

*ethno*grafie
americane

COLLANA
ethnografie
americane

diretta da Luisa Faldini e Elvira Stefania Tiberini

- 1 TIBERINI, E.S. (a cura di),
black inc.
- 2 FALDINI, L.,
Biyú. È nato per la vita
- 3 LUPO, A.,
Il mais nella croce
- 4 TIBERINI, E.S.,
treat or trick? san nicola santa claus halloween
- 5 BARBA, B. (a cura di),
La voce degli dei
- 6 RITA, C.M. (a cura di),
Un paese che cambia
- 7 GUIGONI, A.,
Chimú. Storia e cultura del regno preincaico più vasto del Sudamerica
- 8 SALAZAR, C.M.,
Frammenti andini
- 9 BERNARDO, T.,
Memoria in bianco e negro. Sguardi sulla città di San Paolo
- 10 TIBERINI, E.S.,
Annie e le altre
- 11 CIATTINI, A.,
Incontri e conflitti culturali in America Latina e nel Caribe
- 12 TIBERINI, E.S.,
Introduzione all'Antropologia dell'arte. Arte nativa nordamericana
- 13 GONÇALVES DA SILVA, V.,
Orixá della metropoli
- 14 BOGLIOLO BRUNA, G.,
Equilibri artistici. L'umanesimo ecologico di Jean Malaurie
- 15 LUPO, A. (a cura di),
Protagonisti e dinamiche dell'identica etnica in Messico

PROTAGONISTI E DINAMICHE
DELL'IDENTITÀ ETNICA
IN MESSICO

A cura di
ALESSANDRO **LUPO**

ASU

Il CISU collabora con l'ANVUR
per la valutazione del sistema universitario e della Ricerca

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 978-88-7975-677-8

2019 © 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



cercaci su
Facebook



seguici su
Instagram



seguici su
twitter

*In ricordo di Italo Signorini
a 25 anni dalla sua scomparsa*

INDICE

INTRODUZIONE

Alessandro Lupo

<i>Indios</i> e indigenismo.....	Pag.	11
Le dinamiche etniche nel Messico di oggi.....	»	24
<i>Bibliografia</i>	»	38
Ringraziamenti	»	53
Abbreviazioni	»	54

CAPITOLO I

Miguel Alberto Bartolomé

Mobilitazioni etniche e critica di civiltà. Una messa in discussione dei progetti statali in America Latina	»	55
L'irrazionalità delle scelte razionali.....	»	56
Le dinamiche dell'identità.....	»	58
Il discorso etnico e le retoriche identitarie.....	»	61
I movimenti etno-politici e i nuovi movimenti sociali.....	»	67
La critica di civiltà.....	»	71
<i>Bibliografia</i>	»	74

CAPITOLO II

Alicia M. Barabas

Dinamizzazione e ricreazione di identità etniche nello stato di Oaxaca	»	77
Alcuni problemi di definizione.....	»	79
Un panorama delle identità etniche nello stato di Oaxaca ..	»	84
<i>Bibliografia</i>	»	97

CAPITOLO III

Manuel Gutiérrez Estévez

Ancora sul sincretismo	»	99
<i>Bibliografia</i>	»	119

CAPITOLO IV

Jacques Galinier

Identità nucleare, identità periferiche. Nuove alternative dell'auto-presentazione tra gli Otomì contemporanei*	»	121
<i>Bibliografia</i>	»	135

CAPITOLO V

*Kazuyasu Ochiai***L'identità "di-lemmatica". Gli Tzotzil nel mondo**

occidentalizzato*	Pag.	137
Del vivere coniugando culture diverse	»	137
Comprensione e fraintendimento	»	138
Il linguaggio dualista dell'Occidente	»	139
L'eruzione del vulcano <i>El Chichonal</i>	»	141
Il viaggio erratico dell'apostolo sant'Andrea	»	143
"Yo soy indio!"	»	144
Atleti giapponesi a Salt Lake City	»	145
<i>Cogitas ergo es</i>	»	147
<i>Bibliografia</i>	»	148

CAPITOLO VI

*María Concepción Obregón, Rodrigo Liendo***I progetti archeologici e il loro impatto sociale: il caso di**

Palenque, Chiapas	»	151
Il caso particolare di Palenque	»	153
Palenque e le comunità indigene	»	157
Considerazioni finali	»	161
<i>Bibliografia</i>	»	163

CAPITOLO VII

*Cristiano Tallè***Dinamiche d'identità nelle scuole bilingui: il caso di San Mateo del Mar (Oaxaca)**

del Mar (Oaxaca)	»	165
La scuola a San Mateo del Mar	»	169
Dentro e fuori le aule scolastiche	»	174
Dinamiche d'identità	»	177
La scrittura indigena e la voce degli antenati	»	180
Tornando all'identità: il problema dei contenuti etnici	»	191
<i>Bibliografia</i>	»	194

CAPITOLO VIII

*Chiara Milano***La legittimazione delle medicine indigene in Messico.****L'esempio di un'associazione di guaritori nahua nella**

Sierra Norte di Puebla.	»	197
La legittimazione delle medicine tradizionali nei contesti di pluralismo medico	»	197

La medicina tradizionale nelle politiche sanitarie messicane ed internazionali.....	Pag. 200
Antecedenti della nascita di un'organizzazione di medici tradizionali a Cuetzalan	» 204
Nascita e storia dell'organizzazione di medici tradizionali Masehualpajti.....	» 207
Altre iniziative che coinvolgono i terapeuti tradizionali	» 212
La medicina indigena: terreno di negoziazione identitaria... ..	» 218
<i>Bibliografia</i>	» 221

CAPITOLO IX

Grazia Tuzi

Sovrapporre suoni, sovrapporre culture. La costruzione di un'identità nahua attraverso la musica e la danza	» 223
Il coro	» 234
I Voladores.....	» 241
I Mariachis	» 246
<i>Bibliografia</i>	» 248

CAPITOLO X

Claudia Troilo

Dio abitava già qui: origine e sviluppo di una teologia <i>in fieri</i>	» 251
Teologia India: genesi.....	» 256
"Teologia India": un accostamento volutamente dissonante	» 263
Plurale o singolare	» 265
Modalità di elaborazione della Teologia India.....	» 269
I protagonisti della Teologia India	» 273
Destinatari della Teologia India	» 275
Verso il trentennale: un tentativo di bilancio	» 276
<i>Bibliografia</i>	» 282

CAPITOLO VIII
**Dinamiche d'identità nelle scuole bilingui:
il caso di San Mateo del Mar (Oaxaca)**

Cristiano Tallè

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

San Mateo del Mar, il maggiore dei centri huave/*ikoots* situato sulla costa pacifica dell'istmo di Tehuantepec, è uno di quei posti nel mondo, appartati ed isolati, dove l'accelerazione dei contatti e delle comunicazioni non ha generato l'omogeneizzazione paventata da tanti teorici della globalizzazione, né ha azzerato il vissuto passato della comunità.¹ Dal forte "rumore di fondo" di un sempre più dirompente "stile di

¹ San Mateo del Mar è il maggiore dei municipi huave (circa 12.000 abitanti), popolazione indigena conosciuta anche con l'etnonimo di *mareños*, e, più recentemente, di *ikoots*, che abita la fascia litoranea del golfo di Tehuantepec, nello stato di Oaxaca ed è distribuita in quattro centri principali (oltre a San Mateo del Mar, Santa María del Mar, San Dionisio del Mar e San Francisco del Mar), intorno a due grandi lagune costiere, la Laguna Superiore e la Laguna Inferiore. Il tradizionale equilibrio economico ruota attorno alla pesca di laguna, praticata dagli uomini, e al commercio delle eccedenze peschiere (soprattutto gamberi), gestito dalle donne nei mercati dell'Istmo (Signorini, 1979, p. 45-72). Tale sistema economico, che soddisfaceva un tempo l'autoconsumo interno ed il fabbisogno di prodotti primari scambiati con i vicini zapotечи, oggi non è più in grado di garantire l'autosufficienza alla comunità. La sempre maggiore dipendenza dai mercati regionali e sovraregionali, in cui i prodotti primari locali (gamberi e pesce) hanno un basso potere d'acquisto, sta provocando da una parte una sempre maggiore tendenza all'accumulo di capitale e dall'altra un sovra-sfruttamento delle lagune e un impoverimento generale dell'economia locale (Cuturi, 1990). L'emigrazione, che ha spinto alcuni sanmateani fin negli Stati Uniti, sta diventando un fenomeno di considerevole portata. Questo testo viene pubblicato a 15 anni di distanza dalla sua stesura originale. Esso costituiva la prima restituzione pubblica di un'esperienza di ricerca di sei mesi (a cavallo fra il 2001 ed il 2002) nelle scuole bilingui della comunità, materia del mio dottorato di ricerca. Tale periodo di ricerca fu svolto grazie al sostegno (logistico e finanziario) della Missione Etnologica Italiana in Messico, finanziata dal MAE e diretta da Alessandro Lupo. I temi della scuola, della scrittura e dei suoi effetti sociali ed ideologici nei mondi indigeni amerindiani mi hanno accompagnato fino ad oggi e su di essi sono tornato in numerosi lavori posteriori a questo (si vedano, fra gli altri: Tallè, 2009, 2010, 2015). Rispetto al testo originale ho apportato alcuni aggiustamenti di stile ed alcuni aggiornamenti cronologici, senza intervenire tuttavia nell'impostazione del lavoro e nelle argomentazioni che lo sostengono. Gli scritti successivi rendono conto del percorso di

vita nazionale” che permea ogni contesto della vita quotidiana, emerge un’auto-rappresentazione identitaria di pratiche e discorsi locali che, per certi aspetti amplificati dai ritmi accelerati delle comunicazioni, sembrano perdere il loro vincolo col ciclo delle generazioni, per diventare fatti contemporanei.² “Globalizzazione” e “rivendicazione identitaria” sono le due facce di questo processo di metamorfosi (ideologica e sociale) che ha trasformato l’autorappresentazione delle popolazioni indigene del continente latinoamericano (e non solo) attraverso complessi processi di appropriazione degli strumenti, delle tecnologie e delle forme della rappresentazione (discorsive, visive, espressive ecc.), anche a costo di conflittuali e traumatici accomodamenti sociali.³ I contesti di questa metamorfosi sono quelli del contatto con la società nazionale che si presenta, di volta in volta, nelle vesti di individui concreti che perseguono interessi e obiettivi diversi e, in parte, conflittuali: ufficiali governativi, agenti delle organizzazioni indigeniste e umanitarie, missionari, soldati, antropologi, linguisti, politici, maestri ecc. La scuola è senz’altro un luogo nevralgico per cercare di cogliere in atto le dinamiche complesse e a volte contraddittorie di questo processo di metamorfosi dell’identità indigena; un processo creativo che non si limita ad un discorso autoreferenziale di appartenenza ad una tradizione comune, né ad un’appropriazione passiva di categorie costruite da altri, ma consiste piuttosto in

ricerca partito da questo primo lavoro e dei mutamenti sociali che nel frattempo hanno interessato la comunità.

