



*Fibre*

27



A cura di  
Alessandro Lutri

# Immaginare forme di vita

Lecture intorno e oltre il metodo di Ludwig Wittgenstein

Villaggio Maori Edizioni

Proprietà letteraria  
Villaggio Maori Edizioni s.a.s.  
C.so Vittorio Emanuele III, 57, Valverde - CATANIA

©2017, Villaggio Maori Edizioni sas, Catania  
Prima edizione: «a cura di Alessandro Lutri, *Immaginare forme di vita.  
Lecture intorno e oltre il metodo di Ludwig Wittgenstein*»

Redazione: Elena Zaffarana  
Copertina: Sara Pandini

Font: *Linux Libertine* di P.H. Poll

[www.villaggiomaori.com](http://www.villaggiomaori.com)  
ISBN: 9788894898095

*A tutti coloro (e sono in tanti)  
che continuano a immaginare  
la filosofia come un discorso di  
tipo speculativo solo per filosofi,  
e l'antropologia come un discorso  
empirico solo per antropologi,  
con cui entrambi vengono privati  
di una loro rilevanza pubblica  
di cui si sente tanto il bisogno.*



*Wittgenstein,  
la ricerca sul campo e l'arte del domandare*

Cristiano Tallè

L'incontro fra Wittgenstein e l'antropologia culturale è stato, mi sembra, molto più un rispecchiamento degli antropologi nelle riflessioni di Wittgenstein che non un avvicinamento di Wittgenstein alle idee degli antropologi. Questi infatti hanno letto il filosofo austriaco ben al di là delle strafamose *Note sul "Ramo d'oro"*, e certamente molto più di quanto Wittgenstein non abbia mai letto e soprattutto apprezzato l'antropologia. Nei suoi anni di Cambridge (dal 1929 alla fine degli anni Quaranta) Wittgenstein lesse e annotò a più riprese la monumentale opera di Frazer da cui trasse, sappiamo, numerosi argomenti per le sue lezioni al Trinity College; ma l'incontro con uno dei padri dell'antropologia si risolse di fatto in una critica stroncante e senza appello: la celebrata opera di Frazer era un esempio di cattiva speculazione filosofica (un "incantesimo del linguaggio" lo definirà) di fronte alla profondità dei fatti della vita umana.<sup>1</sup> Se non da una vicinanza alle idee degli antropologi, da dove scaturisce dunque questa affinità della filosofia di Wittgenstein con l'antropologia che non cessa di risuonare ancora oggi in molte delle strade intraprese dalla disciplina?

Essa deriva a mio avviso da una vocazione etnografica del suo pensiero, o meglio da una “traiettoria etnografica” della genesi del suo pensiero. Si è soliti dire che “l’intelletto etnologico” ha origine a partire da una radicale insoddisfazione dell’etnologo verso il proprio mondo che lo spinge a ricercare altrove le ragioni di tale insoddisfazione (“il giro lungo” dell’antropologia).<sup>2</sup> Piasere ha descritto tale parabola nei termini di una “curvatura dell’esperienza”,<sup>3</sup> ovvero una “cesura” biografica radicale col proprio quotidiano ed il proprio ambiente sociale (il viaggio etnografico) che si risolve facendo di tale esperienza un esperimento del pensiero e della scrittura (l’etnografia) che a sua volta si traduce in quel “decentramento” che è la cifra della riflessione antropologica. Se guardiamo in filigrana la filosofia e la scrittura di Wittgenstein, possiamo osservare come essa ricalchi questa traiettoria ma in una maniera, direi, ribaltata. L’esperimento del pensiero precede in Wittgenstein l’esperienza biografica la quale a sua volta “curverà” le sue riflessioni e la sua scrittura filosofica.

### *La parabola etnografica del pensiero di Wittgenstein*

Il *Tractatus* è l’esperimento di pensiero che precede l’esperienza biografica, sostanzialmente l’unico scritto intenzionalmente pensato dall’autore per essere pubblicato, a parte un altro testo molto marginale.<sup>4</sup> In esso Wittgenstein pone il problema del rapporto fra linguaggio e mondo fuori di esso e ne propone una soluzione, potremmo dire, iconica: il linguaggio significa nella misura in cui la struttura logica delle proposizioni riproduce la struttura dei fatti; ne è, in qualche modo, l’impronta. Da cui la famosa proposizione:



«I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo». <sup>5</sup> Oltre questa relazione chiara ed autoevidente nulla si può dire. Il libro si apre e si chiude con l'altrettanto famosa proposizione: «Su ciò di cui non si può parlare, si deve tacere». <sup>6</sup>

Il senso etico-esistenziale che Wittgenstein rivendicava al suo libro di logica, con cui si vantava di aver messo a tacere la metafisica risolvendo al contempo tutti i problemi fin lì posti dalla filosofia analitica, era tutto qui e si riduceva in realtà a ben poca cosa: se le proposizioni dicibili sono solo quelle positive, fattuali, empiriche (quelle con un contenuto di verità, logicamente decidibili), gran parte di ciò che conta nella vita umana sta dunque fuori del dicibile/decidibile. In una famosa lettera all'editore austriaco Ludwig von Ficker, scriverà: «Il senso del libro è un senso etico. Una volta volevo includere nella prefazione una proposizione, che ora di fatto lì non c'è, ma che io adesso scriverò per Lei, poiché essa costituirà una chiave alla comprensione del lavoro. In effetti io volevo scrivere che il mio libro consiste di due parti: di quello che ho scritto ed inoltre di quello che *non* ho scritto. E proprio questa seconda parte è quella importante. Ad opera del mio libro, l'etico viene delimitato, per così dire, dall'interno; e sono convinto che l'etico è da delimitare *rigorosamente* solo in questo modo. In breve credo che tutto ciò su cui *molti* oggi *parlano a vanvera*, io nel mio libro l'ho messo saldamente al suo posto, semplicemente col tacere». <sup>7</sup>

Nel suo *Tractatus*, Wittgenstein ha l'ambizione dunque di delimitare il confine fra dicibile e non dicibile e finisce col porre tutto «l'importante» (l'etica, la religione, l'estetica e tutto il resto di cui si interessano solitamente gli antropologi...) fuori dal dicibile (e dal testo). Esso può essere soltanto mostrato («Esso *mostra sé*, è il mistico») <sup>8</sup> e testimoniato nella vita: «Non è forse per questo che uomini, cui il senso della

vita divenne, dopo lunghi dubbi, chiaro, non seppero poi dire in che consisteva questo senso?».<sup>9</sup>

