così diversi, perché questo è quello che mi venne in testa ... dunque cominciammo a nominare diverse persone per fare un comitato, perché io sento che così sapranno quello che è necessario fare per poter// C: dunque nella sua idea, nel suo progetto (la Casa del Villaggio) è come un appoggio esterno a un lavoro che si fa anche a scuola, cioè siccome tutto non può entrare a scuola.../ F: è così/ C: c'è un appoggio esterno/ F: è così/ C: dove poter rendere operativa la parte de "la costumbre" che chiaramente non può entrare a scuola/ F: chiaro, perché io a scuola non posso fare un progetto di questa natura, non me lo autorizzeranno/ C: no, chiaro/ F: però nella Casa del Villaggio sì, dunque uno deve pensare dove deve portarlo a termine, perché in questo modo possa portar avanti un progetto e un buon progetto, che (per questo fatto) io posso portare gli stessi alunni, li posso portare qui, ma non a scuola, no, qui sì, non ci sono critiche per me, perché non lo sto facendo a scuola, io lo sto facendo nella Casa del Villaggio. (maestro F.O., 7-04-2002)

Oggi nella *Casa del Pueblo* i *miteat poch* /padri della parola/ insegnano i *mipoch Dios* /parole di Dio/ ai nuovi apprendisti (cfr. 5.1.3., 5.3.2), i danzatori anziani insegnano i movimenti delle danze tradizionali ai



Figura12 Gruppo di danzatori *maliens* nel cortile della *Casa del Pueblo* il giorno dedicato alla *mayordomía* del patrono San Mateo.

giovani studenti delle scuole, i *principales* si riuniscono per discutere le questioni importanti della comunità, le tessitrici si organizzano in cooperative e frequentano corsi di aggiornamento per rendere i loro prodotti più appetibili ai turisti stranieri che frequentano i mercati del Messico del sud. Insomma la *Casa del Pueblo* è diventata col tempo un importante contesto di riproduzione e patrimonializzazione de *la costumbre*, in parte interna allo stesso circuito cerimoniale della comunità: da tempo il *comité* che gestisce la *Casa del Pueblo*, insieme alle autorità municipali, si incarica anche di organizzare la dispendiosa *mayordomía* del *Corpus Christi*, la più complessa del ciclo rituale locale, quando più nessun *mayordomo* è disposto a farsene carico di persona.

Così in contesti come questo, *la costumbre* continua a riprodursi in una catena di decontestualizzazioni e ricontestualizzazioni, fra scuola e comunità; una catena che segna il percorso di riappropriazione culturale dell'istituzione da una parte e la metamorfosi de *la costumbre* dall'altra, in un processo senza soluzione di continuità (Tallè, 2007a).

CAPITOLO 4

ETNOGRAFIA DEL QUOTIDIANO SCOLASTICO: SEI GIORNATE NELLE AULE DI SAN MATEO DEL MAR

4.1 I tempi istituzionali e la gestione del quotidiano scolastico

La mia entrata “ufficiale” nella scuola è avvenuta un lunedì mattina, durante una di quelle cerimonie che marcano, più di altre, la scansione del tempo scolastico nella comunità e, tramite questo, la scansione di un tempo sociale nazionale nella vita comunitaria. Ogni lunedì mattina in ogni scuola di San Mateo (come in ogni scuola della nazione), si celebra la cerimonia del “*saludo a la bandera*”, simbolo degli Stati Uniti Messicani: tutti gli alunni, prima di entrare in classe, si schierano nel cortile, vestiti con l’uniforme ufficiale della scuola (in genere una maglietta con stampato il logo della scuola e pantaloni o gonna scuri). Un gruppo di ragazzi delle classi più alte, vestiti in “alta uniforme”, porta la bandiera nazionale in giro d’onore nel cortile, marciando al ritmo dei tamburi della cosiddetta “*banda de guerra*”, la banda musicale formata degli studenti della scuola. Al termine del giro, sotto il pennone che campeggia al centro del cortile, un bambino recita al microfono il giuramento alla bandiera, accompagnato dalle risposte corali di tutta la scolaresca riunita. Dopo il giuramento, il direttore della scuola issa la bandiera sul pennone e tutta la scolaresca, al suono degli ottoni della “*banda de guerra*”, intona l’inno nazionale. Nella seconda parte del programma alcuni bambini leggono brani celebrativi la storia nazionale: gesta degli eroi nazionali della rivoluzione o episodi della guerra di liberazione dai colonizzatori spagnoli. Successivamente avviene la “premiazione” della classe in cui s’è registrata la maggior puntualità e la maggiore frequenza, fregiata con un gagliardetto della scuola che conserverà fino alla settimana successiva. Le raccomandazioni del direttore, riguardanti in genere la disciplina e l’attenzione o altre informazioni particolari sulla vita scolastica (lavori in corso, programmi futuri, lamentele particolari, comunicazioni alle famiglie ecc.), chiudono la cerimonia e precedono l’entrata disciplinata nelle aule, con passo di marcia “*redoblado*” (‘raddoppiato’), e l’inizio dell’attività didattica vera e propria.

La mattina del 12 novembre del 2001, nel programma della cerimonia della scuola “Emiliano Zapata”, era previsto anche che io prendessi

parola pubblicamente di fronte alla scolaresca ed al corpo docente schierati nel cortile, per presentare quale sarebbe stato il mio lavoro nei mesi a venire in cui, più o meno quotidianamente, sarei entrato nelle aule della scuola munito di telecamera, cavalletto e quaderno.

Dal diario di campo:

Arrivo alle 8.30, tutti i ragazzi sono schierati nel cortile, tutti più o meno in divisa, chi in camicia azzurrina e pantaloni o gonna bleu, chi con una maglietta bianca con lo stemma della scuola stampato; i più grandi con tamburi e trombetta; coprono tutti e quattro i lati dell'ampio cortile; da un lato tutti i maestri. Parlo col primo adulto che incontro, probabilmente uno del "comité" dei padri di famiglia, mi saluta cordialmente e mi dice che hanno appena finito "el saludo a la bandera"; il direttore ci terrà a dirmi che ogni lunedì si tiene "el saludo a la bandera, nuestro simbolo nacional". Il direttore G.F. (che verrò poi a sapere che è di etnia mixe) prende il microfono e raccomanda a chi non lo avesse ancora fatto di portare su "playera" per il giorno del "desfile" per l'anniversario della rivoluzione che si terrà il 19 dicembre. Poi raccomanda di non scavalcare la recinzione della scuola (un filo spinato che separa la scuola dal wajyow)¹ come ha visto fare a qualcuno, ma di usare la fatiscente porta d'ingresso nel cortile "¿me oyeron bien?... ¿si?...". Io già pensavo a come potermi inserire in tale situazione tanto formale, a come farmi avanti senza dare troppo nell'occhio, ma il direttore G. mi prende in contropiede. Mi presenta pubblicamente al microfono come un "antropólogo que llega de Italia" e che farà le sue "investigaciones" nella scuola per tutta la settimana e mi invita a parlare al microfono; io mi faccio avanti nel silenzio generale, solo il rumore del "norte"² che imperversa ed alza la polvere: saluto bambini e maestri, mi presento, da dove vengo, cosa faccio, e dico che lavorerò anche in altre scuole con la telecamera; ringrazio tutti per l'appoggio e la disponibilità. Mi giro verso il direttore G. che annuisce (... non ricordo se è scattato l'applauso o meno...). Prende il microfono un altro maestro che dà disposizioni per la giornata: fino alle 10.30 tutti gli scolari andranno al campo di calcio di fronte a preparare "los ensayos" per il "desfile", poi, dopo mezz'ora

¹ Wajyow, letteralmente /nuca acqua/ ovvero 'acqua alla nuca' del villaggio, la laguna di acqua dolce che si forma durante la stagione delle piogge a nord del villaggio ovvero, secondo le coordinate topografico-simboliche tradizionali, alla sua nuca; essa lambisce la recinzione della scuola "E. Zapata" (cfr. figura 7).

² Il norte è il forte vento proveniente da nord che soffia quasi quotidianamente su San Mateo durante i mesi invernali (fra novembre e febbraio), una presenza meteorologica costante anche all'interno delle aule, spesso prive di porte e finestre, che accompagna gli esercizi, i dettati, i rimproveri, le urla dei bambini.

di “recreo”, si terranno regolarmente le lezioni nelle classi. Tutta la settimana, mi dirà G., sarà organizzata così: prima due ore di “ensayo” (i tempi per il “desfile” si fanno stretti...), poi il “recreo”, poi un’ora e mezza, due di lezione (matematica, storia, geografia, scienze naturali, spagnolo); le due ore di “ensayo” sostituiscono quelle in cui si dovrebbe lavorare in classe in huave! (12 novembre 2001)



Figura 13 La “banda de guerra” della scuola primaria bilingue “Emiliano Zapata”.



Figura 14 La scolaresca schierata nel cortile della scuola il giorno del “saludo a la bandera”.

Il mio impatto con la scuola è stato dunque l’impatto con un’istituzione pedagogica che disciplina i comportamenti e che struttura socialmente un tempo ed uno spazio alieni, per molti versi, alla vita comunitaria. La scansione dei tempi e degli spazi scolastici avviene proprio tramite una cerimonialità marziale e nazionalista che ricorre in diversi momenti della vita scolastica, dai momenti più routinizzati del quotidiano scolastico (come le entrate disciplinate in classe a passo di marcia, le formule codificate per chiedere il permesso d’uscita e d’entrata al di fuori dei tempi prestabiliti), ai momenti che scandiscono



Figura 15 L’alza bandiera nel cortile della scuola bilingue “Emiliano Zapata”.

i cicli scolastici intermedi (come il settimanale *saludo a la bandera* o la consegna delle schede di fine anno), fino alle ricorrenze del calendario festivo nazionale dove alle scuole spetta un ruolo centrale nelle celebrazioni, con parate ginniche e sfilate sportive (ad esempio il 20 novembre, giorno dell'anniversario della rivoluzione, o il 21 marzo, ricorrenza dell'anniversario della nascita di Benito Juárez, eroe oaxaqueño della storia nazionale). Questi tratti comportamentali marziali, direi quasi "paramilitari", possono essere considerati, in termini prettamente pragmatici, come dei "segna contesto" che rendono riconoscibile ovunque la scuola come istituzione nazionale e ne indicano forse le premesse di senso più profonde.³

In questi tratti vedevo all'opera quella che Bourdieu aveva chiamato la "violenza simbolica" propria di ogni lavoro pedagogico istituito che consiste nell'imposizione, da parte di una autorità pedagogica, di un arbitrio culturale, "*un potere che riesce ad imporre significati e ad imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza*" [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970), p. 44]. L'autorità pedagogica istituita, nella misura in cui dissimula i rapporti di forza su cui si basa, rende riproducibili nel tempo i rapporti fra i gruppi (o le classi) di cui è prodotto; in tal senso, operando un controllo diretto ed istituito sul lavoro pedagogico, può operare un controllo indiretto sulla riproduzione dei rapporti sociali.

Nell'attenzione posta a scuola al buon comportamento, alla disciplina dei corpi nello spazio e al controllo della voce e dei turni di parola, vediamo all'opera, secondo l'autore francese, tale lavoro pedagogico profondo "*...lavoro di inculcamento che deve durare abbastanza per produrre una formazione durevole, cioè un habitus come prodotto dell'interiorizzazione dei principi di un arbitrio culturale in grado di perpetuarsi dopo la cessazione dell'azione pedagogica e per ciò di perpetuare nelle pratiche i principi dell'arbitrio interiorizzato...*" (*ivi*, p. 77).

E tale violenza simbolica è tanto più lampante, tanto da poter apparire "invisibile", quanto più l'arbitrio culturale è "arbitrario" rispetto agli standard del lavoro pedagogico prescolastico, quello dell'educazione informale in ambiti domestici. In questi casi il lavoro pedagogico istituito diventa una sorta di lavoro profondo di "deculturazione" e "riacculturazione" a cui non basta la censura dei comportamenti inadeguati, ma a cui occorre un "raddoppiamento" della sua "forza simbolica" per mezzo di una performatività cerimoniale ridondante e apparentemente superflua rispetto al


³ A proposito della nozione di "segna contesto" si veda Bateson (1976 (1972), p. 216-235).

mandato didattico stretto: quello di insegnare a leggere, a scrivere e a far di conto. In questi frangenti il nesso fra l'educazione impartita a scuola e la riproduzione dei rapporti di potere all'interno dello stato nazione, dissimulato dietro il lavoro pedagogico, si disvela: la forte simbologia nazionalista rievoca il "mandato nascosto" della scuola, in un paese multietnico e multilingue unificato dall'alfabetizzazione nella lingua coloniale. In tal modo la scuola rende performativamente efficace l'incorporazione nazionale, cioè il processo di incorporazione di un arbitrio culturale e, tramite questo, dell'incorporazione dell'indigeno nella società nazionale.

Ma già dopo la prima settimana di osservazioni in una seconda classe della scuola bilingue "Emiliano Zapata" avevo chiaro che questo lavoro di "incorporazione" non poteva riprodursi sempre uguale a se stesso; il secondo motivo di spaesamento, entrando nelle aule, era dovuto alla constatazione di come queste premesse istituzionali venissero spesso disattese nella gestione del quotidiano delle aule, nelle interazioni fra maestri ed alunni: l'entrata disciplinata in classe precedeva un decorso fluido ed a volte caotico che poteva cambiare imprevedibilmente i canonici rapporti asimmetrici fra insegnanti ed alunni; dove finiva tutta quell'attenzione alla disciplina dei corpi, alla disciplina del movimento nello spazio e all'uso del tempo scolastico, una volta che si varcava la soglia dell'aula?

Dal diario di campo:

Oggi solo due sono state le attività in classe. La prima (la copiatura della frase in spagnolo ed in huave) per alcuni s'è trascinata fino a mezzogiorno fra interruzioni, giochi, "recreo" lunghissimo e rientri ritardati; altri hanno iniziato la seconda attività (quella sul libro "recortable") prima del "recreo" e l'hanno trascinata fino alla fine. Juanito e Nancy hanno avuto assegnati alcuni giochi didattici individuali (il pallottoliere) che poi sono divenuti vettori d'attività per altri bambini. La correzione degli esercizi s'è prolungata dalle 11.30 alle 12.10, anch'essa sovrapposta alla distribuzione dei compiti da fare a casa (letture) per dopodomani (comunque in genere mai controllati). Anche l'uscita si sovrappone alle correzioni. La giornata è scandita da orari, ma gli orari non scandiscono le attività! (classe I/A della scuola "Emiliano Zapata", 28-11-2001)

[...] Fa scegliere ai bambini la materia da trattare (matematica o spagnolo) ed i bambini a maggioranza scelgono spagnolo; fa leggere, ripetere e trascrivere l'alfabeto e poi fa disegnare un'immagine per ogni parola corrispondente alla lettera (esempio C = Casa =  [...]). Impartisce la lezione in spagnolo ma le interazioni informali sono spesso in ombeayüts [...]. Spesso i bambini si alzano dal banchetto; alcuni lavorano sdraiati in terra. La visita di altri bambini dalle classi vicine è tollerata

(solo dopo un po' un bambino della terza classe viene rimandato in classe, poi tornerà). Nonostante la mancanza di repressione tutti seguono i compiti impartiti dalla maestra. La maestra, prima che cominci la lezione, ci tiene a dirmi che userà un bastone per indicare le lettere appese in alto sopra la lavagna, anche se a volte qualche bambino si impaurisce [...]. (classe II/B della scuola "Emiliano Zapata", 12-11-2001)

Oggi ho finito la prima settimana di lavoro nella primaria Zapata con la II/b della maestra R. [...] non penso che questa sia una classe particolare, dove si faccia un lavoro esemplare sulla lingua, ma certo il coinvolgimento diretto coi corpi, con gli spazi, i gesti, le pratiche dei bambini, è stato per me una boccata d'aria contro l'inerzia (ed il pessimismo!) della ragione. Dentro la 2/b c'è molta libertà che contrasta con tutta la disciplina formale che ho visto fuori dalla classe. D'altra parte non penso neanche che questa sia una caratteristica esclusiva di questa classe (vedremo coi più grandi); la stessa disciplina extraclasse è d'altra parte più una questione di tempi che di spazi: lo stesso cortile dove i bimbi fanno "el paso redoblato" diviene luogo di relazione libera non solo durante il "recreo" (documentare ed osservare meglio uso degli spazi e dei tempi dentro e fuori le aule!). (15-11-2001)

All'interno delle aule saltava subito all'occhio la mancanza di demarcazione delle attività e dei compiti che, nel corso di una giornata, tendevano a sovrapporsi e a slittare gli uni sugli altri e raramente s'incanalavano in un unico vettore d'attività diretto e gestito dal maestro, com'è tipico delle modalità d'interazione scolastiche. Questa impressione è stata poi confermata, ed anzi accentuata, al momento della sbobinatura e trascrizione delle sequenze videoregistrate in aula. Se mi soffermavo sul comportamento di un singolo bambino, mi accorgevo che questi, impegnato nella rete di interazioni fra pari che lo circondavano, poteva anche non incontrare per lunghi periodi di tempo, nell'arco di una giornata, il vettore di comunicazione ufficiale gestito dall'insegnante (attraverso il quale è trasmesso il contenuto curricolare della lezione). In questa situazione il gioco, la lotta, la battuta di spirito, il disegno libero, ed altre attività non propriamente scolastiche, avevano un largo spazio e diventavano frequenti unità d'aggregazione e partecipazione che strutturavano l'attenzione dei bambini in classe ai margini dell'attività didattica ufficiale e a volte in competizione con essa; a volte ciò obbligava l'insegnante a cercare una nuova collocazione nel contesto, dove la cattedra e la lavagna avevano perso il loro "valore autorevole" precodificato. La repressione di queste interazioni non canonicamente scolastiche non è mai stata così frequente come mi sarei aspettato ed il contesto sembrava autoregolarsi, oscillando fra situazioni

di confusione (in cui la voce del maestro stentava ad emergere dal rumore di fondo della classe) e situazioni di equilibrio inatteso intorno a modalità difficilmente codificabili secondo gli standard scolastici.

Queste situazioni sono state ricorrenti soprattutto nelle prime classi delle scuole primarie, ma a volte sono riemerse anche nelle classi superiori, in genere più scolasticamente composte, sia sotto forma di comportamenti antiscolastici, sia sotto forma di configurazioni non canoniche dell'attenzione scolastica.

Ripensando a posteriori a questa “inattesa confusione” che mi trovavo a registrare quotidianamente nei miei diari, ho oggi come l'impressione che il lavoro pedagogico profondo della scuola (tramite il processo dell'incorporazione di un arbitrio culturale) venisse disinnescato quotidianamente, nelle microinterazioni fra maestri ed alunni, da un tenace “controlavoro pedagogico” che creava resistenza e che, paradossalmente, generava sotto i miei occhi, una sorta di metamorfosi dello stesso lavoro pedagogico istituito. Vi era un costante rumore di fondo (di cui l'alto *sounder bound* nelle aule non era che la metonimica evocazione) che creava distonia ed impediva che tale lavoro istituito raggiungesse integralmente i propri scopi; era il “controlavoro pedagogico” de *la costumbre*, che aveva i suoi agenti metaforici nelle figure degli anziani ed i suoi agenti pratici nelle figure dei genitori, che, tramite una “trasmissione nella pratica, allo stato pratico” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 233-243 e *passim*], aveva realizzato un *habitus etnico* incorporato, quindi fuori dalla presa della coscienza, contro cui si scontrava quotidianamente il lavoro pedagogico istituito (cfr. 4.2.1, 5.1, 5.1.1, 5.2, 5.2.1). Questa interferenza profonda riproduceva uno standard pragmatico “dello stare in classe” sicuramente lontano dallo stereotipo scolastico, una modalità che io ero portato a leggere come confusione, ma che aveva i suoi equilibri sottesi, ai miei occhi difficili da decifrare: a volte generava un contesto ingestibile per gli stessi maestri, altre produceva un'oscillazione fra momenti scolasticamente ordinati e momenti confusi, ed altre ancora trovava il suo miglior equilibrio pedagogico in situazioni pragmaticamente assimilabili a quelle che Lave e Wenger avevano definito “comunità di pratiche”, situazioni tipiche dei contesti d'apprendistato, in questo caso prodotto virtuoso dell'interferenza fra due diversi lavori pedagogici (Lave, Wenger, cit. p. 89-117). A mio avviso queste erano le premesse scolastiche perché quell'*habitus* etnico incorporato nelle pratiche, nell'*hexis* corporea, ed in un *ethos* diffusi, riemergesse a livello di discorso nella forma delle retoriche e delle pratiche dell'identità etnica (cfr. 5.4, 5.4.1).

4.1.1 Strategie di lettura della “confusione”

A titolo illustrativo riporto di seguito dei brani della trascrizione di alcuni passi di una lezione di matematica dal decorso imprevedibile, registrata in una seconda classe di scuola primaria, tratti dalla prima fase di sbobinatura dei video; questi brani, in una forma ancora preliminare e asistemica di scrittura, rendono conto del procedimento di rielaborazione analitica del materiale video, e mostrano le strategie di lettura adottate per decodificare comportamenti confusi, spesso indecifrabili nel contesto, vuoti di “senso” scolastico in cui ricercare il “senso” locale dell’andare a scuola.

“Inizio non ortodosso”

Tutti i bimbi sono fuori della classe, nel cortile della scuola, a raccogliere sassi, mentre la maestra è dentro a scrivere alla lavagna i numeri dall’uno al cento (in file di decine); dentro ci sono tre bimbi che giocano-compettono per un mucchietto di sassi, una bimba che appunta qualche cosa sul suo blocchetto verde e tiene sul banco un mucchietto di sassolini, Ifraín in ginocchio sulla cattedra a mangiare (strascico del *recreo*) ed Eric (il più autonomo e mobile fra i gruppetti di bambini che si creano all’interno della classe) che mi segue e mi parla in *ombe-ayüts*: *ijaw moel satsoj*, *ijaw* /guarda straniero gioco, guarda/ e lancia una busta di sassi in mezzo alla stanza. Poi Eric s’avvicina alla lavagna e scrive 39 al posto giusto ma la maestra lo cancella e lo scrive in maniera più ordinata. S’avvicina un bimbo *xi landoj maestra*, *listo*, *listo* /ho finito maestra, pronto, pronto/. Siamo sicuri che questa è una lezione di matematica come io me l’aspetto? In un contesto del genere c’è sicuramente un ampio margine d’interpretazione ed il confine fra gioco e lezione di matematica è ambiguo e facilmente valicabile (qual è la premessa?); vi è un alto rischio di fraintendimento.

“Fuori dell’aula”

Fuori c’è la maggioranza della classe, le bimbe sulla soglia dell’aula, i bimbi più lontani sopra un mucchio di sassi depositato nel cortile della scuola. Eric mi guida fuori dell’aula (*chük arraj moel* /dice, lo straniero illumina/ ‘dice, lo straniero riprende’).

La premessa del contare i sassi (ne devono prendere 100) è valida anche fuori dell’aula, si sente contare (*lamatiüch 20* /già raggiunge 20/) ma il gioco del raccogliere sassi (senza la guida dell’insegnante) tende a prendere il sopravvento sul compito di contarne realmente 100: un bimbo carica due sacchetti pieni di sassi sulle spalle, Nilson ne prende tre, sono troppi, li lascia cadere e urla sbattendo i piedi. Eric conta 9 grosse pietre (fuori campo) di Elvis e mi invita a registrare e poi al mio avvicinarsi commenta: *ijaw Elvis teamarraj xeech piedra* /guarda Elvis, sta illuminando la grande pietra/ ‘guarda Elvis, sta riprendendo la pietra’.

Dopo aver scambiato qualche battuta con Eric sul fatto che quelle sono pietre più grandi del normale, mi dirigo nuovamente verso l'aula ed Eric non mi lascia andare solo; mi segue commentando che io mi arrabbio se qualcuno chiude l'obiettivo e poi mette un dito davanti alla telecamera e mi dice: *¿nganiüy ajuük?* / adesso si vede?/. Davanti alla porta dell'aula c'è la maestra che abbraccia una bimba e osserva i bimbi che raccolgono pietre; Ifraín le mostra il suo sacchetto di sassi: *100 aag ayaj* /quelle sono 100/, e poi mi mette il sacchetto davanti alla telecamera ripetendo: *100 aag ayaj, 100 aag ayaj* /quelle sono 100, quelle sono 100/. Un altro bimbo: *100 lamatiüch* /già raggiunge 100/ 'sono arrivato a 100'.

Mentre la maestra è fuori a controllare la raccolta dei sassi nel cortile, in classe si instaura la struttura di partecipazione che essenzialmente rimarrà la stessa per tutta la lezione, indipendentemente dalla presenza della maestra (struttura I1).⁴ I bimbi stanno in classe come se stessero per strada: nessuno al centro, tutti addossati alle pareti, chi a disegnare (e c'è chi farà questa attività indisturbato per tutta la giornata), chi a chiacchierare, chi a contare-giocare con i sassi raccolti.

“In aula”

Tutti tornano in classe trasportando all'interno il clima dell'esterno; la struttura di partecipazione si instaura indipendentemente dalla maestra ed i bimbi si dispongono in ordine sparso occupando tutto lo spazio dell'aula (seduti a terra) e facendo saltare le coordinate spaziali di un'aula. La maestra esce e va a raccogliere un bimbo che si attarda fuori, al suo rientro il contesto è già strutturato e sta a lei inserirsi e trovare spazi e tempi giusti. La prima indicazione ufficiale è “*todos con las piedritas abajo*” (‘tutti con i sassolini a terra’) e poco dopo “*vamos a empezar a contar*” (‘cominciamo a contare’), (dal centro dell'aula, struttura H1) “*a ver, vamos a empezar a contar, todas las piedritas abajo*” (‘vediamo, cominciamo a contare, tutti con i sassolini a terra’). Poi mi si avvicina per spiegarmi cosa sta succedendo, aggirando la telecamera, ed io la spengo. “*Todos con sus piedritas abajo*” (‘ognuno con i propri sassolini a terra’), mentre Eric ha già iniziato a disporli a quadrato (incominciando dal perimetro esterno) e un altro bimbo a mucchietti.

“Socializzazione del far di conto”

La maestra gira per la stanza, i bimbi sono tutti a terra in ordine sparso con lo sguardo in basso a “disporre-contare” i sassolini, tutti i banchetti sono vuoti e addossati lungo il perimetro della stanza: la maestra dice il numero, i bimbi ripetono a voce bassa e senza alzare lo sguardo da terra. Ogni bimbo è alle prese con i suoi sassolini che dispone come vuole (chi secondo figure geometriche, chi in tabelle, chi in figure naturali – una casa, un albero – chi a formare lettere, chi in linee libere e curve; i bimbi tendono ad essere più figurativi delle bimbe,

⁴ Le lettere maiuscole sono una strategia di annotazione adottata in una prima fase di scrittura, durante l'analisi delle sequenze video; indicano le diverse strutture di partecipazione in aula (cfr. p. 153-154).



Figura 16 Bambini che contano sassi nel cortile della scuola.



Figura 17 Disponendo i sassi per decine.

che invece fanno semplicemente mucchietti di pietre).

L'attività è individuale e non c'è molta cooperazione; non è la cooperazione, né l'interazione nella prassi, né lo spostamento nello spazio, ma la conta corale guidata dalla maestra, che lega le singole attività di ogni bimbo e crea il gruppo scolastico. Ma il ritmo della numerazione a voce non va d'accordo con il ritmo della disposizione delle pietre: contare e disporre pietre sono due attività diverse per i bimbi, ma correlate dalla coordinazione della maestra che dirige la conta corale. Ifraín costruisce una casa con i sassi: il suo impegno è nel dare forma alla casa non nel contare i sassi (evidentemente già ha impiegato ben più di 100 pietre); quando gli chiedo se le sta contando mi dice di sì, gli chiedo quante ne ha contate, e lui, sotto voce, mi dice un numero inverosimile (io capisco 37, ma potrebbe essere anche 27): il contare è una meta-premessa che non significa nulla pragmaticamente; contare 100 pietre significa per Ifraín "giochiamo a contarle per disegnarci una casa".

Un momento importante della socializzazione del contare in classe è quello della verifica da parte della maestra faccia a faccia col bimbo. In una situazione totalmente aperta (struttura I) la maestra si dirige verso Eric e si siede davanti al suo "quadrilatero" di pietre e inizia a contare

indicando con la bacchetta, ad uno ad uno, i sassi del quadrilatero. Eric si siede sul banchetto di fianco e segue con le labbra, o a voce bassa, la conta della maestra. Eric è attento a seguire la conta; ogni 10 numeri la maestra si ferma e chiede a quanto sono arrivati (40, 60, 80...). Costruzione interattiva del contare (socializzazione della verità tramite il vincolo dell'autorità?). Alla fine avanzano 8 sassi: R: “¿cuántas piedritas son ahora?” (“quanti sassolini sono adesso?”) E: “100”, e finisce la verifica!

Intorno non cambia nulla, solo alcuni bimbi si fanno intorno alla maestra e ad Eric per osservare: non c'è formalizzazione pubblica, “show” per tutta la classe, solo alcuni bimbi si avvicinano spontaneamente. Come in altre situazioni (sul banco, sulla cattedra, alla lavagna) la premessa della verifica-correzione in classe non è la stessa che io mi aspetterei; la verifica è imbricata nella struttura di partecipazione orizzontale e non emerge come momento formalmente pubblico: la maestra non formalizza la verifica come esempio per tutta la classe, ma sono i bimbi che osservano spontaneamente la verifica (il confine fra formale e informale è ambiguo e si gioca sul confine fra imposto-dovuto e spontaneo-voluto) (struttura E1). Il sottofondo è molto rumoroso, ogni tanto emerge qualche parola comprensibile rivolta alla maestra (*50 maestra*) dall'intreccio indifferenziato delle relazioni infrastrutturali; questo rende ancora riconoscibile il contesto scolastico (se emergessero voci non rivolte a R. non sarebbe più riconoscibile la scuola!). (Le interazioni ufficiali si sviluppano, ed eventualmente si allargano, negli interstizi delle interazioni faccia-faccia infrastrutturali, e non viceversa).

Per decodificare questo genere di interazioni, così poco ortodosamente scolastiche, ho adottato, rivisitandola, la chiave di lettura delle “strutture di partecipazione” introdotta da Susan Philips nel suo classico studio sulla scolarizzazione dei bambini nella riserva Sahaptin di Warm Springs in Oregon (1983). L'autrice opera prima di tutto una distinzione fra “interazioni ufficiali”, quelle gestite dall'insegnante, e “interazioni infrastrutturali”, le interazioni fra pari gestite fra alunni:



Figura 18 Un altro momento della lezione.

... there is not just one but two systems for organizing encounters and talk that occurs within them in the classroom. There is the "official" structure of interaction, constituted of the interaction between teacher and students through which curriculum content is transmitted. Interaction in this official structure is controlled by teacher. ... However, the children regularly engage in covert exchanges with one another that take their attention away from the official interaction controlled by the teacher. Such exchanges typically have little to do with curriculum content. ... The way in which these largely covert encounters are accommodated and built around official interactions systematic. This secondary and dependent system of communication will be referred to as the "infrastructure" of classroom interaction. (ivi, p. 74)

Analizzando le interazioni in classe secondo la chiave di lettura del conflitto fra interazioni infrastrutturali ed interazioni ufficiali, la Philips aveva individuato quattro strutture di partecipazione, intese come quattro diversi modi in cui il maestro gestisce e distribuisce nella classe i turni di parola, che corrispondono a quattro diverse configurazioni dell'equilibrio di gruppo fra interazioni ufficiali e interazioni infrastrutturali (ivi, p. 77-85): l'interazione con tutta la classe, l'interazione con piccoli gruppi di lavoro, l'interazione faccia a faccia con i singoli ed il lavoro individuale del singolo al banco (a volte contemporaneo alle strutture di partecipazione precedenti).

Io ho riletto la nozione di "struttura di partecipazione" come configurazione dell'attenzione nel contesto, ed ho individuato alcune varianti non contemplate dalla Philips, "trasformazioni" dell'attenzione scolastica standard intesa come sincronizzazione e focalizzazione delle interazioni infrastrutturali sul vettore d'attività ufficiale gestito dal maestro. La principale variante introdotta è quella in cui i bambini si muovono liberamente nella classe ed il contesto è tenuto insieme da una rete di interazioni infrastrutturali fra pari in cui il maestro, impegnato in un'attività circoscritta con uno o pochi bimbi, ha una collocazione marginale (le situazioni che ho codificato con le lettere "H" ed "I"). L'altra importante variante introdotta, frequente nelle classi osservate ed in parte contestuale a quella precedente, è quella del maestro che interagisce con un gruppo spontaneo di studenti che lo circondano e lo seguono, in diversi punti dell'aula, per correzioni, verifiche o spiegazioni (le strutture "C1", "E" ed "E1").⁵

⁵ Qui per "gruppo spontaneo" intendo un gruppo di pari non selezionato intenzionalmente dal maestro come gruppo di lavoro o gruppo di risposta.

Riporto di seguito l'elenco delle strutture di partecipazione che configurano l'attenzione dei bambini in classe (ovvero diversi punti d'equilibrio dell'interazione fra maestro, vettore dell'attività ufficiale, e alunni, vettori delle attività infrastrutturali). Va detto che molte di queste strutture di partecipazione possono essere contestuali o una la "trasformazione" dell'altra, quindi vanno considerate in un *continuum* in cui costituiscono a volte l'aspetto infrastrutturale dell'interazione ufficiale o, viceversa, l'aspetto ufficiale delle interazioni infrastrutturali dominanti.

- A interazione ortodossa maestro-classe (dalla lavagna o dalla cattedra) (associata al giro di domande, domande generali e risposte corali, spiegazioni, rimproveri generalizzati);
- A1 variante con il maestro posto al centro dell'aula o sul fondo (ovvero lontano dagli spazi precodificati di autorità didattica, come la cattedra o la lavagna);
- B bimbo alla lavagna di fronte alla classe (quello che nel gergo tecnico della ricerca in campo scolastico è noto come "*show and tell*" in cui l'alunno, sotto il controllo del maestro, "fa il maestro" di fronte ai suoi compagni);
- B1 variante con maestro lontano dalla lavagna-cattedra;
- C maestro che gira per i banchi;
- C1 variante con bimbi che seguono il maestro, in giro fra i banchi, per correzioni o verifiche (situazione frequentemente connessa al momento della "*calificación*" degli esercizi);
- D cooperazione di più bimbi alla lavagna (in genere spontanea);
- D1 variante con maestro lontano;
- E bimbi accalcati intorno alla cattedra o alla lavagna per correzione, verifiche, spiegazioni o qualifiche in un contesto "gestito" dalle interazioni infrastrutturali;
- E1 variante lontano dalla cattedra o dalla lavagna (corrisponde a C1 ma in un contesto "gestito" dalle interazioni infrastrutturali);
- F bimbi in cerchio col maestro;
- F1 variante con maestro fuori del cerchio;
- G disposizione per gruppi di lavoro (può essere associata a tutte le altre strutture di partecipazione);
- H situazione caotica dominata dalle interazioni infrastrutturali con maestro marginale;
- H1 variante col maestro che si rivolge alla classe in generale;
- I stessa situazione di "H" ma con una disposizione più libera ed aperta, senza banchi;
- I1 variante con maestro fuori dell'aula.

LE STRUTTURE DI PARTECIPAZIONE IN AULA



Interazioni infrastrutturali durante la spiegazione del maestro...



Struttura A



Struttura A



Struttura B
(*"show and tell"*)



Struttura B
(*"show and tell"*)



Struttura C



Struttura C1



Struttura D1



Struttura E



Struttura E1



Struttura F



Struttura H

Il maestro corregge
i compiti fuori dall'aula

4.1.2 I tre livelli d'analisi delle interazioni videoregistrate

Su un totale di circa 45 ore di registrazioni video, ho selezionato qui solo alcuni brani d'interazione scolastica (corrispondenti a non più di tre ore di video sbobinate e trascritte), tratti da alcune lezioni di spagnolo, scienze naturali e lingua indigena registrate presso le scuole primarie bilingui “Emiliano Zapata” e “Adolfo López Mateos”.⁶ La strategia di

⁶ Durante la ricerca sul campo finalizzata alla stesura del mio lavoro di dottorato, dal novembre 2001 all'aprile 2002, ho lavorato in due *preescolares* (“Benito Juárez” e “Vicente Guerrero”) e in due *primarias* (“Emiliano Zapata” e “Adolfo López Mateos”), tutte situate nel capoluogo. Le quattro scuole insieme assorbono gran parte della popolazione scolastica del capoluogo, nella fascia d'età compresa fra i 3 e i 12 anni. In totale ho svolto tredici settimane di osservazione intensiva in 12 classi di differente grado (5 di *preescolar*

lettura delle interazioni videoregistrate, certo solo parzialmente riproducibile nella trascrizione testuale qui presentata [Duranti, 2000 (1997), p. 115-148], si è articolata su tre livelli: PRAGMATICO, LINGUISTICO e SEMANTICO.⁷

Il primo livello, quello PRAGMATICO, è consistito nella lettura delle strutture di partecipazione e delle strategie di comunicazione adottate in classe nell'interazione fra maestri ed alunni; ho cercato di mostrare come, accanto ai ricorrenti standard della comunicazione scolastica (il triangolo Domanda-Risposta-Ratifica, le domande inautentiche, lo "show and tell", le attività sincronizzate ecc.) coesistano più o meno macroscopici comportamenti devianti, fortemente in contrasto con la configurazione tipicamente scolastica dell'attenzione e dell'apprendimento.

Il secondo livello, quello LINGUISTICO, è consistito nella lettura del *code switching* (il passaggio dallo spagnolo all'*ombeayüts* e dall'*ombeayüts* allo spagnolo); in questa ho cercato di tenere sempre presente la fluidità e la complessità della situazione comunicativa incontrata sul campo, senza irrigidirla all'interno dello stereotipo che tende a riconoscere nell'educazione bilingue un tipico contesto "diglossico" in cui lo spagnolo è la lingua funzionale all'autorità didattica e l'indigeno è la lingua funzionale alla condizione subalterna del discente [Matera, 2002; Duranti, 1992, 2000 (1997)]. Secondo un approccio oramai emergente in un vasto campo di studi interdisciplinari – che va dall'etnografia della comunicazione di Hymes, alla sociolinguistica, all'antropologia del linguaggio di Duranti –, ho cercato di leggere gli eventi comunicativi bilingui delle classi osservate, sul piano del senso indessicale del discorso, sulla base cioè della proprietà, propria di ogni lingua, di creare significato connettendo il discorso "qui ed ora" ad altri contesti d'uso e di senso, ad altre coordinate socioideologiche, ad altri scenari spazio-temporali.⁸ Ho cercato così di far emergere, all'interno della comunicazione scolastica, la coesistenza di schegge di senso estranee al contesto, di diversi

e 7 di *primaria*), per concentrarmi poi, durante un secondo giro di osservazioni, solo su alcune classi in particolare, dove ho trascorso le ultime settimane di lavoro.

⁷ I criteri di trascrizione delle interazioni sono esposti in Appendice.

⁸ Qui sta il senso esistenziale a cui rimanda il significato indessicale della lingua, nella serie irripetibile delle concatenazioni dei contesti richiamati; questo genere di senso non può essere quindi propriamente traducibile (come il significato semantico, sempre localizzato in una relazione, arbitraria, fra significato, significante e referente) ma solo comprensibile a partire da una "contiguità esistenziale" (cfr. 2.3.2 e *passim*).

scenari di significato che rimandano ad altre prospettive spazio-temporali, ad altri usi simbolici della parola e orientano i discorsi verso “giochi linguistici” non propriamente scolastici. Ho tentato poi di mostrare una correlazione fra gli “slittamenti di codice” così intesi e gli “slittamenti pragmatici” verso partecipazioni non ortodosse (quelle del primo livello d’analisi), affermando la possibilità che i primi abbiano in qualche modo a che fare con i secondi. Lo “slittamento di codice” può, in altre parole, agire performativamente nel contesto, attivando una diversa “configurazione sociale” dell’evento didattico.

Un terzo livello di lettura è consistito infine in un’ulteriore CORRELAZIONE FRA “SWITCHING LINGUISTICI” e “SWITCHING SEMANTICI”; ho tentato cioè di mostrare come l’uso di una lingua come l’*ombeayüüts*, profondamente estranea al contesto scolastico precodificato, modificando la cornice di senso del discorso didattico, generi necessariamente anche uno slittamento sul piano denotativo del discorso (del contenuto!); può avvenire cioè che, a partire da uno “slittamento di codice”, si assista ad una “deriva semantica” della comunicazione scolastica, ed entrino in gioco categorie semantiche proprie di altri contesti d’uso della lingua (e di altri sistemi di significato ad essi connessi) che rendono irriconoscibile la versione scolastica del discorso (ovvero quella standardizzata nei libri di testo e nei programmi curricolari, resa legittima dall’orizzonte di senso della scienza e della storia nazionale).

Dalla correlazione e dall’integrazione dei tre livelli di lettura, è scaturita a volte una possibile prospettiva sul senso locale dell’esperienza scolastica, su cui tornerò nel capitolo conclusivo. In questo capitolo cercherò invece di cogliere nel quotidiano di giornate scolastiche nient’affatto eccezionali, le risonanze di discorsi e di pratiche del quotidiano extrascolastico, l’orizzonte esistenziale locale che irrompe sulla scena didattica. A volte, nei discorsi scolastici, è stato possibile rinvenire anche gli echi lontani di una prospettiva mitologica del passato, del tutto estromessa dai curricula didattici, che convive in una mescolanza “eteroglotta” con schegge di significato scientifico, pezzi di ragionamento sillogistico, e frammenti di logiche grammaticali; tali “contraddizioni socioideologiche” coesistono e si integrano, nel discorso scolastico presente, con un *topos* ideologico contemporaneo, una “voce” dalla prospettiva temporale dell’oggi, quella dell’identità etnica, potente produttore di senso dell’esperienza scolastica bilingue nella comunità.

4.2 L'alfabetizzazione spagnola: l'incorporazione delle regole scolastiche

Castiglianizzazione e scuola sono un binomio inseparabile che ha accompagnato fin dall'origine la costruzione dello Stato messicano moderno. Per quanto due diversi orientamenti della politica della lingua, l'uno assimilazionista, l'altro pluralista, siano sempre coesistiti nella politica educativa messicana, la castiglianizzazione diretta ha sempre rappresentato, a livello ufficiale, il corollario di ogni sforzo di sviluppo, emancipazione e modernizzazione rivolto alle popolazioni indigene (cfr. 3.1); tanto che l'alfabetizzazione spagnola a tutt'oggi continua spesso ad essere, agli occhi degli stessi indigeni, l'unica ragion d'essere della scuola nelle loro comunità.

Anche a San Mateo lo spagnolo continua ad identificare in gran parte l'istituzione scolastica e buona parte delle attenzioni (burocratiche e pedagogiche) sono spese nella direzione di pianificare e controllare la didattica della "*lectoescritura*" della lingua spagnola; metodi d'insegnamento, criteri di valutazione e verifica, difficoltà d'apprendimento degli alunni sono motivi costanti di confronto e discussione in ogni riunione di maestri.

Date queste premesse va da sé che le lezioni di lingua spagnola saranno quelle in cui, per un osservatore contemporaneo, sarà più facile leggere la "tradizione scolastica"; nell'alfabetizzazione in spagnolo possiamo leggere in altre parole quella che Cazden ha definito, usando la terminologia informatica, *the default option* dell'interazione scolastica, ovvero una modalità che tende a riprodursi in assenza di un'alterazione intenzionale [Cazden, 2001 (1998), p. 31]. Tali *default options*, nel contesto delle microinterazioni giornaliere, servono a garantire la continuità con il più ampio "contesto curricolare", scandito su unità temporali maggiori – giorni, settimane, cicli didattici – in cui queste stesse sono "incorporate" e su cui sono strutturate; le modalità standardizzate delle microinterazioni attraverso cui si gestisce il quotidiano scolastico, sono in altre parole funzionali alla riproduzione della sequenza d'apprendimento prevista dal curriculum didattico (il programma), nella misura in cui la riproducono nel contesto, ma su una scala temporale e spaziale ridotta. Ciò vuol dire che gran parte delle capacità e delle competenze che l'alunno dovrà acquisire nel corso degli anni, le acquisirà per il semplice fatto che queste sono già presenti nelle *default options* dell'interazione fra insegnante ed alunni in aula. Si crea così una *continuità longitudinale* fra il livello micro delle interazioni didattiche ed il livello macro curricolare (Cazden, cit., p. 69-71, 93-94, 130, 177; Lave, Wenger, cit., p.

71-75), continuità che costruisce un sostrato di conoscenza condivisa, l'orizzonte culturale dell'istituzione, fortemente connotato, in Messico, dallo spagnolo come lingua della modernità e dalla scrittura come strumento di progresso e civiltà.

Su tali condotte e strategie comunicative standardizzate, ereditate da tutta una tradizione nazionale, si sono formati gran parte degli stessi insegnanti indigeni, incorporandole nel loro *habitus* professionale e riproducendole nella loro pratica docente. Ma queste condotte sembrano avere a volte un precario equilibrio, costantemente minate da un fatto comunicativo macroscopico: la convivenza in classe di due differenti giochi linguistici, quello dello spagnolo e quello dell'*ombe-ayüts*, con tutto un portato pragmatico, semantico ed ideologico incommensurabile. Se nelle scuole formali di un tempo la censura della lingua indigena rendeva gestibile in maniera autorevole, quando non autoritaria, il contesto didattico (determinando di fatto una situazione linguistica bloccata), nelle attuali scuole bilingui la libertà di comunicazione in lingua indigena apre una complessa spirale fra forma, pratica e ideologia comunicativa che mina a volte l'equilibrio pragmatico fra autorità, attenzione e apprendimento, tipico di una didattica scolastica (e dell'orizzonte culturale della scuola di cui sopra). Da queste rumorose "deviazioni" dagli standard di comportamento scolastico possiamo forse cominciare a leggere un graduale spostamento non solo del "discorso didattico" ma anche una graduale "ricalibrazione" dell'orizzonte culturale dell'istituzione, sempre più connotato da diversi *topos* ideologici (quelli dell'identità e del riscatto) ed orientato da diverse pratiche pedagogiche.

4.2.1 *Prima giornata: una lezione di alfabetizzazione spagnola senza abecedario*

Riporto di seguito la trascrizione di una lezione di spagnolo registrata in una prima classe della scuola bilingue "Emiliano Zapata".⁹ Sono le 8.30 circa di un lunedì mattina e la classe è appena rientrata in aula dopo il tradizionale *saludo a la bandera* nel cortile. In aula sono presenti 23 alunni (16 bambini e 7 bambine) seduti in banchi doppi,

⁹ L'evento linguistico, circa 30 minuti in tempo reale, è stato registrato il 26-11-2001 nella classe I/A della scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata".

tutti divisi per sesso; l'aula è ampia e un po' buia ed alle pareti sono appesi numerosi cartelloni didattici con le lettere dell'alfabeto spagnolo, i numeri, le tabelline ed alcune illustrazioni delle fasi del ciclo dell'acqua. Dopo la *routine* dell'appello d'inizio lezione, il maestro A invita gli alunni a prendere l'abecedario per cominciare la lezione, ma molti di loro lo hanno lasciato a casa; il maestro parla con tono di rimprovero alla classe, silenziosa ed "immobile", muovendosi fra la porta e la cattedra e gesticolando con le mani:

Rimprovero per l'abecedario lasciato a casa

- 1 A #...aag sajow miteatiün
/questo dico ai padri (vostri)/
'questo dico ai vostri genitori'
- 2 isajan miün mayak... ʔtinguiayiün?
/ditegli che viene lascia... avete sentito?/
'ditegli di venire a lasciare (il libro)... avete capito?'
[struttura A dalla cattedra]
- 3 apmisajan makiiüb miün, aaga ajoy... pa miün mayak¹⁰
/direte che porta viene, questo porta... perché viene lascia/ 'le direte di portarlo con sé, di portarlo... di venire a lasciarlo' [indica "qui"]
- 4 lamong (an) hores, lamong (an) nüt
/già è passato (molto) tempo, già sono passati (molti) giorni/ [girandosi verso la porta]
- 5 b miün mayak
/che viene lascia/ 'di venire a lasciar(lo)'
- 6 A pa miün mayak... ʔtinguiayiün?
/perché viene lascia... avete sentito?/
'di venire a lasciare (il libro)... avete capito?'
[tornando a girarsi verso i bimbi]

¹⁰ I verbi *akiüüb* e *ajoy*, uniti ai verbi *iün* /viene/ (centripeto) e *amb* /va/ (centrifugo), indicano l'azione del "portare" riferita rispettivamente a cose animate, il primo, e a cose inanimate, il secondo. In questa sequenza il maestro li usa indifferentemente in riferimento al libro, commettendo un'impresione che, in altri contesti dialogici, sarebbe stata improbabile. A scuola certe sfumature pragmatiche della lingua indigena si vanno perdendo e, attraverso l'uso didattico che ne fanno i maestri, viene autorizzata una forma linguistica molto semplificata rispetto all'ideale di correttezza extrascolastica (il cui idealtipo è rappresentato dalla parlata autorevole dell'anziano) (cfr. 4.5.1).

- 7 kos sanataag *revisar*¹¹ aag ayaj ikwiajiün, que sanayamb tiül, tiül altiül, ngoyay makiüüb miün ... *mitrabajo* nej¹²
/perché controllerò questo di voi, che cercherò nel, nel dentro, ancora non porta viene... il lavoro di lui/
'perché controllerò (il libro) di ognuno di voi, andrò a cercarlo là dentro (nella scaffalatura dei libri), (chi) ancora non l'ha portato... il suo lavoro [indica verso la scaffalatura sotto la finestra dove sono i libri]
- 8 *no hay para mañana que no traiga sus hojas para trabajar* /non ci sia (nessuno) domani che non porti i propri fogli per lavorare/
[appoggiato alla cattedra e alzando l'indice]

[...] pochi secondi di silenzio in cui si percepiscono solo bisbigli della classe e alcune isolate parole in *ombeayüts*: *poj* /tartaruga (di terra)/, *sow* /maiale/, probabilmente i nomi delle figurine che appaiono sulle cartelline illustrate dell'abecedario. L'abecedario (detto "*hojas*" o "*carpeta*") consiste in una cartellina di fogli fotocopiati e spillati in cui le lettere dell'alfabeto spagnolo sono illustrate da una figura con un oggetto il cui nome inizia con la lettera corrispondente (ad esempio «*árbol*» /albero/ per la lettera «A»).

“Empiecen a leer”

- 9 A *a ver, empiecen a leer su carpeta por favor, su carpeta*/vediamo, cominciate a leggere la vostra cartella per favore, la vostra cartella/
[dirigendosi verso il fondo della classe]
- 10 J ¿ix mbi[ch] ngwey, ngo *maestro*?
iguana forse, no? maestro?/
'questa che è un iguana, no? Maestro'
[rivolgendosi verso il maestro]
- 11 A ¿*cuál?*/quale?/
12 *aquí qué tienes ¿y tu carpeta?*
/qui che c'hai? e la tua cartella?/
[rivolto verso un altro bimbo sul fondo]

¹¹ Molte delle forme verbali prestate dallo spagnolo sono rese in *ombeayüts* dal verbo *ataag* /fa/ più la forma infinita del verbo spagnolo (in questo caso *revisar*). Il verbo *ataag*, qui declinato al futuro nella prima persona singolare, funge dunque da “verbalizzatore translinguistico” (Cuturi, 1997b, p. 42 in nota) che se da una parte arricchisce l'*ombeayüts* di espressioni verbali pertinenti a contesti della “modernità” (come quello scolastico), dall'altra induce un impoverimento ed una destrutturazione della lingua stessa (altri esempi comuni sono *ataag creer* /credere/, *ataag mandar* /comandare/, *ataag pensar* /pensare/, *ataag respetar* /rispettare/ e molti altri).

¹² Il termine *trabajo* ('lavoro'), inserito qui all'interno di una frase pronunciata in lingua indigena, indica in genere il lavoro scolastico (il compito), ma a volte anche l'oggetto di tale lavoro (cioè il quaderno o il libro).

- 13 ba *araña* /ragno/ [rivolta al maestro]
 14 A *lean* //J.: ¿sateow ngwa?
 leggete//J.: leggo no?/
 [rivolgendosi al maestro]
 15 iteowan a *letra*, iteowan aga *letra*
 /leggete la lettera, leggete questa lettera/
 [tornando verso la cattedra]

[...] Il maestro gira fra i banchi [struttura C], passa vicino ad una bimba, appoggiata annoiatamente sul banco, che subito si ricompone e si mette a leggere; i bambini leggono ognuno per conto proprio l'alfabeto, si ascolta un brusio a mezza voce dal quale si distinguono solo alcune lettere e alcune parole. Il maestro arriva al fondo della classe e si rivolge ad un bimbo in maniera parentoria:

- 16 A *¿dónde está tu, tu carpeta?, lo que te dí*
 /dove sta la tua cartella?, quella che t'ho dato/
 17 *vas (pues) /vai (a prenderla) (allora)/*
 [gli mette una mano sulla testa]
 18 *saca tu mochila...*
 /tira fuori la tua borsa/
 [il bambino si china a cercare nella cartella]
 19 *¿dónde está?... /dove sta?/*
 20 *tu carpeta lo que te dí miércoles*
 /la tua cartella, quella che t'ho dato mercoledì/
 21 *(?), vas a traerlo...*
 /vai a prenderla/
 22 *tú no tienes, vas a traerlo*
 /tu non ce l'hai, vai a prenderla/
 [rivolto ad una bambina del banco vicino, con l'indice puntato]

[...] A va verso la cattedra sollecitando, chi non l'ha già fatto, a portare la "cartella" (*deben de traerlo, hórale... nguia tu carpeta, ¿alninguiün? /dovete portarla, avanti... dov'è) la tua cartella, stà laggiù?/*); intanto i due bimbi rimproverati poco prima (16-22) escono per andare a prendere la "cartella". A dalla cattedra:

- 23 A *Andrea traeme tu trabajo, Andrea ... Andrea*
 /Andrea portami il tuo lavoro, Andrea... Andrea/
 24 *a ver Juan saca tu libro de letra*
 /vediamo Juan, tira fuori il tuo libro di lettere/
 25 *empiecen a leer que ahorita voy a pasar en sus lugares /cominciate a leggere che adesso passerò ai vostri posti/*
 26 Juan /¿libro? /libro?/
 27 A ... *sí, tu libro*
 /sì, il tuo libro/

- 28 *los demás su hoja por favor, ahorita lo voy a pasar*
/gli altri (tirino fuori) i propri fogli per favore, che adesso passerò/
29 *para ver quién ya terminó*
/a vedere chi ha già finito/
30 J *xike ngoconayak tiül, alningüy sobre*
/io non forse metto nel, sta qui dentro la busta/
‘io forse non l’ho messa dentro, qui dentro la busta’
[rivolto al maestro]
31 A *iyamb ninguiün, ijaw ningüy*
/cerca là, guarda qui/
32 *...Andrea traeme tuu, tu carpeta, esteee hoja*
/Andrea portami la tua, la tua cartella, eee (il tuo) foglio/
[Andrea gli porta il libro sbagliato]
33 *hojaaa / il foglioooo/*

[...] Andrea torna in dietro a prendere la “cartella” e la porta, intimidita, al maestro seduto alla cattedra. Intanto l’attività della classe continua regolarmente, i bambini seduti al proprio banco leggono sottovoce ognuno il proprio abecedario; solo Juan si alza e chiede al maestro se deve iniziare una nuova attività con il libro *recortable* (‘ritagliabile’). Il maestro gira fra i banchi e invita gli alunni a leggere (*hay que leerlo /bisogna leggerlo/*), di tanto in tanto si ferma a verificare [struttura C], poi si rivolge a me:

Juan: il più bravo della classe

- 34 A *aqué tiene otro trabajo porque ya, ya lee*
/quello c’ha un altro lavoro perché già, già legge/
35 Io *¿ya lee?/ già legge?/*
36 A *ya lee // io: ¿y cómo es?*
/A: già legge//io: e come mai?/
37 *pregúntale, vete a hacer una pregunta, dile qué dice haí / domandagli, vagli*
a fare una domanda, digli che dice lì/
38 *pues lo vas preguntando / be’, domandalo/*
39 *a él, dile que lea / a lui, digli di leggere/*
[io mi avvicino al banco di Juan che continua indifferente il suo lavoro sul libro *recortable*]
40 Io *¿y por que ya lee el niño?... a ver, a ver*
/e perché il bambino già legge?... vediamo, vediamo/
41 A *¿él? /lui?/*
42 Io *aquí /qui/ [indico una figura sul “recortable”]*
43 A *indeak, chük, ¿kwa iteow?*
/parla, dice, che leggi?/

- 44 J ¿aagüy? /questo?/
[rivolto al maestro]
- 45 A *lee esto, ¿qué dice?*
/leggi questo, che dice?/
- 46 J *unn, un .. enanito* /un, un... nanetto/
- 47 Io *está... /è.../*
- 48 A *¿está qué? /è cosa?/*
- 49 Io [sorrido]
- 50 J *un enanito, un enanito* // A: *¿está?*
un nanetto, un nanetto// A: *è?*/
[indicando la figura]
- 51 A *está, está he, he, he, he, herido* /è, è fe, fe, ferito/
[alza lo sguardo verso il maestro soddisfatto e sorridente]
- 52 Io *¡herido!* /ferito/
- 53 A [ride soddisfatto]
- 54 Io *...listo* /svelto/
[rido assecondandolo]
- 55 A *solo lo está buscando pues, hay que...*
/da solo lo sta cercando, be', bisogna.../

Il libro “recortable”

- 56 *de acuerdo a esto*
/d'accordo con questo/
[mostrandomi il libro “recortable” che Juan ha in mano]
- 57 *aquí tienen un trabajo ellos*
/qui loro hanno un lavoro/
- 58 *aquí tienen que cortar ¿no?* [sfogliandolo]// io: *ese lo hacen los papá ¿sí?*
qui devono ritagliare, no?// io: questo lo fanno i papà, sì?/
- 59 *sí ésos los hacen*
/sì loro li fanno/
[si volge verso uno scatolone che sta sotto la lavagna e che contiene disordinatamente diversi libri *recortables*]
- 60 *aquí traigo* /qui ne ho (alcuni)/
[si mette a cercare dentro lo scatolone e tira fuori un *recortable* che mi mostra]
- 61 *... ésos los trabajan los papás*
/questi li lavorano i papà/
- 62 Io *es a decir los papás hacen ésos ¿y después los hijos?*
/cioè, i papà li fanno e poi i figli?/
- 63 A *después los hijos tienen que buscar*
/poi i figli devono cercare/

- 64 Io *qué bueno ¿y eso lo decide el comité?*
/bene, e questo lo decide il comitato?/
- 65 A *¿eh? /eh?/*
- 66 Io *¿cooperan los papás? /i papà cooperano?/*
- 67 A *los papás son los que hacen /i papà sono quelli che fanno/*
- 68 *... papá de cada niño /... i papà di ogni bambino/*
- 69 Io *aaa, hacen este cuaderno aquí*
/aaa, fanno questo quaderno qui/
- 70 A *sí, ese libro, se corta el libro y ya se vacía todo lo que contiene la página*
/sì, quel libro, si ritaglia il libro e poi si svuota tutto quello che contiene la pagina/
[me lo mostra più da vicino]
- 71 Io *aaah /ahhh/*
- 72 A *y el niño después busca en qué página está, lo saca y ya lo pega ahí*
/e il bimbo poi cerca in che pagina sta, lo tira fuori e poi lo appiccica lì/
[indica Juan]
- 73 Io *¡qué bueno! /bene/*
- 74 A *¿sí?/sì?/*
- 75 Io *sí, está bien echo /sì, è ben fatto/*
- 76 *eso de español, ¿pero también de matemáticaaaa?*
/questo (è) di spagnolo, ma (c'è) anche di matematica?/
- 77 A *también de matemática, de libro entegrado, son los tres libros que manejamos nosotros*
/anche di matematica, di libro integrato, sono i tre libri che noi utilizziamo/

Il ritorno della bambina

Dopo circa 20 minuti dall'inizio della lezione la bambina che il maestro aveva mandato a casa a prendere la "cartella", torna accompagnata da una donna, vestita in *hupil*, evidentemente non una maestra; sulla soglia della classe la donna parla col maestro:

- 78 D # *... es que napat pet ningüün*
/è che aggressivo cane laggiù/
'è che c'era un cane aggressivo laggiù'
[indica verso ovest]

- 79 *naconiüüg*¹³ *napat, ngana asaj xik, nakiiüb chük mamb*
/molto aggressivo, ora dice me, porta(mi) dice che vada/ ‘furioso, ora mi
ha detto: accompagnami (a scuola), dice’
- 80 (ata) *xikwal... imbol chük (?)*
/(anche) mio figlio... ha paura, dice (?)/
- 81 *sanasaj (?)... //A: ?...//es que mejor que (xi)lasamb, oxep apmakiüüb*
miün wüx (o nüx?)...
/glielo dirò (?)...//A: ?...//meglio che già vado, domani lo porterà vie-
ne su.../
‘ora è meglio che vada, domani lo porterà con se...’
[sempre guardando verso ovest]
- 82 A *ngwey, es que netam xik*
/no, è che mi serve/
- 83 D *aaaa* [la signora continua a guardare verso ovest mentre il maestro le
parla; si avvicinano alla porta delle bimbe per vedere la compagna fuori
dall’aula]
- 84 A *isaj mimüm!, makiüüb miün oxep*
/dillo a sua mamma! che lo porta viene domani/
‘dillo a sua madre, che domani lo porti con se’
- 85 D *xi ngomasaj xik (?)*
/io non lo dice me/
‘a me non me lo ha detto’ (mio figlio?)
[fa un gesto di dimenticanza]
- 86 .. *abí está/sta lì/*
[indica la bimba nascosta dietro lo stipite della porta]
- 87 A *jpásale, pásale!//entra, entra/*
- 88 D *ngana sasaj, isaj maestro mataag ik perdonar, porque (?)*
/adesso dico, di al maestro che ti perdona, perché (?)/
‘adesso dico, digli al maestro che ti perdoni, perché (?)’
- 89 *kos napat mipet Kiles, por eso xikwal ngomiün amb kiaj, puro amb nin-*
guiün
/perché aggressivo cane di Kiles, per questo mio figlio non viene verso là,
solo verso laggiù/
‘perché è aggressivo il cane di Kiles, per questo mio figlio non passa di
qua, ma solo di là’
[indica verso ovest]
- 90 A *?//D: ajaj/si/*

¹³ La parola *naconiüüg*, non riportata nel dizionario Stairs, è di incerta trascrizione e traduzione; mi è stata tradotta da diversi collaboratori indigeni come avverbale accrescitivo (“molto”) ed è forse un’espressione idiomatica recente, di uso corrente in contesti colloquiali ed informali.

- 91 A *¡pásale, hórale, pásale!*
/entra, avanti, entra/
- 92 D *napat pet, nganüy teajiünts*
/aggressivo cane, adesso sta piangendo/
'(è) aggressivo il cane, e adesso piange'
[rivolta alla bambina che rientra in aula intimorita]
- 93 A (?) *süüjchiw nejiw, irangan favor, ikiüjpan miün, lanasaj miteatiw nejiw*
/(?) do a loro, fatemi il favore, portate(lo) viene, già l'ho detto ai padri (loro)/
'glielo do (il libro), fatemi il favore, portatelo, già l'ho detto ai loro genitori'
- 94 *pero por ejemplo ngomayak mitrabajo nej, netam xik mitrabajo nej, netam xik matag avanzar nganüy*
/però per esempio, (lei) non porta il suo lavoro (libro), ho bisogno io del suo lavoro, ho bisogno per avanzare adesso/
- 95 D *ajaj, ajaj, naleaing*
/sì, sì, vero/
[la signora si allontana dicendo qualche cosa al maestro e continuando a guardare verso ovest]
- 96 A [il maestro risponde:] *isaj mimüm ndendrom omeaats, (?) mayak tiül mi bolsa nine nüx*
/dì a sua madre che non lo perda il suo cuore, (?) che mette nella borsa della bambina/
'dì a sua madre di non dimenticarsene, di mettere (il libro) nella borsa della bambina'

La bimba si siede al suo posto e si copre la faccia con le mani mentre il maestro e la donna continuano a scambiarsi qualche battuta sulla porta (sul fatto di tenere i libri nella borsa, la mamma annuisce *ajaj, ajaj/sì, sì*); A rientra in classe con la "cartella" in mano:

- 97 A *es para que no se perdiera la próxima vez ¿eh?*
/è perché non si perda la prossima volta, eh?/
[rivolto alla bimba col dito puntato]
- 98 *todo tu trabajo que tengas, tienes que traerlo en tu bolsa ¿ya?*
/tutto il lavoro che hai, devi portarlo nella tua borsa/
- 99 *¡hórale!* /avanti/
[porge l'abecedario alla bimba impaurita e in soggezione]
- 100 *hay que traer todos sus trabajos*
/devi portare tutti i tuoi lavori/
[rivolto alla classe mentre va verso la cattedra]
- 101 *por eso se les dan*
/per questo vi si danno/

- 102 *tráiganlo, /portateli/*
 103 *no es para la casa, para que lo ocupen un rato*
 /non è per la casa, per usarli un momento/
 104 *(?) lo vuelva otra vez para el día siguiente*
 /riportatelo un'altra volta il giorno dopo/

Verifica

(...) A torna a girare fra i banchi; di tanto in tanto si ferma per verificare:

- 105 A *¿qué letra es esta? /che lettera è questa?/*
 [in piedi di fianco al banco indica la lettera]
 106 b "A" [cerca lo sguardo del maestro]
 107 A "A"
 108 *¿y éste? /e questa?/*
 109 b "E"
 110 A *¿y éste? /e questa?/*
 111 b "I"
 112 A *¿y éste? /e questa?/*
 113 b "O"
 114 A *¿y éste? /e questa?/*
 115 b "U"
 116 A "U"
 117 *vamos ahora... con esto*
 /adesso andiamo... con questo/
 [sfoglia la cartella su un'altra pagina ed indica l'inizio]
 118 *... a ver, pón tu dedo ahí*
 /vediamo, metti lì il tuo dito/
 [b indica l'inizio pagina]
 119 b "ba", "be", "bi", "bo", "bu" //A: ajaj/ si/ [annuendo]
 120 "ca", "que".
 121 A [indica la "ce" (morbida) che il bambino ha pronunciato
 "que" (dura); il bambino lo guarda circospetto e dice: ngwey/no/]
 122 *¿qué es esto? /che è questa?/*
 123 b *cebolla /cipolla/ [sottovoce]*
 124 A *cebolla, ¿entonces qué es?*
 /cipolla, dunque che (lettera) è?/
 125 b "ce"
 126 A "ce"
 127 b "ciii"
 [incerto sulla figura corrispondente: una prugna, "ciruela" in spagnolo]
 128 A *¿qué es? /che è?/*

- 129 ... *es lo que comes, está dulce*
/è quello che mangi, è dolce/
130 ... ¿*qué es?* /che è?/
131 *ciruela* /prugna/
132 b “*ci*”, *ciruela* /“*p*”, *prugna*/

[...] continua con tutti i dittonghi dell’alfabeto spagnolo; i bimbi dei banchi intorno sono tutti rivolti verso l’interazione fra b. e il maestro; una bimba che si alza per osservare da vicino viene mandata al posto; nel complesso la classe è piuttosto ordinata e silenziosa, ma si notano parecchie interazioni “infrastrutturali”. Si avvicina Juan che mostra al maestro il compito che, come al solito, ha finito prima degli altri:

- 133 A *aborita voy a tu lugar a calificar*
/adesso vengo al tuo posto a metterti il voto/

Juan si allontana ma dopo un po’ ritorna:

- 134 ¿*ata alanoik de español ndoj, ngwa?*
/anche l’altro di spagnolo poi, no?/
135 A [fa un cenno d’assenso con la testa mentre segue il bambino che sta leggendo una frase sull’abecedario: «*Yo soy Yolanda, tengo un yoyo, cuido a la yegua*» (io sono Yolanda, ho uno yoyo, accudisco una cavalla)]
136 J ¿*de español?* /di spagnolo?/ #

Copiare alla lavagna

Dopo altre verifiche individuali, il maestro si rivolge alla classe [struttura A]:

- 137 A *con “A”* [...e scrive «*araña*»]
138 cl *araña*
139 A *araña*
140 *con “E”*
141 scrive sillabando “*elefante*” // cl *elefante*
142 A *con “I”*
143 cl *iguana*
144 A [scrive ripetendo:] “*iguana*”
145 A *con “O”*
146 b *oso*
147 A [scrive ripetendo:] “*oso*”
148 A *con “U”*
149 cl *uva*
150 A [scrive «*uva*»]

151 *van a copiar en su cuaderno araña, elefante, iguana, oso, uva*
/copiate nel vostro quaderno ragno, elefante, iguana, orso, uva/

152 b *¿ataag copiar tiül cuaderno?*
/copiamo sul quaderno?/

153 A *sí, allá /sì, lì/*

[...] A gira per i banchi ed invita a copiare (*tú también, tú también* /anche tu, anche tu/, *van a copiar lo que está en el pizarrón* /copiate quello che sta alla lavagna/). Juan è nuovamente dispensato dal compito e viene invitato a svolgere un esercizio diverso sul libro “*recortable*”; il maestro, rivolto a tutta la classe, dice:

154 A *copien las letras que están en el pizarrón y las van leyendo ¿eh?*
/copiate le lettere che stanno alla lavagna e cominciate a leggerle, eh?/

155 *son las que tienen en el cuadernillo, araña, elefante, iguana, y... uva*
/sono quelle che avete nel quadernetto, ragno, elefante, iguana e... uva/

A si avvicina ad un altro bambino, anche lui più avanzato negli esercizi, e gli spiega l'esercizio da fare sul “*recortable*”:

156 A *¿alninguij (?) recortable (?) alinop?*
/sta là (?) “il libro ritagliabile” (?) un altro?/

157 *¿ngo ngwa? ... ¿neol ngo ngwa?*
/no ve'?... perché no?/ [avvicinandosi al bimbo]

158 b [scuote la testa]

159 A *irang kwa timarang minüt¹⁴*
/fai cosa sta facendo il suo nome/
'scrivi cosa sta facendo'

160 *kwa timarang, irang miletra*
/cosa sta facendo, fai la sua lettera/
'cosa sta facendo, scrivilo'

161 *están (?), están jugando*
/stanno (?), stanno giocando/

162 [...] Il maestro torna a sedersi alla cattedra e accende un registratore da dove esce una musica di marcetta militare: la classe lavora in modo composto e silenzioso; alcuni bimbi battono il lapis sul banco al ritmo della musica marziale del registratore. Una bimba, al banco, si assicura di aver scritto bene la parola “*araña*” (‘ragno’): la controlla prima sull’abecedario, poi alla lavagna. Decide di andare dal maestro, seduto alla cattedra, ma torna al banco visibilmente incerta; si rialza subito, e torna a mostrarla al maestro che fa un ampio cenno d’assenso.

¹⁴ L’espressione *arang nawüig/* fare la pagina, il libro/ indica lo ‘scrivere’; in questo caso è omesso il termine *nawüig/* foglio di carta, libro/ accanto al verbo *irgan/* fai/.

- 163 Cristian, isolato e silenzioso, esegue disciplinatamente il compito, riempiendo tutta una pagina del quaderno con la sequenza di parole scritte alla lavagna; il maestro gli si siede davanti e lo segue nell'esecuzione del compito. Poco dopo arriva Juan, che si mette a fare il suo esercizio al banco di Cristian. Juan fa domande e chiede conferme, Cristian tace ed interrompe il suo esercizio per osservare, annoiato, Juan.

Il libro e il tempo...

La lezione, di cui qui ho riportato alcuni passaggi salienti, si era aperta con una di quelle *routine* tipiche che definiscono l'attività scolastica: il maestro, appena entrato in aula, aveva fatto l'appello segnando i presenti e gli assenti su un cartellone appeso dietro la cattedra. Questa attività è uno di quei "segna contesto" che strutturano il tempo dell'andare a scuola, differenziandolo chiaramente dal tempo quotidiano, e lo connotano come tempo istituzionale, astratto dall'azione ed esterno ad essa, scandito dalla presenza e dall'assenza più che dall'attività stessa. Attraverso il quotidiano ripetersi di piccoli rituali come questo la disciplina temporale, la frequenza e la puntualità, diventano premesse necessarie al buon comportamento scolastico, condizioni essenziali all'apprendimento.¹⁵ Tale effetto temporale però in un posto come San Mateo può essere molto effimero e precario, sempre pronto a scomparire dietro l'irruzione del tempo locale. Quotidiani episodi critici della vita scolastica, come i ritardi, le assenze, le dimenticanze, le trascuratezze da parte dei genitori e degli alunni (cronici motivi di incomprendimento fra maestri, alunni e genitori) possono rivelare la coesistenza conflittuale di scenari temporali diversi, di diverse coordinate temporali dell'esperienza in forte distonia fra loro; a volte la routine scolastica è sufficiente a contenerli, altre volte sono all'origine di vere e proprie "fratture" che possono mettere in gioco l'equilibrio dell'intera giornata scolastica (Ferrari, 1999; Gomes, 1999; McDermott, 1974, p. 108-111; Negris, 2000, p. 240-46).

Dopo l'appello, il maestro rivolge un severo rimprovero alla classe, silenziosa ed intimorita, per il fatto che molti non hanno portato il libro su cui lavorare durante la giornata, le schede illustrate dell'abecedario spagnolo (che nel corso della giornata verranno chiamate indifferentemente

¹⁵ "Perdere tempo", "entrare in ritardo", "ripetere l'anno", sono tutte espressioni che rimandano ad un tempo esterno al flusso delle azioni e degli eventi, unità di misura regolare e normativizzata su cui scandire, ed eventualmente giudicare, la condotta scolastica.

“*carpeta*” o “*hojas*”) (1-8); nel rimprovero sono coinvolti anche i genitori (1) che non sono ancora venuti a lasciare i libri a scuola, come il maestro aveva raccomandato loro di fare. Questo rimprovero tipicamente scolastico, ma pronunciato dal maestro in *ombeayüüts*, ci dice qualche cosa di più della semplice disattenzione e trascuratezza di bambini di prima elementare alle prime esperienze scolastiche: la ridondanza dei riferimenti temporali (4, 8), associata al richiamo alla trascuratezza dell'autorità genitoriale, alludono implicitamente ad un equilibrio violato fra disciplina dell'alunno, responsabilità del genitore ed autorità del maestro, creando una frattura nella compattezza della cornice temporale della scuola; una frattura che richiede di essere immediatamente ricomposta con un ammonimento per l'indomani: “che nessuno domani venga senza i fogli per lavorare” (8).

Il tempo, i genitori, il lavoro e, naturalmente, il libro, sono i quattro *topoi* intorno a cui è costruito questo breve scambio di battute (di appena 30 secondi), fortemente carico di “contraddizioni socioideologiche” fra presente scolastico e presente domestico, fra l'autorità del maestro e quella del genitore (Duranti, 2000 (1997), p. 76, 261; Hill, 1985, p. 728-731). Il conflitto si gioca tutto intorno al “libro”, motivo innominato del rimprovero, oggetto simbolo della scuola che “incorpora” il capitale simbolico dell'istituzione e ne riflette la cultura; intorno ad esso ruota tutto un “significato d'uso” che non è decodificabile attraverso la sola tecnica della lettura, ma che va interiorizzato e socializzato, negli spazi e nei tempi scolastici, attraverso il rapporto didattico fra maestro e alunno, attraverso interazioni standardizzate come quelle del dettato, dell'interrogazione, dell'esame o, come in questo caso, del rimprovero.

Il libro è un “attrezzo” fondamentale dell'equipaggiamento scolastico del bambino; più volte il maestro si riferisce esplicitamente ad esso come ad uno strumento di lavoro (7, 8, 23, 34, 57, 61, 94), sicuramente del suo lavoro di insegnante elementare (nonché simbolo della sua identità professionale), ma anche del lavoro scolastico del bambino: l'attività del bambino in aula è infatti spesso definita come un “lavoro”, contrapposta all'attività del gioco propria del tempo extrascolastico (cfr. 4.3.1). Il libro è però strumento ed oggetto di lavoro scolastico anche per i genitori, a cui è richiesta la collaborazione per comporre il “*recortable*”, un libro d'esercizi che va “ritagliato” dal genitore a casa (secondo le indicazioni del libro stesso) e ricomposto in classe dal bambino (sotto l'autorità didattica del maestro) (56-77). Intorno al libro i maestri cercano di costruire una corresponsabilità, una complicità con l'autorità genitoriale che renda forse più “credibile” il lavoro scolastico dei bambini; una corresponsabi-

lità spesso disattesa, tanto che i maestri lamentano puntualmente la scarsa collaborazione dei genitori nelle attività didattiche, ed imputano a volte ad essi la cattiva condotta scolastica dei figli.

Questa associazione fra libro e lavoro, su cui si gioca la precaria corresponsabilità fra maestri e genitori, suona certo paradossale in un posto come San Mateo, dove i libri sono oggetti piuttosto rari e dove soprattutto non esiste il lavoro intellettuale “propriamente” inteso.¹⁶ Come affermano Lave e Wenger “*The artefacts employed in ongoing practice, the technology of practice, provide a good arena in which to discuss the problem of access to understanding*” (Lave, Wenger, cit., p. 101). Qualsiasi manufatto tecnologico, infatti, non è solo uno strumento di lavoro, ma è anche uno strumento di conoscenza della pratica che contribuisce a svolgere, nella misura in cui “incorpora” nel suo uso, nel suo contesto d’apprendimento e di fabbricazione, la storia della pratica stessa, informazione variamente codificata e “distribuita” sotto forma di vari generi di discorso, narrazioni o “miti” (Bruner, 1995, p. 43-60; Lave, Wenger, cit., p. 101-102, 105-109 e *passim*; Orr, 1995, p. 303-326). In questo senso un artefatto, in questo caso il libro, ha una sua tecnica d’utilizzo ma anche un suo “significato d’uso”, che può essere più o meno “trasparente” per chi lo utilizza, cioè più o meno accessibile durante il processo d’apprendistato:

Transparency in its simplest form may just imply that the inner workings of an artefact are available for the learner’s inspection... Thus, the term transparency when used here in connection with technology refers to the way in which using artefacts and understanding their significance interact to become one learning process (Lave, Wenger, cit., p. 102-103).

Da questa prospettiva il libro sembra essere un oggetto di lavoro davvero opaco se, in un’aula scolastica, il maestro è costretto a ribadire la necessità di portarlo, rivolgendo ai bambini un rimprovero che suona come un’accusa per i loro genitori trascurati.

Un tale genere di rimprovero sarebbe probabilmente impensabile se riferito ad un oggetto del lavoro quotidiano come il giacchio, un oggetto che “rispecchia”, in maniera direi “aproblematica”, l’uso che se ne deve fare e la costellazione di significati e conoscenze ad esso relativi: le tecniche di pesca, la conoscenza ecologica delle lagune, la conoscenza metereologica, il sistema simbolico-cosmologico loro connesso; in una parola “la forma di vita” del pescatore huave (cfr. p. 217-219). Il significato

¹⁶ Cioè il “lavoro di concetto” dell’uomo colto, l’uomo di lettere, che fa della scrittura lo strumento professionale del suo guadagno (cfr. 5.3, 5.4).

d'uso di questo strumento è subito evidente, “imbricato” nelle relazioni sociali (fra padre e figlio) dell'apprendistato per imparare a costruirlo e ad utilizzarlo, tanto che non necessita di esplicite istruzioni d'uso: l'osservazione, l'imitazione e la pratica, nel contesto esistenziale della forma di vita locale, sono sufficienti alla “competenza” dell'oggetto (sia nel senso del “sapere” che del “saper fare”).¹⁷

Parafrasando Wittgenstein, potremmo immaginare il gioco linguistico attraverso cui il bambino impara il significato delle parole del repertorio lessicale della pesca ed il significato d'uso degli oggetti a cui si riferiscono; basta sostituire alla parola ‘lastra’, nel famoso esempio del gioco del muratore in apertura a *Ricerche filosofiche*, la parola ‘giacchio’ [Wittgenstein, 1999 (1953), paragrafi 1-23 e *passim*]. Riporto di seguito, modificandolo, un passaggio di *Della Certezza* già citato in precedenza (cfr. 2.3.1), in cui l'autore si richiama al gioco linguistico del muratore, distinguendo il gioco originario, quello ostensivo, dall'allargamento di questo gioco, quello metalinguistico:

Si, il bambino che impara cos'è un giacchio non impara a dire «Io so che questa cosa si chiama 'giacchio'». Ora esiste certamente un giuoco linguistico in cui il bambino usa questa proposizione. Ciò presuppone che il bambino, non appena gli abbiamo dato il nome, sia anche capace di usarlo. [...] Se dunque il bambino ha imparato un giuoco linguistico con reti da pesca, gli si può dire, poniamo: «È questa rete si chiama 'giacchio'», e in questo modo si è ampliato il giuoco linguistico originario. (DC, paragrafo 566)

Ora bisogna domandarsi se il gioco linguistico del libro che si gioca a scuola, ovvero “l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto” [Wittgenstein, 1999 (1953), p. 13] (cioè dettati, interrogazioni, esami, rimproveri, voti ecc.), sia in grado di rendere reciprocamente trasparenti ed ostensivi l'uso dell'oggetto, la pratica della “*lectoescritura*”, ed il suo senso esistenziale, ovvero il suo “significato culturale”. Direi che il rimprovero del maestro riveli proprio la mancanza di un “gioco osten-

¹⁷ È interessante notare, a tal proposito, come l'area semantica dell'“abitudine” si accavalli con quella del “sapere-potere-essere capaci”, ruotando intorno al lessema *ombas* /corpo/: *asap ombas* /prende il corpo/ significa “abituarsi” ma anche, in certi contesti, “sapere-essere capace di” o “sopportare”; *ndom ombas* /può il corpo/ significa “sapere-potere-essere capaci”. Un altro verbo associa il significato di “abituarsi” a quello di “sapere”, in un ambito “mistico-rituale”; è il verbo *andüy* che significa “essere abituato”, ma anche “conoscere” e “curare”, da cui *nendüy* /colui che cura, colui che sa/ “il guaritore, il saggio” (cfr. note 68 e 72 nel capitolo 5).

sivo” del libro che la pratica scolastica, per tradizione metalinguistica e decontestualizzante, non è stata fin’ora in grado di colmare.

Nello stesso tempo in cui il bambino impara a tessere e ad usare la rete da pesca, si avvicina al libro nei tempi, negli spazi e nei modi della scuola. Qui, nel giro di un paio di anni, imparerà a leggere, cioè a decodificare il significato dei segni alfabetici, ma questa tecnica da sola non basterà a dare senso all’oggetto, cioè non permetterà di accedere a tutta una serie di altri significati stratificati e codificati nell’oggetto stesso. Per fare ciò occorrerebbe che il bambino “non appena gli abbia dato il nome, sia anche capace di usarlo” ovvero che il segno scritto sia immediatamente trasferibile nella vita quotidiana; niente di più lontano dalla sua “forma di vita”. Fuori dalla scuola, e dal *setting* didattico, il libro non entra in nessun contesto pratico, o giuoco linguistico, in cui sia giocata la socializzazione primaria della persona, l’incorporazione in un *habitus*, la riproduzione della lingua materna. Esso gioca un ruolo importante solo in circuiti ristretti associati da una parte al lavoro rituale, quello dei *rezadores*, e dall’altra al lavoro “*de gobierno*”; l’uno un contesto in cui libro e scrittura sono usati in maniera assolutamente divergente dagli standard scolastici (cfr. 5.3.2), l’altro un contesto poco comprensibile, accessibile in genere solo ai *moel*, e che può suscitare per questo diffidenza.¹⁸

Solo da pochi anni una piccola biblioteca municipale mette a disposizione della popolazione alcuni testi scolastici e di “cultura generale”. Questa biblioteca è praticamente l’unico luogo pubblico di socializzazione del libro scolastico, frequentata dagli studenti per svolgere i compiti impartiti dai maestri ma, molto più, da quando, offre un accesso pubblico gratuito alla rete Internet.

È difficile dunque immaginare in questa situazione come il libro possa rappresentare per un bambino un possibile oggetto-strumento per un lavoro credibile, intessuto di responsabilità e significati legati al suo uso sociale;¹⁹ ed il solo “lavoro scolastico” non basta, mi sembra, ad accredi-

¹⁸ Il lavoro intellettuale, che ha a che fare con il libro e la scrittura, è un lavoro certo poco “trasparente” in un posto come San Mateo, associato spesso a “sospette intrusioni” di interessi “*de gobierno*”; e a questo senso comune non sfugge chiaramente neanche il lavoro d’indagine degli antropologi (cfr. 1.3, 5.4 e *passim*).

¹⁹ Sulla nozione indigena di lavoro (*najiiüt* in lingua indigena), connessa alla pratica, al significato d’uso della tecnologia in essa usata, e alla relazione d’apprendistato che la riproduce, il discorso potrebbe allargarsi molto ed in parte se ne farà cenno nel capitolo conclusivo del libro: per ora basti notare come la principale responsabilità del lavoro locale sia rivolta al nucleo familiare, (paradigmaticamente nella pesca), e alla comunità, (nei

tarne tale senso, tanto che lo stesso maestro deve ricorrere ad un severo rimprovero che coinvolge gli stessi genitori. Quanto questa sia una questione importante per il maestro, a cui è legata la legittimità stessa del suo ruolo, lo testimonia anche il fatto che egli stesso è disposto a rompere deliberatamente i tempi dell'istituzione, mandando due bambini, colti in flagrante, a prendere l'abecedario lasciato nelle rispettive case (16-22).

Questo fatto, già di per sé atipico nella gestione di una normale giornata scolastica, prelude ad un evento critico, una rottura della *routine* scolastica, che dà visibilità al conflitto fra autorità genitoriale e autorità didattica, fin'ora tutto interno al discorso "autorevole" del maestro (1-8) e all'interazione con gli alunni (16-33).

La bimba che il maestro aveva mandato a casa, torna poco dopo senza libro e accompagnata da una donna: impaurita da un cane aggressivo incontrato per strada (78-81, 89-92), si è fatta riaccompagnare a scuola da una donna (probabilmente conosciuta) che ora spiega al maestro l'accaduto: si chiude così il cerchio col rimprovero d'apertura ed il richiamo ai genitori, una "sfida retorica" alla loro autorità, diventa una prova reale dell'autorevolezza del maestro. Lo scambio di battute fra la donna ed il maestro avviene sulla soglia dell'aula, il luogo usuale della negoziazione fra le due autorità, confine fra comunità e scuola, fra tempo locale e tempo istituzionale, teatro di quotidiani piccoli episodi di crisi come questo.²⁰

Di fronte ad un episodio del tempo quotidiano (l'incontro con un cane conosciuto per la sua aggressività), che irrompe nel tempo scolastico, il maestro ribadisce con decisione le sue ragioni scolastiche: la necessità del libro per il lavoro scolastico e la corresponsabilità del genitore sulla condotta scolastica dei figli (93-96). Una diversa segmentazione del tempo in relazione agli eventi sembra essere in gioco dietro lo scambio di battute fra la donna ed il maestro: la prima parla dalla prospettiva pratica di un tempo quotidiano, il secondo dalla prospettiva di un tempo istituzionale che rischia quotidianamente di essere neutralizzato dall'irruzione del primo.

lavori volontari e cooperativi noti come *tequios*); le stesse autorità civili che ricoprono i più alti incarichi sono detti, in lingua indigena, *monajit* /coloro che hanno un lavoro-incarico/. Al di fuori di questa articolazione fra LAVORO, AUTORITÀ e SERVIZIO, che definisce l'*ethos* de la *costumbre* (cfr. 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 e *passim*), è difficile conferire importanza al libro come strumento di lavoro.

²⁰ È assai raro che un genitore si azzardi a varcare la soglia dell'aula, qualsiasi sia il motivo della sua visita; quando ciò avviene è sempre motivo di imbarazzo per il genitore, impacciato in un contesto in cui vige una differente prassi linguistica, a cominciare, naturalmente, dall'uso dominante della lingua spagnola.

Il tempo può divenire motivo di rimprovero solo là dove appare come un ordine autonomo sovrindividuale, reificato attraverso una prassi istituzionale che scandisce le sue attività (dalle microinterazioni fino alle più ampie cornici temporali) secondo una dialettica di azione e sospensione dell'azione (cfr. 4.1); una responsabilità individuale legata all'uso del tempo può essere individuata dunque solo in una prospettiva di un tempo scorporato dalla pratica, proiettabile in un futuro astratto, rappresentato a scuola dalla successione delle tappe curriculari e dei cicli scolastici. Una prospettiva, questa, assolutamente estranea alla percezione del tempo del lavoro locale, tutto incorporato nelle pratiche, quindi aderente ad un "avvenire pratico" inscritto nell'orizzonte di un'esistenza possibile (cfr. 5.1, 5.2) [Bourdieu, 2003 (1972), p. 281-92, 317-326].