² Intendo per contemporaneità una prospettiva ideologica sul presente (come la storia è una prospettiva ideologica sul passato e il progresso è una prospettiva ideologica sul futuro). La prospettiva della contemporaneità è strettamente legata ai cosiddetti processi di globalizzazione e implica la percezione di uno schiacciamento temporale sul presente, dovuta all’accelerazione dei contatti spazio-temporali (soprattutto a causa delle nuove tecnologie della comunicazione di massa), in cui gli eventi sembrano nascere, vivere e morire in virtù del loro significato e della loro comunicabilità (Anderson, 1996; Appadurai, 2001; Hannerz, 2001). Tale percezione del tempo rende simultanei ogni narrazione ed ogni evento in un sistema di comunicazione “de-contestualizzante” in cui si può perdere il riferimento delle generazioni come prospettiva di trasmissione temporale dei significati.

³ La ri-definizione della rappresentazione del “sé collettivo” delle popolazioni native in America Latina è l’altra faccia di un vasto movimento indigenista attraverso il quale le popolazioni indigene del continente hanno svolto un ruolo politico attivo ed organizzato nella vita sociale delle nazioni latino-americane, a partire dalla seconda metà del ’900. Per quanto riguarda i movimenti etnopolitici in America Latina la bibliografia è vastissima; in particolare si veda, pubblicato in Italia, Colajanni (1998). Per quanto riguarda lo stato di Oaxaca in Messico, si veda Barabas, Bartolomé (1990).

una continua negoziazione dei significati e in una feconda dinamica di decontestualizzazione e ricontestualizzazione dei discorsi e delle pratiche (Bauman, Briggs, 1990).

L'istituzione scolastica è stata in Messico uno dei principali vettori della creazione di un'identità nazionale postcoloniale, sorretta da una politica della lingua integrazionista portata avanti da agenti istituzionali come l'INI (*Instituto Nacional Indigenista*),⁴ la SEP (*Secretaría de Educación Pública*),⁵ l'ILV (*Instituto Lingüístico de Verano*),⁶ l'INALI (*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*);⁷ linguisti, antropologi, agenti governativi, maestri creoli e meticci hanno incarnato nelle comunità indigene più appartate il progetto di una nazione unitaria, giocato tutto intorno alla questione della lingua e dell'educazione (Aguirre Beltrán, 1992; de la Fuente, 1964; King, 1994); Rafael Ramírez, uno degli intellettuali ideologi della scuola rurale post-rivoluzionaria, così immaginava di parlare ad un ideale maestro rurale:

⁴ L'*Instituto Nacional Indigenista*, fondato da Alfonso Caso nel 1948, è stato il principale ente nazionale preposto a coordinare e promuovere le politiche rivolte ai popoli indigeni del Messico. Dal 2003 l'INI è stato riformato e sostituito dal CDI (*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*).

⁵ La *Secretaría de Educación Pública*, l'organo federale dell'educazione, gestisce, tramite la *Dirección General de Educación Indígena*, la politica educativa per le zone indigene.

⁶ L'*Instituto Lingüístico de Verano* è un'associazione di linguisti protestanti con obiettivi di proselitismo che ha avuto un ruolo fondamentale nell'indirizzare la politica educativa-linguistica del Messico fra gli anni '40 e '70, avviando una politica di castiglianizzazione indiretta bilingue che gradualmente ha preso il sopravvento sulla politica di castiglianizzazione diretta postrivoluzionaria (King, 1994, p. 113-129). Sulla scorta di accordi ufficiali con i governi messicani, e della collaborazione diretta con istituzioni nazionali come la SEP e l'INI, a partire dalla metà degli anni '30, personale dell'ILV è entrato in molte comunità indigene del Messico, perseguendo il doppio obiettivo di avviare un'alfabetizzazione in lingua indigena – passo preliminare verso l'alfabetizzazione spagnola – e di diffondere il Vangelo fra gli indigeni monolingui. L'opera di compilazione di vocabolari in lingua indigena andava di pari passo con l'opera di traduzione della Bibbia. A San Mateo del Mar il reverendo statunitense Milton Warkentin arrivò nel 1942 e vi rimase quasi ininterrottamente fino al 1969. Fu lui il traduttore della Bibbia, in collaborazione con Juan Olivares, allora giovane pescatore e fino alla sua scomparsa, nel 2009, informatore principale di generazioni di linguisti ed antropologi (Cuturi, 2003). A partire dal 1955 il lavoro del reverendo Warkentin fu affiancato da quello dei coniugi Stairs, i curatori del dizionario e della grammatica huave dell'ILV, ad oggi gli unici esistenti (Stairs, Scharfe, 1981).

⁷ L'*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* è un'agenzia pubblica federale creata nel 2003, in attuazione della *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, che si occupa della promozione, della tutela e dei diritti dei 68 gruppi linguistici presenti nel territorio nazionale messicano.

Per questo, il primo consiglio serio che voglio darti è che con questi bambini tu non faccia altro che insegnargli a parlare il castigliano. (...) Forse, leggendo queste parole, ti dirai: “Ma se gli insegno usando la loro lingua, perché non dovrebbero riuscire a comprendermi?”. Questo è molto facile da dire, ma ascolta: finora, caro maestro rurale, ti abbiamo considerato come un prezioso agente per assimilare la razza indigena nel seno della nostra, proprio perché pensavamo che il tuo lavoro cominciasse insegnando agli indios a parlare il castigliano (...). Ma se tu, per fornire loro la nostra scienza e il nostro sapere, gli parli nella loro lingua, perderemo la fiducia che avevamo in te, perché sarai tu a correre il rischio di venire assimilato. Comincerai coll’abituarti a usare la lingua dei bambini, poi inizierai, senza rendertene conto, ad assumere i costumi del gruppo sociale etnico a cui essi appartengono, quindi ne assumerai le forme di vita inferiori e infine tu stesso diventerai un indio, cioè un’unità in più da assimilare (Rafael Ramírez, cit. in Aguirre Beltrán, 1992, p. 76-77).

Tali politiche nazionali hanno di volta in volta dovuto fare i conti con la resistenza delle diverse ideologie delle lingue indigene, coi diversi percorsi di socializzazione linguistica e le diverse etiche e pratiche pedagogiche, ed i loro effetti oggi, dopo quasi un secolo di scolarizzazione indigena, sono contraddittori e certamente diversi da quelli preventivati da alcuni degli ideologi della nazione messicana. La scuola, da un lato, ha riprodotto ciclicamente generazioni di semi-alfabetizzati, sottraendoli in parte all’apprendistato delle pratiche tradizionali in favore di un’educazione formale alle competenze della scrittura spagnola e della matematica di base, vitali nella società nazionale. Questa educazione formale ha socializzato prospettive di vita divergenti dalle aspettative locali, prospettive destinate a rimanere in gran parte disattese nelle comunità indigene, creando una disgregazione del tessuto sociale e del sentimento di appartenenza alla comunità. Dall’altro lato, più di un trentennio di scolarizzazione massiccia ha influito profondamente nei più sottili processi ideologici di ridefinizione (a volte cosciente ed esplicita, a volte no) dell’identità indigena, offrendo strumenti comunicativi e simbolici nuovi (primo fra tutti la scrittura) per la selezione di alcuni significati culturali (prima fra tutte la lingua) e l’occultamento di altri, intorno ai quali si va ridisegnando un sentimento di appartenenza ad un passato comune e a un progetto futuro condiviso.

Prima di addentrarmi nel merito di queste dinamiche nel contesto specifico della comunità huave di San Mateo, farò un breve *escursus* sul processo di diffusione delle scuole nel villaggio, ricostruito attraverso le storie raccolte nella comunità fra maestri ed anziani.

La scuola a San Mateo del Mar

La scuola a San Mateo ha una storia abbastanza vecchia che ha accompagnato, per buona parte del '900, i processi di trasformazione sociale di questa comunità indigena, incidendo profondamente in essi. Basti pensare che non c'è sanmateano oggi che non abbia avuto rapporti diretti o indiretti con quest'istituzione. Anche i più anziani hanno appreso i rudimenti della scrittura e del far di conto nella prima scuola rurale della fine degli anni '20: i loro racconti parlano di un maestro di San Blas Atempa, un centro zapoteco dell'Istmo, che visse a San Mateo per alcuni anni, pagato con i soldi di una tassazione imposta a tutte le famiglie della comunità:

Qui c'era un maestro, Bernardo Jiménez, un vecchietto, un vecchietto di San Blas Atempa⁸ [...], ma siccome capisce anche la nostra lingua [il huave], quel maestro che viveva qui, è un maestro chiamato Bernardo Jiménez, e siccome è un ubriacone, beve un sacco, beve molto, prima era *anisado*,⁹ ma quando va in classe non beve. Ma dopo, siccome vive qui, ha una donna di qui... ha imparato, ormai capisce l'*ombeayüts*,¹⁰ per questo parla, anche se non parla la lingua, però capisce cosa stanno dicendo... (Gli alunni si siedono) tutti insieme, alcuni leggono il libro del secondo anno, altri leggono dei libri del primo anno, altri ancora il libro diiii... il sillabario, ma si siedono tutti assieme, no? [...]. La scuola aveva il tetto di foglie di palma [...] laggiù, dov'è la *Casa del pueblo*, quella era la scuola una volta [...] e gli alunni erano grandi, non come adesso, che sono bambini. (Prima) erano tutti uguali, non ce n'erano di primo, di secondo anno, no, stavano tutti insieme, imparano, imparano soltanto le lettere dell'alfabeto, non si disegna e non usano quaderni [...]. Sulla lavagna, sulla lavagna lì si scrive, e gli altri, quelli che sanno già leggere, quelli vanno alla lavagna, e quelli che ancora non sanno, non ci vanno, visto che non sanno rispondere [...]. Alcuni che hanno questa lavagnetta, ci scrivono sopra, non usano i quaderni, perché quaderni non se ne

⁸ Criteri di trascrizione delle interviste: i tre puntini indicano una pausa del discorso; i tre puntini fra parentesi quadre [...] indicano l'omissione di una frase per motivi di leggibilità; le parole fra parentesi tonda in carattere "non corsivo" sono state da me aggiunte per migliorare la comprensibilità della frase; i punti interrogativi fra parentesi tonde (?) indicano una parola non compresa durante la sbobinatura dei nastri registrati; le parole in lingua indigena sono scritte in carattere "grassetto" e "corsivo", la traduzione letterale è fra due barre, quella libera fra virgolette alte singole (esempio: *ombeayüts* /bocca nostra/ 'lingua indigena').

⁹ Bevanda distillata a base di anice, un tempo era il principale superalcolico disponibile a buon prezzo.