Di ritorno dal fronte della prima guerra mondiale, mentre il *Tractatus* era già terminato ma non ancora pubblicato, Wittgenstein rinuncia alla cospicua eredità paterna e decide di intraprendere la professione di maestro nelle scuole elementari in tre piccoli villaggi della Bassa Austria. Questa fase della sua vita, fra il 1920 e il 1926, che precede il suo ritorno a Cambridge e alla filosofia di professione nel 1929, è stata considerata dalla critica, fino ad anni relativamente recenti, come una “parentesi di vita privata” nell’accentuata carriera di un brillante ed eccentrico filosofo anti-accademico, che separa la produzione scritta del “primo Wittgenstein” da quella, edita postuma, del “secondo”. Il libro di Bartley *Wittgenstein. Maestro di scuola elementare* è il primo a rovesciare questa chiave di lettura. Ricostruendo attraverso lettere e testimonianze dirette l’esperienza vissuta da Wittgenstein come maestro di scuola, Bartley ci mostra come questa sia stata cruciale per la genesi della sua filosofia e della sua scrittura.<sup>10</sup>

Inizialmente Wittgenstein troverà a Trattenbach, il primo dei tre villaggi in cui soggiornerà a partire dal settembre del 1920, un salutare rifugio. Poche settimane dopo il suo arrivo scriverà al suo amico architetto Paul Engelmann: «Adesso sono finalmente maestro di scuola elementare, in un paese molto piccolo e carino, che si chiama Trattenbach. [...] Il lavoro di scuola mi fa felice ed è per me necessario; altrimenti mi si scatena l’inferno dentro».<sup>11</sup>

Ma già dopo un anno, la vita nel villaggio gli sarà insopportabile. Nel 1921 scriveva al suo maestro Bertrad Russell: «Ancora a Trattenbach circondato, come sempre, da odiosità e volgarità. So bene che gli esseri umani in genere non sono un granché degni ovunque, ma qui sono molto più buoni a niente ed irresponsabili che in qualsiasi altra parte.

Forse rimarrò a Trattenbach per quest'anno, ma probabilmente non di più, dato che non vado d'accordo neppure con gli altri maestri (ma forse non sarà meglio in altri posti)». <sup>12</sup>

Wittgenstein visse nel villaggio come un isolato, la sua presenza venne fortemente osteggiata dai genitori dei bambini dai quali dovette subire continue angherie. Nelle aule tuttavia, dalle testimonianze di chi seguì le sue lezioni, lasciò il ricordo di un insegnante severo ma appassionato che esercitava il suo lavoro ben oltre l'orario canonico e con modalità piuttosto originali: insegnava anatomia dissezionando in aula piccoli animali, insegnava scienze naturali accompagnando gli studenti in lunghe escursioni, insegnava i principi della fisica costruendo in classe modellini meccanici; per insegnare ortografia redasse un dizionario con le parole usate dai bambini nella loro esperienza quotidiana. <sup>13</sup> Erano quelli gli anni della riforma scolastica di Otto Glöckel che mirava a superare la scuola autoritaria e repressiva asburgica con un modello di scuola socialdemocratica, incentrata su un apprendimento attraverso il fare e sulla partecipazione attiva del bambino alle attività in classe; un modello di "scuola-lavoro" a cui Wittgenstein aderì pienamente negli intenti e nei metodi. <sup>14</sup>

Nel 1929, dopo aver lasciato l'insegnamento a seguito dell'accusa di usare maniere troppo forti con i suoi scolari (accusa da cui venne per altro assolto), Wittgenstein tornerà a Cambridge richiamato dal suo maestro Russell, discuterà la sua tesi di dottorato (il *Tractatus*) e inizierà le sue lezioni al Trinity College da cui saranno tratte le *Ricerche Filosofiche*. <sup>15</sup>

Se proviamo dunque a spostare l'accento dal "Wittgenstein nei testi" al "Wittgenstein fuori dai testi", quei sei anni vissuti da maestro elementare in tre villaggi della Bassa Austria ci appaiono in una prospettiva del tutto diversa: non già singolare "parentesi privata" che separa due

momenti di scrittura ma “esperienza biografica” che li connette entrambi. Alla luce del senso etico-esistenziale che Wittgenstein attribuiva al suo *Tractatus*, possiamo infatti considerare tale periodo della sua vita come una metodica e conseguente “sperimentazione biografica” (fuori dal testo) di ciò di cui nel *Tractatus* aveva invitato a tacere (e a non scrivere). Dall’esperimento di un testo di logica che invitava al silenzio, all’esperienza di un cambiamento radicale di vita, per tornare poi ad esperimenti di scrittura spezzati, aperti, sempre *in fieri* (come la vita...). Una traiettoria di ricerca, questa, alquanto eccentrica per un intellettuale dell’alta borghesia europea del Novecento, che ricalca - capovolgendola - quella archetipica dell’etnografo che in quegli stessi anni stava assumendo la valenza esemplare di un metodo di ricerca attraverso l’esempio di Malinowski alle Trobriand: una discontinuità biografica netta con il proprio ambiente socio-culturale per andare a “piantare la tenda” fra i nativi (l’abbandono della Vienna borghese e della Cambridge accademica per vivere la vita di un maestro rurale nella Bassa Austria), le difficoltà della “vita sul campo” e il conseguente disincanto (i contadini “tolstojani” che si aspettava di trovare a Trattenbach che presto gli diventeranno “odiosi e volgari”), le lettere dal campo (al suo maestro Russell e al suo amico Engelmann), l’esercizio di un metodo che lo avvicinasse “al punto di vista del nativo” (una pedagogia partecipativa vicina alle esperienze del bambino) e infine il ritorno, il decentramento e la “curvatura” del pensiero e della scrittura.

*Del domandare (a scuola e sul campo)*

«Per quanto infruttuosa l'esperienza di insegnamento di Wittgenstein sembri essere stata per lui, non deve essere sottovalutata l'influenza che essa esercitò sul suo sviluppo da autore del *Tractatus* ad autore delle *Ricerche*, anche se probabilmente egli stesso non l'avrebbe ammesso. Quando quest'uomo, che fino ad allora era stato [...] terribilmente spirituale e del tutto estraneo alla società umana, fu improvvisamente posto faccia a faccia con l'orribile realtà, fu anche – fortunatamente – posto a contatto coi bambini, contatto che continuò per parecchi anni.

«Questo anche se l'insegnante sente solo di rado come parlano i bambini fra di loro, anche a livello delle elementari; infatti all'insegnante non si dice niente, a meno che i bambini non conoscano la risposta alle sue domande, e anche allora quella risposta non sarà data nel linguaggio proprio dei bambini, quello che essi usano fra di loro.