Questo discorso ci riporta a quella responsabilità delle azioni e delle parole che Flavia Cuturi ha descritto come una sorta di "catena sociale" (cfr. p. 285) che è alla base dell'omogeneità di un comune sentire, dell'unità stessa de *la costumbre* (Cuturi, 2003a, p. 193-200, 349 e *passim*):

Le azioni delle persone sono sempre proiettate all'esterno: in parte perché sono intrinsecamente pubbliche, in parte perché sono pensate in un continuum concatenato di agire in successione, che risponde a cause, crea effetti, provoca reazioni e soddisfa scopi [...]. Possiamo apprezzare questo aspetto avvicinandoci alla morfologia e alla sintassi dello huave ... si agisce per compiere un'altra azione e un'altra ancora, perché questa scateni un'azione o reazione che altri compieranno... (ivi, p. 193)²¹

In questa prospettiva pratica del tempo è difficile concepire, come si fa a scuola, una responsabilità individuale legata al suo uso (il ritardo!), perché vi sarà sempre un evento od un'azione che lo conterrà e che quindi lo renderà in qualche modo insignificante (l'incontro con un cane aggressivo, come qualsiasi altro accadimento possibile).

Se insomma la scuola impone la sua segmentazione ai tempi dell'azione sociale, l'azione sociale nella comunità segmenta a sua volta in maniera differente i tempi della scuola, creando le condizioni per un conflitto che si gioca nelle incomprensioni fra alunni ed insegnanti e fra questi ed i genitori degli alunni.

È interessante soffermarsi sulla sequenza in cui il maestro ratifica il rientro della bambina in classe: di fronte all'autorità del maestro, e alle sue ragioni scolastiche, la donna invita la bambina, impaurita e nascosta dietro lo stipite della porta dell'aula, a chiedere il "perdono" (dovuto!)

²¹ Il carattere tondo è aggiunto da me.

del maestro, ribadendo le sue “ragioni quotidiane”: “io dico, che tu dica al maestro che ti perdoni... perché c’era un cane aggressivo...” (87-92). Adotta cioè una strategia discorsiva “tollerante” tipica del parlare quotidiano, in cui, tramite una catena di “verbi del dire”, si invita indirettamente l’autorità riconosciuta (in questo caso il maestro) ad esercitare il suo “potere” con misura e clemenza, tanto più di fronte all’ingenuità di una bambina che non ha ancora imparato a misurare i “pericoli” ordinari (e quindi a scegliere la strada giusta per non incontrare un cane conosciuto per essere aggressivo, il cane di Kiles!). Un atteggiamento troppo redarguente (quello che spesso i genitori rimproverano ai maestri!) risulterebbe in questa prospettiva “retorico-temporale” eccessivo e fuori luogo. Il maestro invita sbrigativamente la bambina a rientrare in classe, ma con forza ribadisce la necessità della corresponsabilità dei genitori nel controllare, ad esempio, la borsa della scuola dei figli, un rimprovero che indirettamente coinvolge la stessa donna, madre a sua volta di un bimbo che frequenta la stessa scuola (e forse la stessa classe!). In gioco, dietro a tutto ciò, c’è dunque un malinteso ancora irrisolto fra due ragioni pedagogiche, quella genitoriale-familiare, basata sull’esortazione-consiglio del maggiore d’età, e quella didattico-scolastica, basata invece sulla valutazione-correzione-punizione da parte di un garante formale (cfr. 5.1.1, 5.2.1).

Come avvenuto in precedenza, durante il rimprovero rivolto direttamente alla classe (1-8), anche in questo caso il ripristino della “legalità” dei tempi dell’aula avviene attraverso un *code switching* dall’*ombeayüits* allo spagnolo, la lingua dell’istituzione, che riafferma in maniera inderogabile l’autorità didattica (7-8 e 97-104). In chiusura al “conflitto retorico” fra maestro e genitori, il maestro aveva affermato: “che nessuno domani venga senza i fogli per lavorare” (8), una frase che ricomponeva l’infrazione delle regole del tempo istituzionale; in chiusura al “conflitto negoziato” sulla soglia dell’aula, non appena la donna si allontana, il maestro rientra in classe con un tono redarguente nei confronti della bimba e reincanala l’accaduto extrascolastico (l’incontro col cane) all’interno delle premesse del contesto scolastico (dove ogni evento tende ad essere riconducibile alla cornice temporale dell’istituzione): l’evento imprevisto (l’incontro col cane aggressivo) diventa così un espediente per riaffermare la necessità del rispetto del lavoro scolastico; il che suona quasi come una paradossale ingiunzione: “se avessi portato il libro a scuola non avresti incontrato il cane aggressivo” (97-104).

Le default options della comunicazione scolastica...

Se in questa analisi ho “dilatato” il peso di poche battute (fra maestro, i suoi alunni ed una madre) all’interno di una giornata scolastica nient’affatto eccezionale, è per lasciare immaginare le implicazioni profonde del paradosso culturale di fondo che si vive quotidianamente nelle scuole bilingui di San Mateo, in genere sommerso e nascosto dietro la ridondanza delle *default options* della comunicazione scolastica che lavora continuamente per riassorbirlo; di tanto in tanto, specialmente dopo eventi più o meno gravi di rottura della *routine* scolastica, tale autorità si reifica in monologhi autorevoli come quello delle righe 97-104, che preludono al ripristino della normale *routine*.

Lo scambio a tre turni Domanda-Risposta-Ratifica²² (Cazden, cit., p. 30-47) è la strategia comunicativa tipica del contesto scolastico, se vogliamo la chiave del “gioco linguistico” che si impara a scuola, che sostiene l’autorità del maestro in classe e legittima la “versione scolastica” della risposta corretta. Questa è l’unità pragmatica minima di quella dialettica fra *SOSPENSIONE DELL’AZIONE* ed *ESECUZIONE DELLA STESSA* che, secondo Cazden, scandisce la comunicazione scolastica e punteggia le attività, permettendo di distinguere il merito ed il demerito, la riuscita e l’errore, attraverso unità temporali gerarchicamente inclusive che vanno dalle microinterazioni giornaliere, ai più ampi intervalli temporali dei *curricula* e dei cicli scolastici (Cazden, cit., p. 60-71, 93-103).

Nella lunga sequenza che segue il ripristino delle regole scolastiche (105-132), il maestro verifica la conoscenza dell’alfabeto di un alunno (b), secondo questa tipica alternanza di battute: il maestro chiede, l’alunno risponde, il maestro ratifica (o con una lode, o ribadendo la risposta giusta, o con un cenno della testa). All’interno di questo modello strategico l’errore può essere circoscritto, riconosciuto ed attribuito, come avviene nella sequenza 120-126: l’alunno pronuncia come [ke] la sillaba [ce] (morbida), e la mancanza di ratifica del maestro interrompe la sequenza standard DRR e mette in evidenza l’errore (che è, da questo punto di vista, una semplice deviazione dallo standard); invece della solita ratifica, il maestro indica “l’errore” (121) e rilancia una nuova domanda che sposta su un altro piano il problema (122): il riconoscimento della lettera “ce” passa attraverso il riconoscimento dell’illustrazione che le corrisponde (una “cebolla” /cipolla/). La giusta risposta alla domanda “ricalibrata” dal maestro, reinnesca

²² D’ora in avanti DRR.

la strategia DRR: il maestro ratifica (124), l'alunno corregge la risposta precedentemente errata (125) ed il maestro ratifica definitivamente (126), chiudendo regolarmente la sequenza apertasi alla linea 120. Come afferma Duranti, riferendosi ad un'analogia situazione scolastica:

Perché questo atto linguistico sia portato a compimento con successo bisogna che gli studenti si conformino alle regole e alle aspettative implicite nell'azione dell'insegnante: oltre al fatto che la domanda dell'insegnante deve essere intesa come una richiesta d'informazioni [...], sono implicitamente all'opera un gran numero di assunti specifici, caratteristici della cultura e del contesto – uno dei quali, per altro essenziale, è il criterio relativo a cosa costituisca una risposta appropriata alla domanda. (Duranti, 2000 (1997), p. 214)

Il cuore di questo meccanismo comunicativo, che struttura la relazione asimmetrica fra maestro e alunno,²³ non sta tanto nell'argomentazione della risposta giusta, ma nell'inautenticità della domanda del maestro; questa non è una domanda esplorativa (che apre cioè verso una pluralità d'alternative) ma è una domanda retorica, tautologica, chiusa, che ha già codificata in sé la giusta risposta, tanto che ne prevede una sola: ha la funzione di permettere a chi pone la domanda di “gestire” il teoricamente infinito *continuum* di risposte, tarando quella “giusta” sulla versione scolastica e lasciando fuori ogni versione non scolastica (Cazden, cit., p. 46-47); alla domanda 130 (*¿qué es? /che è?/*), l'alunno avrebbe potuto rispondere, senza sbagliare da altri punti di vista, “frutta” oppure, in *ombeayüüts, ten /prugna/*. Potremmo allora dire che una delle prime cose che il bambino deve imparare a scuola è quali siano le risposte che il maestro ritiene appropriate, ovvero i criteri di selezione delle risposte giuste. Tali criteri, in una condizione comunicativa (e quindi interpretativa) sdoppiata, dove non è mai indifferente usare una o l'altra lingua, possono essere difficili da riconoscere; sono possibili allora risposte e domande paradossali (frutto di cortocircuiti comunicativi) che richiamano alla mente le “condizioni incredibili” delle lezioni immaginate da Wittgenstein in “Della Certezza”.

314 – *Immagina che lo scolaro chieda davvero: «E il tavolo continua ad esserci anche quando mi volto? E anche quando nessuno lo vede?». Qui l'insegnante deve tranquillizzarlo e dire: «Ma certo che c'è!»? -Forse*

²³ L'asimmetria comunicativa fra maestro e alunno si traduce pragmaticamente, in questo caso, in una lampante asimmetria prossemica fra maestro, in piedi di fianco al banco, ed alunno, seduto a testa bassa, che risponde a bassa voce cercando di continuo con lo sguardo la conferma del maestro.

il maestro perderà un pochettino la pazienza, ma penserà che lo scolaro perderà l'abitudine di fare certe domande.

315 – Cioè, l'insegnante sentirà che, propriamente, questa non è una domanda legittima.... Sarebbe come se qualcuno dovesse cercare un oggetto nella sua stanza: apre un cassetto e vede che lì non c'è; lo richiude di nuovo, aspetta e poi lo riapre di nuovo, per vedere se per caso non ci sia, e va avanti così. Non ha ancora imparato a cercare. E così, quello scolaro non ha ancora imparato a porre domande. Non ha imparato il giuoco, che noi vogliamo insegnargli.

Questa unità minima d'alternanza fra azione e sospensione dell'azione, permette al maestro di insegnare all'alunno il gioco linguistico del sapere scolastico, e di gestire, con la sola forza della domanda, un contesto pedagogico.²⁴ Questa stessa unità pragmatica discrimina e struttura l'attività e le relazioni in classe anche su unità di partecipazione maggiori, come nella tipica struttura di partecipazione "A", in cui il maestro interagisce genericamente con tutta la classe. Nelle righe 137-153, vediamo come tutta l'attività della classe sia sincronizzata ed incanalata nella risposta corale alla domanda inautentica (o domanda esame) del maestro, che innesca un'alternanza quasi meccanica di turni di parola; qui la lavagna funge da "amplificatore culturale" dell'autorità del maestro, rilanciando e sintetizzando, allo stesso tempo, la domanda inautentica e la risposta obbligata (tanto che il maestro inizia a scrivere la risposta codificata nella domanda, già prima che la classe abbia dato la risposta).

Alla riga 151 una semplice ingiunzione del maestro innesca un tipico "slittamento pragmatico" del contesto che modifica la configurazione della partecipazione in classe (dalla struttura "A" alla "C"): la frase "*van a copiar en su cuaderno araña, elefante, iguana, orso, uva*" /copiate nel vostro quaderno ragno, elefante, iguana, orso, uva/, serve a "smistare" le azioni ed i turni di parola dei bambini, già "sincronizzati" tramite la strategia DRR, in tanti compiti individuali da svolgere contestualmente ai propri banchi: l'attività di copiatura. Qui emerge come il discorso didattico del maestro agisca sempre su due piani: da una parte orchestra il gruppo incanalando le attività individuali in un unico vettore d'attivi-

²⁴ In questa unità pragmatica tipica, possiamo vedere all'opera un piccolo "rituale della verità" che perpetua la "microfisica del potere" scolastico: "... *quel piccolo schema operativo talmente diffuso (dalla psichiatria alla pedagogia, dalla diagnosi delle malattie all'assunzione della manodopera), quel procedimento, così familiare, dell'esame, non mette forse in opera, all'interno di un solo meccanismo, relazioni di potere tali da permettere di prelevare e di costituire del sapere?*" [Foucault, 1993 (1975), p. 202-203].

tà ufficiale, dall'altra agisce sui singoli selezionando le attività che questi devono compiere, distribuendo individualmente il merito ed il demerito. L'attività della classe dunque oscilla fra "attività corali", che fanno confluire le attività individuali in un'unica "performance" di gruppo (e tale è la sequenza 137-150), ed attività sincronizzate, tenute insieme dall'autorità del maestro, che fa coincidere (attraverso stimoli, sostegni, ratifiche e richiami) le attività individuali in un'"orchestra" di attività (come nella sequenza 154-163) (Gomes, 1999, p. 124-125).

Queste attività sincronizzate ed orchestrate, se osservate dal punto di vista del singolo, risultano composte da tante attività individuali che possono essere più o meno divergenti fra loro (qui corre la linea di conflitto fra interazioni infrastrutturali ed interazioni ufficiali): i due piani d'azione, quello individuale-infrastrutturale e quello collettivo-ufficiale, possono incontrarsi con frequenza più o meno ravvicinata o addirittura non incontrarsi quasi mai (e questo corrisponde alle strutture di partecipazione "H" ed "L"); correzioni, verifiche, valutazioni, spiegazioni, richieste d'aiuto sono i punti d'incrocio fra i due piani che discriminano il merito dal demerito, e fanno emergere le individualità (il più bravo o il più somaro), queste pure ritagliate, costruite e sancite, dall'interazione "autorevole" col maestro.

Il più bravo della classe...

Nelle sequenze, per quanto parziali, di questo scampolo di lezione, notiamo ad esempio come emerga la frequenza del contatto fra il maestro e il bimbo Juan, al di là delle interazioni con altri bambini intenzionalmente selezionate dal maestro attraverso la dinamica DRR (la verifica 105-132, e l'interazione 156-161). Juan interagisce col maestro di sua iniziativa nelle sequenze 9-10, 14, 24-27, 134-136, 163; nessun altro bambino cerca spontaneamente l'incontro con l'attività ufficiale e chi tenta di farlo (come la bimba nella sequenza 162) è isolato e trascurato dal maestro stesso.²⁵ Juan è il più bravo della classe, colui che finisce prima degli altri i compiti assegnati dal maestro e a cui vengono somministrati compiti in maniera differenziata (24-30, passaggio fra 153 e 154); le sue

²⁵ È interessante notare come durante la sequenza della verifica prima analizzata (105-132), il maestro tenda continuamente ad isolare e circoscrivere prossemicamente l'evento comunicativo, disinnescandone ogni possibile allargamento ad altri bambini che si avvicinano per parteciparvi (133).

attività sono assai spesso non sincronizzate con quelle del gruppo. Da questo punto di vista la “bravura” di Juan non è altro che una “costruzione sociale” sancita da un’interazione privilegiata col maestro. Nella sequenza 34-55 il maestro ratifica esplicitamente la “condizione” di Juan di più bravo della classe, ricorrendo addirittura alla mia presenza in aula, e all’autorevolezza attribuitami di “supervisore” *moel*. Anche in questo caso è la rete comunicativa tessuta fra me, il maestro e Juan, e le attribuzioni dei rispettivi ruoli nel contesto, a costruire la bravura dell’alunno, non tanto il merito della sua risposta; dietro l’attribuzione del merito individuale si nasconde l’autorità del maestro nel legittimarla. Questo diviene lampante nella sequenza finale della trascrizione (163), quando il maestro incontra contemporaneamente Cristian, il meno bravo della classe, e Juan. Cristian è poco ricercato dal maestro, resta spesso isolato dalle attività di gruppo, in ritardo rispetto agli altri, seduto in silenzio al suo banco. In questo caso il maestro gli si avvicina per verificare il suo esercizio, ma l’arrivo spontaneo di Juan ne catalizza l’attenzione ed isola ulteriormente Cristian, che rimane in disparte ad osservare.

In questo breve passaggio vediamo come una strategia comunicativa assodata tenda a convalidare in un sol colpo due prototipi del comportamento scolastico, largamente indagati dalla letteratura specialistica: il prototipo del bambino indigeno silente, che si rifiuta di rispondere alle domande del maestro (Gomes, 1999, Philips, 1983), e quello del “pigmalione in classe” che monopolizza tutte le risposte (Rosenthal, Jacobson, 1972, p. 221-231). Negli aspetti più sottili della comunicazione fra maestro ed alunno va cercata dunque la costruzione scolastica della bravura che è un punto d’equilibrio fra autorità del maestro e aspettative di attenzione, che tendono ad autoconvalidarsi.

4.3 Autorità e attenzione

Questo tipico EQUILIBRIO FRA L’AUTORITÀ E L’ATTENZIONE nel contesto scolastico (in cui gli interventi non si dovrebbero sovrapporre e le risposte dovrebbero essere individuabili e valutabili), da un punto di vista strettamente pragmatico, non è altro che il frutto di una minuziosa ed attenta gestione dei turni di parola da parte del maestro. L’attenzione scolastica corrisponderebbe, da questo punto di vista, ad una sincronizzazione fra la sospensione dell’azione ed esecuzione della stessa, mentre la disattenzione non sarebbe altro che una diversa punteggiatura di quest’al-

ternanza tipica azione/sospensione. Ma l'attenzione e la disattenzione, la bravura e la non bravura, non sono sempre così facilmente riconoscibili nelle aule di San Mateo; una costante di fondo, difficile da far emergere da un'analisi "testualizzata" del discorso, crea distonia in questo quadro troppo rigido: il voci continuo dei bambini, l'elevato "*souder bound*" della comunicazione in aula, sopra il quale la voce dell'insegnante stenta spesso ad emergere; un flusso continuo di comunicazione fra pari, nonostante la comunicazione ufficiale, sfugge al controllo dell'insegnante. Tutto ciò crea, ad un occhio esterno abituato alla compostezza scolastica, la sensazione di "confusione", indice evidente di disattenzione.²⁶

4.3.1 Seconda giornata: una lezione di calligrafia troppo rumorosa (fra gioco e lavoro)

Durante una lezione di calligrafia in una seconda classe della primaria bilingue "Emiliano Zapata" questa distonia di fondo emerge in tutta la sua paradossalità: la lezione si svolge sopra un crescente rumore di fondo che crea l'aspettativa di un rimprovero che sembra non arrivare mai.²⁷

La giornata scolastica si apre in una maniera molto disciplinata che non lascia certo prevedere il suo caotico decorso; i bambini si dispongono davanti all'aula in file parallele ed entrano in classe con passo marziale, al ritmo scandito dalla voce della maestra. Appena entrati in aula i bambini ne occupano casualmente lo spazio e cominciano a girare su loro stessi, mimando, con le braccia larghe, il movimento delle lancette di un orologio e dicendo "*tic, tic, tic*"; il movimento dei bambini si interrompe ogni volta che la maestra pronuncia l'"ora dell'orologio" secondo una formula fissa: *el reloj marca las...* ('l'orologio segna le ore...'); a questo punto si formano gruppetti composti da un numero di bambini corrispondente al numero pronunciato dalla maestra.

Si tratta di un gioco didattico che allude paradossalmente ad una premessa di ordine che mai si realizzerà. Il "gioco dell'orologio", diretto dalla

²⁶ "Silenzio" e "confusione" sono i due estremi opposti della mancanza di attenzione, – che è l'altra faccia della mancanza di autorità del maestro –, ovvero sono i due estremi della rottura dell'equilibrio fra le due componenti dell'apprendimento scolastico; all'interno di questi due estremi va a mio avviso reinterpretata pragmaticamente l'ipotesi diglossica della scuola bilingue (come si vedrà nei prossimi paragrafi) (cfr. 4.4, 4.4.1).

²⁷ L'evento linguistico corrisponde alla durata di circa 50 minuti ed è stato registrato il 14-11-2001 nella II/B della scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata".

maestra, è un espediente per formare i gruppi di lavoro che nel corso della giornata dovranno svolgere i lavori didattici. Nelle lezioni delle prime classi delle scuole primarie, il ricorso al canto o al gioco serve spesso ai maestri per disciplinare il gruppo di pari, sintonizzando le loro attività su di un unico vettore didattico. Questi giochi didattici si distinguono nettamente dai giochi liberi che i bambini sono soliti fare in altri contesti, prima di tutto per il fatto di essere diretti ed orchestrati dall'adulto. Il gioco libero è il gioco della strada, gestito dal gruppo di pari senza alcun controllo adulto, in genere diviso per sessi; esso è chiamato in lingua indigena *atsoj*, un termine il cui campo semantico sfuma nella "lotta" e nel "litigio"; tale modalità ludica (pragmatica e semantica) assume in aula un significato fortemente antiscolastico, in quanto modalità dell'"indisciplina fisica", potenzialmente antagonista dell'interazione ufficiale. In aula invece l'unico spazio concesso legittimamente al gioco è uno spazio strategicamente didattico, atto cioè a reincanalare le interazioni infrastrutturali nei percorsi selettivi delle attività ufficiali e a restringere le possibilità (antisociali) del caso. D'altra parte tale premessa di gioco didattico non crea l'ordine che ci si aspetterebbe e la minaccia del gioco antiscolastico, a cui allude implicitamente questo inizio, si concretizzerà e paleserà nel corso della lezione.²⁸

²⁸ La scuola, abbiamo visto, è assimilata ad un lavoro che spesso viene esplicitamente contrapposto, nelle parole del maestro, al gioco libero dei bambini, relegato, a scuola, nel tempo e nello spazio liminari della ricreazione. Il giorno seguente, 15-11, durante la lezione di matematica di cui ho riportato una descrizione nel paragrafo 4.1.1, la stessa maestra rimprovererà in maniera particolarmente severa la classe, impegnata trascuratamente in una tipica "attività corale". Questo rimprovero è giocato tutto intorno alla contrapposizione fra gioco antiscolastico (associato alla disattenzione) e lavoro didattico (associato all'attenzione-apprendimento). Riporto qui di seguito alcuni stralci significativi del lungo monologo: [...] **R:** *no están poniendo atención, están jugando, están haciendo otra cosa* [un bimbo si avvicina alla lavagna e prende un gessetto]/ **b:** *¿ata xike? /anche'io?/, maestra xike sarang mitrabajo /maestra io faccio il mio lavoro/ [e sbatte la mano sul quaderno per rivendicarlo]/ **R:** *así ¿cómo vamos a conocer cuál es el número 81? ¿cómo vamos a conocer cuál es el número 79? si estamos arranchados ¿cómo vamos a ver, si estamos viendo hacia abajo? [...], yo quiero que ya aprenden cuál es el 24 y cuál es el 42, cuál es el 12 y cuál es el 21 [si volge a scrivere], ¿sí?, por esto estoy haciendo este trabajo, para que ustedes conozcan los números aquí en el pizarro ¿sí? pero ustedes se la pasan platicando, ustedes están jugando [...]* a ver, niños ¿a qué venimos aquí en el salón? ¿aquí en la escuela? /**b:** *a trabajar/ **R:** estoy haciendo una pregunta [e sbatte la mano sulla lavagna] ¿a qué venimos acá en la escuela?/ **cl:** *a trabajar/ **R:** a trabajar, a aprender// **b:** a escribir/ **R:** a conocer, ¿sí? eso es lo que venimos// **b:** a hacer las letras/ **R:** también a jugar ¿porqué no? podemos jugar, pero ya les dije, todo en su debido tiempo [rivolta verso la classe marca la frase alzando il braccio destro] cuando yo les digo: "a ver vamos a jugar", es que vamos a jugar, pero ya les dije, cuando les digo: "pongan atención" es poner atención, estar aquí atentos, ¿sí? [e sbatte la mano alla lavagna].***

Subito dopo la selezione regolata dei gruppi di lavoro, i bambini occupano lo spazio dell'aula trascinandone rumorosamente i banchi e disponendoli casualmente. Questa disposizione cancella le premesse del contesto e fa saltare tutte le coordinate didattiche inscritte nello spazio dell'aula: i banchi, in gruppi di tre, sono disposti in cerchio con i bimbi che danno le spalle alla lavagna; alcuni gruppi si accalcano sotto di essa o a ridosso della cattedra. In tale contesto, già caotico e destrutturato, si perde subito anche la scansione tipica dei tempi scolastici; la stessa *routine* di inizio lezione, (la scrittura della data del giorno alla lavagna), passa quasi inosservata, così come le entrate dei ritardatari, che in altre occasioni avrebbero comportato tutto uno scambio routinizzato di battute ben marcato.²⁹

Presto la divisione per gruppi, sancita dal gioco regolatore, diventa ir-riconoscibile: i bambini si muovono liberamente nella classe e intrecciano visite reciproche fra i gruppi che ne rimescolano la dislocazione, la composizione e le attività (secondo logiche infrastrutturali, ovvero interne alle relazioni fra pari); resta evidente solo una tendenziale divisione sessuale dei gruppi di lavoro. La struttura di partecipazione dominante è quella "H" associata a situazioni "C1" "D/D1" "E/E1". Durante tutta la giornata le attività si svolgeranno in maniera molto fluida, spesso accavallate e mai sincronizzate: in pratica un unico grande contenitore spazio-temporale di attività, punteggiato, qua e là, da qualche momento in cui queste confluiscono in un vettore sincronizzato dall'insegnante. La lavagna resterà il luogo d'incontro più frequente fra maestra ed alunni, ma senza che questo incontro sia regolato da alcuna selezione intenzionale: la maestra passerà buona parte del tempo alla lavagna, ma saranno i bimbi a scegliere di incontrarla, non lei a selezionare i turni.³⁰

²⁹ La formula standard dell'entrata in ritardo è:

1 b: *buenos días maestro, buenos días compañeros* [sulla porta dell'aula];

2 cl: *buenos días* [alzandosi in piedi];

3 b: *sentados*;

4 cl: *gracias* [sedendosi];

5 b: entra in aula.

³⁰ Il tratto costante di fondo è l'alto "sunder bound" della classe, fra le urla dei bimbi, l'intrecciarsi dei discorsi a voce alta, e la voce della maestra che stenta ad emergere sopra a questi. Il fatto stesso che il canale uditivo risulti, in sede di trascrizione ed analisi, così poco "ridondante", costringendomi ad un'analisi quasi esclusivamente pragmatica del contesto, con pochi e frammentari passaggi audio intelligibili, è di per sé significativo; sono stato costretto a riascoltare decine di volte i 50 minuti di questo stralcio di lezione per cercare di cogliere al meglio frammenti di interazioni lingu-

Correzioni alla lavagna

- 1 R *por ejemplo aquí dice “Miguel”*
/per esempio qui dice “Miguel”/
[si dirige verso la lavagna e mostra un esempio scritto da un bimbo]
- 2 *a ver [cala il “sunder bound”], aquí dice “Miguel”, pero ya con letras cursivas*
/vediamo, qui dice “Miguel”, però adesso con lettere corsive/
- 3 b *xi ngondom ximbas maestra*
/io, non può il mio corpo/
‘non sono capace’
[avvicinandosi alla lavagna col quaderno]
- 4 R *también vayan a escribir otros nombres, otras palabras, ¿sí? Con letras cursiva*
/scrivete anche altri nomi, altre parole, sì?, con le lettere corsive/
[b scrive il suo nome alla lavagna]
- 5 *aborita vamos a hacer el ejercicio, luego (?)*
/adesso facciamo l’esercizio, poi (?)/
- 6 b *xike /io/*
[la tira per la maglietta e indica il suo nome che ha appena scritto]
- 7 R *pues, pero te faltó una “a” y la, la “e”*
/be’, però t’è mancata una “a” e la, la “e”/
- 8 *luego va (?) /poi (ci) va (?)/*
- 9 *dónde está la “a”? /dove sta la “a”?/*
[e gli indica dove]
- 10 b *il bambino riscrive correttamente il suo nome ma con grafia quasi illeggibile*
- 11 R *eso no te salió bien /questo non t’è uscito bene/ [sorridente, indica la «R» illeggibile]*
- 12 b *ijkiaw /due/*
- 13 R *eso /questo/*
- 14 b *¿agüy ijkiaw ngwa?*
/questo (è) due, no?/
[sorridente ironicamente]

stiche che mi erano sfuggite del tutto al momento della ripresa. Questa è certo una questione linguistica e tecnica, legata al mio grado di conoscenza della lingua indigena, alla mia posizione nel setting di ripresa e ai limiti dello strumento tecnologico, una questione che nasconde però importanti implicazioni di significato contestuale: la maestra, per farsi sentire, è costretta ad usare un tono di voce molto alto; un bambino, per attrarre l’attenzione della maestra, è costretto ad urlarle alle sue spalle, sbattendo i piedi con insistenza sul pavimento.

- 15 R ¿qué letra es? /che lettera è?/
 16 b “ere”
 17 R aaah bueno /aaah bene/
 18 b pues, landoj ximbas najen
 /dunque, già può il mio corpo rapido/
 ‘dunque, già sono capace rapidamente’
 19 ngondom nadam najal
 /non posso grandi e alte/
 ‘ma non so farle maiuscole’

In questo passaggio la maestra “incontra” il bambino alla lavagna, in un contesto in cui ogni *default option* sembra essere saltata, a partire dalla strategia DRR: il primo turno dello scambio è del bambino che fa notare la sua incapacità di scrivere in corsivo; il codice *ombeayüts*, in questa espressione di incapacità, connota l’apprendimento scolastico di un primario senso corporeo solitamente omissivo, a scuola, dietro un lessico tutto orientato verso l’intelletto e le capacità mentali: “il mio corpo non può” (3) (cfr. nota 17, capitolo 4, e note 68 e 72 capitolo 5).

La conseguente ratifica “negativa” della maestra (in posizione anomala rispetto allo scambio triplo tradizionale, in seconda battuta anziché in terza) non è censoria, ma anzi interrogativa (7-9) e rovescia, paradossalmente, i ruoli all’interno dello scambio: il bambino si dà il voto da solo (12, 14) e poi si giudica (18). In un contesto del genere L’AUTORITÀ e L’ATTENZIONE non possono essere precostruiti secondo un canovaccio che si autoconvalida di continuo (quello della comunicazione scolastica stereotipata), ma sono beni reciproci che vanno continuamente negoziati; sembra di essere in una “comunità d’apprendimento” (Cazden, cit., Pontecorvo, C. *et al.*, cit.) in cui l’adulto, l’esperto, è un referente mobile e non un centro d’autorità fisso. Come sostengono Lave e Wenger proprio qui sta la differenza fondamentale fra i contesti d’apprendistato (basati sulle cosiddette “comunità di pratiche”) ed i contesti d’apprendimento formale (specificatamente la scuola): mentre i primi stimolano gli apprendisti ad una partecipazione sempre meno periferica alla pratica da apprendere (tanto che alla fine del percorso formativo l’apprendista diventerà a sua volta esperto e potrà sostituire il maestro, cioè erediterà le sue stesse competenze), i secondi tendono ad emarginare gli apprendisti in una condizione di legittima partecipazione periferica (tanto che l’alunno non potrà mai rimpiazzare l’insegnante) (Lave, Wenger, cit., p. 104-105 e *passim*). A

volte sembra quasi che nelle aule delle scuole bilingui di San Mateo si instaurino condizioni simili a quelle delle “comunità di pratiche” di cui parlano Lave e Wenger, con una rinegoziazione delle autorità e delle competenze ed una partecipazione non periferica alla pratica da apprendere (di cui è prova anche la pragmatica dello spazio dell’aula).

Il bimbo, imparando a scrivere, non impara dunque semplicemente una tecnica di codificazione e decodificazione del segno, ma impara con essa un uso sociale e quindi un suo significato d’uso; in questo caso la socializzazione primaria di una competenza tipicamente scolastica come la scrittura non è associata ad una autorità pedagogica egemonica, né è motivo di selezione valutativa (la valutazione c’è ma è molto informale); in generale potremmo dire che non è associata ad una configurazione diadica ed asimmetrica della partecipazione all’evento comunicativo.³¹ Se si vuole capire il significato culturale e la funzione sociale della scrittura nella comunità, i diversi contesti d’uso in cui è funzionale, le diverse valenze simboliche a cui è associata, le implicazioni di un “lavoro intellettuale” possibile nella comunità, ho l’impressione che occorra partire proprio da questi frangenti confusi (cfr. 5.3, 5.4). Certo, senza voler andare troppo lontano, in una prospettiva “longitudinale”, ovvero tutta interna ad una progressiva acquisizione scolastica delle competenze, questo genere di socializzazione della scrittura è la premessa significativa delle inconsuete lezioni di scrittura indigena che verranno analizzate in seguito (cfr. 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3).

Col proseguire della giornata l’attività ufficiale, cioè l’esercizio di calligrafia, rimane come imbricata nella rete delle interazioni infrastrutturali (relazioni informali fra pari, giochi, lotte, in cui io stesso entro a volte a far parte) che “tengono” il contesto più di quanto non facciano le relazioni ufficiali fra maestro e alunno. L’attività ufficiale viene presa e lasciata liberamente; essa resta comunque la più diffusa, quella attraverso cui sono destinate a passare tutte le interazioni infrastrutturali, ma più ci si allontana da essa, e dal luogo d’incontro con essa (ad esem-

³¹ Per capire le implicazioni cognitive e sociali della scrittura occorre allora riorientare l’attenzione sul contesto in cui avviene la socializzazione della tecnica, sulla divisione sociale del “lavoro dell’alfabetizzazione”, non necessariamente corrispondente alla diade docente-discente tipica del contesto scolastico. A tal fine sono state coniate nuove unità d’osservazione ed analisi come quella di “*literacy event*”, inteso come “*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes*” (Schieffelin, Ochs, 1986, p. 181), o quella di “*textual communities*” intese come “*oral networks that distribute information gained from written sources*” (Heath, 1984, p. 267).

pio la lavagna), più questa si sfilaccia e frammenta in altre attività marginali o anche del tutto estranee ad essa. Insomma la scrittura resta la “meta-attività” intorno alla quale si costruisce un gioco che sembra diverso da quello scolastico ortodosso, un gioco che ha i suoi meccanismi di convalida fra attenzione e autorità difficili da riconoscere.³² Certo la mancanza di sincronizzazione della attività, l’alto “*sounder bound*” della classe, l’elevato movimento dei corpi nell’aula, farebbero pensare, secondo un pregiudizio tutto scolastico, ad un contesto confuso dominato dalla disattenzione, poco adatto all’apprendimento di alcunché; d’altra parte però non si può non notare molta partecipazione, molta competizione per l’attenzione del maestro, nonché molta cooperazione per la realizzazione del compito.

L’esercizio imbricato nelle relazioni fra pari...

In frangenti del genere è sempre presente il rischio che l’attività ufficiale perda la sua coerenza e che su di essa prendano il sopravvento altre logiche d’interazione fra pari come, nel caso seguente, logiche di genere. La divisione sessuale è un tratto frequente delle relazioni infrastrutturali in classe: i bambini tendono spesso ad aggregarsi più sulla base del genere, che sulla base delle competenze, degli interessi o semplicemente delle attività da svolgere. Questa tendenziale divisione sessuale dello spazio e dell’attività scolastica fa saltare all’occhio una lampante differenza di genere nello “stile comunicativo”, un tratto “prescolastico” socializzato nella comunità già dalla prima infanzia: mentre i bimbi tendono a parlare fra loro con tono di voce alto e spesso urlato, muovendosi molto nello spazio, le bimbe parlano invece con un tono di voce basso, spesso sussurrato, avvicinando molto i corpi fra loro. Questa differente modalità di comunicazione, e di riconoscimento reciproco dei ruoli, diventa motivo di una metacomunicazione giocosa ed irridente che si sviluppa intorno all’attività ufficiale e che degenererà in un gioco maldestro, in un *atsoj* /gioco-lotta/ difficile da gestire per l’insegnante.

³² Abbiamo visto nella lezione precedente come nella comunicazione scolastica standard il merito ed il demerito siano costruzioni sociali attribuite individualmente ai singoli. In questo caso è certo più difficile stabilire una correlazione fra responsabilità (dell’insegnare e dell’apprendere) ed individualità.

In una situazione fortemente destrutturata (H), mentre la maestra è alla lavagna a mostrare l'esercizio di calligrafia, nell'aula c'è un gran via vai di bambini che si spostano da un gruppo all'altro; i gruppi di lavoro si mescolano, ma la divisione di genere nelle interazioni viene tendenzialmente mantenuta. Un bambino (b1) visita il vicino gruppo femminile, subito seguito da un compagno (b2) che inizia ad irridere una bimba del gruppo (ba1) "facendo il verso" della sua parlata veloce (*ma, ma, ma*); b1 segue marcando ancora di più il "verso" e ba1 alza il braccio verso di lui, mimando il gesto di picchiarlo; poi dice qualche cosa all'orecchio alla vicina (ba2), e subito si crea una netta frattura fra le bambine del gruppo ed i bambini "visitatori".



due bimbi (b1 e b2) irridono ba1... ba1 alza il braccio verso b1



poi sussurra qualche cosa all'orecchio di ba 2



confidenze all'orecchio fra le bambine del gruppo ...

A questo punto b1 tenta di inserirsi nello scambio di battute confidenziali fra bimbe, avvicinandosi col corpo per ascoltare, ma subito viene trattenuto per il collo ed allontanato.



il bambino (b1) si intromette ed è trattenuto dalla bambina (ba3) ...

Presto l'interazione diventa una chiara sfida canzonatoria fra sessi in una catena che coinvolge sempre più bambini, fino a degenerare in un litigio: il sussurrarsi delle bambine (tipica modalità confidenziale di comunicazione) diventa urlo nell'orecchio fra bimbi e bimbe, che degenera in un gioco di sputi ed urla fra soli maschi.



la bimba (ba1) finge di dire qualche cosa a b1 e gli urla nell'orecchio ...



b1 si vendica ...

si avvicina un compagno (b3)



che urla a sua volta...



la struttura di partecipazione circostante (H)



mentre la maestra è alla lavagna...



il gioco delle urla degenera



in un gioco di sputi all'orecchio



la struttura confusa dell'aula (H)

A questo punto il flusso d'azione infrastrutturale torna ad incontrare quello ufficiale quando b1 ricorre all'autorità della maestra accompagnato da un compagno (b4).



il rimprovero della maestra alla lavagna....

- 1 b1 ... *maestra Noé* (?)
 2 b4 *maestra Noé... apaj tiombeay nej* (?)
 /*maestra Noé... grida nella bocca lui* (?)³³
 ‘*maestra Noé... urla*’
 [indicando b1]
 3 R *Noé*
 4 N *apaj tiolaag (nej) primero...*
 /*grida nell’orecchio lui per primo*/
 ‘*è lui che ha gridato nell’orecchio per primo*’
 5 b5 *apaj tixilaag nej*
 /*grida nel mio orecchio lui*/
 6 R *Noé a ver Noé, ven /Noé, vediamo Noé/*
 [allunga il braccio e gli mette una mano sulla testa]
 7 b6 *maestraa, ata achiüt xicuaaderno*
 /*maestraa, rompe anche il mio quaderno*/
 8 R [la maestra gli dice qualche cosa, mentre intorno si è formata una cerchia di bimbi]
 9 N *nej primero/lui per primo/*
 10 b1 *awaiich, nej tapaj (?) tiombeay nej*
 /*bugiardo, lui ha gridato (?) nella bocca a lui*/
 ‘*bugiardo, lui ha urlato a lui*’
 11 *ndoj nej tapiüng, mbich nej tateonts tiximbeay (?)*
 /*poi lui ha detto, invece lui (è) che ha sputato nella mia bocca (?)*/
 12 N *es que ne-koy*
 /*è che mi fa male*/
 [si mette una mano nell’orecchio]
 13 b1 (?) *más napak* (?)
 /*(?) più forte* (?)/
 [e si tocca l’orecchio]
 14 R *ajaj, napak* (?), *nakants, nakants mikichan miolaag nej*
 /*si, forte* (?), *rosso, rosso hai pizzicato il suo orecchio*/
 ‘*si, forte* (?), *hai arrossato il suo orecchio*’
 [la maestra gli tocca l’orecchio; parla l’*ombeayiiüts* in maniera stentata]
 15 [una bimba si avvicina a guardare l’orecchio, anche N lo guarda]
 16 R ...*apmakoy tiolaag nej*
 /... *farà male nell’orecchio di lui*/
 ‘*gli farà male l’orecchio*’
 17 [commenti confusi ed intrecciati dei bimbi intorno; alto “*sounder bound*”]

³³ L’espressione *apaj tiombeay* /grida nella bocca/ non appare nel dizionario degli Stairs, ma mi è stata tradotta come espressione idiomatica che indica l’urlo sguaiato.

- 18 R [dice qualche cosa a N con l'indice puntato e poi aggiunge:]
(sanasaj) mimüm ¿neam?
/lo dirò a tua madre, bene?/

Nella gestione del rimprovero la maestra si lascia coinvolgere in una catena di delazioni che si allarga dai primi due bimbi (b1 e N) a Lupito (b3) e da Lupito ad un numero imprecisato di bambini, il che non le permette più di riconoscere le responsabilità individuali. Il fatto le sfugge dal controllo e l'informazione sul fatto si configura sulla struttura di partecipazione dominante nel contesto (struttura H) e sui percorsi delle interazioni infrastrutturali.

- 19 [b1 si allontana con la mano all'orecchio; ne approfitta un altro bimbo, coinvolto nella baraonda di poco prima, per "denunciare" il suo caso alla maestra]
- 20 R ¿Lupito? ata Lupo... Lupo/Lupo? anche Lupo... Lupo/
21 [si avvicina un bimbo per farsi controllare il compito, ma R si rivolge a L]:
Lupo ¿neol tipaj tiolaag nej?
/L, perché hai urlato nel suo orecchio?/
- 22 L awaïich/bugiardo/
23 R A ver /
Vediamo/
24 L ata nej tapaj tixilaag
/anche lui ha urlato nel mio orecchio/
25 R aw chük /dice, dice/
[la maestra è attorniata da un gruppo di bimbi che si lamentano]
- 26 (laümb apaj... laümb apaj?)... laümb apaj wüx tiluaagmicompañero³⁴
/(già finisce di urlare... già finisce di urlare, ?) ... già finisce di urlare nell'orecchio del compagno/
'(ora basta di urlare... ora basta di urlare, ?) ... ora basta di urlare nell'orecchio dei vostri compagni'
[al centro dell'aula col dito puntato, circondata da bimbi]
- 27 sansaj mimüm
/lo dirò alle madri (di voi)/
[si crea il silenzio]
- 28 ¿inguiayiün?
/sentite?/ 'capite?'
- 29 ... laümb apaj tiulaag micompañero jan
/... ora basta di urlare nell'orecchio del compagno di chi/
'... ora basta di urlare nell'orecchio del compagno di ognuno'

³⁴ La maestra pronuncia la parola *olaag* /orecchio/ secondo l'inflessione della variante *ombeayiüts* di San Dionisio del Mar, la comunità da cui proviene.

- 30 sanasaj mimüm ikon
/lo dirò alle madri di voi/
'lo dirò alle vostre madri'
- 31 ndoj (sana-?) tiül *dirección*
/poi lo (porterò?) in direzione/ [indica la direzione]
- 32 (?), *entonces cuidado* /dunque, attenti/
33 [commenti confusi dei bimbi]
- 34 *bueno, por la última vez ¿neam?*
/bene per l'ultima volta, va bene?/
35 [commento in *ombeayüts* di una bimba]
- 36 R neam /bene/
37 *por la última vez ¿neam?*
/per l'ultima volta, va bene?/
apminguiyün?, apminguiyün?
/capirete?, capirete?/³⁵
- 38 *hablen, pues* /parlate, dai/
[la maestra è circondata da bambini che le se avvicinano per farsi controllare i quaderni e fanno confusione]
- 39 b ajaj /sì/
40 R neam, ajaj, neam, neam
/bene, sì, bene, bene/
[rivolta ad alcuni bimbi che le mostrano il quaderno]
- 41 sanasaj mimüm ikon
/lo dirò alle madri di voi/
'lo dirò alle vostre madri'
[torna a controllare i quaderni e a girare fra i banchi]

Il rimprovero, in un contesto così confuso e decentralizzato, non può essere gestito secondo i canoni scolastici (che distinguono meriti e responsabilità individuali), ma è destinato a socializzare le responsabilità (la maestra passa dal “tu”: 1-26, al “voi”: 27-41). La stessa autorità didattica non può più essere gestita e negoziata tutta nel contesto “qui ed ora”, ma viene proiettata in un contesto esterno più ampio: l'autorità scolastica gerarchicamente superiore (31) ma soprattutto l'autorità pedagogica familiare (18, 27-30, 41). È significativo che qui la maestra non usi il termine generico *miteatiün* /i vostri padri/ 'i vostri genitori' (come aveva fatto A nella lezione precedente) ma faccia preciso riferimento all'autorità materna: sono infatti in genere le madri che accompagnano i figli a scuola, che frequentano le riunioni e che sono più informate sulla

³⁵ Futuro con accezione continuativa: “avrete capito”? (da ora in poi).

condotta scolastica dei figli.³⁶ In questo caso dunque l'autorità genitoriale esterna non entra in conflitto con quella didattica (tanto che è associata all'autorità istituzionale gerarchicamente superiore, il direttore) ed è anzi retoricamente evocata per convalidarla; in un contesto così fortemente destrutturato e così poco disciplinato, il tempo scolastico è già fuori scena e l'autorità delle madri evocata non crea alcuna conflittualità latente fra diverse coordinate ideologiche del tempo (come invece accadeva nella lezione precedente). È d'altra parte da notare come solo in questo passaggio la maestra attui un *code switching*, per lei inconsueto, dallo spagnolo all'*ombeayüts*, un passaggio denso di significato. La maestra proviene da San Dionisio del Mar, un municipio huave dove si parla una variante linguistica locale, e per ciò, in genere, preferisce non parlare *ombeayüts* in aula per timore, o vergogna, di non essere capita.

Ma in questa circostanza parlare *ombeayüts* avvicina la maestra alle relazioni infrastrutturali e adegua la comunicazione al contesto già così poco canonicamente didattico, metacomunicando una diversa cornice di significato dell'esperienza scolastica, le cui premesse vanno cercate fuori dalla scuola. Il gioco, che all'inizio della lezione era stato usato dalla maestra per gestire il contesto, nel corso della lezione si manifesta nella sua variante antiscolastica di *atsoj* /gioco-lotta-litigio/ che ridefinisce l'autorità e la responsabilità dell'adulto nei confronti del gruppo dei pari. In questa circostanza, ugualmente se non più confusa e antiscolastica di altre, non vengono tirati in ballo l'"attenzione", il "lavoro" e l'"apprendimento", come avviene nella retorica tipica del rimprovero scolastico; qui l'*atsoj* non è una minaccia retorica ma una realtà pragmatica ingestibile che sposta le premesse dell'autorità in classe. Sembra quasi che l'*atsoj* possa essere opposto all'attenzione e al lavoro scolastico solo retoricamente, nei discorsi autorevoli dei maestri; ma nel contesto pragmatico del "gioco libero" in azione, la ragione pedagogica scolastica non ha alcuna credibilità, alcun peso negoziale: la voce della madre, evocata in maniera eteroglotta dalla maestra, rimpiazza metaforicamente l'autorità didattica; è la sola voce adulta credibile. Il ricorso all'*ombeayüts* in questo caso assume dunque un significato indessicale che va oltre il contenuto della comunicazione stessa: ricalibra le premesse della comunicazione ol-

³⁶ Nella divisione sessuale del "lavoro scolastico" i padri si occupano piuttosto dell'istituzione, partecipando in genere ai *comités*, mentre le madri della condotta scolastica dei figli. Nella lezione precedente invece il maestro si era rivolto retoricamente ai "padri", evocando un'autorità stereotipata, a cui è dovuto rispetto per tradizione.

tre i parametri della responsabilità scolastica (attinente all'attenzione) ed evoca l'autorità materna di fronte ad un *atsoj* /gioco-lotta/ degenerato.

4.3.2 *Un diverso punto d'equilibrio*

La diversa configurazione dell'autorità e dell'attenzione scolastiche, emersa nell'analisi delle lezioni precedenti, è una tendenza generale che ho riscontrato anche in altre classi: nelle aule osservate il punto di equilibrio fra autorità e attenzione sembra lontano da quello presupposto dagli standard istituzionali.

Sul PIANO TEMPORALE si osserva una generale tendenza, riscontrata in tutte le classi a prescindere dal grado, ad un progressivo slittamento di questo equilibrio nell'arco di una giornata: ad inizi "composti" e "disciplinati" seguono spesso conclusioni "confuse" e "rumorose"; durante il corso della giornata le attività perdono in sincronicità, con slittamenti e sovrapposizioni, con una progressiva "espansione" di strutture di partecipazione meno standard (come ad esempio C1, E, I, H) fino, a volte, ad una sovrapposizione delle interazioni ufficiali con quelle infrastrutturali (verifiche, correzioni, spiegazioni possono avvenire contestualmente a giochi, lotte, litigi, discussioni fra pari su argomenti extrascolastici).

Considerando il PIANO SPAZIALE invece, si nota una accentuata differenza fra le classi dei gradi inferiori (primo, secondo e terzo) e quelle di grado superiore (quarto, quinto e sesto): vi è certamente una "continuità longitudinale" (quella su cui, alla lunga, più influisce la necessità di rispettare il programma curricolare) che crea una progressiva "disciplinazione" delle classi, fermo restando un generale "slittamento" dagli standard scolastici di attenzione e autorità. Nelle prime classi la struttura prevalente è C (lezione 1) e E/H (lezione 2), con il maestro referente mobile nel contesto: l'insegnante gira fra i banchi e spesso avviene che siano i bambini ad "incontrarlo" per correzioni e chiarimenti; come se la relazione asimmetrica maestro/alunno, che sul piano temporale si gioca attraverso la sincronizzazione delle voci di tutti i bambini e l'alternanza dei turni di parola e di andata alla lavagna (tipicamente nella struttura A), venisse "smistata" sul piano spaziale, "polverizzata" in microrelazioni asimmetriche faccia-faccia (nella struttura C) o in grumi di interazioni (nella struttura E). Ai margini di queste relazioni - temporali (alla fine delle lezioni, prima e dopo la ricreazione) e spaziali (alla finestra o sulla porta) - si instaurano spazi d'interazione fra pari dove le attività didatti-

che (ad esempio l'esercizio da svolgere) si possono trasformare in gioco. Il risultato di gruppo è un'unica grande struttura di partecipazione (apparentemente caotica), dove le attività si sovrappongono e slittano una sull'altra, con ampi tempi "morti" (dove cioè sembra esservi un vuoto di potere didattico) e frequenti slittamenti verso il gioco (specialmente nella struttura H): sembrano non esserci mai tempi e spazi giusti per i compiti, le correzioni ed i voti.

Nelle classi degli ultimi anni, invece, si nota un maggiore "ordine" formale ed una maggiore compostezza dei corpi nello spazio dell'aula. Certamente, in generale, nei gradi più avanzati del ciclo di primaria, i ragazzi vanno acquisendo una maggiore abitudine con gli standard della comunicazione scolastica ed imparano a "stare attenti"; parallelamente imparano anche i modi per stare disattenti senza far irritare troppo l'insegnante. Se dunque non si assiste mai a situazioni "fuori controllo" (come nel caso della seconda lezione), è però possibile notare una certa dominanza di situazioni scolasticamente atipiche che ricordano le "comunità di pratiche" di Lave e Wenger (op. cit.) o quelle che Cazden ha definito "lezioni non tradizionali" o "comunità d'apprendimento" (Cazden, cit.). Fra contesti "iperdisciplinati" (in cui dominano le tipiche strutture A) e contesti "iperindisciplinati" (in cui dominano le strutture H e L), proprio questo genere di partecipazione mi sembra rappresentare il punto zero dell'equilibrio didattico locale: un equilibrio fra una autorità orizzontale o obliqua (mobile e non impositiva) ed una attenzione diffusa (non sincronizzata); una partecipazione a volte molto "rumorosa", con interventi liberi e non regolati, che per quanto lontana dagli standard tipici della partecipazione scolastica, è spesso quella più auspicata dagli stessi insegnanti. In questi frangenti la regolazione dei turni di parola (base pragmatica per circoscrivere l'autorità didattica, da una parte, e la bravura scolastica, dall'altra) è una premessa istituzionale che non corrisponde quasi mai ad una premessa pragmatica capace di regolare il contesto. La tipica correlazione fra selezione della partecipazione in classe e selezione dei più competenti a scuola stenta qui ad essere evidenziata (Cazden, cit., p. 82-84, Philips, cit., p. 109); i meccanismi di selezione, in questo differente equilibrio fra autorità e partecipazione, restano difficili da decifrare.

A volte, specialmente nelle classi di grado inferiore, questo equilibrio di "comunità d'apprendimento" può essere tanto precario da scivolare facilmente verso situazioni caotiche e confuse, in cui le libere interazioni infrastrutturali "invadono" il contesto (come in chiusura della seconda lezione); altre volte invece, nelle classi superiori, tali configurazioni

dell'attenzione-autorità regolano il contesto a lungo e possono strutturare intere lezioni (cfr. 4.4.1, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3). Questo succede spesso quando ad essere oggetto della lezione (e quindi delle tecniche scolastiche di trattamento della lingua) è la stessa lingua indigena; si può innescare allora una “proficua” interferenza fra l'uso dell'*ombeayüts* in aula e la struttura della partecipazione della classe, che cambia le premesse stesse del contesto ed i rapporti di potere in esso.

4.4 *Ombeayüts* e spagnolo a scuola: una rilettura dell'ipotesi diglossica

Nell'uso della lingua indigena a scuola, e ancor più esplicitamente nella sua standardizzazione in una forma di insegnamento ufficiale (come vedremo poi), va ricomposto il punto d'equilibrio fra standard formale e deviazioni locali, e lì certamente va cercato, per noi ricercatori, e costruito, per loro indigeni, un diverso orizzonte di senso dell'esperienza scolastica locale.

Un classico paradigma di analisi dei contesti bilingui assume una correlazione rigida fra lingua e potere e assegna ad una lingua (nel nostro caso lo spagnolo) un ruolo dominante e all'altra (nel nostro caso *l'ombeayüts*) un ruolo subalterno. Ciò determinerebbe una ripartizione funzionale e rigidamente complementare fra le due lingue, in cui l'una non potrebbe essere mai usata in contesti ed occasioni in cui può essere usata l'altra; tale modello è noto come “diglossia”, termine coniato da Ferguson nel suo celebre articolo del 1959, *Diglossia*, apparso nella rivista *Word* (1959, XV, p. 325-340; in Giglioli, 1973, p. 281-300). Secondo tale modello la scuola, in un contesto indigeno come il nostro, favorirebbe una tipica situazione diglossica con lo spagnolo, parlato dal maestro, in posizione dominante e *l'ombeayüts*, parlato fra pari, in posizione subalterna, ad assolvere la funzione di “ponte” verso lo spagnolo.

Già nel 1961 Richard Diebold, in un articolo in cui riportava le evidenze della sua ricerca di dottorato (Diebold, 1961), notò come, in una comunità ai tempi ancora fortemente monolingue (per l'80%), lo spagnolo non rivestisse nessuna funzione sociolinguistica rilevante all'interno della comunità, ma fosse appreso solo da coloro che, principalmente per motivi economici, si trovavano a svolgere un ruolo di intermediari con la società esterna. Notò insomma sul nascere quel fenomeno di divisione funzionale delle lingue che avrebbe relegato la lingua indigena ad un ambito strettamente comunitario se non esclusivamente privato, ed avrebbe invece attribuito allo spagnolo maggior prestigio sociale e fun-

zioni pubbliche crescenti (nelle relazioni con l'esterno). Alcune ricerche di sociolinguistica sul bilinguismo huave sono state orientate da questo modello ed hanno individuato nella scuola uno dei fattori principali che ha spinto verso un bilinguismo diglossico sempre più accentuato e che contribuirebbe, alla lunga, ad un graduale transito verso un monolinguisma in spagnolo (Ortiz Maldonado, 1981, 1982).

Tale schematica relazione fra le due lingue è certo un fatto macroscopico che salta subito all'occhio, specialmente durante le lezioni di lingua spagnola: gli alunni sono il vettore principale dell'*ombeayüts* in classe, mentre i maestri sono il vettore dello spagnolo, insieme metalingua e lingua oggetto delle lezioni. Questo fatto evidenzia una frattura, altrettanto riscontrabile a livello pragmatico, fra interazioni infrastrutturali, interne al gruppo di pari (tutte in lingua indigena), e interazioni ufficiali, fra maestro e bambini. Tuttavia tale schema dicotomico non sembra rappresentare adeguatamente la situazione comunicativa a cui ho assistito nelle aule bilingui di San Mateo; l'analisi microetnografica evidenzia una dinamica sociolinguistica ben più complessa e fluida che fa emergere una vitalità linguistica conflittuale ed invita ad un cambiamento di paradigma. La relazione fra spagnolo e *ombeayüts* può cambiare a seconda delle occasioni (rimproveri, correzioni, spiegazioni ecc.) e delle situazioni comunicative (strutture di partecipazioni ortodosse o meno) e spesso gli stessi maestri, anche durante lezioni di spagnolo, sono "trascinati" a parlare la lingua indigena che, in alcune occasioni, può diventare anche la lingua "procedurale". A mio avviso l'intera relazione fra le due lingue andrebbe ripensata proprio a partire dall'aspetto pragmatico della comunicazione in classe e riletta alla luce del peculiare equilibrio locale fra autorità e attenzione.

A tal fine gli strumenti dell'Antropologia del Linguaggio di Duranti possono risultare utili per fronteggiare la complessità della situazione incontrata sul campo [Duranti, 2000 (1997)]. La nozione di "gioco linguistico" di Wittgenstein e quella di indessicalità, che viene dalla semiotica di Peirce, saranno le ipotesi di lavoro che ci orienteranno nell'analisi degli eventi comunicativi presentati nei seguenti paragrafi. La prima ci invita a tenere conto della rilevanza del contesto che, piuttosto che essere una cornice esterna dell'atto linguistico, ne è una matrice pratica primaria ed in quanto tale "registrata" nell'uso stesso delle parole e nel significato che attribuiamo loro (cfr. 2.3.1); la seconda ci invita invece a leggere il significato come una "relazione esistenziale" fra parole, e fra contesti d'uso delle stesse, che in quanto tale implica un certo grado di performatività, volendo di "creatività", nell'atto stesso del significare (cfr. 2.3.2).

Facendo leva sulla coordinazione delle due nozioni, sarà possibile forse decostruire il modello diglossico, che dissimula il conflitto linguistico sempre presente in ogni situazione bilingue dietro uno schema asimmetrico fisso, rileggendo la relazione fra le due lingue in maniera dinamica: da questa prospettiva infatti parlare lo spagnolo o l'*ombeayüts* non è mai una scelta precodificata nei ruoli di insegnante ed alunno; l'*ombeayüts*, più che lingua subalterna nel contesto asimmetrico dell'aula scolastica, ci appare come un "vettore" di modalità, pratiche e significati estranei alla tradizione scolastica, che configurano in maniera peculiare la partecipazione all'evento didattico e la socializzazione di conoscenze tipicamente scolastiche come la scrittura. Cruciale risulta in tal senso il fenomeno del *code switching*, cioè lo "slittamento" da un codice linguistico ad un altro che, oltre all'aspetto denotativo del significato, comporta sempre un margine di significato socioculturale che può spostare le premesse dell'autorità didattica e dell'attenzione verso "soluzioni" ed equilibri imprevisi e connotare inaspettatamente la "versione scolastica della verità". In tal senso dunque l'uso dell'*ombeayüts* o dello spagnolo in classe, da parte degli alunni o dei maestri, è una risorsa per "espandere" il discorso scolastico (Cazden, cit., p. 71-75 e *passim*) e non funzione rigida di una premessa di potere; il potere, associato all'uso delle due lingue, va cercato di volta in volta nella gestione fra richiami "interni" ed "esterni" su cui si costruiscono equilibri inaspettati. Questa prospettiva permette una lettura più ricca e sfaccettata del complesso fenomeno: da una parte, nelle aule, riconosce alla lingua nativa una funzione pedagogica e di conoscenza che il modello diglossico ignorava, riconoscendole al più una funzione comunicativa subalterna alla lingua dominante; dall'altra permette di riconnettere quanto avviene nelle aule con le dinamiche sociopolitiche della comunità, col nascente discorso identitario, legato al riscatto della lingua e alla possibilità di scriverla. La lingua materna resta in aula per molti versi la lingua subalterna, ma ciò non toglie che qui possa acquistare valenze simboliche inattese.³⁷

³⁷ In questo senso il bilinguismo non indica necessariamente una relazione di subalternità all'interno di un sistema sociopolitico dominante, ma può essere anche un indice importante di vitalità culturale: "Así, la caracterización lingüística del país debe considerar la existencia de un plurilingüismo en el que la generación de sistemas comunicativos bilingües es una opción que no busca la homogeneidad lingüística, si no la viabilidad de la interacción sociocomunicativa entre sectores lingüística y socialmente divergentes" (Coronado Suzán, 1999, p. 308).

4.4.1 Terza giornata: una lezione di scienze naturali

La seguente lezione di scienze naturali, registrata in una terza classe della scuola primaria bilingue “Emiliano Zapata”, costituisce un esempio interessante di quanto appena scritto; in questo caso l’*ombeayiiits*, più che ingabbiato in una rigida relazione gerarchica fra ruoli come vorrebbe l’ipotesi diglossica ortodossa, acquisisce una funzione didattico-conoscitiva esplicita e apre verso “contenuti locali” che in parte ridisegnano i confini curriculari dei saperi.³⁸

La lezione segue il tradizionale saluto alla bandiera che si tiene ogni lunedì mattina nel cortile della scuola. Mentre il maestro attacca alla lavagna una serie di cartelloni stampati che illustrano il ciclo dell’acqua, in classe dominano le relazioni infrastrutturali: c’è un alto *sounder bound*, molti bimbi sono fuori posto e molti si accalcano intorno alla cattedra a guardare il maestro. La lezione inizia con un richiamo all’attenzione.

Il tema: “el ciclo del agua”

- 1 S *pongan atención*
/ponete attenzione/
[andando verso la lavagna]
- 2 *allá, los niños que están allá*
/là, i bimbi che stanno là/
- 3 *en el rincón, en la esquina*
/all’angolo, allo spigolo/
- 4 *Quirino, Quirino por favor* /Quirino, Quirino per favore/
- 5 *Neemías* /Neemías/
- 6 *mire, shhhh* /guardate, shhh/
- 7 *alumnos les estoy pidiendo su atención por favor*
/alunni vi sto chiedendo attenzione, per favore/
- 8 *cuando estamos en clase*
/quando stiamo in classe/
[struttura A, forte vocio di fondo]
- 9 *procuren estees pues... procuren poner atención*
/cercate di... cercate di porre attenzione/
- 10 *acerca el tema que vamos a ver ¿sí?*
/riguardo il tema che vediamo, sì?/
- 11 *esteee... esta clase (le dió) de ciencias naturales fue*
/questa lezione (?) di scienze naturali è stata/
[con un foglio in mano]

³⁸ L’evento comunicativo corrisponde a circa 40 minuti ed è stato registrato il 14-01-2002 nella terza classe della scuola primaria bilingue “E. Zapata”.

- 12 *el estado o el agua en sus tres estados ¿no?*
/lo stato o l'acqua nei suoi tre stati, no?/
- 13 *ahora vamos a ver esteee*
/adesso vediamo questooo/
- 14 *el tema sobre el ciclo del agua*
/il tema sul ciclo dell'acqua/
- 15 *el ciclo del agua o sea... esteee*
/il ciclo dell'acqua ossia... questooo/
- 16 *el agua es un recurso ¿verdad?, es un recurso natural*
/l'acqua è una risorsa, vero? è una risorsa naturale/
- 17 *pero tiene suuu*
/però ha il suooo/ [gesto di ciclicità]
- 18 b *su fecha /la sua data/*
- 19 S *su ciclo ¿eeeeh? /il suo ciclo eee?/*
- 20 *de dónde viene, de dónde viene*
/da dove viene, da dove viene/
- 21 *cómo va y a dónde va ¿sí?*
/come va e dove va, sì?/
- 22 *bueno... miren... ¿ustedes conocen las nubes?*
/bene... guardate... voi conoscete le nuvole?/
- 23 bb *sí /siii/*
- 24 S *¿dónde se forman las nubes?*
/dove si formano le nuvole?/
[dal fondo]
- 25 bbb *en el cielo, en el cielo /nel cielo, nel cielo/*
- 26 b' *en el agua /nell'acqua/*
- 27 b *tiül agua /nell'acqua/*
- 28 b' *agua de vapor, agua de vapor*
/acqua di vapore, acqua di vapore/
- 29 S *¿dónde creen ustedes se forman las nubes?*
/dove credete che si formano le nuvole?/
[verso la lavagna]
- 30 b' *en el agua, en el agua del vapooooor*
/nell'acqua, nell'acqua del vapore/
- 31 b *“¿adónde se fue el agua?”*
/”dov'è andata l'acqua?”/
[legge sul cartellone]
- 32 S *..... ¿dónde pueden ver ustedes las nubes?*
/dove potete vedere le nuvole?/
- 33 b' *en el cielo/ nel cielo/*
- 34 S *en el cielo, en el cielo, bueno /nel cielo, nel cielo, bene/*
[alla cattedra]

- 35 *otro dice quee el agua del mar*
/un altro dice che l'acqua del mare/
[gesto d'ascesa con le mani]
- 36 *cuándo se evapora ¿se forman?*
/quando evapora si formano?/
- 37 bb *nubes, nubes* /nuvole, nuvole/
- 38 S *las nubes ¿verdad?* /le nuvole, vero?/
- 39 *bueno, muy bien... ya estee... pues les solicito por tener ese conocimiento ¿verdad?*
/bene, molto bene... già questooo... be', vi sollecito ad avere questa conoscenza, vero?/
- 40 *ese conocimiento previo*
/questa conoscenza previa/
[passeggia davanti alla lavagna]
- 41 *ese miren niños*
/questo, guardate bimbi/ [indica i cartelloni alla lavagna]
- 42 b *el granizo* /la grandine/
- 43 b *ajaj... la lluvia* /sì... la pioggia/
- 44 S *cuando llueve, cuando llueve, (?) la lluvia*
/quando piove, quando piove (?) la pioggia/
- 45 *la clase anterior viimos shhh...*
/la lezione precedente abbiamo visto shhh.../ [forte brusio]
- 46 *viimos el agua de la lluvia ¿sí?*
/abbiamo visto l'acqua della pioggia, sì?/
- 47 *Neemías no te distraigas por favor*
/Neemías non ti distrarre per favore/ [gli si avvicina]
- 48 *estamos en la clase de ciencias naturales ¿sí?*
/stiamo nella classe di scienze naturali, sì?/
[gli mette la mano sulla spalla, con tono confidenziale]
- 49 *guarda tu libro*
/metti a posto il tuo libro/
- 50 *más al rato vamos a ver*
/più tardi vedremo/
- 51 *cuando nos toca español*
/quando ci tocca spagnolo/ [torna verso la lavagna]
- 52 *Neeemías ¿sí?* /Neeemías/ [N mette il libro in borsa]
- 53 *¿sí, niños? Bueno* /sì, bambini?/
- 54 *estee... dice el ciclo de la lluvia o el ciclo del agua ¿verdad?*
/questooo... dice il ciclo della pioggia o il ciclo dell'acqua, vero?/
[rivolto al cartellone]

- 55 *bueno ... eeeee... ustedes conocen, ¿han visto el mar vivo no?*
/bene... eeeee...voi conoscete, avete visto il mar vivo?/³⁹
- 56 *que conocemos por este lado, que está por este lado*
/che conosciamo da questo lato, (sappiamo) che sta da questo lato/
[indica verso sud]
- 57 b *el mar vivo /il mar vivo/*
- 58 S *síiii? bueno /síiii? bene/*
- 59 *el agua, el agua del mar vivo es extensa*
/l'acqua, l'acqua del mar vivo è estesa/
60 *es muy extensa, muy grande, pues*
/è molto estesa, molto estesa, be'/
[passeggia avanti e indietro e con la mano fa il gesto di estensione]
- 61 *lo queee... nosotros llamamos mar vivo, pero shhh*
/quello cheee... noi chiamiamo mar vivo, però shhh/ [brusìo]
- 62 *lo que conocemos, lo que se conoce comoo océano*
/quello che conosciamo, che si conosce come oceano/
[lo indica sul mappamondo che sta sopra la cattedra]
- 63 *océano/ oceano/*
- 64 *entonces las aguas de los océanos eee pues... son muy extensas ¿sí?*
/dunque le acque degli oceani eee be'... sono molto estese, sì?/
- 65 *muy grandes, muy amplias pues ¿sí?*
/molto grandi, molto ampie be', sì?/

“*Me entienden o no me entienden*”: *i tre stati dell'acqua in ombeayiüts*

- 66 *¿sí me entieden?*
/sì, mi capite?/
- 67 bb *síi/ síiii/ [sporadici]*
- 68 S *¿sí me entieden o no me entieden?*
/sì mi capite o non mi capite/
- 69 b *sí /sì/*
- 70 S *voy hablar ennn... wüx ombeayiüts*
/parlerò in... nella nostra bocca/
“parlerò in... in huave”
[a voce bassa fra sé e sé]
- 71 *bueno estee... teanasaj ikon namix nine*
/bene, eee... sto dicendo a voi piccoli bimbi/
- 72 *tiül miyow, miyow nadam ndek*
/sull'acqua, l'acqua della grande laguna/
‘riguardo l'acqua, l'acqua dell'oceano’

³⁹ Col termine “mar vivo” viene definito l’oceano Pacifico, detto in lingua indigena *nadam ndek* /grande laguna-mare/ o *nangaj ndek* /sacra laguna-mare/.

- 73 aag ayaj teanasaj ikon
/quello sto dicendo a voi/
- 74 miyow nadam ndek
/dell'acqua della grande laguna/
'dell'acqua dell'oceano'
- 75 xeyay y nadam... nadam
/molta e grande... grande/
[gesto di estensione verso sud, dov'è l'oceano rispetto alla scuola]
- 76 y teanasaj ikon
/e sto dicendo a voi/
[mentre si dirige verso la lavagna, guardando il foglio]
- 77 apmajawaats tiül ndek ¿ngwa?
/vedremo sul mare, no?/
'conosceremo cose che riguardano il mare, no?'
- 78 *sobre estee* /su questooo... /
[cerca un pennarello nella camicia e in borsa]
- 79 *el ciclo* /il ciclo/
[scrive il "titolo" della lezione sul foglio attaccato alla lavagna]
- 80 b *del agua* /dell'acqua/
- 81 S *del* /de/
- 82 b *agua* /acqua/
- 83 S *agua* /acqua/
- 84 bb *el ciclo del agua, el ciclo del agua*
/il ciclo dell'acqua, il ciclo dell'acqua/
- 85 S *el ciclo del agua... estee*
/il ciclo dell'acqua... questooo/
- 86 aag ayaj teanasaj ikon
/quello sto parlando a voi/
- 87 nguineay arang, nguineay arangüy yow
/come fa, come si fa l'acqua/
- 88 apmajawaats nguineay arangüy yow
/vedremo come si fa l'acqua/
[va verso il fondo e poi torna in dietro; forte brusio di fondo]
- 89 *agua wüx español*
/acqua in spagnolo/
- 90 ¿(apminguaiiün) ngwa?
/capirete no?/⁴⁰
- 91 *pero wüx ombeayiüts*
/però nella nostra bocca/

⁴⁰ Qui suona più come "state capendo no?"

- 92 yow asajaats, yow
/acqua diciamo, acqua/
[dirigendosi verso la lavagna]
- 93 ajawaats /vediamo
- 94 taxomaats *de arej formas*
/l'abbiamo incontrata (trovata) di tre forme/
[struttura A]
- 95 taxomaats yow, nangan yow
/abbiamo trovato acqua, acqua dolce/
- 96 alndom axeeberan
/(quella con cui) ci si può bagnare/
[gesto]
- 97 alndom anganeowan
/(che) si può bere/
[gesto]
- 98 y taxomaats yow nandand
/e abbiamo trovato acqua dura/
[batte un pugno contro l'altro]
- 99 nandand yow
/acqua dura/
'ghiaccio'
- 100 ngondom inganeow (andanbiyaats ?)
/(quella che) non puoi bere (?)/
- 101 y ngondom mixeeb
/non ti ci puoi bagnare/
- 102 y taxomaats
/e abbiamo trovato/
- 103 b nasop /vapore/ [rivolto al vicino]
- 104 S eee... yow ajlüy aton wüx tiül nasop, nasop⁴¹
/eee...l'acqua c'è anche nel vapore, nel vapore/
[gesto di ascasa]
- 105 *esteee tiül esteee*, (aaga akiüüb *lugares*) tiül (*más*) nakind
/questo nei, (questo accompagna i luoghi), dove (fa più) freddo/
'questo succede nei luoghi dove fa più freddo'
- 106 aag ayaj mingondom
/quella non puoi/
- 107 mingondom maxeeberan
/non puoi bagnartici/
- 108 mingondom manganeowan
/non la puoi bere/
- 109 pero (nakind ?)
/però (freddo ?)/

⁴¹ La stessa parola *nasop* è usata anche per indicare "il fumo".

- 110 ... nganüy apmajawaats nguineay ajlüy yow
/ora vedremo come sta l'acqua/
- 111 nguiane nguineay ajlüy yow
/dove e come sta l'acqua/
[forte brusio, gesti annoiati]
- 112 ... nguineay ajlüy yow, aag ayaj apmajawats nganüy (?)
/come sta l'acqua, quello vedremo ora (?)/
- 113 *esteee...* ikootsa ajiüraats *recursos naturales* ¿ngwa?
/eee... noi abbiamo risorse naturali, no?/
- 114 y ajiüraats ndek
/e abbiamo il mare/
- 115 ajiüraats yow, alndom axomaats tidam ndek
/abbiamo acqua, possiamo trovarla nella grande laguna ('nell'oceano')/
- 116 *tiül campo* o *tiül esteee wajyow*
/nel campo o nell'acqua alla nuca/
'nel campo o nella laguna alle spalle del villaggio'⁴²
- 117 *niños, Alfredo* /bimbi, Alfredo/
- 118 b *tiül tiüüd*
/nel cammino/ 'lungo la strada'
- 119 S *¿aaah?*
- 120 b o *tiül tiük* /nel monte/
- 121 S *por tiüüd, tiül loliüt*
/nel cammino, nei fossi/
- 122 b *kawüx* /sopra/
- 123 S *alkawüx* o *noleat*
/in alto o a ovest/
- 124 b *kalüy* /a nord/
- 125 S *pero* apmajawaats *más, más*
/però la vedremo di più, di più/
(ajngot) yow ningiün tidam ndek
/(arriva) l'acqua, laggiù nella grande laguna ('nell'oceano')/
- 127 ningiün tidam ndek
/laggiù nella grande laguna ('nell'oceano')/
- 128 ningiün... ningiün tidam ndek (ajngot) yow
/laggiù... laggiù nella grande laguna (arriva) l'acqua/
- 129 *porque* nadam ndek ngoxiüm
/perché la grande laguna non si secca/
- 130 nadam ndek ngoxiüm, ngome
/la grande laguna non si secca, non/
- 131 b1 (?) xiüm / (?) si secca/
[voce che emerge dal fondo, sopra un brusio costante]

⁴² *Wajyow* /alla nuca/ è chiamata la laguna che lambisce la scuola (cfr. figura 7).

- 132 S ... ngoxiüm nadam ndek// b: xiüm (?) ndek
non si secca la grande laguna // b: si secca (?) la grande laguna
- 133 teaminguiaiün ḡngwa?
/state sentendo no?/
'state capendo, no?'
- 134 ikona ijawan *que*... nadam ndek ngoxiüm
/voi vedete che... la grande laguna non si secca/
[si rivolge verso l'altro lato della classe]
- 135 b' ngoxiüm /non si secca/
- 136 S *bueno* /bene/
- 137 b aaga aaga.. tindek
/questo, questo... nel mare/
[forte dal fondo]
- 138 b1 (*maestro?*) xiüm, chük... aaga ndek tiül
/(*maestro?*) si secca, dice... questo mare nel/
- 139 S ngwey /no/
- 140 b1 leaw tiül *altote*
/fino nell'alto/
'fin dove è alto (dove è profondo)'
- 141 S *bueno pero ajüy segün movimiento de la luna*
/bene, però cammina secondo il movimento della luna/
- 142 *o sea movimiento de kaaw*
/ossia il movimento della luna/
- 143 b *ya, ya mbi[ch] ngondom...*
/già, già, invece non può.../
- 144 *a veces axip ndek*
/a volte si ingrossa il mare/ [alza le mani]
- 145 *a veces apateay*
/a volte diminuisce/ [abbassa le mani]
[seguono interventi confusi, sovrapposti e numerosi]
- 146 b1 (?) ninguiün (?)
/(?) laggiù (?)/
[fa il gesto del mare che sale e si ritira]
- 147 b ajngot, ajngot, ajngot...
/arriva, arriva, arriva.../
- 148 S *bueno (pero agüy ...?)*
/bene (però questo ...?)/
[la voce del maestro si percepisce a stento fra i commenti dei bambini]
- 149 *esteeee... sanasaj ikon, nganüy apmajawaats aag ayaj*
/eeee... dirò a voi, adesso vedremo quello/
- 150 apmajawaats nguineay arangüy, nguineay arangüy yow
/vedremo come si fa, come si fa l'acqua/
[verso la lavagna]

- 151 ijawan ikon, shhh, shhh
/vedete voi, shh, shh/
152 *alumnos, Rubén, Rubén, Rubén*
/alunni, Ruben, Ruben, Ruben/
153 *inguiay por favor ¿neam?*
/ascolta, per favore, va bene?/
154 (kos itaj *distraer* ike ijpüw)
/perché distrai i due/
155 *porque* al ningüy esteee teat naxey⁴³
/perché sta qui questo signore/
[si rivolge verso di me]
156 teamajaw ikoots
/sta osservando noi/
157 *observar ¿eee?*
/(ci sta ad) osservare, eeh?/
158 (?) inguiaiün leaw aaga teamajawaats
/(?) capite quello che stiamo vedendo?/
159 Marvin ata ike laminguiay ¿aaah? *bueno*
/Marvin, pure te, ascolta eeh?, bene/
160 (??) nimix nine andiümaats intereoon
/(??) piccoli bimbi vogliamo tutti insieme/
161 (leanasaj, leanasaj) ikon *para* minguiaiün
/(sto dicendo, sto dicendo) a voi perché capiate/
162 chetemeron nanjneaj
/state seduti per bene/
[... segue un passaggio poco chiaro...]

Il ciclo della pioggia in ombeayiüts

- 163 *entonces* apmajawaats aaga tema
/dunque vedremo questo tema/
164 apiüng “*el ciclo del agua*”
/si chiama “il ciclo dell’acqua”/
165 *esteee... de echo* yow (ngomajlüy)
/eeee... di fatto l’acqua (non c’è)/
166 agüy apiüng, (ndoj apmijawan) nine
/questo dice, (dopo vedrete) bambini/
167 ¿kwane nine kiaj?
/cos(’è) questa (cosa) piccola?/
[indica il cartellone che illustra il ciclo dell’acqua]
168 bb *barco*/una nave/

⁴³ Termine di rispetto: /padre adulto/.

- 169 S *barco/una nave/*
- 170 ¿kwane, nguiamajlüy *barco*, nguiamajlüy?
/cosa, dove sta la nave, dove sta?/
- 171 bb tiül yow /nell'acqua/
- 172 S tiül yow o tiül ndek
/nell'acqua o nel mare/
- 173 ¿kwane ipiüangan agüy?
/che dite questo?/
'come chiamate questo?'
- 174 bb [commenti incrociati da cui emerge forte la parola 'vapor']
- 175 S *vapor*
- 176 *y para* (maaw) *vapor*, neol
/e per (uscire) vapore, perché ?/
'e perché esca il vapore, come si fa?'
- 177 ¿ngüneay ajlüy? /come sta?/
- 178 b nerraar /calore/
- 179 S *eso*, nerraar
/questo, il calore/
- 180 ¿y jane üüch nerraar yow?
/e chi dà calore all'acqua?/
'e chi riscalda l'acqua?'
- 181 b teat nüt, teat nüt, teat nüt, *sol*
/il padre sole, il padre sole, il padre sole, il sole/
- 182 S *sol*, *exactamente*, *sol*
/sole, esattamente, sole/
- 183 ... teat nüt/padre sole/
- 184 b' ndoj aaaga... *vapor* apmarang *nube*
/poi questo... vapore va a formare la nube/
- 185 S ajaj /sì/
- 186 b nerraar teat nüt
/riscalda il padre sole/
- 187 xike ngondom mandeak, xike ngondom mandeak
/io non posso parlare, io non posso parlare/
- 188 S wüx nüt, aaah, üüch nerraar yow
/quando il sole, eeh, dà calore all'acqua/
'quando il sole riscalda l'acqua'
- 189 üüch nerraar tiyow ndek
/dà calore all'acqua del mare/
'riscalda l'acqua del mare'
- 190 b' ndoj aw, aw asop
/poi, esce, esce il vapore/
- 191 ndoj apmarang *nube*
/poi va a formare la nuvola/

- 192 S kandom aaga nasop okweaj nine, nine, nine yow
/poi questo vapore di piccola, piccola, piccola acqua/
'poi questo vapore fatto di piccole goccioline'
- 193 (?) anda kalüy (?...)
/(?) verso nord (?...)/
- 194 mapeay kawüx lamarang oik
/arriva in alto e forma la nuvola/
- 195 b ajaj /sì/
- 196 S ajaj, lamarang oik
/sì, forma la nuvola/
- 197 b' ndoj (?) asep, ndoj (?) tajoet
/poi (?) soffia la brezza, poi (?) piove/
S //y wüx apmajoet, asep
//e quando sta per piovere, soffia la brezza/
- 198 wüx apmajoet, asep
/quando sta per piovere, soffia la brezza/
- 199 b ajoet /piove/
- 200 S (apmajarrich najoet) anda alinoik *lugar*
/(rovescerà la pioggia) verso un altro luogo/
'cadrà l'acquazzone in un altro posto'
- 201 b' ngweeyyyy /nooo/
- 202 S y wüx apatüch (miün), apiüng
/e quando raggiunge, dice/
- 203 wüx apmajoet, nakind asep
/quando sta per piovere, fredda soffia una brezza/
'quando sta per piovere soffia una brezza fredda'
- 204 (at napak) asep
/(come una forte) brezza/
- 205 kiaj, ajarrich nej ... shh
/li rovescia... shh/
- 206 laminguiay o langominguiay ... Luis Alberto
/hai capito o non hai capito.. Luis Alberto/
- 207 b atkiaj ajoet /così piove/ [forte brusio]
- 208 S wüx apmajoet (napat) asep
/quando sta per piovere soffia una (forte) brezza/
- 209 y wüx (t)akind (t)apiüng apma... apmajarrich nej
/e quando fa freddo, dice che sta per...sta per rovesciare ('sta per cadere
l'acquazzone')/
- 210 wüx apmajoet, apak asep, apajarrich nej
/quando sta per piovere, soffia una forte brezza e rovescia ('e cade l'ac-
quazzone')/
- 211 atkiaj ajoet /così piove/
- 212 atkiaj arang (aaga agüy), iawan
/così fa (questo), vedete/

- 213 lajoet y niüng tindek, (?) nasop anda kawüx
/gà piove e nel mare, (?) vapore verso l'alto/
- 214 (lamajoet) /già piove/
- 215 (??), nepepep lamajarrich nej
/(??), la brezza già rovescia (“cade l'acquazzone”)/
- 216 lamajarrich nej //b: lajoet
già rovescia // b: già piove/
- 217 (ijkiaw) ... lamajarrich nej
/(due) ... già rovescia/
'la seconda volta... già cade l'acquazzone'
- 218 (ijkiaw) ajoet alinomb (?)
/(due) piove un'altra volta (?!)/
'la seconda volta piove (?!)'
- 219 b4 (? ngonajaw), ningiün apajoet apepep apmajarrich nej
/(? non so), lì va a piovere soffia la brezza, sta per rovesciare/
[indicando una figura sul cartellone]
- 220 S ningüy (?) najoet
/qui (?) piove/
[descrivendo la figura]
- 221 (?) *en forma de* nasop
/(?) in forma di vapore/
- 222 *de tan* nerraar
/per il tanto calore/
- 223 nganüy ningüy lajoet ijaw
/ora qui piove, guarda/
- 224 napepep (?) /la brezza (?!)/
- 225 aag ayaj *el ciclo de la lluvia*
/questo è il ciclo dell'acqua/
- 226 andüy tindek alinomb
/(va) verso il mare un'altra volta/
- 227 ...*pero* wüx apmajoet nepepep
/... però quando sta per piovere e soffia la brezza/
- 228 *a veces sol* (?) ngomaxiüm
/a volte il sole (?) non secca/
- 229 *por eso* apeay tindek.. ajawaats
/per questo arriva al mare... vediamo/
- 230 (nguia ata asoik nej) ajoet
/(dove anche è detto) piove/
- 231 (among) mixiül, (among) mixiül
/passa nell'albero, passa nell'albero/
- 232 ajoet kiaj
/piove lì/

- 233 ajmiük (ata) yow
/cade (anche) l'acqua/
[gesto ampio dall'alto verso il basso]
- 234 nguitow yow kiaj
/quanta acqua lì/
- 235 laamb /va /
[gesto verso sud]
- 236 ...*en parte* (apmanganeow tiül iüt)
/in parte (la va a bere la terra)/
[gesto verso il basso]
- 237 *en parte* laamb anda tindek
/in parte va verso il mare/
[gesto verso sud]
- 238 *en parte* apmamb anda kawüx alinomb
/in parte va verso l'alto un'altra volta/
[gesto verso l'alto]
- 239 ...¿ngongwey?
/... o no?/
- 240 b ajaj /sì/
- 241 S atkiaj (?) ¿ngwa?
/così (?) no?/
- 242 b ajaj /sì/
- 243 S *bueno* /bene/
- 244 apiüng ningüy: ¿*a dónde se fue el agua?*
/dice qui: "dove è andata l'acqua?"/ [legge]
#
- 245 apmawüniün mi *libro de ciencias naturales*
/tirate fuori il libro di scienze naturali/
- 246 *vamos a empezar niños, vamos a empezar en la página cuarenta y seis*
*dónde dice: "el agua se transforma"/*cominciamo bambini, cominciamo
dalla pagina quarantasei dove dice: "l'acqua si trasforma"/
- 247 *o sea el agua... también pues, cambia de estado pues se cambia de lu-*
gar...
/ossia l'acqua... anche, cambia di stato, cambia di luogo/
- 248 *una vez podemos encontrar el agua en el mar no?, el agua del mar, otras*
veces el agua se encuentra en el cielo, otras veces el agua se encuentra
bajo de la tierra, o en la tierra.. ¿sí?..
/una volta possiamo trovare l'acqua nel mare, no? l'acqua del mare,
un'altra volta l'acqua si trova in cielo, altre volte l'acqua si trova sotto
terra, o nella terra... sì?/
- 249 *vamos a escuchar en la página cuarenta y seis*
/ascoltiamo (cosa dice) a pagina quarantasei/
[seguono letture individuali e poi collettive]

Il sapere meteorologico nella comunità...