¹⁰ L'*ombeayüts* /bocca nostra/ è la lingua parlata a San Mateo del Mar da oltre il 90% degli abitanti in stretta convivenza con la lingua spagnola, parlata oramai in ogni contesto della comunità.

vendono, non c'era altro, non come adesso. [...] Si siedono intorno a un tavolo, così... fanno così, allora si siedono e il maestro gli fa lezione in base alle pagine del suo libro... gli fa lezione, il maestro la legge per gli alunni, e poi l'alunno si siede al suo banco, si siede, poi ne viene un altro, a fare la sua lezione, legge il libro e (il maestro) lo ascolta per vedere come sta leggendo, e poi se ne va da un'altra parte, così... così viene, viene il seguente (Albino Canales, 23 gennaio 2002).¹¹

L'arrivo del maestro Jiménez è stato uno di quegli eventi notevoli, di rottura con la continuità storica della vita comunitaria, che ha lasciato una traccia indelebile nella memoria collettiva; l'aspetto "evenemenziale", localmente percepibile, di un processo sociale molto più ampio e complesso che in quel periodo muoveva i suoi primi passi, quello della politica nazionale di castiglianizzazione delle comunità rurali indigene e della loro *incorporación* nella società nazionale post-rivoluzionaria. Questo processo, nella percezione locale filtrata dai racconti, è sintetizzato in tre tratti principali: l'estraneità del maestro (era un *mixiig*, ovvero proveniva da una città zapoteca dell'Istmo), l'estraneità della lingua (per quanto il maestro avesse appreso a qualche livello l'*ombeayüüts*, in aula usava lo spagnolo, motivo stesso del suo mandato istituzionale) e l'estraneità della scrittura (l'alfabetizzazione in lingua spagnola era spesso associata a metodi repressivi e costrittivi).

Questi tre tratti hanno continuato a caratterizzare l'istituzione scolastica durante i decenni successivi di scolarizzazione di massa, culminata negli anni '70 con l'apertura di nuove scuole e ancor più con l'entrata in massa di personale docente straniero più professionalizzato. Già dalla fine degli anni '70, però, iniziarono a nascere le prime scuole bilingui, favorite da un quadro istituzionale e legale teso a promuovere la formazione di promotori-educatori indigeni.¹² Il processo di diffusione del sistema bilingue, che i promotori di quel periodo descrivono come una

¹¹ Sequenza tratta da un'intervista ad Albino Canales, un anziano di 77 anni (nel 2001) che aveva frequentato la scuola rurale del maestro Jiménez all'inizio degli anni Trenta.

¹² La *Ley Estatal de Educación*, del 1995, e la *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*, del 1998, riconoscono il diritto ad una educazione bilingue e biculturale in tutti i municipi indigeni dello stato (che conta 15 gruppi etnici differenti distribuiti in 3.690 comunità appartenenti a 571 diversi municipi; Barabas, Bartolomé, 1990, p. 15-26). La prima generazione di educatori indigeni bilingui si ebbe però già all'inizio degli anni '70 all'interno di un progetto sperimentale pilota (il cosiddetto *plan piloto* diretto dall'IIISEO – *Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca*) che mirava a formare operatori sociali indigeni (*i promotores* e le *mejoradoras*) col doppio scopo di castiglianizzare e alfabetizzare le giovani generazioni indigene e di apportare miglorie igienico-sanitarie e socio-lavorative nelle comunità.

vera e propria “conquista”, cominciò a partire dalle *agencias*,¹³ trascurate fino ad allora dal sistema monolingue, e si concluse nel 1985, non senza dispute e tensioni. Con un accordo preso durante un'assemblea comunitaria dalle autorità e dai *padres de familia*, i maestri *moel* /stranieri/ vennero cacciati dalla principale scuola del capoluogo municipale, la primaria “Emiliano Zapata”:

I maestri *moel* (stranieri) non restavano nel villaggio, venivano due, tre giorni a settimana e se ne andavano, o a volte non arrivavano per niente [...]; la gente aveva un sacco di litigi e di problemi, ché (i maestri) là si ubriacavano, facevano quello che volevano nella scuola e... perché vivevano lì dentro [...] Insomma era un disastro, no? E la gente, sì, in un certo senso li rispettava, ma poi arrivò un momento in cui la gente disse basta, è troppo quello che fanno i maestri e non è giusto [...] e disse: “No, se è così allora è meglio che li cambiamo”. Per questo nel 1985 la gente disse basta... è stato nell'84-'85, nell'84 si iniziò con l'anno scolastico '84-'85, si prese questa decisione (Felipe Oviedo, 7 aprile 2002).¹⁴

Oggi a San Mateo ci sono due asili, tre scuole primarie ed una scuola superiore bilingui, ed una scuola primaria bilingue è presente in ogni *agencia municipal*.

L'arrivo della scuola a San Mateo, come in ogni contesto culturale estraneo ad una istituzione educativa formale, ha comportato un profondo cambiamento nella percezione del tempo e dello spazio sociali; aggregando ciclicamente i giovani in contesti istituzionali di comunicazione e interazione sociale (caratterizzate dal rapporto maestro-alunno), ha creato una discontinuità netta con i tempi e gli spazi sociali della comunità, quelli della educazione informale, strettamente vincolata alla divisione di genere delle pratiche tradizionali (la pesca e l'agricoltura maschili, le attività domestiche ed il commercio femminili), e quelli del ciclo cerimoniale annuale che scandisce i tempi della vita politica comunitaria (cfr. nota 35). Di questa profonda trasformazione si possono leggere i segni fin nella morfologia dello spazio abitato che, a partire dagli anni della scolarizzazione di massa, ha perso il suo equilibrio cosmologico codificato nella toponimia e nella topografia del villaggio: i confini “tradizionali” dell'abitato erano anatomicamente

¹³ Le *agencias municipales* sono delle comunità satellite del capoluogo, nate in genere dall'aggregazione di unità residenziali sparse (*rancherías* ‘frazioni rurali’), con una certa indipendenza amministrativa ed una loro rappresentanza all'interno del governo municipale della comunità.

¹⁴ Sequenza tratta da un'intervista al maestro Felipe Oviedo, uno dei protagonisti dell'introduzione del sistema bilingue nella comunità e primo direttore del distretto scolastico della zona huave che fa capo a San Mateo del Mar.

assimilati a due teste (rispettivamente le estremità est e ovest del villaggio: *(o)mal kambaj andiü nonüt* /testa del villaggio verso est/ e *(o)mal kambaj andiü 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, 1979, p. 250-260). Queste estremità dell'abitato erano segnate da croci, luoghi di pratiche rituali private e pubbliche, e difese simboliche contro i *naguales* stranieri¹⁵ ed il demone che minacciavano il villaggio specialmente durante certi periodi dell'anno (come la settimana santa) (Rubeo, 1991). La costruzione degli edifici scolastici alle quattro estremità del villaggio ha provocato l'aggregazione di molta popolazione, fino ad allora sparsa nelle *rancherías* (nuclei abitativi sparsi), intorno ad essi. Sono nati così veri e propri quartieri periferici che hanno inglobato gli antichi "limiti" ed hanno scompaginato l'ordine cosmologico dello spazio abitato.

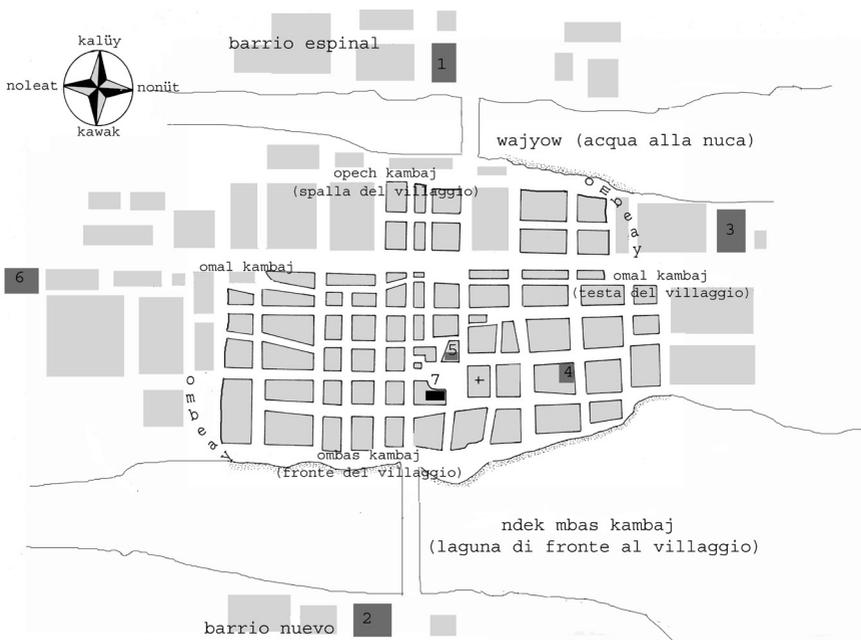


Figura 1 La posizione delle scuole nell'abitato di San Mateo del Mar [1, 2, 3 scuole primarie bilingui. 4, 5: scuole materne bilingui (*preescolares*). 6: scuola secondaria formale (non bilingue). 7: municipio].

¹⁵ Sulla nozione locale di *nagual* si veda Tranfo (1979).

Se la scuola ha indubbiamente cambiato i processi di socializzazione della comunità, il passaggio al sistema bilingue ha segnato un'ulteriore rivoluzione, aprendo la scuola alle dinamiche comunitarie. Innanzitutto ha ribaltato i tre tratti che storicamente avevano connotato la presenza della scuola: del maestro oggi si conoscono per lo meno la provenienza e l'affiliazione parentale, tratti sociali che lo collocano in una mappa di orientamento e controllo sociale che è la stessa degli alunni che frequentano la scuola e dei loro genitori. Per quanto le lezioni siano tutt'ora tenute in gran parte in lingua spagnola, l'*ombeayüts* è la lingua largamente dominante fra gli alunni e quella più usata nelle relazioni informali con i maestri. A scuola inoltre si impara anche a scrivere la lingua nativa, per quanto manchi tutt'ora un criterio formale di trascrizione riconosciuto ed un'adeguata formazione didattica degli insegnanti.

È forse proprio a partire da questi presupposti, da indagare tutti all'interno delle aule scolastiche, che la scuola ha cominciato a connettersi in maniera sempre più stretta al tessuto sociale del villaggio, aprendo i suoi spazi ai processi di socializzazione locali. Oggi può capitare che le autorità locali convochino le assemblee pubbliche nel cortile di una scuola o che durante la ricreazione si creino piccoli mercatini gestiti dalle donne, com'è tradizione della divisione di genere del lavoro locale (cfr. nota 1). Far parte dei *comités de padres de familia* – associazioni dei genitori degli alunni che compartecipano alla gestione di molti aspetti della vita scolastica – è un servizio che rientra nella logica comunitaria del *tequio*.¹⁶ Negli ultimi 25 anni i maestri bilingui sono andati costituendo un gruppo sociale ben distinto all'interno della comunità. Grazie alla loro posizione sociale di mediazione fra comunità e istituzioni nazionali e alle loro specifiche “competenze professionali” nella scrittura e nello spagnolo, i maestri occupano sempre più spesso posizioni di vertice all'interno del sistema politico locale, nominalmente definito *de usos y costumbres*.¹⁷

¹⁶ Si definiscono genericamente *tequios* i lavori cooperativi svolti gratuitamente come servizio alla comunità, in genere sotto la direzione delle autorità pubbliche; si realizzano per *tequio* costruzioni e riparazioni di edifici pubblici, sistemazione di strade e condotte idriche, lavori agricoli e di pulizia delle lagune. Il *tequio* era fino a non molto tempo fa un servizio non retribuito cui nessun uomo si poteva sottrarre. Oggi esso è sempre più spesso sostituibile da un corrispettivo in denaro, pagato in sostituzione del servizio trascurato (de la Fuente, 1964, p. 167-182 e *passim*).