«Tuttavia per un certo numero di anni egli fu costretto a tentare di tradurre le domande che doveva porre nella qualità di insegnante in un linguaggio che egli poteva supporre si accostasse al linguaggio dei bambini [...]. Mi sembra che il tentativo, che egli fece molto più tardi, di esprimere in una nuova forma i risultati filosofici del *Tractatus* integrati da nuove intuizioni sia una testimonianza dell'influenza di quel periodo».<sup>16</sup>

In questo passaggio, Paul Engelmann coglie appieno quanto l'esperienza pedagogica sia stata determinante per la genesi della filosofia di Wittgenstein e della sua seconda scrittura: non più la concatenazione logica di proposizioni assertivo-categoriche della sua prima maniera (una sorta di monologhi interiorizzati), ma la forma rapsodica, interrogativa, dialogica, quasi socratica della sua secon-

da produzione manoscritta. La domanda diventa, per il secondo Wittgenstein, la forma conativa attraverso cui esprimere al meglio l'idea di lingua come attività intrinsecamente sociale, sempre situata, e la scuola appare spesso come il contesto prototipico di esperimenti (immaginari) di linguaggio e di pensiero tesi a minare "dalle fondamenta" le certezze della logica da cui muoveva il suo precedente esperimento di pensiero.

Scrive in *Della Certezza*:

«310. Uno scolaro e un maestro. Lo scolaro non si lascia spiegare nulla, perché interrompe continuamente il maestro con dubbi riguardanti, per esempio, l'esistenza delle cose, il significato delle parole, ecc. [...]

«311. Oppure, immagina che lo scolaro metta in dubbio la storia, e tutto ciò che le è connesso; e addirittura che 100 anni fa esistesse già la Terra. [...]

«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 il maestro perderà un pochino la pazienza, ma penserà che lo scolaro perderà l'abitudine a fare certe domande.

«315. Cioè, l'insegnante sentirà che propriamente questa non è una domanda legittima [...]. L'insegnante avrebbe la sensazione che questo non faccia altro che ostacolare lui stesso e lo scolaro, che in questo modo lo scolaro s'incederebbe nel proprio apprendimento, e non progredirebbe. E avrebbe ragione. [...] Non ha ancora imparato a cercare. E così, quello scolaro non ha ancora imparato a porre domande. Non ha imparato *il gioco*, che noi vogliamo insegnargli».<sup>17</sup>

La tipica domanda scolastica (la domanda-esame che presuppone un valore di correttezza-verità nella risposta) è in effetti un caso molto particolare di uso sociale della

domanda. Studi oramai classici di taglio micro-etnografico in contesti educativi, ci hanno mostrato da tempo come l'organizzazione sociale di una lezione tradizionale ruoti tutta intorno ad una gestione selettiva dei turni di parola a partire dal controllo della sequenza minima Domanda-Risposta-Ratifica da parte dell'insegnante.<sup>18</sup> Wittgenstein, come abbiamo visto nei passaggi precedenti, ci presenta la domanda scolastica in una forma paradossale ed aberrante, immaginando cosa succedrebbe se il maestro ne perdesse il controllo e la lasciasse all'uso improprio dei suoi scolari. Tale immaginazione, che è difficile non pensare figlia della sua esperienza di maestro elementare, ha la forza di mostrare quanto la valenza di verità (decontestualizzata) della domanda scolastica si possa fondare solo su un modo d'agire convenzionale al di fuori del quale mostrerebbe tutta la sua infondatezza logica. Come per le certezze del senso comune, anche per le certezze che si imparano a scuola «una volta o l'altra la fondazione [giunge] ad un termine. Ma il termine non è la presupposizione infondata [ovvero logica], sibbene il modo d'agire infondato».<sup>19</sup>

Tale tesi "anti-fondazionalista" rivive, alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, in alcune teorie antropologiche sull'apprendimento inteso come fenomeno "socialmente situato", ancor prima che psicologico. Come hanno mostrato Lave e Wenger in *Situated Learning*, ciò che si impara a scuola non è più astratto e decontestualizzato di ciò che si impara altrove; l'astrattezza del sapere scolastico è piuttosto il risultato molto specifico di una altrettanto specifica organizzazione sociale dell'interazione istituzionalizzata, fondata su una "partecipazione periferica" dell'alunno all'evento comunicativo e sulla sua "emarginazione" dalla pratica esperta.<sup>20</sup> In questo senso la domanda-risposta scolastica socializza un'attitudine cognitiva alla "decon-

testualizzazione” estremamente trasferibile in un gran numero di situazioni comunicative asimmetriche, in diversi contesti della vita sociale quotidiana (dai contesti giuridici, a quelli politici, a quelli medici).

Da questo punto di vista anche l'intervista etnografica, nella sua variante più strutturata, può essere considerata come il “trasferimento” di questo schema nei contesti socio-comunicativi più disparati. Nel tentativo di aggirare lo iato di socializzazione che lo separa dal nativo e di raccogliere in un tempo relativamente breve (quello del soggiorno sul campo) dati e informazioni attendibili sulla sua vita, l'etnografo rischia continuamente di cadere nel pregiudizio della domanda scolastica, ovvero una domanda-esame che presuppone una risposta-verità. È forse proprio la fiducia preconcepita in questo tipo di domanda, interiorizzata attraverso una formazione altamente scolarrizzata, a rendere l'intervista a tavolino un uso della lingua di cui è assai difficile avere piena consapevolezza e controllo mentre si lavora sul campo. Charles Briggs in *Learning how to ask* ha gettato luce proprio su questo aspetto essenziale e troppo spesso dato per scontato della ricerca sul campo.<sup>21</sup> L'uso efficace della domanda in contesti etnografici, richiede infatti un necessario apprendistato per imparare a riconoscere tanto le premesse da noi date per certe dietro il modo di porre una domanda (i valori di verità che associamo alla lingua e alla realtà sociale fuori di essa), quanto le modalità metacomunicative locali (i modi di parlare e descrivere le azioni umane, ovvero quel tipo di discorsi che generano una conoscenza condivisa dell'esperienza umana). Alan Rumsey riporta a tal proposito un episodio interessante tratto dalla sua esperienza di ricerca fra gli Ngarinyin dell'Australia che mostra esplicitamente a quali fraintendimenti può esporre la domanda etnografica



e, nel contempo, il lavoro di “avvicinamento” a cui dà inizio: «Una volta chiesi ad un uomo Ngarinyin il significato di *baba*, che io avevo sentito usare da lui apparentemente come un termine d’indirizzo. Più tardi ho capito che era il termine parentale vocativo per *mamingi* “padre di mia madre”, “figlia del fratello di mia madre” e così via [...]. Ma ciò che questo anziano disse per spiegarmi il suo “significato” fu: “*baba* è come *ajannguli* [‘dammi’], dammi del tabacco o cose del genere”. La risposta che mi aveva dato non era ovviamente ciò che avremmo considerato come il senso, o una possibile referenza del termine, ma piuttosto una locuzione che rendeva esplicita la funzione pragmatica del termine per rivolgersi ad altri in un tipico contesto d’uso – essendo il *mamingi* qualcuno a cui ho il diritto di chiedere delle cose. Era certamente possibile che con il tempo l’uomo apprendesse il mio gioco linguistico che consisteva nel glossare sulla base della funzione *referenziale*, distinta da altre funzioni pragmatiche, come era possibile che io nel tempo giungessi ad una migliore comprensione del suo gioco. Ma per fare ciò avremmo dovuto mettere entrambi da parte il nostro modo quotidiano e comune di parlare della lingua».<sup>22</sup>