In questa lezione il maestro affronta il tema del ciclo naturale dell'acqua, un tema centrale del curriculum di scienze naturali della primaria. Questo tema scolastico corrisponde ad un sapere largamente diffuso e socializzato nella comunità, non solo come repertorio di conoscenze indispensabile legato alla pesca, la pratica di sussistenza su cui ancora si basa in buona parte l'economia della comunità, ma anche come tema di fondo intorno al quale gira l'attività cerimoniale, in larga parte tesa a propiziare le piogge necessarie all'ecologia del sistema lagunare e alla riproduzione del prodotto peschiero (Lupo, 1981; Signorini, 1994; Millán, 2007). Scrive Saúl Millán:

Entre estos dos extremos de su situación ambiental, los huaves han hecho del agua, en sus distintas manifestaciones, un centro de reflexión en torno al cual giran la economía y la mitología. Si la primera depende de un ciclo pluvial cada vez más irregular, la segunda busca establecer un orden significativo sobre una secuencia temporal, donde los polos de la lluvia y la sequía conforman una oposición que da por resultado un cúmulo de significados más amplio. De ahí que las alteraciones del ciclo pluvial no sólo incidan en el ritmo y la intensidad de las actividades económicas, sino también justifiquen para los huaves la existencia de un ciclo ceremonial que tiene como objeto suscitar la lluvia. (Millán, cit., p. 140)

Il ciclo meteorologico locale è nettamente scandito da due stagioni, la stagione delle piogge (da fine maggio ad ottobre) e la stagione secca (da novembre ad aprile), a sua volta divisa in un periodo di vento costante (da novembre a febbraio) ed in un periodo di caldo torrido (da marzo ad aprile); a questo regime meteorologico è legata l'ecologia delle lagune che si riempiono nel primo periodo e si seccano quasi del tutto nel secondo. Alcuni dei racconti considerati più antichi del repertorio mitologico huave sono grandi metafore cosmologiche del ciclo meteorologico: il serpente unicorno, portatore di piogge eccessive, il fulmine ed il vento del sud, dispensatori delle piogge "misurate", il vento del nord, distruttore cieco, sono i protagonisti di queste narrazioni (Lupo, 1981, 1997, 1998a; Millán, cit.; Signorini, 1994; Tranfo, cit.). Molti di questi racconti sono varianti di un mitema costante, quello della lotta cosmica fra il serpente ed il fulmine, antenato dei sanmateani, dal cui esito dipende la sorte della comunità di San Mateo sempre in bilico fra piogge equilibrate (che regolano l'ecologia delle lagune) e disastrose alluvioni (se il serpente avesse la meglio sul fulmine). Uno dei miti cosmologici più conosciuti nella comunità è quello di *nots weak* /un corno/ che racconta di un serpente unicorno che, uscito

da una montagna ad est di San Mateo, si diresse verso il villaggio il giorno della festa del patrono (il 21 settembre), scatenando al suo passaggio la fuoriuscita di un fiume d'acqua inarrestabile; i *monteok* /fulmini/, temendo per le sorti del villaggio, si sollevarono in volo e con il loro *machete* decapitarono il serpente, interrompendo il suo tragitto prima che entrasse nel villaggio. Sul territorio sono rimasti i segni di queste vicende mitiche in toponimi come *nots weak* /un corno/ (un canale che attraversa da nord a sud la penisola di San Mateo ed indica il percorso fatto dal serpente prima di essere decapitato dal fulmine) o come *tiül ombeay (aj)mel* /nella bocca dove entra/ (una bocca che collega la laguna superiore alla laguna nord, ai piedi della montagna di San Dionisio *pueblo viejo*, aperta dal passaggio del serpente “entrato” nella terra) (Tallè, 2004). Questo stesso evento mitico è inscenato nella danza *malndiük* /testa di serpente/ che si tiene durante *mayordomía* del *Corpus Christi* che, dopo la quaresima e la pasqua, inaugura l'imminente periodo pluviale (fine maggio) (Millán, cit.).

Nella quotidiana pratica dei lavori ordinari (prototipicamente la pesca, per l'uomo, e i lavori domestici ed il mercato, per le donne), nei rituali della sfera privata (nascita, cura, morte ecc.) e pubblica (attraverso tutto il ciclo cerimoniale annuale delle *mayordomías*), negli obblighi di un *nenajiüt* /colui che ha un lavoro-incarico/ risuona continuamente questo sapere, un orizzonte di significati polimorfo e stratificato, socializzato, in diverse forme e modalità simboliche, attraverso tutto il ciclo di vita locale, fondante quello che potremmo definire un *habitus* etnico (cfr. p. 21-22, 5.1.2).

Il codice mitico meteorico funge dunque da “operatore simbolico” profondo che organizza tutto un sistema di valori, di azioni significative e di relazioni sociali (a partire da quella fondamentale fra maschile e femminile), intorno allo schema offerto dallo spazio geografico locale, ben connotato sul piano cardinale e meteorologico: a sud l'oceano e la brezza che porta la pioggia (*müm nacharrek* /madre vento del sud/), associati al femminile, a nord il vento che soffia d'inverno e secca le lagune (*teat iünd* /padre vento del nord/), associati al maschile; l'uno manifestazione della Vergine Candelaria, celebrata alla fine del periodo del vento del nord, e l'altro manifestazione nefasta (poiché violento e sregolato) del patrono San Mateo, *alias* fulmine, celebrato alla fine del periodo delle piogge e all'inizio della stagione dei venti (cfr. nota 15 nel capitolo 1).⁴⁴

⁴⁴ Questa matrice simbolica, spaziale e temporale insieme, è confermata e riprodotta in vari ambiti: nella casa, nella chiesa, nel cimitero, è riscontrabile una evidente divisione sessuale degli spazi. La stessa prossemica rituale, in diverse occasioni pubbliche e private, risponde a questa matrice profonda, inscritta nello spazio ed incorporata nei gesti.

Imparando dunque la misura del “buon comportamento”, la divisione sessuale delle pratiche e degli spazi, incorporando i modelli di genere del comportamento adeguato, il bambino huave “interiorizza” un orizzonte profondo di significati cosmologici che organizzano il suo *habitus* intorno ad alcuni principi di classificazione e comportamento sociale, ed orientano il suo “*ethos*” verso un particolare senso del territorio e del tempo meteorologico.⁴⁵

Riprendendo le riflessioni di Wittgenstein in *Della Certezza* potremmo dire che il sapere meteorologico costituisce una di quelle “proposizioni indubitabili”, “l’asse di rotazione” della forma di vita huave, che non viene mai insegnato esplicitamente come tale, in nessun contesto, ma che è ramificato in ogni contesto e, se vogliamo, li tiene insieme tutti:

144: *Il bambino impara a credere un sacco di cose. Cioè impara, per esempio, ad agire secondo questa credenza. Poco alla volta, con quello che crede si costruisce un sistema e in questo sistema alcune cose sono ferme ed incrollabili, altre sono più o meno mobili. Quello che è stabile, non è stabile perché sia in sé chiaro o di per sé evidente, ma perché è mantenuto tale da ciò che gli sta intorno.*

145: *Si vuol dire: «Tutte le mie esperienze mostrano che è così». Ma come fanno? A sua volta, infatti, quella proposizione, che mostrano, fa parte di una loro particolare interpretazione: «Il fatto che io consideri questa proposizione come sicuramente vera caratterizza anche la mia interpretazione dell’esperienza».*

152: *Le proposizioni, che per me sono incontestabili non le imparo esplicitamente. Posso forse trovarle in seguito, così come si trova l’asse di rotazione di un corpo rotante. Quest’asse non è stabile nel senso che sia mantenuto stabile, ma nel senso che è il movimento intorno ad esso a determinarne l’immobilità.*

Da un altro punto di vista potremmo dire che tale sapere, nei suoi diversi aspetti e nei vari contesti in cui viene socializzato, è ciò che Lave e Wenger chiamano *talking within a practice*, distinguendolo dal *talking about a practice* (Lave, Wenger, cit., p. 105-109), un sapere “ordinario”, che non ha bisogno di spiegazioni, perché risuona continua-

⁴⁵ L’etica del *najiüt* /lavoro-servizio/ implica una relazione che definirei “incantata” con la terra, le lagune, l’oceano e gli eventi atmosferici, un senso di rispetto misto a timore, cioè una sacralizzazione (cfr. 5.1.2). Una relazione incantata che, per dirla con Bourdieu, “impedisce di scoprire la propria pena come un lavoro” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 298], ovvero la pesca nella sua mera dimensione economica, finché, almeno, questa non sarà praticata in un ordine di produzione capitalistico (ivi, p. 298-304 e *passim*).

mente nelle storie, nei gesti, nelle pratiche e nei contesti della vita di tutti i giorni.

Il ciclo della pioggia a scuola...

A scuola invece il ciclo della pioggia, decontestualizzato dalla sua pratica (economica e rituale) e ricontestualizzato in aula, cioè in un contesto esplicitamente didattico, diventa un argomento da spiegare;⁴⁶ ma la densità simbolica dell'argomento, in una situazione comunicativa complessa come quella di un'aula scolastica bilingue, innesca da subito un gioco di rimandi e slittamenti fra lingue, categorie semantiche, contesti d'uso, che distorceranno alla lunga la stessa versione "scolastica" del sapere. Il maestro, pur senza fare il minimo accenno ai racconti tradizionali, si troverà ad attivare, tramite il solo uso della lingua indigena, tutto un ordine locale di significati, in parte "cristallizzati" nello stesso lessico meteorologico in cui "è depositata un'intera mitologia" [Wittgenstein, 1974 (1967), p. 31]: il vento del nord, che soffia forte nei mesi invernali e provoca danni ad abitazioni e persone, è *teat iünd* /padre vento del nord/; la brezza marina che precede la pioggia è *müm ncharrek* /madre vento del sud/; il fulmine che accompagna le piogge abbondanti che nei mesi estivi ricolmano d'acqua le lagune è *teat monteok* /padre fulmine/;⁴⁷ il sole è *teat nüt* /padre sole/, la luna è *müm kaw* /madre luna/; l'uragano tropicale che viene dall'oceano e solleva il maremoto è *ndiük oik* /serpente nuvola/. Qui entra in gioco la funzione indessicale della lingua, la sua capacità di significare legata al contesto d'uso della parola; così l'uso di alcune parole può "attivare" risonanze esterne di significato che riplasmano il contesto e ne modificano le premesse. In questa prospettiva lo stesso discorso didattico del maestro può perdere ogni sua valenza di "spiegazione" scolastica. Questa infatti, da un certo punto di vista pragmatico-contestuale, non è che un'"espansione" del

⁴⁶ Sulla natura decontestualizzante dell'apprendimento scolastico si vedano Lave e Wenger, cit. (p. 39-41, 96-100 e *passim*) e Pontecorvo *et al.*, cit. Sulla dinamica di decontestualizzazione e ricontestualizzazione dei discorsi, come matrice "performativa" del significato, si veda l'ormai classico articolo di Bauman e Briggs del 1990 "Poetics and Performance as Critical Perspective on Language and Social Life", *Annual Review of Anthropology*, 19, p. 59-88.

⁴⁷ La traduzione letterale della parola *monteok*, ricorrente nella letteratura, è "coloro che fanno miracoli", da *mon-* prefisso pluralizzatore, più *-ateok*, da *ateokan* /miracolo, visione/.

discorso dell'alunno, una reciproca plasmazione fra discorso e contesto. Come afferma Cazden:

“We can consider as reconceptualizations the “expansions” with which some adult caregivers respond to their young children, repeating what they assume the child mean but rephrasing that meaning in their own culturally mature terms... A great deal of education is devoted to teaching students to see phenomena in a new way. A teacher’s response, like a caregiver’s, can offer “something like a worldview”. (Cazden, cit., p. 72)

Come ci fa notare Cazden la spiegazione scolastica, che astrae un tema dalla sua pratica, più che operare tramite una decontestualizzazione fine a se stessa, opera tramite una continua “ricontestualizzazione” del discorso allo specifico contesto scolastico, nella misura in cui il discorso didattico viene continuamente ritariato su testi scritti, detti o letti in classe e su sistemi di significato interrelati (quelli della matematica, delle scienze o della lingua standardizzata) (ivi, p. 74-75); questo rende credibile la “spiegazione” che si convalida di continuo sul sistema pragmatico di autorità-attenzione dell’aula.⁴⁸ Il problema sorge quando la configurazione del contesto pragmatico (la struttura di partecipazione all’evento) non rinforza più la costruzione dell’argomentazione: a questo punto cade la credibilità della spiegazione. Questa situazione è frequente nelle aule delle scuole bilingui di San Mateo dove la costruzione della proposizione formale didattica (la grammatica della proposizione) sembra spesso stonare con la costruzione pragmatica del contesto (dove va cercata, abbiamo visto, la coerenza della proposizione scolastica).

Il maestro, prima di iniziare ufficialmente la lezione, si attarda alcuni minuti ad attaccare alla lavagna dei cartelli che illustrano il ciclo dell’acqua: ad una rappresentazione grafica del ciclo è associata una didascalia esplicativa in lingua spagnola.⁴⁹ Mentre il maestro prepara la lezione l’aula è molto movimentata: quasi tutti sono fuori posto, molti si accalcano intorno al maestro, fra la cattedra e la lavagna, altri gironzolano

⁴⁸ Sulla natura tautologica ed autoconvalidantest di dell’argomentazione esplicativa si veda Bateson in *Mente e Natura* [1984 (1979), p. 113-122].

⁴⁹ Questi cartelloni illustrano le quattro tappe fondamentali del ciclo dell’acqua (evaporazione dal mare, condensazione in forma di nubi, ricaduta sulla terra in forma di pioggia, l’acqua che ritorna al mare attraverso i fiumi). Sono materiali didattici distribuiti dalla SEP (Secretaría de Educación Pública), uguali per ogni scuola della nazione. L’iconografia è fortemente eurocentrica, orientata verso un immaginario iconico assolutamente lontano da quello locale: montagne alpestri innevate dalle quali scendono fiumi vorticosi fino al mare.

per l'aula, tanto che, al momento di iniziare la spiegazione, il maestro è costretto ad un deciso richiamo che ribadisce le premesse del contesto: l'attenzione, l'ancoraggio al contesto (la classe), il tema da trattare (1-15). Sulla scia di questo inizio così autorevole, il maestro imposta la lezione in spagnolo secondo i canoni tipici della comunicazione scolastica che, tramite la strategia della domanda inautentica ed anonima, mira a raccogliere nella classe le risposte più pertinenti alla costruzione della spiegazione (es.: 22-24: ¿*dónde se forman las nubes?* /dove si formano le nubi?/). Ma un primo intervento di un bimbo mostra subito l'interferenza di una diversa versione del tema del ciclo dell'acqua, "sotterranea" e "sottoespota" rispetto alla versione ufficiale: il bambino afferma che l'acqua ha la sua "data" (18) riferendosi evidentemente al ciclo meteorologico locale delle piogge nettamente scandito in due "*temporadas*" (il periodo delle piogge, da maggio ad ottobre, ed il periodo secco, da novembre ad aprile); questo intervento, se raccolto dal maestro ed integrato nel suo discorso ufficiale, avrebbe potuto rimettere in discussione l'impostazione della lezione fin dall'inizio, ma il maestro preferisce ignorarlo, in quanto non pertinente alla sua "spiegazione", e sintetizza in una sola battuta la versione legittima del tema: *de dónde viene, cómo va y a dónde va ¿sí?* /da dove viene, come va e dove va, sì?/ (19-21). Un altro intervento spicca per la sua anomalia; un bimbo alla domanda generica del maestro, ¿*dónde se forman las nubes?* /dove si formano le nubi?/ (24), risponde: *en el agua, en el agua del vapor* /nell'acqua, nell'acqua del vapore/ (27-28). In questo caso la risposta del bimbo è più pertinente alla costruzione della versione scolastica del tema, ma neanche questa è raccolta dal maestro perché anticipa in qualche modo la spiegazione, saltando in maniera impropria troppi passaggi intermedi. Le battute successive del maestro sono un tipico esempio di *revoicing* scolastico (Cazden, cit., p. 72-74) che mira a ritarare la versione anomala dell'alunno sulla versione standard del tema; "*el agua del vapor*" /l'acqua del vapore/ si "espande" nella spiegazione del concetto scolastico di "evaporazione" (30-40). A questo punto si chiude la parte introduttiva in cui il maestro ha cercato la compartecipazione della classe nella costruzione del discorso, evitando strategicamente pericolose "espansioni" che avrebbero potuto mettere in discussione la versione corretta del sapere e la sua autorevolezza.

Nella successiva fase di "espansione" del tema il maestro punta a topicalizzare il problema nel contesto scolastico, definendolo come *conocimiento previo* (39-40) e richiamandosi al libro e alla lezione precedente (44-54), cioè al patrimonio di "conoscenza longitudinale" del gruppo

(quello interno alla tradizione scolastica e all'asse curricolare del sapere); ma la "pregnanza" extrascolastica del tema attiva inevitabilmente anche una rete di connessioni extra scolastiche che incrinano l'effetto "incapsulamento" ed allargano la cornice di senso del tema. Richiamandosi al patrimonio di "conoscenze trasversale" del gruppo (la conoscenza comune interna alla tradizione della comunità), il maestro fa riferimento esplicito all'oceano, identificandolo col termine locale (*mar vivo*) e localizzandolo nel territorio circostante (55-65). Va detto che nella prassi comunicativa dell'*ombeayüts* è frequentissimo l'uso di deissi locative per contestualizzare i discorsi in un quadro spaziale di riferimento;⁵⁰ ma tale contesto non è dato dalla posizione reciproca dei parlanti nella situazione, ma dalle posizioni cardinali all'interno del più ampio contesto geografico del territorio: qualsiasi referente del discorso, avvenga questo nello spazio chiuso della casa o nello spazio aperto delle lagune, sarà situato a nord o a sud, a est o ad ovest rispetto al parlante e non alla sua destra o alla sua sinistra. Questa deissi spaziale è spesso accompagnata da un gesto che indica il punto cardinale e orienta pragmaticamente i parlanti, ed i loro enunciati, in un quadro topografico più ampio (Tallè, 2004, p. 64). In questo caso il maestro, pur parlando in spagnolo, sembra riattivare lo stesso meccanismo di ricontestualizzazione del discorso e quindi anche del significato: il tema del ciclo della pioggia viene ricontestualizzato, tramite un indice spaziale, all'interno di una cornice di senso locale che rimanda ad un diverso orizzonte di significato codificato in pratiche e saperi estranei alla tradizione scolastica (le pratiche della pesca ed i saperi ad essa pertinenti). Lo spazio geografico locale, cornice di senso profonda costellata di significati mitologici primari, viene reintrodotta così nello spazio "neutro" dell'aula, ridisegnandone in parte le coordinate.⁵¹

⁵⁰ Il termine "deittico" – che viene dal greco '*deixis*' e dal verbo '*deiknumi*', il cui significato originario è "mostrare", "indicare" – sottolinea la natura di alcune espressioni linguistiche ancorate alla situazione spazio-temporale, e che possono essere interpretate solo in riferimento a tale forma di "ancoraggio". [Duranti, 2000 (1997), p. 186]

⁵¹ Spesso sono i bambini i vettori di tale ricontestualizzazione geografica del discorso scolastico, ma a volte gli stessi maestri ricorrono al sistema deittico locale nella gestione della didattica. Allora può avvenire che un maestro inviti un bambino a leggere la pagina del libro *anda kaliy* /verso nord/ (che corrisponde alla pagina destra o sinistra del libro, secondo l'orientamento dell'aula), o che le coordinate geografiche sostituiscano del tutto i codici spaziali dell'aula (il lato della lavagna e della cattedra, lo spazio dei banchi, il lato della porta, la parete dove sono appesi i cartelloni ecc.). In una giornata scolastica dedicata al tema della pesca, nell'asilo "Vicente Guerrero", l'intero sistema geografico-cardinale locale è stato trasportato all'interno dell'aula: i bambini si sono distribuiti sul lato nord dell'aula,

Da questo momento il discorso didattico, “in espansione verso l’esterno”, rischierà continuamente di scivolare verso versioni non standard della conoscenza, mettendo in gioco la stessa autorevolezza pedagogica del maestro. Questo spostamento è percettibile già a partire da un uso “anomalo” di un verbo molto ricorrente nel lessico didattico, il verbo *entender* (‘capire’) (66-70). Questo verbo, che nell’uso scolastico ricopre un campo semantico a cavallo fra “siete stati attenti” e “avete appreso”,⁵² segnala spesso la fine della trattazione di un tema e l’inizio di un altro o almeno il passaggio ad un’ulteriore “espansione”; esso è una specie di “segna contesto” che ha un valore metacomunicativo tutto interno alle premesse del gioco scolastico e ne marca la valenza didattica. In questo caso la premessa dell’attenzione-apprendimento implicita nell’uso canonico del verbo “*entender*” sembra non essere più sufficiente: il verbo “*entender*” sembra qui implicare non solo la premessa della “comprensione” di ciò che si sta dicendo (nel senso della traduzione translinguistica), ma anche, ad un livello ancor più implicito tanto da non essere esprimibile, quella di una “comprensione ermeneutica” (ovvero “ci capiamo?”, o, in senso wittgensteiniano, “stiamo giocando lo stesso gioco linguistico?”). Qui il verbo non marca solo il passaggio ad un’altra fase scolastica, ma lo slittamento verso un altro orizzonte di senso: a questo punto il *code switching* del passo successivo (71) getta un ponte verso una diversa rappresentazione del sapere riguardante l’acqua e sposta le basi pragmatiche di costruzione della versione scolastica del sapere (e quindi della sua persuasività e credibilità).

La prima parte della “riconcettualizzazione” in *ombeayüts* del tema ha una costruzione del tutto parallela all’introduzione in lingua spagnola. L’uso del verbo *ajaw* /vedere/ nel modo futuro (77 e *passim*) è del tutto parallelo all’uso del verbo spagnolo *ver* /vedere/ nella prima parte (10-13), secondo una formula tipica della spiegazione scolastica che accosta il verbo “vedere” al verbo “capire”; nella coppia “vedremo... avete capito?” il primo verbo (introduttivo) marca l’inizio del discorso didattico ed ha a che fare con un richiamo all’attenzione contestuale (alla lavagna, al libro e al tema da affrontare), mentre il secondo (conclusivo) marca la fine del

giocando alla pesca come fanno i loro padri che si recano a pescare nel *kaliy ndek* /laguna nord/ (a nord del villaggio e a nord rispetto alla scuola), mentre le bambine si sono messe sul lato sud dell’aula, giocando a vendere i pesci come fanno le loro madri al mercato (a sud rispetto alla laguna). Tutta la comunicazione nell’aula, fra pari, fra generi e fra maestro ed alunni, s’è strutturata intorno a questo quadro d’orientamento locale con un gioco di indici e deissi che s’è sovrapposto ai canoni spaziali di una comune aula scolastica.

⁵² Che a scuola significa: “siete in grado di ripeterlo?”.

discorso e implica un richiamo alla verifica dell'attenzione e dell'apprendimento. In questo caso il verbo *ajaw* copre un'area semantica a cavallo fra il "guardare" ed il "conoscere"⁵³ ed introduce la spiegazione che ha nella lavagna un amplificatore grafico su cui porre l'attenzione che evoca; questo termine precede e richiama l'uso del verbo *anguaiy* che copre l'area semantica a cavallo fra l'"ascoltare", lo "stare attenti" e il "capire" e che chiude il discorso del maestro (153, 159-61, 206).⁵⁴

Ma alcune particolari scelte lessicali e grammaticali fatte dal maestro, denotano lo slittamento semantico del discorso verso una versione più "comunitaria" del sapere locale. È da notare come nell'uso del verbo *ajaw* il maestro ricorra alla forma "inclusiva" del pronome "noi" che accomuna il docente e il discente nella comune azione del vedere-conoscere⁵⁵ e come l'"oggetto" del conoscere non sia più il tema "modellizzato" ed "esemplificato" alla lavagna, ma l'espressione *miyow nadam ndek* /l'acqua della grande laguna/ 'l'acqua dell'oceano' (74-

⁵³ Gli Stairs danno come primo significato del verbo *ajaw* quello di *mirar, observar* ('guardare, osservare') e solo come derivato quello di *conocer, saber, comprender* ('conoscere, sapere, comprendere'). È da notare, per altro, come gli autori glossino tale significato con un esempio d'uso scolastico: *ajaw nawiiig quich Juan cos escualer nej /el niño Juan sabe leer porque él es alumno/* (grafia ILV): 'il bambino Juan sa leggere perché è uno studente'. È possibile che tale significato prettamente "eidetico" del verbo sia proprio un derivato della scolarizzazione, dato che la "conoscenza" fisica di un posto è invece espressa in *ombeayiüts* dal verbo *ayaag* /sentire/, mentre quella delle persone dal verbo *ayaag* /sentire/ più il lessema *ombas* /corpo/: *ayaag ombas* /sentire il corpo/ 'conoscere persone'. D'altra parte molto frequente è nel contesto scolastico anche l'espressione *ataag conocer*, col verbo *ataag* /fare/ usato come "verbalizzatore translinguistico" della forma verbale spagnola *conocer*; tale meccanismo di verbalizzazione permette di integrare nel lessico indigeno forme verbali spagnole che coprono aree semantiche (e pragmatiche) estranee al gioco linguistico dell'*ombeayiüts* (come *ataag mandar* /comandare/, *ataag creer* /credere/, *ataag respetar* /rispettare/) ed è un importante indicatore del cambiamento linguistico (sia nel senso semantico che pragmatico) legato ai processi di ispanizzazione ed ai contesti in cui questi sono più attivi (come la scuola) (Cuturi, 1997b, p. 42, nota 21).

⁵⁴ Anche in contesti pedagogici locali (come nei discorsi in cui un adulto dà consigli ad un giovane), il verbo *anguaiy* /ascoltare/ 'capire' svolge la stessa funzione di richiamare l'attenzione dell'ascoltatore e segna la fine della trattazione di un tema e l'inizio di uno nuovo. Ma, come nel caso del verbo *ajaw* /vedere/ 'conoscere', è possibile che anche il verbo *anguaiy* /ascoltare/ 'capire' acquisisca in aula una accezione più "coercitiva" – tutta pertinente alla costruzione dell'attenzione scolastica – rispetto all'uso più "esortativo" che se ne fa nei contesti extrascolastici (Cuturi, 1997b, p. 38, nota 9 e *passim*).

⁵⁵ La lingua indigena offriva altre due opzioni per rendere il pronome "noi": la forma duale, che include nel "noi" l'interlocutore diretto ed esclude ogni ascoltatore passivo pur presente nel contesto, e la forma multipla della prima persona che esclude dal "noi" l'interlocutore diretto ed include tutti gli altri (cfr. 4.5.1 e 5.4.1).

75) (localizzabile a sud rispetto all'aula), già stratificata di conoscenze, saperi, risonanze, già imbricato in una rete di significati esterni alla scuola.⁵⁶ La stessa successiva traduzione della frase "ciclo dell'acqua" consiste in uno slittamento semantico dall'astratta ed opaca parola "ciclo", all'espressione "come si fa l'acqua", molto più densa, indessicale e pragmatica (87-88).⁵⁷ Le successive "definizioni" dei tre stati dell'acqua integrano nella spiegazione l'esperienza locale dell'acqua: lo stato liquido diventa "l'acqua dolce", l'acqua che si può bere e con cui ci si può lavare (95-97) (nella classificazione locale delle acque così si definisce l'acqua potabile, distinta da quella *najtix* /salata/ l'acqua salmastra di laguna) (Tallè, 2004, p. 57 e *passim*); lo stato solido diventa l'acqua "dura" (aggettivo che viene dalla forma verbale *andand* che vuol dire 'farsi duro', detto di una cosa che si secca dopo essere stata molle, come il cemento, o la terra dopo la pioggia) (98-101); lo stato gassoso diventa l'acqua "nel vapore", con un riferimento ad una particolare condizione meteorologica locale, quando "fa freddo" (102-109). In questa sequenza l'uso dei verbi nella forma "inclusiva" e nella forma indefinita (marcate rispettivamente dai suffissi *-aats* e *-aran*) (94, 95, 98, 102, 110, 112-115) contribuisce a dare credibilità al discorso, secondo i canoni del discorso "autorevole" locale (anonimo ma non impersonale).⁵⁸ Se confrontiamo la versione *ombeayiüts* del ciclo della pioggia, con quella esposta in spagnolo all'inizio della lezione (1-54), notiamo come questa resti in qualche modo ancorata all'esperienza locale, mantenendo il

⁵⁶ La sua vastità (*nadam* /grande/) e la sua "eternità" sono i parametri che lo distinguono dalle altre lagune interne a cui è accomunato toponomicamente dal lessema *ndek* /laguna-mare/. L'oceano "*nunca se acaba*" ('non finisce mai') e per ciò è la fonte perenne del prodotto peschiero che periodicamente entra nelle lagune attraverso delle bocche che si aprono sulla costa oceanica. Per questo motivo gli si conferisce una sacralità particolare (lo si definisce anche "*la mar sagrada*"), mista di rispetto e timore; ad esso ci si rivolge per chiedere con offerte l'abbondanza di pesce nelle lagune, ma in esso raramente si entra a pescare con i poveri strumenti della pesca locale (Tallè, 2004, p. 60-61).

⁵⁷ Tale espressione è enfattizzata dal tono di voce, dalla gestualità e dal suffisso rilessivo *-üy* del verbo *arang* /fare/, che, come nota Flavia Cuturi, può essere considerato un "intensificatore-enfazzatore" morfologico della lingua huave (Cuturi, 1997b, p. 41); l'enfasi marca nel discorso il passaggio dalla astratta e "tenue" parola "ciclo" alla molto più concreta e "densa" espressione "come si fa l'acqua".

⁵⁸ Il suffisso *-aats*, della forma "inclusiva", multipla del duale, richiama la "corresponsabilità" dell'ascoltatore riguardo ciò che viene detto, mentre il suffisso *-aran* funge da "generalizzatore", richiamando all'universalità di ciò che si dice (Cuturi, 1997b, p. 48-49, Cuturi, 2003c, p. 75 e *passim*).

discorso ad un livello concreto, mentre quella suonava del tutto impersonale, astratta da ogni riferimento pratico.⁵⁹

La frase 113 marca un ulteriore esplicito spostamento dell'asse del discorso verso il "noi" e l'"esperienza locale": "noi abbiamo risorse naturali, la laguna, l'acqua in cui ci si può bagnare nella grande laguna (oceano), nel campo, nella "laguna alla nuca" (così si chiama la laguna che lambisce la scuola), nel monte, lungo il cammino, nei pozzi, sopra, ad ovest, a nord (dove è localizzata la "laguna nord" che non si prosciuga neanche in stagione di secca), però ne abbiamo molta di più laggiù nella grande laguna (l'oceano), perché la grande laguna non si secca..." (113-130). A questo punto il maestro è andato troppo oltre e la sua voce non può più autorizzare un discorso canonicamente didattico, ma si espone alla rinegoziazione della sua stessa autorità didattica; un bimbo, dal fondo della classe, sembra voler mettere in dubbio che l'oceano "non si secchi", riferendosi al ciclo delle maree che, all'alba e il pomeriggio, fa ingrossare le onde e "gonfiare" il mare e, durante il resto della giornata, lo fa ritirare (131);⁶⁰ intorno a questo intervento, purtroppo confuso e difficile da decifrare, si apre una parentesi di interventi sovrapposti ed in competizione fra loro, gestiti autonomamente dai bambini, in aperta contraddizione con la versione del maestro (131-148). Questo intervento espande il tema verso un aspetto non pertinente alla versione scolastica del ciclo dell'acqua (sostanzialmente quella enunciata alle righe 19-21), ma pertinente alla versione locale che rimanda all'equilibrio ecologico del sistema lagunare, determinato dalle maree e dal ciclo stagionale delle piogge. L'intervento anomalo non solo sposta l'asse del discorso troppo lontano dagli standard scolastici, ma sposta anche il fuoco dell'attenzione e della partecipazione della classe, tanto da provocare un severo richiamo da parte del maestro (149-154); la mia presenza osservatrice diventa allora un espediente

⁵⁹ In altre parole potremmo dire che mentre la spiegazione spagnola del ciclo dell'acqua, mirava a costruire un sapere astratto e decontestualizzato attraverso l'"incapsulamento", tipico del discorso scolastico, la spiegazione *ombeayiiits* del ciclo dell'acqua tiene ancorato il discorso alla pratica e all'esperienza, attraverso un'"espansione verso l'esterno" che consente una "ascesa al particolare". Così è stato definito quel meccanismo di "apprendimento situato" che, a differenza dell'astrazione ipotetico-deduttiva propria dell'ideale scientifico, astrae, cioè generalizza, a partire da competenze pratiche e particolari specifici della situazione, attraverso l'uso di *tropi* indessicali che mantengono il discorso a livello concreto (Ajello, 1995, p. 129-137, Bruner, 1995 (1989), p. 52, Engeström, 1995 (1991), p. 164-165, Lave, Wenger, 1991, Pontecorvo, 1995, p. 29).

⁶⁰ L'alta marea è definita *axip ndek* /si gonfia il mare/, mentre la bassa marea è definita *awaag ndek* /si secca il mare/.

buono per riorientare l'attenzione della classe verso il contesto dell'aula e verso modalità più canoniche di partecipazione (155-162).

A questo punto, dopo questo massimo spostamento, il discorso torna ad oscillare verso una versione più scolastica del tema ed il maestro si riappropria della sua autorità di gestire e regolare i turni di parola (163-167). Come afferma Cazden, "...*A great deal of education is devoted to teaching students to see phenomena in a new way. A teacher's response, like a caregiver's, can offer "something like a worldview"* (Cazden, cit., p. 72). Questa "riconcettualizzazione", che può essere vista anche come ricontestualizzazione del discorso al contesto e al capitale simbolico della scuola, è essenzialmente espressa tramite la tecnica del *revoicing* (ivi, p. 90-91), per mezzo della quale il maestro estrae dal gruppo un intervento, riformulandolo in una forma più vicina alla versione corretta scolastica e rendendolo, tramite la sua voce, ufficiale. Ma in questo caso la modalità del *revoicing* sembra sortire un opposto effetto di riconcettualizzazione del discorso del maestro; qui sta la seconda funzione della tecnica del *revoicing*: "*can be one strategy for building both an ever-increasing stock of common knowledge and an ever-more-powerful community of learners*" (*ibidem*, p. 91). Si creano cioè le condizioni di una "comunità d'apprendimento" in cui "...*each participant is responsible not only for learning a part of the whole curriculum unit themselves, but also for teaching that part to their peers*" (ivi, p. 113). In questo caso gli interventi dei bambini, selezionati dal maestro all'interno della comunità dell'aula, sembrano costruire un discorso scolastico dell'acqua molto orientato verso il discorso meteorologico locale: il maestro utilizza parole come *apepep* /soffia la brezza/, *ajarrich* /rovescia/ 'si abbatte l'acquazzone', *teat nüt* /padre sole/, *üüch nerraar* /dà calore/, termini del lessico meteorologico locale che rimandano ad una conoscenza meticolosa delle microcondizioni ecologiche locali, patrimonio di qualsiasi pescatore di laguna: la brezza che soffia da sud (*apepep*) precede sempre il rovescio d'acqua (*ajarrich*). La stessa "ridondanza" del discorso didattico, in cui il maestro ripete ciclicamente la successione delle fasi meteorologiche locali (188-244), restituisce il motivo centrale del tema scolastico, la ciclicità del processo ecologico. La versione *ombeayüits* del ciclo dell'acqua che ne scaturisce è certo molto più "densa" della corrispettiva versione curricolare, ricca di *tropi* che mantengono il discorso al livello di esperienza locale, e allo stesso tempo lo ancorano ad una rete di significati esterna alla scuola: l'accento viene spostato sulle fasi meteorologiche e sulla relazione ecologica pioggia-mare (pertinenti al discorso locale e alla pratica della

pesca), mentre la versione curricolare ruotava tutta intorno all'astratta nozione dei "tre stati dell'acqua" e al concetto di "ciclo" e di "evaporazione" (pertinenti al discorso e alla pratica scolastici) (11-44, 85-112).

È proprio l'incommensurabilità di fondo fra la forma scolastica e la pratica locale, mi pare, la ragione nascosta di questa lezione, un "cortocircuito" che legittima in classe una discussione sul fatto che l'oceano si possa seccare o meno (131-148). Parlare in *ombeayüts* in aula vuol dire allora per il maestro esporsi al rischio di dover condividere e ridistribuire la responsabilità e l'autorevolezza di quello che dice, rifrangendola su altri piani e su altre prospettive spazio temporali (il ciclo meteorologico locale, il sapere degli anziani, l'autorità dei padri pescatori, ecc.), in quadri di senso difficilmente gestibili nell'ambito dei canoni scolastici. Alla fine, certo, le espansioni verso l'esterno e il "noi" non hanno comunque rovesciato le premesse del contesto, ma, d'altra parte, la versione del ciclo dell'acqua in *ombeayüts* non è certo la stessa prevista dallo standard curricolare. Sulla base di questa "doppia interferenza" emerge dunque un diverso profilo dell'autorità didattica del maestro, non un'autorità centrale, autoreferenziale e monologica (che ha capitalizzato, nel suo *habitus* professionale, tutta la sua credibilità), ma un'AUTORITÀ OBLIQUA che si gioca tutta sulla capacità di saper gestire l'interferenza fra i contesti e le "espansioni" interne-esterne dei discorsi.

4.5 Lezioni di *ombeayüts*: fra metalinguistica ed identità

L'*ombeayüts* nelle scuole primarie ha più dimensioni d'interazione. Da una parte è la lingua quasi esclusiva a livello infrastrutturale, nelle comunicazioni fra pari; ciò non vuol dire, abbiamo visto, che essa rivesta automaticamente per questo motivo una "funzione bassa" rispetto allo spagnolo, parlato dall'insegnante, secondo una visione rigidamente diglossica. In numerose circostanze, ed in determinate "coniugture pragmatiche", gli stessi maestri sono trascinati alla comunicazione in *ombeayüts*, che può divenire anche la "lingua procedurale" con cui viene gestita la lezione. D'altra parte, per mandato istituzionale della stessa scuola bilingue, la lingua indigena è essa stessa materia d'insegnamento, quindi è chiamata ad assolvere una funzione "metalinguistica" [Jakobson in Duranti, 2000 (1997), p. 179-181, 256] che crea il "huave" come oggetto di riflessione. In questo passaggio dall'uso infrastrutturale, all'uso procedurale, all'uso "metalinguistico" ufficiale, si può leggere la com-

plexa relazione fra la lingua, il contesto d'uso ed il senso di un'istituzione detta "bilingue", che trova nella standardizzazione della lingua indigena la sua stessa ragion d'essere. Le conseguenze istituzionali di questa "complessa interferenza" non sono ancora chiare: per la verità gli spazi ufficiali dell'insegnamento della lingua indigena sono poco riconoscibili e spesso ad essa sono dedicati scampoli marginali del tempo istituzionale. Manca d'altra parte un accordo sul metodo da usare e molto è lasciato all'improvvisazione e alla disposizione dei maestri. A tutt'oggi non esistono materiali didattici ufficiali in lingua indigena, se si fa eccezione di un "abecedario" huave, oggi completamente in disuso, pubblicato dalla SEP nel 1983 nel quadro del programma nazionale di alfabetizzazione bilingue che in quegli anni si stava affermando (Echevarria Puetevilla, Salomon Gomez, 1983) (cfr. 3.2.3, 5.3.1). Pur non essendosi creata dunque una "continuità curricolare longitudinale" sulla lingua indigena capace di spostare l'orizzonte di senso dell'istituzione (ancora radicata sull'alfabetizzazione spagnola), le lezioni di *ombeayiüts*, come l'uso infrastrutturale o procedurale della lingua, sono sempre motivo di una frattura importante nella continuità istituzionale; eventi comunicativi microscopici che aprono prospettive macrosociali sui modi in cui l'istituzione iscrive se stessa nelle reti sociali della comunità e costruisce nuovi orizzonti di senso collettivi: parlare a scuola in *ombeayiüts* dell'*ombeayiüts*, costruisce un nuovo orizzonte ideologico della lingua e l'identità di chi la parla (Duranti, cit., p. 76-79).

Nelle prime classi l'alfabetizzazione spagnola resta un modello costante di riferimento che condiziona pesantemente il trattamento scolastico della lingua indigena; dietro l'uso dell'*ombeayiüts* per insegnare a scrivere l'*ombeayiüts* è costante una voce spagnola non espressa, una matrice contestuale che rende ostensivamente "visibile", pur se non "udibile", nella struttura di partecipazione dell'aula e nei suoi amplificatori culturali (la lavagna, i libri ecc.), l'egemonia della lingua spagnola che parla per voce del maestro indigeno. Ma nell'interfaccia fra modello spagnolo e un discorso metalinguistico huave tutto da costruire, prende forma una nuova coscienza identitaria della lingua indigena.

4.5.1 Quarta giornata: una lezione sui pronomi in *ombeayiüts*

Riporto qui di seguito la trascrizione di una lezione sui pronomi in lingua indigena registrata in una terza classe della scuola bilingue "Emi-

liano Zapata”.⁶¹ Il maestro inizia a parlare in una situazione di inusuale silenzio; gli alunni sono tutti seduti al proprio posto, in prima fila un bambino gioca indisturbato con un palloncino.

“*Ingow minüteran*”: *al posto del nome*

- 1 S *esteee ... iwüniün micuaderno jan*
/eeee..... tirate fuori il quaderno di ognuno/
2 *pero (ike) (apmiyakiün) wüx mesa*
/però (tu) (lo andrete a mettere) sul banco/
3 b *¿de kwane? /di che?/*
4 S *esteee/ questoooo/*
5 b *de español /di spagnolo/*
6 S *de español /di spagnolo/*

Lungo passaggio di “vuoto didattico” durante il quale S prepara i cartelloni su due grandi fogli di carta bianchi appesi alla lavagna: due liste di sei righe ciascuna, su quella di sinistra scrive in alto *ingow minüteran/al posto del nome/*, su quella di destra scrive *pronombres personales/pronomi personali/*; alto *sounder bound (...)*

- 7 S *wüx ombeayiüts*
/nella nostra bocca/
[struttura A, dalla lavagna]
8 *apmajawaats ningüy*
/vedremo qui/
9 *ingow minüt, minüteran ¿neam?*
/al posto del nome bene?/
10 *atkiaj apiüng*
/così dice/
11 *ingow... mi-nü-te-ran*
/al posto ... del no-me/
[sillaba scrivendo]
12 *ingow minüteran, ingow minüteran*
/al posto del nome, al posto del nome/
13 *o sea ingow anderak minüteran*
/ossia al posto -si dice- del nome/

⁶¹ L'evento comunicativo, registrato il 17-01-2002, corrisponde a circa un paio d'ore di lezione, di cui qui sono riportati alcuni brani selezionati.

- 14 wüx ombeayiüts, wüx ombeayiüts
/nella nostra bocca, nella nostra bocca/
- 15 wüx ombeayiüts ikootsa
/nella nostra bocca di noi/
[rivolto alla classe]
- 16 apmayakaats (*primero*), atnej ingow minüteran
/metteremo (prima), è uguale al posto del nome/
‘prima lo metteremo qui, è uguale, al posto del nome’
[riferendosi al foglio di sinistra dove scriverà i pronomi in *ombeayiüts*]
- 17 apmayakaats ningüy
/lo metteremo qui/
- 18 ninguiün nimixnine ap... eee
/laggiù bambini e.../
- 19 ninguiün, *por favor* inguiaiün
/laggiù, per favore ascoltate/
- 20 leaw teanasaj ikon ningüy
/quello che sto dicendo a voi, qui/
[c’è confusione, una bimba gira indisturbata per la classe]
- 21 b satajkan *notar* /(lo) annotiamo?/
- 22 S wüx *español* anderak ningüy
/in spagnolo si dice qui/
‘qui come si dice in spagnolo’
[riferendosi al foglio di destra dove scriverà i pronomi in spagnolo]
- 23 *pronombres personales* /pronomi personali/
- 24 ... eee... aag agüy ijawan
/... eee... questo, guardate/
- 25 ningüy xi sanayak
/qui io metterò/
[indica una colonna del cartellone]
- 26 sanayak ningüy
/metterò qui/
- 27 kwane *pronombres personales*
/quali pronomi personali/
[rivolto alla classe]
- 28 kwane ingow minütiüts
/quali al posto dei nostri nomi/
[si mette le mani sul petto indicandosi]
- 29 *¿ya?*
- 30 ningüy sanayak
/qui lo metterò/
- 31 iteowan /leggete/
[e scrive «xike» /io/]

- 32 ;kwane apiüing aag ayaj?
/che dice questo?/
33 cl xike /io/
34 bb xike /io/
35 S [scrive «ike» /tu/]
36 bb ike, ike /tu, tu/
37 S ;kwane apiüing aaga?
/che dice questo?/
38 cl ike /tu/
39 S *Rubén* [richiama un bimbo sul fondo che chiacchiera con un gruppo di compagni]

[...] continua a scrivere gli altri pronomi raccogliendo le risposte dalla classe (nej /egli/, ikootsa /noi/, ikona /voi/ e nejw /essi/)

- 40 S *bueno* ijawan
/bene ascoltate/
[alto “*sounder bound*”]
41 sandiüm ikona mijawan aaga
/voglio che voi vediate questo/
[fa avanti e dietro dal fondo dell’aula]
42 aaga poch kiaj
/questa parola qui/
43 leaw lanarang wüx, wüx (?) wüx nawiiig kiaj
/quello che già ho fatto su, su (?) su questo foglio qui/
‘ciò che ho già scritto su questo foglio’
44 *estee*, sandiüm (m)ipiüangan kas
/questooo, voglio che dite quanti/
[verso la lavagna]
45 kas ingow minüteran (leaw) lanayak (aag ayaj?)
/quanti al posto dei nomi (quelli che) ho già messo, (questo)/
‘quanti pronomi ho già messo (sul foglio)’
46 ;kas?/quanti?/
47 b *seis* /sei/
48 S ajaj /sì/
49 bb *seis* /sei/
50 S ijawan ;kas ingow minüteran leaw lanarang ninguiaj?
/guardate, quanti a posto dei nomi quelli che ho già fatto lì?/ ‘guardate, quanti pronomi ho già scritto lì?’
51 bb *seis* /sei/
52 S indeakan wüx ombeayiüts ;nguitow?
/ditelo nella nostra bocca, quanti?/

- 53 b noik /uno/
 54 b ijkiaw /due/
 55 S ombeayiüts ¿nguitow?
 /nella nostra bocca, quanti?/
 56 bb anaíw, anaíw /sei, sei/
 57 S ajaj, *bueno* indeakan
 /sí, bene, parlate/
 58 noik *por ejemplo*
 /uno per esempio/
 [indica “xike” /io/]
 59 almipiüngan noik
 /dicendo (voi) uno/
 60 cl noik, ijkiaw, arej, pikiw, kokiaw, anaíw
 /uno, due, tre, quattro, cinque, sei/
 [mentre S indica i pronomi uno per uno]
 61 S ajlüy anaíw, anaíw ingow minüteran
 /ci sono sei, sei al posto del nome/
 62 ... ata nej masaj ikootsa wüx *español*
 /... come dice noi in spagnolo/
 63 *pronombres personales* /pronomi personali/
 64 ningüy sanayak ombeayiüts
 /qui lo metterò nella nostra bocca/
 65 sanayak agüy, esteee... ingow minüteran
 /metterò questo, eee... al posto dei nomi/

Esempi

- 66 alnandeak “xike”
 /dicendo (io) “io”/
 [si tocca il petto e va verso gli alunni... c’è confusione]
 67 eee ¿ngueyay itajkan *intender* “xike”?
 /eee, come capite io?/
 68 b tú
 69 b ndot ike
 /ma se (è) “ike”/ (“tu” in *ombeayiüts* è “ike”)
 70 S ngwey /no/
 71 bb yo, yo
 72 S (??) ikona mijüran poch, irangarangan⁶²
 /((??) voi avete parola, fate, fate (scrivete, scrivete)/
 73 b *nosotros* /noi/

⁶² Forma reiterativa del verbo *irangan* /fate/ ‘scrivete’.

- 74 S ʒal jane? /chi?/
75 shh ningiün *atrás*
 /shh laggiù dietro/
76 ...ʒal jane alndom apiüng “xike”?
 /chi può dire “io”?/
77 b yo /io/
78 S aaga nendeak kiaj, teamandea
 /quello che parla, (che) sta parlando/
 o sea teamandea nej
 /sta parlando a lui/
79 b nej /egli/
80 S almapiüng “xike”
 /dicendo “io”/
81 atnej teamandea nej... xike
 /è come (se) sta parlando a lui... io/
82 xike /io/
83 almapiüng “ike”
 /dicendo “tu”/
84 teamasaj aag tingual andea aweaag, ʒngwey?
 /sta dicendo (a) quello che sta parlando con lui, no?/
 ‘si sta riferendo a quello con cui sta parlando’
 [indice gestuale verso la classe]
85 almapiüng “ike”
 /dicendo “tu”/
 [indica con la mano un “tu”]
86 teamasaj aag tingual andea aweaag
 /sta dicendo (a) quello che parlando con lui/
 ‘si sta riferendo a quello con cui sta parlando’
87 almapiüng “nej”
 /dicendo “egli”/
88 teamandea wüx ombas alinop
 /sta parlando del corpo di un altro/
 ‘sta parlando di una terza persona’
89 teamasaj wüx ombas alinop
 /sta dicendo del corpo di un altro/
 ‘sta parlando di una terza persona’
90 y almandea “ikootsa”
 /è dicendo “noi”/
91 teamapiüng i...
 /sta dicendo n.../
92 meawan leaw almajliiw kiaj
 /tutti quelli che stanno lì/

- 93 leaw ajlüiw ningüy
/quelli che stanno qui/
94 leaw ajlüiw ningüy, más
/quelli che stanno qui, più/
(ovvero tutti i presenti nel contesto)
95 ...¿atkiaj, ngwa?
/... (è) così no?/
96 “ikootsa” /noi/
97 almandeak “ikona”
/dicendo “voi”/
98 o sea ikoon
/ossia “voi”/
99 (aag ayaj) teamandeak “ikoon” miün kiaj
/(questo) sta dicendo “voi” solamente/
100 nej ngomajlüy tiül, (aaga) nendeak ngomajlüy tiül
/lui non c’è nel, quello che parla non c’è nel/
‘lui non è compreso, quello che parla non è compreso dentro (nel voi)’
101 ... almandeak “nejiw”
/dicendo “essi”/
102 nejiw, noik ajlüy, noik ajlüy⁶³
/essi, uno è, uno è/
‘essi, un gruppo, un gruppo’
103 pero alninguiün, ngomalningüy
/però (che) sta là, non (che) sta qui/
[forte brusio, interazioni infrastrutturali nascoste: due bimbi, in prima
fila, stanno giocando a battaglia navale]
104 ... ¿kwane, nguineay itajkan intender?
/... cosa, come avete capito?/
105 ¿nguineay itajkan *intender* ikona?
/come avete capito voi?/
[nessuno risponde, poca partecipazione]
106 ... ¿nguineay itajkan *intender* ikona?
/come avete capito voi?/
107 ... aaga agüy
/questo/
108 wüx... indeakan agüy, (Noé)
/sopra... dite questo, (Noè)/
109 ¿kwa apiüng aaga?
/che dice questo?/

⁶³ *Noik ajlüy* è espressione idiomatica, di difficile resa letterale (“uno sta”), che significa “un gruppo”.

- 110 b xike, xike
/io, io/
[voce bassa]
- 111 S ʒaaah? napak
/eeeh? forte/
- 112 cl xiikee, ikeee, nej, ikootsa, ikona, nejiw
/iiiooo, tuuuu, egli, noooi, voi, essi/
- 113 S ajaj /si/
- 114 almindeakan “xike” *a ver*, itijpean
/dicendo “io”, vediamo, indicate/
bb // xike, xike /io, io/
- 115 almindeakan “xike” itijpean ikona
/dicendo “io”, indicate voi/
116 *o sea* /ossia/ [si indica]
- 117 cl xike, xike /io, io/
[interventi scomposti, S indica con la bacchetta alla lavagna]
- 118 S *a ver* indeakan *más* napak
/vediamo, parlate più forte/
- 119 cl xikeee /ioooo/
[S soddisfatto sorride, ora sì che c’è partecipazione!]
- 120 S *abora* almindeakan “ike” itijpean alinop ikiüjpan
/ora dicendo “tu” indicate un altro vostro compagno/
- 121 (*aweaag*) indeakan mikiiüjpan
/(col quale) parlate compagno vostro/
‘il compagno vostro col quale parlate’
- 122 cl ikee /tuuu/
[indicano S]
- 123 b nej /egli/
- 124 S almindeakan “nej” itijpean jane...
/dicendo “egli”, indicate chi.../
- 125 b nej, nej /lui, lui/
- 126 S *esooo...* ajaj
/eccooo... si/ [soddisfatto]
- 127 almindeakan “ikootsa” /dicendo “noi”/
- 128 cl ikootsa, ikootsa /noi, noi/
[i bimbi fanno un gesto circolare che include tutta la classe]
S // interejoots/tutti quanti/
b // ningüy ikootsa /qui noi/
‘noi che stiamo qui’
- 129 S ikootsa ... *leaw ajlüyiüts ningüy*
/ noi... quelli che stiamo qui /
- 130 almindeakan “ikona”
/dicendo “voi”/

- 131 isajan ijpüw, arojpwüw
/dite due, tre/
'vi riferite a due, tre persone'
- 132 cl ikona, ikona /voi, voi/
b //intereoon/ tutti quanti/
[un bimbo dal fondo con gesto generale]
- 133 S almindeakan "nejiw"
/dicendo "essi"/
- 134 cl nejiw, nejiw /essi, essi/
- 135 S *bueno* aton wüx ombeayiüts, shhh
/bene, anche nella nostra bocca, shhh/
- 136 ... wüx ombeayiüts, ¿neam? wüx ombeayiüts
/...nella nostra bocca, bene?, nella nostra bocca/
- 137 *ahora esteee.. en español*
/ora questooo... in spagnolo/
- 138 b *yo* /io/
- 139 S *en español se dice*
/in spagnolo si dice/
[scrive alla lavagna]
- 140 b *yo* /io/
- 141 S *estos pronombres personales*
/questi (sono) pronomi personali/
- 142 b *yo, yo* /io, io/
- 143 S *la primera persona*
/la prima persona/
- 144 *la persona que habla es*
/la persona che parla/
- 145 bb *yo, yo* /io, io/ [scrive «yo»]
- 146 S ¿sí? /sí?/
- 147 *xique* /io/
[indica alla lavagna la corrispondenza fra *ombeayiüts* e spagnolo]
- 148 b *ike* /tu/
- 149 S aag ayaj teandeak
/questo sta dicendo/
- 150 *ee, en español ¿se dice?*
/eee, in spagnolo si dice?/
- 151 bb *yo* /io/
- 152 S *yo*/io/
- 153 b *ike* /tu/
- 154 S *ike* /tu/
- 155 bb *túu*
- 156 S *tú*
- 157 bb *nej* /egli/

- 158 S nej /egli/
 159 bb *él, él* /egli, egli/
 160 S *él o ella* /lui o lei/ [scrivendo e sillabando] //
 b *ooo yoo* /ooo io/
 161 alndom marang nench
 /può fare ragazzo/
 ‘può essere maschile’
 162 (?) nench, *el*
 /(?) ragazzo, lui/
 ‘(?) maschile, lui’
 163 (?) nùx
 /(?) ragazza/
 ‘(?) femminile’
 164 bb *ella* /lei/
 165 S *ella* /lei/

[...] Continua con *nosotros, vosotros-ustedes, ellos*; alla seconda plurale (ikona in *ombreyiüts*) un bimbo dice *ellos* e il maestro corregge: *ngwey ustedes / no, voi/*. La classe è rumorosa e distratta, alcuni bimbi si passano un palloncino, si sentono rumori di campanellini; sul fondo alcuni bimbi fanno gruppo autonomo...

- 166 *en español, ¿sí?*
 /in spagnolo sì?/
 [forte brusio dal fondo]
 167 S *miren shhh*
 /guardate shhh/
 [va verso il fondo]
 168 *allí atrás por favor*
 /laggiù per favore/
 169 *eee, guarden silencio, guarden silencio*
 /eee, fate silenzio, fate silenzio/
 170 *por favor esteee*
 /per favore questooo/
 171 *yo quiero que ustedes pongan atención*
 /io voglio che voi ponete attenzione/
 172 *lo que estamos haciendo, lo que estamos viendo*
 /a quello che stiamo facendo, a quello che stiamo vedendo/
 [indica la lavagna]
 173 *eeee... los pronombres personales son seis ¿sí?*
 /eee... i pronomi personali sono sei, sì?/

- 174 *de esta manera fijense ustedes*
/in questa maniera, state ben attenti/
175 *pueden ver*
/potete vedere/
176 *dice en español*
/dice in spagnolo/
177 *yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos, ¿sí?, ¿sí?*
/io, tu, egli, noi, voi, essi, sì, sì?/
178 *aquí dice puede ser “ello” o puede ser “ella”*
/qui dice che può essere “lui” o “lei”/
179 *acá abajo puede ser “ellos” o puede ser “ellas” ¿sí?*
/qua in basso puo essere “essi” o può essere “esse”, sì?/
180 *(Alfredo, bueno...) ahora wüx ombeayiüts ata aйлүy seis*
/(Alfredo, bene...) adesso nella nostra bocca anche ce ne sono sei/
[richiama il bimbo col pallocino]
181 *xike, ike, nej, ikootsa, ikona, nejiw ¿sí?*
/io, tu, egli, noi, voi, essi sì?/
[nessuno lo segue]

Enunciati alla lavagna

- 182 ... *esteee... xi sandiüm (m)irangan*
/eee... io voglio che voi fate/
‘eee... io voglio che scriviate’
183 *xi sandiüm (m)imongon irangan noik ijkiaw*
/io voglio che voi passate a fare una, due/
‘io voglio che voi passiate alla lavagna a scrivere una o due frasi’
184 b *poch /parole/*
185 S *anderak, nanderak o poch*
/frasi, frasi o parole/
186 (?) *apmiyakan tiül*
/(?) le metterete alla (lavagna)/
187 *alndom irangan tiül miseis*
/potete farle riguardo (questi) sei/
188 *seis pero wüx ombeayiüts*
/sei però nella nostra bocca/
‘sei pronomi, però in huave’
189 b1 *xike /io/*
[un bimbo in prima fila si propone]
190 S *noik andearak apmirangan, noik estee...*
/una frase vai a scrivere, una eeee.../

- 191 nop nop tiül...
/una una su.../
'una per una su...'
- 192 S noik aagüy nandearak, noik (?) nandearak,
/una frase di questa, una (?) frase/
- 193 noik *palabra* /una parola/
- 194 alndom mataaküch,
/(si) può capire/
- 195 alndom ma, maaa, manguiayeran, mataaküch *intender*,
/(si) può ascoltare, capire/
- 196 b2 xi ngonajaw
/io non so/
- 197 nop pet
/un cane/
- 198 nop pet tandeow
/un cane è morto/
[S attacca alla lavagna due grossi fogli bianchi]
#
- 199 S *esteee...* apmirangan aaga poch kiaj
/questooo... farete questa parola/
'questo... scriverete questa parola'
- 200 (ajküw poch kiaj apminguaiiün)
/queste parole ascoltate/
[l'intervento del maestro è intrecciato e confuso con le voci dei bambini:
alto "*sounder bound*"]
- 201 alndom irangan: xike tembas niüing xekoj
/potete fare: io sono andato a casa dal mio maggiore (fratello o sorella)/
'potete scrivere: io sono andato a casa del mio maggiore (fratello o sorella)'
- 202 alndom indeakan: ikona itsojon tiül mixiül
/potete dire: voi giocate sull'albero/
#
- 203 S ¿jane apmamong para wüx...?
/chi va a passare per.../
[porge due pennarelli alla classe]
- 204 b ¿kwane? /cosa?/
- 205 S ¿jane alndom marang noik nanderak?
/chi può passa per fare (scrivere) una frase?/
- 206 b1 xike /io/
- 207 S imong /passa/
- 208 ajlüy noik *marcador*
/c'è un pennarello/
[glielo porge]

- 209 sanüch ikon
/(lo) do a voi/
- 210 imongon masey, imongon ...
/passate non fa nulla, passate.../
- 211 ... najen imongon
/veloci passate/
[il bimbo che aveva detto di passare ora è titubante]
- 212 b1 xi samong
/io passo/
[va alla lavagna]
- 213 S imong /passa/
- 214 b1 ¿wüx ombeayiüts?
/nella nostra bocca?/ ‘in huave?’
- 215 S wüx ombeayiüts
/nella nostra bocca/ ‘in huave’
- 216 *intere* wüx ombeayiüts
/tutto nella nostra bocca/ ‘tutto in huave’
[gli indica la parte dove scrivere]

[...] b1 è incerto e titubante, si avvicina un compagno che gli dice di iniziare dall’alto; S lo esorta dal fondo (... irang wüx ombeayiüts/scrivi nella nostra bocca/); b1 impiega molto tempo a scrivere la frase «nejw ütiw *queso*» /«loro mangiano il formaggio»/; molti bimbi partecipano alla *performance* di b1 e seguono sillabando ciò che lui scrive. S più volte invita altri a passare: jane alinop among, sandiüm imongon ata arang *micompañero* /qualcun altro che passi, voglio che passiate come fa il vostro compagno/. Passa un altro bimbo che scrive «ikootsa amviyats (+ una “o” cancellata) mius» (correttamente sarebbe «ikootsa ambiyaats miüs»). Scrivere *ombeayiüts* richiede molto tempo e nei tempi morti molti passeggiano per la classe, chi esce senza permesso, chi si avvicina a chi scrive alla lavagna, chi interagisce con me che riprendo.

- 217 S jane *más* apmamong...
/chi altro sta per passare?/
[invita altri a passare]
- 218 ¿jane alinop ajlüy *para* machipichan agüy...
/chi altro c’è per riempire questo?.../
[indica il foglio bianco vuoto attaccato alla lavagna, da riempire con le frasi]
- 219 ajlüy ijkiaw *marcador* tiül xiwix,
/ci sono due pennarelli nelle mie mani/

- 220 ¿termbolan?...imongon, imongon,
/avete paura?... passate, passate/
- 221 ndemerbolan
/non abbiate paura/
[ma i bimbi, più che impauriti, sono disinteressati] (...)
- 222 S ijawan (aliük ?)
/guardate (viene ?)/
- 223 (aliük) noik *salón de clase*
/(viene) uno classe/
'(perché) uno viene in classe?'
- 224 ¿y para kwane más kiaj?
/e per cos'altro?/
- 225 para alndom ombasaats
/perché il nostro corpo possa/
'per essere capaci'
[fa cenno di scrivere alla lavagna]
- 226 para alndom imbasan mirangan
/perché il vostro corpo possa fare/
'per essere capaci di scrivere'
- 227 para alndom imbasan mirangan ombeayiüts
/perché il vostro corpo possa fare la nostra bocca/
'per essere capaci di scrivere nella nostra lingua'
[indica "noi"]
- 228 y ata estee...*español*
/e anche in... spagnolo/
- 229 sí, sí ¿están de acuerdo? ¿o no?
/sì, sì mi avete capito? o no?/
- 230 ¿a ver, por qué no hablan?
/vediamo, perché non parlate?/
- 231 ... ¿están de acuerdo?
/siete d'accordo?/
- 232 bb /sí /
/sì/
- 233 S a ver, no todos contestan sí/
/vediamo, non tutti rispondono sì/
no todos contestan sí// sí, sí
/non tutti risponono sì// sì, sì/
- 234 díganme, a ver ¿están de acuerdo?
/ditemi, vediamo, siete d'accordo?/
- 235 bb *ssüü, süü /süü, süüü*
- 236 S o sea ¿quieren aprender?
/ossia, volete apprendere?/
- 237 ¿quieren saber?
/volete sapere?/

- 238 *¿quieren saber quién son los pronombres personales?*
/volete sapere quali sono i pronomi personali?/
- 239 bb *síii/ síiii/*
- 240 S *¿sí o no?/ sì o no?/*
- 241 *¿quieren saber qué son los pronombres personales?*
/volete sapere quali sono i pronomi personali?/
- 242 bb *sí, sí /sì, sì/*
- 243 S *niños y niñas... ¿sí?*
/bimbi e bimbe... sì?/
- 244 bb *síii /síiii/*
- 245 S *o tienen frío*
/avete freddo?/
- 246 *por eso no hablan sí o no hablan no, a ver...*
/per questo non dite sì o non dite no, vediamo.../
- 247 *¿tienen frío?*
/avete freddo?/
[molti bimbi si disinteressano del richiamo]
- 248 cl *nooo// sí*
- 249 S *bueno, para que se les quita el frío entonces*
/bene, dunque per levarvi il freddo/
- 250 *yo los invito para que pasen a escribir ¿sí?*
/io vi invito a passare a scrivere, sì?/
- 251 *lo que ustedes pueden*
/quello che voi potete/
- 252 *tomando una de estas*
/prendendo una di queste/
- 253 *de estos pronombres*
/di questi pronomi/
[indica la lavagna]
- 254 *de estas palabras ¿sí?, ¿sí?*
/di queste parole, sì, sì?/
- 255 *pero todos tocan escribir eeh*
/però tutti dovete scrivere, eeh/
[verso la classe]
- 256 *wüx ombeayiüts*
/nella nostra bocca/
- 257 *ombeayiüts*
/nostra bocca/
[e indica se stesso]
- 258 *ata lamarangüw ikiüüban*
/come hanno già fatto i vostri compagni/
- 259 *tapiüng ningüy*
/ha detto qui/

- 260 “nejw üetiw *queso*”
/“essi mangiano il formaggio”/
[leggendo]
- 261 alinoik apiüng
/l'altra dice/
- 262 “ikootsa ambiyaats miüs”
/“noi picchiamo il gatto”/
[leggendo]
- 263 ningüy estee ataag *faltar* noik nine... *puntito ¿sí?*
/qui manca un piccolo... puntino, sì?/
[corregge «mius» in «miüs» ma non corregge «amviyats» in «ambiyaats»]

[...] Dopo altri inviti in spagnolo (*pasen, pasen, pasen no tengan miedo, ... adelante, adelante/* venite avanti, venite avanti, non abbiate paura... avanti, avanti/) si fa avanti una bambina che scrive «nej tam agal *queso*» /egli va a comprare formaggio/ (correttamente sarebbe: «nej tamb mangal *queso*»); un'altra bimba scrive: «ikona tichojon tenik xiül» /voi giocate sui rami dell'albero/ (correttamente sarebbe: «ikona titsojon tiül onik xiül»). La lavagna si riempie gradualmente di bambini che passano a scrivere senza regolazione di turni: alcuni bambini scrivono sul foglio verso la porta, mentre le bimbe su quello verso la finestra. Un bimbo scrive «ike tanatsoj *pelota*» /io sto giocando a palla/ ed il vicino, alla lavagna, commenta ad alta voce:

- 264 b tatsoj *pelota ¿pero* nguiiane?
/gioca a palla, ma dove?/
- 265 S aaah ngomirang nguiiane
/aaah non scrivi dove/
- 266 b' *San Mateo del Mar* /a San Mateo del Mar/
- 267 b" tiül *campo*, tiül *campo*
/nel campo, nel campo/
- 268 S tiül pajchiüm, ngomirang tiül pajchiüm (?)
/nel piano, non scrivi nel piano (?)/

La classe si struttura liberamente (H) con S dal fondo che si limita ad esortare e a dare piccoli suggerimenti. Vi sono quattro gruppi d'interesse: bambini alla lavagna, bimbi intorno ad un palloncino, bimbe intorno al maestro sul fondo, bimbi sul fondo (intorno ad un orologio); altri girano liberamente per l'aula e passano da un gruppo all'altro (anch'io sono un centro d'interesse in aula); quasi nessuno è al proprio posto di banco, ad un certo punto S richiama l'attenzione.

Correzione degli enunciati alla lavagna

- 269 S *bueno* cheteron nimixnine, cheteron
/bene, sedetevi bambini, sedetevi/
270 ndoj apmajawaats alinoik kwane apmirangan
/poi vedremo cos'altro farete (scriverete)/
271 ... cheteron, cheteron
/...sedetevi, sedetevi/
272 ninguiün tiül milugariün
/là ai vostri posti/
273 ... ninguiün tiül milugariün
/là ai vostri posti/

[l'ordine tarda a ristabilirsi ...]

- 274 S nganüy sanapaj, shhh
/adesso chiamerò, shhh/
[struttura A ma con un alto *sounder bound*]
275 ... cheteron
/... sedetevi/
276 ndoj apmajawaats noik noik
/poi vedremo uno ad uno/
277 leaw, leaw tirangan ningüy
/quello che hai scritto qui/
[torna verso la cattedra]
278 apmajawaats noik noik (...)
/lo vedremo uno ad uno/

[...] La struttura A (con il tipico equilibrio autorità-attenzione) scivola gradualmente verso B o H; continui richiami all'attenzione. Il maestro legge una per una le frasi scritte alla lavagna, con tono molto didattico:

- 279 ningüy apiüng /qui dice/
(la frase è scritta così: «ike tirmik wük kiel» /tu cadì dall'albero/; la frase corretta sarebbe: «ike tejmiük wüx xiül»)
[c'è il solito "ordine confuso"]
280 bb ike, ike /tu, tu/
281 S "ike tirmik"
/"tu cadì"/
[la parola "tirmik" sarebbe "tejmiük"/cadi/; il maestro insiste sul suono sbagliato della parola "tirmik" mal trascritta]

- 282 ningüy ijawan
/qui guardate/
- 283 itajkan *intender* kwane ningüy (?)
/capite cosa qui (?)/
- 284 tapiüng: “ike tirmik, tirmik, tirmik”
/ha detto: “tu cadì, cadì, cadì”/
[lo ripete per far notare come suona male la frase così scritta]
- 285 wük kiel
/dall’albero/
[sarebbe “wüx xiül”; allarga le braccia con un gesto di incomprendimento]
- 286 b (?)
- 287 S *a ver* inguiyüin sanateow alinop
/vediamo, ascoltate, lo leggerò un’altra volta/
[avvicina il dito all’orecchio]
- 288 “ike tirmik, tirmik, tirmik”
/“tu cadì, cadì, cadì”/
- 289 “wük, wük, kiel, kiel, kiel”
/“dal, dall’albero, albero, albero”/
[indugia sul suono sbagliato, qualche bimbo ripete]
- 290 b jiane arang?
/chi lo scrive?/
- 291 b *Abel, Abel*
[Abel resta indifferente]
- 292 S kwane, kwane /cosa, cosa/
- 293 ʔtetajkan *intender* kwane agüy?
/state capendo cosa (dice) qui?/
- 294 b ngwey, ngwey /no, no/
- 295 S (?) ike, ike, *tú*, “IKE TIRMIK”
/(?) tu, tu, tu, “tu CADI”/
[indugia sul suono sbagliato]
- 296 b1 aag ayaj tapiüng (TEJMIÜK)
/questo dice (“CADI”)/
‘questo sarebbe: “CADI”
[sottolinea il suono giusto]
- 297 S “ike tirmik”
/tu cadì/
- 298 b1 ngwey “wüx”, ninguiün “wüx”
/no, “dal”, là (dice), “dal”/
- 299 S wük /“da”/
[sorridente fa notare come suona la trascrizione sbagliata]
- 300 b1 “wüx” nej
/“da” lui/

- 301 S kiel, *bueno*
/“albero”, bene/
[fa notare il suono sbagliato “kiel” per “xiül”; prende il pennarello]
- 302 b xiül /albero/
[pronuncia giusta]
- 303 S apmatajç(an) *corregir* kwane
/correggete cosa/
- 304 agüy netam andeak “wüx”
/questo bisogna dire “wüx” (da)/
[diversi bimbi leggono e correggono. La correzione è concitata ed avviene nella confusione; diverse voci sovrapposte]
- 305 jandot, jandot poch
/forse, forse la parola/
- 306 “wüx” indeakan
/“wüx”(da) dite/
- 307 *entonces* aaga apmarang “*equis*”
/dunque questa la faremo “X”/
‘dunque questa la scriveremo con la “X”’
[e scrive «X»; «wüx» a posto di «wük»]
- 308 sandeak wüx
/dico “wüx”(da)/
- 309 b “wüx xiül”
/dall’albero/
- 310 S xiül /albero/
- 311 b **kiel** /albero/
[rimarca il suono errato che corrisponde alla parola scritta male]
- 312 S (jandot) “xiül” *pues* ata “*equis*”
/forse “xiül” (albero), allora anche “X”/
‘forse voleva dire “albero”, allora anche qui ci va una “X”’
- 313 b *Abel miraaa*
[A è indifferente, giochicchia a testa bassa]
- 314 S “ike tijmiük, tijmiük”
/“tu sei caduto, sei caduto”/
- 315 b tijmiük
/sei caduto/
- 316 S apmarangan aaga *separación*
/faremo questa separazione/
[scrive: «tijmiük-wüx»]
- 317 “ike tijmiük wüx xiül”
/“tu sei caduto dall’albero”/
[ma non corregge «xiel» in «xiül»]
- 318 atkiaj lamanguiyaiüts kwane
/così già capiamo cosa (c’è scritto)/

[...] continua a leggere altre frasi tralasciando molti “errori”. Dopo la ricreazione invita a copiare sul quaderno le frasi scritte alla lavagna.

- 319 S ningüy apiüng
/qui dice/
320 “xike tanatsoj *pelota* tiül *campo*”
/“io sto giocando a palla nel campo”/
321 b lamong /passato/
322 S “tanatsoj”, *tamasaj*
/“sto giocando”, sto dicendo/
323 ningüy *tamasaj* ikon
/qui sto dicendo a voi/
324 ningüy *tasajas* ikon
/qui sto dicendo a voi/
325 (?) ngom(?) aaga “tanatsoj”
/(?) no(?) questo “sto giocando”/
326 (??) *xike* *tatsojos*
/(??) io ho giocato/
[momento di attenzione scolastica]
327 ...*tatsojos* *pelota*
/ho giocato a palla/
328 S tiül *campo* o tiül, tiül
/nel campo, o nel, nel/
[corregge «tiel» in «tiül»]
329 *entonces* *para* ngomarang “*campo*”
/dunque per non scrivere “campo”/
[cancella “campo”]
330 aaga *este español*
/questo (è) spagnolo/
331 *para* ngomarang, *para* ngomajiür “*campo*”
/per non fare (scrivere), per non avere “campo”/
332 neam “*xike* *tatsojos*”
/bene, “io ho giocato”/
333 b *pelota* *pues* /a palla/
334 S *pelota* // b: tiül *pajchiüm*
a palla// b: nel piano/
335 “*pelota*” ¿*kwane* *andearak* wüx *ombeayiüts*
/“palla” che parola (è) nella nostra bocca/
336 ngomajlüy (?) *pelota*
/non c’è (?) palla/
[rivolto alla classe]

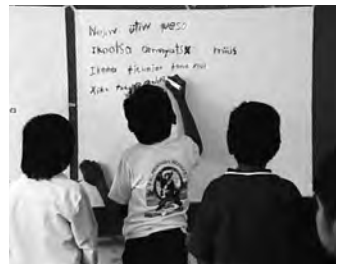
- 337 xike tatsojos *pelota* ¿tiül? //b: pajchiüm
io ho giocato a palla nel?// b: piano/
- 338 S ... püj-chiüm /pia-no/
[scrive sillabando a bassa voce]
- 339 b pajchiüm /nel piano/
- 340 S ...tiül püjchiüm /nel piano/
- 341 tiül püjchiüm o tiül püjchiüm iüt
/nel piano, o nel piano terreno (“terreno aperto”)/
- 342 b1 tiül püjchiüm iüt
/nel piano terreno/
“nel terreno aperto”
- 343 S *bueno*, tiül püjchiüm iüt
/bene nel terreno aperto/
[interdetto se correggere o meno]
- 344 *pues* atkíaj tiül püjchiüm, püjchiüm
/beh, così, nel piano, nel piano/
[allarga le braccia]
- 345 o ngwey ¿kwane a?
/o no, quale (dei due)?/
[indeciso chiede ai bimbi]
- 346 ¿püjchiüm iüt?
/piano terreno?/
‘terreno aperto?’
- 347 b1 ajaj, püjchiüm iüt
/sì, terreno aperto/
- 348 “*campo*” kíaj, aaga *español*
/“campo”, questo (è) spagnolo/
[S va alla lavagna a correggere]

I bimbi trascrivono le frasi sui quaderni; alcuni mentre scrivono pronunciano le frasi ad alta voce provocando un forte chiacchiericcio in aula; la cattedra è usata da un gruppo di bimbi come piano d'appoggio per ricopiare le frasi alla lavagna, molti bimbi cercano il maestro per le correzioni e gli si raggruppano intorno.

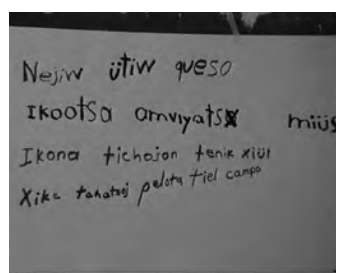
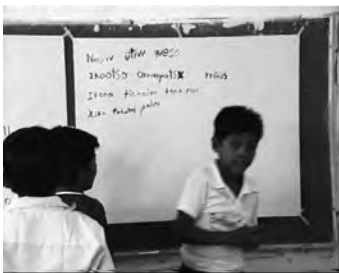
SCRITTURA ALLA LAVAGNA



Il maestro indica le frasi scritte... ed invita gli alunni a scriverne di nuove.



Un gruppo di bambini scrive alla lavagna... (struttura D).



Le frasi scritte



cooperazione “fra pari” alla lavagna...



viavai di alunni alla lavagna



gruppo di bambine alla lavagna

gruppo di bambini alla lavagna

Indessicalità ed identità...

In questa lezione di grammatica *ombeayiüts* è possibile cogliere in atto le dinamiche di creazione della coscienza linguistica dell'*ombeayiüts* innescate dal contesto scolastico e, ad un livello più profondo e sottile, alcune importanti questioni sulle premesse di potere e di senso che, in classe, inquadrano questa funzione metalinguistica. Volendo sistematizzare la complessità della “stratificazione” comunicativa di questa lezione, torna utile il modello della gerarchia logica di Russel rivisitato da Bateson e applicato ai fenomeni della comunicazione e dell'apprendimento [Bateson, 1976 (1972), p. 303-338]:

- livello 1: contenuto (referenziale) della comunicazione: i pronomi *ombeayiüts*;
- livello 2: metalingua: creazione di categorie grammaticali in *ombeayiüts* per isolare e classificare forme linguistiche ed identificare la loro funzione nel discorso (in questo caso ad esempio *ingow minüteran* /al posto del nome/);
- livello 3: lingua procedurale: le indicazioni impartite in *ombeayiüts* che costruiscono il contesto specifico che autorizza i livelli 1 e 2 (le strategie del discorso nell'aula);
- livello 4: aspetti cinestetici e prossemici: ad esempio gli indici gestuali associati alla riflessione metalinguistica sui pronomi.

L'*ombeayiüts* insomma assolve pienamente tutte le funzioni della comunicazione didattica a scuola, essendo insieme “lingua oggetto” (la lingua referente del discorso metalinguistico) (livello 1), la “metalingua” (la lingua di riflessione e analisi sulla lingua oggetto) (livello 2), e la “lingua procedurale” (la lingua d'istruzione, quella in cui vengono impartite le indicazioni sul cosa e come fare) (livello 3). Il modello grammaticale spagnolo standardizzato dalla tradizione scolastica è la matrice dell'uso della lingua indigena a livello 2, quello metalinguistico, e dunque anche della costruzione dell'*ombeayiüts* come lingua oggetto (livello 1). Il maestro crea una categoria grammaticale *ingow minüteran* /al posto dei nomi/, semanticamente coestensiva alla categoria spagnola di “*pronombres*”, per classificare una serie di parole che, nella lingua indigena, svolgono nel discorso la stessa funzione pronominale (livello 2) (7-13).⁶⁴

⁶⁴ È da notare come il maestro, nel creare la categoria linguistica corrispondente alla categoria di “pronome”, faccia ricorso al suffisso generalizzatore *-aran* aggiunto al sostantivo *nüüt* /nome/; tale suffisso, come afferma Flavia Cuturi, è una “*marca che richia-*

Poi, secondo la solita strategia scolastica della domanda inautentica e del triangolo domanda-lavagna-risposta, seleziona, a partire dalle risposte degli alunni, sei pronomi (*xike, ike, nej, ikootsa, ikona, nejiw* /io, tu, egli, noi, voi, essi/) che trascrive in una griglia a sei caselle, titolata con l'espressione *ingow minüteran*, parallela alla griglia formale dei sei pronomi della lingua spagnola (22-30); in tal modo la dominanza del modello spagnolo dal livello 2 transita a costruire anche l'*ombeayiüts* come lingua oggetto a livello 1.⁶⁵

Il discorso didattico del maestro (a livello 2), com'è tipico della comunicazione scolastica, si "espande" dunque internamente al contesto (tramite il continuo riferimento alla lavagna e al modello spagnolo latente),⁶⁶ ma la ridondanza dell'affermazione "nella nostra bocca" indica una crepa nel percorso di formalizzazione-standardizzazione scolastica della lingua: fa parte della riflessione scolastica sui pronomi huave non solo la creazione di categorie grammaticali formali (come *ingow minüteran* /a posto dei nomi/), ma anche la meta affermazione "nella nostra bocca";⁶⁷ se sul piano referenziale il discorso grammaticale è dunque interamente plasmato sul modello spagnolo, sul piano metalinguistico esso è inquadrato in una cornice identitaria esplicitata (l'appartenenza ad una comunità linguistica) che lo orienta in senso inusuale. Alla riga 15 il maestro rimarca tale connotazione accostando alla parola *ombeayiüts* il pronome *ikootsa*, "noi" inclusivo, nella sua

ma a un certo grado di generalizzazione e di astrattezza o... appartenenza categoriale... Qualsiasi tipo di generalizzazione potrebbe essere pensato come l'espressione di una certa consapevolezza.... possiamo dire allora che il huave fornisce lo strumento che attiva l'esercizio della consapevolezza del parlante e richiama l'attenzione dell'ascoltatore, in senso cognitivo... (Cuturi, 1997b, p. 49).

⁶⁵ In questo caso, dunque, la domanda scolastica suona come doppiamente inautentica perché ignora, in qualche modo, una sfera profonda del significato culturale. Le domande poste dal maestro circa i pronomi in *ombeayiüts* (tipo: *¿kwane apiüing aaga?* /che dice questo?/) non sono solo inautentiche secondo il classico modello scolastico, perché già prevedono una risposta esatta, ma sono inautentiche anche rispetto al "gioco linguistico" dell'*ombeayiüts*, perché lo appiattiscono sul modello scolastico, lasciando fuori tutte le varianti d'uso pertinenti ad altri contesti di vita della lingua.

⁶⁶ Il parallelo col modello spagnolo è esplicitato più volte dal maestro (1-6, 22-28, 58-62, 173-178)

⁶⁷ Entrambe le espressioni sono la premessa che costruisce, a livello 2, la spiegazione del maestro: 7-9: *wüx ombeyiüts/ apmajawaats ningüy/ ingow minüteran, neam?* /nella nostra lingua/ vedremo qui/ al posto del nome, bene?/; dalla linea 7 alla linea 65 l'espressione *ombeayiüts* ricorre 8 volte, mentre *ingow minüteran* 11 volte.

forma “nominativa”.⁶⁸ Questo pronome è la chiave contemporanea della coscienza etnica e linguistica huave: nell’espressione “nella nostra bocca” il pronome è amalgamato al sostantivo “bocca” nella forma del suffisso (-*iüts*) ad indicare, in modo simbolico, un contesto di appartenenza linguistica che esula non solo dall’aula ma anche dalla comunità, per comprendere (ed indicare) una “comunità immaginata” [Anderson 1996 (1983)]: quella etnica dei Huave. Nella sua forma libera oggettiva, *ikoots*, il pronome è usato da alcuni anni, in alcuni contesti intellettuali e politici della comunità, come etnonimo autoidentificativo dell’appartenenza etnica, in contrapposizione al tradizionale “huave”, etnonimo a cui la letteratura attribuisce una non accertata origine zapoteca ed il significato dispregiativo di “gente marcita dall’acqua” (Signorini, 1979, p. 17) (cfr. 5.4, 5.4.1). Tale senso identitario della grammaticalizzazione dei pronomi huave, che potremmo definire “metaindlessicale”, non transita però al livello uno, quello della lingua oggetto, dove i sei pronomi huave sono presentati alla lavagna in una griglia formale, una sorta di calcio dal modello spagnolo, senza alcun riferimento alla specificità locale.

Consideriamo ora il livello tre dell’uso dell’*ombeayiüts* in classe, dove la costruzione scolastica del sistema pronominale huave mostra tutta la sua “artificiosità”. Al livello tre l’*ombeayiüts* costruisce il contesto comunicativo dell’aula: intrecciato ai primi due livelli, forma la rete delle relazioni sociali che rendono “cogente” e credibile la versione scolastica della lingua. Se confrontiamo l’uso dell’*ombeayiüts* ai livelli 2 ed 1 con il livello 3 notiamo che la versione standardizzata dei pronomi huave (livello 1) è molto impoverita e semplificata rispetto all’uso effettivo che dei pronomi si fa nella comunicazione (procedurale o infrastrutturale) in classe (livello 3). Nel corso della lezione, il maestro trascura, a livello 2, una variabile propria del gioco linguistico dell’*ombeayiüts*, usato invece a livello 3: il doppio caso nominativo-oggettivo dei pronomi liberi (Stairs, Hollenbach, cit., p. 296) (cfr. nota 68): ad esempio 97 *almandeak* “*ikona*” /dicendo “voi”/ (liv. 3/1), 98 *o sea ikoon* /ossia “voi”/ (liv. 3), 99 (*aag ayaj*) *almandeak ikoon* (*nguia at nej*) /questo sta dicendo “voi” (dove è uguale a “egli”) (liv. 3); a livello 1 il maestro usa la forma nominativa *ikona*, sottacendo la forma oggettiva *ikoon* usata a livello 3. Inoltre emerge

⁶⁸ I pronomi huave possono apparire nella forma “nominativa”, quella usata ad indicare il pronome soggetto (agente), e nella forma “oggettiva”, ad indicare il pronome oggetto diretto o indiretto (paziente). Nella prima forma hanno una terminazione vocale *e/a* che perdono nella seconda (Stairs, Hollenbach, 1981, p. 296); *ikootsa*, è la forma nominativa del pronome noi “inclusivo”, *ikoots* è la forma oggettiva.

anche il carattere flessivo del pronome “noi” di cui non si fa assolutamente cenno nella griglia standardizzata (livello 1). Infatti, oltre alla forma inclusiva “*ikootsa*” standardizzata, la lingua indigena offrirebbe altre due modulazioni del “noi”, del tutto sottaciute nella standardizzazione formale: una è la forma multipla della prima persona (*xikona*) che esclude dal “noi” la persona con cui si parla; l’altra è la forma minima della prima e seconda persona (corrispondente al duale) (*ikora*), che include nell’accezione del “noi” il parlante (io) e l’interlocutore (tu) ed esclude qualsiasi altro eventuale partecipante al contesto (Stairs, Hollenbach, cit., p. 295-296). Almeno una di queste due forme, esclusa a livello 1, è d’altra parte usata a livello 2: si tratta della forma multipla della prima persona usata nella sua forma di affisso amalgamato al verbo, nell’intervento di un bimbo alla riga 21 (*satajcan contar /noi contiamo/*).

Nella seconda parte (66-181), la frattura fra piano pragmatico e piano standardizzato si evidenzia ancor più quando occorre formalizzare a livello 2 il contenuto, così poco referenziale, dei pronomi [Duranti, 2000 (1997), p. 27-28, 181-182, 272]. Se in spagnolo c’è un gergo grammaticale oramai consolidato che permette di parlare in maniera referenziale del significato (molto poco referenziale e molto più pragmatico-indessiciale) dei pronomi (ad esempio il termine “terza persona”), in *ombeayüts* manca quasi del tutto questo genere di campo semantico metalinguistico ed il maestro supplisce con interessanti perifrasi: la terza persona singolare diventa *wüx ombas alinop /sul corpo di un altro/* (87-88).⁶⁹ Di fronte a tale “inadeguatezza” della lingua indigena come metalingua grammaticale e alla poca partecipazione dell’aula, la soluzione didattica del maestro (introdotta da *¿kwa, nguineay intajkan intender? /cosa, come avete capito?/* 104-107) è spostata sul piano primariamente indesiciale: *itijpean /indicate/* (114-115). L’uso degli indici gestuali (a livello 4) coinvolge tutta la classe (maestro compreso) in un’unica “cornice di partecipazione” dove si ridistribuiscono le responsabilità del maestro (nel decidere i turni di parola) e quelle degli alunni (nel rispondere in

⁶⁹ Alle funzioni referenziale e metalinguistica è associata in gran parte la premessa della correttezza che crea a scuola la condizione di “verità” sulla lingua [Duranti, 2000 (1997), p. 179-81, 197, 201, 205-06, 255-56]. La relativa povertà scolastica del huave a livello metalinguistico indica probabilmente quanto la “condizione di verità” nel gioco linguistico *ombeayüts* sia giocata su piani affatto differenti; si vedano a tal proposito le osservazioni di Flavia Cuturi riguardo al complesso campo semantico della parola “dire” che, in una strategia retorica orientata verso ciò che dissero gli antenati, standardizza diversi gradi di responsabilità e di controllo del parlante sulla parola (Cuturi, 1995, 1997b, 2005) (cfr. note 88 e 93).

maniera corretta). Se a livello 2 ed 1 la formalizzazione grammaticale impoverisce la ricchezza pragmatica della lingua (sovresponendo la funzione referenziale), ed a livello 3 l'uso dei pronomi distribuisce i ruoli e le attività nel contesto ("noi" *vs* "voi", "noi" multiplo della prima e seconda persona *vs* "noi" multiplo della prima), a livello 4 viene sovresposto il significato indessicale dei pronomi, la loro funzione primaria di indicare l'inclusione-esclusione dei partecipanti rispetto al contesto comunicativo. A questo punto la riflessione non è più propriamente metalinguistica ma metapragmatica, ovvero non riguarda più il pronome come categoria formale astratta ma come "segno linguistico in grado di creare un contesto" (Duranti, cit., p. 181): giunto al pronome *ikootsa* il maestro chiosa il gesto corale circolare degli alunni, che indica "inclusione", con la frase: "*interejoots... ikootsa... leaw ajliüyüts ningü*"/tutti quanti noi... noi... quelli che stiamo qui/.