¹⁷ La *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas* dello Stato di Oaxaca del 1998 garantisce formalmente alle comunità indigene, a livello di municipio o di *agencia municipal*, un certo grado di autonomia normativa, giuridica ed organizzativa. Secondo una rappresentazione prototipica, oramai sempre meno corrispondente alla realtà

Tanto fuori dalla scuola, nei macro-processi comunitari, quanto dentro di essa, nei micro-processi didattici, si possono leggere i segni di un percorso di appropriazione sociale e di reinterpretazione culturale dell'istituzione, iniziato fundamentalmente con la diffusione del sistema bilingue (Tallè, 2009).

Dentro e fuori le aule scolastiche

Le scuole bilingui oggi, per quanto conservino i tratti rigidi dell'istituzione nazionale, offrono nuovi spazi per la rinegoziazione, più o meno esplicita, dell'identità indigena, in un gioco continuo di connessioni fra comunità e scuola, in una dinamica di decontestualizzazione e ri-contestualizzazione dei discorsi e delle pratiche dalla comunità alla scuola e viceversa (Bauman, Briggs, 1990); dinamica resa possibile solo a partire dalla presenza dei maestri indigeni nelle aule.

Nel suo aspetto pubblico e istituzionale, la scuola è caratterizzata da una rigida cerimonialità, connotata da una chiara marzialità di impronta nazionalista, che richiama il progetto politico ed il ruolo ideologico della scuola in un paese multietnico e multilingue come il Messico, unificato dall'alfabetizzazione nella lingua coloniale. Ogni lunedì, in ogni scuola di San Mateo (come in ogni scuola della nazione), si celebra la cerimonia del saluto alla bandiera nazionale del Messico: tutti gli alunni, con l'uniforme della scuola, si schierano nel cortile come piccoli soldati e all'alza bandiera intonano l'inno nazionale suonato da una *banda de guerra*, motivo di orgoglio e competizione fra le scuole. Il ripetersi di cerimonie del genere,¹⁸ e la ridondanza di stilemi comportamentali fortemente routinizzati, connotano in maniera inequivocabile l'origine esterna dell'istituzione e marcano la scansione del tempo sociale nazionale all'interno della vita comunitaria, sincronizzandola in parte con la vita nazionale.

dei fatti, il sistema politico locale è organizzato intorno a due linee di incarichi pubblici (*cargos*) che gli uomini adulti della comunità devono svolgere su nomina di anziani *principales* (coloro che hanno già assolto nella loro vita i più importanti incarichi): quella religiosa, che prevede l'espletamento di incarichi cerimoniali all'interno delle attività rituali ecclesiastiche, e quella civile, che prevede invece incarichi più prettamente politici di gestione di questioni di interesse pubblico e di mediazione col sistema politico nazionale; ai vertici le due gerarchie di potere convergono nella carica dell'*alcalde*, la massima autorità morale della comunità con responsabilità giudiziarie e rituali (Signorini, 1979, p. 73-98).

¹⁸ Tutte le celebrazioni del calendario scolastico nazionale (anniversari degli eroi nazionali a cui sono dedicate le scuole o ricorrenze della storia nazionale) sono occasioni per la celebrazione di cerimonie scolastiche in cui si ripetono analoghi stilemi comportamentali marziali.



Figura 2 Cerimonia dell'alza bandiera all'inizio della settimana scolastica in una scuola primaria bilingue di San Mateo del Mar (foto C. Tallè).

Questi presupposti di disciplina ed ordine codificati e stratificati nelle prassi istituzionali vengono però spesso disattesi nella gestione del quotidiano delle aule, dove si instaurano situazioni spesso fluide e a volte caotiche che possono cambiare imprevedibilmente i canonici rapporti asimmetrici fra insegnanti ed alunni. Se non fosse per il ricorrere di alcuni espliciti “segna contesto” scolastici (la lavagna, la cattedra, la disposizione spaziale dell’aula ecc.) che rendono riconoscibile la scuola in qualsiasi situazione culturale la si incontri, a volte si stenterebbe a riconoscere i tratti di una lezione scolastica nel quotidiano delle scuole primarie bilingui di San Mateo. All’interno delle aule salta subito all’occhio la mancanza di demarcazione delle attività e dei compiti che, nel corso di una giornata, tendono a sovrapporsi e a slittare gli uni sugli altri (un dettato in un disegno, un’operazione matematica in una lettura) e raramente s’incanalano in un unico vettore d’attività diretto e gestito dal maestro che deci-



Figura 3-4 Interazioni fra pari in una scuola primaria bilingue di San Mateo del Mar (foto C. Tallè).

de i turni di parola, i turni di lettura, i turni d'andata alla lavagna, com'è tipico delle modalità d'interazione scolastiche. Le attività si svolgono in un clima generale che lascia largo spazio alle interazioni informali fra bambini (quelle che Susan Philips ha chiamato "interazioni infrastrutturali") in cui il discorso didattico del maestro (definito dalla Philips "interazione ufficiale") è dominante ma non totalizzante, è solo uno dei possibili percorsi comunicativi da seguire all'interno del contesto.¹⁹

In questa situazione il gioco, la lotta, la battuta di spirito, il disegno, ed altre attività non propriamente scolastiche hanno largo spazio e diventano frequenti unità

¹⁹ «*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*» (Philips, 1983, p. 74).

di aggregazione e partecipazione che strutturano l'attenzione dei bambini in classe ai margini de, o a volte in competizione con, l'attività didattica ufficiale. Queste situazioni sono ricorrenti soprattutto nelle prime classi della primaria, ma continuano ad essere un tratto comportamentale di fondo anche nelle classi superiori.

Dinamiche d'identità

Fra la formalità e la rigidità delle prassi istituzionali e la fluidità e la imprevedibilità dei processi comunicativi che si svolgono in classe, si gioca dunque la rinegoziazione dello stesso discorso identitario. La cerimonialità marziale nazionalista offre per esempio uno strumento performativo inedito per l'affermazione di simboli di identità collettiva, icone sincretiche dell'identità indigena a scuola, secondo il codice proprio di questi eventi: durante le parate ginniche, in occasione delle diverse ricorrenze del calendario nazionale, gli studenti sfilano per le strade del villaggio vestiti come tanti "Emiliano Zapata", accanto a bambini abbigliati da pescatori con i loro *nchep* /canestri/ sulle spalle,²⁰ a bambine vestite con l'*enredo*²¹ e a piccoli "guerriglieri zapatisti" contemporanei. Prove ginniche, tipiche della performatività nazionalista, si alternano a "danze etniche" reinventate in contesti scolastici. Queste occasioni di cerimonialità scolastica possono divenire così nuovi contesti di affermazione identitaria, eventi comunitari inediti di standardizzazione e riproduzione di diverse prospettive di "huavità", ripensata attraverso i codici della nazionalità (la bandiera, la parata, la performatività marziale), in cui coesistono, in una mescolanza "eteroglotta", schegge di storia nazionale e locale, prospettive del tempo istituzionali e comunitarie, icone del lavoro scolastico (l'alfabeto e il libro) e del lavoro locale (il gambero, prodotto principale della pesca nelle lagune, e il canestro, attrezzo indispensabile nel corredo di qualsiasi pescatore).

²⁰ Lo *nchep* è il canestro che fa parte del corredo di ogni pescatore di San Mateo; in esso vengono trasportate la rete, il machete, il coltello, i piombi, il cibo e, naturalmente, il pesce pescato.

²¹ L'abbigliamento tradizionale femminile, oggi completamente in disuso, era costituito da una *falda de enredo*, una tela di stoffa rossa avvolta intorno alla vita che copriva le gambe fino alle caviglie (*nacants jael* /rossa tela/) e da una blusa (*meed*, sp. *huipil*) decorata con linee geometriche. Oggi le donne indossano abiti di foggia zapoteca, l'etnia dominante nell'Istmo che esercita una forte pressione acculturativa in tutta la regione.



Figura 5 Lo scudo del *bachillerato ikoots*, la scuola superiore bilingue di San Mateo del Mar, dove appaiono, accanto al libro, due teste di gambero (in alto), il mais (a sinistra), il pesce sega (a destra) ed il serpente unicorno (*nots weak* / un corno/) protagonista di vicende cosmologiche narrate nei miti (foto C. Tallè).

Tali “contraddizioni socio-ideologiche fra il presente ed il passato” (Bachtin, 1981, p. 291) coesistono e si integrano attraverso un *topos* ideologico contemporaneo, una nuova “voce” dalla prospettiva temporale dell’oggi, quella dell’identità etnica, potente produttore di senso dell’esperienza scolastica bilingue nella comunità.

Nelle aule la costruzione dell’identità si fa invece più negoziata, un processo più sottile ed indefinibile che si gioca nella costante interferenza fra l’*ombeayiiüts* /bocca nostra/ ‘la nostra lingua’ e lo spagnolo (*ombeay moel* /bocca dello straniero/ ‘la lingua straniera’) e attraverso le interazioni, così fluide e imprevedibili, fra maestro e alunno. La scuola bilingue è infatti, soprattutto, il luogo d’interferenza fra spagnolo e *ombeayiiüts*, costantemente in gioco nei micro-processi comunicativi fra maestri e alunni. Lo spagnolo resta sicuramente la lingua del potere istituzionale legata all’autorità del maestro e l’*ombeayiiüts* la lingua dominante nelle relazioni informali e infrastrutturali fra bimbi e per ciò stesso subalterna

allo spagnolo. La relazione asimmetrica fra maestro e alunno determina l'asimmetria diglossica fra le due lingue usate nel contesto scolastico, riassumendo un modello generale di relazione fra indigeni e non che si ripete in ogni contesto nazionale. Nel caso della scuola bilingue vi è però una variabile fondamentale: il solo fatto che il ruolo del potere didattico sia ricoperto da un nativo, che parla la stessa lingua dei bambini, basta a volte a ridisegnare la struttura di partecipazione generale nell'aula, ricollocando in essa la posizione d'autorità del maestro e ridefinendo la relazione fra docente e discente e con essa anche la relazione diglossica fra le due lingue. L'uso dell'*ombeayüüts* in classe basta di per sé a cambiare le modalità di insegnamento e l'equilibrio fra autorità dell'insegnare e disposizione all'attenzione e all'ascolto, equilibrio fondamentale nella costruzione di qualsiasi contesto d'apprendimento.