L’antropologo sul campo si trova dunque in una condizione pedagogica sdoppiata: egli è tanto nella posizione dello scolaro di Wittgenstein che pone domande “irrispondibili” nello sforzo di imparare un gioco linguistico che non gli appartiene, quanto, al contempo, nella posizione di Wittgenstein maestro, costretto a tradurre le sue domande in un linguaggio che si avvicini a quello del bambino per aspettarsi da lui una risposta sensata. Per uscire da questo “doppio vincolo”, l’antropologo sul campo dovrà far appello ad un altro tipo di apprendimento non riducibile allo schema della domanda e risposta “proposizionale”, un apprendimento che in realtà è più vicino all’apprendistato, ovvero a ciò che

si impara semplicemente facendo, partecipando all'attività dei più esperti; l'apprendistato della forma di vita locale che allena alla "serendipità": «Bisogna aver condotto personalmente delle interviste con una traccia prefabbricata di domande per rendersi conto di quanto gli interlocutori restino inibiti da un quadro troppo stretto o troppo unidirezionale. [...] Bisogna aver dovuto spesso improvvisare con goffaggine per diventare poco alla volta capaci di improvvisare con abilità. Bisogna, sul campo, aver perduto tempo, tanto tempo, una quantità enorme di tempo, per capire che questi tempi morti erano tempi necessari».<sup>23</sup>

### *Wittgenstein sul campo: imparare a domandare...*

Sul rapporto fra esperienza etnografica ed esperienza pedagogica si è riflettuto assai poco, anche nei decenni scorsi in cui l'etnografia è stata oggetto di una forte attenzione critica. Tale attenzione, infatti, si è soffermata assai più sui modi in cui il sapere etnografico si costituisce attraverso le pratiche testuali che sui modi in cui esso si costituisce (si apprende?) attraverso le pratiche esperienziali e discorsive.<sup>24</sup> Una lettura di Wittgenstein in questa chiave può, a mio avviso, fornirci spunti interessanti per tornare a riflettere sulla natura dialogica del sapere etnografico e sulla sua esportabilità in altri contesti. La nozione di gioco linguistico è in tal senso strategica. Con essa Wittgenstein mette in evidenza come "condividere il significato" di un enunciato non voglia dire dividerne un'immagine mentale, ma partecipare ad una stessa attività in cui l'enunciato è usato: si apprende il significato di un termine imparando ad usarlo ed imparando a partecipare ad un'attività – che, al

limite, può anche essere quella di “crearsi immagini mentali dei significati”. In tal senso, la nozione di gioco linguistico è un buon punto di partenza per ripensare ad esempio un concetto *totem* del metodo etnografico come l’osservazione partecipante. Non c’è differenza di natura fra quanto e come il nativo apprende all’interno della sua forma di vita (ovvero durante il processo di socializzazione) e quanto e come apprende l’etnografo partecipando – temporaneamente – alla forma di vita del nativo. La differenza è di grado e di posizionamento, a partire dalla riflessività e dalla controllabilità che l’etnografo guadagna tenendo traccia della sua esperienza di apprendimento attraverso le pratiche testuali. Alla luce della nozione di gioco linguistico possiamo dunque guardare all’esperienza etnografica come ad un’esperienza di apprendistato della forma di vita altrui.

In questa prospettiva il pensiero di Wittgenstein si presta ad un uso etnografico, offrendo al contempo un metodo d’osservazione (osservare l’uso prima di chiedere il significato), strumenti d’analisi (le nozioni di forma di vita e gioco linguistico) e spunti di riflessione per chi è impegnato a dare un senso alle interpretazioni dei “nativi”.<sup>25</sup> È forse proprio grazie a questa risonanza nascosta con l’esperienza etnografica che l’antropologo sul campo può “specchiarsi” nelle pagine del secondo Wittgenstein ben al di là delle sue note critiche all’opera di Frazer.

Nel mio lavoro di campo fra i huave/*ikoots* di San Mateo del Mar,<sup>26</sup> nel Messico del sud, ho concentrato la mia attenzione su due differenti contesti della vita locale: da una parte la scuola, argomento della mia ricerca di dottorato,<sup>27</sup> dall’altra le pratiche d’appropriazione dell’ambiente, prime fra tutte la pesca in laguna, argomento di un mio recente lavoro.<sup>28</sup> La scuola e la pesca in laguna sono due contesti d’uso e di apprendimento della lingua locale molto distanti

fra loro. Per molti versi essi possono essere descritti “dall’esterno” in termini dicotomici, sulla base di tratti peculiari che li oppongono (spagnolo/*ombeayüts*, apprendimento formale/apprendistato informale, sapere astratto/sapere pratico, decontestualizzato/contestualizzato, moderno/tradizionale, nazionale/locale ecc.); ma possono anche essere descritti, con Wittgenstein, “dall’interno” come due diversi giochi linguistici, esistenzialmente interconnessi all’interno della forma di vita locale. Questi si riconoscono non “categoricamente” – ovvero associando loro immagini mentali discontinue – ma imparando a parteciparvi e ad usare il linguaggio al loro interno. Osservare, ascoltare e domandare sono, tanto per il nativo quanto per l’etnografo, le risorse primarie del loro apprendistato.

Quella huave è una società che, come spesso accade nel caso di società senza una tradizione di scrittura e di educazione formalizzata, non invita a porre molte domande, o almeno non nel senso in cui noi ci aspetteremmo. Questo non vuol dire ovviamente che sia una società che non invita alla ricerca e alla curiosità, ma piuttosto che non prevede l’uso della domanda-verità come strumento privilegiato di standardizzazione e socializzazione delle conoscenze. Il modello locale dei discorsi pedagogici è quello emicamente riconosciuto come *apaj okweaj* /chiama ciò che gli è proprio/, ovvero: richiamare l’attenzione su ciò che compete a colui a cui il discorso è indirizzato. Come ha mostrato Flavia Cuturi,<sup>29</sup> tale genere discorsivo ricorre in diversi contesti da quelli domestici (fra genitori e figli, fra nonni e nipoti), a quelli rituali e politici, ogni volta che si instaura una situazione in cui un maggiore (d’età) si rivolge ad un minore con intenzioni educativo-esortative. Questi spazi discorsivi non prevedono l’opzione della domanda né da parte dell’oratore, che si trova ad affrontare un monologo (pur fortemente

eteroglotta), né da parte dell'ascoltatore che assume un atteggiamento passivo, di immobilità fisica e predisposizione assoluta all'ascolto. Il discorso pedagogico – e tutte le sue varianti politico-rituali – consiste in pratica in una serie di raccomandazioni che rimandano al modello autorevole dell'anziano e degli antenati a cui il minore viene esortato a conformarsi. È interessante notare, in tale prospettiva pedagogica, come il verbo “domandare” sia reso in *ombeayiüts* dall'espressione composta *atün mangiay* ovvero, letteralmente, “chiede di/per ascoltare”. Tale espressione verbale riflette una consapevolezza metapragmatica della relazione dialogica prototipica che si instaura fra un “richiedente” (minore), che esprime la sua disposizione all'ascolto, ed un “rispondente” (maggiore) pronto a dispensare in maniera misurata ciò che conosce.