Questo *switching* didattico, provocato dalla discrepanza fra la griglia grammaticale spagnola e il sistema pronominale huave, provoca a sua volta uno slittamento pragmatico che cambia la struttura di partecipazione dell'aula: la riflessione metapragmatica sui pronomi huave implica automaticamente una commutazione da un contesto scolasticamente connotato all'interno del tipico triangolo domanda-lavagna-risposta, ad uno più "comunitariamente" connotato, che rimette in gioco l'autorità monologica del maestro e crea le condizioni di una "comunità d'apprendimento" di cui già s'è parlato (cfr.: 2.3.1, 4.3.2 e *passim*) (si veda come si passa dal monologo della spiegazione metalinguistica -80-109- al continuo scambio di battute fra maestro ed alunni, in una vera e propria "*performance* metapragmatica" -110-165-).

La condizione di "verità" che il discorso didattico-scolastico dovrebbe autorizzare, si gioca dunque sullo "sdoppiamento" della funzione metalinguistica in una funzione "identitaria" (metaindessicale), evidente nella sovrapposizione fra la forma inclusiva del pronome "noi" standardizzata alla lavagna e la sua connotazione simbolica come indice d'appartenenza etnica "immaginata", in un contesto pragmatico molto lontano dagli standard di partecipazione ad un evento scolastico.

L'ombeayüts alla lavagna...

La successiva fase di scrittura viene introdotta da un intervento del maestro che invita gli alunni piuttosto diffidenti e ritrosi a passare alla

lavagna; nel fare ciò il maestro è costretto a esplicitare le premesse della scuola: “veniamo a scuola per imparare a scrivere”, nello specifico “perché il nostro corpo possa, perché il vostro corpo possa fare nella nostra bocca” (225-227). La scrittura in lingua indigena entra così sulla scena didattica della lezione come momento focale e qualificante dell’andare a scuola, quasi come una ragion d’essere dell’istituzione stessa. Alla scrittura d’altra parte, associata ad una pragmatica della disciplina, si deve la costruzione di quella “verità metalinguistica” che si acquisisce a scuola, ovvero la “lingua corretta”. Questa correlazione fra scrittura e funzione metalinguistica è considerata da una certa tradizione formalista, che fa capo agli studi classici di Ong e Goody, come un portato cognitivo universale della scrittura alfabetica. Secondo una prospettiva contestuale essa invece non sarebbe che l’effetto di un certo uso sociale del testo scritto: piuttosto che una preconditione della costruzione della lingua come oggetto, la scrittura sarebbe un amplificatore culturale della funzione metalinguistica che, in determinati contesti, come quello scolastico, può creare, ma in maniera meno diretta di quanto si pensi, la lingua come oggetto grammaticale, astratto, decontestualizzato e soggetto a regole specifiche.⁷⁰ Lave e Wenger sembrano spingersi ancora oltre quando affermano che la scuola, legittimando la “marginalizzazione” della partecipazione degli alunni,⁷¹ fonda l’epistemologia dicotomica astratto/concreto:

⁷⁰ *The Psychology of Literacy* di Scribner e Cole (1981) è stato uno dei testi fondanti questa diversa prospettiva di studio: comparando gli effetti cognitivi e sociali della scrittura fuori e dentro la scuola fra i Vai della Liberia, i due autori hanno mostrato la natura contestuale delle valenze cognitive ritenute attributi universali della scrittura. In quanto tecnologia dell’intelletto la scrittura è essa stessa un “manufatto” incorporato all’interno di contesti che ne connotano a loro volta la valenza cognitiva e sociale. Anche la scrittura è stata studiata dunque in quanto oggetto di socializzazione e a tal fine sono state coniate nuove unità d’osservazione ed analisi come quella di “*literacy event*”, inteso come “*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes*” (Schieffelin, Ochs, 1986, p. 181), o quella di “*textual communities*” intese come “*oral networks that distribute information gained from written sources*” (Heath, 1984, p. 267). Alla luce di questo filone di studi la stessa dicotomia fra oralità e scrittura, pensata come grande spartiacque fra “noi” e “loro” [Goody 1990 (1977)], oggi non è più così chiaramente postulabile; emerge così la natura complessa, dinamica e contestuale della relazione fra codice parlato e scritto. Tannen ha mostrato la relazione biunivoca fra i due codici, come un continuo interscambio fra discorso scritto e parlato legato alle dinamiche sociali contestuali in cui i due sono imbricati (Chafe, Tannen, 1987).

⁷¹ Nella misura in cui gli alunni non giungono mai a prendere il posto del maestro, come avviene invece nei contesti d’apprendistato, essi restano sempre partecipanti “marginali” (cfr. 4.3.1).

An important point about such sequestering when it is institutionalized is that it encourages a folk epistemology of dichotomies, for instance, between “abstract” and “concrete” knowledge. These categories do not reside in the world as distinct forms of knowledge, nor do they reflect some putative hierarchy of forms of knowledge among practitioners. Rather, they derive from the nature of the new practice generated by sequestration. Abstraction in this sense stems from the disconnectedness of a particular cultural practice. Participation in that practice is neither more nor less abstract or concrete, experimental or cerebral, than in any other. (Lave, Wenger, cit., p. 104)

Come dire che la dicotomia fra astratto e concreto è il precipitato cognitivo di una struttura di partecipazione istituzionalizzata che “emargina” i discenti dalla partecipazione alla pratica del docente (qui si fonda la relazione asimmetrica fra maestro ed alunni). In questo senso la scuola può essere riletta come un contesto di “apprendistato cognitivo” che, legittimando e reiterando una partecipazione periferica, incorpora nell’alunno l’attitudine cognitiva all’astrazione decontestualizzante [Ajello, 1995, p. 131-137, Collins, Seely Brown, Newman, 1995 (1989)]. Nelle classi di San Mateo, spesso così poco canoniche, la socializzazione della scrittura indigena sembra muovere più verso la “partecipazione” che verso la “marginalizzazione”: dopo la titubanza iniziale, i bimbi si accalcano alla lavagna a scrivere i loro enunciati in lingua indigena, senza nessuna gestione dei turni e senza nessun controllo da parte del maestro che, dal fondo della classe, si limita ad osservare e ad invitare altri a passare. Per riprendere una nozione di Gumperz, i segnali di contestualizzazione della scrittura scolastica, e quindi del suo apprendimento, sono in parte diversi da quelli che ci si aspetterebbe: voci che si sovrappongono, alto *sounder bound*, turni confusi, molta collaborazione fra compagni, nessuna gestione diretta del maestro, nessuna correzione. In questo quadro la scrittura può acquisire dunque un diverso significato d’uso, senza un rimando continuo e diretto all’errore e alla correttezza (aderenza ad uno *standard*), senza nessuna correlazione diretta a capacità individuali e probabilmente senza la stessa valenza di “verità” che le sarebbe associata in un contesto scolastico più ortodosso e codificato. Qui la pratica dell’imparare a scrivere, e la socializzazione di questa pratica, sembra essere più aderente al campo semantico, e al contesto pragmatico d’uso, dell’espressione indigena “il vostro corpo può fare nella nostra bocca”, la premessa che ha aperto la seconda fase della lezione, che vuol dire “saper scrivere in huave” (225-227). È interessante notare come, in questo caso, non venga usato il verbo *akiajchay* / appren-

dere/, solitamente associato a contesti d'apprendimento scolastico,⁷² ma l'espressione *alndom ombas* /può il corpo/ che ricopre un'area semantica che va dal "sapere" all'"essere capace di", più pertinente a contesti d'apprendistato dove si apprende attraverso l'imitazione e la compartecipazione all'esperienza "esperta" (cfr. nota 17 capitolo 4, note 68 e 72, capitolo 5).⁷³ Il risultato finale di questo esercizio di "scrittura collettiva" è certo piuttosto lontano dalla versione guida del maestro, formalizzata alla lavagna nella griglia a sei caselle. È una scrittura improvvisata senza uno *standard* di riferimento, una scrittura fortemente eteroglotta, tornando ad usare la metafora bachtiniana, in cui, a livello tanto di contenuto quanto di forma, si ascoltano diverse "voci" in contrasto fra loro: la voce del maestro, defilato e marginale, è forse la meno evidente, fra tutto l'intreccio di voci che costruiscono questa *performance* di scrittura *ombeayiüts*.

A questo punto, date queste premesse contestuali, la stessa correzione del maestro, che dovrebbe riavvicinare allo standard il risultato deviante, assume tutt'altra valenza. Qui la correzione non comporta un'attribuzione individuale di valore o merito né presuppone nessuna precisa convenzione su cui basarsi; ancora una volta è la comprensione e non la

⁷² Il verbo *akiaach/akiajchay* sembra indicare il campo semantico dell'educazione in accezione scolastica: *akiajchay* /apprendere, studiare/ (dal dizionario Stairs), è la forma riflessiva del verbo *akiaach* /insegnare, istruire/ anch'esso attinente alla sfera semantica dell'attività scolastica: *monkiajchay* sono gli studenti (103), *nekiaach* è il maestro e *akiaach wüx* è spiegare, *akiajchay wüx* è abituarsi, allenarsi ("*lo ensaya*"). Queste parole, ed il loro contesto d'uso, colpiscono per la loro estrema omogeneità. Esse sembrano pertinenti al ristretto campo semantico che ha a che fare con le "attività disciplinari" in contesti istituzionali ben definiti. Il dizionario degli Stairs, dopo la glossa dei vocaboli, riporta delle frasi che illustrano l'uso della parola; notiamo come queste rinvino spesso a contesti d'uso non autoctoni, come la scuola o la marcia dei coscritti militari. Nel caso di *akiaach*, la frase è relativa alla scuola: *sanayak tiül escuel xekwal makiaach nej nekiaach* /manderò mio figlio a scuola perché il maestro lo istruisca/; nel caso di *akiajchay*, la frase illustrativa recita così: *xechüig teakiajchay majüyich camiong* /mio fratello minore sta imparando a guidare il camion/; come secondo significato della parola *akiajchay* lo Stairs riporta il significato di "marciare" specificandone esplicitamente il contesto ("detto dei coscritti che danno servizio militare") e la illustra con la seguente frase *wüx doming samb sakiajcabu kos sajiür dieciocho xeneat* /ogni domenica vado a marciare perché ho diciotto anni/. È possibile che l'accezione "deontica" di questi verbi sia il risultato di un loro adattamento a contesti "disciplinari" come la scuola e le marce militari che ne hanno trasformato il significato d'uso: oggi indicano tutto ciò che ha a che fare con l'educazione formale e la disciplina dei corpi e delle menti.

⁷³ D'altra parte lo scrivere richiede, innanzitutto, un addomesticamento della mano e dei gesti per nulla scontato; la stessa espressione usata in *ombeayiüts* per significare il verbo "scrivere" è fortemente connotata dalla fabbrilità: *arang nawüig* /fare pagine-libri/.

“regola” ciò a cui “punta” la correzione del maestro, una comprensione non propriamente scolastica (nel senso di “avete capito, avete appreso?” quindi “siete in grado di ripeterlo?”) ma una comprensione che punta all’“intesa”: *atkiáj lamanguiaiiüts kwane* /così già sentiamo che cosa/ ‘così già capiamo cosa (c’è scritto)’ (318); il suono della parola e la morfologia grafica hanno ancora un vincolo troppo labile per essere compresi scolasticamente. Paradossalmente sembra quasi che qui venga messa in gioco quella “concertazione oggettiva” senza il bisogno della regola propria di una “padronanza pratica”, calata nell’*habitus*, che Bourdieu vede all’opera nella trasmissione informale del sapere allo stato pratico (la dotta ignoranza!), prima di qualsiasi esplicita istituzionalizzazione della “norma” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 247-266 e *passim*]; una “padronanza” propria di tutte quelle pratiche identificate con la parola *costumbre*, propria di un *habitus etnico* prescolastico (cfr. 5.1, 5.1.2 e *passim*), che sembra qui retroagire all’interno di un rapporto pedagogico istituito! Proprio a partire da questa “paradossale ricorrenza” fra padronanza pratica e istituzione della norma (che è l’altra faccia del conflitto fra *costumbre* e diritto nazionale), sembrano scaturire il discorso e l’*ethos* dell’identità etnica nella sua doppia faccia intellettuale e politica (cfr. 5.4, 5.4.1, 5.4.2).

Il gioco della correzione che si gioca in questa aula non sembra essere insomma lo stesso giocato in un’aula di una scuola formale (intendo “non indigena”): la “condizione di verità” del discorso didattico, creata dalla struttura di partecipazione standard, dalla sovrapposizione della funzione referenziale e della valenza denotativa della lingua, sfuma qui in una condizione di “identità”, creata dalla riflessione metapragmatica che sovrappone al modello formalizzato la funzione indessicale; in questo contesto di senso va inquadrata anche la questione della “correttezza” della scrittura, un valore che noi siamo abituati ad attribuire alla pratica dello scrivere, ma che nelle classi huave può perdere molta della sua coerenza.⁷⁴

Tutta la pragmatica della comunicazione scolastica (le *default options* di Cazden) tende a costruire le condizioni perché venga riconosciuta come credibilmente vera la versione scolasticamente corretta della lingua; ma l’al-

⁷⁴ In questa cornice i fenomeni di “purismo linguistico” (come nella sequenza 329-348 in cui il maestro traduce la parola “campo” col termine *püjchiüm iüt* “terra piana ed aperta”, termine specifico che descrive un particolare tipo di paesaggio ed ambiente adatto alla pastorizia) vanno letti come una sorta di “ipercorrezione” scolastica che conferma la regola istituzionale in assenza della padronanza grammaticale: in assenza di uno standard grammaticale-ortografico a cui aderire (il codice), l’intenzione della correttezza è orientata verso l’uso della lingua [è più corretto scrivere in *ombeayüts* che in spagnolo! (330, 335)].

fabetizzazione in lingua indigena sembra creare un profondo cortocircuito all'interno di queste premesse, interferendo con le regole stesse del gioco scolastico: la standardizzazione dei pronomi non è coestensiva alla varietà dell'uso e il significato referenzialmente vero dei pronomi passa in secondo piano rispetto alla loro valenza indessicale; la stessa correzione, momento topico della strategia scolastica della costruzione della versione corretta, non sembra rispondere integralmente all'esigenza di costruzione di uno standard, ma all'esigenza prima di intelligibilità fra maestro ed alunni, ad un livello profondo di decodifica fra sonoro e morfologico. È indicativo in tal senso che il maestro al momento della correzione usi ripetutamente il verbo *anguiaiy*, cioè il verbo "uditivo" del campo semantico del "sapere-conoscere-capire", e non *ajaw*, il verbo "visivo" in genere usato nel contesto scolastico per attirare l'attenzione degli studenti (cfr. p. 224-225): ... *a ver ingiuayiiin sanateow alinop* /vediamo, ascoltate-capite, la leggerò un'altra volta/ (282-283) ... *atkiyaj lamanguiaiiüts kwane* /così ascoltiamo cosa (c'è scritto)/ 'così capiamo cosa c'è scritto' (318); la frase scritta alla lavagna è scritta male non perché "si può vedere" che non rispetta certe regole di ortografia, ma perché, così come è scritta, suona male, tanto che non se ne "sente-capisce" il significato. Torneremo più avanti sulla valenza della dimensione sonora della parola nel processo di produzione e standardizzazione del "significato" nel gioco linguistico dell'*ombeayiiüts* (cfr. 4.5.3). Per ora basti notare come a scuola l'*ombeayiiüts* diventa oggetto di un discorso non esegetico o grammaticale in senso stretto (se non di riflesso dello spagnolo), ma più propriamente "metaindessicale-identitario". Le strategie comunicative usate in questa lezione non rendono credibile o persuasiva una regola ed una convenzione (quella standardizzata alla lavagna), ma danno forma ad un senso metaindessicale della lingua che fonda il sentimento d'appartenenza ad una stessa "comunità immaginata" (cfr. nota 99), incorporando nell'*habitus* un senso di identità (cfr. 5.3.3, 5.3.4, 5.4, 5.4.1, 5.4.2).

4.5.2 Quinta giornata: l'interfaccia fra i giochi linguistici ovvero il corpo sottile dell'identità...

Nelle classi superiori l'alfabetizzazione in spagnolo perde parte della sua urgenza curriculare e la riflessione metalinguistica sull'*ombeayiiüts* trova relativamente più spazio; ciò avviene però senza che gli stessi insegnanti dispongano in genere delle necessarie conoscen-

ze tecnico-linguistiche per affrontare con competenza (scolastica!) i problemi della codificazione della lingua materna. In tali condizioni la scuola, lungi dal creare una consapevolezza grammaticale del codice, finisce per socializzare un senso di “incommensurabilità” linguistica, all’interno di una cornice identitaria del discorso, senza fornire gli strumenti tecnici adeguati per misurare la distanza (la differenza) che separa i due giochi linguistici dello spagnolo e dell’*ombeayüts*.

Riporto di seguito alcune sequenze di una lezione sulle preposizioni huave registrata in una sesta classe nella scuola primaria bilingue “Adolfo López Mateos”.⁷⁵ I bambini sono disposti a semicerchio lungo le pareti dell’aula, alternati un bimbo e una bimba. Il maestro, dalla lavagna, ha già iniziato il giro di domande sul tema delle preposizioni in *ombeayüts*; i bambini sono attenti e silenziosi.

¿Cómo unimos las palabras en nuestra lengua?

- 1 S *¿cómo unimos las palabras en nuestra lengua? vamos a ver*
/come uniamo le parole nella nostra lingua?, vediamo/
[silenzio assoluto]
- 2 *¿cómo unimos palabras en nuestra lengua?*
/come uniamo le parole nella nostra lingua?/
- 3 ... *en español está el artículo ‘a’ que une las palabras ¿no?*
/ in spagnolo c’è l’articolo ‘a’ che unisce le parole, no?/
- 4 *para unir palabras, para unir ideas*
/per unire parole, per unire idee/
[mentre cancella alla lavagna]
- 5 *se anota...el artículo ‘a’, perdón la preposición ‘a’, es preposición...*
/si annota... l’articolo ‘a’, scusate, la preposizione ‘a’, è preposizione... /
- 6 *y nosotros ¿qué preposiciones usamos?... para unir ¿sí?, ¿qué preposiciones usamos?*
/e noi che preposizioni usiamo... per unire, sì? che preposizioni usiamo?/
- 7 ...[scrive alla lavagna]:«tim tameayüx langui...»
«ieri sono andato a dormire di no..»
[... si sofferma sulla parola «langwiiüts» (già di notte), che non sa come scrivere]
- 8 *¿cómo se escribe?*
/come si scrive?/
[abbassa la testa]

⁷⁵ L’evento comunicativo corrisponde ad una lezione di circa un’ora e mezza di cui qui sono stati riportati solo alcuni passi selezionati.

- 9 ba 'e' *maestro*
- 10 ngoma (noik kiaj) *maestro*
/non una di quelle maestro/
- 11 b1 ngwiüts 'ü', 'ü', 'ü'
/di notte ü, ü, ü /⁷⁶
- 12 S [cancella tutto e riscrive] «tim tambas nameay langüch»
«ieri sono andato a dormire di notte»/
(correttamente sarebbe: «tim tambas nameay langwiiüts»)
- 13 ba langwiiüts /già di notte/
[continua a sillabare]
- 14 b1 langwiiüts, langwiiüts, langwiiüts
/già di notte, già di notte, già di notte/
- 15 S [è titubante su «langüch» e corregge in «langüids»]
- 16 ba "te", "te" "ese"
[i bambini correggono ancora una volta l'ortografia errata del maestro;
si scrive con 'ts' e non con 'ds' come l'ha scritto il maestro!]
- 17 b1 "te" "ese"
[risatine]
- 18 S *a ver cómo unimos las palabras aquí: "tim- tambas-nameay- langwiiüts"*
/vediamo come uniamo le parole qui: "ieri sono andato a dormire di notte"/
[la classe sillaba sottovoce]
- 19 *yo creo que es eso ¿no?*
/io credo che è questo, no?/
[cerchia la sillaba «na» di «nameay» /a dormire/ dove individua la "preposizione" corrispondente alla spagnola 'a']
- 20 *...o casi no hay*
/o quasi non c'è/
[allarga le braccia]
- 21 *... porque: 'imeay... ameay', siempre anteponen unaaa, una letra ¿no?*
/perché: 'dormi... dorme', sempre antepongono una, una lettera /
[rivolto alla classe]
- 22 *yo creo que no es una preposición para nosotros*
/io credo che (questa) non è una preposizione per noi/
- 23 (?) *más aaa, ameay, lameay...*
/(?) più doo, dorme, già dorme.../
- 24 *¿qué quiere decir "lameay"?*...
/che vuol dire "già dorme"?/
[nessuno risponde]

⁷⁶ L'intervento del bambino rimarca il suono 'ü' tipico della lingua huave, una vocale alta posteriore, intermedia fra una 'e' ed una 'u' dell'italiano.

- 25 *ya se du... ya se durmió*
/già s'è... già s'è addormentato/
- 26 ... nameay, xike sana... xike sanameay
/a dormire, io vado a, vado a dormire/
[dice sì con la testa]
- 27 b ike (teimeay)
/tu stai dormendo/
- 28 S [si gira e sorride]... *entonces, vaya implícito aquí como si fuera pronombre...*
/dunque, sia implicito qui come se fosse pronome /
[indicando la parola «nameay» /«a dormire» alla lavagna]
- 29 *(no me sale) la palabra...*
/(non mi esce) la parola.../
[chiude gli occhi e alza la testa al cielo come a cercare la parola giusta]
- 30 *pronombre personal de primera persona... ¿ no?, ooo implícito la primera persona, 'nameay'*
/pronome personale di prima persona, no?, o implicito la prima persona, 'a dormire'/
- 31 ... *(hacemos otros)...*
/...(facciamone altre).../
- 32 [il maestro scrive un ulteriore esempio alla lavagna]:
«wüx tapeayüix tinden tapods xateow nawig»⁷⁷
/«quando sono arrivato a casa mi sono messo a leggere»/
- 33 *aquí ¿cuáles de las palabras ... une alguna palabra, dónde hay una palabra, una letra que une otra palabra?...*
/qui, quale parola unisce.. una parola, dove sta una parola, una lettera che unisce un'altra parola? .../
[silenzio, bimbi rivolti tutti alla lavagna]
- 34 ... *¿ha de ser esa? /deve essere questa?/*
[sottolinea «tapods», i bimbi leggono sottovoce qualche parola della frase]
[...]
- 35 S *a ver niños ¿qué creen ustedes? ¿que en nuestra lengua existe una preposición que une de una palabra a otra palabra?*
/vediamo bambini, cosa credete? che nella nostra lingua **esiste** una preposizione che unisce da una parola a un'altra parola?/
[unisce i pugni; ottiene attenzione scolastica]
- 36 *hasta ahorita no le encontramos nada*
/fin'ora non ne abbiamo incontrata nessuna/
[...]

⁷⁷ La frase scritta correttamente, secondo lo standard dell'ILV, sarebbe: «wüx tapeayüüs tinden tapots sateow nawüig».

¿Creen ustedes que esta palabra ‘al’ es nuestra?

- 37 *allá dice* “tim alnaw saniüng tajawas nop teat naxey teajmiük”
/li dice: “ieri uscendo dalla mia casa ho visto un signore mentre cadeva”/
[...]
- 38 *anoten eso*, “tim al naw saniüng”
/scrivete questo, “ieri uscendo dalla mia casa”/
- 39 “al”, alanoik *preposición*... “al”, ¿ “al”... kwane aag ayaj..?
/”al” è un’altra preposizione... “al”, “al” ... cos’è questo?/
- 40 “alnaw najaw”
/“uscendo a vedere”/
- 41 ...¿ *creen ustedes que esta palabra “al” es nuestra... o es ado... , adoptada?*
/credete che questa parola “al” è nostra o è ado... adottata?/
- 42 b *adoptada*
/adottata/
- 43 S (ndoj) *entonces*, “alnamb najaw”
/(poi), dunque, “andando a vedere”/
[cambia la frase]
[...]
- 44 *pues* “xike tambas, wüx tim al naw tinden”...
/allora, “io sono andato, quando ieri uscendo di casa..”/
[rilegge la frase rettificata]
- 45 *pero pues* atkiaj tearang (nganüy) (??) “ooo” “aaal”
/ma allora, così hai fatto (ora) (??) “oo” “aal”/
[indica con le dita]
- 46 b2 al tindek
/sta nel mare/
- 47 S *mmm* [assenso]
- 48 *pero* ijaw “aaal tindek”...
/però guarda, “sta nel mare”.../
- 49 alndom ayakaats (?), atkiaj
/possiamo mettere (?), così!/
[si alza dicendo qualche cosa e unisce «al» a «naw» alla lavagna]
- 50 bb alnaw, alnaw
/uscendo, uscendo/
- 51 b2 aag ayaj apiüng “al-naw”
/questo dice “al-naw” (uscendo)/
- 52 S *mmm... entonces solamente así ¿no?, juntos, ¿por qué?*
/dunque solamente così, no?, uniti, perché?/
[aggiunge «g» a «sanien», rimarca la seconda «t» di «teat»]

- 53 *porque en nuestra lengua no puede haber una preposición “al” ... no hay una preposición “al” ni “o”*
/perché nella nostra lingua non ci può essere una preposizione “al”, non c’è una preposizione “al” né “o”/
[sorride e torna a sedersi sulla cattedra]
[...]
- 54 *... ya escribimos bastante y no aparece ninguna “a” que podemos nos separarlo de una palabra*
/già abbiamo scritto abbastanza e non appare nessuna “a” che possiamo separare da una parola/
[...]
- 55 *debe ser pegado junto a una palabra ¿no?*
/deve essere attaccato, unito ad una parola, no?/
- 56 *como ese caso “alnaw, alnaw, (?) al-naw”*
/come in questo caso: “alnaw, alnaw, al-naw”
(uscendo, uscendo, uscendo)/
- 57 b tim alnaw
/ieri uscendo/
- 58 S noik nej “alnaw”, noik nej
/uno solo “alnaw” (uscendo), uno solo/
- 59 *entonces... ¿con qué palabras, con qué preposición nosotros unimos las palabras?*
/dunque... con che parola, con che preposizione uniamo le parole?/
[gesto interrogativo, tono ricapitolativo]
- 60 bb ndoj, altiül
/poi, in/
- 61 S *la pregunta es, ¿cuáles son nuestras preposiciones con que unimos las palabras?*
/la domanda è: quali sono le nostre preposizioni con le quali uniamo le parole?/
- 62 b2 nop /uno/
- 63 S nop es “uno”
/“nop” è uno/
- 64 b2 tiül /nel/
- 65 S “tiül” es “dentro”
/“tiül” è “dentro”/
- 66 b3 xi teat, teat, teat
/mio padre, padre, padre/
- 67 S “teat” es “señor”
/“teat” è “signore”/
- 68 b tamb /è andato/
- 69 b4 tajawas, tajaw / ho visto, ha visto/

- 70 S ¿tamb? /è andato?/
 71 b3 *se fue* /è andato/
 72 S *se fue* /è andato/
 73 b3 *alnaw* /uscendo/
 74 b4 *tajawas* /ho visto/
 75 S *tajawas, lo vi*
 /“tajawas”, l’ho visto/
 76 b *alnaw...* /uscendo.../

[alternanza piuttosto regolata dei turni senza nessuna gestione da parte del maestro, la classe continua ad essere silenziosa e attenta]

- 77 S *al salir, ahí está el... mira, ahí está laaaa...*, *el prestamo “al salir”, “al naw”* [sorride]... ¿no?
 /all’uscire, lì sta il (prestito)... guardate, lì sta laaa... il prestito “*al salir*”, “*al naw*”... no?/
 78 *pues supongamos, pensé por lo que no está, que no era así ¿no?*
 /beh, supponiamo, pensavo (per il fatto che) non c’è, che non era così, no?/
 [...]

 79 “*al naw*”, “*al salir de mi casa...*” ¿no? ... o *al salir de la casa...* “*al naw*” y “*al salir*”
 /“*al naw*”, “uscendo dalla mia casa...” no?, o uscendo di casa... “*al naw*”, “all’uscire”/
 [si volge a leggere]

 80 ... *pareciera que fueran iguales ¿no? con la, con la sílaba “al”*
 /semberebbe che siano uguali, no? con la, con la sillaba “*al*”/
 81 ... ¿*coincidencia?* ... ¿*prestado?*
 /coincidenza?... prestato?/
 [sguardo interdetto]

 82 ... *porque no, porque se parece con... la sílaba “al”*
 / perché no, perché si assomiglia con.. la sillaba “*al*”/
 83 *miren la pregunta es... niños*
 /guardate la domanda è... bimbi/
 [tono ricapitolativo]

 84 ¿*con qué palabras nosotros, con qué preposiciones nosotros unimos dos palabras en nuestra lengua?*
 /con che parola noi, con che preposizione noi uniamo due parole nella nostra lingua?/
 85 ... ¿*con qué palabras unimos o qué preposiciones usamos para unir dos palabras?*...
 /con che parole uniamo o che preposizioni usiamo per unire due parole?.../

86 ... *a ver ¿alguien quiere pasar otra vez?*
/... vediamo, qualcuno vuole passare un'altra volta?/

nessuno vuole andare alla lavagna [...]

87 S ... *entonces, respondan por favor...*

/... dunque, rispondete per favore.../

88 *sí, ¿nosotros tenemos algunas palabras con que unimos dos palabras?*
¿tenemos alguna preposición?

/sì, noi abbiamo alcune parole con le quali uniamo due parole? abbiamo qualche preposizione?/

89 b *pee masey (ngomajlÿy tiül ikoots)*

/ma forse non ce l'abbiamo presso di noi/

'ba, forse noi non ce l'abbiamo'

90 S *pues... lo que queremos saber es si tenemos alguna*

palabra que une dos palabras, alguna preposición, en español se conoce como preposición

/beh... quello che vogliamo sapere è se abbiamo alcune parole con le quali uniamo due parole, certe preposizioni, in spagnolo si conoscono come preposizione/

91 *por ejemplo en español la “a” une dos palabras ¿no?, preposición “a” es para unir dos palabras, para darle sentido al enunciado...*

/per esempio in spagnolo la “a” unisce due parole, no? la preposizione “a” è per unire due parole, per dare senso all'enunciato... /

[...]

92 *tim tanatepeay nop kich*

/ieri stavo salutando un piccolo (bambino)/

[...]

93 S *a ver ¿con qué palabras unimos dos palabras ahí?*

/vediamo, con quale parola uniamo due parole, lì?/

94 *tim tanaa-tepeay nop... kich*

/ieri staaavo salutando un...piccolo (bambino)/

95 b *nop /un/*

96 S *¿nop? /un?/*

97 *“nop” es...una persona*

/“nop” è... una persona/

98 b *... tana... /stavo.../*

99 S *tana, tana... “le”*

/stavo, stavo ... “lo”/

100 *supongamos que así ¿no?*

/supponiamo così, no?/

- 101 *aunque no se parece “tana” con el artículo “le saludé”¿ no?*
/anche se “tana” non assomiglia all’articolo “L’HO salutato”, no?/⁷⁸
- 102 *... ahí “tana”, yo creo que es “tana”...*
/... lì “tana”, io credo che è “tana”.../
- 103 *a ver cuando ustedes que dicen “tim tanatepeay nop kich” /vediamo*
quando voi dite: “ieri stavo salutando un piccolo (bimbo)”/
- 104 *¿”tana” qué significaría en español?*
/“tana” che significherebbe in spagnolo?/
- 105 b tana, tana, tana
- 106 S *no hay ¿verdad? así, así no hay una interpretación literal*
/non c’è vero?, così, così non c’è un’ interpretazione letterale/
- 107 b3 *ayer saludé*
/ieri salutai/
- 108 S *xike tim tanatepeay nop kich...*
/io ieri stavo salutando un piccolo (bimbo).../
- 109 *¿qué significaría en español “tana”?*
/che significherebbe in spagnolo “tana”?/
- 110 b3 *ayer, ayer, ayer saludé*
/ieri, ieri, ieri, salutai/
- 111 b4 *un niño/un bambino/*
- 112 S *no es “le”, niíiii... “al”, niíiii ...*
/non è “lo”, neee... “al”, neee.../
- 113 *entonces “tim taanatepeay nop kich”*
/allora, “ieri staaaavo salutando un piccolo (bimbo)”/
- 114 b *kich (tim) tapeay*
/un piccolo (ieri) è venuto/
[si intreccia qualche commento alla frase]
[...]
- 115 S *niños, qué creen ¿tenemos algun artículo “a” en nuestra lengua?*
/bambini, che credete, c’è nessun articolo “a” nella nostra lingua?/
[tono conclusivo]
- 116 b *noo*
- 117 S *o sea preposición que diga*
/ossia preposizione che si dica/
- 118 bb *no, ngwey, síii /no, no, si/*
- 119 S *¿tenemos una preposición “a” en nuestra lengua?*
/abbiamo una preposizione “a” nella nostra lingua?/
- 120 b3 *sí, no, sí [ironicamente]*
- 121 S *¿tenemos alguna preposición diferente a la letra “a”?*
/abbiamo nessuna preposizione diversa dalla lettera “a”?/

⁷⁸ Il prefisso *tana-* indica il tempo progressivo (Stairs, Hollenbach, cit., p. 319).

- 122 b (sí ata) ajlüy
/sì c'è anche.../
- 123 S ¿hay, verdad?/c'è vero?/
- 124 ...pero yo creo, nosotros lo vemos así porque todo podemos traducir literalmente nuestraaaa, al español
/però io credo, noi lo vediamo così perché possiamo tradurre tutto letteralmente nella nostraaaa, allo spagnolo/
125 o sea se quedaaa... sin una interpretación, no (tomamos) con una preposición
/ossia rimane... senza una interpretazione, non (prendiamo) una preposizione/
[apre le braccia con un ampio gesto interrogativo]
- 126 para mi conclusiones así
/la mia conclusione è così/
- 127 bien, vamos a ver las otras palabras “desde”
/bene [si alza, tono ricapitolativo] vediamo le altre parole “da”/[cancel-la alla lavagna]
- 128 a ver qué dicen, “desde” y “hacia” ¿o no?
/vediamo che dice, “da” e “verso”, o no?/
[...]
... scrive «desde»/«da» e «hacia»/«verso» alla lavagna e poi fa leggere le “definizioni” di queste due preposizioni sul libro di spagnolo...

“desde” e “hacia” in ombeayüts

Scrive due frasi in spagnolo: «vengo de Colonia Juárez» («vengo da Colonia Juárez») e «en la tarde iré hacia la ciudad de Salina Cruz» («nel pomeriggio andrò verso la città di Salina Cruz»), e le traduce oralmente “xike ximiün tiül Colonia Juárez” /io vengo da Colonia Juárez/, “sanamb ningüy, sanamb andüy Saliin” /andrò qui, andrò verso Salina/(...)

- 129 S a ver en nuestra lengua... estas dos palabras
/vediamo nella nostra lingua... queste due parole/
[sottolinea «desde» («da») e «hacia» («verso»)]
- 130 ¿cómo se dice “desde”, en nuestra lengua?
/come si dice “da” nella nostra lingua?/
- 131 b2 ximiün
/io vengo da/
- 132 S ¿aah?
- 133 b2 ximiün
/io vengo da/
- 134 S ¿ximiün?
/io vengo da?/

- 135 b5 samiün
/io vengo da/
- 136 S “samiün”, “ximiün”, *desde... desde... ¿ximiün?*
/“io vengo da, io vengo da”, da... da... “io vengo da”?/
- 137 bb imiün
/tu vieni da/
- 138 S *bagamos algunas palabras ¿no?*
/facciamo alcune parole, no?/
- 139 *desde, desde, desde, desde*
/da, da, da, da/
- 140 ikootsa lamandeakaats (nguinaey) atkijaj ¿ngwa?
/noi oramai parliamo come, così no?/
- 141 *desde* nawas ningüy, *hassta* ninguiün
/da “*nawas ningüy*” (sono venuto da qui), **fino** a là/
- 142 *desde* (lawas) ningüy, *hasta* ninguiün
/da “*lawas ningüy*” (già sono venuto da qui), fino a là”⁷⁹/
- 143 b tiül ombeay moel
/nella bocca straniera/ ‘in spagnolo’
- 144 S *pero* kwane aldom ximbeayiiüts, kwane andeakaats, *desde*
/però cosa può la bocca nostra, cosa diciamo, “*desde*” (da)/ “però come possiamo dirlo nella nostra lingua, come diciamo “da”?/
- 145 b *de*, naw ningüy
/de, vengo da qui/
- 146 S *de*, naw ningüy
/de, vengo da qui/
nawas ningüy
/sono venuto da qui/
[...]
- 147 ... *entonces, esteee, a ver, traduciendo en nuestra lengua ¿cómo se diría “desde”?...*
/...dunque, vediamo, traducendo nella nostra lingua, come si direbbe “da”?.../
- 148 “naw ningüy ¿ngwa?, naw ningüy o naw ninguiün”
/“vengo da qui, no?, vengo da qui o vengo da là”/
- 149 o “nawas, nawas Colonia, nawas Salin, nawas tikambaj” ...
/o “sono venuto, sono venuto da Colonia, sono venuto da Salina, sono venuto dal paese”.../

⁷⁹ Allude al fatto che nella parlata indigena corrente spesso l’espressione preposizionale huave (ad esempio *nawas* /sono venuto da/) è raddoppiata dalla preposizione in spagnolo (ad esempio *desde* /da/), tema che riprenderà esplicitamente poco dopo (170-182).

- 150 *peroooo... desde... (?)... bueno, a ver el problema, nosotros no lo utilizamos como preposición... bien*
/però, da... bene [risatina], vediamo il problema (è che) noi non lo utilizziamo come preposizione, ...bene/
[si dirige verso la lavagna]
- 151 *para la lengua española “desde”, también “hacia”, estas dos palabras en la lengua española se utilizan como preposición...*
/per la lingua spagnola “da”, anche “verso”, queste due parole nella lingua spagnola si utilizzano come preposizioni.../
[...]
- 152 *vamos a tratar de hacer en nuestra lengua algunas palabras que suponemos...*
/cerchiamo di fare nella nostra lingua alcune parole che supponiamo.../
#
- 153 ... [scrive alla lavagna «xajüy ximiün tiül escuel xandey xanieng» («cammino dalla scuola verso la mia casa») e poi «nawüas tiül plas tambas majaw xik medico» («sono venuto dal mercato e sono andato a vedere il medico») e poi corregge leggendo: «nawaüs tiül plas tandüyes nieng ajlüy doctor» («sono venuto dal mercato e sono andato verso dove sta il dottore»)⁸⁰ e così commenta]:
[...]
- 154 S *“caminé desde mi casa hacia la escuela” (?) apiüing...*
/“ho camminato dalla mia casa verso la scuola” dice/
- 155 *caminé desde mi casa hacia la... desde mi casa hasta la escuela*
/ho camminato dalla mia casa verso la... dalla mia casa fino alla scuola/
- 156 b4 *tajüi(üs) desde saniüing amb tiül escuela*
/ho camminato dalla mia casa verso la scuola/
- 157 S *desde saniüing*
/dalla mia casa/
- 158 b4 *desde saniüing amb tiescuel*
/dalla mia casa verso la scuola/
- 159 S *desde saniüing*
/dalla mia casa/
[si intrecciano più voci di bimbi]
- 160 S *aag agüy /questo/*
[indica alla lavagna]

⁸⁰ Le frasi scritte correttamente sarebbero: «*sajüy ximiün tiül escuela sandüy saniüing*» («cammino dalla scuola verso casa»); «*nawas tiül plas tambas majaw xik medico*» («sono uscito dal mercato e sono andato a vedere il dottore»); «*nawas tiül plas tandüyüs niüing ajlüy doctor*» («sono uscito dal mercato e sono andato verso dove sta il dottore»).

- 161 b tajüy ximiün saniüng
/ho camminato dalla mia casa/
- 162 S ximiün saniüng
/dalla mia casa/
- 163 b4 *para* tiül escuela
/verso la scuola/
- 164 S *para* tiül escuela
/per la scuola/
- 165 ... (tanagüy) ximiün saniüng ¿ngwa?
/(?) dalla mia casa, no?/
- 166 ... *entonces quiere decir ahí, ¿desde*, “ximiün”?
/dunque vuol dire, “da” (è come) “vengo da”/
- 167 ... *¿cual es la palabra “desde” ahí?*
/qual è la parola “da” lì?/
- 168 b ximiün
/vengo da/
- 169 S ximiün saniüng
/vengo dalla mia casa/
(... altri esempi orali)
- 170 *entonces la palabra “desde”*
/dunque la parola “da”/
- 171 imiün ¿ngwa? (...)
/“viene da”, no?/
- 172 ijawan nguineay andeakaats, apiüngaats ikootsa
/guardate come parliamo, (come) diciamo noi/
- 173 “*desde* imiün ningüy”
/da “*imiün ningüy*” (viene da qui)/
[indice gestuale]
- 174 ijkiaw poch apmandeakaats
/due parole diremo/
‘diciamo due parole’
- 175 ... *desde*-imiün ningüy
/da (e) *imiün ningüy* (viene da qui)/
- 176 ...wüx apmandeakaats “imiün ningüy”, apmandeakaats “*desde*”
/quando diremo “viene da qui”, diremo “da”/
‘quando diciamo “viene da qui”, diciamo anche “da”’
[...]
- 177 “*desde* imiün ningüy”
/da *imiün ningüy* (viene da qui)/
- 178 andeakaats *español “desde”*, andeakaats ombeayiüts “*desde*”
/diciamo in spagnolo “da”, diciamo nella nostra bocca “da”/
[...]

- 179 *¿entonces creen ustedes que “desde” y “imiün” son iguales?*
/dunque credete che “*desde*” (da) e “*imiün*” (viene da) sono uguali?/
- 180 *más ¿son parecidos?*
/più, sono simili?/
[una bimba scuote la testa]
- 181 *...porque repetimos a veces, “desde”, “imiün”, dos palabras juntas*
/perché ripetiamo a volte “*desde*”(da) e “*imiün*” (viene da), due parole unite/
- 182 *... o sea que repetimos dos veces la misma palabra en español y en nuestra lengua, ¿no?, ... como que no estamos seguros si está bien “desde” o está bien “imiün”...o al revés...*
/ossia ripetiamo due volte la stessa parola in spagnolo e nella nostra lingua, no?... come se non siamo sicuri se va bene “*desde*”(da) o se va bene *imiün*” (viene da)... o viceversa.../
- 183 *miren...a ver ¿alguien quiere escribir en esto de “desde” y “hacia”?*
/guardate... vediamo, qualcuno vuole scrivere a riguardo di “da” e “verso”?/
- 184 *pásele por favor*
/passa per favore/
[porge il gessetto]
- 185 b3 *ngomandom ximbas*
/il mio corpo non può/
‘non sono capace’
- 186 S *¿no sabes escribir?*
/non sai scrivere?/
- 187 *yo tampoco*
/io nemmeno/
- 188 *... porque no quieres pasar*
/perché non vuoi passare/
[...]
- 189 S *“imiün” (viene da) pero (?) süü, si es una persona, si es la primera persona, la tercera persona ¿no?*
/“*imiün*” (viene da) però (?) see, se è una persona, la terza persona, no?/
- 190 b *imiün, imiün Juchitán ümb arraw*
/vien da, viene da Juchitán all’alba/
- 191 S *eso, “imiün, imiün Juchitán andüy Salín”*
/questo “viene da, viene da Juchitán, (va) verso Salina”/
- 192 *estamos hablando de alguien ¿no?*
/stiamo parlando di qualcuno no?/
- 193 *... bueno si yo dije, si yo digo: “yo... salí desde Juchitán hasta Salina Cruz” ¿qué (diremos)?*
/bene se io ho detto, se io dico: “io... sono partito da Juachitán verso Salina Cruz”, che diremmo?/

- 194 ximiün Juchitán andüy Salin
/(vengo) da Juchitán verso Salina/
- 195 *cambia la palabra, o sea...*
/cambia la parola, ossia.../
- 196 *pero fjiense, niños, en nuestra lengua para decir: “aquella persona salió desde Juchitán hasta Salina Cruz”*
/ma state ben attenti, bimbi, nella nostra lingua per dire: “quella persona è partita da Juchitán verso Salina Cruz”/
- 197 *se dice “imiün Juchitán andüy Salin”*
/si dice “(viene) da Juchitán verso Salina”/
[indice gestuale]
- 198 *pero si yo digo “xike [si mette una mano sul petto] ximiün Juchitán andüy Salin”*
/ma se dico “io vengo da Juchitán verso Salina”/
- 199 *ya no dije “imiün”, “ximiün”*
/già non ho detto “*imiün*” (viene da), (ma ho detto) “*ximiün*” (vengo da)/
- 200 b ximiün
/vengo da/
- 201 S *ya no sigo diciendo igual, aquí se maneja la misma palabra*
/già non sto dicendo nella stessa maniera, (mentre) qui (nello spagnolo) si utilizza la stessa parola/
[indica la frase spagnola]
- 202 *desde, desde, desde, desde*
/da, da, da, da/
- 203 *no cambia ninguna letra... ¿sü?*
/non cambia nessuna lettera/
[a voce alta, tono perentorio, è una conclusione importante!]
- 204 *... en cambio en nuestra lengua ¿qué?... cambia, ¿va dependiendo deee?, ... si soy yo, si es él, si es aquel ¿no? va cambiando la palabra*
/invece nella nostra lingua, che succede? ... cambia, dipende daa?... se sono io, se è lui, se è quello, no? cambia la parola/
[i bimbi restano in silenzio, composti e attenti]
- 205 *... en cambio en español sigue siendo “desde”, no cambia ninguna letra, ¿entienden?*
/... invece in spagnolo è sempre “*desde*” non cambia nessuna lettera, capite?/
[tono perentorio e imperativo]
[...]
- “*Eso es nuestro gran dilema*”
- 206 *entonces podemos decir, que, nuestras palabras... no son iguales*
/dunque possiamo dire che le nostre parole... NON SONO UGUALI/
[tono conclusivo e perentorio]

- 207 b3 *son diferentes*
/sono differenti/
[imita il tono del maestro]
- 208 S *son diferentes connn... la lengua española*
/sono differenti... dalla lingua spagnola/
- 209 *... porque el español es fijo, si soy yo, si es él, sigue siendo ...FIJO la palabra*
/perché lo spagnolo è FISSO, se sono io, se è lui... la parola continua ad essere FISSA/
- 210 *¡pero en nuestra lengua no!*
/però nella nostra lingua no!/
211 *una traducción de lo que significa esto “imiün” va a (detener) si soy yo, si es otra persona*
/una traduzione di ciò che significa questo “imiün” (viene da), (conterrà) se sono io (o) se è un'altra persona/
- 212 b *mm*
- 213 S *sì, sì son bastantes como le dijera, le voy a decir, le voy a decir*
/sì, sì sono abbastanza, come vi ho detto, ve le dico, ve le dico/
[...]
- 214 *si fuera yo “ximiün”*
/se fosse io (sarebbe) “ximiün” (vengo da)/
si fuera el... “imiün”
/se fosse lui... (sarebbe) “imiün” (viene da)/
- 215 *¿si fueran ellos?*
/se fossero essi?/
- 216 b *imiünüw*
/vengono da/
- 217 S *imiünüw*
/vengono da/
[allarga le braccia]
- 218 *...si decimos que “imiün” significa “desde” ... pero en español sepan que es...igual la palabra ¿sí*
/... se diciamo che “imiün” (viene da) significa “desde” (da)... ma in spagnolo sappiate che ... la parola è *uguale*, sì?/
[indica alla lavagna]
- 219 b *ajaj /sì/*
- 220 S *sea yo, sea él, sea ellos... sigue siendooo, sin cambiar...*
/che sia io, egli, essi...continua ad essereeee (la stessa), senza cambiare.../
- 221 *y en nuestra lengua ¿qué pasa? cambia tres veces... y a la mejor más*
/e nella nostra lingua che succede? cambia tre volte... e forse anche di più/
- 222 b3 *hasta cinco*
/fino a cinque/
[sorride]

- 223 S ...*entonces...* ¿creen ustedes que es igual nuestra lengua con esto?
/dunque... credete che la nostra lingua è uguale con questo?/ [indica la lavagna]
- 224 b ...*noooo* [piano]
- 225 S *no ¿verdad?*
/no, vero?/
- 226 ¿creen que (*hay*) alguna palabra en nuestra lengua y esto está mal?
/credete che nella nostra lingua ci sono certe parole e questo sta male?/
- 227 b *ngwey /no/*
- 228 S *¿no?*
- 229 ... *sí, perfecto porque es una lengua muy diferente, ombeayiüts con una lengua española, ...es mmmuuuyyy diferente*
/sì, perfetto perché è una lingua molto differente, la nostra bocca con la lingua spagnola, è molllto differente/
diferentes/differenti/
- 230 b3
- 231 S *exactamente ¿sí? ... pero si podemos coincidir de que puede ser una preposicion, porque sí se encuentra en nuestra lengua ¿no? ... peero, hay muchos cambios... y no fijo como la lengua española, ¿sale?*
/esattamente, sì?... però se possiamo (trovare una coincidenza), che può esserci una preposizione, perché sì si incontrano nella nostra lingua, no?... peròo ci sono molti cambiamenti... e non (è) fissa come nella lingua spagnola, va bene?/
[...]
- 232 S *nuevamente concluimos niños, que puede haber una traducción literal*
/nuovamente concludiamo bimbi, che si può avere una traduzione letterale /
[tono di chiusura retorico]
- 233 *¿saben qué es literal?*
/sapete che è letterale?/
- 234 b4 *noo*
- 235 S *mera atnej aaga apiüng... mera atnej andeak aag ayaj...*
/precisamente uguale a questo dice... precisamente uguale a questo dice questo.../
‘quando si dice precisamente la stessa cosa, quando si dice precisamente la stessa cosa’
- 236 ... *pero como noik miwüx ombeayiüts... ambiümbiülüüch*
/però siccome una nella nostra bocca... cambia/
‘però siccome nella nostra lingua una (parola)... può cambiare moltissimo’⁸¹
[...]

⁸¹ Forma aumentativa del verbo *ambiüüüch* /cambiare, rovesciare/ che indica enfasi e ripetizione (Stairs, Hollenbach, 1981, p. 334).

- 237 ... *pero* wüx ombeay moel, wüx “*hacia*” (*acá*) ... (?) ngombiülüüch, çajaj?
/però nella bocca straniera, su “*hacia*” (qui) [indicando la lavagna] ... (?) non cambia, sì?/
“però in spagnolo ‘*hacia*’ non cambia, va bene?”
- 238 *pero* wüx ombeayiüts ambiülüüch
/però nella bocca nostra cambia/
[allarga le braccia come a dire: e che ci posso fare?]
- 239 ... *entonces, eso es nuestro gran dilema... ¿verdad?*
/...dunque, questo è il nostro gran dilemma... vero?/
[girandosi verso la classe e soffermandosi brevemente con lo sguardo su di me...]

Come la precedente lezione sui pronomi huave anche questa lezione sulle preposizioni è impostata comparativamente sul modello spagnolo. La grammatica spagnola è nuovamente il modello su cui è riposto il valore di verità ma, a differenza della lezione precedente, lo spagnolo ha qui anche funzione metalinguistica sull’*ombeayiüts* come lingua oggetto. Il punto di partenza è il libro di spagnolo che i bambini hanno sotto mano e che riporta la definizione di preposizione come “parola che serve ad unire parole”; in questo caso il maestro non si azzarda a creare una categoria semantica in lingua indigena analoga a quella di preposizione, ed aderente a questa generalissima definizione, ma preferisce continuare ad usare lo spagnolo che resterà per tutta la lezione tanto la lingua procedurale quanto la metalingua formale.

Il maestro imposta la lezione in maniera canonica facendo affidamento sulla tipica strategia della “domada esame” (1-6). In questo caso però l’insegnante non ha una specifica competenza che lo renda garante della “risposta giusta” (come testimoniano le sequenze: 7-17, 186-188); la risposta è tutta da costruire in aula ed il discorso sulle preposizioni in *ombeayiüts*, per risultare credibile, deve essere continuamente rinegoziato con gli alunni, senza alcun riferimento alla grammatica dell’ILV, né a nessun’altra fonte linguistica;⁸² l’unica sponda esterna al discorso è dunque la generalissima definizione di “preposizione”, un’idea grammaticale certo troppo vaga e rigida che più che guidare, sembra disorientare il maestro nella costruzione del suo discorso metalinguistico. L’interazione, fra maestro ed alunni, imbroccherà così una paradossale spirale di

⁸² La stessa struttura di partecipazione (tutti i bimbi sono disposti in semicerchio intorno all’aula) rinvia ad una forma aperta di discussione delle alternative.

interferenze fra giochi linguistici che non approderà mai ad una soluzione metalinguistica che affermi una regola coestensiva al gioco linguistico *ombeayiiuts*, ma si concluderà piuttosto con la constatazione della differenza e del dubbio (206-239).

Il primo confronto è con la preposizione spagnola “a”; la frase scritta alla lavagna recita: «*tim tambas nameay langwiiüts*» [«ieri sono andato a dormire (che era) già notte»]. Il maestro identifica nel prefisso *na-* del verbo *nameay* /a dormire/ la particella più vicina alla preposizione “a” che articola la relazione fra il verbo “andare” ed il verbo “dormire”. Stairs e Hollenbach definiscono questa particella come prefisso personale dei verbi subordinati (cit., p. 299) che si incontra, fra gli altri casi, “in frasi verbali composte da due verbi” in cui il secondo è subordinato al primo e si rende o con l’infinito o con il congiuntivo (ivi, 323-324). La funzione preposizionale che stabilisce una relazione fra il primo ed il secondo verbo (in spagnolo “a”) e quella pronominale che definisce la persona che compie l’azione del dormire (“io”), sono grammaticalizzate nello stesso prefisso *na-*, combinato col tema verbale.⁸³ Il maestro nota questa peculiarità propria della lingua nativa (18-31) che diventa il “problema” intorno a cui discutere, ma invece di attingere alla soluzione grammaticale preconfezionata da Stairs e Hollenbach, il maestro “espande” il problema con un altro esempio, scritto alla lavagna (32) e conclude, temporaneamente: *a ver niños ¿qué creen ustedes?, ¿que en nuestra lengua existe una preposición que une de una palabra a otra palabra? hasta ahorita no le encontramos nada* /vediamo bambini, cosa credete? che nella nostra lingua esiste una preposizione che unisce da una parola a un’altra parola? fin’ora non ne abbiamo incontrata nessuna/ (35-36).

Il problema resta tutto interno ai tempi e al contesto dell’aula senza alcun richiamo che rifrangano il discorso verso altre fonti autorevoli: l’aula funge da “incapsulatore” del discorso, topicalizzato verso il problema (esistono o non esistono in *ombeayiiuts* le preposizioni?), e costruisce l’artificio di un laboratorio linguistico in cui la lingua, astratta dall’uso extrascolastico, tende a dissimulare la sua dimensione di costruito sociale (Edwards, 1995). La scrittura alla lavagna svolge qui a pieno la sua funzione di amplificatore di questo meccanismo decontestualizzante, rendendo ostensivamente visibile e referenziale la lingua oggetto. Ma in

⁸³ La stessa frase, espressa nella seconda persona singolare, sarebbe: *tim teamb meameay* /ieri tu sei andato a dormire/, in cui il prefisso *me-* veicola sia il significato di seconda persona singolare (“tu”), sia la subordinazione del secondo verbo al primo (“a”).

questo caso la mancanza di una tradizione esterna autorevole e di uno standard interno di riferimento, evidenziano ancor più la natura di costruito di tale discorso decontestualizzato, associato ad un certo senso di “artificiosità”: ciò che colpisce è che la valenza metalinguistica, in cui riposa tutta la “condizione di verità” del discorso scolastico, è associata all’“incompetenza” generalizzata tanto del maestro, quanto degli alunni; qui l’imbarazzo di non saper scrivere (7-17) non è il semplice imbarazzo di andare alla lavagna ed esporsi al giudizio del maestro e della classe, ma è un qualche cosa di più profondo che ha a che fare con una paradossalità culturale di fondo. Questa pratica così poco sedimentata e certa, diventa così il banco di prova di una paradossale riflessione sulla lingua indigena destinata a generare molti più dubbi che certezze.

Nella frase scritta dalle bimbe alla lavagna (37: *tim alnaw saniüing tarwas nop teat naxey teajmiük* /ieri mentre uscivo dalla mia casa ho visto un signore cadere/) il maestro individua nel prefisso *al* del verbo *alnaw* /mentre uscivo/ una possibile “pseudopreposizione” *huave* (38-40). La particella *al*, secondo Stairs e Hollenbach, è un prefisso da anteporre al verbo nel modo subordinato, forma ridotta dell’avverbio *aliün* /ancora/, che indica “continuità” di una azione (o stato) iniziata nel passato (cit., p. 320). Ma il morfema *al* è riconosciuto anche come radice verbale copulativa /*sta*/, che precede un verbo subordinato (ivi, p. 324) (*almarang* /*sta* facendo/), o combinato alle preposizioni di luogo (*tiül* /nell/, *wüx* /sul/) o ad avverbi (come ad esempio *kiaj* /li/), dove dà origine a verbi locativi-stativi (*alwüx* /*sta* sul/, *alkiaj* /*sta* li/) (ivi, p. 340). Stairs e Hollenbach sembrano ammettere la possibile “ambiguità” fra le due forme, che essi trattano come due forme separate, ma che potrebbero anche essere uno stesso morfema deittico stativo che, nelle diverse combinazioni in cui si incontra, indica uno stato, una dimensione di continuità spazio-temporale dell’azione.⁸⁴ Di fronte alla difficoltà di isolare nel morfema *al* la “funzione preposizionale” precodificata nella definizione scolastica, il discorso grammaticale del maestro slitta gradualmente su di un piano identitario e genera una domanda di ordine diverso:

... ¿creen ustedes que esta palabra “al” es nuestra?, o es ado..., *adaptada* (41)

⁸⁴ Tale lo riconosce Cuturi che, nella sua analisi del discorso politico rituale *huave*, sottolinea la rilevanza dell’uso retorico del deittico spaziale *al-con-ningüy* /*sta*-forse-qui/ (Cuturi, 2000). Il prefisso *a-l* (*a-* /terza persona singolare/ + *-l* /radice verbale stativa/) è definito come “un morfema verbale stativo esclusivo que arraiga una acción en el espacio o marca la persistencia de una acción en el tiempo” (ivi, p. 410).

... porque en nuestra lengua no puede haber una preposición “al” ...no hay una preposición “al” ni “o” en nuestra lengua (53).
 ... la pregunta es, ¿cuáles son nuestras preposiciones con que unimos las palabras? (61).

Ovvero: esistono preposizioni che non siano prestiti dallo spagnolo?

La domanda retorica del maestro inizia a presupporre una risposta negativa, rafforzata dalle risposte totalmente inappropriate degli studenti che non riconoscono più, in questo quadro di senso, il criterio relativo a cosa possa costituire una risposta appropriata alla domanda del maestro. Ogni parola scritta alla lavagna, o detta in precedenza, diventa a questo punto un'alternativa valida: “uno”, “signore”, “nel”, “andò”, “vide” sono tutte potenziali preposizioni (62-76).⁸⁵ L'asse del discorso s'è tanto spostato che *tiül* /nel/, l'unica parola che effettivamente risponde alla definizione di preposizione come “parola che serve ad unire altre parole”, non è riconosciuta dallo stesso maestro, né ratificata come tale.

Una delle risposte degli studenti (76) fornisce al maestro lo spunto per avvalorare la sua “ipotesi” del prestito dallo spagnolo: l'omofonia fra la sillaba *al* di “*alnaw*” e la sillaba *al* della sua traduzione “*al salir*” rafforza l'ipotesi del prestito linguistico (77-82). In questo caso l'interferenza continua del modello spagnolo, per nulla coestensivo al gioco linguistico dell'*ombeayüts*, contribuisce a confondere i piani e ad aumentare l'ambiguità. Secondo Stairs e Hollenbach *naw* è effettivamente una preposizione di luogo (moto da luogo: ‘da’) (cit., p. 340), probabile grammaticalizzazione del tema verbale *aw* /uscire, partire/. Nell'*ombeayüts* infatti avviene spesso che uno stesso tema possa assolvere a diverse funzioni sintattiche (nome, verbo, aggettivo, preposizione ecc.), antepoendo un prefisso *na-*, *ne-*, *nea-* alla radice, che ne trasforma la funzione (*ivi*, p. 294-295): così *naw* può indicare tanto il verbo *aw* /uscire/ in posizione subordinata, quanto significare “originario di” (colui che viene da, quindi un sostantivo), quanto “da” in funzione di preposizione. Questo meccanismo del gioco linguistico dell'*ombeayüts* crea un vero cortocircuito di significato profondo: all'ambiguità della particella *al*, morfema verbale deittico stativo, si aggiunge l'ambiguità della particella *naw*, insieme

⁸⁵ La premessa della lezione è questa: “se il maestro lo chiede, all'interno delle regole del gioco scolastico, deve pur esserci una risposta corretta”; questa cornice metacomunicativa contrasta con la domanda del maestro pronunciata al suo interno (che non è in questo caso una domanda retorica del tipo DRR, ma è una domanda realmente interrogativa, di cui neanche lui conosce la risposta) e ciò genera un tipico paradosso comunicativo [*vedi* Bateson, 1976 (1972), p. 216-235] che giustifica risposte tanto insensate.

modo verbale subordinato e preposizione di moto a luogo, difficilmente definibile all'interno della griglia grammaticale spagnola. Il maestro individua in *alnaw* il luogo, nella frase, dove poter riconoscere la categoria (o funzione) grammaticale di "preposizione", intesa come parola che unisce altre parole; ma tale riconoscimento non può andare al di là di un'"affinità di famiglia" e non può essere riconcettualizzato, secondo il gioco tipico della comunicazione scolastica, in base alla definizione standard che guida la riflessione metalinguistica del maestro. Questo paradossale quadro di senso è la premessa per una soluzione tautologica di problemi tecnici di scrittura: la parola *alnaw* che le due bimbe hanno scritto separatamente, va riunita perché "nella nostra lingua -dice il maestro- non può esserci una preposizione *al* separata" (come in spagnolo) (144-150).

Sebbene dunque Stairs e Hollenbach riconoscano nella lingua huave l'esistenza di alcune preposizioni secondo la definizione standard delle grammatiche delle lingue occidentali [sarebbero tali quelle di luogo (cit., p. 340)],⁸⁶ mi sembra che lo spaesamento del maestro e della classe di fronte a questo tema, sia indicativo, non solo della scarsa competenza grammaticale del maestro e della sua ignoranza della grammatica dell'ILV, ma di un disorientamento linguistico-culturale più profondo. Ogni lingua tende infatti a riprodurre nel momento stesso in cui la si parla, il gioco linguistico (quindi la relazione col contesto e con l'uso che se ne fa in esso) che l'ha prodotta; dal momento che la si trascina in un contesto d'uso ad essa estraneo (cioè non implicato nel suo stesso gioco linguistico), si incontrano situazioni come questa, in cui la lingua che si parla (ed in questo caso anche quella su cui si riflette) stenta ad adeguarsi al contesto in cui la si usa. Il disorientamento del maestro e della classe di fronte ad un problema metalinguistico tipicamente scolastico, al di là della relativa competenza linguistica del maestro, mi sembra sia dovuto allora proprio a questo fatto, alla diversa natura del gioco linguistico dell'*ombeayüts* che mal si adatta al contesto pragmatico di un'aula scolastica, fortemente precodificato ed orientato in senso referenziale, e fortemente connotato dallo spagnolo, la lingua scolastica dominante.

Il gioco linguistico dell'*ombeayüts* consiste in un articolato gioco combinatorio di prefissi e suffissi che consente di sottoporre una medesima radice a sottili modificazioni grammaticali che rendono conto dell'orientamento spaziale e temporale dell'azione, della posizione che assume il parlante nel contesto rispetto agli ascoltatori, dell'assunzio-

⁸⁶ Particella invariabile del discorso che articola la relazione di una parola con un'altra.

ne della responsabilità da parte del parlante rispetto al fatto di cui si sta parlando ecc.⁸⁷ Rimando soprattutto ai lavori recenti di Flavia Cuturi che mostrano come la complessa morfologia della lingua huave rifletta e attivi allo stesso tempo l'esperienza locale dell'agire e del potere, riproducendo, attraverso la scelta del termine giusto, con la giusta inflessione, un'intera forma di vita sociale (Cuturi, 2000, 2003c, 2007). Interessante in questo senso mi sembra quanto ha notato la studiosa circa l'estrema

⁸⁷ È difficile inquadrare questo gioco linguistico all'interno della classica tipologia che distingue le lingue in 4 tipi morfologici principali (isolanti, flessive, agglutinanti, polisintetiche) in base alla relazione che intercorre in esse fra temi grammaticali e temi lessicali [Boas, 1979 (1911), p. 110-111 e *passim*, Cardona, 1979b, p. 139-141, Duranti, 2000 (1997), p. 170-171]. Come ogni classificazione tipologica anche questa non può che essere necessariamente arbitraria e trascurare una gran quantità di altre caratteristiche espresse da altre distinzioni non contemplate. D'altra parte è oramai riconosciuto che una stessa lingua può condividere contemporaneamente diversi tratti tipologici (essere ad esempio per alcuni versi polisintetica e per altri flessiva) e quindi difficilmente ricadere completamente all'interno di un tipo precostituito. Già Franz Boas, nel 1911, metteva in guardia da un utilizzo troppo assoluto di certe categorie linguistiche:

È di fondamentale importanza notare che questa distinzione delle idee contenute nella frase in contenuti concreti (temi lessicali) e modificatori formali (affissi grammaticali) è arbitraria [...]. Nelle lingue americane la distinzione tra grammatica e lessico è spesso assai poco chiara perché molto alto è il numero degli elementi che entrano nelle composizioni formali; [...] Secondo la terminologia corrente gli affissi sono elementi attaccati ai temi o alle parole, che li modificano. Questa definizione è perfettamente accettabile finché il numero delle idee modificatrici è limitato; quando invece il numero degli elementi modificatori diventa eccessivamente alto, è lecito domandarsi quale dei due sia il modificatore e quale il modificato, e la decisione diventa alla fine totalmente arbitraria. [Boas, cit., p. 56-58]

Gnerre e Cuturi hanno tracciato un profilo generale di questa lingua, sintetizzabile nei seguenti tratti: lo huave, considerato attualmente una lingua non connessa storicamente con nessun'altra, ha un ordine sintattico prevalente VOS con una struttura fondamentale nominativo-accusativa. L'aggettivo precede il nome e la costruzione di specificazione si dà attraverso il possessivo che precede il referente posseduto ('suo-cane ragazzo' per 'il cane del ragazzo'). Moltissime radici verbali-nominali mostrano la struttura CVC e sono alla base della maggioranza del lessico tale per cui le radici esclusivamente aggettivali sono pochissime, se non inesistenti. Il plurale è marcato solo su alcuni nomi e sui verbi. Le uniche marche di caso (nominativo) sono presenti nei pronomi personali e su un dimostrativo. L'informazione morfologica si concentra nelle forme verbali modificate da prefissi, suffissi e due infissi. Nella maggior parte delle forme verbali le marche di tempo e aspetto sono prefissate; solo nei verbi posizionali sono suffissate (cfr. Cuturi, F., Gnerre, M., 2005, *Comitance in Huave*, in *Conference on Otomanguan and Oaxacan Languages*, edited by Rosemary Beam de Azcona and Mary Paster, Berkeley, Department of Linguistics. Survey of California and Other Indian Languages. Report 13, p. 51-86).

attenzione che il parlante huave pone nella segmentazione dell'azione indicata dal verbo, cosa che ha a che fare con la responsabilità e la veridicità di ciò che si dice, in un ambiente sociale in cui si è sempre sottoposti al giudizio o alla parola dell'altro (cfr. p. 75-77, 5.1.4):

Sono abbastanza convinta che alla base di questo tipo di rappresentazione dell'azione ci sia la costante attenzione a soddisfare una corrispondenza veritiera con la realtà, la cui realizzazione si serve del sezionamento passo passo, attimo per attimo di un evento ... esasperando la concatenazione dei fatti e la successione di eventi o di cause o di scopi. (Cuturi, 2003a, p. 196)

Tale gioco linguistico sembra avere dunque al centro l'azione, ed è solo all'interno di una catena di azioni, con una sua traiettoria-direzione intrinseca (ogni azione ha una causa scatenante ed un effetto a sua volta causa di un'altra azione ecc.), che ha senso il complesso gioco combinatorio degli affissi. Il minuzioso sezionamento dell'azione è apprezzabile a partire dall'estrema rilevanza dei verbi subordinati, riconoscibili dal prefisso *na-*, *me-*, *ma-* nella costruzione delle frasi in lingua indigena (Stairs, Hollenbach, cit., p. 322-325); gli esempi, sia nella parlata quotidiana sia nelle locuzioni rituali, sono numerosissimi, ne cito solamente due: l'azione del "domandare" è scomposta in una sequenza d'azioni resa dall'espressione *atün manguaiy* /chiede per ascoltare/; l'azione rituale di intermediazione fra le famiglie di due futuri sposi, ad opera di un *mite-at poch* /padre della parola/, è espressa da una catena di verbi: ... *para mamb mayamb macheej* /perché vada per cercare per chiedere/ (Cuturi, 2003a, p. 195, Cuturi, 2007, p. 66-68 e *passim*). La segmentazione della parola in prefissi e suffissi aderisce alla segmentazione delle azioni che descrive, delle quali in qualche modo il parlante si deve assumere la responsabilità di veridicità di fronte a chi lo ascolta. In questa prospettiva si capisce bene come la funzione preposizionale (quella di articolare le relazioni fra le parole e le relazioni sintattiche fra le frasi, modulando la dimensione e l'orientamento temporale e spaziale dell'azione verbale), sia spesso assolta non da particelle autonome ed invariabili (tranne nei casi di alcune preposizioni di luogo come *tiül* /nel/ e *wüx*/su/ che per altro presentano un uso molto complesso rispetto all'orientamento della catena di azioni che descrivono) ma da prefissi, combinati ai verbi, che "orientano" la traiettoria stessa della catena di azioni.

Potremmo dire dunque che in *ombeayiüts* la funzione preposizionale è una funzione variabile del verbo dipendente dalla direzione dell'azione che indica e che nella maggior parte dei casi non assume la

forma di un morfema distinto, autonomo ed invariabile, trattabile in maniera referenziale secondo la tradizione metalinguistica e didattica scolastica; essa è spesso grammaticalizzata come affisso che orienta il verbo stesso lungo la direzione del flusso di azioni in cui è inserito. La griglia categoriale della grammatica spagnola e le condizioni di decontestualizzazione proprie del discorso scolastico, non sono affatto adatte ad un gioco linguistico profondamente ancorato all'azione e ciò provoca il disorientamento che sembra guidare tutta la costruzione del discorso in classe. Dietro il paradossale cortocircuito fra condizioni pragmatiche del contesto (l'aula e le sue premesse istituzionali) e la riflessione metalinguistica su un lingua così fortemente iconica (Cuturi, 2003c), c'è dunque il conflitto sempre latente fra la tradizione scolastica dell'alfabetizzazione castigliana, e la tradizione orale locale a cui rimanda l'uso della lingua indigena in classe. Questo paradossale cortocircuito fa ruotare gradualmente lo sfondo di senso del discorso, la cornice "metaindlessicale" che inquadra la lezione: sempre più evidentemente nel corso della lezione non sarà più la regola grammaticale ad informare il discorso metalinguistico del maestro e le risposte degli alunni, ma un senso identitario della differenza.

Questo disorientamento, latente nel discorso del maestro, affiora a volte nell'uso delle parole "*significar*" (104, 109, 211, 218), "*traducir-traducción*" (124, 147, 211, 232), "*interpretación*" (106, 125). Il significato, e ciò che si intende per esso, in *ombeayüts* e in spagnolo, si costruiscono secondo diverse dinamiche e queste dinamiche non sono solo linguistiche (interne al sistema linguistico) ma anche necessariamente sociali: la formazione dei significati all'interno dei giochi linguistici è imbricata nelle pratiche sociali e nei contesti d'uso della lingua che insieme la forgiavano e sono forgiati da essa. Il contesto scolastico, così fondamentale nelle società nazionali moderne, riproduce continuamente una nozione referenziale di significato (per intenderci, semplificando molto, quella della tradizione semiotica saussuriana) che si riflette continuamente non solo nell'uso ma anche nella morfologia della lingua stessa; una nozione certo poco adatta a rendere conto della "significazione" in una lingua intrinsecamente aderente al flusso delle azioni da una parte e implicitamente attenta alla dimensione sociale del parlare dall'altra (alle conseguenze del dire).⁸⁸ La scuola, contesto completamente estraneo al discorso

⁸⁸ In *ombeayüts* non esiste il verbo "significare". Nel vocabolario Stairs questa parola è tradotta con l'espressione "*amb apiüing*" /va dice/ ovvero "va a dire" che richiama la

ombeayüts fino a pochi decenni or sono, diventa così oggi un contesto cruciale di interferenze di senso che se da una parte stanno ridefinendo la morfologia stessa della lingua indigena, dall'altra le conferiscono nuove valenze metalinguistiche ed ideologiche.

Il successivo esempio su cui si sofferma il maestro è paradigmatico di questa interferenza fra un quadro di senso referenziale (quello del modello grammaticale spagnolo) ed un uso in esso della lingua indigena (orientata invece intorno all'azione) che tende a spostare lo sfondo del discorso: nella frase *tim tanatepeay nop kich /ieri stavo salutando un bimbo/* (92), "la parola che unisce due parole" è individuata nel prefisso *ta-* della forma verbale *tanatepeay*, prefisso durativo che indica tempo progressivo, unito al tema verbale nella forma subordinata *na-atepeay* ('sto salutando'). Inizialmente il maestro lo identifica con il pronomine "lo" ('lo saluterai!') (99-104), poi giunge alla conclusione che non può esserci traduzione letterale del morfema *tana*, secondo una nozione di significato referenziale in cui una parola della lingua oggetto corrisponde a, "sta per" una parola della metalingua; è curioso il fatto che si cerchi una preposizione in una frase dove non c'è, neanche in spagnolo, alcuna funzione preposizionale. Il problema grammaticale ha compiuto uno slittamento di senso ulteriore e si è spostato sul piano dell'intraducibilità letterale delle due lingue: su questo piano, al di là del costume scolastico di tentare ovunque una traduzione letterale che trascuri le sfere indessicali dei significati, la conclusione un po' paradossale è che, non essendo le due lingue referenzialmente traducibili, l'*ombeayüts* non ha preposizioni (105-125).

Nella seconda parte della lezione il maestro passa a riflettere sulle proposizioni "da" e "verso". Alla domanda scolastica: "come si dice 'da' nella nostra lingua?" il maestro riceve la risposta *ximiün*, una forma verbale locativa-direzionale morfologicamente complessa che combina, nella stessa parola, la funzione verbale (data dal tema verbale *-iün* 'venire'), la funzione preposizionale (intrinsecamente data dalla direzione centripeda indicata dall'azione del "venire da"), e la funzione pronominale (data dal prefisso *xi-* amalgamato al tema verbale che indica la prima persona singolare) (129-142). Il maestro nota subito come "*desde*" e *ximiün* o *naw* (analogamente un verbo locativo pre-

dimensione della discorsività e quella del controllo sociale ad essa legato (cioè ciò che gli altri dicono del nostro dire...), e non certo quella del pensiero individuale, introspettivo, e quindi dell'attività intellettuale ad essa connessa (lo scrivere, il decodificare, l'interpretare i significati, siano essi segni o sogni...) (cfr. note 69 e 93).

posizionale come abbiamo visto) non siano perfettamente sovrapponibili (referenzialmente traducibili in un rapporto uno ad uno), tanto che nella prassi linguistica odierna spesso le parole indigene “*naʷ*” o “*ximiün*” sono raddoppiate dalla parola spagnola, propriamente preposizione, “*desde*” (141-142, 173-182). Qui il maestro non riconosce una caratteristica peculiare del gioco linguistico dell’*ombeayüts* che Cuturi ha definito come “*un atteggiamento paradigmatico che favorisce la realizzazione verbalizzata di una corrispondenza tra parola e realtà, per raggiungere un qualche grado di iconicità*” (Cuturi, 2003c, p. 52). È infatti proprio della lingua indigena perseguire questa corrispondenza iconica attraverso varie strategie linguistiche: attraverso, come abbiamo visto, una segmentazione dell’azione indicata dal verbo per mezzo di un uso molto rilevante di verbi nella forma subordinata; attraverso una scelta estremamente focalizzata del termine giusto per esprimere una determinata azione, a seconda del contesto; ed attraverso il fenomeno del “raddoppiamento verbale” che consiste nel mettere in successione due radici verbali in cui la seconda focalizza e specifica la prima. Questo avviene soprattutto con l’uso dei verbi locativi-direzionali che spesso vanno in coppia in espressioni come *sanamb sandiyy San Pablo* /io andrò a San Paolo/ letteralmente ‘io andrò vado San Paolo’ in cui *sandiyy* (vado “telico”) focalizza il primo verbo (*sanamb*: andrò “centrifugo”), precisandone l’obiettivo e l’intenzione: andare per fare qualche cosa di preciso, con l’intenzione di restare.⁸⁹ Per la stessa strategia dunque può avvenire che, nel parlare quotidiano della strada, si raddoppi il verbo direzionale *ximiün* con la preposizione spagnola *desde*. L’accostamento di queste due parole, che “specifica” la direzione del “venire”, fa saltare all’occhio del maestro un’altra differenza morfologia sostanziale: mentre in spagnolo la preposizione è una parte invariabile del discorso, in *ombeayüts* la “pseudo-preposizione” individuata, essendo incorporata nel verbo, varia al variare del numero della persona che compie l’azione del “venire da” (189-205). Guidato dalla vaga idea grammaticale di preposizione, desunta dal libro di lingua spagnola, il maestro è portato così a travisare completamente le peculiarità morfologiche della sua lingua e si preclude la possibilità

⁸⁹ Differente sarebbe invece il senso della frase “*sanamb samb San Pablo*” /andrò a San Pablo/ letteralmente “andrò vado a San Paolo” in cui il secondo verbo (*samb*: ‘vado’ centrifugo) rinforza il primo (*sanamb*: ‘andrò’ anch’esso centrifugo), precisando l’intenzione di andare a San Paolo di passaggio, magari con l’obiettivo di raggiungere un altro posto.

di un riconoscimento formale del codice linguistico atto a misurare la distanza-differenza fra le due lingue.

Nell'interferenza fra paradigma scolastico spagnolo, che autorizza il discorso metalinguistico del maestro, ed il gioco linguistico preletterato, in cui questo stesso discorso è immerso, è davvero possibile che la scuola, fatta per socializzare certezze, divenga un contesto di socializzazione del dubbio, come nella paradossale scuola di Wittgenstein, dove lo scolaro può mettere in dubbio il significato delle parole o la fondatezza delle proposizioni empiriche (*vedi* in “Della certezza” passi 310-315). In questa condizione non può prendere forma un discorso grammaticale che miri al riconoscimento del codice, ma un discorso identitario che punti ad “immaginare” una differenza etnico-linguistica. La conclusione è un'autorevole e ridondante riconcettualizzazione in chiave identitaria del tema grammaticale delle preposizioni (206-239):

226: *creen que (hay) alguna palabra en nuestra lengua y esto está mal?*
(‘credete che nella nostra lingua ci sono certe parole e questo sta male?’)

229: ... *sí, perfecto, porque es una lengua muy diferente*, ombeayiüts *con una lengua española, ...es mmmuuuyyy diferente* (‘sì, perfetto perché è una lingua molto differente, la nostra bocca con la lingua spagnola, è molllto differente’)

231: *pero sí podemos coincidir de que puede ser una preposición, porque sí se encuentra en nuestra lengua, no? ...peereo hay muchos cambios... y no fijo como la lengua española ¿sale?* [‘però se possiamo (trovare una coincidenza) che può esserci una preposizione, perché sì si incontrano nella nostra lingua, no? ... peròoo ci sono molti cambiamenti... e non (è) fisso come la lingua spagnola, va bene?’]

Nella contrapposizione esplicita fra *ombeayiüts* e *ombeay moel* (229, 237-238), la parola *moel*, al posto di “spagnolo”, connota in maniera identitaria il discorso del maestro, che si conclude con la constatazione del “dilemma” di fronte al quale si trova (239), un “dilemma” che è ben diverso dall'interrogazione inautentica tipicamente scolastica, che ha precodificata in sé la risposta appropriata; tale “dilemma”, che è poi il paradosso di fondo della scuola in un posto come San Mateo, non può essere risolto con la solita “espansione interna” al contesto scolastico (come è nelle premesse di ogni discorso scolastico), ma attraverso “espansioni esterne”, che lo riconnettano ad altre prospettive di significato, alle regole e alle pratiche di un diverso gioco linguistico (cfr. p. 4.4.1). L'autorità didattica del maestro, piuttosto che autorizzare

una forma grammaticale standard (a lui stesso estranea), sembra volta a legittimare una differente appartenenza linguistica: il discorso didattico-grammaticale si fa sempre più rarefatto e da esso prende corpo un retrostante discorso identitario destinato a riprodursi in diverse forme fuori dalle aule scolastiche (cfr. 5.4, 5.4.1, 5.4.2).

Il passo 341 di Wittgenstein, in *Della Certezza* compendia bene tutto il nostro discorso:

«Vale a dire: le questioni che poniamo [nel nostro caso “¿cuáles son nuestras preposiciones con que unimos las palabras?”], e il nostro dubbio [nel nostro caso: “eso es nuestro gran dilema”], riposano su questo: che certe proposizioni sono esenti da dubbio, come se fossero i perni sui quali si muovono tutte le altre».

Il fatto di poter parlare *ombeayiüts* in classe e di poterci riflettere sopra, pur in mancanza di certezza scolastica, mi sembra che oggi riposi su una proposizione indubitabile: *sí, perfecto, porque es una lengua muy diferente, ombeayiüts con una lengua española*; il riconoscimento della propria identità che non richiede più lo sforzo paradossale di dover uscire dal proprio gioco linguistico (che equivale a quello di uscire dalla propria pelle), per potere essere riconosciuti dallo straniero.

4.5.3 Sesta giornata: una lezione di scrittura *ombeayiüts*... “yo no sé cómo escribir”

Il brano della lezione riportato di seguito è stato registrato nella stessa classe della lezione precedente. Qui il discorso didattico è tutto orientato sull’ortografia dell’*ombeayiüts*. Gli alunni si recano uno alla volta alla lavagna per scrivere delle parole in *ombeayiüts* disposte in lista, senza che vi sia alcuna gestione dei turni da parte del maestro; gli interventi ed i suggerimenti circolano liberamente nell’aula.⁹⁰

Come si scrive «*mbang*»

- 1 b1 [scrive «baag»]
- 2 ¿atkiaj minüt bank?
/così è il nome del banco?/

⁹⁰ L’intero brano di lezione qui analizzato corrisponde a circa 20 minuti di tempo effettivo, ed è stato registrato nella stessa classe della lezione precedente (VI/A), nella Primaria bilingue “Adolfo López Mateos” il 12-03-2002.

- [si gira verso b2 che aveva suggerito di scriverlo]
 3 ;̣kwa sanarang (?):
 /che faccio?/
 ‘che scrivo?’
- 4 b cheeb /squalo/
 5 b1 [scrive «pet» /cane/ e poi «sow» /maiale/]
 6 b2 [si alza e corregge «baag» in «baac»]
 7 S “eme” “be”, ;̣ngwa? “eme” “be”
 /“emme” e “bi”, no?, “emme” e “bi”
 [il maestro dalla finestra sillaba la grafia corretta della parola «mbang»]
- 8 b1 mbaank /banco/
 9 S mbank /banco/, “eme” “be”
 10 “eme” “be” y “ene” “ge”, mbang
 11 b2 mbang, mbank / banco, banco/
 12 S “eme” “be”
 13 “eme”, iyak “a” opech “be”, kiaj, ;̣eeh?
 /“emme”, metti “a” alle spalle di “bi”, lì, eeh?/
 “m”, poi metti la “a” dopo la “b”, lì’
- 14 b1 [corregge]
 15 S mbang iyak alinoik yaj (?)
 /banco, metti un’altra (?)/
- 16 b1 [scrive qualche cosa]
 17 S ngwey estee al ningüy indarriich kiaj
 /no questa qui cancella, là/
 18 b1 [scrive qualche cosa]
 19 S ngwey ningüy timbas nej indarriich alinoik kiaj...
 /no qui di fronte a quella, cancellane un’altra/
 ‘no, qui davanti a quella lettera cancellane un’altra’
- 20 mbang... iyak “ene” “ge”
 /banco... metti “enne” e “gi”/
- 21 b1 “mbanj” /banco/
 [scrive e pronuncia «mbanj», si avvicina b3 che gli dice qualche cosa]
- 22 S “ge”
 23 b1 [cancella “j” e la riscrive meglio]
 24 S ngwey alndom (?), atnej “gato” (?)
 /no puoi (?), come quella di gatto (?)/
- 25 b1 cancella
 26 S “ge” atnej “gato”
 /“gi” come quella di gatto/
- 27 b1 [scrive «mbanG»]
 28 S ngwa pero nine, nine “ge”
 /no, però minuscola, “gi” minuscola/

- 29 b1 [cancella]
- 30 S nine “ge”, at (?) nine omal tiül *minuscula*, ajaj...
/“gi” piccola, uguale (?) la testa piccola nella minuscola, sì/ “g” piccola
(?), l’iniziale (va scritta) piccola in lettera minuscola’
- 31 nine “ge”...tiül oleaj anda tiiüt...
/“gi” piccola.. il piede verso il basso/
- 32 b1 [scrive «mbang»]
- 33 S ajaj... irang alinoik
/sì... scrivine un’altra/
- 34 b bur /asino/
- 35 b3 sap, sap /pecora, pecora/
- 36 b4 kawüy, kawüy /cavallo, cavallo/
- 37 b1 [scrive «bür» («asino») e «sap» («pecora»)]
(correttamente, secondo lo standard ILV, sarebbe «bur» e non «bür»)

Il bimbo alla lavagna raccoglie liberamente i suggerimenti della classe, che si intrecciano fra loro e con gli interventi del maestro (senza nessuna gerarchia d’importanza); scrive «coy» /coniglio/, «cheeb» /squalo/, «mies» /gatto/ (scritte correttamente sarebbe «koy» e non «coy», «miüs» e non «mies»)

“yo no sé cómo escribir”

- 38 S *bien/ bene/*
[andando alla lavagna]...
- 39 ndot apmarangaats noik (*copia*)
/allora faremo una (copia)/
- 40 (?) wüx ombeayiüts
/(?) nella nostra bocca/
‘nella nostra lingua’
- 41 nguineay apmarangaats
/come faremo/
- 42 (ngwey miün) wüx *español*, (noik) nguineay apatüch
/(no solamente) in spagnolo, (uno) come basterà/
- 43 b4 *perro...un perro*
/un cane... un cane/
- 44 b *ladró /abbaiò/*
- 45 b3 *un perro ladró mucho a una persona*
/un cane abbaiò forte ad una persona/
[S scrive «aga pet t» /un cane/ e subito cancella la seconda “t”; corettamente sarebbe «aga pet»]
- 46 b5 *aaga pet*
/un cane/

- 47 netsamb... aaga pet netsamb
/morde.. un cane morde/
48 S [scrive «necham»]
49 bb aaga pet “necham”
/un cane “morde”/

[i bimbi pronunciano la parola sbagliata così come scritta alla lavagna: «necham» invece di «netsamb»]

- 50 S kondom /poi/
51 b “necham”, “necham”
/“morde”, “morde”/
[pronuncia la parola sbagliata; risatine in classe]
52 b5 “te”, “te”, “te”
53 b aaga pet “necham”
/un cane “morde”/
[S sorride e cancella la “ch” della parola «necham»]
54 b netsamb /morde/
55 b5 “te” makiüüb “ese”
/“ti” accompagna “esse”/
“ti” sta insieme ad “esse”
56 S corregge «nednsam»
(scritto correttamente sarebbe «ntsamb»)
57 bb “nednzam”, “nendzam”
/“morde”, “morde”/

[pronunciano la parola volutamente in maniera errata, così come il maestro l’ha scritta alla lavagna]

- 58 S [cancella la “n”]
59 ba “te” *maestro*
60 b nop pet nembeat
/un cane che vale/
61 S ngwey (?) ¿ngueineay wüx *español*?
/no (?) com’è in spagnolo/
62 b5 “te”, “te”
63 io “te” “ese” *maestro*
[sorrindo]
64 b “te”
65 b3 aaga pe... /un ca.../
66 io netsamb /morde/

- 67 S [corregge “ts” e scrive correttamente «netsamb»]
// io: atkiaj ajlüy /così è/ ‘va bene’
- 68 S ¿pero en español nguineay (apatün ?)?
/ ma in spagnolo come (?)?/
- 69 b3 *el perro* /il cane/
- 70 S aaga ningüy tiül *libro* (*leelos?*)
/questo (sta) qui nel libro, (leggetelo)/
- 71 b4 *el perro muerde*
/il cane morde/

[i bimbi aprono i libri e cercano le frasi; un padre del *comité* assiste dalla finestra alla lezione di scrittura *ombeayiüts*]

[...] arrivano altri suggerimenti di frasi lette dal libro (“*un lápiz es roto*” /una matita è rotta/, “*un cerdo lloró*” /un maiale piange/...)