L'uso dei pronomi huave nell'interazione scolastica può essere un buon esempio di questo processo di emersione del discorso identitario che dal contesto scolastico si ripercuote poi nella comunità e in più ampi contesti d'interazione sociale a scala regionale e nazionale. Il maestro, nel rivolgersi collettivamente alla classe, oscilla fra l'uso del "voi" e quello del "noi": il "voi" (*ikona*) distingue i ruoli e fa emergere l'autorità dell'insegnante (durante i rimproveri o l'assegnazione dei compiti ecc.); il "noi" accomuna chi parla a chi ascolta e riplasma in maniera più partecipativa l'attenzione. L'*ombeayüüts*, come molte lingue amerindiane, distingue tre diverse forme del pronome "noi" (Scharfe, Hollembach, 1981, p. 295-296 e *passim*): la prima forma (*xikona*) si riferisce a "io e loro" ed esclude quindi ogni possibile interlocutore diretto (forma esclusiva). La seconda forma (*ikora*) si riferisce a "io e te", includendo l'interlocutore a cui ci si rivolge ed escludendo l'ascoltatore passivo (forma duale). La terza forma è la forma inclusiva (*ikootsa*) e si riferisce invece a "io, loro e voi", includendo tutti i partecipanti all'evento comunicativo (chi parla, chi interloquisce e chi ascolta).²² È proprio questa forma inclusiva, *ikootsa*, quella più usata in classe: essa include chi parla (il maestro) e chi ascolta (i bimbi) prospettando un contesto comune d'azione (anche se poi nei fatti le azioni dell'insegnante e quelle degli alunni saranno ben distinte). Durante una lezione di terzo grado sui pronomi, interamente parlata in *ombeayüüts* da entrambe le parti, un maestro forma-

²² I pronomi huave hanno due casi: nominativo ed oggettivo. I pronomi nominativi si usano come soggetto, quelli oggettivi si usano come oggetti diretti ed indiretti. I pronomi nominativi hanno una vocale finale che li distingue da quelli oggettivi; nel caso del pronome 'noi': *xikona/xikon* (forma esclusiva), *ikora/ikor* (forma duale), *ikootsa/ikoots* (forma inclusiva).

lizza i pronomi in *ombeayüüts* mediante una lista di 6 caselle (una per ogni pronome) che ricalca il modello grammaticale spagnolo; in questa lista non appaiono le tre varianti del “noi” ma solo la forma inclusiva *ikootsa* come forma standard grammaticale. In questa maniera il maestro reifica un uso del “noi” dominante nel contesto scolastico, precipitato grammaticale della dinamica comunicativa dell’aula dove il discorso didattico dell’insegnante è immerso in un flusso continuo di “interazioni infrastrutturali” fra pari (Philips, 1983) che strutturano l’interazione scolastica. Tale “reificazione grammaticale” impoverisce tuttavia la varietà formale dei pronomi huave che, in altri contesti, sottintende una specifica attenzione alla molteplicità e fluidità delle strutture di partecipazione che si possono instaurare fra chi parla e chi ascolta. Questa “tipizzazione scolastica” è tanto più significativa in quanto è affermata per mezzo dello strumento comunicativo più tipico della scuola, la scrittura alla lavagna.

La stessa forma pronominale inclusiva *ikootsa* è oggi genericamente usata come endo-etnonimo generale indicante l’intera etnia a livello regionale, in contrapposizione all’etnonimo tradizionale di “Huave”, con cui la popolazione è nota nella società nazionale e fra gli antropologi, etichetta dispregiativa di origine, pare, zapoteca che significa “gente marcita dall’acqua”. È interessante notare come furono proprio dei maestri bilingui, agli inizi degli anni ’90 del ’900, i promotori dell’uso identitario della forma pronominale *ikootsa*, la stessa usata e grammaticalizzata in aula.²³ Dentro la comunità l’uso identitario del pronome come endo-etnonimo, inizialmente limitato al circuito dei maestri intellettuali, è andato acquisendo sempre maggiore rilevanza, amplificato dagli strumenti della scrittura e della comunicazione di massa (ad esempio le radio comunitarie); parimenti, in contesti di contatto con la società nazionale esso ha incontrato una crescente fortuna.²⁴

La scrittura indigena e la voce degli antenati

Il ciclo socio-linguistico di questa parola (da alternativa pragmatica nell’uso quotidiano, a forma tipica grammaticale nell’uso scolastico,

²³ Erano gli anni del cinquecentenario dello sbarco di Colombo nelle Americhe e della sollevazione zapatista nel Chiapas.

²⁴ Tanto in alcune dichiarazioni dell’EZLN (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional*), quanto in alcuni documenti della IEEPO (*Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*) si preferisce usare l’endo-etnonimo *ikootsa* invece del classico eso-etnonimo “huave”.

a endo-etnonimo in contesti politici di contatto) mostra quanto oggi l'identità huave/*ikoots* possa venir legittimata a partire dalla scuola, attraverso un'ideologia della lingua che passa per la sua conservazione e standardizzazione. Dalla scuola emerge infatti un progetto identitario di scrittura che unisce il passato al futuro, fra selezione della memoria e proiezione di una visione futura consapevole: il riscatto dell'*ombeayiiüts* che parlavano gli antenati e la possibilità futura di scriverlo.

F: Be', dipende da di cosa si parla [...] perché molte volte forse neanche noi lo parliamo bene, perché abbiamo perso l'originalità della pronuncia della nostra stessa lingua... sì... abbiamo perso molte cose [...]. Adesso noi parliamo, io dico *sap*, no?... tu mi dici *sap*, be', magari hai capito che cos'è. / C: È 'pecora'. / F: No? Ma sto parlando anche di 'cotone'. / C: È chiaro. / F: Sto parlando di 'argilla'. / C: Perché, è chiaro, ha un significato doppio, triplo. / F: Per questo, allora io credo che i nostri antenati avevano un suono, un senso... un suono un po' diverso per ciascuno (dei significati), io credo che sia così. Perché? Perché abbiamo cambiato molto [...]. Io credo di sì, sicuramente c'è un po' di suono differente in certe cose, ma noi adesso non l'abbiamo più differente, lo pronunciamo quasi uguale... in alcuni casi sì, in alcuni casi sì, ma nel contesto, quando stiamo parlando allora sì, uno si rende conto. Perché? Perché ha un'altro suono un po' diverso... ecco la questione (Felipe Oviedo, 7 aprile 2002).²⁵

M: Guarda, esiste un dizionario, ma... è chiaro... credo che lo hanno scritto i nordamericani che sono venuti, ci sono molte parole che non si accordano con la nostra pronuncia, con la lingua che pronunciamo noi [...]. Ebbene, è quello che si cerca, insomma, ossia... formare un alfabeto huave, ossia ciò che è la lingua indigena, no?... insomma cercare, parlare con i più anziani... come si pronuncia, perché ci sono parole che sono prestiti, sì [...], sì, ci sono alcune parole che non troviamo, per esempio "giallo"... quasi nessuno, la maggioranza, per strada, la gente del villaggio, non sanno neppure come si dice in huave "giallo"... mentre tutti i vecchietti sì, lo sanno, no?, ma per chiedere adesso non ci sono più [...] dice che un tempo la gente sì, parlava soooooo huave (Martín Mases, 14 novembre 2001).²⁶

B: Per me è difficile dire perché è importante scrivere l'*ombeayiiüts* [...], stiamo cercando di fare in modo che l'*ombeayiiüts* rimanga, no?... sì, che si continui a trasmettere oralmente, ma che questo ci porti anche

²⁵ Cfr. nota 14.

²⁶ Sequenza tratta dall'intervista al maestro Martín Mases, *Presidente municipal* entrante ai tempi in cui è stata fatta l'intervista. Il *Presidente municipal* è la massima carica elettiva della linea civile dei *cargos* (cfr. nota 17).

a sviluppare la nostra lingua, non solo al fatto di volerla recuperare e scrivere... ma anche sviluppare la lingua, no? perché vedo nelle altre culture, che ci sono scrittori e qui quasi non abbiamo... una letteratura nostra, una letteratura *ikoots*, e non c'è neanche uno sviluppo linguistico, no?, di dare un nome, per dire, dare un nome alle cose che non ce l'hanno, no?... non restare soltanto con tutti i prestiti (dallo spagnolo) (Beatriz Gutiérrez, 25 marzo 2002).²⁷

In quanto prodotto della scolarizzazione, il progetto di alfabetizzazione in *ombeayiüts* implica la sua standardizzazione e grammaticalizzazione, supportata da una ideologia della “correttezza-correzione” tipica del contesto scolastico. Questo processo di standardizzazione comporta però necessariamente conflitti e contraddizioni, imponendosi necessariamente il confronto col modello spagnolo dominante. Da un lato emerge la tendenza a perseguire un ideale “purismo” in nome di un illusorio ritorno alla forma “corretta” originale (quella parlata dagli anziani).²⁸ Dall'altro il confronto col modello castigliano comporta spesso anche la tendenza opposta, ovvero un appiattimento dell'*ombeayiüts* sullo spagnolo che impoverisce tutta la gradazione pragmatica, sociale e culturale dei significati in forme grammaticali ad esso estranee.²⁹

²⁷ Sequenza tratta dall'intervista alla maestra d'infanzia Beatriz Gutiérrez, una delle principali sostenitrici del progetto di diffusione della scrittura indigena nella comunità. La sua particolare condizione familiare, figlia di madre zapoteca e padre huave, ha contribuito certamente ad un percorso biografico di ricostruzione identitaria consapevole che passa attraverso la scrittura in lingua indigena come “grado zero” della coscienza d'appartenenza etnica (una breve biografia linguistica di Beatriz Gutiérrez è pubblicata in Meyers (2000); la stessa biografia linguistica appare anche nella sua tesi inedita, Gutiérrez Luis B., *Los materiales didácticos en la educación preescolar* (tesis de licenciatura en educación preescolar para el medio indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Ixtepec, Oaxaca, 2001).

²⁸ Frutto di tale ideologia purista è il rifiuto del modello di ortografia proposto dal dizionario dell'ILV (Stairs, Scharfe, 1981). Alcuni ispanismi sono rifiutati a favore di una forma di scrittura più marcatamente “autonoma” (ad esempio 'gi' / 'ge' invece di 'gui' / 'gue' e 'ki' / 'ke' invece di 'qui' / 'que'). Altro fenomeno legato alla “tendenza purista” è il conio di neologismi per riferirsi ad oggetti estranei al contesto locale e tuttavia largamente usati, che non hanno un nome nella lingua nativa (ad esempio: *omal manchiüke* / testa di ferro/ per *computer*). Tali neologismi, nati in contesti scolastici, hanno solitamente uno scarsissimo uso nel parlato quotidiano.