D'altra parte in situazioni di apprendistato di saperi pratici (la pesca, la preparazione dei cibi, la tessitura ecc.), come di saperi rituali (orazioni, musiche, danze), la domanda esplicita è giudicata il più delle volte una strategia troppo diretta e compromettente, di chi vuole sapere tutto troppo in fretta, senza la necessaria corresponsabilità con il più esperto ed in genere più anziano. Al contrario, un atteggiamento defilato e distaccato, di chi “ruba con gli occhi” senza catalizzare su di sé l'attenzione degli altri, è l'atteggiamento giudicato più appropriato. Sulla base di queste premesse chi fa troppe domande non può che essere considerato un impiccione impertinente, un perdigiorno o peggio, specialmente se straniero, una persona sospetta da evitare ed isolare, pregiudizio in cui rischia di trovarsi coinvolto l'antropologo poco accorto.<sup>30</sup>

... a scuola

In tale contesto la scuola ha provocato, come in molti altri contesti indigeni dell'America Latina e non solo, una profonda perturbazione della situazione pedagogica locale, rovesciando le premesse di cosa costituisca una risposta appropriata ad una domanda appropriata. Fino alla scolarizzazione di massa, avvenuta a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, non era probabilmente mai esistito nella comunità un contesto pedagogico che aggregasse un gruppo di pari in relazione educativa con un adulto, per di più straniero. Il tipico rapporto scolastico asimmetrico fra insegnante e studenti, venne da subito stigmatizzato nel senso comune locale come una situazione aliena ed in generale repressiva, una variante delle relazioni di dominio che un *moel* /straniero/ poteva esercitare verso un *ikoots*. A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, col passaggio al sistema bilingue, molte cose sono cambiate nelle scuole della comunità: il ruolo di insegnante viene da allora in poi ricoperto da nativi bilingui e l'*ombeayiüts*, non più censurato, entra a pieno titolo nella costruzione dell'interazione scolastica, con tutto il suo specifico portato pragmatico, semantico e sociolinguistico.<sup>31</sup>

Fra il maggio 2001 e il novembre 2002 ho svolto le mie ricerche nelle scuole della comunità, adottando un approccio micro-etnografico che ha richiesto un uso intensivo della telecamera. Fin dai primi giorni di registrazione nelle aule, un aspetto macroscopico ha colpito la mia attenzione: a situazioni "iper-disciplinate" (quasi marziali) che marcano nettamente il contesto istituzionale e ne tramandavano il mandato storico (il saluto alla bandiera, l'entrata in aula a passo militare, ecc.), facevano riscontro assai spesso, all'interno delle aule, situazioni "fuori controllo" in cui le

“interazioni ufficiali”<sup>32</sup> sembravano affogare in una trama molto fluida e rumorosa di interazioni fra pari. Nella gestione quotidiana delle attività didattiche la tipica organizzazione scolastica dei turni di parola perdeva molta della sua efficacia performativa e diveniva oggetto di una continua negoziazione, quando non di competizione. Che genere di scuola era questa, dove le domande scolastiche del maestro suonavano spesso fuori luogo e le interazioni fra pari erano tanto preponderanti da disinnescare a volte la sua stessa autorevolezza didattica? Ciò appariva ancora più evidente durante le lezioni di alfabetizzazione in *ombeayiüts*: il più delle volte alla “domanda esame” del maestro non corrispondeva nessuna risposta appropriata; nessuna competenza specifica sembrava distinguerlo dagli alunni: la risposta era tutta da costruire in aula e il discorso didattico, per risultare credibile, doveva essere continuamente negoziato. In questi casi, la spiegazione non puntava verso una “maniera corretta di scrivere” esplicitabile nella forma di una regola grammaticale (ovvero sul piano di una proposizione referenziale) ma, a partire dalla mancanza di una regola, si fondava sull’indubitabilità – prescolastica – di poter parlare tutti in aula la stessa lingua nativa. Ad esempio, in situazioni in cui il maestro si trovava a dover spiegare la forma corretta di una frase scritta alla lavagna, era frequente che facesse ricorso al verbo uditivo (*angiay* /ascolta-capisce/) del campo semantico del “sapere-capire” piuttosto che a quello visivo (*ajaw* /vede-capisce-sa/): *atkiyaj lamangiaiiüts kwane* /così ascoltiamo cosa (c’è scritto)/ “così capiamo cosa c’è scritto”. La frase era scritta correttamente perché “suonava bene” e non perché “si vedeva” corretta. In questi frangenti la scrittura in *ombeayiüts* costringeva spesso il maestro a dover condividere la sua autorevolezza didattica con gli alunni e lo esponeva alle loro valutazioni e correzioni.<sup>33</sup>

Nell'interferenza fra il gioco linguistico scolastico di cui il maestro *moel* /straniero/ era l'agente metaforico, e il gioco linguistico prescolastico, in cui il primo sembrava immerso, era davvero possibile che la scuola, fatta per socializzare certezze, divenisse un contesto di socializzazione del dubbio – come nella paradossale scuola di Wittgenstein in *Della Certezza*. Assistevo così quotidianamente a lezioni “senza fondamento” dove la certezza scolastica mostrava in maniera vistosa la sua infondatezza pratica: un continuo cortocircuito fra “l'apprendistato cognitivo” alla decontestualizzazione (incapsulato nello schema della domanda-risposta scolastica) e la resilienza dell'uso della lingua indigena nella pratica, che configurava forme di partecipazione a quel meta-discorso che assai spesso lo contraddicevano nei fatti.

In questo contesto gli esempi immaginari della scuola di Wittgenstein sono risuonati come veri e propri amplificatori della mia esperienza sul campo e degli interrogativi che essa mi poneva, grimaldelli utili a scardinare un senso comune della scuola che avevo interiorizzato nella mia formazione di ricercatore e che nella scuola vissuta a San Mateo vedevo quotidianamente sconfessato. *Della Certezza* è stato l'unico libro che sia riuscito a leggere durante tutto il mio soggiorno nella comunità. Non solo la sua lettura non mi distoglieva dalla ricerca, ma al contrario avevo la sensazione che mi portasse dritto al cuore di ciò che stavo facendo, fornendomi al contempo utili ipotesi di lavoro da mettere alla prova della mia esperienza sul campo.