- 72 S kandom... ¿kwa apmirangaats tiüt?
/poi... che andiamo a fare sotto/
‘poi... che scriviamo qui sotto?’
- 73 b *un lápiz roto*
/una matita è rotta/
- 74 b4 ngwey palwüx... sow, sow
/no, un altro... un maiale, un maiale/
- 75 b nop iüm
/una casa/
- 76 S [scrive «noik» /un/, poi cancella e riscrive «nop iüm» /una casa/]⁹¹
- 77 S [mentre scrive, sorride e dice]: *a ver cómo escribió*
/vediamo come ha scritto/
[guarda verso la lista di parole scritte da Alberto (b1); poi si gira verso la classe e fa un gesto con la mano come dire: “sugerite!”]
- 78 b4 (altiül) nop pech
/(in) un, dietro/
[S alza gli occhi come a cercare la giusta soluzione di scrittura]
- 79 b3 altiül noik nit, op nit
/in una plama, foglia di palma/
- 80 S alwüx /sopra/
- 81 b3 op nit, alwüx noik op nit
/foglia di palma, sopra una foglia di palma/

⁹¹ I numerali “uno”, “due”, “tre” in *ombeayiüts* variano morfologicamente secondo la forma del referente a cui si riferiscono; così “uno” si dirà in quattro modi differenti: *nop* per oggetti di forma rettangolare (comprese persone e certi animali), *noik* per oggetti rotondi o quadrati (compresi certi animali e gli alberi), *nots* per oggetti larghi e fini (compresi alcuni animali e piante), *nomb* per anno, volta (mentre “un giorno” è “*noik nüts*”) (Stairs, Hollenbach, cit., p. 395-98).

- 82 b4 alwüx op nit
/sopra foglie di palma/
- 83 S al-wüx op nit
/so-pra foglie di palma/
[sillaba e scrive]
- 84 b3 noik iüm alwüx op nit
/una casa (con) sopra foglie di palma/
'una casa col tetto di palma'
- 85 S ¿kandom? /poi?/
- 86 b3 ajntsop teat nüt
/sorge il sole/
- 87 S [ci pensa e poi scrive «ajndsop nüt umarraw» /sorge il sole all'alba/ gesto d'incertezza; correttamente sarebbe «ajntsop nüt ümbarraw»]
- 88 b3 ¿listo? /fatto?/
- 89 S *yo no sé cómo escribir*
/io non so come scrivere/
- 90 b umarraw
/all'alba/
[pronuncia volutamente nella maniera errata in cui è scritto; correttamente sarebbe "ümbarraw"]
- 91 b3 *listo* (??) xiül
/fatto (??) albero/
- 92 b5 "ümb-arraw", "ümb-arraw"
/all'alba, all'alba/
[sillaba la parola pronunciata correttamente]
- 93 "üm-ba", nop "be", "ümb-arraw"
/all'al-, una "bi", all'alba/
- 94 b ümbarraw
/all'alba/
[S aggiunge una "b"]
- 95 bb ümbarraw, ümbarraw, ümbarraw
/all'alba, all'alba, all'alba/
[si avvicina b3 a correggerlo; il signore affacciato alla finestra sorride]

Il maestro scrive altre frasi compiendo parecchi errori che provocano risate in classe; invita a copiare le frasi sul quaderno e a formare rime con le parole scritte nelle liste (rime del tipo AbAb). Il maestro raccoglie i suggerimenti dei bambini e cambia la seconda frase: «noik iüm lajarriew» /una casa già la distruggono/ (corretto sarebbe: «noik iüm lajarriün») e poi aggiunge altre due frasi «teat nüt nekoy atil» ('padre sole fa male punge'), «nots xiül poliem» ('un albero è spezzato') (corretto sarebbe: «noik xiül poliün»).

La scrittura: un' autorità negoziata...

Alcune delle implicazioni profonde che abbiamo tentato di far emergere nell'analisi della lezione precedente si concretizzano qui in maniera paradossale nello svolgimento di questa lezione di scrittura *ombeayiiits* che rovescia le tradizionali relazioni di potere in classe. Durante la lezione sembrano infatti saltare le coordinate fondamentali dell'attività scolastica: non c'è la canonica regolazione dei turni di parola, né l'uso tanto ridondante della domanda inautentica, una domanda che ha già selezionato in sé la premessa e l'aspettativa della risposta appropriata (precostituita). La stessa lavagna non è usata come "sponda" dell'autorità didattica o come luogo dove mettere alla prova la competenza acquisita dall'alunno, secondo la classica tecnica scolastica dello "show and tell", ma è un luogo dove "elaborare" ipotesi di scrittura e dove giungere ad un'intesa fra maestro ed alunni. L'alunno alla lavagna non sembra essere nella condizione di un interrogato: è libero di accogliere i suggerimenti dei compagni, che hanno la stessa credibilità di quelli del maestro. L'intervento di correzione del maestro sulla parola "banco" viene infatti giocato, e negoziato, sullo stesso piano dei suggerimenti degli alunni, cioè quello dell'intelligibilità ovvero della traslazione (decodifica-ricodifica) dal sonoro (fona) al grafico (grafema); ciò che ha scritto il ragazzo ("baag") è troppo lontano dal suono della parola "mbang" (1-37). Il maestro non può far valere insomma alcuna competenza specifica sulla scrittura indigena e ciò lo espone continuamente alla rinegoziazione della sua stessa autorità e responsabilità istituzionale, tanto che a più riprese sono gli stessi alunni a discutere e correggere la sua scrittura (38-95). L'autorità del maestro non è propriamente quella di un esperto in un contesto di apprendistato, né quella di un maestro in un contesto scolastico, ma quella di un maggiore d'età in un gruppo di pari; l'alunno qui può assumere realmente la posizione di "partecipante centrale" in una "comunità d'apprendimento" (Lave, Wenger, cit., Cazden, cit.).

Cerchiamo di rileggere le sequenze di questa lezione di scrittura *ombeayiiits* nuovamente alla luce di alcuni passaggi di Ludwig Wittgenstein in *Della Certezza*; il brano scelto riguarda l'indubitabilità dell'esattezza del calcolo, ma se sostituiamo alla parola "calcolo" la parola "scrittura", scopriremo forse illuminanti possibilità di reinterpretazione di questa lezione di alfabetizzazione così poco canonica:

43: Che genere di verità è mai questa: «in "il sole sorge all'alba" non possiamo aver sbagliato a scrivere»? Certo dev'essere una proposizione della logica.

Ma ora, non è la stessa cosa, o non mette capo alla stessa cosa, della determinazione “il sole sorge all'alba”?⁹²

- 44: Se pretendi una regola da cui risulti che qui non si può aver commesso un errore di scrittura (ortografia, grammatica o sintassi), la risposta è che questo l'abbiamo imparato non da una regola, ma perché abbiamo imparato a scrivere (da una pratica).
- 45: *L'essenza* dello scrivere l'abbiamo imparata imparando a scrivere.
- 46: Ma allora non è possibile descrivere in che modo ci convinciamo della esattezza di una scrittura? Oh sì! ma qui non entra in scena nessuna regola. Però la cosa più importante è questa: Della regola non c'è bisogno. Non sentiamo la mancanza di nulla. Scriviamo secondo una regola: basta questo.
- 47: *Così* si scrive. E scrivere è *questa cosa*. Quello che noi, per esempio, impariamo a scuola. Dimentica questa sicurezza trascendente, che è connessa con il tuo concetto di spirito.
- 48: Però di una gran quantità di scritture, alcune si potrebbero designare come degne di fiducia una volta per tutte, altre come non ancora ben consolidate. E questa è forse una distinzione *logica*?
- 49: Ma rifletti: anche quando per me la scrittura è ben consolidata, si tratta soltanto d'una decisione in vista di uno scopo pratico.

Abbiamo preso ad esempio la scrittura della frase *ajntsop nüt ümbarraw* /sorge il sole all'alba/ in cui l'errore del maestro (*umarraw*) è corretto platealmente dagli alunni (*ümbarraw*) (86-95); la proposizione empirica “il sole sorge all'alba” non è la stessa cosa della proposizione logica “così si scrive ‘il sole sorge all'alba’”: della prima non si può dubitare, se non a costo di mettere in dubbio ogni possibile affermazione empirica, mentre nella seconda si può compiere un errore, che

⁹² Nella sequenza originale di Wittgenstein appare la proposizione matematica “ $12 \times 12 = 144$ ” che io ho sostituito con la proposizione “il sole sorge all'alba” tratta dalla lezione di scrittura huave sopra trascritta (sequenza 86-95). Analogamente ho sostituito le parole “calcolo” e “calcolare” con le parole “scrittura” e “scrivere”; per il resto il testo rispetta l'originale di Wittgenstein. La scrittura ed il calcolo sono due pratiche che identificano la scuola e su cui si fonda la sua autorità e legittimità. Ma se non è difficile pensare al calcolo come a qualche cosa di omologo alla logica, non altrettanto lo è per la scrittura. Può risultare dunque paradossale l'affermazione della sequenza 43, da me modificata, secondo la quale una frase scolastica come «in “il sole sorge all'alba” non possiamo aver sbagliato a scrivere» deve essere «una proposizione della logica». La scrittura ha a che fare con la logica dal momento che fa riferimento ad uno standard formale grammaticale, ma al di fuori di questo certo è ben lontana da un'attività logica, matematicamente intesa. La grammatica trasforma la lingua in proposizione logica solo in un gioco linguistico in cui valgono le premesse dell'autorità e dell'attenzione scolastica che circoscrivono ed individuano la possibilità inderogabile dell'errore (si veda a proposito l'ipotesi di Lave e Wenger sulla matrice pragmatica dell'astrazione – cfr. 4.5.1).

consiste in una non conformità con una regola esplicita. Ma in questo caso l'errore di scrittura del maestro nella frase "il sole sorge all'alba" non sembra essere della stessa natura (logica) di un errore di ortografia (secondo un criterio esplicito di correttezza), ma piuttosto ha l'aspetto di un dubbio paradossale che coinvolge una sfera culturale-esperenziale "incorporata": la scrittura indigena, infatti, date le premesse del contesto scolastico, dovrebbe essere tanto controllabile (secondo un criterio grammaticale standard di distinzione dell'errore) quanto indubitabile (visto che riguarda la lingua materna appresa naturalmente fin dall'infanzia), ma, nei fatti, mi sembra che non ci si trovi né di fronte all'indubitabilità di una proposizione empirica (visto il dubbio del maestro), né di fronte alla controllabilità di una proposizione logica (vista la mancanza di una convenzione standard consolidata e riconosciuta). È il termine stesso di errore ad essere qui fuori luogo: l'errore è tale rispetto ad una proposizione logicamente controllabile, ma il maestro in questo caso non possiede gli strumenti necessari per trattare la frase scritta come una proposizione logica; l'errore in questo caso è un qualche cosa di più vicino al "non saper fare" che allo "sbagliare": *yo no sé cómo escribir* /io non so come scrivere/ commenterà il maestro a voce alta, di fronte ai suggerimenti dei suoi alunni (89). È opinione comune che scrivere in *ombeayüts* sia un'impresa ben più difficile che scrivere in spagnolo. Per chi non domina l'*ombeayüts* oralmente (spesso sono proprio i figli dei maestri a non padroneggiare fluidamente la lingua indigena) la difficoltà di non saper scrivere la propria lingua non ha semplicemente a che fare con una incompetenza scolastica; essa è una difficoltà più profonda, che coinvolge il corpo e le emozioni, più pertinente alla sfera pragmatico-semantica dell'espressione indigena *ngomandom ximbas* /il mio corpo non può/ 'non sono capace di': più di una volta mi è capitato di vedere bambini, poco padroni della loro lingua, che finivano per piangere di fronte al maestro che li esortava a scrivere in *ombeayüts*.

Quindi la credibilità della versione corretta, né esplicitabile su di un piano logico, né su uno empirico, deve essere spostata su di un altro piano: non c'è una regola, socializzata a scuola, che convinca dell'esattezza della scrittura della frase «*ajntsop nüüt ümbarraw*», ma c'è, a partire dalla mancanza di questa regola, una continua negoziazione fra maestro e alunni per raggiungere un'intesa sulla versione più credibile che si fonda sull'indubitabilità, prescolastica, di partecipare tutti allo stesso gioco linguistico, un gioco senza regole prescritte, standardizzato oralmente

attraverso un uso strategico dei verbi del “dire” (cfr. 5.1.1):⁹³ la frase scritta è tanto più credibile, quindi corretta, quanto più si avvicina al suono della sua enunciazione orale e non ad uno standard convenzionale. In tale situazione il maestro non può fare affidamento sulla solita domanda scolastica, ed aspettarsi la solita risposta scolastica, perché il gioco che sta giocando non prevede che si pongano domande, ma che ci si intenda. Dietro questa effimera pratica di scrittura sembra agire la stessa “improvvisazione regolata” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 212] che conferisce regolarità alle pratiche linguistiche pur in assenza di uno standard pubblico esplicito (le pratiche linguistiche pregrammaticali); sembra essere lo stesso *habitus* linguistico illetterato che conferisce credibilità ad una incipiente alfabetizzazione in *ombeayüüts*.

Qui risiede la paradossalità di fondo di una pratica che dovrebbe fondare “l'esattezza” di uno standard di scrittura, ma che, nei fatti, socializza l'indubitabilità (identitaria) di una pratica senza tradizione (come è la scrittura in lingua indigena). Da questa socializzazione dell'indubitabilità senza regola si costruisce il senso (l'“essenza” di Wittgenstein nel passaggio 45 sopra citato) della scrittura in lingua indigena. La credibilità dell'*ombeayüüts* scritto non può dunque non richiamarsi alla tradizione orale, che ancora conserva e riproduce tutto un capitale simbolico dell'autorevolezza; la scrittura ha infatti ancora una tradizione troppo breve, in gran parte esterna alla comunità o comunque indotta dall'esterno, perché possa legittimare l'autorità del maestro sulla lingua indigena. La grammatica dell'ILV a scuola non gode di alcuna credibilità: la regola logica che individua, appartiene ad un altro gioco linguistico (quello dei grammatici) estraneo tanto al gioco che si fa nelle aule bilingui della comunità, tanto al gioco che si fa fuori di esse, ed in quanto tale non può autorizzare un huave buono da scrivere per i sanmateani stessi (cfr. 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4).

⁹³ Flavia Cuturi, nel suo articolo “*L'atlante dei codici: ovvero il ritorno alla casa lontana*” (1995), mostra come le condizioni di verità-credibilità della lingua indigena (ciò che può essere ritenuto vero e credibile in una comunicazione fra parlanti indigeni) si fondino su un uso strategico dei “verbi del dire”; riconosce ben 13 diverse accezioni del verbo “dire”, che corrispondono ad altrettante sfumature pragmatiche e semantiche del grado di “verità-credibilità” di ciò che si dice: dalla diceria anonima, alla certezza provata. Nei contesti pedagogici locali (prescolastici) ciò che la gente dice e ciò che dissero gli antenati, o gli anziani per loro, diventano la misura di un comportamento raccomandabile e di un'autorità pedagogica riconosciuta (Cuturi, 1997b) (cfr. note 69 e 88).

Un diverso gioco linguistico da “translitterare”...

Come abbiamo visto, le regole del gioco linguistico dell'*ombeayiüts* parlato non sono le stesse di una sua ipotetica grammaticalizzazione scritta sul modello spagnolo, fondato su un'ideologia referenziale della correttezza. L'ideologia del significato dominante nella tradizione scolastica (quella semantico-referenziale), sembra trascurare, o meglio occultare, altre dimensioni del significato giocate intorno al contesto e all'azione. Nel caso dell'*ombeayiüts*, poi, mi sembra che il gioco di produzione del significato linguistico poggi in maniera preponderante su queste altre dimensioni che “strutturano” la morfologia stessa della lingua, come si è palesato nell'analisi della lezione precedente. In questo quadro, il suono può avere un'importante funzione di “aggancio” per il significato. Un esempio chiaro di quanto sto cercando di dire è rappresentato dai numerosi casi di parole “aumentative” e “diminutive” in cui la flessione sonora attiva risonanze di senso al di là del nesso referenziale (Cuturi, 2007, p. 71). Ad esempio nel passaggio dalla parola *cheter* /siediti/ a *tsotor* /siediti/ (la prima è “diminutiva”, la seconda “aumentativa”), la flessione sonora (la palatizzazione delle consonanti “*ch*” → “*ts*”, e delle vocali “*e*” → “*o*”) veicola un diverso significato d'uso della parola e diversi contesti immaginati, con una chiara diversa sfumatura etico-sociale: il primo termine è termine di cortesia, che prefigura una relazione amichevole e rispettosa fra i parlanti, mentre il secondo è dispregiativo ed allude ad una relazione fortemente asimmetrica.⁹⁴ Il significato delle due parole, da un punto di vista referenziale, sarebbe lo stesso: “siediti” significa una precisa azione ostensivamente mostrabile ed osservabile nell'atto del sedersi; è da un punto di vista indessicale che il significato delle due parole è ben diverso: “*cheter*” significa l'invito di un ospite ad accomodarsi nella propria casa, “*tsotor*” significa l'ordine di una guardia ad un ubriaco di mettersi seduto a terra.⁹⁵ Grazie ad una semplice regola di armonia acustico-vocalica, in alcuni casi (specialmente nei verbi cosiddetti “posizionali” e nel vasto campo semantico del rumore), il parlante *ombeayiüts* è in grado di focalizzare il significa-

⁹⁴ La differenza fra i due termini, nel commento metapragmatico di Juan Oliveros, è che il primo è un termine “*con respecto*”, mentre il secondo un termine “*sin respecto*”.

⁹⁵ In un'ottica più referenziale di riproduzione del significato, il “sedersi” di un ubriaccone sarebbe uguale a quello di un ospite e ad “indici” paralinguistici (come il tono della voce o la prossemica del corpo) sarebbe delegata la funzione di definire il contesto sociale del senso della parola.

to su un particolare contesto, su una particolare azione al suo interno, fin nei suoi più piccoli dettagli.⁹⁶

Tale valenza della dimensione acustica è destinata a “retroagire” in qualche modo anche nel gioco linguistico dell’alfabetizzazione huave, dove il suono diventa il criterio per valutare la correttezza ortografica della scrittura. Durante la lezione sui pronomi huave, precedentemente analizzata (4.5.1), il maestro, al momento della correzione di un enunciato scritto alla lavagna, dice *atkiaj lamanguiaiüts kwane* /così ascoltiamo cosa (c’è scritto)/ ‘così capiamo cosa c’è scritto’, usando *anguiaj*, il verbo “uditivo” del campo semantico del “sapere-conoscere-capire” e non *ajaw*, il verbo “visivo” in genere più usato nel contesto scolastico per attirare l’attenzione degli studenti sulla lavagna, o sul libro; la frase scritta alla lavagna è scritta male non perché “si può vedere” che non rispetta certe regole di ortografia, ma perché, così come è scritta, suona male, tanto che non se ne “sente-capisce” il significato (cfr. sequenza 287 della suddetta lezione: *a ver ingiwayiün sanateow alinop* /vediamo, ascoltate-capite, la leggerò un’altra volta/). È interessante notare a tal proposito come una delle difficoltà più spesso riconosciute, dai parlanti indigeni, nella comprensione della scrittura *ombeayiüts*, sia il fatto che la parola scritta “no tiene tono” e questo deficit sonoro sembra poter compromettere la decodifica del significato: è difficile, a partire dal segno grafico, ricostruire il flusso sonoro di una frase, spezzettata in tante unità a sé stanti.⁹⁷

Questo paradossale cortocircuito fra condizioni pragmatiche del contesto (l’aula e le sue premesse istituzionali), l’uso di una lingua

⁹⁶ È molto indicativo in tal senso il fatto che il campo semantico del suono è estremamente vasto e articolato e rivela una estrema attenzione a sfumature di significato pertinenti alla diversa “sonorità” e al diverso contesto d’uso: la parola *ruido* (‘rumore’) è tradotta, nel vocabolario Stairs, con ben otto voci, con relative forme aumentative e diminutive, pertinenti all’atto del mangiare, del colpire, dello spezzare, del versare, del mescolare, e ad altre azioni ancora, a loro volta semanticamente distinte dall’aggiunta di prefissi o suffissi in grado di trasmettere altre informazioni più dettagliate sul tipo di rumore (quello di un roditore diverso da quello di un maiale ecc.) (Cuturi, 2003c, p. 81 nota 3, Cuturi, 2007, p. 82-83 nota 4).

⁹⁷ La rilevanza della dimensione acustica, nel processo di significazione della lingua indigena, non va confusa affatto con la rilevanza del “tono” propria delle lingue tonali propriamente dette. Nel caso dell’*ombeayiüts* la variazione dell’altezza del suono di una stessa sillaba, non determina la variazione del significato; è il fonema (cioè la forma del suono emesso) e non il tono (cioè l’altezza del suono emesso) ad essere distintivo, cioè a permettere di distinguere il significato delle parole.

così fortemente indessicale ed iconica e senza tradizione scritta come l'*ombeayüüts*, e tutta una tradizione scolastica che rimanda all'alfabetizzazione castigliana, può capovolgere, in qualche modo, le relazioni di potere nella classe; il maestro continuerà ad applicare all'*ombeayüüts* scritto tecniche e strategie tipiche della didattica dello spagnolo (liste e rime), ma la struttura di partecipazione, nello specifico, è destinata a rimettere continuamente in discussione la sua autorità istituzionale: il maestro viene continuamente corretto dai ragazzi, chiede e ne accoglie i suggerimenti, prova alla lavagna l'imbarazzo, tipico dell'alunno, di non saper scrivere.

Questo esempio di alfabetizzazione *ombeayüüts* non è certo paradigmatico dei modi in cui questa viene condotta in tutte le scuole della comunità: in alcuni casi il maestro, pur essendo tecnicamente inesperto, si assume tutta l'autorità-responsabilità che gli concede il suo ruolo istituzionale per autorizzare una scrittura *ombeayüüts* fortemente condizionata dal modello spagnolo; in altri casi il maestro è veramente il più tecnicamente esperto e allora la sua didattica è certamente più autorevole. Ma questo caso limite ci mette di fronte ad un problema assolutamente rilevante in questa fase di consolidamento del sistema scolastico bilingue nella comunità: chi autorizza l'autorità didattica dei maestri sulla scrittura indigena? Tale autorità non è certo incorporata nel loro *habitus* professionale, visto che spesso i maestri provengono da un corso di studi svolto integralmente in spagnolo ed hanno imparato a scrivere *ombeayüüts* in maniera molto approssimativa, solo per superare l'esame di lingua indigena richiesto loro per entrare nel magistero bilingue. D'altra parte non c'è neanche una tradizione scritta autoctona che autorizzi il maestro, visto che gli unici testi scritti in lingua indigena sono quelli dell'Istituto Lingüístico de Verano (ILV) e solo da pochissimi anni iniziano a girare brevi testi scritti da maestri indigeni al di fuori del contesto e dell'azione di proselitismo dell'ILV (cfr. 5.3.1, 5.3.4). L'autorizzazione del maestro riposa sull'indubitabile appartenenza alla stessa comunità di parlanti (l'indubitabilità che non ha bisogno di una regola di cui sopra) e in questa viene riposta quella fiducia sociale imprescindibile che i maestri *moel* non avevano e che nessun esperto straniero (pur tecnicamente più competente di qualsiasi maestro indigeno) può vantare. Questa premessa fonda la credibilità del maestro in aula anche quando questo non ha nessuna competenza che lo renda più esperto agli occhi dei suoi stessi alunni. Tale genere di fiducia allora, per sua stessa natura, non può tradursi mai del tutto in una incondizionata autorevolezza didattica all'interno

delle aule. Il maestro in classe, per risultare credibile, dovrà fare affidamento su un capitale simbolico agrafa ancora riprodotto all'esterno delle pareti scolastiche, anche a costo di mettere a rischio la sua stessa autorità pedagogica; a volte ciò può avvenire attraverso un esplicito richiamo agli anziani come fonte legittima dell'autorità sulla lingua, richiamo retorico tipico dei discorsi autorevoli nella comunità, dai discorsi delle autorità incaricate, a quelli dei maestri rituali, ai richiami dei genitori ai propri figli (cfr. 5.2.1). D'altra parte l'azione politica e sociale di alcuni maestri bilingui, che stanno lavorando per la redazione di un alfabeto standard unificato, è portata avanti proprio in nome del "riscatto" di una lingua ideale di cui sono depositari i più anziani quasi monolingui (e quasi analfabeti) (cfr. 5.3.3).

La certezza dell'appartenenza ad un gruppo, in continuità con il passato, costituisce dunque la cornice di senso dell'alfabetizzazione in lingua indigena, ben più della certezza metalinguistica di una convenzione grammaticale socialmente riconosciuta. La valenza normativa della convenzione, ed il margine di arbitrarietà che essa necessariamente implica, fatica infatti ad affermarsi insieme alla diffusione della scrittura in lingua indigena: essa pone un problema rilevante riguardo al suo riconoscimento pubblico (chi autorizza la convenzione?) e svincola la scrittura dalla prospettiva riproduttiva degli antenati, ancora oggi dominante nell'autorizzare il gioco linguistico *ombeayüts*; essa contraddice un'ideologia della lingua profondamente incorporata, che si riflette fin nella struttura morfologica della lingua stessa, e che la lega ad una specifica dimensione sonora da una parte e somatica dall'altra.⁹⁸

Per questo motivo forse oggi la produzione scritta in *ombeayüts* ha per oggetto quasi esclusivo *la costumbre* e la necessità di riscattare quanto già si è perso; perché veicola più un senso di appartenenza culturale che una valenza di verità sul mondo. Per quanto competenza esclusiva di una ristretta minoranza in una comunità ancora sostanzialmente agrafa, la scrittura *ombeayüts* può contribuire oggi a creare, in un contesto nazionale multietnico, una "comunità immaginata", secondo la nota accezione di Anderson, a cui partecipano gli antenati, gli anziani, i contemporanei e le future generazioni di sanmateani, tutti ac-

⁹⁸ Mi riferisco qui alla rilevanza della dimensione corporea tanto nella concettualizzazione dell'"apprendere-essere capaci" (area semantica resa attraverso il lessema *ombas* /corpo/) (cfr. nota 14 di questo capitolo e note 68 e 72 del capitolo 5) tanto all'espressione dei "verbi eidetici" (del pensiero, del ricordo, delle emozioni) tutti costruiti intorno al lessema *omeaats* /cuore/ (cfr. 5.1.4).

comunati dallo stesso gioco linguistico di produzione ed autorizzazione dei significati, allargato alla scrittura⁹⁹ (cfr. 5.3.4). La scrittura della lingua indigena, per quanto poco standardizzata, rende visibile oggi tale “immaginazione etnica” della propria lingua, con effetti profondi anche sulla riproduzione delle pratiche illetterate della stessa *costumbre*; in questa “comunità immaginata” le pratiche de *la costumbre* possono ritrovare infatti una contemporaneità negata loro per decenni dal “Pensiero di Stato” e dall’ideologia dello sviluppo.

⁹⁹ Faccio riferimento qui alla nozione di “comunità immaginata” con cui Benedict Anderson definisce il senso di appartenenza nazionale creato dalla diffusione (capitalista) della lingua stampata [Anderson, 1996 (1983)]. Come la lingua stampata rende visibile un confine simbolico immaginato (quello nazionale), così scrivere a scuola la lingua indigena, socializza e rende visibile una discontinuità simbolica (quella linguistica) oltre la scala dei rapporti comunitari faccia a faccia, rendendo immaginabile una “identità” condivisa su scala regionale. In questo senso ritengo che l’identità etnica, lungi dall’essere la rivendicazione di un’“autenticità primordiale”, sia il frutto di un’organizzazione sociale del significato tipicamente nazionale e quindi “moderna”, che la scuola, in quanto istituzione fondamentale del modello nazione, tende a riprodurre, pur su scala locale e declinata in una forma etnica. I riferimenti del dibattito antropologico su nazionalismo ed identità etnica sono vastissimi ed esula dalle intenzioni di questo lavoro affrontare l’argomento in maniera sistematica; indico solo a titolo orientativo alcuni testi consultati a proposito: Appadurai, A., *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma, Meltemi, 2001 (ed. orig. 1996); Fabietti, U., *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma Carocci, 1998; Hannerz, U., *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino, 2001 (ed. orig. 1996).

CAPITOLO 5

LA METAMORFOSI DEL TEMPO E DEL LAVORO: COSTUMBRE, SCRITTURE, IDENTITÀ

Preambolo

Dalle aule delle scuole torno ora alla comunità da dove era partito il mio percorso di ricerca, per guardare in prospettiva quelle risonanze “sotterranee” che sembrano scompaginare l’ordine delle giornate scolastiche a San Mateo del Mar. L’interferenza fra i giochi linguistici dello spagnolo e dell’*ombeayüts*, i diversi equilibri pragmatici fra autorità e attenzione in classe, la confusione di certe lezioni e gli inaspettati equilibri di senso intorno a versioni non scolastiche del discorso, l’eco di altre forme di autorità pedagogica (gli anziani, i genitori ecc.), le forme atipiche della scrittura *ombeayüts* in aula, tutto questo va ora risituato in una cornice più ampia, per cercare di riannodare i fili del quotidiano scolastico con la vita della comunità. Con la metafora del “giro” (Remotti, 1990) torno allora a guardare dall’esterno quel diaframma che sembrava separare la scuola dalla comunità ma che, nella mia pratica di ricerca, con la telecamera in mano, ho imparato a volte ad attraversare. Tale sguardo sarà senz’altro anche uno sguardo su di me, uno sguardo sul mio *habitus* intellettuale, tanto incentrato sulla mia biografia scolastica ed accademica; ma dovrò stare ben attento e vigile perché questo “giro” non si riduca solo ad una restituzione di fiducia alla mia tradizione intellettuale (in parte sarà inevitabile e giusto così), ma perché esprima anche lo scarto che mi separa da altri percorsi possibili non solo perché immaginabili, ma perché già socialmente praticati da altri.

5.1 L’autorità pedagogica degli anziani, ovvero la riproduzione de *la costumbre*

La prospettiva de *la costumbre*, intesa come l’orizzonte esistenziale di una forma di vita autorizzata dagli antenati e che trova in essi la costante fonte di rinnovamento del presente, ruota attorno ad alcune figure autorevoli, garanti del rapporto riproduttivo con gli antenati stessi: prototipicamente l’anziano, ed in genere il maggiore d’età, in ogni ambito pedagogico-

educativo (da quello familiare, ai contesti dell'apprendistato delle pratiche economiche tradizionali), poi le autorità pubbliche, in ambito politico, ed infine gli specialisti rituali in ogni ambito sacro. Ma come spesso accade quando si vogliono distinguere ambiti e ruoli sociali in società diverse dalle nostre, ci si accorge presto di come questi non corrispondano necessariamente a quelli presupposti dalla "divisione sociale del lavoro" a cui siamo più abituati, ma anzi si è costretti ad ammettere una differente integrazione fra *habitus* e campi sociali diversamente configurati, con ruoli, competenze e funzioni che si sovrappongono e si compenetrano in forme che non ci aspetteremmo. Così l'autorità, all'interno dell'orizzonte de *la costumbre*, non potrà essere ridotta, se non a costo di forzature inappropriate, alla sola sfera politica o a quella rituale; né potrà essere totalmente ricondotta ad una generica valenza morale, riferibile alla sola dimensione psicologica personale. Vissuta dal di dentro essa andrà compresa e riconosciuta in altri termini, come un'integrazione diversa di pratiche, competenze e funzioni (sociali, simbolico-rituali e politiche) che configurano un particolare *ethos* dell'autorevolezza incarnato dall'anziano.

Per venire a capo di questa diversa "ragione pratica" del potere, può essere utile allora prendere le mosse dalla "teoria delle pratiche" di Bourdieu. Nei termini bourdieuiani potremmo dire che l'autorità dell'anziano sembra discendere da un'implicita "orchestrazione degli *habitus*" ed "oggettiva concertazione delle pratiche" che impone il modo giusto di comportarsi come ovvio, pur senza bisogno di una norma esplicita che lo imponga, ponendolo così al di fuori della scelta deliberata [Bourdieu, 2003 (1972), p. 220-223 e *passim*, 247-261 e *passim*]. In tal modo tale genere di autorità si impone sempre come ossequio alle "buone maniere" e come il rispetto dovuto all'anziano prodigo di consigli, che tramanda il lascito degli antenati (i *mixejchiiüts* /i nostri vecchi/), acquistando una coerenza esistenziale che gli permette di fare a meno dell'imposizione delle "norme" esplicite, al di là delle sintesi dei proverbi e dei detti del senso comune.¹ Vista in questa prospettiva l'autorità, in qualsiasi sua de-

¹ Il controllo sociale diffuso resta il garante ultimo di questo genere di potere che non potrà manifestarsi mai nel suo aspetto di "dominio-coercizione-imposizione", ma sempre e solo come sacrificio personale e servizio alla comunità. Un'autorità, secondo un detto locale, "non può farsi tappare la bocca da nessuno", nel senso che deve godere di una buona reputazione per poter prendere parola nei contesti di potere che contano (come le assemblee comunitarie), senza nello stesso tempo indulgere in una gestione troppo tracotante dell'incarico affidatogli, pena l'immediato discredito e la sottrazione del privilegio del potere da parte dello stesso gruppo che glielo ha concesso.

clinazione (rituale, politica o morale...), non sembra mai avere una sua autonomia pratica dalla sfera pedagogica: ciò fa dell'anziano il prototipo dell'autorevolezza e dell'anzianità la prerogativa, metaforica se non anagrafica, per l'espletamento dei ruoli di potere.

Per circoscrivere meglio tale *ethos* dell'autorevolezza dell'anziano, e l'orizzonte esistenziale de *la costumbre* ad esso vincolato, occorre allora prendere le mosse, piuttosto che dall'idea astratta di ruoli e funzioni precostituiti (la politica, la religione, l'educazione ecc.), da alcune unità "semantico-pragmatiche" locali, per non proiettare sulla forma di vita locale la nostra "divisione sociale del lavoro".

5.1.1 Apaj okweaj

Flavia Cuturi, analizzando i discorsi pedagogici che genitori ed anziani rivolgono a figli e giovani in diversi ambiti della vita familiare e comunitaria, ha isolato una esplicita prassi discorsiva, più o meno standardizzata, in cui si può riconoscere la riproduzione di un *ethos* pedagogico locale fortemente orientato verso l'autorevolezza dell'anziano (Cuturi, 1997b). Si tratta di quei discorsi di tipo pedagogico-esortativo, emicamente riconosciuti come *apaj okweaj* 'chiamare l'attenzione',² che hanno luogo ogni qual volta un maggiore d'età si rivolge ad un minore per richiamarlo alle proprie responsabilità. Tale genere di discorsi può ricorrere 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 sacro-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-politico in cui l'*alcalde* è chiamato a giudicare un accusato.

Tali discorsi, pur non essendo veri e propri "generi discorsivi" marcatamente formalizzati, come possono essere i *mipoch Dios* /le parole di dio/, (cfr. 5.1.3), sono costruiti su un complesso gioco retorico fatto di un uso strategico dei "verbi del dire" e di richiami articolati fra indicati, deissi, discorsi riportati e formule standardizzate, che "certificano"

² 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, 1997b, p. 35 e *passim*).

l'autorevolezza di ciò che si dice e la responsabilità del parlante nell'assumersi un tale autorità (morale, pedagogica, politica etc...); un'autorità la cui maggiore garanzia sembra essere una sorta di "controllo" della parola: ciò che la gente dice (la rete del controllo sociale) e ciò che fecero e dissero gli antenati, sono i riferimenti di ogni discorso che voglia risultare, all'orecchio di chi lo ascolta, un discorso autorevole. D'altra parte questi due parametri di controllo della parola (il controllo sociale e il controllo retorico) diventano nei discorsi pedagogici-autorevoli una sorta di "marcatori generalizzanti" della giusta maniera di comportarsi, riproduttori di prospettive esistenziali prototipiche ben incastonate in un comune sentire.

In tal modo per un verso si standardizza una maniera appropriata ed autorevole di parlare (il modo corretto degli antenati), per un altro si "oggettivizza" l'autorità dell'anziano che, nel suo uso corretto della parola, incarna quella stessa rispettabilità a cui ci si richiama nei discorsi autorevoli. Si capisce allora come siano proprio il rispetto dell'etichetta ed una certa forma di responsabilità sulla parola la maggiore garanzia dell'autorità dell'anziano che si impone pur senza l'esercizio esplicito di un potere legato all'età (gerontocrazia); così l'anziano godrà dell'au-



Figura 19 Famiglia all'interno di un'abitazione in muratura.



Figura 20 Nonno e nipoti in uno *nden* /ombra/ ‘casa’; il maggiore tesse il giacchio.

torevolezza esistenziale del rispetto, del consiglio e dell’esempio e non dell’autorità coercitiva dell’imposizione, questa sempre scoraggiata in ogni sua forma (pedagogica, morale e politica...)³

Ed è a questo stesso *ethos* pedagogico-esortativo dell’autorevolezza che può appellarsi il *nenajüüt* /colui che ha un lavoro-incarico/ nell’espletamento del suo potere pubblico; “ciò che fecero e dissero gli antenati” rappresenta la “giusta misura” nella gestione del potere incaricato, non eccessivamente incline agli interessi personali, né troppo incline a sconsiderati autoritarismi.⁴ Le autorità municipali, nella visione prototipica

³ È interessante rilevare quanto osserva Cuturi circa l’uso ricorrente dell’avverbale *netam* /è necessario, è utile/ che nel contesto comunicativo dell’*apaj okweaj*, più che avere un valore “deontico” di dovere (come nella glossa del vocabolario dell’ILV), sembra avere un valore metapragmatico che “non obbliga, ma rafforza l’importanza del messaggio, probabilmente anche la sua necessità... costringe tanto il parlante quanto l’ascoltatore a riflettere, a prendere una posizione esplicita rispetto al messaggio che sostiene” (Cuturi, 1997b, p. 48).

⁴ Ciò non vuol dire che quest’*ethos* dell’autorevolezza (nella sua declinazione privata o pubblica) escluda ogni forma di censura o punizione. Dal pubblico ludibrio, a diverse forme di tortura, al carcere, fino alla pubblica impiccagione, numerose erano le forme di punizione a cui si esponeva, ed in parte si espone tutt’ora, chi aveva una condotta giudi-

tradizionale, sono la personificazione pubblica della responsabilità associata agli anziani: sono chiamati con rispetto *teat xan* (titolo riservato ai *principales*, anziani che hanno assolto i più alti incarichi pubblici, o importanti figure rituali), dovrebbero essere degli anziani anagrafici (anche se sempre meno lo sono), esempio di vita proba e corretta. Nella retorica del discorso politico cerimoniale essi si rivolgono alla comunità che ha incaricato loro il mandato del potere, col termine di *mikwal kambaj* /figli della comunità-del popolo/, di cui loro sono metaforicamente i padri. Il loro potere pubblico ha dunque in qualche modo a che fare con una forma di responsabilità sulla parola che è la stessa a cui si appella il genitore, od il maggiore d'età, nei discorsi pedagogici dell'*apaj okweaj*: ciò che la gente dice e ciò che gli anziani hanno detto e fatto (Cuturi, 2003a, p. 257-322 e *passim*).⁵

Flavia Cuturi nella sua analisi del discorso pedagogico non trascura l'aspetto prossemico dell'evento comunicativo e ci fa notare come, durante questi monologhi così eteroglotti in cui un maggiore si rivolge, con intenzioni educativo-esortative, ad un minore, si costruisca una pragmatica dell'ascolto che potremmo riconoscere come "tipica", ovvero ricorrente in diversi contesti, da quelli domestici (fra genitori e figli), a quelli rituali (di fronte al consiglio di un *miteat poch*), a quelli politici (di fronte al discorso ufficiale di un *nenajiüt* durante un'assemblea) (cfr. p. 75-76):

Il bambino ascolta concentrato, con il capo leggermente chino e gli occhi rivolti verso il basso; le braccia sono rilassate e le mani incrociate sulle gambe. Ascolta in silenzio. Lungo tutto il discorso rimane quasi immobile, senza interrompere o fare domande o chiedere delucidazioni. Annuisce se viene sollecitato. Alla fine delle raccomandazioni attende ancora un poco e poi sorride, come appena uscito da una certa tensione; il suo corpo incomincia di nuovo ad animarsi: dondola le gambe; lo sguardo vaga alla ricerca di un punto in cui concentrare un nuovo

cata antisociale: dall'ignavo ubriaco che passa tutta la giornata in strada, a chi non onora i lavori o gli incarichi comunitari, fino a chi compie reati più gravi come furti o delitti (Cuturi, 2003a, p. 309-321). Il forte controllo sociale reciproco, oltre ad essere il fondamento di una ideologia del potere pubblico inteso come "servizio e sacrificio", e quindi immune da ogni eccessivo personalismo, è allo stesso tempo la base di una forte riprovazione pubblica verso ogni devianza sociale le cui conseguenze si possano ripercuotere sul resto del corpo sociale comunitario.

⁵ D'altra parte questa connotazione "parentale-pedagogica" del potere indigeno non è certo esclusiva dei Huave. Presso i mixtechi di Apoala, a nord dello Stato di Oaxaca, le autorità sono chiamate *tade'e* letteralmente, "metà padre e metà madre" (Bartolomé, 1998, p. 84).

interesse; le mani cercano qualche cosa con cui giocare o semplicemente tenersi occupate. Anche il padre a poco a poco riprende un certo ritmo motorio fino a che si alza per ricominciare ad occuparsi di qualche lavoro casalingo (tessere una rete, intrecciare un canestro) o altro. Ho visto questa scena ripetersi, nel suo complesso, tra madri (nonne e bisnonne) e figlie (bambine o ragazze), padri (nonni e bisnonni) e figli (bambini o ragazzi); ma anche quando i consigli sono richiesti da un adulto ad un anziano i gesti, le posizioni del corpo, erano simili, così come la tensione e la concentrazione (Cuturi, 1997b, p. 38).

A partire da tale dimensione pragmatica e semantica dell'autorità, è interessante soffermarsi sulla continuità semantica che in *ombeayüts* esiste fra il termine "lavoro" (*najiüt*) e la definizione delle autorità pubbliche come "coloro che hanno un lavoro-incarico" (*monajiüt*); tale continuità lessicale indica un rapporto di "riproduzione sociale" fra il lavoro ed il "potere incaricato", inteso come servizio alla comunità e sacrificio personale, che rimanda a sua volta alla relazione pedagogica maggiore-minore che sta a monte di ogni attività lavorativa, cioè una relazione di apprendistato.⁶

5.1.2 Najiüt

Najiüt è il termine indigeno glossato dagli Stairs col termine *trabajo*, *faena*, *servicio*, *tarea*; nella prassi linguistica locale, in una prospettiva oramai logora tutta interna alla forma di vita locale, esso indica tutte le pratiche necessarie alla sussistenza in una comunità come San Mateo: le pratiche della pesca e dell'agricoltura prima di tutto, poi attività fabril di vario genere necessarie alla produzione degli strumenti della sussistenza locale (ovvero le pratiche artigianali); ed infine il *tequio* (*najiüt okweaj kambaj*: lavoro-servizio del villaggio), quel genere di lavoro svolto gratuitamente come servizio alla comunità, in genere sotto la direzione delle autorità pubbliche, o in una rete di scambi reciproci nella sfera familiare-vicinale (de la Fuente, cit., p. 256-267). L'area semantica di questo termine circo-scrive cioè, nel primo e secondo senso, tutte quelle pratiche

⁶ Dove il lavoro è inteso in senso precapitalistico, come pratica economica di sussistenza in funzione della riproduzione del gruppo, esso è indistinguibile dall'apprendistato: si impara il lavoro lavorando, ed i "rapporti di formazione", come quelli di produzione, non sono distinguibili dai rapporti sociali primari (parentali ad esempio) [Godelier, 1985 (1984)].

“economiche” nel senso primario del termine, cioè premonetario, in cui l’interesse economico puro non è distinguibile a priori da un interesse sociale [Bourdieu, cit., p. 281-316]; nei termini dell’economia sostantivista di Polanyi si direbbe l’economia della reciprocità totalmente “imbricata” nel sociale. Solo in tale prospettiva infatti il “lavoro” può apparire subordinato ad un *ethos* del “servizio” e del “sacrificio” che scoraggia ogni “calcolo economico” interessato e quindi ogni arricchimento personale.

Nella serie dei richiami indessicali del termine *najiüt*, accanto al lavoro produttivo (la pesca) e a quello sociale (il *tequio*), esso indica anche altre due accezioni di “lavoro” più inconsuete. Uno è il “lavoro” delle autorità incaricate all’interno della chiesa o del municipio, dette *monajiüt* /coloro che hanno un lavoro-incarico/;⁷ durante i tre anni della durata del loro incarico coloro che sono chiamati ad assumersi un *cargo*, mettono il proprio tempo ed il proprio lavoro a servizio dei *mikwal kambaj* /figli del *pueblo*/⁸ che in cambio gli conferiscono il potere pubblico. Tale lavoro-potere sarà dunque connotato da un *ethos* del sacrificio e subordinato al servizio, simbolicamente rimesso nelle mani dell’assemblea comunitaria ogni volta che le autorità dovranno assumere decisioni di interesse collettivo (Cuturi, 2000). L’altro è il “lavoro” degli antenati, *teat monteok* /padre fulmine/ e *müm ncharrek* /madre vento del sud/, da cui dipende la pioggia che riempie le lagune ed irriga i campi, quindi il benessere di tutta la comunità. Durante il periodo estivo, quando sulla penisola dove sorgono i villaggi huave imperversano forti temporali, si dice, con un’espressione idiomatica, che *tearang najiüt teat monteok* /sta facendo il lavoro il padre fulmine/, alludendo al lavoro mitico di produzione della pioggia in cui sono impegnati i fulmini e le nuvole-vento del sud, rispettivamente antenati maschili e femminili dei sanmateani (cfr. p. 21-23, 217-220).

Per capire meglio la relazione fra le quattro connotazioni del termine *najiüt* (economico, sociale, politico e cosmologico) e come dall’unità delle quattro accezioni dipenda l’integrità de *la costumbre*, proviamo a ripensare la questione nei termini dell’economia delle pratiche di Bourdieu, ovvero nei termini della convertibilità reciproca delle tre forme di capitale, economico, sociale e simbolico [Bourdieu, 2003 (1972), p. 292-316, Bourdieu,

⁷ Gli incaricati dei *cargos* di chiesa sono detti genericamente anche *monjlüy teampo-ots* /coloro che stanno in chiesa/. Il lavoratore, in un’accezione generica, è invece *nearang najiüt* /colui che fa il lavoro/.

⁸ Tale espressione idiomatica, propria della retorica rituale politica, indica il vincolo sociale ancestrale dell’appartenenza comunitaria. Un’altra analoga espressione, ricorrente in contesti rituali, è *mikwal iüt* /figli della terra/.

1986 (1983)]. Partendo dalla definizione minima di capitale come “lavoro accumulato”, Bourdieu concepisce la convertibilità di una forma di capitale in un'altra, sulla base della misura di equivalenza del “tempo-lavoro”: *“the conservation of social energy through all these conversions is verified if, in each case, one takes into account both the labor-time accumulated in the form of capital and the labor-time needed to transform it from one type into another”* [Bourdieu, 1986 (1983), p. 253]. In questa prospettiva, nell'accezione primaria del termine *najiiüt*, è difficile separare la forma economica da quella sociale: la pesca e l'agricoltura (lavori produttivi primari), ed oggi qualsiasi lavoro fabril convertibile in moneta, costituiscono le forme primarie di “accumulazione economica” del tempo-lavoro che non può tradursi mai nei termini di un interesse economico puro: un tenace senso comune, costruito nella rete stringente del controllo sociale, emargina chiunque persegua un evidente interesse personale senza alcun tornaconto per la comunità, senza trasformare cioè la sua disponibilità di “tempo-lavoro” in una serie di vincoli solidali intracomunitari che vanno dallo scambio di lavori reciproci, ai *tequios* comunitari, agli impegni nei *comités*, fino ai più ufficiali incarichi pubblici all'interno delle due linee del potere locale. In questo senso dunque il *tequio* e le varie forme di lavoro cooperativo e reciproco (il *najiiüt* nella seconda accezione del termine), costituiscono la forma sociale del lavoro primario accumulato, che si traduce in una serie di obbligazioni sociali e di relazioni privilegiate, pur senza mai essere convertibile a sua volta in termini economici puri (in termini di accumulazione monetaria o di beni natura o di altre forme di diritto di prelazione-proprietà). La polisemanticità del termine *najiiüt*, e la sua sostanziale unità pratica, indicano dunque la forma locale di “accumulazione del lavoro” che evita gli eccessi della massimizzazione del profitto da una parte e quello della trascuratezza delle obbligazioni sociali dall'altra.⁹

⁹ Il lavoro femminile, che tradizionalmente consisteva nello scambio del prodotto del *najiiüt* maschile per eccellenza (cioè i gamberi), con altri prodotti primari introvabili nella comunità (primo fra tutti il mais scambiato con le commercianti zapoteche), assolve oggi la funzione di trasformare in moneta, nei mercati dell'Istmo, ciò che resta di quel lavoro, in un'economia locale impoveritasi nel regime del mercato globale: cioè trasformare il *najiiüt* impoverito in una disponibilità monetaria minima per la sussistenza delle povere economie familiari (Cuturi, 1990) (cfr. p. 17-19). In tale conversione, destinata inevitabilmente per i più a produrre povertà, si arricchirà un numero di persone estremamente ristretto, a cominciare dalle *viajeras* /viaggiatrici/, le imprenditrici del commercio peschiero, in genere zapoteche ma ultimamente anche huave, che esportano grosse quantità di gamberi fino a Oaxaca o, più lontano, a Città del Messico.

Centrale nella convertibilità delle due forme di capitale è il lavoro simbolico che ha la funzione di dissimulare l'interesse economico primario dietro un interesse sociale comunitario, garantendo così l'integrità de *la costumbre*, cioè il rispetto della forma di vita voluta dagli antenati dispensatori mitici della pioggia. Questa funzione è svolta dal lavoro rituale, lavoro simbolico per eccellenza, nello specifico durante il ciclo rituale delle *mayordomías* in cui vengono celebrati i santi venerati nella chiesa del villaggio, rappresentazione sincretica degli antenati *mombasiik* (Signorini, 1979, p. 83-89; Millán, 2007). Si tratta di San Mateo, patrono del villaggio, celebrato il 21 settembre, identificato simbolicamente col fulmine, antenato maschile; della Vergine Candelaria, celebrata il 2 febbraio, associata simbolicamente al vento del sud, antenato femminile; del *Corpus Christi*, celebrato agli inizi di maggio, che rimanda al tema cosmologico della lotta fra il fulmine ed il serpente unicorno (cfr. p. 22 nota 15). Il *mayordomo* è colui che si assume per un anno l'incarico di prendersi cura del santo in chiesa, con offerte e preghiere, per il bene di tutta la comunità; ci si aspetta infatti che il santo, in cambio, protegga la comunità e propizi buoni raccolti (sia agricoli che peschieri). Tale assunzione di incarico è inaugurata con una festa, molto dispendiosa sia dal punto di vista economico che sociale: durante le due settimane che precedono il giorno dei festeggiamenti, verranno espletati numerosi obblighi rituali nei confronti dei santi e distribuiti alimenti e bevande alcoliche (prime fra tutte il mezcál) secondo un ordine cerimoniale prestabilito, il tutto dietro l'attenta direzione del *míteat poch* /padre della parola/, vero e proprio maestro cerimoniale. L'assunzione di questo incarico è dunque concepito come un "sacrificio" sostenibile però solo dopo una vita onesta ed operosa, che ha permesso di accumulare da una parte il necessario capitale economico (soldi e beni primari), e dall'altra un grosso capitale sociale (cioè la rete delle relazioni sociali interne al parentado ed esterne ad esse, allargate attraverso le parentele spirituali, su cui si appoggia il *mayordomo* nell'organizzazione della festa);¹⁰ in altri termini i profitti accumulati del *najiüt* sia nell'accezione economico-produttiva (pesca ecc.) sia in quella economico-sociale (*tequios* ecc.). Tale sacrificio sarà ripagato in capita-

¹⁰ Bourdieu così definisce il "capitale sociale": "*Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a "credential" which entitles them to credit, in the various senses of the word*". [Bourdieu, 1986 (1983), p. 248-249]

le simbolico, cioè con il prestigio ed il buon nome di cui il *mayordomo* godrà nella comunità (nei contesti che contano come le assemblee o le riunioni dei *principales*),¹¹ e, alla lunga, potrà essere ripagato con il potere, concesso dal gruppo solo a condizione che sia subordinato all'etica del servizio-sacrificio e sempre revocabile: nella prospettiva prototipica de *la costumbre* occorre infatti aver assunto l'incarico di almeno tre *mayordomías* per poter essere nominati ai vertici delle autorità civili o religiose. La celebrazione delle *mayordomías* appare dunque complementare, nella sua immagine prototipica, alle due linee di potere dei *cargos*, l'asse rituale della riproduzione di un'intera struttura sociale.¹²

Una complementarità già individuata chiaramente da Signorini nel 1979:

... la linea di mardom costituiva l'asse portante del prestigio in seno alla società... i gradi più alti (del potere) non potevano essere conseguiti nella gerarchia civile che da quelli che si erano caricati del peso delle mardom. Il prestigio non derivava quindi tanto dal fatto di essere presidente municipale o alcalde, quanto dall'essere nella schiera di coloro che a tali posti potevano essere chiamati per il prestigio già acquisito con la mardom. L'impegno a questa ... rappresentava infatti il più valido test delle qualità organizzative e morali di un individuo. (ivi, p. 92-93)

Si chiude così il ciclo di riproduzione del potere locale che dal lavoro produttivo-sociale, passa per il lavoro simbolico fino al lavoro-servizio del *nenajiüt*: grazie al capitale simbolico accumulato durante il ciclo di riproduzione delle tre forme di lavoro (produttivo-sociale-simbolico),

¹¹ Il "capitale simbolico" è in questo senso il profitto in termini di prestigio e merito ottenuto dall'investimento di capitale economico e sociale durante il lavoro rituale della *mayordomía*; è il "riconoscimento simbolico" dell'investimento fatto.

¹² Nel complesso oggi la celebrazione delle *mayordomías* ha subito importanti trasformazioni a cominciare dal numero: un tempo se ne celebravano ben 22, oggi appena 4. Sotto molti aspetti la celebrazione ricalca oggi le modalità delle analoghe feste zapoteche: le danze nella piazza del villaggio, le figure dei padrini e dei compadri, ed il ruolo della *capitana*, la figlia in età da marito del *mayordomo*, sono tutte innovazioni avvenute nell'arco degli ultimi 40, 50 anni. Gradualmente la festa è venuta così a perdere la sua relazione "strutturale" col potere incaricato, sempre più connotata dal prestigio personale e da un certo spirito di ostentazione, che mettono in gioco interessi economici, sociali e simbolici esterni alla comunità (quelli del fornitore assoldato per somministrare birra e mezcál a profusione, piuttosto che interessi di parte politica, ecc.). Così oramai da alcuni anni le *mayordomías* non sono più condizione necessaria per l'accesso alle cariche pubbliche più elevate, ma per certi versi sono percepite dagli stessi sanmateani come il vettore di interessi e valori considerati pericolosi per il bene comune (l'individualismo, l'alcolismo, il prestigio del denaro ecc.).

al *nenajiüt* viene richiesto un ulteriore sacrificio “supremo”, quello di sospendere il proprio *najiüt* ordinario, per lavorare a servizio della comunità. Parte sostanziale del suo lavoro, che legittima il privilegio stesso della gestione del potere pubblico, consisterà in un lavoro rituale che ripaghi il lavoro degli antenati (quello di portare la pioggia): sarà tenuto a presenziare le *mayordomías*, ad onorare i santi della chiesa, e, soprattutto, a portare offerte in alcuni luoghi sacri del territorio, durante un periodo successivo alla quaresima che culmina con una processione all’oceano, nel mese di maggio; durante questa processione le autorità di chiesa e di municipio unite, e accompagnate dalla popolazione, porteranno le statue dei santi sulla riva dell’oceano per chiedere agli antenati la pioggia necessaria, l’abbondanza del pesce e dei frutti della terra, in una parola il benessere della comunità.¹³ Tutto questo lavoro rituale è destinato a ripagare il lavoro mitico degli antenati ed è la condizione grazie alla quale gli uomini possano continuare a praticare il loro lavoro ordinario (di pescatori ed agricoltori).¹⁴ In questa prospettiva l’autorità, la credibilità ed il rispetto incarnati nella persona del *nenajiüt* sembrano provenire da una anteriorità fondante: quella dei *mombasüik*, antenati meteorici protagonisti portentosi delle vicende mitiche; una relazione, quella fra *monajiüt* e *mombasüik*, analoga a quella di qualsiasi essere umano con il suo *ombas* /corpo/ ‘doppio animico’ (Millán, cit.; Tranfo, cit.) (cfr. p. 21-22).

La polisemanticità del termine *najiüt*, e la sua sostanziale unità pratica all’interno del circuito del lavoro locale, costituiscono dunque l’altra faccia dell’*ethos* pedagogico del potere sopra delineato: gli antenati lavorano in cielo per gli uomini, *mikwal iüt* /figli della terra/ (prototipicamente produ-

¹³ In un’espressione idiomatica si dice che i Santi *arangüw najiüt* /fanno il lavoro/, ogni volta che escono dalla chiesa e vengono portati in processione: questo avviene, oltre che per chiedere la pioggia all’oceano, in diverse altre occasioni rituali come la settimana santa o la celebrazione delle *mayordomías*. In realtà le statue del patrono San Mateo e della Vergine Candelaria, non vengono mai mosse dalle loro nicchie poste dietro l’altare della chiesa, rispettivamente verso nord (lato maschile) e verso sud (lato femminile). Sono il *secundo devoto* e la *secunda devota*, rispettivamente due rappresentazioni considerate secondarie dei due santi principali, a “fare il lavoro” in loro vece.

¹⁴ È interessante sottolineare come, nel periodo di assunzione dell’incarico pubblico, le autorità al vertice della gerarchia erano tenute ad abbandonare il loro *najiüt* ordinario (prototipicamente la pesca) ed erano sostenute dai sanmateani con donazioni volontarie del frutto della loro pesca personale. All’*alcalde*, la massima autorità morale della gerarchia, era addirittura vietato ogni contatto con l’acqua delle lagune: nel suo ruolo di garante simbolico supremo, la continuità fra “lavoro economico” e “lavoro rituale” era espressa nei termini più squisitamente simbolici, quelli dell’interdizione.

cono la pioggia), gli uomini lavorano sulla terra per i propri figli (prototipicamente pescano per sostenere la famiglia), le autorità incaricate lavorano nel villaggio per la comunità, per i *mikwal kambaj* /i figli del *pueblo*/ (prototipicamente assicurano la giustizia e si prendono cura dei santi, cioè gli antenati), incarnando l'*ethos* dell'anziano, del padre e dell'antenato (sono moralmente anziani, socialmente padri e simbolicamente antenati); solo all'interno di questo ciclo l'autorità pubblica può essere esercitata come variante della relazione pedagogica fra anziano-maggiore e giovane-minore vigente in altri ambiti della vita sociale (domestici o lavorativi ad esempio).

Il lavoro rituale dissimula dunque la trasformazione del lavoro produttivo, in lavoro sociale ed in potere (e con essa la conversione dei capitali) e assicura che le ragioni sociali (comunitarie) siano anteposte a quelle personali, cioè che il prestigio personale (frutto del sacrificio) sia trasformato in una forma di autorità-servizio che non sfoci nella coercizione o nel perseguimento dell'interesse personale. I garanti di tale trasformazione sono i *miteat poch* /padri della parola/, dei veri e propri specialisti del lavoro simbolico, maestri di cerimonia sia durante le *mayordomías* che durante vari rituali del potere. Essi sono i primi accumulatori di capitale culturale che conferisce loro un credito simbolico tale da poter garantire, per mezzo del solo rispetto dell'etichetta, l'agire secondo *costumbre*,¹⁵ portatori della giusta misura dell'agire rituale dissimulano così, dietro il mandato di tramandare ciò che gli antenati hanno lasciato, la riproduzione del ciclo di conversione delle forme del lavoro locale.

5.1.3 Miteat poch

Il *miteat poch* è un vero e proprio specialista rituale della parola che incorpora, nell'espletamento delle sue funzioni culturali, quella visione

¹⁵ Delle tre forme che può assumere il capitale culturale (incorporato, reificato ed istituzionalizzato) [Bourdieu, 1986 (1983), p. 243], quello del *miteat poch* appare tutto nella forma incorporata, consistendo in una serie di saper fare cerimoniali e di saperi oratori, acquisiti durante un lungo periodo di apprendistato. Di questo capitale incorporato, il capitale simbolico costituisce l'altra faccia... "*predisposed to function as symbolic capital, i. e., to do unrecognized as capital and recognized as legitimate competence, as authority exerting an effect of (mis)recognition... Furthermore, the specifically symbolic logic of distinction additionally secures material and symbolic profits for the possessor of a large cultural capital: any given cultural competence... derives a scarcity value from its position in the distribution of cultural capital and yields profits of distinction for its owner*". [ivi, p. 245]

prototipica in cui autorità, anzianità e uso corretto della parola vanno di pari passo e comportano un alto riconoscimento etico e sociale nella comunità; custode delle orazioni che si tramandano all'interno di un circuito chiuso (*i mipoch Dios* /parola di dio/) e conoscitore profondo delle sequenze pratiche in cui è articolata l'azione rituale, egli incarna la misura dell'agire secondo *costumbre* in diversi ambiti della vita rituale della comunità: durante le *mayordomías*, durante la cerimonia del passaggio di poteri pubblici (*asap apal justiz* /prende lo scranno l'autorità/), durante le visite prematrimoniali fra le famiglie dei futuri coniugi, di fronte alle autorità che devono emettere un giudizio per qualche reato.¹⁶

I testi dei *mipoch Dios* sono in lingua indigena, contrassegnati da precisi marcatori discorsivi e da un repertorio linguistico arcaico e formulaico che fa costante riferimento agli antenati e ne marca il carattere sacro: essi sono considerati tramandati da un'antieriorità indistinta, lasciato diretto dei *mixejchiüts* /i nostri vecchi/. Ma questo patrimonio di conoscenze oratorie non può essere disgiunto dalle loro competenze pratico-organizzative, come se nelle prime fosse contenuta tutta la valenza sacra del loro ruolo e nelle seconde solo una sussidiaria valenza pratico-logistica: “*conocer los movimientos*” è altrettanto importante che “*conocer las palabras*” ed anzi un buon *miteat poch* è, nel complesso, colui che sa gestire il contesto cerimoniale in ogni suo aspetto. Molte delle competenze pratiche di questi specialisti rituali, come la distribuzione degli alimenti e delle bevande alle autorità ed ai presenti secondo un'etichetta ben precisa, la fabbricazione delle candele da offrire ai santi, o la ripartizione delle offerte stesse, richiedono eguale se non maggiore attenzione e “saggezza” che la *performance* oratoria in sé, a volte recitata sbrigativamente e con tono di voce sommesso. La saggezza del *miteat poch* allora sembra consistere proprio in questo, in un “saper fare-essere” altamente simbolico, che non si esaurisce tutto nell'orazione memorizzata, ma risiede in un complesso di disposizioni incorporate nell'*habitus* e nell'*hexis* coporea.¹⁷

¹⁶ Qui non posso che accennare alla complessità delle competenze richieste ad un *miteat poch*. Va detto però che in genere vige una sorta di specializzazione del lavoro rituale tale che non avviene mai che un *miteat poch* sia in grado di esercitare il suo lavoro in ogni ambito in cui è richiesto il suo intervento; ogni contesto rituale ha infatti i suoi specifici *mipoch dios* /parole di Dio/ che non tutti i *miteat poch* conoscono.

¹⁷ È interessante richiamare qui l'estrema complessità morfologica delle forme verbali *ombeayüts* che tendono ad aderire all'andamento dell'azione che descrivono

Questo patrimonio di conoscenze, insieme oratorie e pratiche, viene acquisito durante un lungo periodo di apprendistato presso *miteat poch* anziani, esperti e rispettati. Questo consiste in genere in un rapporto personale di fiducia fra apprendista ed esperto in cui al primo spetta un'umile e paziente disposizione all'apprendimento e al secondo una generosità di consigli, secondo l'*ethos* pedagogico dell'*apaj okweaj*. Durante questo periodo, che può durare parecchi anni e a volte terminare solo con la morte dell'anziano esperto, l'apprendista affianca il *miteat poch* anziano nell'espletamento della sua pratica, prima nel ruolo di *cambrer* (colui che accende i *cohetes*, petardi che vengono sparati durante le occasioni rituali) e poi di coadiuvante del maestro:

Io cominciai a fare il miteat poch, oramai quindici anni fa [...] teat Jorge Cepeda¹⁸ volle che io lo facessi... fino ad accompagnarlo, no? Ma io non volevo farlo, perché non sapevo bruciare questo razzo, non sapevo se... potevo farlo, no?, be?... lui mi diede buoni consigli... se io volevo fare questo incarico in futuro, "tu farai... il capo di questo incarico, noi siamo vecchi, moriremo uno alla volta, tu rimarrai il più giovane..." io vedevo che non potevo (non ero capace di) farlo, no?... però accettai di bruciare il razzo, ma avevo paura di... di accendere il razzo... lui mi prese la mano e poi [...] già fui... una notte di Corpus Christi [...] "cambrero" ... fu nel millenovecentooooo settantanove [...] da allora rimasi come... venti anni come "cambrero" [...] Adesso sono appena quindici anni o dieci anni più o meno, che faccio il miteat poch... Quando morì il defunto Jorge, e morì (anche) l'altro, il defunto... Remigio Oviedo, il più vecchio... e l'altro Eugenio Plata... erano nostri compagni, di lui stesso [...] morì poi quel vecchietto no? miteat poch... Bè mi portò (con sé) un altro anziano, si chiamava... (Pinsijòn Saburgoa?) di Colonia Juarez [...] lui non era cambrero... sapeva solo parlare i mipoch Dios [...] li appresi, erano tutti a memoria [...] tengo a mente quello che diceva, facevano rumore peroò il mio udito... ascoltava quello che diceva

nelle sue più sottili sfumature (di tempo, spazio, agentività ecc.) (cfr. 284-285 e *passim*) (Cuturi, 2003a, c, 2007); questa morfologia verbale è in qualche modo complementare all'estrema attenzione con cui si compiono le azioni ed i movimenti che le compongono, in un contesto dove è richiesto un comportamento altamente codificato come quello rituale. Si capisce allora come in qualche modo il controllo sulla parola richiesto ad un *miteat poch* sia anche la miglior garanzia del controllo sui gesti e sui movimenti e, in ultima analisi, sulle azioni e sulle conseguenze delle azioni. In questo senso egli incarna la "giusta misura" dell'agire secondo *costumbre*.

¹⁸ Nel corso dell'intervista il *miteat poch* V.V. cita i nomi dei suoi maestri, nomi che rappresentano una prestigiosa genealogia rituale, garanzia di affidabilità e di autorevolezza, ben scolpita nella memoria orale della comunità.



Figura 21 *Miteat poch* durante il rito dell'*axim candéal* /odora le candele/ nello *nden* /ombra/ 'casa' del *mayordomo*, alla presenza dei *monajiüt*.



Figura 22 *Miteat poch* a lavoro alla presenza dei *monajiüt*

il “rezador”... sebbene stavamo chiacchierando [...] Ora già ho, già ho dei discepoli, ho compagni che vogliono apprendere, però io insegno loro con esperienza... così mi insegnò il defunto, così mi insegnò il defunto Jorge Cepeda, così mi insegnò il defunto Remigio Oviedo, così mi insegnò il defunto Eugenio Plata [...] a me l’udito non finisce mai, no? (V.V., 3-04-2002)

L’osservazione paziente e l’ascolto attento, quasi defilato ed indiretto, ed il buon consiglio dell’anziano esperto sono gli ingredienti fondamentali dell’apprendistato del *miteat poch*, che finisce realmente solo quando l’anziano è troppo vecchio per praticare o con la sua morte, quando dunque il peso della tradizione da tramandare renderebbe inaccettabile ogni ulteriore esitazione.¹⁹

Attraverso questo genere di apprendistato, così poco formalizzato e molto basato sul prestigio dell’esperto, viene assicurata l’incorporazione pratica della padronanza simbolica de *la costumbre*. In tal modo il *miteat poch* capitalizza il tempo dell’apprendistato nel riconoscimento (simbolico) del prestigio di cui godrà; la sua “padronanza simbolica” sarà a sua volta la migliore garanzia della riproduzione di certe pratiche esemplari e, tramite queste, della trasmissione del lascito degli antenati. Così *la costumbre* si impone attraverso il semplice rispetto dell’etichetta incarnata dai *miteat poch*; “impensato sociale”, fuori dalla presa di qualsiasi consapevolezza, che appartiene all’universo dell’indiscusso perché appare come fatto sociale già compiuto che precede ogni vissuto soggettivo e che gli sopravvive, da cui sembra dipendere la sopravvivenza di un’intera forma di vita [Bourdieu, 2003 (1972), p. 209-214 e *passim*].

Ma la catena della trasmissione, da cui il *miteat poch* trae il massimo profitto simbolico, non riproduce una semplice linearità passato-presen-

¹⁹ In alcuni casi mi è stato raccontato di periodici incontri in casa del *miteat poch* anziano durante i quali il novizio recita le parti memorizzate delle *mipoch Dios* e l’anziano verifica il grado di competenza e conoscenza raggiunto. La scrittura ha in parte facilitato questo lavoro di memorazione dell’orazione ed ha innescato una circolazione di testi all’esterno del ristretto circuito dei *miteat poch* effettivamente praticanti, di cui hanno goduto gli stessi antropologi (cfr. 5.3.2). Nonostante ciò non è venuta meno l’importanza dell’esperienza di apprendistato e della relazione fra esperto e discepolo, ovvero il valore simbolico della trasmissione: “Ora già ho, già ho dei discepoli, ho compagni che vogliono apprendere, però io insegno loro con esperienza... così mi insegnò il defunto, così mi insegnò il defunto Jorge Cepeda, così mi insegnò il defunto Remigio Oviedo, così mi insegnò il defunto Eugenio Plata [...] a me l’udito non finisce mai, no?” (V.V., 3-04-2002); non basta insomma imparare il testo di un *mipoch Dios* per essere chiamati a celebrare una *mayordomía*.

te-futuro; la prospettiva de *la costumbre* non è una semplice “prospettiva della rimemorazione”, che rende riproducibile un passato sempre uguale a se stesso, ma, come sostiene Cuturi, ha come condizione una sorta di sospensione lungo una linea d’oblio che interrompe un’ideale catena di testimonianze dal passato indifferenziato (Cuturi, 2003a, p. 78-85, 307-309 e passim). Ogni volta che si parla di *costumbre*, anche con anziani ed esperti rituali, sembra di essere al di qua di una irrimediabile linea di consapevolezza, dove il senso di ogni gesto e parola risulta opaco; solo al di là di quella linea mobile i *mixejchiiüts* /i nostri vecchi/ sapevano e potevano vedere. In un passo del *mipoch asap apal justiz* /parola prende lo scranno l’autorità/ ‘orazione della nomina delle autorità’, il *mipoch Dios* che l’*alcalde* recita pubblicamente davanti alla comunità al momento del suo insediamento, viene detto:

*questo forse fanno una volta
teat autorità dei nostri antichi,
questo seguitiamo a fare
[anche se] non siamo riusciti a vedere in quale giorno, in quale
anno e da quando
fanno e lasciano questo per darlo a noi;
questo seguitiamo a fare; forse loro sanno (ivi, p. 305)*

Nella catena di testimonianze che, idealmente, autorizza l’autorità del *nenajiüt* legandola a quella degli antichi (analoga a quella del maggiore d’età nei confronti di un giovane nell’*apaj okweaj*), vi è ad un certo punto una cesura temporale, un termine oltre il quale si dice di non sapere; non tanto la rimemorazione lineare del passato, quanto piuttosto l’inevitabilità dell’oblio è la condizione che paradossalmente può garantire l’integrità, l’autenticità della *costumbre* nel futuro. Il rispetto dovuto a *la costumbre* sembra riposare dunque sull’inevitabilità dell’oblio, e la sua necessità-cogenza sembra dovuta più all’esigenza esistenziale di assicurare un futuro possibile che al passivo attaccamento a modelli comportamentali del passato.

Il discorso dell’alcalde si richiama agli antichi per rispetto e non sembra guardare al passato ma piuttosto essere volto verso il presente/futuro (dell’incarico che lo attende), ossia in avanti. È dal futuro/avanti che nasce l’obbligo a seguire e ad agire concretamente, amministrando la giustizia, misurando i castighi, lasciando le offerte per chiedere prosperità ai figli di Dio. (ivi, p. 308)

La stessa necessità che spinge a raccontare le storie degli antenati, di un tempo senza testimoni:

ajlüy más cuenta más antes, ajlüy, andeaküw, (?) nganüy ngwey, más antes ajlüy, tanguiayiw, leaw tanguiay mixejchiw nejiw andeaküw, tanguiayiw, (?) lamandeak, lamanguiay alinop, atkiaj... ata tajlüy ganar mandeak manguiay xikwal... kondom después anguiayiw leaw, nguineay ajlüy más antes... para maguiay nguineay ajlüy más antes... nguineay ajlüy antes... de ngüt, ngüt ataag empezar... (?) leaw sawaw ngui(a)tow tatüch majaw... [...] pero más antes ngonajaw, ngomajlüy, sanguiay puro cuenta.

C'erano più storie un tempo, c'erano, raccontavano, (?) adesso no, un tempo c'erano, ascoltarono, quelli che ascoltarono i loro padri raccontare, ascoltarono, (?) già raccontano, già raccontano ad un altro, così... fin'anche a riuscire a raccontare perché ascolti mio figlio... poi dopo ascoltano quello che, come era un tempo... per ascoltare come era un tempo... come era un tempo... da quando, quando comincia... (?) quello che so (vedo), fino a che riesco a vedere... [...] però prima non so (vedo), non c'ero, ascolto solo racconti. (I.M., 18-10-2008).

È l'amnesia della genesi di una società senza scrittura che affida alla padronanza simbolica dell'agire rituale la vivibilità del presente, fra un passato che non lascia traccia ed un avvenire scontato.

5.1.4 Omeaats (*l'interezza de la costumbre*)

In *ombeayüits* l'aria semantica del pensiero è connotata dal lessema *omeaats* /cuore/, e in quanto tale anche la percezione ed il senso della temporalità è una condizione del cuore (cfr. 2.1). Senza entrare nello specifico semantico, etimologico e pragmatico della parola *omeaats*,²⁰ basti dire che questo lessema anatomico, associato a diversi verbi, ricopre un

²⁰ Il campo semantico della parola *omeaats* è molto vasto e complesso, frutto di diverse intersezioni analogico-metaforiche (Cuturi, 1981, p. 105-119). Genericamente indica "l'interno" di qualsiasi "contenitore" (dal corpo, di cui indica tutti gli organi interni, ad un qualsiasi oggetto concavo, come una tazza, al bacino di una laguna di cui indica il contenuto nel suo complesso, ovvero ogni forma di vita che vive al suo interno); specificamente indica l'organo principale del corpo ovvero il "cuore" che sovrintende alla vita del corpo in generale; metaforicamente indica il "principio vitale" del corpo e determina le qualità morali dell'individuo e i suoi stati d'animo. La "pregnanza" semantica della parola *omeaats* ne fa il lessema chiave dell'espressione dei sentimenti e degli stati mentali ed emotivi nella lingua indigena.

campo semantico molto ampio pertinente alla sfera complessa del sentimento, del ricordo e della conoscenza. Gli stati della memoria, dal ricordo all'oblio, sono così espressi attraverso una vasta gamma di perifrasi intorno a questa parola, perifrasi che denotano diverse sfumature del ricordo: ricordare è *leaam omeaats* /ricordarsi, accorgersi/, *alwüx omeaats* /stare sul cuore/, *ayak wüx omeaats* /lasciare, mettere sul cuore/; dimenticare è *awün wüx omeaats* /togliere dal cuore/, cioè scordarsi di tutto, *ndrom omeaats* /si perde il cuore/ 'dimenticarsi'.²¹ Analogamente costruiti sono i verbi del "pensiero" (*ayamb ximeaats* /il mio cuore cerca (idee)/ 'penso', *ateow ximeaats* /il mio cuore si preoccupa/ 'penso, mi preoccupa di', *axom ximeaats* /il mio cuore incontra/ 'penso') ed i verbi delle "emozioni" (*napak ximeaats* /il mio cuore è vivo/ "sono felice", *namix ximeaats* /il mio cuore è mezzo/ 'sono triste', *narwaag omeaats* /secco cuore/ 'avaro' ecc.).

Riprendendo la distinzione delle funzioni linguistiche di Jakobson si potrebbe dire che nelle "espressioni eidetiche" in *ombeayiüts* la funzione emotiva-conativa (che orienta il messaggio verso il mittente e/o il destinatario), invece che essere lasciata al codice paralinguistico, viene orientata semanticamente verso una parte del corpo (viene referenzializzata?) [Duranti, 2000 (1997), p. 254-56]; il cuore diventa così l'agente (sintatticamente il soggetto) dell'azione del sentire-ricordare-pensare, in quanto paziente (oggetto) del legame (sociale-emotivo) con un'altra persona.²² Il cuore è l'agente di un "azione eidetica" (un sentimento, un ricordo, un pensiero) nella misura in cui "registra" un'impronta di un legame latente con un evento o una persona oggetti del pensiero: "io sono felice" si dirà allora *napak ximeaats* /il mio cuore è vivo/, espressione che in spagnolo mi è stata tradotta come "*el mi corazón está vivo, está vivo por ti*" /il mio cuore è vivo, è vivo per te/; il ricordo, il pensiero ed il sentimento sembrano come scaturire dall'impronta lasciata nel cuore da questo legame.

La memoria così non appare come una funzione astratta della mente, frutto di un processo intrapsichico, ma come l'effetto, "registrato" nel cuore (sta, lascia, si perde nel cuore...), di un qualche evento o di

²¹ Anche in italiano, come in altre lingue neolatine, la parola "ricordare" rimanda etimologicamente al cuore come sede della memoria (ri-cor-dare) (cfr. Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana Ottorino Pianigiani on line, www.etimo.it), ma essa risulta nell'uso ben più opaca del huave *alwüx omeaats* /stare nel cuore/.

²² Si veda a proposito il lavoro di Cuturi che analizza la relazione fra l'agentività e la gerarchia d'animatezza del parlato huave (Cuturi, 2007, p. 68-70); alle parti del corpo può essere attribuita agentività e quindi, con essa, la responsabilità dell'azione e dei suoi effetti.

una relazione con un'altra persona, all'interno di una catena di azioni-relazioni che, come abbiamo visto, sembrano sempre puntare verso una direzione (cfr. 285 e *passim*). In quanto condizione "socializzata" del cuore, la memoria può avere dunque pericolosi "effetti collaterali": un'eccessiva polarizzazione individuale di questa "attenzione" del cuore può provocare una catena di risonanze emotive estremamente contagiose, tanto che la memoria eccessiva e ricorsiva²³ (per qualcuno lontano o per un evento passato che continua a perseguitarci) può far ammalare (tanto chi ricorda quanto chi è ricordato) e provocare conflitti che si ripercuotono a catena sugli altri (Cuturi, 2003a, p. 76-85). Diversi modi di dire invitano allora ad alleviare tale condizione del cuore, innescando strategie esistenziali che disinnescano il male del ricordo: "percorri una sola strada", "guarda avanti", "mettici un solo cuore", sono modi di dire che consigliano una sorta di non attaccamento come condizione per un futuro libero dalle conseguenze perniciose di un cuore troppo invischiato; un futuro che non è dunque opposto ad un passato concluso, ma che è la conseguenza delle proprie azioni (in termini individuali e sociali) a condizione che si conceda al cuore l'oblio.

Per vivere con "leggerezza" il presente, ed assicurarsi un futuro sereno, occorre dunque disinnescare il peso delle conseguenze del passato. Questa "strategia del cuore" sembra essere paradossalmente la stessa da cui dipende la necessità di agire secondo *costumbre*, cioè secondo il lascito degli antenati; l'oblio, insieme necessario (perché il passato non si ritorca contro) ed ineludibile (in una società che si affida alla testimonianza di chi ha visto), impone nel presente il rispetto degli anziani e l'ascolto dei loro consigli, unica garanzia per un "dover-poter essere" futuro. Il rispetto de *la costumbre*, in una società le cui condizioni d'esistenza sono dominate dalla precarietà e dell'insicurezza, è dunque l'unica garanzia di un avvenire possibile (la riproduzione del ciclo del lavoro-potere-servizio) e porta, paradossalmente, ad auspicare l'oblio come strategia "salutare" contro le conseguenze di eventi negativi del passato.

Tornando al lavoro simbolico dei *miteat poch* possiamo dunque comprenderne in una diversa prospettiva l'importanza "esistenziale": tramandando i *mipoch Dios* essi garantiscono in qualche modo un futu-

²³ La memoria ricorsiva è espressa da espressioni come *ayak omeaats wüx* /lasciare il cuore su/, *montemeaats* /pene, preoccupazioni, disgrazie/; quest'ultima espressione viene dalla forma verbale *ateow omeaats* /il cuore si preoccupa/, nominalizzata dal prefisso pluralizzatore *mon-*.

ro possibile ai *mikwal iüt, mikwal kambaj* /figlie della terra, figli della comunità/, lavorando contro l'entropia dell'oblio.²⁴ Teat J. V., uno dei più anziani *miteat poch* ancora in vita al momento della ricerca, così mi ha parlato dell'origine dei *mipoch Dios*:

J: (*no hay ? no más ?*) de miteat poch, *porque* nejiw (?) apmandeaküw (niüng) *primeramente Dios*, niüng ajlüy kambaj kam... *primeramente* ngomajlüy kambaj, nikwajind, nikwajind, *pero* (?) teat monteok (??) lamataj(k)üw reglar kambaj (?) *intere, intere, ultimo* ningüy, *ultimo* ningüy, aag yaj apmandeaküw miteat poch *desde antigua, desde* (?) (ngo)majlüy aag kambaj, *pero* nijinguind, nijinguind nipilan aag nganüy teajlüyün, teajlüyün, *puro* nijiw teat monteok, *puro* yaj ..ajaj.. alkon ayaj (?) aagayaj *nombrar* nangüy tiül *primeramente...* aliüküw ...alkalde, (aliüküw) *presidente, alcalde segundo, teat maestro, fiscal, sacristán, intera* (?) ... almajlüy nipilan nganüy, almajlüy nipilan, kiaj nganüy (apmajlüy nganüy?) (?) mayaküw (?) teat monteok nangaj (??) atkiaj ajlüy/ **C:** *así es costumbre/ J:* *süi intere, pues* nejiw lamarangüw, nejiw mayaküw aag nangaj bastón, nangaj koron, kompas [...] (?) nejiw arangüw miteatüüts teat monteok, nijiw arangüw, nejiw, mayaküw aag yaj (??), ayak mambüw matajküw *rogar a Diós*, apmambüw tiül nangaj *sagrado*, (??) nangaj koron [...] *pero primeramente* nejiw teat monteok, *después* tajlüy kambaj ningüy, tajlüy nipilan ningüy, *quién sabe de que tiempo.* (J.V., 9-11-2002)

J: (non c'è ?, non più ?) dei padri della parola, perché essi (?) parleranno (dove) prima di tutto Dio, dove c'è questo villaggio... all'inizio non c'era il villaggio, niente, niente, però (?) i signori fulmini (??) già reggevano il villaggio (?) tutto, tutto, alla fine qui, alla fine qui, questo parleranno i padri della parola dall'antichità, da (quando) non c'era questo villaggio, ma nessuno, nessuna persona, ora (ci siete?), ora (ci siete?), solo loro i signori fulmini, solo questi... si... questi nominarono qui all'inizio... arrivarono... l'alcalde, (arrivarono) il presidente, arrivarono l'alcalde secondo, il padre maestro (di cappella), il fiscale, il sacrestano, tutti...²⁵ già c'è gente ora, già c'è gente, dunque ora (ci sono adesso ?) (?) lasciarono (?) i signori fulmini il sacro (??), così / **C:** così è

²⁴ Nei termini bourdieuiani potremmo dire che questo lavoro simbolico consente da una parte la dissimulazione di quell'"amnesia della genesi" prodotto della concertazione oggettiva delle pratiche e dell'incorporazione delle strutture oggettive negli *habitus* [Bourdieu, 2003 (1972), p. 213-214 e passim], e dall'altra la riproduzione del futuro come "avvenire scontato" cioè già iscritto nelle possibilità del presente (*ivi*, p. 207, 231, 317-318, 324-26).

²⁵ Teat J.V. elenca le principali cariche dei *cargos* civili e religiosi direttamente istituite dagli antenati fulmine.

la tradizione/ **J**: sii tutto, essi lo fecero, essi lasciarono questo sacro bastone, essi lasciarono questa sacra corona, *compás*²⁶ [...] (?), lasciarono che essi andassero a pregare Dio, andranno nel sacro luogo benedetto [la chiesa], (??) la sacra corona, [...] ma all'inizio [c'erano] loro i signori fulmini, poi vi fu il villaggio qui, ci fu gente qui, chissà in che tempo fu.

Il rispetto dei *míteat poch* e la sacralità dei *mipoch Dios* rimanda dunque ad un tempo in cui non esisteva ancora il villaggio e c'erano solo gli antenati fulmine; essi, dice Juan, *parleranno dall'antichità*, da quando non esisteva il villaggio, né c'erano persone, né autorità, né tradizioni, c'erano solo i fulmini; poi arrivarono le autorità (l'anello mancante!), poi ci furono le persone ed infine le tradizioni, lascio degli antenati fulmine; tutto questo “*chissà in che tempo fu*”. Il verbo parlare declinato al futuro (indicato dal suffisso *ap-* del verbo *apmandeaküw*) associato ad una prospettiva tutta anteriore (“*i padri della parola parleranno dall'antichità, da quando non c'era il villaggio...*”) rende la ricorsività fra passato e futuro, che noi siamo abituati a pensare lungo la freccia lineare del tempo passato-presente-futuro, sul piano pratico e “atemporale” de *la costumbre*: è come se la padronanza simbolica dei *míteat poch* consistesse proprio nel dissimulare questa linea d'oblio (di un tempo di cui non esistono testimoni... “*chissà in che tempo fu*”), attraverso un tenace e paziente attaccamento alla pratica rituale. In tale prospettiva i *míteat poch* lavorano perché l'oblio non degeneri nella “commozione” della memoria, e perché il futuro non si trasformi in una deriva dal passato; un lavoro simbolico che consiste in una sorta di “economia del tempo”.

5.2 L'istituzione del lavoro pedagogico, ovvero la perturbazione de *la costumbre*

Oggi sembra che l'interezza de *la costumbre* si stia sfaldando pezzetto per pezzetto, sembra che l'*ethos* dell'autorevolezza dell'anziano che la garantiva, si stia dileguando dietro le sirene dei modi di fare dei *moel* che sempre più attraggono i sanmateani: si lamenta sempre più spesso l'indebito arricchimento personale dei *monajiüt*, pagati col soldo statale, la trascuratezza nell'assolvere i lavori comunitari, spesso contrabbandati con

²⁶ Il bastone sacro, la sacra corona e il sacro “*compás*” sono oggetti simbolo del potere pubblico assunto durante l'*asap apal justís* /prende lo scranno l'autorità/, cerimonia d'assunzione della carica pubblica che cade all'inizio dell'anno.

il pagamento di una somma di denaro, la mancanza di rispetto per gli anziani che nessuno più ascolta, l'imbarbarimento della lingua, sempre più mescolata allo spagnolo, la povertà di una pesca che sempre meno dà da vivere e sempre più viene abbandonata per altri generi di lavori. La soglia dell'oblio si è paurosamente avvicinata, basta la memoria biografica per risalire ad un tempo in cui *la costumbre* era *intera*: solo qualche generazione fa, al tempo dei padri degli attuali nonni, il senso di ogni gesto e di ogni parola pronunciata sembrava essere trasparente e vitale. E qui non si tratta della solita illusione prospettica dovuta al fenomeno della "deriva generazionale", ma di un fatto di natura diversa: il lavoro simbolico dei *miteat poch* non sembra più in grado di garantire la riproduzione di un futuro possibile, attraverso il solo attaccamento alla giusta misura rituale, e l'oblio necessario (l'amnesia della genesi) si è trasformato nel segno di una malattia diffusa; sembra che il cuore oggi sia costretto a registrare le tracce dell'oblio e dunque al rimpianto, da quando antropologi, linguisti, anziani e maestri sono impegnati a riflettere sulla *costumbre*.

Ma cosa sfugge oggi ai sanmateani stretti fra il rimpianto di un'integrità perduta e l'angustia di un mondo che si è fatto per loro troppo stretto? Tentiamo una risposta a partire dalla scuola. L'introduzione prima e l'appropriazione poi della scuola hanno certo apportato una profonda perturbazione nel quadro di quella concertazione oggettiva de *la costumbre* sopra delineata, intaccando tanto quell'*ethos* dell'*apaj okweaj* che conferiva all'anziano un'autorità pedagogico-esortativa, quanto quel ciclo di riproduzione del *najiiit*, che generava un potere inteso come "servizio".