²⁹ Come s'è già visto, l'uso dell'*ombeayiüts* che si fa in classe può favorire l'impovertimento della lingua e la sua standardizzazione semplificata. Una costruzione verbale tipica del contesto scolastico (ed in genere della parlata huave in contesti di contatto con la società nazionale) è l'uso della forma verbale generica *ataag* /fa/ associata alla forma infinita del verbo spagnolo (esempio: *ataag copiar*). Il verbo *ataag* funge da “verbalizzatore translinguistico” (Cuturi, 1997, p. 42 in nota) tramite il quale il huave “accoglie” espressioni verbali estranee al suo “gioco linguistico” (come *ataag creer*, *ataag mandar*, *ataag pensar*, *ataag respetar* ecc.) ma che, al contempo, ne impoverisce ed appiattisce la

L'altra faccia del processo di standardizzazione, che ha più a che fare con implicazioni di potere, è quella del processo di autorizzazione della forma legittima di scrittura. Dalla scuola ci si aspetta debba uscire una forma autorizzata di scrittura ed i maestri, insieme alle autorità scolastiche e municipali,³⁰ ne sono i portavoce nella comunità. Ma al processo di standardizzazione-autorizzazione partecipano in qualche modo anche i bambini nelle classi, gli antropologi e i linguisti che sempre più e con sempre maggiore impatto lavorano nel villaggio, e certamente anche gli anziani quasi monolingui ai quali i maestri ricorrono per recuperare parole in disuso.

Nelle aule dove si insegna a scrivere *ombeayüts* c'è il cuore pragmatico di questo processo di negoziazione della forma corretta dello scrivere. Qui il conflitto ed il paradosso si fanno "patenti" e si traducono in un ribaltamento delle relazioni sociali fra maestro (portatore di una tradizione scolastica estranea al processo di produzione di significati del "gioco linguistico" dell'*ombeayüts*) e alunno (portatore di un "gioco linguistico" di produzione di significati agrafa, estraneo al contesto sociale scolastico e alla sua tradizione "semantica"; cfr. note 37-39). Così può avvenire che il maestro, ricorrendo ai suggerimenti degli alunni, si esponga alle loro correzioni, e che la lavagna diventi il luogo della negoziazione della responsabilità della corretta forma di scrittura indigena, oltre che di un'imprevedibile imbarazzo del maestro. Riporto qui di seguito una sequenza tratta da una lezione di lingua indigena in una sesta classe di una scuola primaria bilingue (Tallè, 2009, p. 290-304):

1 M *bien* /bene/ [e va alla lavagna]...³¹

varietà espressiva. Si veda ad esempio la grande varietà espressiva e connotativa dei verbi relativi al campo semantico del ricordo, del pensiero e dei sentimenti costruiti intorno al lessema *omeaats* /cuore/ in posizione di agente o paziente che viene totalmente cancellata dalla formula *ataag* + vb. spagnolo (ad esempio *sayamb wüx ximeaats* /cerco nel mio cuore/ 'penso' - con connotazione creativa - vs. *ataag pensar*).

³⁰ Specialmente da quando i maestri bilingui sono diventati un considerevole gruppo di potere locale e sempre più spesso sono i candidati più accreditati per ricoprire le cariche municipali più alte.

³¹ Criteri di trascrizione dell'interazione in classe: ogni riga numerata indica il susseguirsi dei turni di parola, la lettera "M" indica il turno del maestro, la lettera "b" indica il turno di un bambino (b, b', b", b""; bb indica due o più bambini che parlano contemporaneamente), "cl" indica la risposta corale della classe, "io" indica un mio intervento. Il simbolo // indica il sovrapporsi di due turni di parola. Per la trascrizione dello spagnolo e del huave valgono i criteri esposti nella nota 8. Le parole fra virgolette basse indicano frasi scritte alla lavagna («*netsamb*» /morde/), quelle fra virgolette alte doppie ("ümbarraw" / all'alba/) indicano frasi lette. Fra parentesi quadre, in coda alla sequenza del parlato, sono

- 2 **ndot apmarangaats noik** (*copia*) **wüx ombeayiüts?** /che ne dite se facciamo una (copia) nella nostra lingua?/
(...)
- 3 b' *un perro...un perro* /un cane... un cane/
4 b" *ladró* /abbaiò/
5 b" *un perro ladró mucho a una persona* /un cane abbaiò forte ad una persona/ [il maestro scrive «**aga pet t**» /un cane/ e subito cancella “t”; sarebbe «**aaga pet**»]
6 b' **aaga pet** /un cane/
7 b" **netsamb... aaga pet netsamb** /morde... un cane che morde/
8 M [scrive «**necham**» invece di «**netsamb**»]
9 bb **aaga pet “necham”** /un cane “morde”/ [i bimbi pronunciano la parola in maniera marcatamente sbagliata così come l’ha scritta il maestro alla lavagna: “**necham**” invece di “**netsamb**”]
10 M **kondom** /poi/
11 b “**necham**”, “**necham**” /“morde”, “morde”/ [la pronuncia la parola scritta dal maestro genera risate in aula]
12 b" “*te*”, “*te*”, “*te*”
13 b **aaga pet “necham”** /un cane “morde”/ [il maestro sorride e cancella la sillaba “ch” della parola «**necham**»]
14 b **netsamb** /morde/
15 b" “*te*” **makiüüb** “*ese*” /“ti” con “esse”/
16 S corregge «**nednsam**» (e non «**netsamb**»)
17 bb “**nednzam**”, “**nendzam**” /“morde”, “morde”/ [i bambini pronunciano la parola in maniera volutamente errata, così come il maestro l’ha scritta alla lavagna]
18 M [cancella la “n”]
19 ba “*te*” *maestro*
(...)
20 b" “*te*”, “*te*”
21 io “*te*” “*ese*” *maestro*
22 b “*te*”
23 b' **aaga pe...** /un ca.../
24 io **netsamb** /morde/
25 M [corregge “ds” in “ts” e scrive correttamente «**netsamb**»]
// io: **at kiaj ajlüy** /è così/
(...)
26 M **kandom... ꞥkwa apmarangaats tiüüt?** /poi... che faremo sotto?/ ‘poi... cosa scriviamo qui sotto?’³²
27 b *un lapis roto* /una matita rotta/

trascritte alcune sequenze comportamentali (esempio: [il maestro sorride e cancella la sillaba “ch” della parola «**necham**»].

³² *Arang nawiiġ* /fare fogli/ ‘scrivere’.

- 28 b **ngwüy palwüx ... sow, sow...** /no, un altro... un maiale, un maiale.../
 29 b **nop iüm** /una casa/
 30 M [scrive «**noik**» /un/, poi cancella e riscrive «**nop iüm**» /una casa/³³
 31 M mentre scrive, sorride e dice: *a ver cómo escribió* /vediamo come ha scritto/ [guarda verso la lista di parole scritte da un alunno; poi si gira verso la classe e fa un gesto con la mano, come a dire: “suggerite”]
 (...)
 32 M **¿kandom?** /poi?/
 33 b' **ajntsop teat nüt** /sorge padre sole/ ‘il sole sorge’
 34 M [ci pensa e poi scrive «**ajndsop nüt umarraw**» /sorge il sole all'alba;/ gesto d'incertezza; sarebbe «**ajntsop nüt ümbarraw**»]
 35 b' **¿listo?** /fatto?/
 36 M *yo no sé como escribir* /non so come si scrive/
 37 b **umarraw** /all'alba/ [il bambino pronuncia la parola in modo volutamente errato, così come l'ha scritta il maestro]
 38 b' *listo* (??) **xiül** /fatto (??) albero/
 39 b" **“ümb-arraw”, “ümb-arraw”** / all'alba, all'alba/ [sillaba la parola pronunciata correttamente:]
 40 **“üm-ba”, nop “be”, “ümb-arraw”** /all'al-, una “bi”, all'alba/
 41 b **ümbarraw** /all'alba/ [M aggiunge una “b”]
 42 cl **ümbarraw, ümbarraw, ümbarraw** [b" s'avvicina alla lavagna e corregge la parola scritta dal maestro].

Nella sequenza d'interazioni intorno alla lavagna appena riportata, la correzione del maestro non ruota intorno ad una regola ortografica, parametro condiviso di credibilità e controllabilità, ma sembra “puntare” piuttosto al suono della parola pronunciata dai bambini: 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. Gli alunni sono i garanti di questa correggibilità scolastica che poggia sul parlato e sull'ideologia che lo sostiene e non su una tradizione di scrittura che le è esterna (quella dei linguisti dell'*Instituto Lingüístico de Verano*, redattori della grammatica e del dizionario in circolazione, o quella degli antropologi *moel* /stranieri/). Tutto ciò “rifonda” la credibilità dell'*ombeayiüts* scritto sul capitale simbolico della tradizione orale, per la quale

³³ 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 nüt*”).

gli anziani e l'opinione comune sono fonte di autorevolezza da una parte e di controllo sociale dall'altra (Cuturi, 1995, 1997), in una paradossale convergenza fra tradizione scolastica ed eredità agrafa e illetterata.

Dal circuito scolastico della scrittura indigena, così fortemente carico di "contraddizioni socio-linguistiche" (Bachtin, 1981) in atto, è già uscito un primo risultato di scrittura pubblica. Si tratta della pubblicazione di alcuni quaderni, interamente scritti in *ombeayüüts*, da parte di un gruppo culturale composto in gran parte da maestri, il gruppo degli *ikoots mikwal üüt* /noi figli della terra/. Questo gruppo dalla forte impronta identitaria, come già testimonia il nome che si sono dati,³⁴ si è ritagliato un suo spazio sociale nel villaggio, di congiuntura fra scuola e comunità, promuovendo piccole inchieste e ricerche su temi tradizionali (la pesca, le *mayordomías*,³⁵ la settimana santa), in una prospettiva di antropologia indigena a cui non sono estranei accenni polemici nei confronti dell'attività degli antropologi di professione. 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:

Saranno già venti o trent'anni fa, non so, credo di più... sono venuti gli antropologi, sono venuti da diverse parti, da Roma, da Città del Messico, dagli Stati Uniti, dal Canada, dall'Europa, così... dalla Spagna, non so da dove sono venuti... hanno tirato fuori molte informazioni, maaaa la maggior parte sono rimaste là... da dove loro vengono, magari sono rimaste laggiù, e non ci sono arrivate, no, non ne sappiamo più

³⁴ Composto da due espressioni fortemente emblematiche: *ikoots* /noi/, è la forma inclusiva del pronome "noi" assunta a etnonimo identitario; *mikwal üüt* /figli della terra/ è un'espressione, riferita agli stessi abitanti di San Mateo, tipica del formulario rituale dei *mipoch Dios* /parole di Dio/, un repertorio di discorsi rituali ed orazioni che sono patrimonio dei *miteat poch* /padri della parola/, custodi e garanti della tradizione orale tramandata dai *mixejchüüts* /i nostri anziani/ 'gli antenati'.