... fra le lagune

Dalla partecipazione molto rumorosa alle lezioni scolastiche alla scarsità locutoria di una battuta di pesca in laguna, il salto è enorme. La situazione della pesca richiede al partecipante un uso assai parco di parole e ancor più parco di domande. Qualsiasi suono fuori luogo, parole comprese, potrebbe infatti inficiare l'efficacia dell'azione, potrebbe cioè mettere in fuga i pesci con cui si cerca continuamente un contatto visivo: li si vede brillare sotto il pelo dell'acqua nei bassi fondali lagunari o se ne riconosce la presenza dal movimento dell'acqua al loro passaggio. Al giovane apprendista che accompagna l'adulto - di solito un parente - in una battuta di pesca è dunque richiesto, a volte esplicitamente, di tacere e piuttosto di imparare ad osservare.

Una delle cose fondamentali che occorre imparare a conoscere quando si apprende a pescare, sono però i nomi di luogo. Qualsiasi pescatore è conoscitore di un gran numero di nomi di luogo con cui si riferisce al paesaggio in cui si muove abitualmente e largamente; essi sono parte sostanziale del repertorio di parole che userà, in contesti e modi appropriati, durante la sua socializzazione alla pratica della pesca in laguna. Eppure ben presto ci si accorge che il nome di luogo non esiste in quanto classe "referenziale" di parole. Basti pensare che in *ombeayiüts* non c'è propriamente la maniera di dire "luogo",<sup>34</sup> né tanto meno quella di porre la domanda "come si chiama?" riferendosi ad un punto del paesaggio. La domanda *kwa mi-nüt* /qual è suo nome/ è una domanda riferibile, in maniera specifica, solo ad una persona e suona piuttosto inusuale se la si riferisce ad un ente "diffuso" come può essere un luogo.<sup>35</sup> Che uso fare dunque delle domande etnografiche per imparare a riconoscere "dall'interno" saperi che non prevedono nessuna domanda per essere appresi?

I nomi di luogo sono infatti parte di un uso situato della lingua difficile da decontestualizzare in un'intervista a tavolino e da contenere nel format di domande scolastiche del tipo "come si chiama quel luogo?", "cosa significa quel nome?", "perché quel posto è chiamato in quel modo"? Di fronte a questo genere di domande improprie - che ovviamente non sono mai riuscito ad evitare nei *settings* dell'intervista, pur riconoscendone l'inadeguatezza - la risposta dei miei collaboratori consisteva spesso in una lunga lista di nomi, enumerati secondo una successione mnemonica interiorizzata che rappresentava le tappe di un tragitto percorso chissà quante volte. Ogni mia domanda che scombinava tale ordine interiorizzato, alla ricerca di motivazioni ed esegesi, procedendo casualmente fra un nome e l'altro, poteva produrre nei miei interlocutori un effetto di reale "spaesamento": «Perché si fa così? perché non si mettono in ordine? [...] se si va da questa parte fino al fiume, fino alla sua bocca [ad ovest], [allora bisogna poi continuare] fino a *tiül ombeay nipüch* /nella bocca pala/ [verso est]... invece adesso un punto di qua, uno di là, uno di qua, uno là...». <sup>36</sup>

Decontestualizzati dal loro ritmo senso-motorio e dalla loro "matrice topografica", i toponimi apparivano come "schegge" discorsive aleatorie e contingenti, destinati a perdere molto del loro senso anche per il parlante nativo.

L'escussione a tavolino dell'informazione in forma referenziale e decontestualizzata ha in effetti sempre obbligato i miei interlocutori a tematizzare una forma di discorso sui luoghi e sul modo in cui li si nomina, gravido di tranelli (linguistici, percettivi, cognitivi e sociali) di cui io stesso sono stato in gran parte ignaro nelle interazioni sul campo. Un tipo di discorso certo molto diverso da quelli in cui i nomi vengono effettivamente usati nel quotidiano. La strategia discorsiva scelta per riportare nell'interazione il senso

perduto dei nomi di luogo decontestualizzati, è stata molto spesso quella di darne una “rappresentazione metapragmatica” che ne descrivesse il contesto d’uso. Solo a ricerca terminata, riordinando le idee per la stesura del libro, mi sono reso conto che queste descrizioni metapragmatiche, in risposta alle mie domande mal poste, contenevano la chiave per uscire dall’*impasse* comunicativo, suggerendomi letteralmente fra le righe quale sarebbe stata la domanda appropriata, “ecologica” a quei nomi e al senso del luogo che essi riflettevano.

«J.: Quando uno va per di là: “Dove stavi andando al sorgere del sole”? – “beh, vado *ti-dam ombeay* /nella-grande bocca/”»

«C.: E quanto tempo ci si impiega per arrivare a *ti-dam ombeay* /nella-grande bocca/?»

«J.: Beh... da qui fino a là... come un’ora e mezza... camminando... La gente va soprattutto per di là [indica verso est], per questo [di là] ci sono [molti] nomi di luogo... Quando ci si incontra si chiede sempre: “Dove stavi andando al calar del sole”? Per esempio andando verso di là [in direzione opposta, verso ovest], verso Salina Cruz, verso Tehuantepec:<sup>37</sup> “Dove stavi andando al calar del sole”? – “Andavo *niüng tamarín* /dove (sta) il tamarindo/” – “Ah, bene...”, e [così] uno menziona il nome, se è lontano, se è vicino...».<sup>38</sup>

“Dove stavi andando al sorgere del sole?” è una domanda prototipica che ho sentito ricorrere in diverse conversazioni, con interlocutori differenti; essa richiamava nel *setting* dell’intervista la situazione comune di un incontro lungo il cammino in cui il nome di luogo scandiva posizioni e distanze reciproche lungo l’arco di una giornata, in una trama di relazioni sociali “itineranti”.

A tal proposito suona quanto mai appropriata – mi sembra – l’osservazione di Wittgenstein «Possiamo dire: Chiede sensatamente un nome solo colui che sa già fare qualche

cosa con esso». <sup>39</sup> Potremmo parafrasare questa osservazione dicendo che la grammatica di una domanda presuppone e riflette una pragmatica appropriata: domande quali “come si chiama quel posto?”, “cosa significa quel nome?” implicano la pragmatica decontestualizzante della domanda scolastica, il gioco linguistico grafocentrico dell’etichettare in cui «denominare una cosa è come attaccare ad un oggetto un cartellino che reca il suo nome», <sup>40</sup> nient’affatto appropriata al gioco linguistico nel quale si danno, si apprendono e si usano i nomi di luogo in situazione. Al contrario, la domanda prototipica “Dove stavi andando al sorgere del sole?” appare come la domanda più appropriata alla situazione d’uso, la domanda “ecologica” a quei nomi, complementare direi alla loro stessa morfologia linguistica.