5.2.1 Maestri ed anziani

Se torniamo a soffermarci per un attimo sulla pragmatica dell'autorità e dell'attenzione scolastica, notiamo quanto questa sia profondamente divergente dall'ideale dell'etica pedagogica locale dell'*apaj okweaj*. Prima della scolarizzazione, ed al di fuori di questa, non esisteva nella comunità alcun contesto in cui un gruppo di pari "discenti" fosse chiamato a riunirsi, con esplicita intenzione pedagogica, di fronte ad un maggiore esperto "docente";²⁷ la relazione pedagogica era, ed in parte continua ad essere,

²⁷ Eccezion fatta forse, per alcuni aspetti, per alcuni contesti dell'apprendistato cerimoniale come quello dei *cargos* di chiesa o dei gruppi coreutici rituali, dove può instaurarsi una relazione pedagogica quasi-formalizzata fra esperto e "novizio".

“imbricata” in contesti di vita quotidiana, connessi alle pratiche lavorative o cerimoniali, senza che vi fosse il riconoscimento di nessun ruolo pedagogico istituito, al di là del generico riconoscimento dell'autorevolezza del più esperto e del maggiore d'età. L'autorità pedagogica si configura così come l'autorità del consiglio e dell'esortazione, pacata, mai impositiva, costruita tutta su una “retorica del dire” che rifrange di continuo la responsabilità sul richiamo metaforico agli anziani e sulla rete del controllo sociale; a questa fa da contraltare un'attenzione silenziosa e statica, quasi di rispettosa attesa (cfr. 5.1.1). Tale configurazione pedagogica è, evidentemente, fortemente divergente da quella scolastica, fondata su un'autorità diretta, impositiva, che ha la prerogativa della valutazione a cui è associato il rimprovero e a cui fa da contraltare un controllo quasi “disciplinare” del corpo ed un'alternanza disciplinata dei turni di parola (cfr. 4.1, 4.2, 4.2.1, 4.3.1, 4.3.2).

La “compartimentazione” degli spazi e dei tempi delle scuole castiglianizzatrici di un tempo garantiva paradossalmente una certa integrità simbolica e pratica all'*ethos* dell'*apaj okweaj*; l'autorità didattica era circoscritta in un contesto *moel*, dove vigevano regole estranee alla comunità e dove veniva sospeso il necessario rispetto de *la costumbre*. Il maestro era uno straniero che, in quanto tale, non poteva mettere in discussione l'autorevolezza dell'anziano; anzi la sua condotta sociale contribuiva a rafforzare, per opposto, l'autorità tradizionale e ad accreditare il senso comune del *moel* violento, interessato ed inaffidabile.

La scuola bilingue ha rappresentato, per certi versi, l'appropriazione di questo spazio pedagogico estraneo che sottraeva i “figli del pueblo” all'autorità dei loro padri e li esponeva alle cattive abitudini pedagogiche dei *moel*.²⁸ D'altra parte però gli stessi maestri *ikoots* rischiano oggi di riprodurre un cattivo senso comune della scuola, ogni volta che la loro autorità si contrappone a quella del genitore, travalicando il mero mandato didattico (che resta, in buona parte, quello di insegnare a leggere, a scrivere e a far di conto!), nelle eccessive pretese nei confronti degli alunni, in atteggiamenti individuali percepiti come arroganti e presuntuosi o in una condotta sociale giudicata trascurata nell'espletamento degli obblighi sociali comunitari (dai *tequios* ai *cargos*).

Nelle aule delle scuole di San Mateo si continua così a vivere oggi l'eredità di tale conflitto profondo: se di fronte all'intenzione deontica esplicita del discorso didattico si perde insomma del tutto la reciprocità pragmatica del discorso pedagogico locale, non sembra però imporsi

²⁸ Si vedano, a tal proposito, le interviste riportate nel paragrafo 3.2.3.

neanche la tipica configurazione dell'attenzione scolastica. Il comportamento scolastico locale, i suoi peculiari e precari equilibri fra autorità e apprendimento, non sono da ricondursi dunque *sic et simpliciter* ai modelli culturali locali, esportati nel contesto istituzionale, ma sono piuttosto l'effetto pratico del profondo conflitto simbolico fra una ragione pedagogica scolastica ed una ragione pedagogica locale, incorporato, tramite il sistema bilingue, nella riproduzione della comunità stessa.

Nella gestione atipica del quotidiano scolastico locale può avvenire allora che il maestro, stretto nel “doppio vincolo” di un'autorità didattica istituita, col mandato di una “educazione bilingue e biculturale”, e l'autorevolezza pedagogica del maggiore d'età, propria della ragione pedagogica locale, si trovi a dover dare credito a pericolose “espansioni esterne” che rompono le condizioni d’“incapsulamento” tipiche del discorso scolastico (cfr. 4.4.1). A volte può avvenire che le voci esterne dell'autorizzazione pedagogica, piuttosto che emergere obliquamente tramite una serie di richiami indessicali, assumano la forma esplicita di un discorso didattico, specialmente quando si tratta di lezioni di *ombeayüts*, là dove la tradizione scolastica è più debole o ancora tutta da costruire. Ne risultano lezioni un po' paradossali in cui il maestro, garante di una lingua standard, si richiama all'autorevolezza analfabeta dell'anziano che tutta una tradizione scolastica lavora invece per discreditarlo.

Riporto di seguito la trascrizione di un passaggio di una lezione di una quinta classe della scuola bilingue “Emiliano Zapata”, in cui il maestro verifica il compito assegnato agli alunni che consisteva nella trascrizione di parole *ombeayüts* oramai in disuso, raccolte in famiglia e nella comunità. Il maestro interroga l'alunno con una serie di domande, secondo la tipica strategia scolastica (DDR), la base pragmatica del suo controllo sulla comunicazione e la fonte della sua autorevolezza in aula:

- 1[...] M *bueno ahora vamos a consultar con quién están investigando algunas palabras nuevas en la comunidad*
/bene adesso andiamo a consultare con chi state ricercando certe parole nuove nella comunità/
- 2 *con el presidente, con el comité, con los abuelitos, con las mamás, con los papás, con los tíos*
/con il presidente, con il comitato, con i nonni, con le mamme, con i papà, con gli zii/
[...]
- 3 *¿qué necesita para hacer el trabajo?*
/cosa è necessario per fare il lavoro?/

- 4 *¿necesita más tiempo? ¿necesita más libros? ¿necesita preguntar a la autoridad? ¿necesita preguntar a la comunidad? ¿a los tíos? ¿a los abuelos?...*
/serve più tempo? servono più libri? bisogna domandare alle autorità? bisogna domandare alla comunità? agli zii? ai nonni?.../
- 5 *¿con quién siempre te has acercado más? ¿con tus padres? ¿con tus hermanos?*
/con chi ti sei sempre avvicinato di più? con i tuoi genitori? con i tuoi fratelli?/
- 6 *¿con quién has realizado eso?*
/con chi (lo) hai realizzato questo?/
- 7 *¿o con todos tus compañeros que están acá sentados han ido a investigar?*
/insieme a tutti i tuoi compagni che stanno qui seduti siete andati a fare la ricerca?/
- 8 ba [...] *pues kos xiteat ngomajaw, tasaj xicoj*
/allora, siccome mio padre non lo sa, ho chiesto alla mia sorella maggiore/
9 *tapiüng “inguiay (jane), nop teat naxey, kos xike ngonajaw”*
/m’ha detto: “ascolta (chi), un anziano perché io non lo so”/
10 *esteee lambüy agüy apmapiüng (?)/ eee, va a chiedere questo (?)/*
11 *xike kandom lasamb masaj etsaaa, lasamb masaj*
/io poi già vado a chiedere eeee... già vado a chiedere/
12 *a veces, a veces, lasamb masaj xicoj, xicoj*
/a volte, a volte già vado a chiedere a mia sorella maggiore, a mia sorella maggiore/
13 *ngwa esteee, atkiaj, ngoma nataxey nipilan*
/non eee, così, non a gente anziana/
14 *para, para estaaa (?)*
/per eee, eee, (?)/
- 15 *xike tanguiy apndom marang aaga trabajo pues*
/io ho capito come andrò a fare questo lavoro/
16 *pues ngome, xiteat ngomajaw tanguiy nej*
/allora non, mio padre non sa, non ha capito/
17 *iton ngomakiaach (?) tiül escuela*
/anche non apprende (?) a scuola/
18 *(?) ngondom ngome ximüm/(?)*
/(?) non può neanche mia madre/
19 *a veces atüch, a veces ngomatüch*
/a volte ci riesce, a volte non ci riesce/
[...]
- 20 M *si se acuerdan la vez pasada, hicimos una clasificación, niños*
/sì, vi ricordate la volta scorsa, abbiamo fatto una classificazione, bimbi/
21 *una clasificación, shhh, dee... algunas frutas de la comunidad...*

- 22 /una classificazione, shhh, dii...alcuni frutti della comunità.../
en donde decíamos, shhh, que dentro del mercado público podemos encontrar algunas frutas
 /dove dicevamo, shhh, che dentro il mercato pubblico possiamo trovare certi frutti/
 23 *pero quizás hoy en día estas frutas ya se van perdiendo ¿sí?...*
 /però forse oggi giorno questi frutti già si stanno perdendo, sì?.../
 24 *si yo le preguntara, ahorita: “¿cómo se dice mango en huave?”*
 /se io vi domandassi, adesso: “come si dice mango in huave?”/
 25 b *mango, mango, maestro*
 /mango, mango maestro/
 26 M *entonces, creo que la pregunta que hace su compañero es muy correcta...*
 /dunque, credo che la domanda che fa il vostro compagno è molto corretta/²⁹
 27 *ahora ¿cómo podemos nosotros shhh, superar ese trabajo, niños?*
 /adesso noi come possiamo, shhh, superare quel lavoro, bimbi?/
 28 *le voy a dar tres formas*
 /vi darò tre forme/
 29 *primero, primero, shhh*
 /primo, primo, shhh/
 30 *en día de hoy sí existe este problema ¿van a ir con sus?... abuelos*
 /al giorno d’oggi sì esiste questo problema, andate dai vostri?... nonni/
 31 *segundo, ¿acudir a laaa?*
 /secondo, ricorrere alla?/
 [indica col dito]
 32 bb *biblioteca, biblio*
 /biblioteca, biblio/
 33 M *existe un libro ahí dónde habla sobre las plantas medicinales de la comunidad, ahí va a venir una clasificación de frutas*
 /esiste un libro lì dove parla delle piante medicinali della comunità, lì c’è una classificazione di frutti/
 34 *tercero... ir, shh, a preguntar a las autoridades en municipio*
 /terzo... andate, shhh, a domandare alle autorità in municipio/
 35 bb *municipales /municipali/*
 36 M *municipales, para que nos hablen, bueno, cómo nosotros podemos llamar en huave las frutas que hoy se van perdiendo el nombre*
 /municipali, perché ci dicano, bene, come noi possiamo chiamare in huave i frutti di cui oggi si sta perdendo il nome/

²⁹ Il maestro si riferisce qui ad un intervento precedente in cui un bimbo diceva della difficoltà di trovare i nomi *ombeayüts* di alcuni frutti, come *manzana* (‘mela’) e mango, frutti, d’altra parte, introdotti nel continente americano solo dopo la conquista.

37 *entonces yo creo que de esa manera, niños, vamos a poder dar solución a ese problema*
/dunque io credo che in questa maniera, possiamo risolvere questo problema/

Nella voce del maestro risuona tutto il conflitto, incorporato nel suo *habitus* di maestro bilingue, fra l'autorità scolastica, basata sulla premessa della valutazione-correzione a cui è associato il rimprovero, e quella tradizionale dell'anziano, che assume le sembianze di un consiglio e di un'esortazione a cui è difficile sottrarsi. Le domande retoriche del maestro, in apertura di sequenza, appaiono così come la matrice un po' paradossale di un'autorevolezza scolastica svuotata: nascondono il paradosso di un ricorso autorizzato ad autorità linguistiche preletterate (ovvero gli anziani, i genitori, i componenti dei *comités* scolastici e le autorità municipali) e l'impossibilità di "verificare" una risposta scolasticamente giusta. Di fronte a tali paradossali domande retoriche, la bambina, svincolata dalla necessità di una risposta scolastica giusta, risponde con una risposta adulta e matura secondo i canoni della retorica autorevole, una risposta impensabile in qualsiasi altro contesto pedagogico locale, che inverte i ruoli fra maggiore e minore; la risposta della bambina si risolve in una catena di testimonianze, garanzia di autorevolezza in ogni discorso pedagogico locale: dal padre che non sa, alla sorella maggiore, all'anziano. Se l'anziano resta dunque l'autorità metaforica in materia di lingua indigena, padre e madre non sono più credibili: "essi non sanno", "non riescono" perché a scuola non "hanno appreso"; essi sono l'"anello mancante" nella catena di autorizzazioni che dal maestro rimanda agli anziani, né esperti scolastici (come dovrebbero essere i maestri) né autorevoli tradizionali (come gli anziani), la generazione di mezzo in cui si gioca il conflitto fra diverse prospettive pedagogiche ed identitarie. La "sorella maggiore" diventa allora il referente privilegiato della bambina, quella con cui instaurare un nuovo gioco retorico, quella a cui porre domande ad "uso scolastico" senza dover infrangere regole comportamentali e consapevolezze dialogiche socializzate nella comunità ed interiorizzate nel rapporto con genitori ed anziani; l'unica fonte "non prevista" nelle domande del maestro.

In chiusura al brano riportato il maestro suggerisce tre modi con cui portare avanti il lavoro scolastico sulle parole indigene in disuso: accanto al ricorso alle autorità prescolastiche (l'anziano ed il *nenajiüt*), raccomanda anche di ricorrere ai libri della biblioteca municipale (31-33); le

due fonti simboliche del sapere-potere locale e nazionale, reciprocamente esclusive fino a solo un trentennio orsono, vengono oggi equiparate retoricamente nel discorso scolastico “bilingue e biculturale”.

5.2.2 *Professioni e lavori*

Proviamo ora a rileggere in chiave bourdieuiana il retroscena di tale conflitto “pedagogico” e le conseguenze più ampie da esso generate nella comunità. Secondo Bourdieu l’istituzione scolastica, proprio grazie alla sua relativa autonomia ed equità formale, contribuirebbe a riprodurre nel tempo le relazioni di dominio fra i gruppi sociali e i dislivelli culturali. Sanzionando le differenze prescolastiche come differenze scolastiche, dissimulerebbe lo svantaggio sociale e culturale che seleziona a monte le possibilità oggettive d’accesso al sistema stesso e di successo in esso, e legittimerebbe, così facendo, il primato di un arbitrio culturale:

Le scelte (scolastiche) operate..., che implicano – come sappiamo – una libertà molto diseguale a seconda delle origini sociali, suggellano dunque una volta per tutte i destini scolastici convertendo l’eredità culturale in passato scolastico [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970), p. 147]

Per offrire vantaggi ai più avvantaggiati e svantaggi ai più svantaggiati, è necessario e sufficiente che la scuola ignori nel contenuto dell’insegnamento trasmesso, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le disegualianze culturali esistenti tra i giovani delle diverse classi sociali: in altre parole, trattando tutti i discendenti, anche se di fatto diseguali, come uguali nei diritti e nei doveri, il sistema scolastico finisce di fatto per sancire le disegualianze iniziali di fronte alla cultura. [Bourdieu, 1972 (1966), p. 149]

In questa prospettiva si capisce bene come in Messico, come in altri paesi dell’America Latina postcoloniale, la scuola, proprio grazie a questo semplice dispositivo di riproduzione sociale e culturale, sia stata un formidabile strumento di integrazione nazionale che, dal momento stesso in cui aggregava una “cultura nazionale” per mezzo dell’alfabetizzazione spagnola di massa, perpetuava di fatto una relazione di dominio di matrice coloniale e con essa la paradossale “scissione culturale” fra un Messico Immaginario ed un Messico Profondo [Bonfil Batalla, cit., p. 73-96, 176-186, 201-213 e *passim*]:

De las culturas indias de hoy, pasado el fervor nacionalista de las primeras décadas, queda una visión folclórica y una sensación multiforme

me de malestar por cuanto significa de atraso y pobreza y, sobre todo, por la percepción no admitida de que ahí, en el México profundo, se niega cotidianamente al México imaginario. (ivi, p. 186)

Semplicemente ignorando la lingua indigena e tutto ciò che avesse a che fare con *la costumbre* locale, la scuola castiglianizzatrice ha di fatto suggellato la frattura fra una cultura nazionale alta, ispanofona, letterata, privilegio delle élites creole, urbane o terriere - che godevano di un vasto accesso e successo scolastico - ed una pluralità di culture basse, indigene, rurali, arretrate, idiomatiche, patrimonio della stragrande maggioranza della popolazione, destinata all'insuccesso scolastico. Così facendo ha contribuito a riprodurre nelle stesse comunità indigene un *habitus* di negazione, quando non di disprezzo, di quella parte di esperienza culturale che si riproduceva fuori dalle aule ma che in esse non poteva entrare: la "forma di vita" indigena nel senso più ampio del termine.

Es una educación que niega lo que existe y provoca en el escolar una disociación esquizofrénica entre su vida concreta y sus horas en el salón de clase. Y a eso tiende explícitamente, porque la convicción de que la escuela es el camino de la redención pasa por una convicción más profunda: lo que sabes no tiene valor, lo que piensas no tiene sentido. (ivi, p. 184)

In questo modo le diverse eredità culturali indigene, inconvertibili di fatto in un passato scolastico nazionale, si sono tradotte in un destino sociale incorporato, un destino subalterno di cui ci si poteva spogliare solo al prezzo paradossale di "cambiare pelle".³⁰

L'educazione bilingue, nel quadro delle politiche indigeniste messicane, nasce e si afferma proprio come possibile correttivo di questa inerzia sociale e culturale del sistema scolastico nazionale; proposta alternativa, pur se sempre minoritaria, fin dall'origine dello Stato Nazione messicano, si è andata affermando, nella stagione dell'indigenismo, come efficace metodo d'apprendimento per i giovani indigeni scolarizzati, in vista di una definitiva transizione allo spagnolo (cfr. 3.1.3, 3.1.4). A partire dagli

³⁰ La categoria di *indio* è venuta così ad indicare, nel corso della storia nazionale messicana, una sorta di condizione di casta che suggellava una posizione subalterna in cui la diversità culturale si sovrapponeva alla disegualianza sociale ed alla differenza somatica; categoria di un Pensiero di Stato che ha negato di fatto la sua interna profonda pluralità: "De echo [...] la diferencia de civilización no se reconoció como tal: se vio como un resultado de la desigualdad, como un nivel de desarrollo histórico inferior en el que habían sido obligados a permanecer los indios. Si la desigualdad desaparecía o si al menos se atenuaba, la diferencia desaparecería al mismo tiempo." (Bonfil Batalla, cit., p. 169)

anni '80 dello scorso secolo è divenuta la nuova linea educativa ufficiale in un'ottica esplicitamente interculturale e pluralista volta alla valorizzazione delle diversità linguistiche e culturali (cfr. 3.1.5). Dal 1978 la politica educativa per le zone indigene è gestita da un'istituzione federale nata all'interno della SEP, la "*Dirección General de Educación Indígena*", che ha varato, nel 1985, il programma educativo tuttora vigente, noto come "Sistema de Educación Bilingüe y Bicultural".

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. ("Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y a los Niños Indígenas", SEP, 1999, p. 11)

Le conseguenze sociali e culturali di questo cambiamento, che ha sancito una profonda trasformazione del campo istituzionale, sono ancora contraddittorie e difficili da decifrare. Per cercare di definirle dobbiamo tornare a quella prospettiva del lavoro locale, profondamente legata alla riproduzione del potere e all'autorità pedagogica dell'anziano, che la scuola ha radicalmente rivoluzionato. La scolarizzazione di massa ha socializzato per la prima volta nelle comunità indigene la prospettiva del lavoro inteso come "professione" e "carriera". Nei termini bourdieuiani potremmo dire che, attraverso la scuola, un capitale culturale, acquisito e certificato a scuola, diventa convertibile in un capitale economico accumulabile ai fini di un aumento del capitale sociale (cioè una migliore posizione sociale), in un circuito senza soluzione di continuità; con essa si introduce nel futuro il "calcolo economico" esplicito, che diventa un interesse astratto a cui sacrificare l'immediata convenienza pratica [Bourdieu, 2003 (1972), p. 317-326 e passim]. Anche a San Mateo chi investe oggi il suo tempo nella scuola, sacrifica ad un futuro interesse astratto l'interesse concreto e pratico di un immediato soddisfacimento dei propri bisogni, assicurato dalla pesca, o l'interesse sociale assicurato dall'espletamento di un *cargo* nella comunità; sacrifica l'avvenire pratico, all'interno dell'orizzonte de *la costumbre*, ad un'astratta aspirazione futura. Per la prima volta il lavoro, attraverso un investimento nell'istruzione, diventa così strumento di emancipazione personale che consente di "superare" la propria condizione di vita tutta interna alla comunità, in altre parole strumento per "aspirare ad un futuro migliore". Espressioni

come “*salir adelante*”, “*superarse más*” punteggiano le ragioni dell’istruzione scolastica, le ragioni per cui oggi qualsiasi genitore vuole che il proprio figlio frequenti la scuola e per cui molti giovani, finito il ciclo primario e secondario nella comunità, continuano le scuole superiori nelle città dell’Istmo. La scuola bilingue sembra così essere riuscita là dove la scuola castiglianizzatrice aveva fallito: incorporare nelle comunità indigene un principio di “mobilità sociale”, attraverso un più equo accesso all’istruzione scolastica nazionale.

Le biografie professionali dei maestri indigeni – dal loro passato scolastico all’espletamento della professione di insegnanti all’interno della loro stessa comunità – danno uno spaccato significativo del sottocampo istituzionale della scuola bilingue ed aprono una prospettiva interessante sulle implicazioni profonde della riproduzione del lavoro pedagogico istituito all’interno delle comunità stessa. Nell’attuale fase di sviluppo del sistema scolastico a San Mateo, ci si trova in un’importante fase di passaggio: il primo ciclo di maestri bilingui (quelli formati come *promotores*) sta per terminare (o è appena terminato) ed il nuovo ciclo di maestri (quelli formati nelle scuole bilingui) sta per cominciare (o è appena cominciato). I dirigenti di oggi, in procinto di pensionamento o appena pensionati, sono i *promotores* di un tempo, formati nella scuola “normale” dell’IIISEO dopo aver frequentato la scuola rurale castiglianizzatrice degli anni cinquanta (cfr. 3.2.3). Gran parte degli insegnanti attualmente in ruolo, hanno frequentato invece negli anni sessanta-settanta le scuole formali dei maestri *moel* o le scuole degli stessi *promotores*, per poi proseguire gli studi nelle *preparatorias* delle città dell’Istmo (Salina Cruz, Ixtepec, Tehuantepec, Juchitán). Terminata la scuola *preparatoria*, prima di cominciare ad esercitare la professione, hanno dovuto superare un esame di lingua indigena presso il IEEPO di Oaxaca (*Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*) e poi partecipare ad un corso di formazione della durata di alcuni mesi. A questo punto hanno ottenuto il primo incarico, in genere in una qualche *agencia municipal*, per essere trasferiti, dopo qualche anno di servizio, nelle scuole del capoluogo.³¹

Il percorso formativo e professionale sostanzialmente uniforme intrapreso da qualsiasi maestro indigeno, sembra così delineare nei fatti

³¹ Al momento del contratto i neoinsegnanti sono tenuti a sottoscrivere una “*carta de compromiso*” in cui si impegnano “... como maestros bilingües a rescatar nuestra cultura... llevar a cabo las enseñanzas, el aprendizaje en ambas lenguas, español y la lengua materna” (maestra R., 16-11-2001). Secondo le nuove normative vigenti, i maestri, durante gli anni dell’insegnamento, sono tenuti anche a frequentare corsi presso un’università pedagogica (nell’Istmo si tratta dell’Università Pedagogica Nazionale di Ixtepec).

una sorta di destino sociale: andare a scuola diventa praticamente sinonimo di diventare maestri. Per chi decide di investire il proprio tempo nell'istruzione scolastica, ben oltre l'obbligo del primo ciclo scolastico, la scuola bilingue stessa finisce per costituire una delle pochissime occasioni, forse la più concreta e realistica, per realizzare le proprie aspirazioni di *"superarsi professionalmente"*, di superare cioè la propria condizione di esistenza, oggettivamente inscritta nella propria posizione sociale su scala regionale o nazionale; dall'intervista ad un maestro della scuola primaria bilingue "Emiliano Zapata":

...non avevo preso decisioni, non avevo come meta quella di essere maestro, la mia meta era piuttosto arrivare... ossia... studiare ingegneria, finire la carriera di ingegnere... maa, be', le possibilità economiche, be', non le avevo, non le avevo, be'... (questo) mi fece... adesso sì, come si dice? sviare la mia decisione, o il mio proposito no? (la mia) finalità... dunque quando terminai la preparatoria... ho voluto, eee... lavorare così, ee cercare un altro lavoro ... ee comune no? lavori... manuali, nell'industria così, come nella raffineria, però be' ho detto di no... ossia mentre potevo fare questo, però devo cercare il modo, vediamo dove... mi colloco, ajaj / sì!.. o rimango o me ne vado... vedo la maniera comee, così, così pensavo be'... perché qui, ossia, io venivo da una famiglia ... povera, con scarse risorse economiche, così, mio papà era contadino, lavorava la terra, e mia mamma be' (?), i due non sapevano né leggere né scrivere, dunque... stavo in questi pensieri, rimango o non rimango, perché io avevo molta voglia di studiare, ma finalmente be' un cugino che già stava nel magistero... dunque lui mi disse "guarda cugino, se vuoi superarti... professionalmente... oggi hai l'opportunità", ma be' io non pensavo diù, no?... domandai di cosa (si trattasse), lui mi disse "se vuoi entrare nel magistero be'... adesso ne hai l'opportunità" [...] dunque mi disse no? "hai l'opportunità che (adesso) c'è la convocazione ... se hai tutti i tuoi documenti in ordine, puoi presentarti... là dal capo di zona, dal supervisore... eee... li puoi consegnare" mi disse no? (maestro S., 18-01-2002)

Il passato scolastico sembra dunque trasformabile solo in una futura professione scolastica, al di fuori della quale ogni altra aspirazione sembra destinata a rimanere disattesa.³² La stragrande maggioranza di chi frequenterà la scuola, la abbandonerà infatti dopo il primo o secondo ciclo scolastico, per tornare alla pesca in laguna o al piccolo com-

³² Solo una piccolissima minoranza degli scolarizzati riesce a trovare sbocchi professionali fuori San Mateo, come avvocato, geometra, ingegnere o impiegato in istituzioni statali (soprattutto l'IEEPO). Relativamente più numerosi sono invece i medici che trovano nella comunità maggiore possibilità di esercitare la loro professione o come liberi professionisti o all'interno della locale clinica statale.

mercio di gamberi nei mercati locali. Altri inseguiranno l'aspirazione a "superare" le proprie condizioni di vita investendo in qualche piccola occupazione nella comunità (sempre più dipendente da prodotti e beni del mercato nazionale) o vendendo la propria manodopera non specializzata nelle imprese e nelle industrie delle città dell'Istmo (Salina Cruz, Tehuantepec, Juchitán ed altre). Altri ancora cercheranno fortuna più a nord, nel grande mercato urbano della metropoli di Città del Messico, o come braccianti stagionali e lavoratori non specializzati negli stati del nord, lungo il confine con gli Stati Uniti, dove l'investimento del capitale economico straniero si incontra con una forza lavoro sottopagata.³³ Una minoranza, sempre più consistente, varcherà tale confine, ingrossando le fila dell'emigrazione clandestina di *ladinos* nel Nord America ricco.³⁴ Ma la pesca resterà sempre nell'orizzonte concreto di vita di ogni sanmateano, un'alternativa pratica a cui tornare, anche solo temporaneamente, non appena le cose si mettono male, se la piccola impresa avviata nella comunità non rende, se si perde il lavoro a Salina Cruz, di ritorno dai lavori stagionali, se c'è una bocca in più da sfamare, se la vita da pendolare si fa intollerabile; un'alternativa concreta deprezzata però socialmente e simbolicamente rispetto all'accezione tradizionale del *najiüt*.

La compartimentazione istituzionale del percorso di studi bilingue dunque, se da una parte ha senz'altro allargato e facilitato l'accesso all'istruzione scolastica, dall'altra ha ristretto a monte le possibilità di scelta scolastica, "sugellando" nei fatti un "destino scolastico" già ampiamente prevedibile; l'aspirazione a "*superarsi professionalmente*", la motivazione principale che spinge ad investire, economicamente, socialmente e simbolicamente nella scuola, sembra risolversi immancabilmente in un percorso che si adatta, a posteriori, alle possibilità oggettive inscritte nelle

³³ La *chamba*, così viene generalmente definito il lavoro temporaneo e non specializzato, riproduce un orizzonte di precarietà frustrante, al di fuori tanto dall'orizzonte dell'avvenire concreto del *najiüt*, quanto da quello del futuro astratto della professione.

³⁴ La rilevanza demografica di questo fenomeno non è ancora troppo marcata, ma certo il suo peso simbolico è notevole, in una comunità in cui l'orizzonte geografico immaginato spesso non va oltre l'ambito locale dell'Istmo di Tehuantepec; basti pensare che, fino ad alcuni decenni orsono, si raccontava di esseri giganti con un solo occhio che vivevano dall'altro lato dell'oceano (cfr. 1.2). Nelle comunità huave dove il processo di deculturazione è più accentuato (come a Santa Maria del Mar, San Dionisio del Mar e San Francisco del Mar), l'emigrazione negli Stati Uniti è invece oramai un fenomeno piuttosto rilevante che sta profondamente modificando l'assetto economico e sociale locale, assai più di qualsiasi "penetrazione" di merce *moel*.

condizioni dell'esistenza presente (quelle stesse che attraverso la scuola si vorrebbero superare...); è “*la trasformazione dell'effetto passato in un avvenire scontato...*” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 207]. Il passato scolastico indigeno si converte così immancabilmente in un accesso subalterno alla società nazionale; un accesso che ha il prezzo salato dell'emarginazione e della sofferenza sociale, della disgregazione di un “corpo sociale” comunitario che assicurava, nel ciclo di riproduzione del *najiüt* locale, un avvenire pratico-praticabile.

La riproduzione della scuola bilingue all'interno delle comunità, lungi dal provocare l'incorporazione nella società nazionale, sembra aver dissimulato piuttosto l'inconvertibilità dell'eredità culturale indigena (cioè *la costumbre*) in un “passato scolastico” spendibile nella società nazionale e forse anche la sua inconvertibilità in una “tradizione scolastica” indigena: nei programmi scolastici, omogenei su scala nazionale, non c'è alcuna traccia della storia locale, della matematica locale, del sapere naturalistico locale, né di qualsiasi altro sapere indigeno; ma allo stesso tempo sembra aver aperto all'interno della comunità una nuova prospettiva simbolica per la riproduzione de *la costumbre*. Tutto ciò è gravido di conseguenze che nei prossimi paragrafi cercheremo di circoscrivere.

5.3 *Arang nawiig wüx ombeayiüts... fare libri nella nostra bocca*

Sebbene San Mateo sia stata, fino a pochi decenni orsono, ed in parte continua ad essere tutt'ora, una comunità ideologicamente agrafa, la scrittura è stata sempre presente in forme e modalità diverse, associata a specifici contesti sacri (la chiesa) e politici (il municipio), ma anche, più di quanto si possa pensare, diffusa in circuiti privati in diverse forme (liste, annotazioni, lettere, brevi memorie).³⁵ Un caso esemplare è quello portato alla luce da Flavia Cuturi, il caso di Juan Olivares, l'anfitrione, non sempre riconosciuto dai suoi stessi compaesani, della scrittura in lingua indigena nella comunità (Cuturi, 2003a). La sua grossa produzione di testi scritti di varia natura (cronache storiche, descrizioni “quasi etnografiche” de *la costumbre* di un tempo, lettere, elenchi delle autorità che si sono succedu-

³⁵ Le informazioni riportate in questo paragrafo non sono frutto di una vera ricerca sulla scrittura nella comunità, ed hanno solo l'intento di delineare il contesto in cui si inserisce la scrittura *ombeayiüts* che esce dalle scuole. Per un'analoga panoramica sulla storia della scrittura nella comunità, si veda il recente articolo di Cuturi e Gnerre (2008).

te nella comunità ecc.), per quanto condizionata dal rapporto privilegiato intrattenuto col linguista dell'ILV reverendo Warkentin, si innesta su una tradizione di scrittura "evenemenziale" già presente nel villaggio. Lo stesso padre di Juan, era solito registrare in un quaderno la successione negli anni delle più alte cariche pubbliche (presidenti ed alcaldi), nonché gli avvenimenti più eclatanti che accadevano nel villaggio, fatti pubblici e privati degni di qualche rilievo (*ivi*, p. 203-215 e *passim*). Questo genere di annotazioni poteva uscire, all'occasione, dalla sfera privata per essere impugnato come prova dell'affidabilità e della reputazione delle persone che aspiravano ad incarichi pubblici nella comunità; una sorta di appendice scritta della rete del "controllo sociale" (Signorini, 1979, p. 94, nota 5). Nella scrittura dunque, per quanto sporadica ed informale, venne subito riconosciuto già prima dell'alfabetizzazione di massa un importante strumento che amplificava le funzioni della parola e prolungava la memoria pubblica. A tutt'oggi molti *principales* semianalfabeti continuano ad aggiornare di anno in anno delle analoghe liste in cui annotano i nomi delle autorità, segnapasso di una memoria pubblica a cui agganciare il ricordo di eventi o avvenimenti importanti nella storia recente della comunità: l'arrivo della linea elettrica, l'apertura della carrozzabile, la ricostruzione del municipio in muratura nella piazza del villaggio.

D'altra parte le autorità municipali dovevano aver già a che fare da tempo con la scrittura burocratica, nella gestione delle relazioni con le istituzioni statali e nazionali, come anche nell'amministrazione interna della comunità. Un registro delle nascite, delle morti e dei matrimoni doveva essere tenuto dalle autorità pubbliche (in chiesa ed in municipio), insieme ad un registro delle autorità *encargadas* e ad uno dei *mayordomos*; tali registri sono tutt'ora aggiornati e conservati gelosamente nel palazzo municipale, traccia di una genealogia del potere profondamente legato al controllo sociale e alla parola. Insomma, prima dell'avvento delle scuole, la scrittura era già una tecnologia della parola associata a contesti di potere e certamente associata alla lingua del potere nazionale, ovvero lo spagnolo [Goody, 1988 (1986), Gruzinski, 1994 (1988), Howe, 1979].³⁶

³⁶ Un importante precedente di scrittura, dall'alto valore simbolico, risale addirittura al periodo coloniale. Si tratta del "titolo primordiale" che attesta i diritti territoriali della comunità: una mappa del territorio indigeno scritta su un tessuto, genericamente detta *lienzo* ('tela'). Di tale *lienzo* si sono oggi perse completamente le tracce ma, secondo alcuni anziani informatori, fin verso la metà dello scorso secolo doveva essere conservato in una cassa metallica custodita nella chiesa del villaggio.

5.3.1 *La scrittura istituita*

L'avvento della scuola, almeno nella storia recente del villaggio, ha certo costituito un passaggio fondamentale per la diffusione della scrittura nella comunità. La scuola del maestro Jiménez dei primi decenni del secolo scorso, è identificata in genere come “*escuela de silabario*”, ed in essa appresero i rudimenti della scrittura alcuni degli anziani dell'attuale generazione di novantenni (cfr. 3.2.1). Ma se il consolidarsi dell'istituzione scolastica nella comunità ha certamente allargato alla base l'accesso al codice alfabetico, ampliandone le possibilità d'utilizzo anche al di fuori del solo contesto burocratico e amministrativo, da solo non è bastato ad imporre un “dispositivo alfabetico” uniforme e dominante: imparare a scrivere è stata spesso, e resta in parte tutt'oggi, un'impresa essenzialmente autodidatta. Parlando dell'esperienza della scrittura, sia con gli anziani che con le generazioni intermedie (i genitori degli attuali studenti), è sempre emerso come la scuola sia stata appena in grado di fornire le competenze tecniche di base della scrittura; l'abitudine e la familiarizzazione con essa sono state acquisite in tutt'altri contesti: il lavoro fuori della comunità o l'assunzione di incarichi che imponevano un rapporto “burocratico” con la società nazionale, sono state per molti occasione di apprendistato del codice scritto ben al di là di quanto non fosse già avvenuto a scuola. In mancanza di tali occasioni, oggi per la verità sempre più comuni, la scrittura rimane spesso un'epidermica appendice della formazione giovanile destinata ad essere presto dimenticata una volta che si torna a pescare o a vendere gamberi nei mercati della regione.³⁷

Un'altra tappa fondamentale nella storia sociale della scrittura a San Mateo, come in molte altre comunità indigene del Messico, è rappresentata certamente dall'entrata dei linguisti-missionari dell'*Istituto Lingüístico de Verano* all'inizio degli anni quaranta. Prima con Warkentin poi, a partire dagli anni '50, con i coniugi Stairs, l'*ombeayüts* viene messo per la prima volta per iscritto in maniera funzionale ad un progetto sistematico di alfabetizzazione, con l'indispensabile contri-

³⁷ La recente rapida diffusione della tecnologia informatica fra le giovani generazioni, specialmente a partire dal 2005 – da quando cioè nella comunità sono aperti due centri informatici collegati alla rete internet – si innesta su tale “ritardo” alfabetico accumulato; essa non serve certo a colmarlo ma offre, per le giovani generazioni, un più facile e attraente accesso alla scrittura, pur con una competenza alfabetica minima, e permette nuove forme di appropriazione e utilizzazione del codice scritto, compreso quello *ombeayüts*.

buto di numerosi collaboratori indigeni (cfr. 3.2.2). La traduzione della Bibbia, portata avanti dal reverendo Milton Warkentin in collaborazione con diversi informatori locali, primo fra tutti Juan Olivares, e la compilazione del dizionario edito nel 1981, di cui sono autori i coniugi Stairs (sulla scorta del lavoro pregresso di Warkentin e Olivares), sono stati i prodotti principali di questo grande progetto che coinvolse la comunità fino ad anni recenti. In pratica fino agli anni Ottanta ogni pubblicazione in lingua indigena che circolava nella comunità, sotto il patrocinio istituzionale di INI o SEP, fu dovuta al lavoro dell'*Instituto Lingüístico de Verano*: libretti di racconti, libretti sulle forme del parlato huave, libretti di iniziazione all'alfabetizzazione indigena. Per quanto ne sappia però l'azione del reverendo Warkentin prima e la pubblicazione dei libretti dell'ILV poi, non ebbero effetti diretti sull'alfabetizzazione in lingua indigena nella comunità. Nessun libretto, sembra, fu mai ufficialmente adottato in nessuna aula scolastica; questi materiali scritti ebbero molta più circolazione fra linguisti e antropologi che nella stessa comunità, dove al più si diffusero all'interno del circuito dei maestri *promotores* che in quegli anni si andavano formando a Oaxaca e nella stretta cerchia dei collaboratori-informatori nativi che negli anni avevano lavorato con l'ILV.

Più immediata e tangibile per la comunità fu invece l'espansione del credo protestante che avvenne però, più che attraverso la diffusione del testo sacro trascritto, attraverso l'operato diretto dei collaboratori nativi dell'ILV che furono anche i primi evangelizzatori. La Bibbia trascritta rappresenta ancora oggi, per la maggior parte dei convertiti alla nuova religione, un oggetto simbolico, avvicicabile in gran parte attraverso il canale dell'oralità, durante le funzioni domenicali quando viene letta pubblicamente da pastori indigeni alfabetizzati.³⁸

Il progetto di scrittura dell'ILV, autorizzato sulla scorta di un piano nazionale di controllo culturale, ha certamente creato un patrimonio di conoscenze tecniche oggi indispensabili per chiunque, nativo o non, si voglia avvicinare alla scrittura indigena, ma parallelamente – per quanto abbia coinvolto numerosi collaboratori nativi – non ha affatto socializzato nella comunità gli strumenti per il controllo e lo sviluppo autonomi di tali conoscenze. In generale anzi ha certamente contribuito ad accre-

³⁸ A partire dagli anni Cinquanta in avanti il credo protestante nella comunità è in lenta ma costante espansione; secondo una stima attendibile i protestanti oggi rappresentano circa il 20% della popolazione.

ditare quel senso comune, già radicato nella comunità, che riconosce nel *moel* un truffatore venuto a rubare *la costumbre*, senza restituire nulla in cambio (Tallè, 2007b).

Dopo trent'anni dalla loro produzione non è difficile leggere tra le righe di questi testi i travisamenti e le omissioni del progetto nazionale che li autorizzava (King, cit., p. 113-121). Nel processo di trascrizione dell'*om-beayiüts*, la funzione metalinguistica viene associata da una parte alla correttezza grammaticale – esigenza propria di una standardizzazione scritta della lingua – dall'altra all'etica del peccato e della punizione, propria dell'ente “morale” che la autorizzava. L'*om-beayiüts* viene così sottoposto ad una serie di censure e metamorfosi linguistiche facilmente osservabili nei testi ILV, a cominciare dal dizionario. Alcune parole vengono semplicemente omesse (è il caso di molte parole della sfera sessuale),³⁹ di altre ne viene ignorato il significato più controverso (è il caso di alcune parole della sfera religiosa),⁴⁰ altre ancora acquistano una connotazione estranea all'uso linguistico locale.⁴¹

Mostriamo di seguito alcune pagine di un testo bilingue scritto dai coniugi Stairs con la collaborazione di Proceso Olivares, figlio di *teat* Juan, che sarebbe dovuto servire come testo introduttivo all'alfabetizzazione bilingue; si tratta di *Namix quich atsojow arangüw escuel. Jugando a la escuela* (Istituto Lingüístico de Verano, SEP, México D.F., 1973). I contenuti del testo, associati all'apparato iconografico, trasmettono un'ideologia metalinguistica fortemente referenziale e “deontica”, dove la correttezza della forma linguistica è immancabilmente associata alla disciplina del comportamento.

³⁹ Ad esempio la parola “vagina”, sia nella sua accezione comune (detta *chit*) che nella sua accezione metaforica (detta *kang* /pietra/), non appare nel vocabolario.

⁴⁰ Ad esempio la parola *neaxaing* /colui che solleva/, da *axaing* /sollevare/, viene tradotta come “levatrice”, unita alla parola *nine* /bambino/, e come “becchino”, unita alla parola *mondeow* /morti/. Viene invece ignorata del tutto l'accezione “sciamanica” del termine che indica lo specialista guaritore che interviene nelle malattie dell'*ombas* /corpo/ ‘doppio animico’, specificatamente nei casi di *niüng ajlüy* /dove sta/ che consistono nella “perdita-caduta” dell'*ombas* animale del malato (Signorini, Tranfo, cit., p. 173-174, 191-195).

⁴¹ È il caso, come abbiamo visto, del termine *netam*, tradotto dal vocabolario con ‘è utile’ ma anche ‘è necessario, si deve’, in un'accezione deontica probabilmente estranea all'uso locale, dove invece indica una sorta di “cogenza esistenziale”, non impositiva, propria dell'etica pedagogica locale (cfr. 5.1.1) (Cuturi, 1997b, p. 48; Cuturi, 2003a, p. 168).

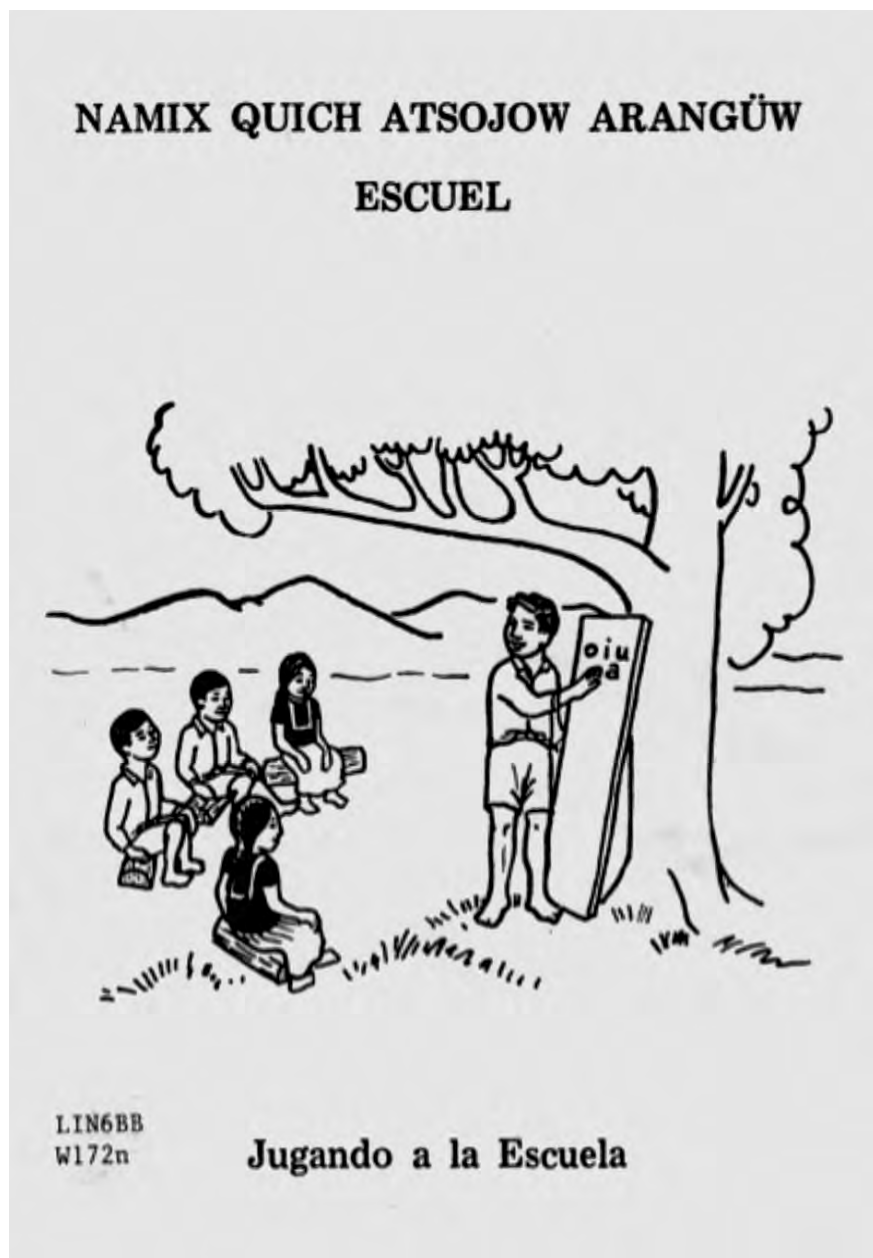


Figura 23 Il frontespizio del libro.

Propósitos

Este libro ha sido preparado para los niños que ya están aprendiendo a leer español, pero que todavía no entienden muy bien lo que leen. El texto en español aparece al lado del texto en huave, para que el lector haga una comparación entre los dos. De este modo podrá observarse que el orden de las palabras no es el mismo en huave y en español; tampoco las formas gramaticales. Sin embargo, el significado es el mismo en los dos idiomas.

Este libro también puede ser usado para la preparación de niños que todavía no van a la escuela. Ellos pueden escuchar la lectura del libro y así irán aprendiendo algo acerca de cómo es una escuela y qué es lo que se hace allí.

En la página 23 se presenta un vocabulario de algunos términos en español, con su significado en huave. Esto debe facilitar el aprendizaje de nuevas palabras y frases en español.

La ortografía del huave es casi la misma del español, pero es necesario notar las siguientes diferencias:

La letra "x", en huave, representa un sonido silbante como la "ch" del francés, o la "sh" del inglés, que no existe en español, pero que se encuentra en huave, en palabras como: xor 'jarro', y xax 'jícara'. También hay una vocal que no existe en español. Esta es la "ü", que se forma como la "u" del español, pero con los labios estirados como cuando se va a sonreír. La "ü" se encuentra en huave en palabras como: müm 'madre', y müx 'canao'.

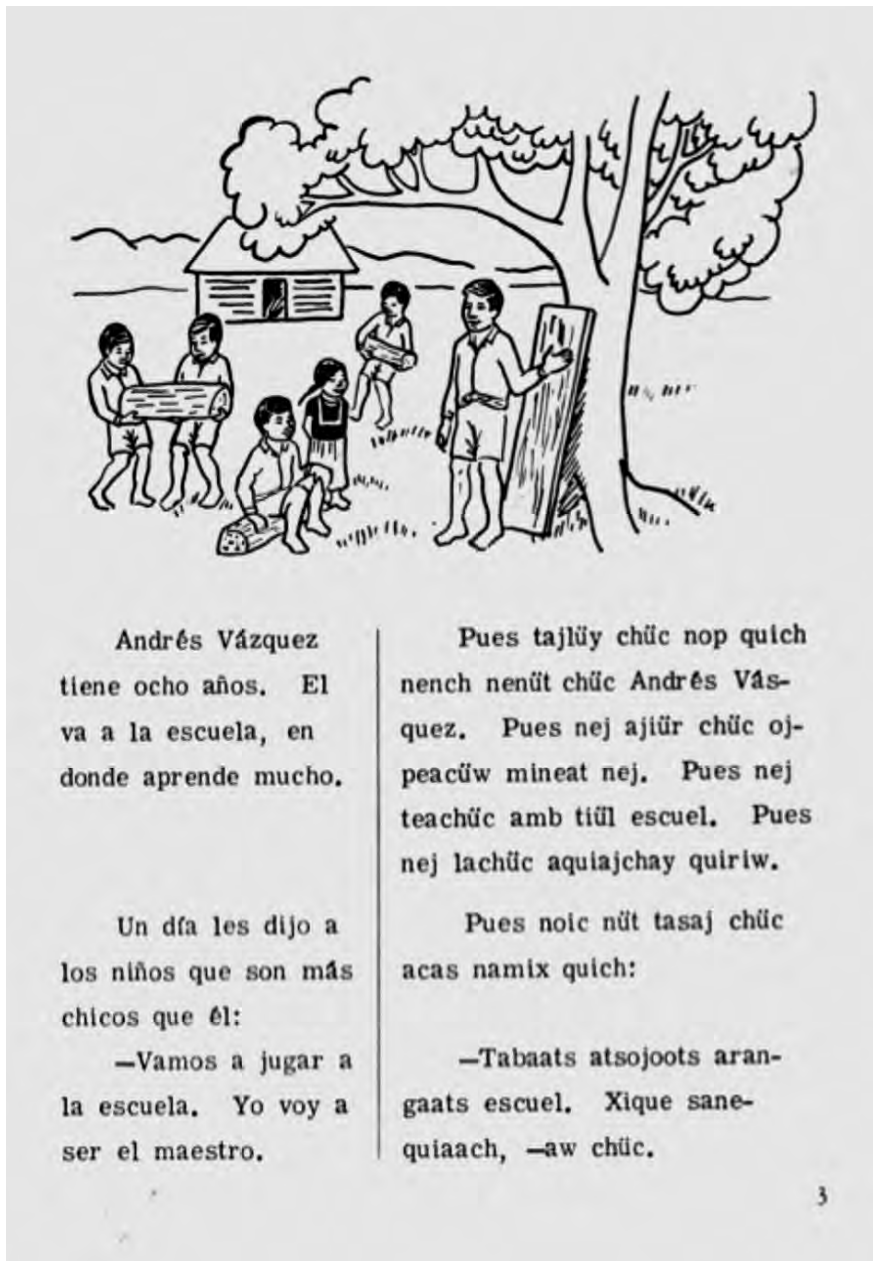
El texto en español fue preparado por la Profr. Iris Mills de Wares
del Instituto Lingüístico de Verano

Traducido al idioma huave por Profr. Proceso Olivares Oviedo
Editado por Alberto Stairs y Emilia Scharle de Stairs
del Instituto Lingüístico de Verano

primera edición

Jugando a la Escuela
en huave y español
2-086 México, D.F. 3C
1973

Figura 24 I propositi del libro esplicitati nella premessa.



Andrés Vázquez
tiene ocho años. El
va a la escuela, en
donde aprende mucho.

Un día les dijo a
los niños que son más
chicos que él:

—Vamos a jugar a
la escuela. Yo voy a
ser el maestro.

Pues tajlüy chüc nop quich
nench nenüt chüc Andrés Väs-
quez. Pues nej ajiür chüc oj-
peacüw mineat nej. Pues nej
teachüc amb tiül escuel. Pues
nej lachüc aquiajchay quiriw.

Pues noic nüt tasaj chüc
acas namix quich:

—Tabaats atsojoots aran-
gaats escuel. Xique sane-
quiaach, —aw chüc.

Figura 25 La prima pagina del libro: la scuola fonte legittima di conoscenza.



—Pues sanaquiaach icon wüx número. Pero primero apmam-
baats apmajüyüüts con bander
tangal xateat, —aw chüc Ricardo.

Pues wüx chüc tajawüw a
bander a namix quich, quiaj
chüc tapiüngüw:

—Xowüy lajneaj. Jane ap-
mandeaand, —aw chüc.

—Pues cos xique saneay a
bander pues xique sanandeaand.

—Les voy a en-
señar los números;
pero primero vamos a
marchar con la ban-
derita que me compró
mi papá —dijo Ricardo.

—¡Qué bonita está
la banderita! —grit-
taron todos—. ¿Quién
la va a llevar?

—Pues como la
bandera es mfa, yo la
voy a llevar —les dijo

Figura 26 Stereotipi dell'ideologia scolastica nazionalista: la bandiera simbolo dell'identità nazionale e bambine che marciano con indosso il tradizionale *hupil*.

Ricardo.— Fómense y síganme en una fila bien recta.

Entonces todos se formaron, llevando palos para hacerse soldados. Ricardo los llevó dando vueltas alrededor de la casa. Al fin se cansaron de marchar y entonces Ricardo los llevó a su escuelita. Todos se sentaron inmediatamente en sus banquitas.

Después de pasar lista, Ricardo les dijo:

—Ffjense bien, mientras yo cuento hasta cinco. No hablen; porque si hablan no van a aprender nada. Si alguien habla lo voy a castigar muy duro.

—inchifron aleáingan, ndoj ap-
mendüjpiün xic, —aw chüc a
Ricardo.

Pues ndoj quiaj chüc lin-
chiüttoj ajoyjoyiw chüc xiül para
chüc majüec at nejiw soldado.
Pues Ricardo taquiüüb chüc ne-
jiw mayeyiw tiüt aniüüng nej.
Pues wüx paxiüt ocueajiw, Ri-
cardo taquiüüb chüc nejiw andü-
yiw nine escuel. Ndoj interajow
chüc chetetoj wüx nine mibangüw
nejiw.

Wüx landoj mapaj nej mi-
nütiw, quiaj chüc Ricardo ta-
piüüng:

—Inguiayiün sanateow hasta
acoquiaw wüx castille. Nde
merndeacan. Sitiül apmern-
deacan pues ngome apmexoman
nicuajind. Sitiül aljane apme-
ndeac sanataag castigar. Pues
najneaj, inguiayiün, —aw chüc.

Figura 27 Disciplina, autorità, attenzione: tre capisaldi dell'apprendimento scolastico.

POCH MAS NETAM PARA MAJAWIWW ESCUALER

Para mandeac anaag maestro:

buenos días, maestro	para matepeay úmb arraw
buenas tardes, maestro	para matepeay andüy wúx quinüt
buenas noches, señor	para matepeay ongwiiúts
con su permiso, quiero pasar	itaag perdon, sanamong
dispéñseme usted perdóneme usted	itaag xic perdonar
muchas gracias (Dios le pague)	Dios mangüy ic
por favor	irang favor
quisiera salir	sandiüm namb afuera
quisiera tomar agua	nind sanganeow yow

Leaw almajlüy tiül escuel:

los alumnos	escualer
las bancas	bang
la bandera	bander
los cuadernos	cuaderno, nawiig
el gis	gis
los lápices	lapiz
los libros	nawiig, libro
el piso	tiüt tiliüm
la puerta	apal iüm, ombeay iüm

Figura 28 Glossario di parole scolastiche: *poch mas netam para majawíww escualer/* le parole più necessarie che gli scolari devono sapere/.

La scuola, rurale prima, formale poi, bilingue oggi, e l'Instituto Lingüístico de Verano sono stati insomma le prime istituzioni ad aver autorizzato una forma di scrittura, spagnola e indigena, sulla scorta di due progetti politico-ideologici ben pianificati, l'incorporazione delle comunità indigene nella società nazionale e l'evangelizzazione protestante degli indigeni monolingui (King, cit.). Ma, al di là di questa visione prototipica della storia sociale della scrittura come vettore di acculturazione, è certo che un'indagine più accurata rivelerebbe differenti usi locali e significati d'uso del codice scritto. L'egemonia tecnica dell'ILV ed il controllo culturale dell'istituzione scolastica, non hanno in realtà impedito processi locali di riappropriazione culturale della scrittura: la scrittura epistolare privata, la scrittura nei contesti lavorativi (liste e conti al mercato, liste dei turni, delle spese e delle donazioni durante i *tequios*), la scrittura in contesti rituali (dalle trascrizioni delle orazioni rituali, alla compilazione delle liste delle offerte durante le *mayordomías*), la scrittura "evenemenziale" (l'annotazione degli eventi salienti, dei crimini, degli episodi importanti della vita della comunità o di persone di spicco), sono tutti esempi di risocializzazione indigena del codice della scrittura che andrebbero indagati più a fondo.

5.3.2 La scrittura rituale

Due casi per tutti sono significativi di un'attribuzione locale di senso alla tecnologia della scrittura, in parte indipendente dalle istituzioni che più l'hanno promossa, la scuola e l'ILV. Questi due casi riguardano entrambi il circuito rituale delle orazioni, un ambito quindi prototipico della *costumbre*, e consistono nella trascrizione dei *mipoch Dios* – le orazioni in lingua indigena recitate dai *miteat poch* – e la trascrizione delle preghiere e dei canti recitati in spagnolo e latino dai *rezadores*. Abbiamo già visto le funzioni e gli attributi dei *miteat poch*, specialisti dei cerimoniali delle *mayordomías* (cfr. 5.1.3). I *rezadores* sono invece gli specialisti rituali dell'ambito dei *cargos* di chiesa; essi operano in tutte le occasioni legate al calendario liturgico cattolico, specialmente quelle attinenti alla celebrazione della morte,⁴² ma anche in quegli ambiti rituali di cura dove la preghiera svolge una funzione

⁴² Le loro preghiere e la loro competenza pratica nell'allestire gli altari domestici dedicati ai defunti, sono richiesti durante la commemorazione dei morti del 2 novembre, e durante la celebrazione delle veglie (*velorios*) che la famiglia organizza periodicamente per propiziare la definitiva dipartita del defunto dalla terra.

determinante.⁴³ Il loro patrimonio oratorio consiste in inni, misteri, lodi della tradizione liturgica cattolica, recitati in spagnolo e latino.

Nel caso dei *miteat poch* la trascrizione dei testi rituali in lingua indigena è un'acquisizione piuttosto recente, risalente al primo decennio in cui l'ILV iniziava il suo lavoro nella comunità (negli anni quaranta-cinquanta del secolo scorso); sono di quegli anni, sembra, le prime trascrizioni dei testi rituali in lingua indigena da parte dei *miteat poch* che avevano frequentato la scuola del maestro Jiménez e che probabilmente vennero influenzati almeno indirettamente dall'opera del missionario linguista.

C: solo un'ultima domanda, cioè, prima era solo (un fatto) di memoria [mi riferisco alla trasmissione orale dei mipoch Dios]/ J: sìiii/ C: e poi lei dice che iniziarono a scrivere intorno agli anni '50, '60 più o meno/ J: sìiii/ C: però come incominciarono? chi insegnò loro a scrivere?/ J: quando è arrivato il signor Warkentin/ C: ma il signor Warkentin, era un fratello (reverendo protestante), era dell'altra religione/ J: sì però, lui, lui, lui ci insegnò come dobbiamo parlare ... il huave... per scrivere il huave/ C: ma a lei, e a quanti altri?, lei e nessun altro/ J: ioioo, e poi c'erano anche altri, sì? [...]/ C: ma come, io non capisco come appresero [...] come appresero a scrivere?/ J: aaah?/ C: come appresero a scrivere?/ J: loro appresero a scrivere quando arrivò il signor Warkentin/ C: ma il signor Warkentin lavorò anche con miteat poch/J: noooo/ C: per questo, come appresero?/ J: beh/ C: se lui non insegnò a loro/ J: è cheee... il signor Warkentin insegnò a me, come devo scrivere huave/ C: sì, per questo/ J: sìiii, poi quando, quando abbiamo scritto huave, be' già... già facemmo questo libretto, no?/ C: sì/ J: così... loro videro come (si scrive), be' così/ C: ma sapevano leggere?/ J: sì, siccome sapevano leggere, be' leggono come, come si scrive huave, così scrissero. (Juan Olivares, 15-02-2002)

Con l'introduzione della scrittura dunque iniziò una circolazione di testi rituali che in qualche modo incrociava i circuiti della scrittura scolastica e dell'ILV: chi aveva appreso a scuola i rudimenti della scrittura e della lettura, poteva commissionare a persone fidate, magari in possesso del dizionario dell'ILV, la trascrizione delle orazioni, facilitando così il lavoro di memorizzazione, o poteva cimentarsi lui stesso nella copiatura dei testi già trascritti da altri. *Teat E.G.*, un anziano ex *presidente municipal*, così mi ha raccontato di aver appreso la lunga orazione recitata in

⁴³ Nei casi di malattia definita *narangüch* /fatto (da qualcuno)/, dal verbo *arang* /fare/, provocata cioè da un'azione umana, una vicenda biografica emotivamente stressante, o da un legame irrisolto con un defunto. In questo caso interviene il *neasomüy* /colui che incensa/, tramite un'invocazione rivolta a Dio e alla terra, e attraverso offerte di candele, copale e fiori (Signorini, Tranfo, cit., p. 170-173, 177-185).

occasione della sua nomina, trasmessagli da un *miteat poch*, ma memorizzata attraverso il testo scritto:

E: Sì, sì perché... dissi a mio nipote "scriviamo dove inizia, dove inizia la parola, e dove finisce..." [...] non posso dirla, siccome è parola sacra no? ... per questo le dissi "lo farai?", "sì lo farò", disse... bene, allora... la dissi, non tutta... ogni volta (un po'), siccome lui lo faceva (scriveva) lentamente, no?, non come adesso che gli studenti lo fanno (scrivono) rapidamente [sorridente], però siccome lui [...] appena, appena... così dunque... per questo non fu solo in un giorno, fu in... vari giorni, perciò... "è pronto?", "non ancora" dice [...] gli detti 10 pesos... e poi... [...] / C: ma aveva il dizionario? / E: siii/ C: sì, vero? / E: sù.. aveva il dizionarioo... (E.G., 20-01-2002)

Teat V.V., uno dei *miteat poch* più attivi attualmente nella comunità, ha ereditato i *mipoch Dios* da alcuni dei più anziani e rinomati *miteat poch* della generazione passata, come Jorge Cepeda, Eugenio Plata, Remigio Oviedo, che già avevano adottato la scrittura come strumento di conservazione della parola degli antenati (cfr. intervista al paragrafo 5.1.3):

Bè, lui lo volle... che io posso, posso farlo, ma io no, non lo volevo fare, io me ne andai [...] be' non so... be' lui "me dió mi razón",⁴⁴ un quadernetto, un libretto... bisognava prendere tutto quello che c'era (scritto), "bene", gli dissi... e quando volle farlo, be' già quasi stava per morire... bisognava rivedere quel libro,⁴⁵ tutto quel libro bisognava rivedere, qualsiasi cosa... [...] ma il libro già non si poteva vedere (leggere), siccome la casa era di palma, no? già si era scoperchiata... aaa dentro quel cartone c'erano i libri messi da parte, oramai non erano più buoni, oramai non si vedeva (niente) [...], lasciai tutto... adesso andai con voglia, con un libretto, con le mie matite... per ricavare (copiare)... mi dette la possibilità di copiarlo, [...] si perse tutto, tutto da buttar via... non valeva più niente... [...], così farò, disse, io copierò tutto quello che lui aveva, io avrò tutto quello che lui ha... io avevo voglia di copiare, e quando cominciai a farlo (?), e quando io pensavo di farlo, oramai non si poteva più... già si era marcita la carta. (V.V., 3-04-2002)

Per i *miteat poch* dunque la trascrizione delle loro orazioni ha rappresentato sicuramente uno strumento per rafforzare quella particolare prospettiva della memoria, necessaria di fronte all'inevitabilità dell'oblio, di cui loro sono i principali garanti simbolici; una prospettiva della parola tutta agrafa, nonostante la scrittura trovi in essa un uso

⁴⁴ Espressione traducibile con "mi convinse".

⁴⁵ Si riferisce alle orazioni trascritte dal suo maestro in un quaderno.

oramai assodato, in cui la memoria è una facoltà apprezzata e prestigiosa, che va coltivata adeguatamente, senza degenerare da una parte in memoria ricorsiva e preoccupata, o collassare dall'altra in commozione del ricordo (cfr. 5.1.3, 5.1.4).

Per i *rezador* invece i libretti sacri delle preghiere hanno sempre costituito oggetti fondamentali nella socializzazione del loro sapere, sia nel circuito interno ai *cargos* di chiesa – dove ogni *rezador* svolge il suo apprendistato – sia nella comunità, in cui il *rezador* opera autonomamente in diversi contesti rituali (rituali di cura o di commemorazione dei

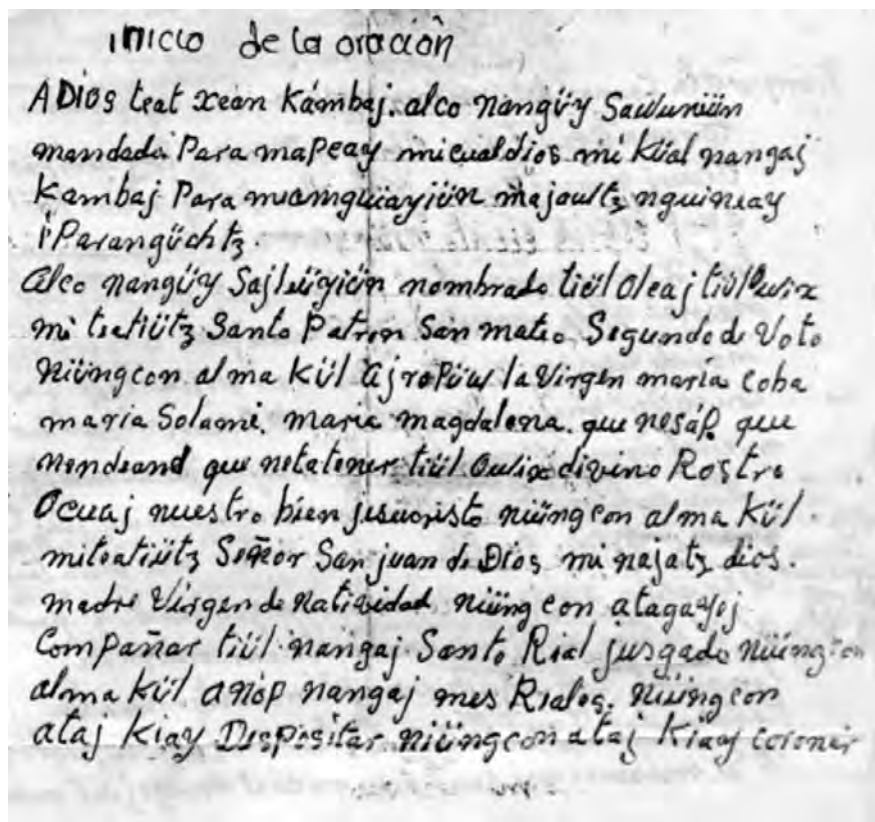


Figura 29 Una pagina di un *mipoch Dios* scritta negli anni '70 del secolo scorso. La grafia del testo ricalca a grandi linee le scelte grafiche del dizionario dell'Istituto Lingüístico de Verano (*ii*: vocale alta posteriore, *j*: fricativa glottidale, *x*: fricativa palatale sorda).

defunti). Il libretto di orazioni, ereditato dal *rezador* presso il quale si è svolto l'apprendistato o comunque copia del libretto di quest'ultimo, costituisce l'oggetto simbolo del suo lavoro rituale.

Il profilo biografico di *teat* Aucensio, esperto ed apprezzato *rezador* e *curandero*, ci mostra bene come la scrittura sia stata parte integrante del suo apprendistato rituale, una competenza tecnica imprescindibile del suo "saper fare" rituale. Nato nel 1916, *teat* Aucensio ha trascorso nel villaggio tutta la sua vita, esempio di una prospettiva esistenziale tutta interna a *la costumbre* oramai non più condivisa nella comunità (Tallè, 2007a, p. 3-6): entrato in chiesa come *acólito* già all'età di sei anni,⁴⁶ ha ricoperto nell'arco della sua vita tutte le cariche richieste dalla gerarchia dei *cargos* religiosi, fino ad essere eletto *alcalde suplente*, ed ha operato incessantemente come *rezador* e *curandero* fino a poco prima della sua morte avvenuta nel 2005. Fu proprio durante la fase di apprendistato all'interno della linea religiosa del potere che Aucensio si avvicinò per la prima volta alla scuola e alla scrittura: il *sacristán*, il responsabile della formazione rituale dei giovani novizi che intraprendevano il percorso dei *cargos* di chiesa, decise allora di mandarlo a scuola, perché imparasse a leggere e a scrivere quel minimo necessario per decifrare i libretti delle preghiere della liturgia cattolica, materia prima dell'apprendistato di un futuro *rezador*. Fu così che Aucensio frequentò per tre anni la scuola del maestro Jiménez ospitata sotto il tetto di palma dell'*awan*, sul retro della chiesa, ed apprese i rudimenti della scrittura (cfr. interviste riportate nel paragrafo 3.2.1):

A 5, 6, 7 (anni), quando mio padre mi mise nella chiesa (?), come 6, 7 anni... lì vissi, il "sacristán" mi mise a scuola, il "sacristán" della chiesa ... prima siccome non c'era la scuola, per questo mio padre mi presentò in chiesa, prima entrai in chiesa, in chiesa per prima cosa, dalla chiesa il "sacristán" mi mandò a scuola, sì... (A.M., 13-11-2001)

...sì il professore dava "AAA", "EEE", "III", "OOO", "UUU"/ C: abecedario/ A: così, sì... tre, cinque sillabe, cinque, cinque parole no? [...] guarda già andavo poco a poco apprendendolo... del libro, non c'era il libro, solo il sillabario, solo... dopo si comprò il libro, però già, già

⁴⁶ Gli *acólitos* sono bambini o adolescenti che frequentano la chiesa alle dipendenze del *sacristán* che impartisce loro i rudimenti della liturgia ecclesiastica e le preghiere fondamentali. Svolgono anche servizi di assistenza durante le funzioni rituali. Un tempo quello dell'*acólito* era il primo gradino di una carriera rituale tutta svolta all'interno dei *cargos* religiosi.

con quello [...], per questo dice A, E, I, E, sono lettere anche, e un'altra dice A, B, C, D, E (ecc.) questo appresi prima, per questo sono andato a scuola di sillabario. (A.M., 17-12-2001)

La competenza alfabetica è stata dunque ben presto riconosciuta come un'importante componente della formazione di un'autorità rituale, incorporata all'interno della prospettiva del lavoro locale, inteso come servizio, e non certo intesa come strumento di emancipazione personale e di inserimento nella società nazionale.⁴⁷ Teat Aucensio ha continuato così a lavorare con la scrittura imparata a scuola dal maestro Jiménez durante tutto l'arco della sua vita, ma in una prospettiva ben lontana da quella prevista dal modello di alfabetizzazione dominante: custode geloso dei suoi libretti di orazioni, recitava a memoria le sue preghiere, apprese durante gli anni passati in chiesa, in ogni occasione rituale in cui era chiamato ad operare; il libro era uno strumento simbolico del suo sapere rituale, copia di quello di un altro *rezador* più anziano che lo aveva iniziato al lavoro di *curandero*, sempre presente in ogni occasione rituale che era chiamato a presenziare; un oggetto tanto inscindibile dalla sua persona da averlo seguito fin nella tomba insieme alle offerte per gli antenati.

Al di là delle differenze specifiche fra i rispettivi usi del testo scritto da parte dei *miteat poch* e dei *rezadores*, a cui in questa sede non ho potuto che accennare, mi sembra che in entrambi i casi l'introduzione della scrittura nel circuito rituale delle orazioni sacre, non abbia comportato le conseguenze che ci si sarebbe potuti aspettare. La trascrizione dei testi rituali non ha introdotto la lettura come tecnica di decodificazione del significato degli stessi; casomai ha abbreviato e semplificato le dinamiche d'apprendistato fra esperto anziano e novizio aspirante, alleggerendo in parte il lavoro di memorizzazione, ma certo la relazione esperto-novizio è rimasta preponderante su quella lettore-libro. Essa non ha prodotto neanche quell'effetto di sincronizzazione sinottica dei significati, frutto della "tesaurizzazione" grafica dell'informazione, che consentirebbe il

⁴⁷ Lo stesso apprendistato rituale nei *cargos* di chiesa ha costituito per molti anziani *principales* il contesto per l'apprendimento di una minima tecnica di lettura-scrittura, a prescindere dalla stessa istituzione scolastica. In anni recenti, di fronte a genitori sempre meno disposti a "donare" i propri figli alla chiesa come *acólitos*, alcuni anziani *principales*, che avevano svolto tutto il loro servizio all'interno dei *cargos* religiosi, proposero di pagare un maestro "*particular*" che facesse scuola all'interno del cortile della chiesa, nella speranza di poter conciliare formazione scolastica e formazione rituale e far riavvicinare così i giovani alla chiesa.

confronto delle fonti e l'esercizio della critica testuale [Bourdieu, 2003 (1972), p. 278-80; Goody, Watt, 1972; Goody, 1990 (1977)]. Non è il testo che tesaurizza la parola dell'antenato, ma piuttosto, è l'oggetto scritto ad essere tesaurizzato all'interno della "prospettiva de *la costumbre*"; non è tanto la decodifica del segno grafico che permette di accedere al contenuto, piuttosto criptico oggi come un tempo, quanto piuttosto il loro significato d'uso, interno ad un sistema di pratiche simboliche altamente codificate, che fonda il senso delle parole pronunciate. Tali testi non sono allora né documenti, che capitalizzano la memoria degli antenati, né oggetti ermeneutici, da interpretare-decodificare, ma sono oggetti del repertorio rituale, custoditi gelosamente da chi li possiede, socializzati secondo i circuiti "selettivi" propri dei saperi sacri; "appendici" della persona rituale, destinati a seguire l'oratore fin nella tomba o ad essere tramandati da maestro ad allievo, tramite un circuito controllato di copie manoscritte.



Figura 30 Teat Aucensio che recita le orazioni davanti all'altare domestico il giorno della festa dei morti (2 novembre).



Figura 31 *Rezador* che prega davanti all'altare con le offerte per il defunto durante un *velorio*.

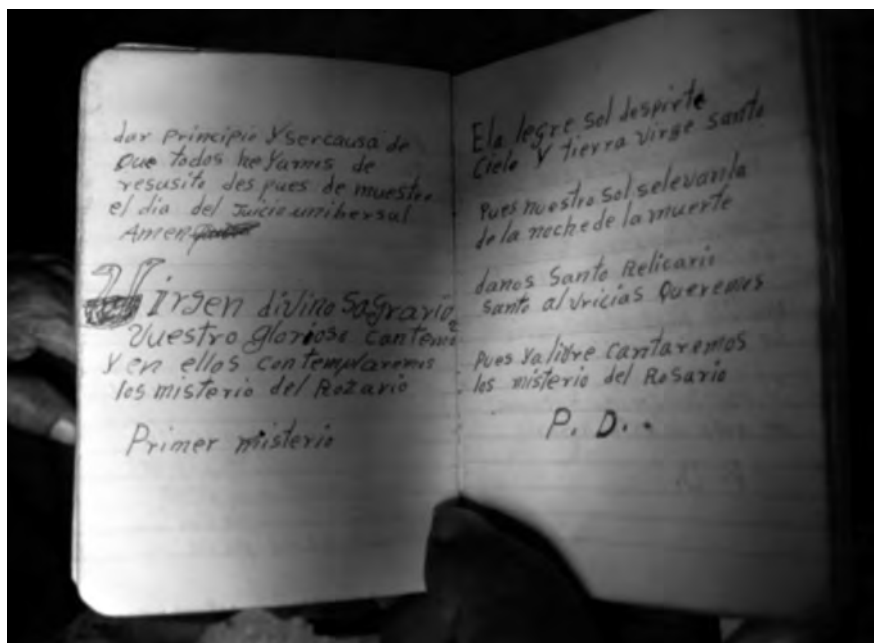


Figura 32 Pagina manoscritta di un libro di orazioni di un *rezador*.

La scrittura dei testi rituali dunque, in gran parte parallela al ed autonoma dal circuito istituzionale della scrittura, è rimasta estranea negli anni all'esigenza, propria della scrittura istituita, di standardizzazione e correttezza rispetto ad un modello pubblico (garanzia di riproducibilità) ed ha trascurato la necessità dell'autorialità, propria di una padronanza simbolica "propriamente letterata" del testo scritto. La trascrizione dei *mipoch Dios* in testi custoditi gelosamente dai *miteat poch*, come la copia dei libretti delle orazioni dei *rezadores*, continua ad essere una questione meramente tecnica, commissionata a persone che hanno una bella calligrafia (o che possono accedere alle tecnologie della parola più moderne, come quelle informatiche), che non ha nulla a che vedere con l'autorità simbolica di chi li recita, né con la valenza performativa del momento in cui sono recitati; al contrario, casomai, può costituire un pericoloso vettore di "pubblicità" che rischia di mettere le parole degli antenati nelle mani di persone sbagliate. La trascrizione delle orazioni rituali resta dunque subordinata alle ragioni de *la costumbre*; operatori rituali, semianalfabeti, ne restano ancora gli esclusivi garanti simbolici secondo l'*ethos* dell'*apaj okweaj* e dell'eccellenza linguistica rituale, che fonda la riproduzione della prospettiva de *la costumbre*.

5.3.3 Il progetto locale di standardizzazione della lingua scritta

Se dunque l'esigenza di scrivere la lingua indigena è nata sotto l'auspicio degli antenati, ben prima di qualsiasi autorizzazione scolastica e lontano dall'autorità dei linguisti, maestri bilingui e neointellettuali indigeni sembrano operare oggi in tutt'altra prospettiva simbolico-temporale. Per alcuni di loro la scrittura, strumento quotidiano di lavoro, segna una svolta rispetto alla prospettiva degli anziani: la possibilità di avvalorare simbolicamente un patrimonio culturale fortemente svalutato nel quadro nazionale; la possibilità di ri-appropriarsi nei termini simbolici dell'identità di una *costumbre* non più praticata.

La scrittura *ombeayüits*, per quanto abbia a tutt'oggi uno scarso valore funzionale nella comunità al di fuori del circuito scolastico, è venuta a costituire un tratto fortemente simbolico dell'*habitus* del maestro indigeno, un capitale culturale di cui esso è il principale garante simbolico. I motivi fondamentali del progetto di scrittura dei maestri sono, da una parte l'esigenza tutta didattica di una standardizzazione linguistica, dall'altra il riscatto di parole oramai in disuso, di un *ombeayüits* ideale -

quello parlato dagli antenati - di fronte all'impoverimento a cui la lingua è andata incontro da quando sempre più *moel* frequentano la comunità e sempre più sanmateani vivono parte della loro vita fuori di essa. Riporto di seguito alcuni passi significativi di interviste fatte a "maestri impegnati", da cui emerge chiaramente il significato identitario di tale progetto e l'ideologia della lingua che lo sostiene.

C: [...] mi interessa molto vedere come scrivono in huave/ M: aaah il huave... anche noi del quarto "A" adesso... facciamo piccoli testi e poi li traduciamo in lingua indigena, in huave [...] è una conoscenza previa, sì... (?) quello che succede è che hanno difficoltà nello scriverlo [...] ieri sei stato qui alla riunione del consiglio tecnico no? (?)/ C: (?) e si è posto un po' anche il problema che non c'è un unico criterio di trascrizione/ M: non ancora/ C: e sarebbe bene/ M: sì, sarebbe bene (?) veramente, be', formare l'alfabeto huave [...] è che c'è (?)... possiamo dire, no?, di grafia, be' ancora non, non [...] bene qui, per quanto riguarda il municipio di San Mateo, be' parliamo... con lo stesso accento, ma quelli che vengono da Santa Maria del Mar, San Dionisio, San Francisco già è differente⁴⁸ [...] bene, bene, qui già eliminiamo le lettere ... "C" adesso (è) "K" [...] per esempio lo stiamo vedendo in quarto grado, eee le vocali... esistono cinque vocali nella lingua castigliana [...] la lingua castigliana ha cinque vocali, ma in huave (ci sono) sei lettere vocali (c'è anche "ü") [...] (poi ci sono le) lettere composte (come in) mbaj /fiore/ [...] tutto ciò, bisogna cercare parole no?, formare parole composte/C: [...] non so se lei conosce il dizionario di Stairs [...] lì non c'è il suono "nð" per esempio (in) nðarrek /vento del sud/, si dice no?, non è "nch" ma è "nð"/ M: no, no/ C: lì (invece) c'è "nch", ma non c'è "nð"/ M: guarda esiste un dizionario, maaaa... credo che lo scrissero i nordamericani che vennero (qui) [...] ci sono molte parole che non vanno d'accordo con la nostra pronuncia, con la lingua che noi pronunciamo... lì viene anche, si scrive con "C", con "K", con "Q", insomma... è quello che si pretende fare, ossia... formare un alfabeto huave [...] ossia di quella che è la lingua indigena no?... cercare, parlare con i vecchi... come si pronuncia, perché ci sono parole che sono prestate, be' sii... [...] sì, ci sono alcune parole che non troviamo (più), per esempio "giallo" ... quasi non, la maggioranza dei compaesani per la

⁴⁸ In ognuna delle 4 principali comunità huave, che sono oltre San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar, San Francisco del Mar e Santa Maria del Mar, si parla infatti una variante linguistica differente. Tuttavia San Mateo del Mar è di gran lunga la comunità in cui la lingua indigena è meglio conservata (pressoché tutta la popolazione infatti la parla) a fronte della rapida perdita linguistica a cui si assiste nelle altre comunità: a San Dionisio del Mar i parlanti huave sono infatti 59,8%, a San Francisco del Mar il 20,7%, e a Santa Maria del Mar il 25% (Lizama Quijano, cit., p. 272-274).

strada neanche sa come si dice in huave “giallo” [...] be’ sì, tutti i vecchietti sì lo sanno, no?, ma per domandare oramai già se ne sono andati (sono morti)/ C: aaahh ancora ci sono dei vecchietti/ M: ma sono vecchietti di un’altra generazione, dicono che anticamente sì che parlavano solo huave (huave puro)/ C: sì adesso c’è molta.../ M: oramai “giallo” be’, (ci) sono certe parole prestate. (maestro M.M., 14-11-2001)

1) *F: [...] quello che stiamo cercando di fare adesso è che la situazione, il progetto, il lavoro si faccia, che non sia solo di noi come maestri, ma che si coinvolgano anche (altre) persone della comunità [...] sì, che si coinvolgano anziani, che si coinvolgano persone che già sono stati nell’Istituto Lingüístico de Verano, che si coinvolgano molti che hanno collaborato nella produzione di questi libri, perché?, perché sono persone importanti, che ci apportano molte cose che noi stessi non conosciamo... un tempo anche io ho partecipato al lavoro, ad alcune cose che si sono fatte con l’Istituto Lingüístico de Verano, io ho lavorato in vari, in vari libretti [...] con Stairs, con... così no? abbiamo lavorato con loro, dunque, chiaro che l’utilizzo dei materiali è un po’ differente no?, diciamo specialmente l’utilizzo dell’alfabeto, è differente quello che noi adesso stiamo elaborando, un alfabeto pratico, che per noi vuol dire che sarà più facile che possa essere utilizzato da un bambino, no? rispetto a quello che già si è utilizzato o che si sta utilizzando [...] è così, però, be’, fino ad ora ancora non, non c’è un documento, non c’è un materiale che possa dire che sia (stato) approvato (ufficialmente), perché è (?) praticamente, si sta utilizzando nelle scuole, si sta dando, perché tutto ciò dipende dalla direzione, dalla supervisione, tutto questo si sta dando, dunque ogni maestro ha un pacchetto in mano, perché lo utilizzi, lo veda, però anche perché ci aiuti, che ci dica bene, dove va bene e dove non va bene... o quale sarebbe, dove (?) la situazione in questo momento [...]*

2) *In una riunione di padri di famiglia di classe, secondo il grado degli alunni e tutto questo, perché si fanno riunioni per gradi, dunque si presentano i nostri tipi di osservazioni, bisogna dare, bisogna discutere con loro qual è la ragione, perché è valida la nostra lingua e perché dobbiamo insegnarla... loro dicono: “però perché la insegnate se già la sanno, se già la parlano?”, ma scriverla no [...] io gli rispondo per questo, gli dico: “è importante scriverla ed è importante parlarla, saperla, perché c’è un momento in cui anche noi abbiamo bisogno di conoscerla bene”... perché se non so parlare bene nella (mia) lingua, come posso sa.. parlare bene un’altra lingua? Se non so come questo si dice nella mia lingua, come posso dirlo nella lingua del moel, no?.. io ho bisogno, dunque io ho un problema, qualcuno mi sta minacciando, un moel, e tu arrivi e come niente fosse dunque io non ti posso parlare, perché tu non mi capirai no? [...] perché dicono (?) la nostra lingua non serve, lasciamola,*

parliamo lo spagnolo, e se in un dato momento si presenta un problema così? Qualcuno sta entrando nella tua casa, ti sta minacciando, e tu non puoi parlare... perché se parli (lo straniero) ti sta ascoltando... invece se parli in huave, io ti ascolto, so che (vuoi) e me ne vado, con questo non ci sono problemi... (per) questo è importante [...] la nostra lingua è tanto importante, però che ha anche valore e che non dobbiamo perderla, perché? Perché è un patrimonio che realmente ci rimane... sinceramente, e questo, torno a ripeterlo, l'altra lingua è tanto importante quanto la nostra, così come la puoi utilizzare per moltiplicare, per sommare, per tutto ciò (che è) nostro, in ciò che noi dobbiamo utilizzare, così ugualmente lo puoi anche fare in (huave?), sennonché la numerazione non esiste, questa dobbiamo prenderla (dallo spagnolo) tale e quale.

3) *La stessa situazione anche con l'alfabeto, dobbiamo appropriarci delle lettere dell'alfabeto spagnolo, però... dobbiamo scriverlo come noi lo parliamo, e questo nessuno lo capisce, sebbene (possa) leggerlo (?)... io da piccolo, da piccolo forse sui dieci, dodici anni, io scrivevo tutte le lettere che mandavo a mio padre, erano nella (nostra) lingua, e così anche mio padre me le mandava in huave, così che tutti quelli che vogliono leggerle, nessuno le capiva [...] però già chiunque lo legga non lo capirà, perché non sta scritto in spagnolo, sta scritto in lingua... adesso... non c'è una grammatica... bene... per questa ragione, siccome non ci sono regole, io lo scriverò d'accordo a come io lo capisco, a come io lo posso capire... però se lo so che, sì, lo leggo io, io so quello che ho scritto/ C: mmm bene c'è la grammatica di Stairs/ F: c'è la grammatica di Stairs, è quella che c'è [ridendo], per questo, sì, esiste il dizionario, il nuovo testamento// C: che aiuta molto i moel [e ride]/ F: aiuta abbastanza, è così [e ride]⁴⁹ [...]*

4) *Molto spesso neanche lo pronunciamo bene [...] perché abbiamo perso anche l'originalità della pronuncia della nostra propria lingua... sì... abbiamo perso molte cose (... mi dice di come in spagnolo vi siano sfumature di suono che può cogliere solo chi lo parla correttamente...) eeeeh adesso noi parliamo, se io dico "sap", no?... lei mi dirà "sap", bene forse ha capito cosa è/ C: è la pecora/ F: no? però sto parlando anche del cotone, sto parlando del fango/ C: perché, chiaro, chiaro, è che ha doppio, triplo significato/ F: per questo, dunque io sento che i nostri antenati, sì avevano un suono, un signifi... un suono un poco differente per ogni (significato diverso) [...] io sento che è così, perché? Perché abbiamo*

⁴⁹ Questo scambio di battute si riferisce ad una nostra discussione informale in cui il maestro F. mi aveva detto, un po' provocatoriamente, che il dizionario dell'*Instituto Lingüístico de Verano* serviva solo agli stranieri, ma non serviva a scuola ai bambini huave che dovevano imparare a scrivere.

cambiato abbastanza/ C: per esempio la parola “ateow”/ F: ajaj /sì/ C: “ateow” è irrigare, leggere, pensare, “ateow ximeaats” /il mio cuore pensa/, però è la stessa parola che dice “monteok ateow nangaj iüt” /i fulmini irrigano la sacra terra/⁵⁰/ F: mmmm, quando uno parla è quando sta dando il senso a quello a cui si sta riferendo [...] sì, è il contesto, bene, però ci sono cose che, torno a ripeterlo, io sento che sì, c'è certamente un suono un po' differente in alcune cose (parole), ma noi adesso non l'abbiamo più differente, lo pronunciamo quasi uguale... in alcuni casi sì, in alcuni casi sì, però nel contesto, che dice, quando stiamo parlando allora sì, uno si accorge, perché?, perché ha un suono un po' differente ... questa è la questione. (maestro F.O., 7-04-2002)

Nel progetto di standardizzazione dell'*ombeayüüts* dei maestri bilingui l'obiettivo primario è quello di creare un alfabeto “pratico”, utilizzabile da tutte le scuole delle comunità huave, nonostante questo possa divergere dalle proposte tecniche dei linguisti; un alfabeto autonomo tanto dal modello spagnolo, quanto da quello del dizionario dell'*Instituto Lingüístico de Verano*, che presenta peraltro numerosi ispanismi.⁵¹ In questo progetto i linguisti sembrano essere solo degli interlocutori secondari accanto agli anziani, le fonti autorevoli alle quali ricorrere per conoscere la pronuncia corretta, o il suono delle parole che si sono già perse, sostituite da lessemi prestatati dallo spagnolo. Nella pagina introduttiva del documento ufficiale di presentazione dell'*“alfabeto práctico huave”*, ad opera di una commissione tecnica di maestri dei quattro municipi dell'area, risalente all'ottobre del 1996, si legge:

Este material servirá para iniciarnos en la escritura de nuestra lengua IKOOTS; estamos concientes que este alfabeto adolece todavía de muchos aspectos, como reglas gramaticales o ortográficas, el desuso de algunas palabras, etc. y en la medida en que lo utilizemos, nos daremos cuenta de la posibilidad de mejorarlo todos, y llegar a formar nuestra propia academia de lengua IKOOTS. Finalmente queremos hacer un reconocimiento a todos los compañeros, personas, autoridades municipales y comunales, PERO SOBRE TODO A LOS ABUELOS QUE EN TODO MOMENTO NOS ACOMPAÑARON CON SUS EXPERIENCIAS.