³⁵ Il ciclo rituale delle *mayordomías* consiste in una serie di feste legate alla celebrazione dei santi cattolici (Signorini, 1979, p. 83-89). Ogni anno un incaricato (il *mayordomo*) si assume l'impegno di organizzare la festa in onore di un santo di sua spettanza, di cui si prenderà cura (con preghiere e offerte giornaliere) per tutto l'arco annuale, fino alla successiva *mayordomia*. L'assunzione dell'incarico di *mayordomo* era un tempo prova di sacrificio e motivo di prestigio agli occhi della comunità e la sua funzione sociale era legata alla riproduzione del potere locale (occorreano infatti tre *mayordomías* per poter essere candidati alle più alte cariche della gerarchia civile). Le forti trasformazioni economico-sociali a cui è andata incontro la comunità e le forti influenze zapoteche hanno oggi profondamente cambiato la valenza sociale della festività, sempre meno legata al sacrificio e all'assunzione degli incarichi pubblici e sempre più motivo esclusivo di prestigio e vanto personale.

niente [...] dunque l'obiettivo di *mikwal iüt* (figli della terra) è recuperare e fare in maniera che resti scritto in *ombeayiüts* [...] per gli stessi compaesani che vogliono leggere... nel momento stesso del fare ricerca loro stessi imparano le proprie parole, questo è l'obiettivo, nient'altro (Braulio Villanueva, 7 febbraio 2002).³⁶

Da questo stesso nuovo circuito “intellettuale”, nato fra scuola e comunità, nasce l'esperienza di alcuni giovani muralisti che, sostenuti da alcuni maestri indigeni, hanno cominciato a dipingere le pareti delle case del villaggio con *murales*. Questi *murales* parlano degli antenati mitici, di un passato fisso e autentico che deve essere riscattato (quello delle pratiche tradizionali e dei racconti orali) e la scrittura è la “forma di vita” futura di questo passato immaginato, riprodotto sulle pareti delle strade dell'abitato, lo spazio per eccellenza del controllo sociale diffuso.



Figura 6 “Nel villaggio, dove si racconta tutte le notti com’era un tempo” (foto C. Tallé).

³⁶ Sequenza tratta dall'intervista al maestro Braulio Villanueva, assessore tecnico alla scrittura della lingua indigena per le scuole di San Mateo, nonché uno dei promotori dell'associazione dei *mikwal iüt* /noi figli della terra/.

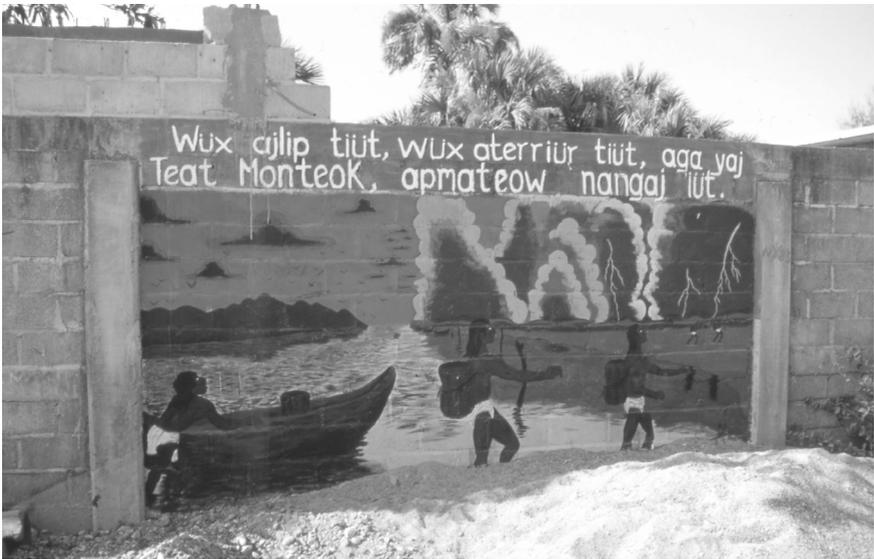


Figura 7 “Quando quaggiù lampeggia, quando quaggiù tuona, questo è il padre fulmine che va ad irrigare la sacra terra” (foto C. Tallè).



Figura 8 “Bisogna che noi (incl.) facciamo ciò che i nostri antenati ci hanno lasciato” (foto C. Tallè).

Ma vi è un antecedente di scrittura *ombeayüts*, indipendente dal circuito dei maestri e quindi non direttamente vincolato all'esigenza di standardizzazione e di autorizzazione scolastica. È la scrittura dei testi sacri pronunciati dai vari specialisti rituali, i *míteat poch* /padri della parola/ e i *rezadores*, in diverse occasioni pubbliche – *mayordomías* e processioni- e private -rituali terapeutici e rituali del ciclo vitale. Queste figure pubbliche incarnano, nel loro *habitus* formativo, la prospettiva prototipica dell'autorità locale in cui anzianità (anagrafica o metaforica) e responsabilità della parola (l'uso socialmente corretto della parola, alla maniera degli antenati, e ciò che “la gente dice”) sono i fondamenti del rispetto e della credibilità in ogni contesto di potere locale (da quello pedagogico nella relazione fra genitore e figlio, a quello politico nella relazione fra autorità municipale e comunità).³⁷

La scrittura dei testi rituali cominciò, sembra, già prima che fosse redatto, o per lo meno pubblicato, il primo dizionario di lingua indigena da parte di Milton Warkentin, il pastore protestante che negli anni '40 tradusse la bibbia lavorando con Juan Olivares, un pescatore non scolarizzato di San Mateo che è stato l'informatore principale di generazioni di antropologi e linguisti (Cuturi, 2003) (cfr. nota 6). Erano a volte gli stessi specialisti rituali a trascrivere i testi o a commissionarne la scrittura “*a gente que tenía letras bonitas*”. Questi specialisti rituali avevano evidentemente una minima competenza alfabetica acquisita nella scuola municipale di quel periodo (quella dello stesso maestro Jiménez della prima metà del '900). L'appropriazione di tale competenza, pur rudimentale dal punto di vista scolastico, consentì tuttavia la semplificazione del ciclo di riproduzione di tali testi, sino ad allora integralmente legati ad un apprendistato totalmente orale e mnemotecnico, senza tuttavia cambiare il senso profondo della riproduzione della parola rituale. La scrittura rituale dei *míteat poch* /padri della parola/ continuò ad essere socializzata secondo modalità proprie delle conoscenze pertinenti al sacro, una socializzazione selettiva che passa per circuiti di apprendistato chiusi e “segreti”, in una prospettiva temporale di anteriorità, dove si riconosce il discorso fondante del mito e del rito. La catena di manoscritti dagli esperti ai novizi, sotto lo stretto controllo dei primi, ha offer-

³⁷ Nel gioco linguistico dell'*ombeayüts* esistono tutta una serie di strategie discorsive, di scelta del termine giusto nella giusta inflessione (Cuturi, 1995, 1997), per standardizzare e generalizzare tale associazione fra correttezza della lingua ed anteriorità fondante. Tale associazione costituisce un aspetto fondamentale di ciò che potremmo definire come l'“ideologia locale della lingua”.

to una garanzia ulteriore alla riproduzione fedele delle fonti ancestrali a cui nessuno può avere accesso diretto, senza tuttavia concedere nessuna apertura alla “riproduzione seriale” del testo stesso. Questi testi, eclettici rispetto a qualsiasi standard di scrittura, non trovano il loro senso sociale nel momento della loro scrittura-lettura,³⁸ ma continuano a trovarlo nel rapporto prolungato nel tempo fra esperto e novizio e nel contesto della performance oratoria, dove conta la fedeltà rispetto ad una ideale tradizione che si fa risalire agli antenati, della quale solo pochi sono i depositari.³⁹

In questo senso la scrittura rituale non riconosce i presupposti, propri della scrittura scolastica, di standardizzazione e correttezza rispetto ad un modello pubblico e trascura la necessità dell'autorialità e della riproducibilità secondo uno standard (grammaticale e ortografico) corretto; prima dell'autorizzazione scolastica, nacque dunque l'esigenza di scrivere la lingua indigena sotto l'auspicio degli antenati e lontano dall'autorità dei maestri.

La nuova socializzazione della scrittura innescata dalle scuole bilingui, e la sua circolazione nella comunità attraverso i *murales* per le strade del villaggio ed i libretti stampati dai maestri, sembra invece aprire verso una diversa prospettiva ideologica del tempo, una prospettiva della contemporaneità, dove si riconosce il discorso politico della identità (cfr. note 2 e 3). Oggi la produzione indigena di testi in *ombeayüts* ha per oggetto quasi esclusivo le tradizioni culturali locali e la necessità di riscattare quelle che non si tramandano più da alcune generazioni: le funzioni referenziale e metalinguistica del testo scritto sembrano largamente trascurate da chi oggi scrive in lingua indigena nella comunità,

³⁸ Proprio nel rapporto privato fra lettore e pagina scritta, privilegiato dalla tradizione occidentale di socializzazione del testo scritto, vanno cercate forse le radici dell'accezione di significato dominante in occidente, inteso come associazione arbitraria fra un significante ed un referente, tutta interiorizzata nella competenza linguistica individuale del parlante. Su tali argomenti rimando al vasto dibattito su oralità e scrittura (Ong, 1986, Goody, 1990).

³⁹ Nel contesto rituale l'uso che viene fatto del testo scritto rimanda a tutt'altra valenza sociale e culturale della scrittura: il testo non viene propriamente decodificato (nell'atto ermeneutico della lettura), ma viene piuttosto recitato mnemonicamente; esso è oggetto “sacro” nel senso di “segreto” (Bateson e Bateson, 1987), oggetto che “capitalizza” (in senso bourdieano) una “voce arcaica” a cui si ha accesso solo tramite un percorso di apprendistato selettivo, in cui l'acquisizione della competenza tecnica della codifica-decodifica della pagina scritta non è affatto pertinente (essa si acquisisce in contesti del tutto estranei a quelli sacro-rituali, come la scuola).

largamente sottoesposte rispetto ad una funzione “fatica”⁴⁰ nei confronti dei *mixejchüüts* /i nostri (incl.) anziani/ ‘i nostri antenati’, nel contesto nazionale contemporaneo di un paese che, come il Messico, si riconosce come multietnico e plurilingue.⁴¹

Ma nel discorso di ricostruzione della continuità linguistica fra passato e futuro di cui si fanno portavoce i maestri bilingui, l'antecedente della scrittura rituale resta per ora sottaciuto: nessuno dei maestri mi ha mai parlato dei *miteat poch* /padri della parola/ come antecedenti credibili di scrittura huave, né come possibili ri-alfabetizzatori di una coscienza linguistica emica; la distanza fra la prospettiva ideologica dell'anteriorità propria della scrittura rituale e quella della contemporaneità propria della scrittura scolastica è troppo ampia per essere recuperata, e in ciò i processi di socializzazione scolastica hanno creato uno “iato” incolmabile. Ciò non toglie che questi discorsi riportati “dal passato” (i discorsi del mito e del rito) possano a loro volta essere una risorsa insostituibile per creare identità una volta che si fanno riconoscibilmente contemporanei, entrando in contesti di contatto con la società nazionale.