I nomi di luogo in *ombeayiüts*, tutti trasparenti e fortemente iconici, sono tipicamente formati da tre elementi linguistici: una categoria topografica, un lessema determinativo e un’apposizione locativa. <sup>41</sup> Prendiamo ad esempio il nome *ndorrop mbas tüch* /la pozza di fronte all’icaco/: *ndorrop* /pozza/ è la categoria topografica che descrive la morfologia del luogo, *mbas* /di fronte/ è l’apposizione locativa che lo localizza rispetto ad un referente esterno, *tüch* /icaco/ (un albero) il lessema determinativo che lo specifica (esistono tante “pozze” ma una sola “pozza di fronte all’icaco”). Si badi che assai spesso l’apposizione locativa occupa una posizione di testa nella parola come nel caso di *mbas potson niür* /di fronte al mucchio di mangrovie/ o in *tiül kicheech ombeay* /nella piccola bocca/, *mbas nit* /di fronte alla palma/, *niüng kok* /dove (sta) la plama/ e molti altri ancora; addirittura, in alcuni casi, il locativo si fonde in forma di prefisso alla radice lessicale formando una sola parola, come nel caso di *ti-patiür* /fra-i mesquite/ (alberi). La posizione del locativo tradisce l’uso dialogico del nome,

ovvero l'essere la risposta ad una domanda direzionale/localizzante cui calza sintatticamente alla perfezione: "Dove stavi andando al sorgere del sole?" - "*mbas potsom niür* /di fronte al mucchio di mangrovie/". Da questa prospettiva i nomi di luogo in *ombeayiüts*, più che etichette attaccate ai luoghi, possono essere meglio intesi come la cristallizzazione di un uso situato e itinerante della parola, schegge di dialoghi situati nel paesaggio in uno scenario di transito, utili per conoscere la direzione e la localizzazione di una persona e delle sue attività nell'arco di una giornata e al contempo utili a tessere la stretta maglia del controllo sociale attraverso il controllo reciproco degli spostamenti e dei percorsi. Solo da questa prospettiva pragmatica possiamo risolvere l'enigma del loro ambiguo statuto referenziale: sono "termini di riferimento" usati per parlare di un luogo *in absentia*, che presentano però le qualità semantiche dei "termini d'indirizzo", che dipingono cioè l'immagine e la prospettiva del luogo *in presentia* (da collocare dunque nella gamma delle deissi spaziali che di fatto assai spesso li compongono). Ovvero, al pronunciarli *in absentia*, mostrano all'interlocutore in maniera puntuale l'immagine di precise, quanto effimere e sfuggenti, prospettive paesaggistiche, apprezzabili da un preciso punto di transito, proprio come se stesse là.

In tal senso essi sembrano quasi realizzare un gioco linguistico immaginato da Wittgenstein come caso limite del denominare: «Ma possiamo immaginare un gioco linguistico con nomi (vale a dire, con segni che certamente chiamiamo ancora "nomi") in cui i nomi vengono usati solo in presenza del portatore; e quindi possono *sempre* essere sostituiti dal pronome dimostrativo accompagnato da un gesto ostensivo». <sup>42</sup>

Di fatto molti nomi di luogo in *ombeayiüts*, al pronunciarli *in presentia*, sono riducibili alla deissi spaziale che li compone,

assai spesso rimarcata prossemicamente da un indice gestuale.

«Il considerare [una cosa] indubitabile fa parte del *metodo* del nostro dubitare e del nostro ricercare [e domandare]» affermava Wittgenstein in *Della Certezza*,<sup>43</sup> riflettendo sulla natura dell'indubitabilità del senso comune (e del buon senso) espressa in frasi come “questa è la mia mano” (o, nel nostro caso, “sto di fronte alle mangrovie”). Ebbene, potremmo dire che in *ombeayiüts* il gioco linguistico del dare il nome ad un luogo (e quello ad esso connesso del domandarlo sensatamente), riflette la certezza del senso del luogo, la certezza direi quasi senso-motoria di stare proprio in quel luogo così denominato pur senza bisogno di parlarne, cioè prima di ogni accordo “metalinguistico”. Una certezza che risiede, in ultima analisi, non già in una corrispondenza biunivoca autoevidente fra nome e luogo (in un rapporto 1:1 in ultima istanza sempre arbitrario), ma in un modo di muoversi in interazione con quel paesaggio, in una memoria dei sensi, in un'abitudine pratica incorporata; in un «modo d'agire infondato». <sup>44</sup> In tal senso la domanda sensata “Dove stavi andando al sorgere del sole?” ci cala direttamente dentro una forma di vita e nella rete dei giochi di lingua di cui è intessuta. La forma di vita della pesca in laguna, una “pesca camminata”, fatta di transiti e attraversamenti fuori e dentro l'acqua, che è allo stesso tempo tecnica economica del corpo e pratica esperta dei luoghi.

D'altra parte la parola *ajüy* /cammina/, riferibile ad agenti umani e non, ricorre in diversi contesti d'uso e connota movimenti e processi in molti domini pratici e percettivi, alcuni dei quali legati alla pesca in laguna. Lo spostamento acquatico della canoa non è definito ad esempio da un termine specifico ma dallo stesso verbo che indica la marcia a piedi, ovvero *ajüy müx* /cammina la canoa/. Accanto alla navigazione anche un'altra abilità fondamentale legata alla

pesca è connotata dal verbo *ajüy*: la tessitura della rete da pesca è detta infatti *ajüy ndok* /cammina la rete/, ad indicare il procedere della trama attraverso i movimenti abili del modano. Al di fuori della pesca molti altri ancora sono i “processi” che l’*ombeayiüts* assimila al “camminare”: la tessitura femminile delle *servilletas* (*ajüy mandel* /cammina la tovaglia/), il movimento dei fulmini durante le tempeste estive (*ajüy teat monteok* /cammina padre fulmine/), il movimento delle dune sospinte dai venti del nord (*ajüy wiiüd* /cammina la duna/), il movimento del sole attraverso la volta celeste (*ajüy teat nüt* /cammina padre sole/) e alcuni altri ancora. Il camminare costituisce non solo un’esperienza senso-motoria essenziale per la forma di pesca locale, ma è così compenetrato al gioco linguistico del nominare i luoghi (e del chiederli sensatamente), da costituirne l’immagine metapragmatica prototipica, al di fuori della quale il nome e il nominare il paesaggio sono letteralmente indicibili. La ricorrenza fra la parola *ajüy* /cammina/ e un’abilità peculiare del pescatore locale, oggi quasi del tutto scomparsa, è in tal senso illuminante: fino a qualche decennio fa era comune osservare pescatori tessere il giacchio portato sulle spalle, mentre camminavano lungo le rive delle lagune verso i luoghi di pesca; in tal modo le distanze e il tempo di cammino necessario per percorrerle venivano misurate avendo come unità di misura il numero di maglie che si riusciva a tessere durante il tragitto: *ijmbaj poj* /(dove) si rompe la tartaruga/ distava da *xing xiül* /punta degli alberi/ un certo numero di maglie! In questa prospettiva “itinerante”, il “cammino” delle reti da pesca (*ajüy ndok* /cammina la rete/), parallelo al cammino delle persone lungo i sentieri e al “cammino” del sole attraverso la volta celeste (*ajüy teat nüt* /cammina padre sole/), scandiva le distanze spazio-temporali, fornendo allo spostamento un’unità di misura tecnica che risuonava