Allo stato attuale del processo la standardizzazione linguistica, più che coinvolgere le ragioni dei linguisti, viene immancabilmente riagganciata ad una prospettiva ideologica del tempo passato in cui si pronuncia-

⁵⁰ “I fulmini irrigano la sacra terra” è una frase che ricorre nella retorica mitica e rituale.

⁵¹ Come la “j” per rendere il suono “aspirato”, o la “que-i” per rendere il suono “k” duro, o la “ch” per il suono “tç” morbido.

vano esattamente le parole e vi era una corrispondenza precisa fra suono e significato: “*io sento che i nostri antenati, si avevano un suono, un signifi... un suono un poco differente per ogni (significato diverso) [...] io sento che è così, perché? Perché abbiamo cambiato abbastanza*” (seconda intervista, sequenza 4).

Nelle parole di alcuni maestri sembra delinearci dunque una “teoria”, tutta locale, sul nesso fra suono corretto della parola e significato, un nesso che oggi si è perso e di cui solo gli antenati potevano dare ragione. Questo nesso fra suono corretto e significato perduto nasconde probabilmente una qualche familiarità con la disciplina linguistica, frequentata in contesti professionali (fra formazione magisteriale e collaborazione con l’ILV), ma diverge dalla prospettiva semiotica del significato, inteso come precipitato introspectivo sincronico di una relazione arbitraria fra significante e significato, in un aspetto fondamentale.⁵² Il nesso fra suono e significato, piuttosto che arbitrario e sincronico, sembra dover passare necessariamente attraverso una prospettiva dell’anteriorità: vi è una soglia temporale fra il suono ed il significato (il recupero dell’unità semantica della parlata degli antenati) che rende credibile e “stabile”, “qui ed ora”, il nesso fra parola scritta, suono della parola parlata e suo significato, e che in qualche modo deve essere assunta e recuperata nel processo di standardizzazione e trascrizione dell’*ombeayüts*. A tal proposito è interessante notare come, nella prima intervista, il maestro ricorra a due marcatori di oggettivazione e generalizzazione tipici della retorica autorevole che associa anzianità, autorità e parlare corretto: il “*dicen*” e l’“*anteriamente*” deresponsabilizzano le scelte tecniche dei maestri, rifrangendole verso un senso comune indifferenziato (che diventa quasi la voce de *la costumbre*) e verso un passato indiscutibile ed inverificabile. Vi è uno iato fra il presente dei maestri ed un passato autorevole (senza testimoni... *ma per domandare oramai già se ne sono andati...*) che solo gli anziani viventi possono autorizzare a colmare.

Come afferma Bourdieu, “...*le teorie spontanee devono la loro struttura aperta, le loro incertezze, le loro imprecisioni, perfino le loro inco-*

⁵² Tutta la tradizione linguistica occidentale che intende il significato come un traccia di un qualcosa di nascosto da esplicitare tramite un processo ermeneutico (di decodifica-interpretazione-introspezione-analisi), può essere ripensata nel suo complesso come precipitato ideologico dell’apprendimento scolastico (basato sul doppio rapporto fra docente e discente e fra testo e lettore) incorporato in un *habitus* scolastico; tutto ciò avrebbe a che fare da una parte con una concezione autoriale del testo scritto (*vs* l’anonimato dell’opinione pubblica e del senso comune) e dall’altra con la riproduzione del lavoro simbolico dell’intellettuale (cfr. 5.4).

erenze, al fatto che rimangono subordinate a funzioni pratiche” [Bourdieu, 2003 (1972), p. 255], le quali sono molto più stabili delle teorie stesse. Così la teoria della progressiva erosione della “completezza” semantica della parlata degli antenati, data da una connessione puntuale fra un suono corretto ed un significato preciso, indica quanto lo stesso progetto di standardizzazione della lingua indigena – di fronte alla rottura di quell’unità pratica ed esistenziale de *la costumbre* (l’oggettiva concertazione delle pratiche che rende il significato ovvio e trasparente senza il bisogno di una regola) – sia in parte subordinato alla “funzione pratica” del controllo sociale della diceria e all’autorità dell’anziano, piuttosto che alla “funzione simbolica” della correttezza formale (richiesta dall’istituzione scolastica). La misura della “controllabilità” delle scelte linguistiche dei maestri nel loro lavoro di standardizzazione di un “alfabeto pratico”, non possono essere dunque parametri esclusivamente tecnici (quelli dei linguisti), ma anche e soprattutto i parametri locali di autorevolezza linguistica (ciò che la gente dice e il modo in cui gli antenati parlavano), in una qualche continuità con le misure dell’eccellenza linguistica preletterata. Si arriva così al paradosso che, ad autorizzare la scrittura indigena, sono sì i maestri, che però si richiamano all’autorità degli anziani analfabeti (e non alla tradizione scolastica) e alla “sonorità” del parlato (e non alla grammatica scritta dagli stranieri), cercando il significato in una cristallizzazione di una “flessione sonora” che oggi si è persa e di cui solo gli antenati potevano essere i garanti.⁵³

D’altra parte il senso comune dei genitori sembra essere ancora oggi in parte scettico riguardo all’insegnamento della lingua indigena a scuola: di fronte ad un principio delle “pari opportunità” oramai incorporato nella comunità, che associa immancabilmente lo spagnolo alla possibilità di emancipazione, i maestri hanno dovuto lavorare molto per accreditare

⁵³ Nelle pratiche alfabetiche osservate a scuola questo paradosso si fa patente, traducendosi in un ribaltamento della relazione canonica fra maestro (portatore di una tradizione scolastica che è estranea al processo di produzione dei significati nel gioco linguistico dell’*ombeayüüts*) e alunno (portatore di un gioco linguistico di produzione di significati agrafa, estraneo al contesto sociale scolastico e alla sua tradizione “semantica”) (cfr. 4.3.1, 4.5.1, 4.5.3). In questo senso nelle aule bilingui di San Mateo del Mar tende ad essere quotidianamente sconfessata l’ideologia scolastica dominante dell’alfabetizzazione che tende a far corrispondere la lingua standard e corretta con la lingua naturale e le deficienze scolastiche con deficienze naturali [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970), p. 141-152 e *passim*]. Sulla questione dell’analfabetismo in relazione all’ideologia nazionalista, nel contesto messicano, si veda anche King, cit., p. 79-171.

la scuola bilingue, e con essa i maestri indigeni, di un mandato sociale sulla lingua indigena, quello della standardizzazione scritta. Nella seconda sequenza della seconda intervista il maestro F. O. associa alla scuola, e alla possibilità di scriverlo, la necessità di “saperlo bene”, come dire che l'*ombeayüts* parlato nella comunità, senza una tradizione di studio scolastico alle spalle, non sarebbe un *ombeayüts* corretto. La stessa distinzione fra *ombeayüts* corretto e *ombeayüts* della strada è fatta puntualmente da Juan Olivares che, attraverso la sua parabola biografica, ha interiorizzato nel suo *habitus* linguistico questa stessa frattura (Cuturi, 1995, 2005): per lui l'*ombeayüts* corretto è quello che gli ha insegnato a scrivere il linguista Warkentin, che corrisponde, in una associazione analoga a quella fatta dal maestro F.O. nella sequenza 2 della seconda intervista, alla forma corretta del parlare propria degli antichi, che lui definisce “*con respecto*” (in opposizione al parlare corrotto della strada che definisce “*corrido*”); per alcuni, gli informatori dell’ILV ed i maestri, è come se la standardizzazione grammaticale della lingua indigena operata da Warkentin avesse fatto emergere ad una superficie di controllabilità ortografica le ragioni incorporate, insieme retoriche, etiche e sociali, dell’eccellenza linguistica preletterata.⁵⁴

La standardizzazione segna un confine temporale prima del quale (o «fino ad ora») le forme diventano, in un certo qual modo indifferenziate, appartenenti a quel passato degli “antichi”, giusto e corretto; dopo il quale (o «da ora in poi») le forme diventano variazioni, cambiamento, corrido, errore. (Cuturi, 1995, p. 59)

È molto interessante notare come il maestro associ la funzione sociale del parlare un “*ombeayüts* corretto” (che in gran parte corrisponde al huave senza ispanismi) ad un contesto immaginato particolare: uno straniero che sta minacciando qualcuno o che entra in casa per rubare; in questo caso parlare correttamente *ombeayüts* è necessario per chiedere aiuto senza farsi capire! Qui il maestro fa una riflessione metapragmatica sulla lingua per evocare uno scenario prototipico che dia il senso della funzione sociale dell’*ombeayüts* standardizzato a scuola. Parlare correttamente *ombeayüts* non richiama né un contesto scolastico, né un contesto “letterato-intellettuale”, né un contesto sociale tradizionale, ma uno scenario della vita quotidiana in cui la lingua indigena è uno stru-

⁵⁴ Rimando nuovamente al libro di Flavia Cuturi (2003a) per un’analisi approfondita dell’intreccio fra esperienza alfabetica, vicende biografiche, e concettualizzazione della lingua e della cultura huave nella storia di vita di *teat* Juan Olivares.

mento di difesa contro il *moel*, sempre pronto a ingannare il sanmateano. Quanto prototipico sia tale “senso metapragmatico” dell’*ombeayüts*, lo dimostra il fatto che lo stesso scenario ricorre in un’altra intervista fatta a Juan Olivares, in cui l’anziano informatore, parlandomi di quanto siano cambiati i tempi a San Mateo, mi dice:

Qui a San Mateo già è cambiato tutto... sì... è cambiato abbastanza... no, la gente non s’è accorta [...] siii anche nella maniera di parlare già, già è cambiato .. per esempio (prima) la gente dice “nots kiaj”, adesso già non dice (più) “nots kiaj” ... (adesso si dice) “si a caso”, ma questo è spagnolo, ma c’è la parola in huave, (ma) tutte le parole che dicono adesso (sono) mescolate allo spagnolo.. siii... (bisogna) apprendere prima il huave, perché uno vada dove vuole.. già (ha appreso) il huave... per esempio se viene un’altra persona che parla in spagnolo, be’, tu parlerai in huave, perché lui non ti (possa) sentire (capire).. per questo io gli insegno, gli dico, se per caso viene un bandito.. tu sei vicino alle persone, “vai ad avvisare là”... non ti sentirà (capirà).. kiür ipaj xecoj, kiür ipaj /corri a chiamare mio fratello maggiore, corri a chiamare/... ma così (parlando) solo in spagnolo, non ti puoi difendere... sì... per questo si dice, un vecchietto dice: “quando verranno delle persone, non parlare, non parlare con queste presone”, dice... venne un signore che era spagnolo, no?, parlava spagnolo, chiese: “quando tornerete?”, aaah be’, mi dice mio papà, “ritorneremo la sera, come alle.. la sera – dice – nüt /giorno/” poi dice che però (lo spagnolo) era un bandito.. così se ne andò a fare la posta lungo il cammino; dunque quando arrivò qui disse: “è venuto uno che è venuto a domandarmi a che ora ritorneremo” “voi che gli avete risposto?” “gli abbiamo risposto che ritorneremo la sera” “aah bene – dice – andate a comprare canna da zucchero... canna da zucchero”, dunque (?) si suddividono la canna... dunque dice “ecco qui la tua canna” all’altro “ecco qui la tua canna, andiamo; quando vedete che sta là fermo, fermo... che ci sono persone ferme lungo la strada, voi mangiate la canna, se (?) vogliono venire a derubarci, dategli la canna, dategli.. siii müet olam, müet olam /mangia canna da zucchero, mangia canna da zucchero/... sì... compra la canna, compra due, tre ‘panelas’ per uno”, ‘panela’ già sai (cos’è) no?⁵⁵... dunque per questo qui i bambini dicono, qualsiasi cosa (succede) gli vanno a dire “adesso müet paneal /mangia panela/ – dice – adesso mangia ‘panela’, mangia ‘panela’” dice... in quel tempo dicono... il, il... il papà o il nonno, il vecchietto... quando arriva (il bandito) sta fermo lungo la strada [...] il bandito li sta aspettando... adesso sì, sta mangiando canna, quando sta mangiando canna, dagli... C: ma (vuol dire) picchialo con

⁵⁵ La *panela* è un panetto di zucchero di canna dalla consistenza solida come pietra.

la canna/ [...] J: si sta mangiando canna/ C: per questo, lo picchia con la canna/J: siü... dunque quandooo, come loro portano (con loro) 'panela', così, vola no?, già sai com'è (fatta) la 'panela' no?/ C: sì, come pietra/ J: [...] dunque lo picchiarono con la canna e il bandito cadde... siü... adesso dicono müet paneal /mangia panela/, dice, "che mangi canna" [...] "che mangi 'panela'", dice, afferrarono la 'panela'... e cominciarono a picchiarlo in testa, lì morì... perché la 'panela' è dura no?/ C: è come pietra/ J: pietra [ride] [...] per questo qui sempre.. i bambini, quando io ero bambino, dicono ... quando stanno giocando, quando uno va a fare qualche cosa... "ahora müet paneal... che mangi 'panela'", dice... [...] colpiscono la sua testa così, con la mano [mostra il pugno e batte sul tavolo] questo (era) anticamente, adesso oramai no, oramai i bambini non giocano per strada (come un tempo) no? si giocano, ma in maniera diversa. (Juan Olivares, 9-01-2002)

Anche per l'anziano *teat* Juan parlare *ombeayüüts* è uno strumento di difesa contro il *moel*, sempre pronto ad ingannare il sanmateano, ancor più il bambino ingenuo ed ignaro. Il racconto di Juan, fra storia morale ed episodio di vita, ripropone in termini aneddotici un tema classico della mitologia huave, quello dei *mombasüük*, gli antenati *nagual* dei sanmateani che grazie ai loro prodigiosi poteri "meteorici" (fulmini, vento ecc.) erano in grado di avere sempre la meglio sui *nagual* stranieri.⁵⁶ L'episodio del *müet paneal* /mangia panela/ ricorre infatti in un racconto mitico che narra dei *mombasüük* che, di ritorno da Oaxaca dove erano andati a vendere il pesce, si difesero dai banditi stranieri appostati per depredarli, tirando loro *panela* al grido di *müet olam*, *müet paneal* /mangia canna da zucchero, mangia panela/. Questo mitema, associato qui spontaneamente da *teat* Juan all'utilità di parlare *ombeayüüts* di fronte al rischio che può correre un bambino soggetto alle insidie di un *moel*, sembra cristallizzare una visione prototipica della funzione sociale e pedagogica della lingua, inscindibile dall'autorità del consiglio propria dell'anziano. I bambini ingenui e sprovveduti parlano in spagnolo con lo straniero, contravvenendo al consiglio

⁵⁶ La pericolosità sociale del *moel* per il bambino ignaro ed ingenuo è una visione standardizzata in molti racconti ed aneddoti locali. Solo il consiglio degli anziani o l'intervento provvidenziale dei *mombasüük*, può metterli al riparo dalle insidie dei *moel*. Un mito, ancora molto diffuso, narra di un *nagual moel* detto *saplümb* / (colui che) afferra e ingoia/ 'il divoratore', piombato nel villaggio per saziare la sua fame sterminata divorando bambini. I *monteok* sanmateani, che lavoravano nel vicino *Cerro Bernal*, avvisati dalle donne rimaste a casa (*müm ncharrek* /madri vento del sud/), si precipitarono in volo sul villaggio e inseguirono il *saplümb* fino ad un monte alle spalle di Tehuantepec dove lo costrinsero a rifugiarsi (Lupo, 1997).

dell'anziano (di non parlare con gli stranieri, tanto meno in spagnolo) e così facendo cadono nella trappola che egli ha teso loro per derubarli. Solo il consiglio del maggiore può tirare fuori i bambini dai guai in cui si sono cacciati: il *viejito* fa comprare loro dei panetti di zucchero di canna da tirare contro il bandito straniero appostatosi lungo la strada. La frase *müet olam, müet paneal* /mangia canna da zucchero, mangia panela/ diventa così una frase idiomatica, quasi una "parola d'ordine" fra pari per aggredire il nemico (magari straniero). Oggi, conclude Juan, i consigli degli anziani non sono più ascoltati e quindi anche i bambini non sono più gli stessi: "*questo (era) anticamente, adesso oramai no, oramai i bambini non giocano per strada (come un tempo) no? sì giocano, ma in maniera diversa*".

Nelle parole del maestro F.O. sulla funzione sociale dell'*ombeayiüts* insegnato a scuola, risuonano in qualche modo queste visioni del mondo paradigmatiche, questi scenari prototipici, standardizzati e stratificati nei racconti, nelle strategie retoriche dei discorsi pedagogici; la stessa esperienza biografica della scrittura, anche per un maestro bilingue, può rimandare allora allo stesso sfondo di senso, anche oggi che i bambini per strada non gridano più "*müet olam, müet olam*": l'esigenza di scrivere al padre lettere in *ombeayiüts* era legata alla necessità di non farsi leggere e capire da nessun altro, tanto più quando la comunicazione (specialmente quella privata o intima) era consegnata ad un canale, quello della scrittura, tanto estraneo al gioco linguistico dell'*ombeayiüts* (sequenza 3).

Si capisce allora come il progetto di standardizzazione scritta dell'*ombeayiüts* non possa avere oggi come presupposto quello della "grammaticalizzazione" come noi la intendiamo. La grammatica e l'ortografia sono un "trattamento tecnico" della lingua atta a renderla per certi versi autonoma, svincolata dal suo uso sociale, e quindi arbitraria; solo a costo di perdere l'unità col suo uso sociale, la lingua può divenire per certi versi "trasparente", un oggetto pensabile, standardizzabile in una serie di regole e convenzioni formali in relazione alla tecnica della scrittura, e al rapporto individuale lettore-libro: qui sta la matrice della funzione metalinguistica del linguaggio, codificata e costruita nel contesto sociale della scuola.⁵⁷ La

⁵⁷ Parlando della "trasparenza" del significato d'uso degli oggetti tecnologici (come può essere ad esempio un libro), Lave e Wenger affermano che questa implica sempre necessariamente anche il suo rovescio: "*mirroring the intricate relation between using and understanding artefacts, there is an interesting duality in the concept of transparency. It combines the two characteristics of INVISIBILITY and VISIBILITY: invisibility in the form of unproblematic interpretation and integration into activity, and visibility in the form of extended access to information. This is not a simple dichotomous distinction, since these*

funzione metalinguistica dell'*ombeayiiuts*, nelle parole del maestro F.O., come in quelle dell'anziano *teat* Juan, non può nascondere invece la ragione sociale del suo uso; di qui la sfiducia in ogni forma di convenzione con i suoi necessari margini di arbitrarietà che tendono inevitabilmente ad appiattire le differenze fonetiche e sociali della lingua parlata.

Dietro il problema della standardizzazione si nasconde allora la questione cruciale dell'autorizzazione sociale della lingua, così profondamente legata, abbiamo visto, alla prospettiva dell'autorità locale. La grammatica e la scrittura non sono un lascito degli antenati e quindi non possono godere di credibilità intrinseca, cioè "pratica"; per risultare credibili, e quindi utilizzabili in contesti pubblici comunitari, devono rispondere ai criteri dell'eccellenza linguistica preletterata: da una parte la scrittura è chiamata così a rincorrere la dimensione sonora, così centrale nel gioco linguistico *ombeayiiuts*, senza codificarla (cfr. 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3): spesso diverse soluzioni grafiche sono giustificate proprio con la variabilità della pronuncia percepita (ciò che la gente dice),⁵⁸ dall'altra la scrittura deve avvicinarsi ad un ideale di completezza semantica che è rappresentato dal parlare corretto, anche se analfabeta, degli anziani-antenati. La scrittura, date queste premesse, sembra più una tecnica per cifrare il significato, che per riprodurlo in maniera fedele e ripetibile: "*non c'è una grammatica... bene... per questa ragione, siccome non ci sono regole, io lo scriverò d'accordo a come io lo capisco, a come io lo posso capire... però se lo so che, sì, lo leggo io, io so quello che ho scritto*".⁵⁹

two crucial characteristics are in a complex interplay, their relation being one of both conflict and synergy" (Lave, Wenger, cit., p. 103). Usando la stessa terminologia potremmo allora dire che la "trasparenza formale" permette la "visibilità" del significato e del contenuto (ad esempio la decodificazione del significato di un testo e la sua analisi formale) a costo dell'"invisibilità" della sua costruzione sociale.

⁵⁸ Ad esempio, nella prima intervista riportata in questo paragrafo, il maestro M.M. si riferisce esplicitamente a questo problema quando afferma: "[...] (nel dizionario ILV) *non c'è il suono "nđ"* (suono intermedio fra "c" morbido e "g" morbido) *per esempio (in) nđarrek /vento del sud/, si dice no?, non è "nch" ma è "nđ" [...]* guarda esiste un dizionario, *maaaa... credo che lo scrissero i nordamericani che vennero (qui) [...]* ci sono molte parole che non vanno d'accordo con la nostra pronuncia, con la lingua che noi pronunciamo...". Nella standardizzazione scritta dell'*ombeayiiuts* si continua a dare una certa priorità alla dimensione sonora e ciò rende difficile un accordo sulla grafia da adottare e rende accettabili diverse opzioni grafiche di una stessa parola (come "*ncharrek*", "*nđarrek*", "*ngarrek*" ecc.) (Cuturi, Gnerre, 2008, p. 204-212).

⁵⁹ In qualche modo il processo di grafizzazione dell'*ombeayiiuts* sembra andare nella direzione opposta a quella "auspicabile" secondo ragioni linguistiche, invertendo la relazione fra opacità e trasparenza della lingua scritta: sovrappone, rendendola trasparente,

Parafrasando Bourdieu, la “norma astratta” sembra “co-abitare” la pratica allo stato pratico [Bourdieu, 2003 (1972) p. 247-50 e *passim*], e questa coabitazione apre un nuovo orizzonte simbolico, all’interno del quale acquista senso la scrittura indigena, l’orizzonte dell’identità. Da tutto ciò sta già emergendo un diverso uso e significato d’uso della scrittura nella comunità: una scrittura non autoriale, con scarse ragioni tecniche e forti ragioni sociali, una scrittura con un diverso rapporto fra la temporalità del codice e quella della vita.

5.3.4 Scritture indigene contemporanee

Le forme che assume la scrittura indigena che esce dal contesto delle scuole bilingui, sono diverse: da una parte una scrittura nel segno della ricerca, frutto di un’attività di ricerca “auto-antropologica”, a cui non è estranea la decennale convivenza con la ricerca etnografica professionale, che circola nel ristretto circuito dei maestri e dei neointellettuali indigeni. Dall’altra una forma di scrittura più anonima e se vogliamo pubblica, rivolta ad un indifferenziato lettore comunitario, la scrittura dei *murales*. Poi diverse forme di scrittura privata, nascoste ma probabilmente presenti più di quanto si possa pensare, che difficilmente escano dalla sfera dell’intimo o del familiare: scritture epistolari, diaristiche, autobiografiche, poetiche, narrative, testi di canzoni, che si innestano su una tradizione di scrittura “preletterata” preesistente e sommersa. Infine il recente proliferare di scritture virtuali in internet, in gran parte rivolte all’esterno, estranee ai vincoli comunitari e lontane dall’accesso dei non secolarizzati.

Tutte queste scritture, che potremmo definire forse “intellettuali”, per quanto non abbiano ancora un loro contesto associato di riproducibilità interno alla comunità, nascono a cavallo fra scuola bilingue e comunità, e assumono diverse forme lontane, mi sembra, tanto dalla forma del documento come noi siamo soliti intenderlo, quanto da una forma autoriale compiuta e canonica. Parleremo qui delle prime due forme di scrittura, quelle che per ora mi sembrano preminenti e di più facile acces-

la funzione sociale (scrivere per cifrare il significato) e sottospone, rendendola opaca, la convenzionalità del codice (da cui la difficoltà di un accordo riconosciuto su un’ortografia standard). In ciò si può vedere una relazione con l’uso segreto, quasi “esoterico”, che i *miteat poch* fanno delle loro locuzioni rituali trascritte (cfr. 5.1.3, 5.3.2).



Figura 33 Il frontespizio del primo numero. Il titolo è «*Ngineay witiüt kambaj Huazantlán*» («Com'è sorto il villaggio di Huazantlán»). In basso sono scritte le informazioni editoriali: «*agüy mbas aw arangüch nawüig* /questo è il primo libro che esce/. *Nomb neat, amb akokiaw kaw, nimiow koik miow noik neat* /anno uno, quinta luna (quinto mese), venticinque, anno duemilauno/, *narangüch tikambaj* /fatto nel villaggio/. *Nawüig arang noik ajlüy nipilan minüt nej: Ikoots mikual iüt* /Il libro lo hanno scritto un gruppo di persone che si chiamano: Noi figli della terra/».

so: da una parte la scrittura *de investigación*, che nasce da diverse esperienze di associazionismo culturale promosse dai maestri, ma che stenta a tutt'oggi ad acquisire una sua credibilità e costanza all'interno della stessa comunità; dall'altra la forma di scrittura murale che, nonostante la sua volatilità, sembra abbia preso più piede e consistenza.

Riguardo la prima forma di scrittura intellettuale, di una certa rilevanza è stata l'esperienza di un gruppo culturale, già disciolto, composto in gran parte da maestri, il gruppo degli *Ikoots mikwal iüt* /Noi figli della terra/.⁶⁰ Questo gruppo dalla forte impronta identitaria, come già testimonia il nome che si è dato,⁶¹ si è ritagliato un suo spazio sociale nel villaggio, di congiuntura fra scuola e comunità, promuovendo piccole inchieste e ricerche su temi tradizionali; la pubblicazione dei risultati di queste piccole ricerche, in una forma di scrittura integralmente indigena con meno prestiti possibili dallo spagnolo, è parte integrante di questo progetto. Il primo libretto (uscito nel maggio 2001) presenta due testi che riguardano la nascita e gli intenti del gruppo culturale degli *Ikoots mikwal iüt*, un testo sull'origine di Huazantlán, un'agenzia municipale di San Mateo, ed un altro piccolo testo su un gioco "tradizionale" detto *nindal* /mulinello/. Il secondo libretto (del dicembre 2001) presenta il risultato di un'inchiesta sul sistema tradizionale dei *cargos*. Ogni libretto è integralmente in lingua indigena in ogni sua parte: il frontespizio presenta il nome del gruppo *Ikoots mikwal iüt* e le informazioni editoriali anch'esse in lingua indigena (numero, anno ed "editore"); sul retro appaiono i nomi dei collaboratori e il patrocinio dell'INI, anch'essi in lingua indigena («*noik ajliü nipilan monarang nawiiig "Ikoots mikwal iüt"*» /queste sono le persone che fanno libri "Noi figli della terra"/; «*ambeol ini; ngondom majnap*» / con l'aiuto dell'INI; non si può vendere/).

⁶⁰ Questo gruppo, al momento della ricerca del mio dottorato, era composto da una decina di persone, fra maestri ed altri professionisti, che si riunivano periodicamente. Un analogo gruppo, nato qualche anno dopo il precedente, e tutt'ora in vita, è quello dei *mikwal ndek* /figli del mare/, anch'esso composto in gran parte da giovani maestri e professionisti; la sua attività, meno vincolata alla prospettiva del *rescate*, è più attenta alla questione dei diritti sociali (diritti delle donne, diritti indigeni, ecologia ecc.) e aperta ad usi creativi e letterari della lingua indigena (Cuturi, Gnerre, 2008, p. 212-219).

⁶¹ Composto da due espressioni fortemente emblematiche: *ikoots*, è la forma inclusiva del pronome "noi" autoassunta recentemente come etnonimo identitario (cfr. 5.4.1); *mikwal iüt* /figli della terra/ è un'espressione che richiama il formulario rituale dei discorsi autorevoli dove, la stessa espressione o l'analogo *mikwal kambaj* /figli del villaggio/, esprime il legame ancestrale di comunitarietà.

Nel primo libretto uscito vengono presentati gli intenti del gruppo culturale: il riscatto delle tradizioni e della lingua degli antenati, la ricerca autogestita, la scrittura. Riporto di seguito un testo tratto dal primo libretto, scritto dal maestro Braulio Villanueva, l'allora "assessore tecnico" alla scrittura in *ombeayüts* presso le scuole bilingui di San Mateo del Mar, che racconta la nascita e le intenzioni del gruppo (Villanueva Fajardo, 2001a):

Gineay texomiüy mikwal iüt
Come si sono incontrati i figli della terra

1) *Ningüy tiül kambaj: San Mateo del Mar, xeyay apeayiw mondaküw, imiün pal pal wüx kambaj matüniw nangiayiw: ¿ngineay witiüt aaga kambaj? ¿kuane najiüt arang nipilan? ¿kuane ayak wüx omeaats nipilan? ¿ngineay minangosnüt nipilan, ngineay üüch majnej moniün andeow?*

Qui, nel villaggio: San Mateo del Mar, molti vengono e domandano, vengono da differenti villaggi e domandano: come è sorto il villaggio? che lavoro fa la gente? cosa si ricorda la gente? come sono le feste della gente? come si curano i malati?

2) *Kiaj tapiüngasan neol ngo xenengemoots, moniix, monench, monxey, montaj: niüng ngomajlüy monyambüy ombas; mapiüng xike xeyay sawaw, nej napateay ajaw, alinop mapiüng, xike sajliüy tiuül noik ajliüy monkanchiün, nej tiül pakwüx almajlüy. Nigüy netam majlüyüts noik miün, mandeakaats noik miün, mambeolaats mikambajaats. Matüniüts leaw aneayüts ikoots marangaats, mayakaats wüx nawüig, leaw tingual ndroj ombas, anton leaw jayats teajliüy, meawan leaw mixejchiüts tarangüw, masey nejw ngome tarangüw wüx nawüig, nganüy ikootsa marangaats.*

Quindi abbiamo detto 'perché non riuniamo ragazze, ragazzi, uomini e donne': non c'è stato chi si è infastidito, dice che io so molto e che lui sa poco, un altro dice: 'io sto in una riunione', l'altro sta in un'altra ancora. Qui è necessario che stiamo uniti, che parliamo uniti, che ci aiutiamo noi del villaggio. Noi stessi chiediamo quello che è nostro, lo scriviamo sui libri, quello che si sta dimenticando, come facevano i nostri antenati, anche se essi non scrissero libri, ora noi lo facciamo.

3) *Nganüy lamatiuch noik neat pinawan, taton nop müm najtaj nenüt Aidé Vargas mayak ningüy nawüig andeak andüy wüx ikoots, ndoj kiaj tapiüng nop naxey: "Netam marangaats ombeyüts, man-*

deakaats ombeayüüts, makeajchüüts ombeayüüts, tanaam apmajlüüüts, mbich alndom mapakiüjchüüts meawan leaw tarangüw mixejchüüts”.

Ora, già è passato un anno e mezzo, anche una signora di nome Aidé Vargas scrisse qui un libro che parla di noi, poi un signore disse: ‘È necessario che scriviamo nella nostra lingua, che parliamo la nostra lingua, che insegnamo la nostra lingua, per sempre esisteremo, dunque possiamo risvegliare tutto quello che fecero i nostri antenati’

4) *Tamong akokiaw kaw, kiaj xenengeteson alinomb, kiaj tapiüng teat Elías Ochoa:” Neol ngomaranaats noik najiüt, aaga INI alndom mambeol ikoots, Ngineay ndom mangalaats nenot andearak, nenot mitetyüüts, ndoj mayakaats wüx nawüig meawan teamapiüngaats”. Meawan tapiüngasan aaga yaj najneaj.*

Passarono cinque mesi e si ebbe un'altra riunione, quindi il signore Elías Ochoa disse: ‘perché non facciamo un lavoro, l'INI ci può aiutare per comprare un registratore, un macchina fotografica, possiamo scrivere un libro’. Tutti dissero che questo era bene.

5) *Kuane alndom manütiüüts, xeyay tayambasan ximeajtsan kuane alndom manüit aaga monkanchiüm. Aaga nüit kiaj xeyay ikoots kanchiütason, tajliüyesan gajpar ikoots, nayamban kuane alndom manüit aaga monkanchiün; kiaj tapiüngasan: meawan netam mayak noik noik minütiüts, ndoj nop nop tapiüng neol tayak aaga nüit kiaj; kiaj takül IKOOTS MIKWAL IÜT.*

Come possiamo chiamarci, molti pensarono come può chiamarsi questa riunione. Un giorno dunque molti di noi si riunirono, c'erano tredici di noi per cercare come può chiamarsi questa riunione; dunque dissero: (tutto) è necessario scegliere un nome nostro; dunque uno disse perché non gli mettiamo questo nome così: così rimase NOI FIGLI DELLA TERRA.

6) *Aaga miün ayaj tarangasan noik nüit. Xeyay tapak ximeajtsan, majliüy atkiaj leaw apmateow aaga nawüig kam, mambeol ikoots mikwal iüt.*

Questo solamente abbiamo fatto un giorno. Molti fummo contenti, magari quando leggerete questo libro aiuterete noi figli della terra.

Vorrei abbozzare brevemente alcune linee di analisi di questo testo secondo la prospettiva bachtiniana della eteroglossia, che risulta in questo caso particolarmente feconda di spunti; la forma testuale sinottica contiene diversi discorsi in-scritti, una mescolanza di voci, che producono, nell'insieme, un discorso tipico della contemporaneità, quello identitario.

La prima voce è quella tipica del senso comune locale che stigmatizza l'inaffidabilità sociale del *moel*; esso si esprime qui attraverso il motivo della polemica con la ricerca antropologica "ufficiale", vista come una delle tante forme di intrusione del *moel* nella comunità (sequenza 1). Il maestro Braulio Villanueva, autore del testo, così mi aveva parlato dell'obiettivo del gruppo:

C: qual è la sua sfida? qual è il suo obiettivo per il villaggio? ... anche per lo sviluppo, così, della cultura/ B: però non ti offendi se te lo dico?/ C: io mi offendo? perché mi offendo?/ B: aaah bene, va bene, guarda, è che... già è un po' di tempo, non so da 20, 30 anni, non so, di più credo... che sono venuti gli antropologi, sono venuti da varie parti, non solo da Roma... da Città del Messico, dagli Stati Uniti, dal Canada, dall'Europa, da quelle parti, così... dalla Spagna, non so da dove sono venuti... hanno preso molte informazioni... ma forse sono rimaste là, perooo e non sono arrivate a noi, no, non abbiamo conoscenze, dunque l'obiettivo dei mikwal iüt/figli della terra/ è riscattare... e che resti scritto in ombeayiüts [...] per gli stessi paesani che vogliono leggere... nel momento in cui si fa ricerca be', loro apprendono le loro stesse parole... questo è l'obiettivo, nient'altro che questo. (maestro Braulio Villanueva, 7-02-2002)

In questa "polemica" con gli stranieri che hanno fatto troppe domande senza restituire risposte, vive la rivendicazione di una voce autonoma, la ragione di un'*investigación* dall'interno per riappropriarsi di una *costumbre* che si vede sfaldarsi pezzo pezzo, mentre gli antropologi pongono le loro domande.

A questa prospettiva si riaggancia una seconda voce, tipica del discorso identitario, la voce del "riscatto del tempo passato", che si esprime attraverso lo strumento della scrittura di cui si sono appropriati i maestri indigeni; essa determina certo una nuova forma di consapevolezza culturale e segna uno spartiacque fra la consapevolezza dei padri (quella dei *miteat poch*) e quella dei maestri (ovvero quella identitaria) (sequenza 2). Questa voce deforma e trasforma il passato in un "valore" da capitalizzare in testi scritti. In questo modo, la *costumbre*, da passato consunto destinato ad esaurirsi, può essere riattivato nel presente, letteralmente "risvegliato" per continuare a rendere possibile un futuro comune: "È necessario che scriviamo nella nostra lingua, che parliamo la nostra lingua, che insegnamo la nostra lingua, per sempre esisteremo, dunque possiamo risvegliare tutto quello che fecero i nostri antenati" (sequenza 3).

Queste due prospettive, quella del senso comune e quella del riscatto, vivono sullo sfondo di una terza voce, la voce dell'anteriorità, forse meno

palese delle precedenti ma assolutamente preminente nel dare un tono autorevole al discorso; tale voce sembra provenire, metaforicamente ed indessicalmente, dai contesti rituali che la riproducono nella vita comunitaria, al di fuori del testo: *mikwal iüt*, *mikwal kambaj* sono espressioni stereotipe tipiche dei discorsi rituali che marcano il quadro di senso del discorso arcaico e solenne; *leaw mixejchiiüts tarangiw*, *tandeakiw* / come i nostri vecchi fecero, parlarono/ ‘così come agirono e parlarono i nostri antenati’, (sequenza 2) sono formule standardizzate per riferirsi all’autorità dell’antenato, ricorrenti in vari contesti di discorso autorevole (cfr. 5.1.1 e *passim*).

Tale genere di scrittura, così fortemente eteroglotta, non può contemplare dunque un forma autoreferenziale di autorialità, ma piuttosto sembra dover necessariamente poggiare su un valore di testimonianza analogo a quello di un discorso riportato. La stessa definizione dell’autore attraverso un verbo dell’area semantica del dire (*apiüing teat...* /parla padre.../), rimanda al vaglio del controllo sociale diffuso che conferisce credibilità a chi parla e predispone chi ascolta alla fiducia. La relazione in gioco fra testo, lettore e scrittore nella scrittura indigena sembra essere più una relazione “dialogica” come ha sostenuto la stessa Flavia Cuturi nella sua analisi dei testi *ombeayiüts* scritti da Juan Olivares (Cuturi, 2003a, p. 147-179 e *passim*):

... teat Juan ricrea fittiziamente nella pagina scritta la condizione della comunicazione orale dove chi parla si rivolge sempre ad un audience (anche quando parla a se stesso). Autore e lettore non sono celati. In questo senso ripropone l’esperienza comunicativa più sperimentata, quella del dialogo. (ivi, p. 169)

Come nel caso delle trascrizioni delle orazioni rituali, anche in questo il passaggio dal discorso parlato a quello scritto, non mi sembra in grado di imporre nessuna logica “monologica” e “monotetica” al discorso sinotticamente in-scritto (cfr. 5.3.2), ma conserva vivo il gioco polifonico fra diverse prospettive semantiche, assumendo, in qualche modo, un uditorio esterno al discorso in-scritto, parte in gioco nell’elaborazione dei significati; è come se il testo si rivolgesse indessicalmente ad una metaforica assemblea comunitaria, il contesto tradizionale nel quale deve essere autorizzata ogni decisione “vitale” per la comunità. Lo scarso seguito di questa iniziativa di scrittura intellettuale è dovuta, forse, proprio alla sua troppo canonica forma testuale che impone una circolazione troppo interna al circuito magisteriale, e a quello degli esperti professionisti stranieri, e tradisce nella pratica ciò a cui ambisce sulla carta: una scrittura indigena comunitaria, come

strumento di riappropriazione del maltolto, capace di rivolgersi ad un pubblico comunitario, pur essenzialmente analfabeta nella propria lingua.

Questo problema sembra invece aggirato da una seconda forma di scrittura intellettuale, quella della scrittura murale che da alcuni anni ha preso piede nel *pueblo*. Da questo stesso circuito, nato fra scuola e comunità, nasce infatti, circa all'inizio del 2000, l'esperienza di alcuni giovani muralisti, ex studenti della scuola preparatoria bilingue, che con l'appoggio di alcuni maestri indigeni, hanno cominciato a dipingere *murales* sulle pareti delle case del villaggio.

Questi *murales* parlano degli antenati mitici, di un passato che deve essere riscattato (quello delle pratiche tradizionali e dei racconti orali) e la scrittura ed il disegno sono le nuove "forme di vita" di questo passato immaginato. La forma grafica dell'*ombeayüts*, associata al messaggio iconico e resa pubblica in una forma così "manifesta", pur comunicando poco a livello di codice (dato che solo in pochi nella comunità sono in grado di decodificarla tecnicamente), assume una forte valenza metacomunicativa: la metamorfosi della "bocca nostra", attraverso cui passa una ricontestualizzazione della voce dell'anziano-antenato in una prospettiva ideologica del tempo tutta interna alla contemporaneità.



Figura 34 Uno degli autori dei *murales* davanti all'ultima sua opera ancora non terminata.

MURALES IN OMBEAYIÜTS



Figura 35 *Tikambaj, niüng andearak meawan ongwiüts leaw tajlüy nomb* /Nel villaggio, dove si racconta tutte le notti, com'era un tempo/.



Figura 36 *Wux ajlip tiüt, wux aterriür tiüt, aga yaj teat monteok, apmateow nangaj iüt* /Quando quaggiù lampeggia, quando quaggiù tuona, questo è il padre fulmine, che va ad irrigare la sacra terra/.



Figura 37 *Netam marangaats leaw akweatiw mixejchiiüts* /Bisogna che noi facciamo quello che (ci) hanno lasciato i nostri antenati/.



Figura 38 *Indeak, irang, iteow, ikeach wüx ombeayiüts, tanaamb apmajliüüts* /Parla, scrivi, leggi, insegna nella nostra bocca (e) per sempre esisteremo/.

Questa forma di scrittura segna probabilmente un passaggio notevole nella continuità del gioco linguistico dell'*ombeayiüts* parlato e scritto: l'associazione fra segno grafico e messaggio iconico, in un contesto pubblico come la strada, costruisce un immaginario simbolico referenziale ed un significato profondamente visivo.

Il primo *mural* (figura 35) dà un'immagine oleografica del passato degli antenati: un gruppo di uomini in perizoma seduti in cerchio con un anziano canuto al centro che indica il cielo stellato ed un giovane in piedi che indica la luna; intorno le sagome di alberi e due *ombiüüm nit* /case di palma/, le abitazioni tradizionali oramai sempre più rare nel villaggio, sostituite da anonime costruzioni in cemento, uniformate all'edilizia povera di tutto il Messico meridionale. Secondo una modalità espressiva molto lontana dai canoni locali preletterati, e che probabilmente deve molto ad un immaginario masmediatico nazionale, il disegno illustra il contenuto del testo scritto, aprendo una finestra su un passato immaginato ("com'era un tempo..."); tutto un immaginario mitico evocato nel contesto affabulatorio, viene ricodificato nell'ordine del visibile attraverso l'associazione fra codice scritto e segno grafico in un contesto pubblico come la strada.

Il secondo *mural* (figura 36) mostra dei pescatori in canoa, con il perizoma e la canasta tradizionalmente usata per il trasporto del giacchio e dei pesci, che tornano a riva sul *kalüy ndek* /laguna nord/ durante un temporale che illumina il cielo di rosso. Il commento evoca il *monteok*, l'antenato mitico dei sanmateani, dispensatore delle piogge necessarie in eterna lotta contro il serpente unicorno portatore delle piogge eccessive (cfr. p. 21-22, 217-219). È interessante notare come in questo caso la prospettiva dell'antiorità sia evocata non solo tramite l'illustrazione "referenziale" di un passato che nessun pescatore contemporaneo ha mai visto (rappresentato dall'abbigliamento dei personaggi in perizoma), ma anche attraverso la riproduzione grafica di un'ambientazione quotidiana riconoscibilmente locale: il paesaggio (la laguna nord), la pratica (la pesca) e l'evento meteorologico (il temporale), evocano lo scenario cosmologico a cui rimanda il contenuto della frase scritta in *ombeayiüts*. La frase scritta e il disegno sono ancorati fra loro attraverso un'immaginario mitico che vive fuori dal testo, una scheggia prototipica della vita locale carica di simboli (la pesca nella laguna nord durante un temporale).

Il terzo *mural* (figura 37) è certo iconograficamente meno complesso dei precedenti ed il messaggio che trasmette è assolutamente rivolto al presente: un pescatore con giacchio ed una tessitrice in abito tradizionale

sono le icone di genere delle pratiche tradizionali che gli antenati hanno lasciato e che “bisogna” continuare a fare! qui risuona la coerenza esistenziale dei consigli degli anziani, (tramite l’avverbale *netam* /è necessario/ cfr. nota 3 capitolo 5), sintetizzata in una nuova combinazione espressiva di immagine e parola scritta. Resa contemporanea da questi nuovi codici, la voce autorevole dell’antenato si fa identitaria e viene “ritorta” verso una coerenza-necessità futura, accresciuta dall’urgenza della perdita.

Nel quarto *mural* (figura 38), che campeggia sulle pareti dell’asilo “Vicente Guerrero”, l’equilibrio fra parola e immagine è chiaramente differente; l’immagine non è il referente del testo, né un “contenuto” che completa ciò che il testo non dice. In questo caso il testo è assolutamente astratto e metalinguistico: l’oggetto del testo è la lingua stessa, la cui valenza identitaria è espressa tramite una proiezione verso una prospettiva futura (*tanaamb apmajlүйүүts* /per sempre esisteremo/). Il verbo *ajlүй* /essere, stare/ ha una valenza “esistenziale” che risuona nei disegni dei bambini che rappresentano il mare e la sua forma di vita marina, da cui dipende la sopravvivenza della comunità. Poco più avanti, a lato del cancello d’entrata della scuola, un altro piccolo *mural* di scena marina (tartaruga, sole e gambero) con la scritta *omeaats nangaj ndek* /cuore del sacro mare/,⁶² ribadisce la valenza “esistenziale” del verbo *ajlүй* /essere, stare/: la “vitalità” del mare (a livello di messaggio iconico) richiama la “vitalità” della lingua (a livello di messaggio scritto), l’uno e l’altra necessari per continuare ad “esistere” come *Ikoots*; due segnapasso della propria identità, nel presente sovraccarico di segni *moel*.

Beatriz Gutiérrez, una delle promotrici di questa operazione culturale, nonché una delle maestre più impegnate nel progetto dell’educazione bilingue, così mi ha parlato degli obiettivi e delle prospettive di tale forma di scrittura murale:

C: dunque già mi hai parlato più o meno dell’obiettivo, vero? perché è importante apprendere a scrivere huave, e per la comunità? questo è per la scuola... bene, per una visione futura della, della società ikoots, no? della cultura ikoots; però per la comunità adesso, quella che sta intorno alla scuola, cosa guadagnerà con la scrittura huave?, secondo te guadagnerà qualche cosa? o no... o è qualche cosa che rima-

⁶² Il lessema *omeaats* indica in questo caso il contenuto del mare; la parola infatti, che ha come referente primario l’organo anatomico, designa per estensione qualsiasi contenuto. Per traslato dunque qualsiasi “*omeaats*-contenuto” sarà connotato dal valore aggiunto di “sacralità” proprio del cuore, considerato la sede dei sentimenti, delle emozioni e dei pensieri (cfr. 5.1.4).

ne molto lontano da loro e dicono: “però guarda che stanno facendo, perché lo stanno facendo?”/ **B:** be’ io, io penso che ... scrivere la lingua per dire adesso sulle pareti delle strade e non sono molte ... questooo, penso che porti anche messaggi, come di coscienza di quello che è... la nostra cultura no?... maaa, specialmente se si dice in lingua, se si scrive in lingua, io credo che abbia molto più significato, molto più senso per la gente che sta fuori della comunità,⁶³ nel vedere che la propria lingua si può scrivere, no? ... condivido un’altra volta quello che è successo con ... il mural di lì, diiii... di fronte aaaa... vicino al mercato, che le signore della campagna, di Costa Rica, di Colonia Juárez che passavano per la strada, dicevano: “che dice lì? sicuramente (parla) di diritti umani”, mi dicevano, “cosa avete scritto?”, “aah no, be’, lì dice ... tikambaj niüng tanomb /nel villaggio dove anticamente/... che è? .. niüng meawan ongwiiüts tandearak ombeayiüts /dove tutta la notte si parlava nella nostra bocca/... e dicono: “però così dice in ombeayiüts?”, “süi”, “allora il huave si può scrivere”, dicevano, “ l’ombeayiüts si può scrivere”.. “ be’ sì che si può scrivere, lì dice, già sta scritto in ombeayiüts”... bene e le signore ... ahhhhh sorprese del fatto che la loro lingua si potesse scrivere, no?.. e la stessa cosa è successa qui quando i bambini stavano disegnando il mural di là, il mural di qua di fronte, lo stesso dicevano le signore: “che cosa dice lì?” no? e (io) a leggere: “indeak, irang, iteow, ikeeach wüx ombeayiüts tanamb apmajlüyiüts” /scrivi, leggi, insegna nella nostra lingua ed esisteremo per sempre/ no?, ahhhh.. come se fosse una grande, una grande sorpresa per la gente ... forse eee/ **C:** quando l’hai scritto.. da pochi anni? due, tre/ **B:** noo (?) dall’anno scorso [1999], sù l’anno passato, credo che lo abbiamo fatto a novembre... eee ... era come così, le signore dicendo che... bene i bambini stavano scrivendo lì, e poi anche i disegni dei bimbi no? sì, colpì, maaa... siccome adesso (stiamo parlando) della lingua e, e, credo di no, forse la gente non guadagnerà (niente)... scrivendo... ossia non apprenderà a leggere e a scrivere forse, però sù vedrai che, che la lingua si può scrivere, si può leggere e cheeee e che bene, lì stiamo dando... scrivendo qualche cosa, che, che sì ha un senso per loro perché lo capiscono, perché è un messaggio che non sta (scritto) in spagnolo, mentre io credo che con questo... io sento che, che sebbene non sia molto forse, o forse sì è molto, però è qualche cosa che si sta dando alla comunità/ **C:** ..e inoltre (il risultato) si vede da qui a dieci anni (??)/ **B:** be’ chissà se finisce la vernice [ride...] eee io credo no? è un’altra maniera di promuovere anche certe altre cose distinte nella comunità, no? oramai basta con annunci della “Coca Cola”, della birra ee... e che per lo meno si vedano anche altre cose dif-

⁶³ Si riferisce a chi vive fuori dal capoluogo, nelle *agencias* e nelle fattorie.

ferenti no? e che soprattutto che chi sta... be' che anche chi sta in questo lavoro, be' è.. di qui della scuola [...] e soprattutto che anche gli stessi murales motivano al dialogo ... motivano al dialogo, motivano a stare, cioè "aahhii sì hanno ragione", no?, ha ragione il messaggio (che dice): scrivi, leggi, parla, scrivi, leggi in ombeayiüts e per sempre esisteremo... come se ti metti a pensare anche, bene ... qual è il messaggio che mi sta dando qui? no? e l'altro dei diversi messaggi che ci sono no? [...] "tikambaj /nel villaggio/ luogo dove si... tutte le notti si racconta"//C: no, l'altro dove dice "per tutta la vita esisteremo".../ B: dunque sono come diversi messaggi che fanno riflettere, e dicono "bene be'... perché si sta facendo? perché si sta scrivendo?"... be', io penso che serve anche come un processo di riflessione per la stessa gente, no? eee... io credo questo, niente di più/ C: se riescono a leggerlo...[sorrido] e questo è importante/ B: però i bambini passano, ossia, non solo per gli adulti, eee?/ C: per questo, poi lo/ B: sennonché arriva una bambina e mi dice: "Bety già so quello che sta scritto nella tua scuola: ikiaach, indeak, irang wüx ombeayiüts /insegna, parla, scrivi nella nostra lingua/" e poi (mi) dice "omeaats nangaj ndek"/il cuore del sacro mare/, e poi (mi) dice: "aaga nangaj iiüt (?) makül najnej" /questa sacra terra (?) rimanere bene (pulita)/"... ossia tutto il messaggio così in ombeayiüts... che sta qui, arriva e me lo dà così, e io gli dissi: "ooohh, ma che tu lo sai?" no?/ C: dunque è servito a qualche cosa/ B: sono come, be'... piccole soddisfazioni lì per, per uno di vedere che se (anche) non è tutta la comunità, per lo meno qualcuno sta... leggendo. (maestra Beatriz Gutiérrez, 25-03-2002)

Il discorso di Beatriz ruota tutto intorno alla coscienza riflessiva che i messaggi scritti in lingua indigena sulle pareti delle case del villaggio dovrebbero indurre nella comunità; un tipico *topos* di un discorso "intellettuale", facilmente condivisibile anche per un intellettuale *moel*, che emerge da una consapevolezza della lingua acquisita a scuola attraverso la scrittura.⁶⁴ Ma ci allontana probabilmente proprio il significato d'uso che noi attribuiamo alla scrittura: per me l'evidenza del messaggio identitario e politico di questi messaggi è legata alla decodifica del testo, e quindi ad un'esigenza di alfabetizzazione che le sta a monte; per Beatriz il messaggio metacomunicato e la coscienza riflessiva sembrano esterni al codice scritto, ovvero in parte indipendenti dalla decodifica del testo. Nonostante l'"opacità" del codice scritto, il messaggio sembra possa essere ridondante anche per una persona proveniente da una colonia, ma-

⁶⁴Una breve biografia di Beatriz Gutiérrez è pubblicata in Meyers, 2000b; la stessa biografia appare anche nella sua tesi di laurea (Gutiérrez Luis, 2001, inedita).

gari analfabeta e monolingue: i contenuti dei messaggi, in parte trasmessi dagli stessi disegni, si riallacciano ad una rete di significati esterni (“localizzati” nella tradizione orale e nella rete di controllo sociale della comunità) che funge da premessa di senso alla scrittura stessa, rendendola ridondante anche se tecnicamente indecodificabile.

La strada, scena quotidiana del controllo sociale, può diventare allora una cruciale fonte di “autorizzazione” per la nascente scrittura indigena, rivolta alla comunità. A partire dagli anni settanta, nel giro di appena un paio di generazioni, i sanmateani hanno visto trasfigurare sotto i loro stessi occhi il volto del proprio villaggio; con l’illuminazione pubblica e con la diffusione sempre più massiccia del cemento come materiale di costruzione delle abitazioni, lo spazio anonimo della strada – luogo delle apparizioni crepuscolari di una serie di esseri straordinari, luogo delle dicerie che, nel bene e nel male, definiscono la condotta sociale degli individui – è diventato lo spazio pubblico e chiassoso dei messaggi di massa del Messico moderno. Da qualche anno però diverse forme di scritture *ombeayüts* competono, sulle pareti delle case, con gli annunci pubblicitari della Coca-Cola o della birra Corona, con le scritte delle campagne sanitarie contro il colera o la malaria, e con i sempre più invasivi messaggi elettorali. Sulla scena quotidiana della strada, la scrittura indigena si avvolge così di un “senso sociale” particolare: non certo il documento che “naturalizza” il messaggio ed appiattisce ogni forma di risonanza polifonica; neanche il messaggio ripetuto e ripetibile del consumo, segno onnipresente di un’interezza perduta e della chimera di uno sviluppo tutto da rincorrere; essa diventa piuttosto il segno di una riappropriazione retorica dello spazio comunitario della strada, nel presente saturo di immagini, che rende contemporanee le voci estromesse degli antenati, senza irrigidirle nella forma e nella valenza neutra del codice (nella doppia accezione, tecnica e metaforica, del termine).

Questa forma di scrittura sembra destinata a non restare, e a non prescrivere alcuna regola, una scrittura volatile ed effimera come lo sono i *murales* ogni anno meno leggibili, scoloriti dal sole e dalla salsedine, abrasi dalla sabbia alzata dal vento, sottoposti all’incuria della gente e degli stessi autori; ma ogni anno, da un po’ di tempo a questa parte, nuovi *murales* li sostituiscono rinnovando il messaggio, tornando a rievocare nelle strade sempre più rumorose la voce degli antenati, che nessuno più sembra voler ascoltare.

5.4 La prospettiva dell'identità: una nuova padronanza simbolica de *la costumbre*

Lungo la parabola che va da una cultura sostanzialmente agrafa, come era fino a qualche decennio fa quella huave, ad una cultura incipientemente bigrafa (attraverso l'alfabetizzazione castigliana ad opera delle scuole, la standardizzazione linguistica dell'*ombeayüts* ad opera dell'ILV, fino al recente progetto di scrittura indigena dei maestri bilingui), possiamo leggere una radicale trasformazione nel processo di riproduzione de *la costumbre*. La scrittura, in questa prospettiva, non è da intendersi come la "causa prima" di questa metamorfosi, tecnologia invariante che condiziona a cascata una serie di conseguenze cognitive e poi sociali, ma certo ne è un'importante cartina di tornasole. Essa è a sua volta il portato di una metamorfosi più profonda, quella metamorfosi della prospettiva del lavoro apportata dalla scolarizzazione di massa che ha incorporato per la prima volta nella comunità la frattura fra cultura nazionale-*moel* e forma di vita locale.

Gli attori principali di questa metamorfosi sono senz'altro i maestri indigeni. Formatisi come *promotores* negli anni dell'indigenismo di Stato, per loro la *costumbre*, biograficamente scorporata, sembrava destinata a rimanere solo un ricordo del passato. Ma a quarant'anni da quella stagione di indigenismo fiducioso, tale "ricordo" sta esigendo un prezzo simbolico e politico inaspettato per gli stessi esegeti di quello che Bonfil Batalla aveva chiamato "Messico immaginario" (Bonfil Batalla, cit.). Nelle interviste di alcuni maestri indigeni, accanto alla consapevolezza del cambiamento, emerge spesso il rimpianto, la nostalgia per una condizione di integrità perduta. Un *ethos*, quello della nostalgia, che nelle parole dei più anziani è il sintomo di una sconsiderata gestione degli affetti che può tradursi in malattia della persona (cfr. 5.1.4), ma che diventa, nella prospettiva dei maestri, il prezzo emotivo da pagare che esige, come "risarcimento", il riscatto de *la costumbre* perduta.

Dall'intervista della maestra Reyna Gutiérrez, la prima insegnante bilingue della comunità:

Dunque realmente attualmente io penso no? che tutto quello che abbiamo fatto, be'... lo abbiamo fatto perché così abbiamo ricevuto ordini, così di castiglianizzare, ma adesso, be', che abbiamo fatto... be'... a volte io mi sento un po' colpevole per questo, per aver fatto questo no? però dico... be' sono stati gli ordini... dovevamo eseguire il lavoro... però attualmente prendendo coscienza che la lingua (indigena) è importante, che la nostra cultura la dobbiamo... be' conservare e tutto questo no?...

dico io, in parte be' ho collaborato perché si perdesse la nostra lingua [sorride] [...] ma adesso siccome si sta riscattando, bisogna che, be'... continuare con la cultura, preservare la lingua e tutto... be' adesso il nostro obiettivo è più che altro rafforzare e sviluppare la lingua indigena, tanto la prima quanto la seconda lingua... ossia io... per la mia famiglia e tutto no?⁶⁵... dico che la lingua, la nostra lingua materna, è tanto importante quanto anche lo spagnolo... ma perché la nostra lingua materna? perché con la nostra lingua materna ci identifichiamo no? abbiamo la nostra propria identità... come Ikoots [...] prima io facevo qualche resistenza, un po' perché mia sorella Bety, si è sempre buttata a pieno nella questione della cultura e tutto il resto, io le ho sempre detto: "ahii perché hai tanto interesse a vestirti con l'enredo",⁶⁶ io sempre le dicevo, e più mi diceva perché, più io opponevo resistenza, come cheeee, come che nonnn, be'... la gente deve apprendere lo spagnolo e tutto (le dicevo)... ma per tantooo cheeee... credo che a forza di cantarmi ogni momento la stessa cosa, be' io mi sono messa ad analizzare un giorno... sì, è vero, (?) per i corsi che abbiamo ricevuto e tutto... sì, realmente è cosa buona conservare la nostra lingua... "perché io mi ricordo - le dico - di mio nonno... tutto quello che mi raccontava mio nonno - le dico - io vorrei - le dico - che loro (i bambini) vivessero con lui, be', (che vivessero) tutto quello che mi raccontava mio nonno, come era il villaggio prima che io nascessi... e a me - le dico - mi piacerebbe viverlo... e ora cosa sto facendo io? - le dico - non sto facendo nulla per poter conservare la nostra cultura". Forse ai bambini che adesso stanno qui con noi gli piacerebbe, gli piacerebbe ascoltare i racconti di come siamo stati un tempo o forseeee... prima che nascessero, gli piacerebbe sapere no?... però noi come maestri, principalmente noi maestri... stiamo realmente collaborando forse perché la lingua si perda... ma noi che siamo consapevoli... stiamo perché la lingua

⁶⁵ Qui la maestra si riferisce alla sua peculiare situazione familiare: figlia di madre zapoteca e di padre huave, apprese lo spagnolo come "lingua franca" della famiglia e il huave come terza lingua, dopo lo zapoteco, una lingua di cui vergognarsi in pubblico. È forse proprio a partire dal suo "posizionamento sociale" nella comunità (i matrimoni misti huave-zapoteco erano malvisti e sempre motivo di tensione) che possiamo comprendere un percorso di vita alquanto "coraggioso" per una donna di San Mateo (cfr. interviste riportate al paragrafo 3.2.3). Oggi, insieme alla sorella Beatriz (cfr. intervista riportata al paragrafo 5.3.4), è una delle figure più impegnate nel progetto culturale di "rivitalizzazione" dell'identità huave (che passa sotto il nome di identità *ikoots*) di cui la didattica scolastica bilingue è una parte sostanziale.

⁶⁶ Indumento femminile tradizionale costituito da un unico taglio di tela, di color rosso con righe gialle verticali, strettamente fasciato intorno alla vita, che scende fino alle caviglie. Tale indumento, oramai del tutto dismesso, è stato sostituito dalla classica gonna colorata di foggia zapoteca, larga ed arricciata in vita.

non si perda nella nostra cultura be'... che continui, che continui be'... perché continuiamo con la nostra cultura, perché continuiamo con tutto quello che siamo noi gli lkoots... no, non si avrà progresso... perché molti dicono no? "se continuiamo con 'nuestra costumbre' non avremo mai progresso", ma io credo di no, io penso che no, che sebbene continuiamo con 'nuestra costumbre', con la nostra cultura, se vogliamo possiamo ottenere il progresso... ma questo be', sempre e solo se noi abbiamo anche la capacità di potere. (maestra Reyna Gutiérrez, 14-02-2002)

Il discorso della maestra Reyna oscilla fra il rimorso per il “tempo perduto”, il rimpianto di non poterlo rivivere, e la consapevolezza identitaria del proprio ruolo, inteso come risarcimento di ciò che si è perso. Il privilegio dell'accesso, per quanto parziale, al codice simbolico della cultura nazionale ha portato con sé il prezzo della frattura con l'orizzonte de *la costumbre*: la formazione scolastica permette oggi di acquisire una professione, ma chi ha una professione non pratica più la pesca, non fa *tortillas* in casa, né vende pesce al mercato, non è più disposto ad assolvere ai lavori comunitari e ad assumersi a titolo gratuito i *cargos* che la comunità gli richiede. La scuola ha declinato “al nazionale” le biografie dei maestri, interiorizzando il “Pensiero di Stato” che, se non è riuscito ad incorporare le comunità indigene nella società nazionale, ha però incorporato nei loro *habitus* il dislivello fra cultura nazionale e *costumbre*, rompendo la concertazione oggettiva delle pratiche che rendeva “intera” *la costumbre*.⁶⁷ I maestri bilingui sembrano dunque rielaborare, nell'espletamento del loro quotidiano lavoro, il dilemma esistenziale fra nostalgia ed oblio, che è una delle costanti di fondo ogni volta che ci si interroga sul tempo in un posto come San Mateo (l'altra faccia di ciò che

⁶⁷ Le ragioni di questa associazione fra *ethos* e dinamica macrosociale, le ritroviamo in tutt'altro quadro di riferimenti storico-culturali, in un saggio del '75 di Alberto Maria Cirese a proposito della condizione contadina in Italia. La nostalgia, in cui affondava la trasformazione sociale del mondo contadino in proletariato urbano, era l'espressione del prezzo drammaticamente pagato per un'emancipazione dalla miseria contadina: “*l'emigrazione, lo sradicamento, l'esilio, e più in generale la dura perdita di quel rapporto diretto e proprio con gli oggetti e le condizioni del sia pur misero e faticoso lavoro, e l'annullamento totale di quegli spazi per l'espressione di sé che restavano in certa misura garantiti dalla integrazione tra vita domestica, vita associata e vita lavorativa*” (Cirese, 1975, p. 24-25). L'espropriazione dei mezzi di produzione e delle condizioni di riproduzione del proprio lavoro, ovvero la rottura dell'“integrazione fra vita domestica, vita associata e vita lavorativa”, da cui scaturisce la riproduzione di un'eredità culturale locale, di una tradizione, produceva un *ethos* della nostalgia in chi ne era stato l'attore ed il protagonista in prima persona.

siamo abituati a pensare come tradizione e sviluppo). L'oblio, funzionale, come abbiamo visto, a riprodurre la prospettiva de *la costumbre*, è diventato un pericolo costante che mina il futuro di una forma di vita; la scrittura può diventare allora, per chi sente troppo pressante per sé il rischio dello smarrimento, una strategia per arginarlo.

Vale qui riprendere le parole di Flavia Cuturi riguardo a Juan Olivares, uno dei primi scrittori in lingua indigena della comunità ed informatore capo di intere generazioni di linguisti ed antropologi:

In una società che, in certe circostanze, sembra suggerire per il bene di tutti l'oblio, anche se a volte temporaneo, dove una filosofia delle relazioni punta alla costanza e alla continuità dei rapporti tra persone, teat Juan che strategie assume? ... Teat Juan scrive, scrive spesso, su foglietti, quaderni, block notes. Prende appunti su ciò che ascolta delle parlate della gente, in piazza, al mercato, in autobus o per la strada o durante le riunioni municipali. Annota parole "difficili" del passato che riaffiorano nella sua memoria e che ha udito enunciare dagli adulti quando era bambino...

e più avanti...

La scrittura non investe solo aspetti vicini alla curiosità, ma scopre un atteggiamento da collezionista verso tutto ciò che va rappresentando come antico e vecchio...

e ancora...

Teat Juan allora risulta essere vicino al nostro senso della "conservazione" di quelle parti per lui simbolicamente rappresentative del proprio mondo. La realtà passata e presente è costantemente percepita in unità discrete selezionate e scelte da teat Juan per sottoporle a consapevoli processi di riflessione, d'osservazione e sottrazione all'oblio... [un] oblio [che] non è più motore del divenire, ma è di per sé mutilante e distruttivo, il segno di una patologia, in una parola, il segnale di un processo di deculturazione. (Cuturi, 2003a, p. 83-85)

D'altra parte, come ci fa notare l'autrice, la forte coscienza metalinguistica di teat Juan Olivares deve certamente molto al suo rapporto privilegiato con i linguisti e gli etnografi che da decenni continuano a frequentare la sua casa. Tale coscienza metalinguistica, associata all'idea di correttezza, è stata profondamente interiorizzata da Juan e si è coagulata in una paradossale visione "purista" della lingua degli antenati: gli antichi erano coloro che parlavano la lingua corretta (come se fossero andati a scuola dai linguisti), mentre oggi la gente parla *como quiere* ('come gli pare') o *corrido* ('di corsa, senza porre attenzione') (oggi che i giovani a scuola ci vanno veramente) (Cuturi, 1995, p. 57-60). La sua

attività di scrittura “analfabeta” lo vincola così alla necessità del ricordo come “sottrazione dall’oblio”, una attività di “conservazione” che cristallizza un passato perfetto ed “intero” contro un destino di continua e progressiva perdita; una voce isolata, e rispettata nel suo isolamento, che nessuno può ascoltare perché invita al rimpianto. *Teat* Juan diventa così la vittima nostalgica di quella patologia della memoria da cui mettono in guardia i sanmateani stessi (cfr. 5.1.4), vittima di un male esistenziale che può essere curato solo con la scrittura, una “iscrizione” del sé che rende costantemente presenti a se stessi, quando si è persa l’integrazione pratica col proprio mondo (una sorta di foucaultiana “cura del sé”).

Ed i maestri bilingui? Reyna? Betty? Braulio? e gli altri? attraverso il loro lavoro quotidiano, il loro autentico impegno pedagogico, o il loro coinvolgimento politico, essi mettono in opera una diversa strategia esistenziale per elaborare la nostalgia, ed i pericoli sociali e personali a cui espone: per vivere il presente senza il peso del rimpianto dell’erosione de *la costumbre*, si consiglia il riscatto, come condizione per il futuro.

... bene di fatto è un obiettivo comune... è un obiettivo comune, be’... parlando seriamente, no?, si sta portando avanti adesso la marcia delle identità etniche... (in) questo corso, o questo laboratorio... tutti siamo coinvolti, tutti i maestri... della nostra zona insomma, ossia tutti i maestri ikoots... siamo compromessi con questo progetto insomma [...] come parte di ogni gruppo etnico... bisogna adesso sì... fare una valorizzazione, o meglio il riscatto dei valori... etnici, il riscatto dei valori ikoots... di tutta, ossia più che altro stiamo parlando della cultura ikoots insomma... io credo che da lì, possiamo trovare molti contenuti... per fare oramai un vero progetto di, be’... insomma di ampia portata no? [...] per la nostra propria cultura insomma, per la nostra propria gente sì... stiamo nel processo, stiamo in questo no? (maestro S., 18-10-2002)

Le loro produzioni scritte non hanno dunque il senso della testimonianza di un passato irrimediabilmente consumato e finito, ma quello di una riappropriazione simbolica de *la costumbre* non più praticata che proietta verso un futuro consapevole, contro il rischio della malattia di chi rimane invischiato nella perdita, nella lontananza: “È necessario che scriviamo nella nostra lingua, che parliamo la nostra lingua, che insegnamo la nostra lingua, per sempre esisteremo, dunque possiamo risvegliare tutto quello che fecero i nostri antenati”, scrive il maestro Braulio nel libretto degli *Ikoots mikwł iit /Noi figli della terra/*, le stesse parole scritte sul muro di cinta del cortile della *preescolar* “Vicente Guerrero” (cfr. figura 38).

Questo passaggio, che andrebbe per la verità indagato più a fondo attraverso una più attenta analisi della retorica pubblica nei contesti contem-

poranei, costituisce una metamorfosi di considerevole importanza: dalla prospettiva di un avvenire pratico, inscritto nelle circostanze del presente che adatta le speranze alle possibilità oggettive, e che presuppone l'oblio come condizione della riproduzione del futuro (cfr. 5.1.3, 5.1.4), alla prospettiva di un futuro astratto ed immaginato, che permette di aspirare a superare le condizioni del presente, a condizione però di non dimenticare il passato [Bourdieu, 2003 (1972), p. 207-210, 317-318, 324-326]. La scrittura in lingua indigena invita così oggi ad illuminare quell'"amnesia della genesi" che consiglierebbe l'oblio come condizione del divenire.

Da questa frattura, incorporata ed agita dai maestri indigeni, sta emergendo oggi una "padronanza simbolica" de *la costumbre* che oserei definire in qualche modo intellettuale, una padronanza affatto diversa da quella rituale, di cui sono garanti i *miteat poch*. Occorre però stare ben attenti a non attribuire in questo contesto al termine "intellettuale" un'accezione impropria. Nell'*habitus* del maestro indigeno bilingue non c'è nulla del lavoro intellettuale tipicamente inteso come "conoscenza pura", disinteressata, senza apparente ragione sociale [Bourdieu, 1991 (1982), Weber, 1967 (1919)]. Tale genere di lavoro intellettuale, specializzazione del pensiero legata alla scrittura (lo scrittore, il filosofo ecc), non gode di alcun riconoscimento in un posto come San Mateo, dove la scrittura è circoscritta a ben connotati contesti di potere "stranieri" (la scuola, la burocrazia, la chiesa), e dove il controllo sociale fonda l'autorevolezza del parlare e del domandare (e recentemente anche dello "scrivere"!)⁶⁸ Tale postura intellettuale a San Mateo è continuamente frustrata: suscita diffidenza chi si assume la totale responsabilità di quello che dice, senza ricorrere al sentito dire o all'esempio degli anziani; dà prova di presun-

⁶⁸ Il prototipo del "saggio", colui che gode di un grande credito simbolico per la sua conoscenza ed il suo sapere, è rappresentato dall'anziano che ha assolto a tutte le cariche della gerarchia dei *cargos* (i *montangombas* /coloro che hanno il corpo grande-vecchio/ da *mon-* prefisso plurale, *natang-* /grande-vecchio/, *-ombas* /corpo/), una personalità dalle alte qualità morali e spirituali. La "saggezza-conoscenza" dunque è un portato di una traiettoria sociale-biografica letteralmente incorporata (colui che ha il corpo grande!), e non precipitato di una qualità tutta individuale e "disinteressata" come l'"intelligenza". Questa qualità è prerogativa di tutti gli specialisti della cura (dal *nendüy* /colui che sa, che cura/, al *neasomüy* /colui che incensa/ al *neaxaing* /colui che solleva/) la cui azione terapeutica, sia essa rituale o empirica, non può essere disgiunta dalla qualità morale di chi la pratica (Signorini, Tranfo, cit., p. 167-197). Il vocabolario dell'ILV traduce il termine *nendüy* (da *andüy* /conoscere, curare/) sia con "guaritore", sia con "saggio"; una glossa successiva riporta la seguente frase: *nendüy nawüig* /colui che sa leggere e scrivere/ (cfr. nota 17 nel capitolo 4, nota 72 in questo capitolo).

zione (*arang adam omeaats* /fa grande il cuore/) o di eccessiva faciloneria (*andeakndeak* /chiacchierare, straparlare/) chi si assume la responsabilità di parlare a nome di altri, senza nessun mandato sociale. Lo stesso lavoro di ricerca etnografico rischia spesso di infrangersi su una zona di silenzio, insieme riguardoso e difensivo, quando non in un esplicito rifiuto, se non si trasfigura dietro una maschera di fiducia sociale (Tallè, 2007b) (cfr. 1.3).

Il riconoscimento della padronanza simbolica del maestro non rimette affatto in discussione questo quadro: non è certo il contenuto di ciò che scrive a determinare il suo credito o discredito sociale, quanto la sua condotta (ciò che dice e che fa) che lo sottopone alla rete del controllo sociale. La sua figura professionale rischia infatti di ereditare nel senso comune la sfiducia riposta nel maestro *moel*, trascurato, sfaticato, autoritario, quando non violento; ed è su questo terreno che si gioca la reputazione, e quindi la valenza simbolica, del suo ruolo sociale. Se il maestro è infatti un “operatore del simbolico”, non lo è in quanto esperto di uno specialismo del pensiero legato alla scrittura, ma in quanto specialista di una pratica altamente simbolica, come quella pedagogica, che incorpora e riproduce la padronanza pratica preletterata dell'*ethos* politico locale: egli ha ricevuto dai padri, dalle autorità e dalla comunità il mandato di educare i *mikwal kambaj* /i figli del *pueblo*/ alla vita moderna, sempre più dirompente e fuori dal controllo locale, sottraendoli al monopolio dell'educazione dei *moel*.

In questo senso allora la figura del maestro è ambivalente: da una parte la sua professione rompe la continuità pratica e simbolica del *najiüt*, sottraendo i giovani all'apprendistato delle pratiche tradizionali ed introducendo una convertibilità diretta del capitale simbolico e sociale in capitale economico (cioè il lavoro inteso come guadagno); dall'altra essa resta in qualche modo interna, non senza conflitti e tensioni, alle ragioni sociali della comunità, alle ragioni simboliche del “lavoro-servizio”, nella misura in cui si appropria di uno spazio pedagogico fino a quel momento monopolizzato dai *moel*. Su questa linea di continuità-ambivalenza avvengono due metamorfosi radicali:

- 1) le ragioni socio-simboliche de *la costumbre*, tutte implicite ed incorporate negli *habitus* degli anziani, delle autorità tradizionali, degli esperti rituali, si trasformano nelle ragioni esplicite dell'identità etnica. Incorporando nel proprio *habitus* professionale la frattura con la cultura nazionale alta, i maestri trasformano il capitale culturale tradizionale – non del tutto convertibile in capitale scolastico all'interno dell'istituzione – in un profitto simbolico di differente tipo: il lascito degli antenati diventa patrimonio culturale accumulato dal passato da non

delapidare; l'oblio, funzionale ad una prospettiva temporale di avvenire pratico e di passato mitico, si trasforma nel riscatto, funzionale alla prospettiva di un astratto futuro comune e di un passato da riscoprire; la *costumbre* declinata nei termini dell'identità etnica (cfr. 5.4.1);

- 2) tale capitale simbolico trasformato, riproducendo una diversa padronanza simbolica sull'*ethos* politico tradizionale (quello che ha a che fare con l'autorità pedagogica degli anziani), produce una diversa forma di "eccellenza" politica; né quella del *nenajiiit* tradizionale, tutta incorporata nell'*habitus* dell'anziano, né quella del potere nazionale, garantita da un codice (nella doppia accezione di legge e scrittura), attraverso la quale avverrebbe l'incorporazione delle società indigene nella società nazionale: sempre più spesso sono proprio i maestri bilingui ad assumere le cariche più alte all'interno di quel che rimane oggi del sistema dei *cargos* civili (cfr. 5.4.2).

Se insomma il maestro è un intellettuale, lo è in un senso particolare: lo è in quanto riproduce, simbolicamente, e incorpora, praticamente, un "doppio simbolico" della *costumbre* non più praticata, cioè il discorso dell'identità, attraverso un'attività specialistica legata alla scrittura da una parte ed al lavoro pedagogico istituito dall'altra. Ma con ciò non riproduce gli stessi rapporti che l'intellettuale occidentale intrattiene con il campo del potere [Bourdieu, 1991 (1982), Bourdieu, 2003 (1972), p. 178-79]; in una parola, il suo lavoro simbolico non sembra determinare l'incorporazione delle società indigene nella società nazionale, secondo il mandato del "Pensiero di Stato". Il maestro bilingue incorpora piuttosto, nel suo *habitus*, e riproduce, nella sua pratica, il conflitto fra un'autorità pedagogica istituita e un'autorità pedagogica incorporata (quella dell'anziano); tutto ciò genera una profonda riorganizzazione del potere, a cui è associato l'uso autorevole della lingua, le cui conseguenze cercheremo di delineare nei paragrafi che seguono.

5.4.1 "nosotros somos Ikoots" ... "noi siamo Noi": il raddoppiamento simbolico della padronanza pratica

Nei discorsi dei maestri, accanto al motivo della standardizzazione linguistica dell'*ombeayiiuts* e del riscatto di un "tempo perduto", emerge spesso una parola simbolo, chiave per intendere la metamorfosi simbolica che sta investendo l'uso, il significato e l'ideologia del termine *costumbre*. Si tratta della parola *ikoots*, da qualche decennio rivendicata

come “auto-etnonimo” dall’accezione identitaria, in contrapposizione al termine *huave* con cui la popolazione è comunemente nota sia nella ragione, nelle città meticce e zapoteche dell’Istmo, sia nella società nazionale e nell’ambito specialistico degli antropologi e linguisti (cfr. 1.2).

Fino a qualche decennio orsono il termine *ikoots* costituiva solo una delle tre opzioni linguistiche che il parlante indigeno aveva a disposizione, a seconda del contesto, per esprimere la “comunità” dell’azione indicata da un verbo, cioè l’inclusione/esclusione dall’azione di uno o più partecipanti al contesto. Esso rappresenta infatti l’opzione inclusiva del pronome personale “noi”, che include cioè nell’azione indicata dal verbo tanto il parlante, quanto l’interlocutore diretto, quanto chi è partecipante passivo al contesto dell’evento comunicativo; le altre due opzioni, scelte a seconda dell’intenzione e del contesto dell’enunciazione, sono il duale *ikor-* che include nel “noi” il parlante e l’interlocutore diretto ma esclude ogni ascoltatore passivo e l’esclusivo *xikon-*, che esclude l’interlocutore diretto ma include gli ascoltatori in qualche modo coinvolti nell’enunciato-contesto (cfr. 4.5.1). A partire da questo specifico significato indesiciale, il termine *ikoots* poteva essere usato, e tutt’ora lo è, a corollario di espressioni idiomatiche che standardizzano una certa visione di comunitarietà ancestrale in contesti rituali o comunque in discorsi autorevoli che vogliono ricostruire una prospettiva dell’anteriorità; tali sono espressioni come *ikoots mikwal iüt* /noi figli della terra/ o *ikoots mikwal kambaj* /noi figli della comunità/.

Il profilarsi di un *habitus* intellettuale all’interno della comunità, quello dei maestri indigeni, e la sempre più frequente assunzione di responsabilità pubbliche e politiche da parte degli stessi, sta profondamente trasformando la connotazione di questa parola, socializzandone un uso in accezione esplicitamente identitaria; essa va assumendo un valore che definirei “metaindesiciale”, decontestulizzante e performativo, ad indicare l’appartenenza ad una “comunità immaginata” a cui partecipano non solo i sanmateani, ma anche gli abitanti delle altre tre principali comunità huave (San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar e Santa Maria del Mar), pur se non più parlanti *ombeayüts*, in una prospettiva temporale contemporaneizzante, fortemente rivolta verso il futuro. Oggi tale particella pronominale appare così su *murales*, su insegne pubbliche e private, sui mezzi delle autorità municipali, sugli stemmi delle scuole, sulle maglie di locali squadre di calcio, come una sorta di icona di una nuova orgogliosa appartenenza etnica.

La lezione sui pronomi *ombeayüts*, analizzata nel capitolo precedente (cfr. 4.5.1), può essere un buon esempio del processo d'emersione del discorso identitario a partire dal processo di standardizzazione della lingua indigena in classe, discorso che dal contesto scolastico si ripercuote poi nella comunità e, tramite le reti sovralocali dell'istituzione, in più ampi contesti su scala regionale e nazionale. A partire da un uso preponderante dell'accezione inclusiva del "noi" nel contesto scolastico (un uso che definiremmo "retorico" data la ben chiara distinzione delle azioni e dei ruoli del maestro e degli alunni in un'aula scolastica), il maestro formalizza grammaticalmente la forma *ikoots* in una lista di sei pronomi scritti alla lavagna, sul modello grammaticale spagnolo, sottacendo del tutto le altre due opzioni che la lingua materna fornisce ad un parlante indigeno (quella duale e quella esclusiva). In questa maniera il maestro reifica un uso del "noi" dominante nel contesto, impoverendo nel contempo tutta la varietà d'uso dei pronomi nella lingua indigena, molto più attenta a codificare a livello morfologico e lessicale la complessità pragmatica delle relazioni intersoggettive in atto in uno scambio dialogico.

Questa parola, da alternativa pragmatica nell'uso quotidiano, diventa dunque una forma grammaticale tipicizzata nel contesto scolastico e, fuori di esso, un *topos* identitario nei discorsi pubblici dei maestri nella comunità. Il ciclo sociolinguistico di questa parola, mostra quanto oggi l'identità indigena venga legittimata proprio a partire dalla scuola, attraverso un'ideologia della lingua che passa per la sua conservazione e standardizzazione.

D'altra parte sono stati proprio alcuni maestri indigeni i portavoce dell'uso identitario della forma pronomiale *ikoots* (complementare all'uso del termine *ombeayüts* per indicare la lingua indigena) e ciò è avvenuto in una congiuntura storica importante per il Messico contemporaneo: erano gli inizi degli anni Novanta, gli anni del cinquecentenario dello sbarco di Colombo nelle Americhe, gli anni della sollevazione zapatista nel Chiapas, dell'affermazione di nuove forme di mobilitazione etnopolitica, gli anni dell'affermazione nell'ambito della chiesa latinoamericana di quella nuova linea teologica nota come teologia india.⁶⁹ I maestri, in

⁶⁹ La cosiddetta teologia india è una nuova corrente della chiesa latinoamericana che si propone di riconciliare, in una nuova sintesi sincretica, il messaggio evangelico all'interno della cosmologia originaria dei popoli indigeni del continente. Tramite un'opera pastorale ispirata a questa nuova linea teologica, le tradizioni delle popolazioni indigene, spesso essenzialistica riproposizione del passato preispanico, sono così reinterpretate come "semi del verbo" evangelico. Si veda a proposito il caso *nahua*, nella Sierra di Puebla, esaminato da Lupo in *Pagani o Cristiani? Il recupero della religione azteca nel Messico indigeno di oggi* (2006). Un'interessante panoramica di questa nuova corrente teologica ed eccle-

ambiti professionali, politici e religiosi interni ed esterni alla comunità, iniziarono proprio allora ad elaborare un discorso identitario autonomo a partire dalla questione dell'etnonimo. L'uso simbolico del pronome *iko-ots* si è diffuso così dapprima proprio in questi ristretti ambiti politici ed intellettuali, per molti versi estranei alla vita comunitaria, ma oggi, attraverso il circuito scolastico, si sta fortemente affermando al suo interno.⁷⁰

Joel Hernández, allora direttore del “Bachillerato Asunción Ixtaltepec”, da lui ribattezzato “*Bachillerato Comunitario ikoots*”, è uno dei principali promotori dell'uso identitario di questo termine. La sua attività di intellettuale si svolge su due fronti: attraverso l'espletamento del suo ruolo di direttore scolastico diffonde nella comunità l'uso, il significato e, se vogliamo, il nuovo *ethos* identitario del termine *ikoots*; attraverso un'attività pubblicistica in riviste locali, la sua attività docente presso istituzioni statali e la sua partecipazione presso fori statali e nazionali, cerca di sdoganare il termine anche all'esterno, nella comunità scientifica di linguisti, antropologi ed archeologi che, a suo avviso, hanno reificato, attraverso la loro attività di ricerca, un pregiudizio linguistico che sottende rapporti coloniali di potere.

[...] diciamo che l'interesse per la questione della cultura, per la questione della ricerca è dovuto molto a mio nonno... mi parlava di sera eee... e questo fu qualche cosa che mi fece pensare, che quello che stavamo vivendo adesso aveva molto a che vedere con quello che avevano vissuto gli antenati... dunque, quando, per esempio, viene il periodo delle piogge mia mamma mi diceva, no?... “già vengono i monteok, già vengono i mombasüik, ooo già vengono coloro che hanno potere”... e già conobbi questa forma di capire ... eee di questo non ci parlavano mai a scuola, né nei libri di testo [...]. E così crebbi, pero... una cosa è che a me prima insegnarono lo spagnolo, a parlare spagnolo, l'altra lingua/ C: e perché?/ J: be', una ragione fu mio padre, mio padre che non voleva che parlassimo la lingua, perché avevamo l'idea che dopo era più difficile imparare lo spagnolo... e a lui toccò la formazione dove castiglianizzavano, a mio padre

siastica, particolarmente radicata nella chiesa dell'Istmo di Tehuantepec, è rappresentata dall'opera del teologo di etnia zapoteca dell'Istmo Eleazar López, H. *Teología india. Gli indios latinoamericani narrano la loro fede*, EMI, Editrice Missionaria Italiana, 2004.