Tornando all'identità: il problema dei contenuti etnici

La scuola è senz'altro uno di questi contesti che, per le peculiari regole di comunicazione altamente codificata che vi vigono, crea “contemporaneità”, intesa come prospettiva ideologica sul presente (cfr. nota 2). Ma il discorso identitario, schiacciato dalla ridondanza dei canoni comunicativi e degli standard curriculari scolastici, resta il più delle vol-

⁴⁰ Mi riferisco qui alle sei funzioni linguistiche individuate da Jakobson come proprie di ogni evento linguistico: la funzione referenziale (quella che tende alla descrizione di un referente o di un contesto), la funzione metalinguistica (quella che tende alla descrizione della lingua stessa), la funzione fatica (quella che tende solo alla creazione, prosecuzione o interruzione di un canale di contatto fra i parlanti), la funzione emotiva (quella che tende a sottolineare lo stato emotivo del parlante), la funzione conativa (quella che tende a sottolineare la presenza del destinatario del messaggio) e la funzione poetica (quella che tende a sottolineare la forma o la sonorità del messaggio) (Duranti, 2000, p. 254-256 e *passim*).

⁴¹ L'articolo secondo della Costituzione Messicana, riformata nel 2003, recita: «La Nazione ha una composizione pluriculturale fondata originariamente sui suoi popoli indigeni, che sono coloro che discendono da quanti abitavano l'attuale territorio del Paese all'inizio della colonizzazione e che conservano le proprie istituzioni sociali, economiche, culturali e politiche, o parte di esse».

te implicito nel contesto didattico, nei margini di “intertestualità” fra i discorsi scolastici curriculari ed i discorsi locali che rimandano ad altri ambiti comunitari. Il semplice fatto di introdurre in aula la lingua indigena, così carica di altre valenze pragmatiche e così ricca di richiami ad altri contesti d’uso e di socializzazione della lingua, può creare considerevoli interferenze che spostano notevolmente la versione scolastica del discorso verso altri orizzonti di senso.

In una lezione di scienze naturali di terza primaria sul ciclo dell’acqua, interamente parlata in lingua indigena sia dall’insegnante che dagli alunni, vengono ad esempio introdotte categorie semantiche e modalità pragmatiche pertinenti ad altri contesti d’uso e di potere della lingua (il contesto della pesca, ad esempio, così legato al sapere meteorologico, o quello rituale, così connotato dalla meteorologia come orizzonte cosmologico di senso).⁴² L’uso della lingua indigena sposta infatti il fuoco del discorso didattico, che ruota tutto intorno l’astratta nozione dei “tre stati dell’acqua” e intorno al concetto di “evaporazione”, verso una rete di significati esterna alla scuola e lo focalizza su due differenti *topoi*, entrambi pertinenti alla pratica della pesca e al discorso rituale locale: le fasi meteorologiche stagionali (la divisione fra stagione delle piogge, da giugno a ottobre, e stagione del vento, da novembre a febbraio) e la relazione ecologica oceano-pioggia-lagune (Tallè, 2009, p. 204-229).

A volte, più raramente, tale discorso identitario si fa esplicito, “tematizzato” in lezioni di lingua indigena in cui agli alunni viene richiesto di lavorare sulla trascrizione di miti raccolti in famiglia e nella comunità,⁴³ o dove si parla dei costumi locali (come le *mayordomías* o i rituali terapeutici); tali schegge di tradizione, ricollocate in un contesto di sospensione dell’azione, attraverso il gioco della comunicazione scolastica, si riconnettono e si amplificano in discorsi di genere didattico-identitario.

⁴² La cosmologia locale verte tutta intorno all’instabile equilibrio ecologico fra territorio, meteorologia e pratiche economiche: i riferimenti ad agenti atmosferici (il fulmine, il vento del sud, il vento del nord, la pioggia eccessiva) costituiscono il costante retroscena delle vicende mitiche e la lotta fra il fulmine (antenato mitico dei sanmateani) e 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, 2015).

⁴³ I miti che entrano nelle aule scolastiche, sottoposti ad un trattamento scolastico della lingua, diventano testi valutabili e correggibili e si fanno anch’essi discorsi contemporanei, uscendo da quella “prospettiva dell’anteriorità” precipitato di un “contesto affabulatorio-narrativo” (Tallè, 2007).

Durante una lezione di lingua indigena in una scuola superiore bilingue, una maestra della comunità segmenta la cultura locale in diversi temi (la lingua, la pesca, le *mayordomías*, il *tequio*, il sistema dei *cargos*, la medicina tradizionale, le danze, le leggende, l'artigianato ecc...), secondo un procedimento tipico dell'insegnamento scolastico, una maniera per dare discorsività e schematicità scolastica alla "forma di vita locale". Ma il discorso didattico presto si trasforma in un discorso di altro genere. La *costumbre* non si può insegnare e per parlarne a scuola, in una scuola indigena, occorre "tematizzare" la vita e la morte, che diventano le coordinate scolastiche della coscienza della propria forma di vita:⁴⁴

per dire di quegli elementi della nostra cultura che noi abbiamo, ne vogliamo identificare alcuni, diciamo che facciamo un altro schema [...] diciamo che scriviamo da un lato gli elementi che – diciamo – ci danno la vita, che ci aiutano e dall'altro gli elementi che non ci aiutano, che ci danno la morte, qui annotiamo "vita" e "morte", va bene?... Vediamo, tutti questi ci aiutano... abbiamo vita e morte, ora noi cerchiamo alcuni elementi [...] cos'è che pensiamo qui *nel tikambaj* (nel villaggio), a San Mateo, qualcosa che ci aiuta in modo che come cultura noi si continui a vivere, si continui ad esistere, e altri elementi che, anche se fanno anche loro parte della cultura, be', non ci aiutano molto...

La pesca, le danze, la tessitura di *servilletas*, i racconti e tutto ciò che oggi è percepito come fondante l'essere *ikoots*, continueranno insomma a trovare fuori dalla scuola il loro contesto di vita,⁴⁵ ma nella scuola possono acquisire nuove valenze e connotazioni, e ritrovare quella contemporaneità negata loro per secoli dalle ideologie nazionaliste della castiglianizzazione e dell'*incorporación* dell'indigeno nella società nazionale (Aguirre Beltrán, 1992). La scuola indigena bilingue, a determinate con-

⁴⁴ In linguistica si intende per "tematizzazione" la tendenza propria di ogni lingua a sottoporre a regole grammaticali alcuni tratti e non altri: così la distinzione fra maschile e femminile è un "tema" nell'italiano (che distingue morfologicamente fra maschile e femminile "bugiard-o" / "bugiard-a") ma non in huave (dove non esiste la distinzione di genere dei sostantivi) (Duranti, 2000, p. 165-173). Usando in maniera metaforica questa nozione potremmo dire che mentre il discorso antropologico accademico ha tematizzato determinati tratti per descrivere e distinguere i processi socioculturali (ad esempio i temi dicotomici dell'antropologia classica: natura/cultura, oralità/scrittura, formale/informale ecc...), il discorso antropologico di questa maestra ha tematizzato i tratti della "vita" e della "morte" per descrivere e pensare i processi socioculturali locali in termini emicamente più appropriati.

⁴⁵ A scuola non si imparerà mai a recitare un'orazione rituale, a raccontare un mito o a lanciare efficacemente una rete da pesca.

dizioni socio-politiche, può costituire insomma un'occasione storica per le società native del Messico per invertire quel processo ideologico che Bonfil Batalla oltre trent'anni orsono definì come 'disindianizzazione':

un processo che ha luogo in ambito ideologico quando le pressioni della società dominante riescono a spezzare l'identità etnica della comunità india... La disindianizzazione si realizza quando ideologicamente la popolazione smette di considerarsi india, benché nella sua forma di vita continui ad esserlo (Bonfil Batalla, 2005, p. 79-80).

Bibliografia

- Aguirre Beltrán G., 1992, *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Anderson B., 1996 (1983), *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri.
- Appadurai A., 2001 (1996), *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma, Meltemi.
- Bachtin M., 1981, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, a cura di M. Holquist, Austin, University of Texas Press.
- Barabas A., Bartolomé M.A., 1990, *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México, CONACULTA.
- Bateson G., Bateson M.C., 1989 (1987), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi.
- Bauman R., Briggs C.L., 1990, "Poetics and Performances as Critical Perspectives on Language and Social Life, *Annual Review of Anthropology*, 19, p. 59-88.
- Bonfil Batalla G., 2005 (1987), *México profundo. Una civilización negada*, México, Random House Mondadori.
- Cardona G.R., 1979, "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.
- Colajanni A. (a cura di), 1998, *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi.
- Cuturi F.G., 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*, 2, 2, p. 49-66.
- , 1997, "«Proprio ora, qui, ti dico cos'è importante che tu faccia». Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave", *Etnosistemi*, 4, 4, p. 33-60.

- Cuturi F.G., 2003, *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno*, Roma, Meltemi.
- De la Cruz V., 1990, "Reflexiones acerca de los movimientos etnopolíticos contemporáneos en Oaxaca", in Barabas A., Bartolomé M.A., Miguel A., *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México, CONACULTA, p. 423-445.
- de la Fuente J., 1964, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, SEP-INI.
- Duranti A., 2000 (1997), *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.
- Goody J., 1990 (1977), *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, FrancoAngeli.
- Hannerz U., 2001 (1996), *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino.
- King L., 1994, *Roots of Identity. Language and Literacy in Mexico*, Stanford, Stanford University Press.
- Lupo A., 1981, "Conoscenze astronomiche e concezioni cosmologiche dei Huave di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)", *L'Uomo*, 5, 2, p. 267-314.
- , 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.
- , 2015, "La serpiente sobre la mesa. Autoridad y control de la lluvia en una narración oral huave", *ANUAC*, 4, 1, p. 88-123.
- Meyers L.M., 2000, *Aprender a Ser Docente en el Oaxaca Plurilingüe y Pluricultural. Materiales para el Taller "Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas"*, Oaxaca, Movimiento Pedagógico, CMPIO.
- Ong W.J., 1986 (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.
- Philips S.U., 1983, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman.
- Scharfe de Stairs E.F., Hollenbach B., 1981, "Gramática huave", in Stairs Kreger G.A., Scharfe de Stairs E.F., 1981, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, México, Instituto Lingüístico de Verano, p. 283-391.
- Signorini I., 1979, *Gente di laguna. Ideologia e istituzioni sociali dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, FrancoAngeli.
- Stairs Kreger G.A., Scharfe de Stairs E.F., 1981, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, México, Instituto Lingüístico de Verano.
- Tallè C., 2007, "Le funzioni della narrativa mitica e del racconto tradizionale nella scuola di San Mateo del Mar", in Gobbo F., (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, p. 3-20.
- , 2009, *Scuola, Costumbre e Identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar*, Roma, CISU.
- , 2010, "La scuola gli indigeni e lo Stato in America Latina, ovvero Bourdieu e la riproduzione inceppata", in Gobbo F., Tallè C. (a cura di), *Antropologia ed educazione in America Latina*, Roma, CISU.

- Tallè C., 2015, “La gramática de la identidad. La escuela bilingüe, los maestros y el ‘rescate’ de la identidad en San Mateo del Mar (Oaxaca, México)”, *ANUAC*, 4, 2, p. 157-188.
- 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.