⁷⁰ È un fenomeno senz'altro degno di nota il fatto che questo termine proliferi nelle scritture virtuali diffuse tramite la rete internet, sia ad opera di giovani indigeni alfabetizzati all'informatica, sia in documenti di natura più o meno politica o di rivendicazione etnica, prodotti da voci nazionali. Un altro importante contesto mediatico in cui l'uso del termine si è affermato, è quello della locale emittente radio che, da qualche anno (dal 2005), trasmette in tutta l'area indigena, “*Radio ikoots*”.

toccò/ C: *che lavoro faceva?/ J: contadino... ma sfortunatamente presto non avemmo il suo appoggio, si separò da noi quando oramai avevamo otto anni, quando oramai avevo otto anni... e i miei fratelli erano più piccoli... quindi noi crescemmo di più con mio nonno, con mia madre e con mio nonno... lì fu che imparammo molte cose [...] eee bene, i miei nonni ci volevano molto bene, specialmente a me mi volevano molto bene eee quasi, quasi mi portava a scuola sulle spalle, il primo anno... [sorridente] e dunque questo mi fece affezionare a lui, fin quando non terminai la primaria, qui terminai la primaria nella colonia San Pablo eee ... facevo in modo di parlare molto con mio nonno, andavo sempre con lui... a lui piaceva molto andare aaa, oltre a fare molti lavori, sapeva pescare, sapeva tessere [...], però oltre a questo gli piaceva molto andare a badare alla casa della gente e mi portava con sé... lì nella casa della gente gli facevo domande, andavamo fino a Santa Cruz e fino a Santa Maria del Mar e mi portava con sé... quindi lungo il cammino mi parlava... mi diceva come, tutte le parti del villaggio e le famiglie del villaggio che lui conosceva... con lui imparai molto della storia [...] Dunque quando terminai la secondaria, andai a lavorare (?)/ C: *dove lavoravi?/ J: Xadani, è qui, un villaggio vicino a Juchitán, e lì la gente di Xadani parlava molto di noi [...] mi facevano ricordare di mio nonno, e mi dicevano “e tu cosa sai? come sai? ci sono guaritori nel villaggio? c’è gente che sa trattare? che sa indovinare?” e allora io gli dicevo di sì, che c’è gente ... maaa... questo mi fece ricordare, stiamo parlando di quando avevo quindici, sedici anni ... dunque a partire da lì, a sedici, diciassette anni mi venne la curiosità di perché ci chiamano ... perché lì mi chiamavano huave, quelli di Juchitán... Questa parola fra di noi non è comune, ossia, per esempio qui... se vedi, nessuno ti può chiamare huave... così domandai ad alcuni maestri, ad alcune persone che avevano studiato, be’ lo leggevano nei libri, ossia huaves perché così c’è scritto nei libri, così ci chiamano no? e non mi dicevano mai la ragione, l’origine, perché semplicemente mi dicevano: “be’, così ci chiamano i moel, così ci dicono” [...]. Diciamo che è come se a partire da questa parola che prese forza la mia storia, la mia identità, la mia ragione di ricercare, a causa del mio lavoro (?), il lavoro che sto attualmente facendo. Allora, sto parlando del 1987, 1988, nessuno diceva, nessuno nemmeno si preoccupava a scuola, fra i maestri [...] ancora allora era (una cosa) molto lontana la cultura, l’identità, tutto... allora quando io cominciai a parlarne nel 1988, già ufficialmente, del recupero (del fatto) che noi non siamo huave, ma siamo lkoots... uuu molti cominciarono a dire: “però perché vuoi cambiare la parola huave, perché... non è che una parolina”, mi dicevano: “va bene così, che sia huave, non è necessario cambiare quella parola, oramai siamo huave”, gli stessi maestri di qui me lo dicevano... io dicevo loro: “nooo non è possibile, ossia noi non siamo huave, siamo lkoots ... vediamo**

che significa huave”, e allora alcuni leggevano il libro di Signorini e mi dicevano (?)... Il libro di Signorini era quello che più si conosceva nella comunità gli altri autori, o ricercatori o antropologi, quasi non sono molto conosciuti [...] Dunque allora mi dicevano: “no be’, il libro di Signorini (?)...”. Ci hanno imposto questa parola, una specie di burla, una specie di disprezzo, una specie di rifiuto, (un modo) di dire gente senza valore, gente senza senso, gente senza capacità. Dunque questo atteggiamento ha influito molto sulla gente di qui, nel pensare che solo i moel, che solo i mixig, sono quelli che hanno capacità, sono quelli che sanno. Per questo molta gente ha un atteggiamento sottomesso, l’atteggiamento di dire: “no be’, io non servo a niente, io non ho nulla, io non posso” e di fatto incontri molta gente che ti dice: “nooo, è che non possiamo, nooo è che non sappiamo, nooo è che nooo...” , be’, sempre questo atteggiamento di sottomissione, di dire non si può... e di fatto molti padri di famiglia o molte persone grandi hanno molta forza internamente, però uscendo fuori (dalla comunità) si sentono disprezzati, si sentono stupidi... e la gente quando sta nella sua comunità ha la sua forza, il suo coraggio... questo ho notato e mi sono chiesto perché... Bè ci sono state cose, ora dico, che sono state molto importanti per me, però in quel momento (era) come se non, non riuscivo a vedere la portata del, del perché volevo recuperare quella parola ... [...]. “Perché vuoi cambiare huave con ikoots, in fin dei conti ci sono molti libri già scritti che parlano di noi come huave, inoltre - dicono - il cambio di una parola non significa un cambio totale per la nostra cultura, né ha molta importanza questo cambio”, mi dicevano, ossia mi volevano scoraggiare [...] e siccome io avevo già cominciato a ricercare cosa significa ikoots e cosa significa ombeayüts, allora (ciò) mi ha dato più forza per approfondire di più. Dunque io dicevo loro: “io non sto solo per un cambio di una parola, nemmeno sto solo per un cambio, diciamo, di nome, sto cercando nel profondo di capire la cosmovisione” [...]. Dunque questo mi fa pensare che, per questo ti commentavo che il mettersi in questa (questione) è stato come un reincontro con me stesso, non è niente di più che assumere il mio progetto di vita, comprendere il mio progetto di vita [...] (maestro Joel Hernández, 25-07-2006)

All’origine del suo “*progetto di vita*”, così eccentrico e peculiare in un posto come San Mateo, Joel Hernández mette i consigli ed i racconti del nonno materno, la fonte autorevole del sapere tradizionale, nesso esistenziale fra la sua esperienza di vita, la sua attuale attività di intellettuale – rivolta soprattutto all’esterno della comunità – e la rivendicazione di un’identità *ikoots* di cui parla nei suoi scritti. I racconti del nonno, l’esperienza straniante della scuola, il lavoro in un *pueblo* zapoteco, sono i primi passi di una traiettoria biografica che, attraverso una

formazione religiosa ispirata alla teologia india (cfr. nota 69) ed un autentico impegno intellettuale, hanno portato Joel ad un “*reincontro con se stesso*” e con la cosmovisione della sua gente, il cui esito è l’impegno per il riscatto di una parola fortemente simbolica, che egli considera il nome originario della sua gente.⁷¹

Nella sua tesi di laurea in Filosofia e Teologia, scrive:

Comunemente nuestra cultura se le ha denominado “huave o huaves”, y generalmente no hay distinción entre el nombre y la lengua ya que se piensa que “huave” es el término o nombre autóctono de nuestra cultura. Sin embargo, “quienes han profundizado” más en nuestro origen histórico y el nombre original propio de nuestra cultura, se han percatado con que la palabra “huave o huaves” es una imposición de tipo colonial, conquistador, dominante, discriminatorio y encubridor.

Pero gracias a la lengua materna que es un medio de resistencia y defensa de nuestras propias convicciones y cosmovisión ante los hechos y acontecimientos tanto de la naturaleza y de la vida humana. Y es en ella donde se va perfeccionando, cultivando, complementando y también evolucionando; según las circunstancias en que se va cultivando la vida humana y espiritual. Por eso, el nombre y la lengua de nuestra cultura tiene mucho que ver en nuestra manera de ser, de pensar y de actuar en el mundo, con Dios, con la naturaleza y con las otras culturas con quienes nos relacionamos, nos comunicamos y convivimos.

*Por eso mismo, queremos dar a conocer el nombre antiquísimo de nuestra cultura, cuyo término lleva el encabezado de este capítulo. El nombre de nuestra cultura dado y conocido por nuestros antepasados es **Ikoots** que literalmente quiere decir: ‘gente nuestra, persona de nuestro pueblo o hijos (as) de nuestra tierra’, y es proveniente de la unión de dos palabras – para entender mejor el sentido amplio y profundo – son: “Ik-ike” que significa tú y de la palabra “Ikootsa” que significa nosotros.*

Entonces, Ikoots en su sentido amplio y profundo está indicando que tú y yo somos personas: gente de nuestra misma gente, personas de nuestra misma tierra e hijos (as) de la misma cultura. Para nosotros esta palabra encierra un sentido de pertenencia como persona (individual) y como pueblo (colectivo). Y gracias a la lengua materna, el nombre original de nuestra cultura no se ha perdido y se conserva hasta nuestros días. Entre nosotros nos distinguimos con este nombre cultural en donde quie-

⁷¹ Joel Hernandez, dopo aver svolto a San Mateo del Mar il primo e secondo ciclo scolastico, termina gli studi superiori a Oaxaca. Dopo gli studi filosofico-teologici svolti presso il Seminario della sede diocesana di Tehuantepec, si laurea in filosofia presso l’Università Veracruzana. Nel 2000 è nominato direttore del “Bachillerato Asunción Ixtaltepec” e dal 2004 è docente presso la “Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca” (ENBIO).

ra que nos veamos o nos encontremos. Por lo general decimos “Joyenøj Ikoots, joyiun tegiüy Ikoots, Joyaj nop Ikoots” (allá está nuestra gente, allá están algunos de nuestro pueblo, allí está uno de nuestra tierra o uno de nosotros). La palabra Ikoots expresa un sentido de distinción, de identidad en relación con los demás, y además, tiene una carga histórica que nos hace sentirnos parte del pasado-historia (los antepasados), para entender y vivir y enfrentar los retos del futuro desde la situación en que nos encontramos o en las circunstancias en que estamos viviendo, es importante la identidad comunal.

Por otra parte, la llave de entrada a la concepción de los Ikoots pues como hemos indicado, es su misma lengua materna y cuyo nombre es el Ombeayiüts, que quiere decir “nuestra voz, palabra o lenguaje”, proveniente de la unión de dos palabras: Ombeay que significa “boca, voz, palabra”, (lenguaje, comunicación) y, yiüts-aneyiüts que significa “de nosotros, es nuestro”. Literalmente se puede entender como nuestra boca el significado de ombeayiüts. Y es aquí, cuando uno descubre que el nombre y la lengua de la cultura no es lo mismo, pero que se complementan por sus raíces de cada palabra, y reflejan una manera peculiar de la cultura en el ámbito interno y externo.

En la actualidad, el nombre propio de la cultura y de la lengua es desconocida en el ámbito exterior (eclesial y social), por lo que se ha denominado de manera general a nuestra cultura con el seudónimo “huave o huaves”, incluso en algunas personas y comunidades pertenecientes a nuestra cultura. Esto refleja también el poco interés, el descuido y la falta de valoración de nuestra lengua y cultura por el desconocimiento de nuestra historia o memoria histórica. Pero por otra parte, la influencia de la cultura moderna que se expresa de diferentes maneras en nuestros pueblos Ikoots. Sin embargo, la mayoría de la gente que ha guardado celosamente nuestras tradiciones y valores culturales son los que nos siguen transmitiendo la herencia milenaria de nuestra cultura, de manera oral, práctica y educacional.

Gracias a ello tenemos y guardamos lo que es parte de nuestros antepasados y, que de una o otra manera se refleja en los pueblos Ikoots. (Joel Hernández Sangermán, 2000, “Las semillas del verbo en la cultura Ikoots”, Tesi inedita di Teologia, p. 64-66)

Egli considera dunque il termine *ikoots* come l'autentico etnonimo, autentico nel senso di antecedente alla conquista. È sua convinzione infatti che lo stesso termine *huave* non abbia alcun significato trasparente neanche in zapoteco, visto che a tutt'oggi non se ne trova nessun riscontro nell'uso corrente; tale parola sarebbe una sorta di nonsense onomatopeico, sovrimposto al momento dell'evangelizzazione, che avrebbe occulta-

to l'autentico *ikoots*. Ad esso, successivamente, sarebbe stato attribuito un senso dispregiativo che i ricercatori *moel* avrebbero reificato in un'etimologia ambigua e non accertata, quella di "gente marcita dall'acqua", etimologia a cui poi gli stessi sanmateani avrebbero finito per credere, autoassumendola come etnonimo di derivazione zapoteca (cfr. 1.2).

Questa esegesi, certo inverificata da un punto di vista filologico ortodosso, trova le sue ragioni in quel discorso dell'identità che è, volendo, il segno più esplicito di un passaggio fondamentale, premessa per ogni accesso alla modernità: il passaggio da un *ethos* incorporato a livello di pratica, che si impone attraverso la concertazione oggettiva delle pratiche senza bisogno di esplicitazione alcuna, al suo "doppio simbolico"; l'accesso di un *ethos* incorporato al livello del discorso [Bourdieu, 2003 (1972), p. 233-234, 247-252 e *passim*]. Solo così l'uso del pronome *ikoots* può diventare l'icona linguistica dell'inclusione in una "comunità immaginata", che sottintende una condivisione di valori ed interessi, la condivisione di una stessa "forma di vita" che non ha solo un passato, ma anche un futuro comune.

A registratore spento, nell'intento di spiegararmi il senso profondo della parola *ikoots*, comprensibile solo dall'interno della forma di vita indigena, Joel ricorrerà ad una riflessione metapragmatica molto interessante, immaginando un prototipo di "padronanza pratica" incorporato nell'*habitus* etnico di ogni sanmateano, vale a dire quello di una battuta di pesca: in questa circostanza ogni azione del pescare sarà declinata nella forma inclusiva indicata dai suffissi *-aats*, *-iiüts*, *-iaats*, *eaats*, *-oots*, indici dell'unità d'azione dell'equipaggio della canoa e della solidarietà-reciprocità che vige al suo interno. Potremmo dire che la coscienza metalinguistica ed identitaria di un maestro assume la forma di "doppio simbolico" di una padronanza pratica, quella della pesca, fondante l'*habitus* etnico di ogni sanmateano; tale nuova forma di "padronanza simbolica della padronanza pratica" sarà allora "autentica" proprio nella misura in cui corrispondente, simbolicamente, alla "concertazione oggettiva delle pratiche" a cui metapragmaticamente rimanda la forma inclusiva del pronome *ikoots*.

Ma questo "doppio simbolico" può imporsi alla coscienza solo dal momento in cui, attraverso una pratica pedagogica istituita, si iscrive nell'*habitus* un conflitto, una frattura fra aspettative personali e condizioni sociali oggettive. Così viene rotta la concertazione oggettiva delle pratiche e con essa l'integrazione fra le aspettative personali e le prospettive codificate nei prototipi pratici de *la costumbre*, incorporata nell'*hexis* corporea, nella memoria del corpo di un pescatore, di una tessitrice al telaio,

nella prossemica rituale di un *miteat poch*;⁷² una frattura da ricomporre attraverso un “*progetto di vita*” come quello di Joel Hernández, impensabile all’interno dell’orizzonte dell’avvenire pratico de *la costumbre*.

Tale “raddoppiamento simbolico” dunque, se da una parte è il frutto della violazione di un patto indicibile fra “corpo personale” e “corpo sociale”, dall’altra è la condizione per la paradossale consapevolezza identitaria dell’essere *ikoots*. Una consapevolezza simbolica paradossale, proprio perché frutto dell’incorporazione di un conflitto che si è riorganizzato in un nuovo *habitus*, possibile solo dall’interno di una forma di vita; minimizzarla come un falso storico o linguistico, secondo una misura intellettuale che non gli appartiene (quella del sapere “puro e disinteressato”), è a mio avviso un esercizio di critica un po’ autoritario destinato a precludere la conoscenza dei fenomeni identitari che attraversano oggi il mondo indigeno.

Il discorso dell’identità innescato dai maestri a partire dalla questione linguistica, tematizza dunque pezzi di *costumbre*, praticamente incorporati nell’*habitus* preintellettuale e socialmente sepolti nell’“impensato sociale”, fuori dalla presa della coscienza individuale, come ragioni esplicite dell’identità; ciò che non è più praticato, perché si è frequentata la scuola, è simbolicamente rivalutato come motivo imprescindibile della propria identità: la pesca, la danza tradizionale, la musica tradizionale, il vestiario tradizionale, la narrativa tradizionale diventano un “patrimonio” da non dilapidare, motivi di una contemporaneità rivendicata. La coscienza identitaria (“metaindessicale” abbiamo detto; cfr. 4.5.1) costituisce così la chiave per riaccedere, dall’interno, alla propria cosmovisione; la chiave per innescare un processo autoriflessivo che permetta un “*reincontro con se stessi*” nella contemporaneità, senza sentirsi necessariamente emarginati, disprezzati o spossessati di pratiche che, seppur incorporate nell’*habitus* etnico, sono però sempre meno praticate-bili.

Ma il rischio è che tale doppio simbolico, staccato dai contesti che standardizzano la *costumbre*, sia percepito come lontano e “fasullo” da chi è estraneo al codice scolastico. Sta di fatto che l’accezione identitaria, e quindi decontestualizzata e contemporaneizzante, del termine *ikoots*, può rimanere estranea proprio a quella parte della popolazione a cui me-

⁷² È interessante notare come fin nel lessico del sapere-conoscere si rifletta questa integrazione-incorporazione: ‘poter-saper fare’ è *ndom ombas* /può il copro/; ‘abituarsi’, quindi anche ‘resistere’ (ad uno sforzo), è *asap ombas* /prende il corpo/; ‘conoscere una persona’ è *ayaag ombas* /sente-conosce il corpo/ (cfr. nel capitolo 4 nota 17, in questo capitolo nota 68).

taforicamente si richiama: per un qualsiasi anziano analfabeta, il termine *ikoots*, come quello *ombeayiiuts*, restano opzioni pragmatiche del gioco linguistico locale, che in determinate situazioni possono anche indicare un'appartenenza comunitaria, ma non standardizzano affatto una coscienza identitaria dell'appartenenza etnica. Così l'ambivalenza dei termini *ikoots*, o *ombeayiiuts*, a cavallo fra opzione pragmatica e indice identitario, può generare un profondo malinteso nella comunità; la connotazione "metaindessicale", assoluta e decontestualizzante dei termini è infatti sempre reversibile nell'uso, nell'accezione indessicale primaria, interna al contesto, senza una chiara linea di discontinuità (cfr. 4.5.1). Questo risulta palese quando a parlare la lingua indigena è un *moel*, a priori escluso da qualsiasi appartenenza comunitaria: al pronunciare una frase tipo *xike sandeak wüx ombeyiiuts* /io parlo la nostra bocca/ potevo sentirmi correggere da un qualsiasi madrelingua: *...ngwey... imbeayiin* /... no... la vostra bocca/. In questo caso è il significato indessicale primario, dato dal suffisso inclusivo *-iiuts* /nostra/ aggiunto al lessema *ombey* /bocca/, a fare la "differenza" (la "bocca" è nostra o vostra!), assolvendo alla funzione pragmatica primaria di indicare l'inclusione/esclusione ad/da un gioco linguistico, pur senza trascendere ad un livello assoluto e decontestualizzante. Una "differenza identitaria" che, all'occorrenza, torna ad essere "pratica", interna al contesto, e quindi interna all'orizzonte ancestrale de la *costumbre*, da cui uno straniero è implicitamente escluso.

Lo stesso dislivello ideologico-temporale che può innescarsi nel dialogo fra un *moel* ed un sanmateano madrelingua, può verificarsi oggi anche fra una maestro ed un anziano analfabeta, non più accomunati da una concertazione oggettiva delle pratiche e degli *habitus*: il maestro, pur richiamandosi metaforicamente all'autorità dell'anziano, può parlare da una prospettiva della contemporaneità da cui l'anziano resta escluso. Il rischio è che questo dislivello si trasformi di fatto nell'egemonia di una élite socio-culturale, sulla scorta della possibilità, impensabile fino a qualche decennio fa, di trasformare un capitale socio-simbolico nazionale in un capitale economico personale, improbabile per qualsiasi pescatore o lavoratore subalterno nelle città dell'Istmo.

In chiusura all'intervista, all'ombra di un grande albero al centro del suo *nden* costruito con le foglie di palma, alla maniera degli antenati, Joel mi dice con rimpianto:

Bè adesso vedi nel villaggio no? oramai c'è gente che pensa in maniera diversa no? [...] gli antichi dicevano: "oramai ci sono persone che cominciano a fare le case per gli squali", dicono ... già cominciano a fare case di

due piani, case grandi, in muratura... e lì, dicono, c'entrano molto bene gli squali... perché siccome viviamo in una striscia (di terra) dove si unisce il mare, be', dicono, un giorno questa si inonderà e si unirà no?... lì be' stanno preparando le case per gli squali. (maestro Joel Hernández, 26-07-2005)

5.4.2 *L'habitus del maestro e la riproduzione del potere incaricato*

Sebbene a San Mateo oramai da anni si prospetti l'abbandono del sistema tradizionale di *usos y costumbres* per la piena assunzione del sistema dei partiti, sembra che le ragioni de *la costumbre* siano ancora abbastanza forti, tanto da consigliare ai sanmateani un tenace attaccamento ad un modello ideale, quello di *cargos*, pur svuotato di molte delle sue funzioni rituali e profondamente trasformato nella sua riproduzione sociale (cfr. p. 19-21). Di fronte al sorgere di consistenti fratture sociali e divergenze nel comune sentire (come quella fra cattolici e protestanti, per un lato, o fra fazioni di partito, per un altro), di fronte ai sempre più consistenti interessi economici in gioco nell'amministrazione pubblica (le risorse statali che hanno cambiato il volto del villaggio nel giro di pochi decenni o gli investimenti per lo sviluppo economico dell'area), l'ideale de *la costumbre* torna spesso ad essere impugnato nelle assemblee come un'opzione simbolica di garanzia dell'unità. Quando nel 1992 per la prima volta si assistette nella comunità ad una contesa elettorale fra due opposte fazioni politiche, spalleggiate dai due principali partiti nazionali (il PRI, depositario del potere da più sessant'anni, ed il PRD, neonato antagonista progressista), il *cabildo* vincitore, affiliato al PRI, si appellò alla norma consuetudinaria per legittimare il suo potere, registrando la sua lista attraverso il sistema di "*usos y costumbre*", giuridicamente riconosciuto nello Stato di Oaxaca.⁷³

⁷³ In un articolo inedito, "*Entre la contienda electoral y la costumbre*", l'antropologo Saúl Millán considera come all'aumento demografico dell'ultimo cinquantennio abbia di fatto portato ai suoi limiti "strutturali" il sistema di rotazione fra le tre sezioni del villaggio che regola per tradizione l'accesso ai *cargos* più elevati, escludendo di fatto gli abitanti delle *agencias municipales*. Di fronte a questa manifesta insufficienza del sistema tradizionale, l'opzione dei partiti è stata vista da una minoranza consistente della popolazione come un possibile correttivo in grado di garantire più eque opportunità di partecipazione politica. Ne è scaturito un equilibrio conflittuale e precario fra le ragioni "conservatrici" de *la costumbre*, rappresentate dal capoluogo, e quelle "progressiste", rappresentate dalle *agencias* che reclamano maggiori spazi di partecipazione politica anche attraverso la rappresentanza partitica, senza che ciò abbia però comportato un abbandono definitivo del sistema dei *cargos*. Piuttosto il rispetto delle norme consuetudinarie è divenuto, per alcuni

Vorrei inquadrare, in queste pagine finali, il ruolo giocato dai maestri indigeni nella riproduzione del potere incaricato, fra spinte centrifughe che vorrebbero l'abbandono de *la costumbre* e spinte centripete che invece si appellano ad essa come unica fonte di legittimazione del potere stesso. Un ruolo che forse, se ben analizzato, non corrisponde integralmente a quello di "civilizzatore", ereditato dalla tradizione indigenista, o di "mediatore", portavoce nella comunità degli interessi dello sviluppo e della modernità, come a volte troppo semplicistiche letture "moderniste" vorrebbero far credere.

L'assunzione di cariche pubbliche da parte di maestri indigeni, è un fenomeno tendenzialmente riscontrabile in tutto il Messico indigeno contemporaneo almeno a partire dagli anni settanta del secolo scorso, da quando cioè, sulla base di una serie di convergenze politiche ed istituzionali in parte conseguenza impreveduta della stessa politica indigenista, si sono aperti in seno alla società nazionale spazi di contrattazione e rivendicazione degli interessi politici ed economici dei diversi gruppi indigeni della nazione (cfr. 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.2.3). Si è posto così il problema della rappresentanza politica legittima di questi interessi; quelli che si erano formati come *promotores*, agenti di castiglianizzazione e volani del cambiamento dall'interno, sono stati spesso riconosciuti come i naturali *leaders* delle comunità, competenti del codice del potere nazionale e quindi interlocutori legittimi e privilegiati delle istituzioni. Come nota Bartolomè questi *leaders* hanno di fatto assunto una funzione di mediatori fra la comunità locale e la società nazionale, rivendicando spesso un mandato riconosciuto più dalle istituzioni nazionali che dalla comunità stessa d'origine. Sono andati così ad affiancare le tradizionali autorità incaricate, non senza conflitti e tensioni, portatori di una forma di potere spesso estraneo alla comunità stessa (Bartolomè, 1998). A volte si sono creati due canali paralleli, con la conseguente radicalizzazione della divisione fra funzioni civili e amministrative, totalmente delegate al sistema della rappresentanza politica tramite i partiti, e funzioni religiose, delegate ai *cargos* di chiesa ridotti ad istituzione meramente culturale. Altre volte invece il sistema bicefalo dei *cargos* ha contenuto l'assunzione di un potere burocratico-amministrativo, legato ad istanze politiche nazionali, in una difficile coabitazione con i *cargos* più tradizionali. In questo caso il ruolo e le funzioni dell'autorità tradizionale e quelle del *leader* politico

versi, un ideale baluardo contro la faziosità della contesa partitica (*vedi* anche Lizama Quijano, cit, p. 281-84).

si sono parzialmente sovrapposte ed il maestro bilingue, mandatario del potere incaricato, si è trovato a dover fare i conti con un'esperienza politica sdoppiata, quella del potere tradizionale, all'interno della comunità, e quella del potere nazionale, all'esterno.

È questa la situazione che si incontra oggi a San Mateo del Mar dove, negli ultimi decenni, proprio a partire dal consolidarsi del sistema scolastico bilingue, i maestri sempre più spesso sono stati i candidati più accreditati per ricoprire i più importanti *cargos* civili a carattere amministrativo (il *presidente municipal*, primo e secondo, e le varie cariche di *regidores*, quelle di *tesorero* e di *síndico*), pur scavalcando tutta la gerarchia degli incarichi previsti dalla norma consuetudinaria.⁷⁴ Il loro capitale simbolico, acquisito attraverso la formazione scolastica e nell'espletamento della professione, è un apprezzato bagaglio che li distingue nella comunità, spendibile all'interno dei *cargos* civili che sempre più hanno a che fare col potere nazionale. La linea religiosa del potere resta invece in parte ancora funzionale ad un *ethos* tradizionale, che deriva dalla continuità fra l'etica e la prassi del lavoro locale (il *najiüt*), l'etica pedagogica che conferisce autorità all'anziano, ed il lavoro simbolico nei contesti rituali (cfr. 5.1.1, 5.1.2).⁷⁵ Così l'*habitus* del maestro oggi si sovrappone all'*habitus* del *nenajiüt*, nella nuova figura di maestro-autorità, in una convergenza di attributi e competenze (fra quelle politiche e burocratiche del maestro e quelle rituali del *nenajiüt*) che disegnano un nuovo profilo del *leader* "encargado" e nuove forme di gestione dell'autorità nella comunità; due capitali simbolici divergenti (quello scolastico nazionale e quello rituale locale) che convivono nell'*habitus* e nell'*ethos* di una nuova forma di potere indigeno, simbolicamente legato all'orizzonte dell'identità.

D'altra parte tale convergenza non è certo esente da conflitti e contraddizioni; nel ciclo di conversione del nuovo capitale simbolico in nuove forme di potere si produce per la prima volta l'accumulo di un capitale economico impensabile fino a qualche decennio fa e ciò può degenerare facilmente in una gestione troppo interessata del potere incaricato, sempre

⁷⁴ L'*ayuntamiento* entrante del 2002 vantava ben tre maestri bilingue (il *presidente municipal*, il *presidente segundo* ed il *regidor de educación*) ed altri professionisti (ragionieri, geometri e segretari). D'altra parte lo stesso maestro-presidente entrante era stato eletto senza aver assolto tutti gli incarichi richiesti dal tradizionale sistema gerarchico dei *cargos* (era stato, in gioventù, soltanto *topil*).

⁷⁵ Il *cargo* di *alcalde* continua ad essere ricoperto da anziani non necessariamente scolarizzati e, sebbene oggi non goda più della preminenza di un tempo, ad esso spettano ancora importanti funzioni rituali ed è riconosciuta una certa autorità morale.

più lontano dall'*ethos* del *najiüt-nenajiüt*. Sempre più spesso si lamenta l'arricchimento personale e la trascuratezza rituale dei maestri *monajiüt*: essi percepiscono dallo Stato uno stipendio a risarcimento del lavoro sospeso durante l'incarico pubblico, controllano i sempre più ingenti fondi economici che lo Stato canalizza per lo sviluppo dell'area, sono i terminali di considerevoli interessi privati (quelli di un locale produttore di *mezcal*, piuttosto che di una ditta di birra). Il loro turno di servizio è sempre più percepito come un turno di arricchimento personale, che sembra aver irrimediabilmente intaccato l'unità pratica della forma di vita indigena, proprio a partire dall'unità della sfera del lavoro-potere-servizio.

Sono gli stessi maestri più impegnati nel lavoro di riscatto della propria lingua e fautori del discorso dell'identità, dalla prospettiva di un *habitus* che ha incorporato il conflitto, a rendersene conto in questi termini:

... i partiti si sono approfittati di noi, no? [...] nessun partito considera gli indigeni, bene, arrivano e poi ci dividono, ci fanno litigare, vero? [...] anche fuori ci sono gruppi... anche fra le stesse autorità o fra la polizia ci sono gruppetti che vogliono fare quello che vogliono, fuori c'è gente che... che non vuole continuare con "la costumbre", oramai non vuole dare il suo "tequio", vero? Per questo tutte queste cose, (il fatto) che la gente non vuole dare il suo "tequio", bene questo fa (in modo) anche che la cultura stia morendo... (maestra Beatriz Gutiérrez, 25-03-2002)

Il campo istituzionale della scuola bilingue può rappresentare allora, per chi riesce a trasformare la propria formazione in una professione, una cerniera col potere nazionale e le sue reti sociali di trasmissione (sindacali, partitiche, corporative, clientelari ecc.), in grado di conferire un'internità col mondo dei *moel*, intrinsecamente ambivalente e potenzialmente disgregante.

Se è vero dunque che i maestri da una parte interiorizzano prospettive e valori della società nazionale, tramite il privilegio dell'accesso al sistema scolastico, e le riproducono nella comunità attraverso l'esercizio del loro potere, dall'altra però è pur vero che la loro assunzione di incarico nella comunità continua ad essere simbolicamente subordinata alle ragioni della *costumbre*. Il mandato della nomina da parte dei *principales* – gli anziani che hanno già assolto a tutti i loro incarichi pubblici – ed il principio della residenza in una delle tre sezioni del villaggio – a cui tocca eleggere a rotazione le cariche più elevate della gerarchia di *cargos* – continuano ad essere i meccanismi consuetudinari di accesso al potere anche per i maestri bilingui, pur registrati nelle liste elettorali dei partiti. Un esercizio del potere troppo disinvoltamente autoritario e

personalistico, che scavalchi le funzioni dell'assemblea comunitaria ed il rispetto dell'etichetta rituale, e una condotta morale poco trasparente, continuano ad essere buoni motivi per sottrarre al *nenajiüt* il consenso che la comunità gli ha attribuito, concedendogli il privilegio dell'esercizio del potere.⁷⁶ Ad essi d'altra parte è richiesto di sollevare il bastone del comando, simbolo del potere incaricato, nelle occasioni rituali che contano: durante le assemblee, durante le visite rituali nella casa del *mayordomo*, o quando, dopo la quaresima, depositeranno offerte in determinati luoghi sacri del territorio per propiziare la pioggia e l'abbondanza dei prodotti della pesca e dell'agricoltura, da cui dipende la prosperità e la salute dei "figli del *pueblo*".⁷⁷

La riproduzione del sistema scolastico nella comunità indigena non ha prodotto dunque l'incorporazione nella società nazionale, cioè l'aderenza ad un modello politico dominante essenzialmente rappresentativo, burocratico, disciplinare e, in ultima istanza, coercitivo:⁷⁸ essa sta producendo piuttosto la metamorfosi del potere indigeno, né potere tradizionale dei *monajiüt*, né potere partitico nazionale. Letta in questa prospettiva la convergenza fra la professionalità del maestro e l'assunzione dei *cargos* politici, va forse al di là della semplice funzione di mediazione fra comunità e contesto nazionale che si riconosce solitamente ai maestri indigeni, semplici attori di una inevitabile ed uniformante modernizzazione. Essa riposa piuttosto sull'incorporazione del conflitto simbolico fra due *ethos* di autorità pedagogica, quella del maestro castiglianizzatore e

⁷⁶ In questi ultimi anni alcuni presidenti municipali sono stati destituiti di fronte all'assemblea, prima dei tre anni dello scadere naturale del loro mandato, con l'accusa di aver commesso adulterio o di aver intascato soldi dello Stato destinati alla comunità.

⁷⁷ Per questo stesso motivo i protestanti rimangono tutt'oggi esclusi dai *cargos* principali.

⁷⁸ Uso qui i termini "disciplinare" e "coercitivo" richiamandomi alla "microfisica del potere" di Foucault e alla "violenza simbolica" di Bourdieu che i due autori vedono dissimulate – storicamente il primo, sociologicamente il secondo – dietro l'esercizio del legittimo potere statale. Con questo non voglio certo alludere ad un alternativo potere indigeno esente da violenza e coercizione fisica e intrinsecamente solidale (cfr. in questo capitolo le note 1 e 4). La lezione più profonda dei due autori è stata forse proprio quella di aver mostrato come un certo grado di dissimulazione sia intrinseca all'esercizio stesso del potere pubblico, in ogni sua forma; diverse però possono essere le metafore di questa dissimulazione. Non è la metafora del "diritto" (che richiama lo "stare diritti", simmetrico alla sottomissione di chi si curva e contrario a chi non "sta dritto" perché indisciplinato), ma la metafora del "lavoro-servizio" (che richiama la necessità del "consiglio" dell'anziano), a dissimulare il sottile confine fra il "poter fare" e l'"obbligare a fare" in questa società indigena (cfr. 5.1.1, 5.2.2).

quella dell'anziano consigliere, trasformati nelle ragioni simboliche della scuola indigena, quelle dell'identità. È come se la riproduzione del lavoro pedagogico istituito all'interno della comunità avesse disvelato l'altra faccia del potere locale, ovvero il rapporto pedagogico, attribuendo prestigio politico esplicito alla professione del maestro.

La continuità fra relazione pedagogica e relazione politica, postulata dalla teoria bourdieuiana della riproduzione, trova qui forse un suo sviluppo imprevisto [Bourdieu, Passeron, 1972 (1970)]. Cosa succede quando nel giro di pochi decenni due *ethos* pedagogici e politici correlati ma ben distinti, uno internamente dominante ma esternamente subalterno, l'altro internamente subalterno ma esternamente dominante, si incrociano non solo nelle pagine dei libri, ma nella riproduzione stessa delle generazioni, all'interno di un microcosmo sociale tendenzialmente autorappresentantesi come autonomo (*kambaj /el pueblo*, la comunità/)? Qui il vecchio concetto di "sincretismo" non sembra essere più sufficiente a render conto della complessità delle dinamiche in gioco. In analogia alla nozione bachtiniana di eteroglossia, si potrebbe parlare forse di una condizione di "eteroprassi", cioè di una simultanea e parallela compresenza di diverse disposizioni pratiche, attive non solo e non tanto all'interno della comunità – portate come un bagaglio dai rispettivi attori sociali (l'anziano, il *rezador*, il maestro, l'intellettuale indigeno) in contesti sociali ben diversificati (il rito, la chiesa, la scuola, la città ecc.) – quanto all'interno degli *habitus* stratificati degli stessi attori sociali; questi ne saranno di volta in volta gli agenti strategici in una pluralità di contesti concatenati (il maestro autorità che chiede la pioggia all'oceano, un anziano che racconta un mito in un'aula scolastica ecc.), lungo una traiettoria di vita prevedibilmente sempre meno divisa fra pesca ed assolvimento di pubblici incarichi (per un uomo) e fra mercato ed assolvimento di impegni familiari (per una donna).

L'orizzonte de *la costumbre*, non più riprodotto socialmente nel ciclo del *najiüt*, può continuare così a rappresentare, per gli stessi maestri incaricati, un'opzione praticabile ed un garanzia simbolica di unità a cui è difficile rinunciare, di fronte all'alternativa di una comunità divisa dai credo religiosi e dagli interessi politici ed economici; un principio d'azione e decisione ideale a cui ricorrere, pur se praticamente smentito dal loro stesso incarico, quando si paventa il rischio di un'alternativa di sistema (il passaggio definitivo al sistema partitico nazionale) e la conseguente perdita del controllo locale sul futuro della comunità. Una prospettiva già trasformata certo, a dispetto degli stessi conservatori tradizionalisti, ma con-

tinuamente agita da agenti imprevedibili nel presente sempre più saturo di rumori moderni, a dispetto di chi già la considera un ricordo del passato.

Emerge così una nuova eccellenza politica, in cui il capitale simbolico scolastico, associato alla valenza simbolica presupposta nella relazione pedagogica, può risultare per un verso la migliore garanzia di un potere che il *nenajiüt* è chiamato ad assumere di fronte ad una comunità che ha stretto vincoli reciproci sempre più forti con la società nazionale e, di conseguenza, sempre più esposta agli interessi *moel*;⁷⁹ d'altro canto il vettore di questi stessi interessi e quindi la più lampante violazione di un *ethos* comunitario ed ancestrale. Un potere che oscillerà dunque fra il turno di servizio e il pretesto per un arricchimento personale, fra un'occasione di rivendicazione e un'opportunità d'accesso alla modernità. Molto dipenderà da quanto il prestigio ricavato dall'accumulo di un capitale sociale-simbolico-economico nazionale sarà trasformabile all'interno di un ciclo locale del *najiüt*, socialmente e simbolicamente rivitalizzato, o quanto invece all'interno del circuito nazionale del capitale, quindi rispendibile nella comunità solo come privilegio.⁸⁰

⁷⁹ Continua ad essere forte nella comunità il senso comune del *moel* che ha sempre un interesse nascosto da perseguire e del *huave* sprovveduto che si fa raggirare (Tallè, 2007b) (cfr. 1.2, 1.3, 5.3.3). Aver studiato, ed avere gli strumenti simbolici di una professione, può essere allora una garanzia di fronte alle cattive intenzioni del *moel*, garanzia a cui ricorrere per salvaguardare gli stessi interessi comunitari; ad esempio nei conflitti terzi che perseguitano da decenni la comunità, l'intermediazione di *huave* professionisti – avvocati, geometri, ingegneri etc. – è sempre auspicata per evitare gli errori di ingenuità che in passato sono costati la perdita di consistenti parti del territorio originario.

⁸⁰ È interessante sottolineare, a tal proposito, come la professione di maestro, insieme a quella di medico, siano le uniche a cui sia riconosciuta una valenza implicita di servizio all'interno della comunità. Nelle scuole del *plan piloto*, orientate da una linea di pedagogia indigena piuttosto radicale, tale valenza, che travalica la mera attività didattica, è addirittura "istituzionalizzata" in un cosiddetto *tequio pedagogico*. Questo consiste in un servizio non retribuito, al di fuori delle ore d'insegnamento, in cui si programmano le attività didattiche su lungo periodo, in cui si preparano i saggi di fine anno o i *desfile* per le ricorrenze nazionali, in cui si coopera con i *comités* dei padri di famiglia nella manutenzione degli stabili scolastici, o in cui si danno o tengono laboratori di lingua e scrittura indigena. D'altra parte i maestri, in qualità della relazione pedagogica che intrattengono con i giovani, sono chiamati spesso a stringere rapporti di reciprocità sociale con le famiglie degli stessi alunni (ad esempio attraverso scambi di visite durante eventi cerimoniali). La valenza politica della professione di maestro, l'autorevolezza di cui gode all'interno della comunità, non riposa dunque esclusivamente sulla capacità di usare gli strumenti del potere nazionale (primi fra tutti la scrittura e lo spagnolo), ma anche sulla capacità di trasformarli in un ciclo di lavoro-servizio interno alla riproduzione della comunità stessa. Così la professione del maestro è trasformabile nel necessario prestigio sociale di

Tale forma di potere resterà dunque subordinata alle ragioni sociali comunitarie (quelle del servizio e degli antenati), finché il rapporto pedagogico, l'altra faccia del rapporto politico, manterrà una qualche continuità, sociale e simbolica, con l'*ethos* dell'*apaj okweaj*. Fra le buone ragioni del consiglio dell'*apaj okweaj*, e la dolce violenza simbolica della disciplina scolastica, sta emergendo così la ragione identitaria della scuola indigena che dissimula l'esercizio di un potere indigeno trasformato. Tale ragione, pedagogica e politica al tempo stesso, è destinata ad aprire comunque una prospettiva del tempo immaginato ed astratto, la stessa socializzata dall'educazione scolastica, affatto diversa da quella propria de *la costumbre*. Trasformando lo scarto inalienabile fra eredità tradizionale e destino scolastico, in una professione utile, in un nuovo capitale simbolico, in un capitale economico monetizzabile, tutti spendibili in una nuova forma di potere, i maestri bilingui sembrano poter incarnare la riappropriazione simbolica del futuro, oggi che l'"avvenire pratico" non è più un orizzonte sicuro, interrotti i cicli locali del *najiüt* che assicuravano pioggia, pesca e benessere per i *figli del pueblo*. I maestri-*monajiüt*, nell'esercizio del loro potere "sdoppiato", sono allora chiamati ad essere i garanti simbolici della riproduzione della forma di vita indigena nel futuro, in un mondo in cui il benessere della comunità non sembra più dipendere integralmente dall'abbondanza delle piogge e gli effetti di eventi lontani, fuori dal controllo locale, sembrano determinare anche la vita del posto. Una riproduzione del futuro che però non sembra ad oggi poter fare a meno della legittimazione simbolica degli anziani e dei *míteat poch*. L'accesso alla modernità, in questa prospettiva, non significa allora necessariamente oblio de *la costumbre*, ma rivendicazione della possibilità di "esistere per sempre" senza sentirsi fuori dal mondo; cioè rivendicazione di una contemporaneità che non occulti le voci degli antenati.

cui deve godere l'autorità incaricata, solo secondo i criteri dell'*ethos* politico tradizionale; un maestro che lavora male in aula e che non dimostra impegno e spirito di servizio nell'esercizio della sua professione, difficilmente potrà essere un candidato credibile per ricoprire le cariche pubbliche più elevate.

APPENDICE

Criteria di trascrizione e traduzione

- È stata utilizzata la grafia adottata dal dizionario huave-spagnolo dell'ILV (Stairs Kreger, Scharfe de Stairs, 1981), modificata secondo la proposta di “*alfabeto práctico huave*” fatta da un gruppo di maestri bilingui (cfr. 5.3.3): [k] anziché [c (a-o-u), qu (i-e)]; [w] anziché [u]; [kw] anziché [cu]; La pronuncia dei fonemi huave è la seguente (secondo l'associazione fonetica internazionale): ‘ch’= [tʃ] (come in spagnolo), ‘ü’= [œ] (un suono intermedio fra la ‘u’ e la ‘e’), ‘x’=[ʃ] (come una ‘sh’ dell’inglese), ‘j’ è aspirata (come in spagnolo) e ‘w’ è semiconsonantica (come in inglese ‘week’).
- Nella traduzione del huave le due barre racchiudono la traduzione letterale (es.: *ombeayüts* /bocca nostra/) e le virgolette singole alte quella libera (es.: *ombeayüts* /bocca nostra/ ‘la nostra lingua’).
- Per rendere più evidente il “code switching” all’interno del discorso trascritto, tanto nelle interviste (di cui si riporta solo il testo tradotto) quanto nelle trascrizioni delle lezioni scolastiche (con traduzione interlineare), si è scelto di distinguere graficamente le parole pronunciate in spagnolo da quelle pronunciate in huave (es.: *a ver* inguiayüñ sanateow alinop /vediamo, ascoltate, lo leggerò un’altra volta/); questo anche quando una stessa parola è composta da una parte in huave e un’altra in spagnolo (es.: *mitrabajo...* /il lavoro di.../).
- Nella trascrizione si è preferito in genere mantenere le forme del parlato, spesso sincopate, che in una resa scritta “standard” andrebbero esplicitate (ad esempio la preposizione *tiül* /nel/ nella forma sincopata del parlato diventa prefisso *ti-* unito ad un lessema nominale: *tiül ndek* /nella laguna/ diventa *tindek* /nella laguna/). Quando si è scelto di trascrivere la forma estesa “corretta” la si è resa graficamente fra parentesi quadre (es: l’avverbio *mbich* /dunque/ diventa nel parlato *mbi-* reso graficamente con *mbi[ch]*).
- Nel testo di una trascrizione (tanto dallo spagnolo quanto dal huave) una parola fra parentesi tonda indica che non si è sicuri di essa (es.: *pero* (nakind) /però (freddo)/); il punto interrogativo fra parentesi tonda (?) indica invece una parola mancante, non compresa durante la sbobinatura (ogni punto interrogativo indica approssimativamente una parola) (es.: ¿kwa sanarang (?)? /che faccio (?)?/ ‘cosa scrivo (?)?’)

Criteria di lettura delle trascrizioni

- 1: indica il numero della sequenza dell’interazione a cui si farà riferimento nell’analisi successiva.

- A: la lettera maiuscola all'inizio della sequenza indica le iniziali del nome di chi parla. Nei testi delle interviste i turni di parola sono distinti da una barra (/); C: è sempre l'intervistatore (Cristiano).
Nei testi delle lezioni i turni di parola sono distinti dai numeri di sequenza; l'insegnante è indicato sempre con l'iniziale del nome (es.: A per Antonio), l'alunno è indicato con l'iniziale (J) o col nome per intero (Juan); quando il bambino è anonimo, o non ne è importante l'identificazione, è indicato dalla lettera 'b' ('ba' indica bambina, il numeretto vicino alla 'b' – ad esempio 'b1' – indica uno stesso bambino che interviene più volte durante l'interazione trascritta); 'cl' indica una risposta corale della classe.
- //: tanto nei testi delle interviste come in quelli delle lezioni, indica la sovrapposizione di due turni di parola [es.: A: *lean* // Juan: *¿sateow ngwa?/ ¿leggo no?/* → il turno di parola del maestro A (“leggano”) si sovrappone al turno dell'alunno Juan (“leggo no?”)].
- ...: i tre puntini di sospensione indicano una pausa durante la locuzione.
- [...]: indica il taglio di una parte della trascrizione che non si è ritenuta pertinente all'analisi.
- #: nella trascrizione delle lezioni indica un taglio durante la ripresa in pianosequenza.
- “casa”: indica una parola, o lettera, pronunciata leggendo o scrivendo, oppure oggetto di metalinguaggio (es.: iyak “ene” “ge” /aggiungi la “enne” e la “gi”/; opp.: agüy netam andeak “wüx” /bisogna dire “wüx”/)
- quando chi parla si riferisce senza pronunciarla ad una parola scritta (alla lavagna, su un libro o su un quaderno), la si è trascritta fra virgolette basse all'interno della parentesi tonda: es. («pet» /cane/). Là dove c'è discrepanza evidente rispetto agli standards di scrittura di massima accettati, si è messa fra parentesi tonda la trascrizione corretta; es.: «bür» /asino/ (correttamente sarebbe «bur» e non «bür»).

Criteri di trascrizione del codice analogico (prosemica, strutture di partecipazione, toni della voce)

- [cerca lo sguardo del maestro]: fra parentesi quadre, in coda alla sequenza del parlato, sono trascritte alcune sequenze comportamentali quando lo si ritiene importante ai fini dell'interpretazione dell'interazione.
- (H1): in chiusura di sequenza a volte viene indicata la “struttura di partecipazione” dell'aula, secondo i criteri riportati nel paragrafo 4.1.1.
- *nekoy*: il neretto indica una parola pronunciata con enfasi (es: *es que ne-koy* / è che **mi fa male**/)

BIBLIOGRAFIA

Avvertenze

Nel testo l'anno che accompagna i rinvii bibliografici, secondo il sistema autore-data, è quello dell'edizione consultata, a cui fanno riferimento i rimandi ai numeri di pagina; la data fra parentesi è quella dell'edizione originale qualora sia diversa da quella consultata.

Abbreviazioni

A.A., American Anthropologist

A.E., America Ethnologist

A.E.Q., Anthropology and Education Quarterly

A.R.A., Annual Review of Anthropology

AA.VV., 1982, *Enciclopedia garzanti di filosofia*, Milano, Garzanti Editore.

AA.VV., 1984, *El puerto industrial de Salina Cruz, Oaxaca*, Instituto de Geografía de la UNAM, México, D.F., Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

AA.VV., 2000, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, Fondo Editorial de la Unidad de proyectos Estratégicos, IEIPO.

Aguirre Beltrán, G., 1992a, *Obra antropológica X; Teoría y práctica de la educación indígena*, México D.F., Fondo de Cultura Económica (ed. orig. 1973).

—, G., 1992b, *Obra antropológica XI; Obra Polémica*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. (ed. orig. 1976).

Ajello, A.M., 1995, *Ripensare la scuola: con quali costrutti?*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 117-138.

Amselle, J.-L., 2001, *Commissions. Antropologia dell'universalità delle culture*, Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité de cultures*, Paris, Flammarion).

Anderson, B., 1996, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, ManifestoLibri (ed. orig. 1983, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London e New York, Verso).

Au, K.H., 1980, "Participation Structures in a Reading Lesson with Hawaiian Children", *A.E.Q.*, 11 (2), p. 91-115.

Augé, M., 1993, *I non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera (ed. orig. 1992, *Non-lieux*, Paris, Seuil).

Althusser, L., 1972, *Ideologia ed apparati ideologici di Stato*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 15-35.

Artís, G. (coord.), 2005, *Encuentro de voces. La etnografía en México en el siglo XX*, México, D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Bachtin, M., 2001 (1979), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1965, "Творчество Франсуа Рабле и Народная культура средневеков'я и Ренессанса", *Izdatel'stvo «Chudožestvennaja literatura»*).
- Barbagli, M. (a cura di), 1972, *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino.
- Barthes, R., 1985, *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1982, *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Deuil).
- Barabas, A., Bartolomé, M. (coords.), 1990, *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bartolomé, M.A., 1997, *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades Étnicas en México*, México D.F., Siglo XXI editores-INI.
- , 1998, *Movimenti etnopolitici ed autonomie indigene in Messico*, in Colajanni, A. (a cura di), *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi, p. 78-107.
- Bartolomé, M., Barabas, A. (coords.), 1999, *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II, México, D.F., INAH-INI.
- Basso, K.H., 1973, *Il silenzio nella cultura degli Apache occidentali*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 139-148.
- Bateson, G., 1976, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1972, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco).
- , 1984, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1979, *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York, Dutton).
- Bateson, G., Bateson, M.C., 1989, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1987, *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*, New York, MacMillan Publishing Co.).
- Bauman, R., Briggs, L.C., 1990, "Poetics and Performance as Critical Perspective on Language and Social Life", *A.R.A.*, 19, p. 59-88.
- Ben-Peretz, M., Halkes, R., 1987, "How Teachers Know Their Classrooms: A Cross-Cultural Study of Teachers' Understanding of Classroom Situations", *A.E.Q.*, 18 (1), p. 17-32.
- Bernstein, B., 1973, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 215-236.
- Besnier, N., 1991, "Literacy and the Notion of Person on Nukulaelae Atoll", *A.A.*, 93, p. 570-587.
- Bloch, M., 2000, *Linguaggio, antropologia e scienze cognitive*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 339-346 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Boas, F., 1979, *Introduzione alle lingue indiane d'America*, a cura di Cardona G.R., Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 1911, *Introduction*, in *Handbook of American Indian Languages*, Washington, Smithsonian Institution).
- Boltanski, L., 1972, *La missione civilizzatrice della scuola: l'acculturazione dei barbari*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 235-249.
- Bonfil Batalla, G., 2001, *Los diversos rostros de la infancia en México*, in Talléz Galván, S. (coord.), *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural e indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana, p. 1-6.

- Bonfil Batalla, G., 2005 (1987), *México Profundo. Una civilización negada*, México, D.F., Random House Mondadori.
- Borofsky, R. (a cura di), 2000, *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Borutti, S., 1993, *La rappresentazione tra logica e esperienza: le ragioni filosofiche dell'antropologia di Wittgenstein*, in Fabietti, U. (a cura di), *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*, Milano, Mursia, p. 241-261.
- Bourdieu, P., 1972 (1966), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 131-161.
- , 1986, *The Forms of Capital*, in Richardson, J.G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, London, Greenwood Press, p. 241-58.
- , 1988, *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida editore (ed. orig. 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Librairie Arthème Fayard).
- , 1991, *La responsabilità degli intellettuali*, Roma-Bari, Laterza.
- , 2003, *Per una teoria della pratica; con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz).
- Bourdieu, O., Passeron, J.C., 1972, *La riproduzione. Sistemi d'insegnamento e ordine culturale*, Rimini, Guaraldi editore (ed. orig. 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit).
- Bouveresse, J., 1974, *Wittgenstein antropologo*, in Wittgenstein, L., *Note sul "Ramo d'ora" di Frazer*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1967, "Bemerkungen über Frazers «The Golden Bouh»", *Synthese*, 17, p. 233-253), p. 57-90.
- Brazzabeni, M., 2007, *La scuola indigena maxacali: una scuola immaginata*, in Gobbo, F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 21-39.
- Brown, R., Gilman, A., 1973, *I pronomi del potere e della solidarietà*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 301-330.
- Bruner, J., 1995 (1989), *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 43-60.
- Campos de García, M., 1973, *Escuela y comunidad en Tepetleoxtoc*, México D.F., SEP.
- Cardona, G.R., 1976, *Introduzione all'etnolinguistica*, Bologna, il Mulino.
- , 1979a, *Categorie conoscitive e categorie linguistiche in huave*, in Signorini, I., *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 238-261.
- , 1979b, *Introduzione e Commento al testo* in Boas, F., *Introduzione alle lingue indiane d'America*, a cura di Cardona G.R., Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 1911, *Introduction*, in *Handbook of American Indian Languages*, Washington, Smithsonian Institution), p. 7-15, 123-147.
- , 1993 (1985), *La foresta di piume. Manuale di etnoscienza*, Roma-Bari, Laterza.
- Caronia, L., 1996, *Linguaggio e vita quotidiana come contesti d'apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione educativa, Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 92-106.

- Casagrande, J.B. (ed.), 1966, *La ricerca antropologica. Venti studi sulle comunità primitive*, vol. I, II, Torino, Einaudi (ed. orig. 1960, *In the Company of Man. Twenty Portraits by anthropologist*, New York, Harper & Brothers).
- Cazden, C.B., 2001 (1988), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth (NH).
- Chafe, W., Tannen, D., 1987, "The Relation Between Written and Spoken language", *A.R.A.*, 16, p. 383-407.
- Chiari, I., 2002, *Ridondanza e linguaggio. Un principio costitutivo delle lingue*, Roma, Carocci.
- Cifuentes, B., 1992, *Language Policy in Mexico*, in Lastra, Y. (a cura di), "Sociolinguistics in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, p. 9-18.
- , 1998, *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, Tlalpan D.F., CIESAS-INI.
- Cirese, A.M., 1976, *Intellettuali, folklore, istinto di classe. Note su Verga, Deledda, Scattellaro, Gramsci*, Torino, Einaudi.
- , 1977, *Oggetti, segni, musei. Sulle tradizioni contadine*, Torino, Einaudi.
- , 1977, *Condizione contadina tradizionale, nostalgia, partecipazione* in Cirese, A.M., *Oggetti, segni, musei. Sulle tradizioni contadine*, Torino, Einaudi, p. 3-34.
- , 1984, "Lavorare, procreare, produrre, consumare. Annotazioni a margine", *La Ricerca Folklorica*, 9, p. 37-70.
- Clifford, J., Marcus, G.E. (a cura di), 1997, *Scrivere le culture: poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1986, *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press).
- Clifford, J., 1997, *Sull'allegoria etnografica*, in Clifford, J., Marcus, G.E. (a cura di), *Scrivere le culture: poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1986, *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press), p. 135-162.
- Cochran-Smith, M., Larkin, J.M., 1987, "Anthropology and Education: What's the "and" Mean?", *A.E.Q.*, 18 (1), p. 38-42.
- Colajanni, A., (a cura di), 1998, *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi.
- , 1998, *Le popolazioni indigene e lo Stato in America Latina. Processi storici, dinamiche sociali e organizzative contemporanee, prospettive per il futuro*, in Colajanni, A., (a cura di), *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi, p. 7-30.
- Collins, A., Seely Brown J., Newman, S.E., 1995 (1989), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 181-232.
- Collins, J., 1988, "Language and Class in Minority Education", *A.E.Q.*, 19 (4), p. 299-326.
- Coronado Suzán, G., 1992, *Educación bilingüe en México: propósitos y realidades*, in Lastra, Y. (a cura di), "Sociolinguistics in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, p. 53-70.
- , 1999, *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el Mexico plural*, México D.F., CIESAS.

- Corsaro, W.A., Molinari, L., 1999, *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*, *Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 62-75.
- Cucó i Giner, J., 1996, *Construyendo identidades: sentido de pertenencia y capacidad de expansión identitaria de los grupos intermedios*, in Kirchhoff, P. (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio*, Mexico D.F., UNAM, p. 219-239.
- Cuturi, F., 1981, "Osservazioni sulle concezioni anatomiche e fisiologiche dei Huave di San Mateo del Mar, Oaxaca, Messico", *L'Uomo*, 5 (1), p. 99-133.
- , 1990, "Dalla laguna delle sirene al mercato dei gamberi", *La Ricerca Folklorica*, 21, p. 61-68.
- , 1995, *L'atlante dei codici. Ovvero: il ritorno alla casa lontana*, *Etnosistemi*, anno II, 2, Roma, CISU, p. 49-66.
- (a cura di), 1997a, *Etnografia degli eventi comunicativi. Dialoghi e monologhi fra udibile e visibile*, *Etnosistemi*, anno IV, 4, Roma, CISU.
- , 1997b, «Proprio ora, qui, ti dico cos'è importante che tu faccia». *Deissi e autorevoluzione nei processi di socializzazione huave*, *Etnosistemi*, anno IV, 4, Roma, CISU, p. 33-60.
- , 2000, "Tal vez estamos aquí." *Autoridad, responsabilidad y "antideíctico" en las interacciones dialógicas rituales huaves*, in Monod-Becquelin, A., Erikson, P. (a cura di), *Les rituales du dialogue. Promenades ethnolinguistiques en terres amérindiennes*, Nanterre, Société d'ethnologie, p. 401-430.
- , 2003a, *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno*, Roma, Meltemi.
- , 2003b, *La scuola: chi non ce l'ha, chi ce l'ha, e chi non la vuole. Storie amerindiane*, in Gobbo, F. (a cura di), *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazioni dei contesti e progettualità educativa*, Padova, Imprimerie, p. 17-56.
- , 2003c, "Dire la verità. La questione dell'arbitrarietà e dell'iconicità nell'ideologia del linguaggio huave (Oaxaca, Messico)", *THULE*, 14/15, p. 51-86
- , 2005, *La Etnografia desde el punto de vista de los nativos*, in Artís, G. (coord.), *Encuentro de voces. La etnografía en México en el siglo XX*, México, D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 441-473.
- , 2007, *Modalità dell'agentività nelle pratiche discorsive huave (Messico)*, in Donzelli, A., Fasulo, A. (a cura di), *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Roma, Meltemi, p. 61-83.
- Cuturi, F., Gnerre, M., 2008, *los Ikoos (Huave) de San Mateo del Mar y la escritura: desconianzas, acercamientos y apropiaciones*, in López Cruz, A., Swanton, M. (coords.), *Memorias del Coloquio Francisco Belmar*, vol. II, Biblioteca Francisco de Burgoa, CSEIIO, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, Oaxaca, INALI, p. 189-226.
- DaMatta, R., 2000, *Alcune notazioni preconconcette sull'antropologia interpretativa: un punto di vista dal Brasile*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 156-169 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- De Bravo Ahuja, G., R., 1992, *The process of bilingualism in a multiethnic context*, in Lastra, Y. (a cura di), "Sociolinguistics in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, p. 45-52.

- De France, C., 1981, *I fondamenti di un antropologia filmica*, in Minervini, E., (a c. di), 1981, p. 51-58.
- De la Cruz, V., 1990, *Reflexiones acerca de los movimientos etnopolíticos contemporáneos en Oaxaca*, in Barabas, A., Bartolomé, M. (coords.), *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, p. 423-445.
- De la Fuente, J., 1964, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México D.F., Consejo nacional para la Cultura y las Artes-INI.
- , 2001, *La escuela primaria y las necesidades indígenas*, in Talléz Galván, S. (coord.), *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural y indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana, p. 7-10.
- De Pury, S., 2006, *La lingua nahuatl: tra fama e abbandono*, in Lupo, A., López Luján, L., Migliorati, L. (a cura di), *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci, p. 173-180.
- Diebold, A.R., 1961, "Incipient Bilingualism", *Language*, 37, p. 97-122.
- , 1969, *The Huave*, in Wauchope, R. (ed.) *Handbook of Middle American Indians*, vol. 7, p. 478-488.
- Donzelli, A., 2002, *Pratiche comunicative tra i Toraja di Sulawesi*, in Matera, V., *Etnografia della comunicazione. Teorie e pratiche dell'interazione sociale*, Roma, Carocci, p. 97-150.
- Donzelli, A., Fasulo, A. (a cura di), 2007, *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Roma, Meltemi.
- Duranti, A., 1992, *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- , 2000, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi (ed. orig. 1997, *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press).
- Edwards, D., 1995, *Psicologia discorsiva e istruzione a scuola*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 85-114.
- Engeström, Y., 1995 (1991), *Non scolae sed vitae discimus: Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 155-180.
- Fabian, J., 2000, *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo (ed. orig. 1983, *Time ad the Other*, New York, Columbia University Press).
- Fabietti, U. (a cura di), 1993, *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*, Milano, Mursia.
- , 1998, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.
- Faeta, F., 1995, *Strategie dell'occhio, Etnografia, antropologia e media*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferguson, C.A., 1973, *La diglossia*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 281-300.

- Ferrari, E., 1999, *Gli spazi dell'immaginazione irriverente e dell'ironia in una terza media di Quarto Oggiaro, Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 107-118.
- Foley, D.E., 1996, *The Silent Indian as Cultural Production*, in Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 79-91.
- Fornaca, R., 1994, *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze, confronti, orientamenti*, Roma, Anicia.
- Foucault, M., 1983, "La scrittura di sé", *aut-aut*, 195-196, p. 5-18.
- , 1993, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard).
- , 1999, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1984, *Histoire de la sexualité 3. Le souci de soi*, Paris, Gallimard).
- , 2005 (1974), *La verità e le forme giuridiche*, in Sorrentino, V. (a cura di), *Michel Foucault. Antologia. L'impazienza della libertà*, Milano, Feltrinelli, p. 81-96.
- Galeana, C.R., 2001, *Desigualdad social y heterogeneidad educativa de la infancia en Mexico*, in Talléz Galván, S. (coord.), *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural y indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana, p. 21-24.
- Gallini, C., Satta, G. (a cura di), 2007, *Incontri etnografici. Processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*, Roma, Meltemi.
- Gardner, H., 2000 (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1991, *The Unschooling Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, Basic Books).
- Gearing, F.O., Tindall, A., 1973, "Anthropological Studies of the Educational Process", *A.R.A.*, 2, p. 95-105.
- Gee, J.P., 1999, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, London, Routledge.
- Geertz, C., 1988, *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books).
- , 1988, *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1983, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books).
- , 1990, *Opere e vite. L'antropologo come autore*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1988, *Works and Lives. The Anthropologist as Author*, Stanford, Stanford University Press).
- , 1995, *Oltre i fatti. Due paesi, quattro decenni, un antropologo*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1995, *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge (Ma), Harvard University Press).
- Giglioli, P.P. (a cura di), 1973, *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino.
- Gnerre, M., 1987, *La matematica come esperienza culturale*, in Pignato, C. (a cura di), *Pensare Altrimenti. Esperienza del mondo e antropologia della conoscenza*, Roma-Bari, Laterza, p. 80-115.
- Gobbo, F., 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- (a cura di), 2003, *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazioni dei contesti e progettualità educativa*, Padova, Imprimerie.

- Gobbo, F. (a cura di), 2007, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.
- Gobbo, F., Gomes, A.M. (a cura di), 1999, *Etnografia nei contesti educativi*, *Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU.
- Godelier, M., 1985, *L'ideale e il materiale. Pensiero, economia, società*, Roma, Editori Riuniti (ed. orig. 1984, *L'idéal et le matériel. Pensée, économies, sociétés*, Paris, Librairie Arthème Fayard).
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D., 1981, "Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction", *A.E.Q.*, 12 (1), p. 51-70.
- Goffman, E., 1973, *La situazione trascurata*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 133-138.
- Gomes, A.M., 1999, *Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico*, *Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 119-134.
- Goody, J., 1990 (1981), *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco-Angeli (ed. orig. 1977, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press).
- , 1988, *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1986, *The Logic of writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University Press).
- Goody, J., Watt, I., 1973, *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 361-406.
- Grenfell, M., 1998, *Language and Classroom*, in Grenfell, M., James, D. (eds.), *Bourdieu and Education*, London, Falmer Press, p. 72-88.
- Grenfell, M., James, D. (eds.), 1998, *Bourdieu and Education*, London, Falmer Press.
- Grindal, B.T., 1972, *Growing Up in Two Worlds: Education and transition among the Sisala of Northern Ghana*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- , 1974, *Students' Self-Perceptions among the Sisala of Northern Ghana: A Study in Continuity and Change*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 361-372.
- Gruzinski, S., 1994, *La colonizzazione dell'immaginario. Società indigena e occidentalizzazione nel Messico spagnolo*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1988, *La colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol (XVI-XVIII siècle)*, Paris, Gallimard).
- Hart, C.W.H., 1974, *Contrasts between Prepuberal and Postpuberal Education*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 342-360.
- Hatch J.A., 1987, "Impression Management in Kindergarten Classroom: An Analysis of Children's Face-Work in Peer Interactions", *A.E.Q.*, 18 (2), p. 100-115.
- Heath, S.B., 1984, "Linguistics and education", *A.R.A.*, 13, p. 251-274.
- , 1992 (1970), *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, D.F., INI.
- Henry, J., 1960, "A Cross-Cultural Outline of Education", *Current Anthropology*, 1 (4), p. 267-305.
- , 1972, *L'organizzazione degli atteggiamenti nelle scuole elementari*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 251-270.

- Hernández Díaz, J., Lizana Quijano, J., 1996, *Cultura e Identidad Étnica en la Región Huave*, Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Hill, J.H., 1985, "Consciousness of Grammar", *A.E.*, 12 (4), p. 725-737.
- Hill, J.H., Mannheim, B., 1992, "Language and World View", *A.R.A.*, 21, p. 381-406.
- Hiraoka, J., 1996, *Identity and its dimensional Context*, in Kirchhoff, P. (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio*, Mexico D.F., UNAM, p. 25-37.
- Howell, J., 1997 "This Job is Harder than it Looks: Rural Oaxacan Women Explain Why They Became Teachers", *A.E.Q.*, 38 (2), p. 251-79.
- Hymes, D., 1964, "Introduction: Toward Ethnographies of Communication", *A.A.*, 66, numero speciale curato da Hymes, D., Gumperz, J.J., p. 1-34.
- , 1973, *Verso un'etnografia della comunicazione. L'analisi degli eventi comunicativi*, in Giglioli, P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, p. 65-88.
- , 1980, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli (ed. orig. 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press).
- Hodkinson, P. 1998, *Career decision Making and the Transition from School to Work*, in Grenfell, M., James, D. (eds.), *Bourdieu and Education*, London, Falmer Press, p. 88-102.
- Hokings, P., 1981, *La cinematografia etnografica*, in Minervini, E. (a cura di), "Antropologia visiva. Il cinema", *La Ricerca Folklorica*, 3, p. 47-49.
- Howe, J., 1979, "The Effects of Writing on the Cuna Political System", *Ethnology*, 16, p. 1-16.
- Howell, J., 1997, "“This Job Is Harder Than It Looks”: Oaxacan Women Explain Why They Becam Teachers", *A.E.Q.*, 28 (2), p. 251-279.
- Kasten, W.C., 1987, "Children's Narratives", *A.E.Q.*, 18 (2), p. 116-125.
- Keesing, R.M., 2000, *Le teorie della cultura rivisitate*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 367-377 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Kenny, A.J.P., 1984, *Wittgenstein*, Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 1973, *Wittgenstein*, London, Allen Lane The Penguin Press).
- Khleif, B.B., 1974, *Issues in Anthropological Fieldwork in the Schools*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 389-398.
- King, A.R., 1974, *The Teacher as a Participant-Observer: A Case Study*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 399-410.
- King, L., 1994, *Roots of Identity. Language and Literacy in Mexico*, Stanford, Stanford University Press.
- Kirchhoff, P. (coord.), 1996, *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio*, Mexico D.F., UNAM.
- Kottak, C., Calson, E., 2000 (1994), *Connessioni a molteplici livelli: longitudine e studi comparativi*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 478-493 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).

- Irvine, J.T., 1979, "Formality and Informality in Communicative Events", *A.A.*, 81, p. 773-790.
- , 1989, "When Talk isn't Cheap: Language and Political Economy", *A.A.*, 16 (2), p. 248-267.
- Jáuregui, J., Eugenia Olavarria, M., Franco Pellotier, V.M. (coords.), 1996, *Cultura y comunicación. Edmund Leach in memoriam*, México, D.F., UAMI/CIESAS.
- Lastra, Y. (a cura di), 1992, "Sociolinguistics in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96.
- , 1992, *The present-day indigenous languages of Mexico: an overview*, in Lastra, Y. (a cura di), "Sociolinguistics in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, p. 35-44.
- Lave, J., 1977, "Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa", *A.E.Q.*, 8 (3), p. 177-80.
- , 1982, "A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Process", *A.E.Q.*, 13 (2), p. 181-87.
- Lave, J., Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson, B.A., 1996, *Social Difference and Schooled Identity at a Mexican Secundaria*, in Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 211-238.
- , 1999, "Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology", *A.A.*, 101 (3), p. 594-604.
- Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), 1996, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press.
- Levinson, B., Holland, D.C., 1996, *The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction*, in Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 1-54.
- Lewin, P., 1990, *Conflicto sociocultural y conciencia lingüística en Oaxaca*, in Barabas, A., Bartolomé, M. (coords.), *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, p. 331-369.
- Lipka J., 1991, "Toward a culturally based pedagogy: a case study of one Yup'ik Eskimo teacher", *A.E.Q.*, 22 (3), p. 203-223.
- Lizama Quijano, J.J., 1999, *El verdadero nosotros. El grupo etnolingüístico huave*, in Bartolomé, M., Barabas, A. (coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II, México, D.F., INAH-INI, p. 267-294.
- Loiser, G., 1996, *Identité du sujet parlant et théorie de l'énonciation*, in Kirchhoff, P. (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio*, Mexico D.F., UNAM, p. 98-105.
- López Cruz, A., Swanton, M. (coords.), 2008, *Memorias del Coloquio Francisco Belmar*, vol. II, Biblioteca Francisco de Burgoa, CSEIIO, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, Oaxaca, INALI.
- Lupo, A., 1981, "Conoscenze astronomiche e concezioni cosmologiche dei Huave di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)", *L'Uomo*, 5 (2), p. 267-314.

- Lupo, A., 1997, "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.
- (a cura di), 1998a, *La cultura plurale. Riflessioni su dialoghi e silenzi in Mesoamerica. Omaggio a Italo Signorini, Quaderni de L'Uomo*, 2, Roma, CISU.
- , 1998b, *Il grembo che nutre e divorora: rappresentazioni della Terra nella cosmologia dei Huave dell'Istmo di Tehuantepec*, in Cottini Petrucci V., Curatola M. (a cura di), *Tradizione e sincretismo. Saggi in onore di Ernesta Cerulli*, Montepulciano, Le Balze, p. 157-180.
- , 1998c, "La Missione Etnologica Italiana in Messico", *Etnoantropologia*, 6-7, p. 200-205.
- , 2006, *Pagani o cristiani? Il recupero della religione azteca nel Messico indigeno di oggi*, in Lupo, A., López Luján, L., Migliorati, L. (a cura di), *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci, p. 181-199.
- Lupo, A., López Luján, L., Migliorati, L. (a cura di), 2006, *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci.
- Luykx, A., 1996, *From Indios to Profesionales: Stereotypes and Student Resistance in Bolivian Teacher Training*, in Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 239-272.
- Maldonado Alvarado, B., Cortés Márquez, M.M., 1999, *La gente de la palabra sagrada. El grupo etnolingüístico Ajuuk ja'ay (Mixe)*, in Bartolomé, M., Barabas, A. (coords.), 1999, *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II, México, D.F., INAH-INI, p. 95-144.
- Marcelli, A., 2001, *Hablemos nuevamente de cultura y educación*, in Talléz Galván, S. (coord.), *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural y indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana, p. 71-76.
- Marcus, G.E., 1997, *L'etnografia nel sistema-mondo*, in Clifford, J., Marcus, G.E. (a cura di), *Scrivere le culture: poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi, p. 211-244 (ed. orig. 1986, *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press).
- , 1997, *Postfazione: scrittura etnografica e carriere antropologiche*, in Clifford, J., Marcus, G.E. (a cura di), *Scrivere le culture: poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi, p. 327-332 (ed. orig. 1986, *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press).
- Marcus, G.E., 2000, *Dopo la critica dell'etnografia: la fede, la speranza e la carità, ma di tutte più grande è la carità*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 64-79 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Mariani, A., 2000, *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Napoli, Liguori editore.
- Matera, V., 2002, *Etnografia della comunicazione. Teorie e pratiche dell'interazione sociale*, Roma, Carocci.

- Matos Moctezuma, E., 2006, *I simboli preispanici e l'identità nazionale*, in Lupo, A., López Luján, L., Migliorati, L. (a cura di), *Gli Aztechi tra passato e presente. Grandezza e vitalità di una civiltà messicana*, Roma, Carocci, p. 131-142.
- Mauss, M., 1991 (1965), *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1950, *Sociologie et antropologie*, Paris, Press Universitaires de France).
- , 1991 (1965), *Le tecniche del corpo*, in Mauss, M., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1950, *Sociologie et antropologie*, Paris, Press Universitaires de France), p. 385-409.
- McDermott, R.P., 1974, *Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 82-118.
- Mena, P., Muñoz, H., Ruiz, A., 1999, *Identidad, lenguaje y enseñanza bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca, SIBEJ.
- Mendoza García, E., “Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca, 1926-1932. ¿Éxito o fracaso?”, *Cuadernos del Sur*, 20, p. 71-85.
- Meyers, L.M., 2000a, *Aprender a Ser Docente en el Oaxaca Plurilingüe y Pluricultural. Materiales para el Taller “Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas”*, Oaxaca, Movimiento Pedagógico, CMPIO.
- , 2000b, *Biografía Lingüística de Beatriz Gutiérrez*, Oaxaca, Movimiento Pedagógico, CMPIO.
- Mignolo, W.D., 1992, “Nebrija in the New World. The Question of the Letter, the Colonization of Amerindian Languages, and the Discontinuity of the Classical Tradition”, *L'Homme*, XXXII, p. 185-207.
- Milillo, A., 1983, *La vita e il suo racconto. Tra favola e memoria storica*, Reggio Calabria, Casa del libro editrice.
- Millán, S., s.d., *Entre la contienda electoral y la costumbre*, (fotocopia).
- , 1996, *El poder como lenguaje ritual: prácticas ceremoniales entre Huaves y Chontales de Oaxaca*, in Jáuregui, J., Eugenia Olavarria, M., Franco Pelletier, V.M. (coords.), *Cultura y comunicación. Edmund Leach in memoriam*, México, D.F., UAMI/CIESAS, p. 231-244.
- , 2007, *El cuerpo de la nube. Jerarquía y simbolismo ritual en la cosmovisión de un pueblo huave*, CNCA-INAH, México, D.F.
- Minervini, E. (a cura di), 1981, “Antropologia visiva. Il cinema”, *La Ricerca Folklorica*, 3.
- Modiano, N., 1974, *Educación indígena en los Altos de Chiapas*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-INI (ed. orig. 1973, *Indian Education in Chiapas Highlands*, New York, Holt, Rinehart & Winston).
- Monod-Becquelin, A., Erikson, P. (a cura di), 2000, *Les rituales du dialogue. Promenades ethnolinguistiques en terres amérindiennes*, Nanterre, Société d'ethnologie.
- Nigris, E. (a cura di), 2000, *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori.
- Ogbu, J., 1981, “School Ethnography: A Multilevel Approach”, *A.E.Q.*, 12 (1), p. 3-29.
- , 1999, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze, Et-nosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 11-20.
- Orr, J., 1995 (1990), *Condividere le conoscenze, celebrare le identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel*

- lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 303-326.
- Ortega, R.P., 2001, *El reto de la educación intercultural*, in Talléz Galván, S. (coord.), *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural y indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana, p. 109-118.
- Ortiz Maldonado, R., 1981, *Configuración del sistema educativo para la población indígena huave*, Oaxaca, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, (fotocopia).
- , 1982, *Bilinguismo y diglossia en una sociedad indígena: los Huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca*, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, (fotocopia).
- Osborne, A.B., 1989, "Insiders and Outsiders: Cultural Membership and the Micro-politics of Education among the Zuni", *A.E.Q.*, 20 (3), p. 196-215.
- Overmann, U., 1972, *Scuola, linguaggio e socializzazione primaria*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 163-210.
- Pallotti, G., 1999, *Socializzazione e apprendimento della seconda lingua, Etnosistemi*, anno VI, 6, Roma, CISU, p. 76-91.
- Pasolini, P.P., 1973, *Il padre selvaggio*, Torino, Einaudi.
- Passerini, L., 1988, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia.
- Paulston R.G., 1972 *Colonialismo interno e sistema scolastico in Perù*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 109-128.
- Pellissier, C., 1991, "The Anthropology of Teaching and Learning", *A.R.A.*, 20, p. 75-95.
- Philips, S.U., 1983, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman.
- Piasere, L., 2002, *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma-Bari, Laterza.
- Pignato, C. (a cura di), 1987, *Pensare Altrimenti. Esperienza del mondo e antropologia della conoscenza*, Roma-Bari, Laterza.
- Pontecorvo, C. 1995, *Introduzione: L'apprendimento tra culture e contesti*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 11-42.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Pujadas, J., 1996, *Memoria individual y memoria colectiva: la construcción de la identidad*, in Kirchoff, P. (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio*, Mexico D.F., UNAM, p. 276-89.
- Pratt, M.L., 1997, *Ricerca sul campo in luoghi familiari*, in Clifford, J., Marcus, G.E. (a cura di), *Scrivere le culture: poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi, p. 53-80 (ed. orig. 1986, *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press).
- Ramírez Castañeda, E. *El fin de los montiocs. Tradición oral de los Huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca*, México, D.F., INAH.

- Remotti, F., 1990, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- , 1993, *Luoghi e corpi. Antropologia dello spazio, del tempo e del potere*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Resnik, L.B., 1995 (1987), *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 61-84.
- Richardson, J.G. (ed.), 1986, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, London, Greenwood Press.
- Rita, C.M., 1979, *Concepimento e nascita*, in Signorini, I., *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 198-237.
- Robbins, D., 1998, *The Need for an Epistemological 'Break'*, in Grenfell, M., James, D. (eds.), *Bourdieu and Education*, London, Falmer Press, p. 27-50.
- Rockwell, E., 1996, *Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico*, in Levinson, B.A., Foley, D.E., Holland, D.C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press, p. 301-324.
- , 2007, *Ripensare l'antropologia nel campo dell'educazione*, in Gobbo, F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 263-268.
- Rodriguez Lopez, M., T., 1988, *Preservacion de la lengua maternal en San Juan Texhuacan, Veracruz*, México D.F., INI.
- Rouch, J., 1981, *Etnografia e Cinema*, in Minervini, E. (a cura di), "Antropologia viva. Il cinema", *La Ricerca Folklorica*, 3, p. 41-45.
- Ros Romeros, Ma. Del Consuelo, 1981, *Bilingüismo y Educación. Un Estudio en Michoacan*, México D.F., INI.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., 1972, *Pigmalione in classe*, in Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, p. 221-231.
- Rubeo, V., 1991, *Hacia la casa sagrada. El sistema de cargos socio-religiosos de los Huaves de San Mateo del Mar*, Relación presentada a la Dirección de los Asuntos Culturales de la Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Ruiz Cervantes, F., J., 2001, *La Educación Oaxaqueña en sus leyes*, Fondo Editorial de la Unidad de proyectos Estratégicos, IEEPO.
- Salzman, P.C., 2000, *Lo Straniero solitario nel cuore dell'ignoto*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 52-63 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Satta, G., 2007, *I dati etnografici fra dono e scambio: note su proprietà, controllo e uso delle informazioni etnografiche*, in Gallini, C., Satta, G. (a cura di), *Incontri etnografici. Processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*, Roma, Meltemi, p. 95-119.
- Sayad, A., 2002, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1999 *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Éditions du Seuil).
- Schepter-Hughes, N., 2000, *Il sapere incorporato: pensare con il corpo attraverso un'antropologia medica critica*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*,

- Roma, Meltemi, p. 281-292 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Schieffelin, B.B., Ochs, E., 1986, "Language Socialization", *A.R.A.*, 15, p. 163-191.
- Scribner, S., 1995 (1984), *Lo studio dell'intelligenza a lavoro*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 263-302.
- Scribner, S., Cole, M., 1973, "The Cognitive Consequences of Formal and Informal Education", *Science*, CLXXXII, p. 553-559.
- , 1981, *The Psychology of Literacy*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Seely Brown J., Duguid P., 1995, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 327-357.
- Signorini, I., 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli.
- , 1979, *Il sistema di "carghos" civili e religiosi*, in Signorini, I., *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 73-98.
- , 1994, "Rito y mito como in strumento de previsión y manipulación del clima entre los Huaves de San Mateo del mar (Oaxaca, México)", *La Palabra y el Hombre*, 90, p. 103-114.
- Signorini, I., Tranfo, L., 1979, *Le infermità: classificazione e terapie*, in Signorini, I., *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 164-197.
- Siegel, B.J., 1974, *Conceptual Approaches to Models for Analysis of the Educative Process in American Communities*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 39-61.
- Sindell, P.S., 1974, *Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree Children*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 333-341.
- Singleton, J., 1974, *Implications of Education as Cultural Transmission*, in Spindler, G.D. (ed.), 1974, *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 26-38.
- Sobrero, A., 1999, *L'antropologia dopo l'antropologia*, Roma, Meltemi.
- Sorrentino, V. (a cura di), 2005, *Michel Foucault. Antologia. L'impazienza della libertà*, Milano, Feltrinelli.
- Spindler, G.D. (ed.), 1974, *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- , 1974, *Beth Anne - A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 139-153.
- , 1974, *Schooling in Schönhausen: A Study in Cultural Transmission and Instrumental Adaptation in an Urbanizing German Village*, in Spindler, G.D. (ed.), *Edu-*

- cation and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 230-271.
- Spindler, G.D. 1974, *The Transmission of Culture*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 279-310.
- Spindler, G.D., Spindler, L., 1982, "Do Anthropologists Need Learning Theory?," *A.E.Q.*, 13 (2), p. 109-124.
- Stairs, E.F., de Hollenbach, E.E., 1981, *Gramatica huave*, in Stairs Kreger, G.A., Scharfe de Stairs, E.F., 1981, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, México D.F., Instituto Lingüístico de Verano, p. 283-391.
- Stairs Kreger, G.A., Scharfe de Stairs, E.F., 1981, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, México D.F., Instituto Lingüístico de Verano.
- Stairs Kreger, G.A., Scharfe de Stairs, E.F., Olivares Oviedo, P., 1973, *Namix quich atsojow arangiw escuela. Jugando a la escuela*, México D.F., Instituto Lingüístico de Verano, SEP.
- Stern, P.R., 1999, *Learning to Be Smart: An Exploration of the Culture of Intelligence in a Canadian Inuit Community*, 101 (3), p. 502-514.
- Strauss, C., 1984, "Beyond "Formal" versus "Informal" Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research", *Ethos*, 12(3), p. 195-222.
- Strauss, C., Quinn, N., 2000, *Un'antropologia cognitivo-culturale* in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 348-362 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).
- Strauss, R., 1995 (1987), *Per una pedagogia dello sviluppo*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, p. 139-154.
- Tallè, C., 2004, "Observaciones sobre la terminología toponímica de los Huave de San Mateo del Mar (Oaxaca)", *Cuadernos del Sur*, 20, p. 51-70.
- , 2007a, *Le funzioni della narrativa mitica e del racconto tradizionale nella scuola di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)*, in Gobbo, F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 3-20.
- , 2007b, *Per una economia della pratica di ricerca sul campo... ovvero sul sottile confine fra vita e ricerca*, in Gallini, C., Satta, G. (a cura di), *Incontri etnografici. Processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*, Roma, Meltemi, p. 150-170.
- Talléz Galván, S. (coord.), 2001, *Diversidad cultural y educación*, Licenciatura ed educación preescolar y primaria para el medio rural y indígena, Xalapa, Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Tammivaara, J., Scott Enright, D., 1986, "On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants", *A.E.Q.*, 17 (4), p. 218-238.
- Tranfo, L., 1979, "Tono" e "Nagual", in Signorini, I., *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli, p. 136-163.
- Vayda, A.P., 2000, *Azioni, variazioni e cambiamento: la nascente prospettiva anti-essenzialista in antropologia*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, p. 392-402 (ed. orig. 1994, *Assessing Cultural Anthropology*, New York, McGraw-Hill).

- Warren, R.L., 1974, *The School and Its Community Context: The Methodology of a Field Study*, in Spindler, G.D. (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 426-441.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., 1967, *Pragmatics of Human Communication. E Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York, W.W. Norton (trad. it. 1981, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio).
- Weber, M., 1967, *Il lavoro intellettuale come professione. Due saggi*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1919, *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*, Berlin, Duncker & Humboldt).
- Wittgenstein, L., 1974, *Note sul "Ramo d'ora" di Frazer*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1967, "Bemerkungen über Frazers «The Golden Bouh»", *Synthese*, 17, p. 233-253).
- , 1999a, *Della Certezza. L'analisi filosofica del senso commune*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1969, *On Certainty*, Oxford, Basil Blackwell).
- , 1999b, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1953, *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Basil Blackwell).
- Wolcott, H.F., 1982, "The Anthropology of Learning", *A.E.Q.*, 13 (2), p. 83-108.
- Woolard, K.A., 1985, "Language Variation and Cultural Hegemony: Toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory", *A.E.*, 12 (4), p. 738-748.
- Woolard, K.A., Schieffelin, B.B., 1994, "Language Ideology", *A.R.A.*, 23, p. 55-82.

Testi scritti da autori indigeni

- Echevarria Puetevilla, J., Salomon Gomez, N., 1983, *Lecto-Escritura en lengua huave. Libro del maestro*, México, D.F., SEP.
- Gutiérrez Luis, B., 2001, *Los materiales didácticos en la educación preescolar*, tesi di laurea in "educación preescolar para el medio indígena", Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, Ixtepec (fotocopie).
- Hernández Sangermán, J., 1993, "Los Ikoos. Nombre y lengua", *Nuestra Palabra*, Órgano informativo de la Diócesis de Tehuantepec.
- , 2000, *Las semillas del verbo en la cultura ikoos*, trabajo de investigación en teología sistemática y pastoral (fotocopie).
- Ikoos mikwaliüt, Ngineay witiüt kambaj Hawzantlán*, ambeol INI, maggio 2001 (Noi figli della terra, *Come nacque il villaggio di Huazantlán*, con l'aiuto dell'INI, maggio 2001)
- , ambeol INI, dicembre 2001 (Noi figli della terra, con l'aiuto dell'INI, dicembre 2001)
- Villanueva Fajardo B., 2001a, *Gineay texomüy mikwal iüt*, in *Ikoos mikwaliüt*, maggio 2001, p. 3-4 (*Come si sono incontrati i figli della terra*, in *Noi figli della terra*, maggio 2001, p. 3-4).
- , 2001b, tesi di laurea, Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, Ixtepec (fotocopie).

Testi legislativi e documenti ufficiali

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos primero y segundo, 5 de febrero 1917, Última Reforma 18 de junio 2008.

Fernández Acosta, N., Hernández Hernández, N., Marcial Cerqueda, V., (compiladores), 2002, *Día Internacional de la Lengua Materna. Documentos Internacionales y Nacionales; 21 de Febrero 2002*, México, D.F., Presidencia de la República de México, Cámara de Diputados, Conaculta, Escritores en Lenguas Indígenas

Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, periódico oficial del Estado de Oaxaca, 19 de junio de 1998.

Ley Estatal de Educación, periódico Oficial del Estado de Oaxaca, 9 de noviembre 1995.

SEP, 1999, *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, Municipio El Marqués, Querétaro.