col ritmo corporeo e col ciclo del sole.<sup>45</sup>

Il significato d'uso della parola *ajüy*, rilevato attraverso il repertorio delle sue occorrenze in differenti contesti, ci fornisce così una pista per mappare "dall'interno" la forma di vita della pesca locale e i giochi linguistici di cui è intessuta, dandocene al contempo un'immagine, direbbe Wittgenstein, "perspicua", ovvero allo stesso tempo trasparente, complessiva e profonda.

*Di ritorno dal campo: «La difficoltà consiste nel riuscire a vedere l'infondatezza della nostra credenza»*

In conclusione possiamo dunque affermare che le domande che ci si pone e a cui si tenta di dare una risposta in una ricerca hanno a che fare, più di quanto si possa presupporre all'inizio della ricerca stessa, con le domande che si pongono sul campo, con le risposte che si ricevono o non si ricevono, con il modo in cui le si pone e i ravvedimenti a cui ci si espone, nello sforzo continuo di fare apprendistato di una forma di vita in cui ci si trova a vivere in condizioni controllate e che, probabilmente, non si vivrà mai in prima persona.

«Ciò che deve essere accettato, il dato, sono - potremmo dire - *forme di vita*», afferma Wittgenstein.<sup>46</sup> La forma di vita è per Wittgenstein un dato, non certamente nel senso positivista di un qualcosa che "sta là fuori" che può essere "raccolto" attraverso domande-verità che pretendono risposte referenziali; ma nel senso di "cosa già data", qualche cosa di simile all'*opus operatum* di Bourdieu, alla *doxa* del senso comune.<sup>47</sup> Come «qualcosa di imprevedibile [che] non è fondato, non è ragionevole (o irragionevole). Sta lì - come la nostra vita», dirà Wittgenstein a proposito



del gioco linguistico.<sup>48</sup> Qualcosa di esprimibile attraverso proposizioni del tipo “io so che questo è un albero” (o io so di stare “di fronte alle mangrovie”), ovvero quel genere di proposizioni empiriche del buon senso, poste al di là di ogni ragionevole dubbio, se non a costo di far collassare un intero sistema di riferimenti esistenziali interiorizzati:

«357. Si potrebbe dire: “io so” [o, nel nostro caso, “io so di essere qui”] esprime la sicurezza *tranquilla*, non quella che ancora lotta.

«358. Ora io vorrei considerare questa sicurezza, non come qualche cosa di affine all'avventatezza o alla superficialità, ma come (una) forma di vita. (Questo è espresso molto malamente e, di sicuro, pensato anche malamente).

«359. Questo, però, vuol dire che voglio concepirla come qualcosa che giace al di là del giustificato e dell'ingiustificato; dunque, per così dire, come un che di animale».<sup>49</sup>

Ciò che «sta lì [irriflesso] come la nostra vita», «come un che di animale» che ci prescinde, è la “datità” della forma di vita che Wittgenstein ci invita ad osservare in maniera metodica: «Ciò che noi forniamo sono, propriamente, osservazioni sulla storia naturale degli uomini; non però curiosità, ma constatazioni di cui mai nessuno ha dubitato e che sfuggono all'attenzione solo perché ci stanno continuamente sott'occhio».<sup>50</sup>

Un genere di “dato”, questo, irriflesso in quanto continuamente sott'occhio, che solo un'esperienza di smarrimento/straniamento, di strappo biografico, ci permette di “dissodare” come dall'interno. L'etnografia è l'unico metodo a disposizione delle scienze umane che consente di provare ad “ingannare” la sicurezza inerte e tranquilla del vivere sociale; permettendoci di attraversare biograficamente, e in relativa sicurezza, l'infondatezza (per noi) dei costumi degli altri, ci consente di riconoscere a posteriori l'infondatezza dei nostri. «La difficoltà consiste nel riuscire a vedere l'in-

fondatezza della nostra credenza», affermerà Wittgenstein.<sup>51</sup> Ebbene l'antropologo aggira tale difficoltà, assumendo da adulto la posizione di un bambino all'interno di una forma di vita in cui entra da straniero. «Il bambino impara perché crede agli adulti. Il dubbio viene dopo la credenza»;<sup>52</sup> l'antropologo, mi pare, impara senza credere agli adulti con cui parla, e il dubbio, per lui, viene prima della credenza.

In tal senso la filosofia wittgensteiniana è antropologica non già in quanto invita ad osservare, descrivere e repertoriare le strane usanze degli uomini, ma in quanto, alimentata da dubbi infantili, invita ad interrogare con gli occhi di un bambino la pacifica indubitabilità delle usanze umane. Frutto di una parabola etnografica rovesciata, la filosofia di Wittgenstein non fa “esperimento di un'esperienza”<sup>53</sup> ma fa esperienza di un esperimento del pensiero (quello del *Tractatus*), per approdare infine ad un'antropologia immaginaria, direi iperbolica, che prende le mosse dall'assurdo, dalla messa in dubbio del senso comune. “Immaginate una tribù che...” è una formula frequente nella scrittura del secondo Wittgenstein attraverso il quale l'autore immagina le forme di vita e i giochi linguistici più stravaganti per mostrare come, in situazioni appropriate, persino questi sarebbero perfettamente possibili, intellegibili ed “umani” per chiunque. In questo senso l'antropologia di Wittgenstein passa per l'esperienza dello straniamento prima ancora che per quella dell'alterità, e ci mostra come la prima sia forse la chiave per accedere alla seconda.

La filosofia a cui approda Wittgenstein invita dunque a praticare un'etnografia come metodo del possibile/dubitabile per indagare la condizione umana e ad un'antropologia come scienza della possibilità delle forme di vita umana; un sapere che ci restituisce il senso non già della relatività di costumi degli uomini, bensì della loro plausibilità/dubita-

bilità, ovvero della loro “infondata fondatezza”: sono tali, ma potrebbero essere altrimenti, ovvero sono altrimenti ma potrebbero anche essere i nostri.<sup>54</sup>

Quando, tornato a Cambridge e alla filosofia come professione dopo la sua “esperienza di campo”, Wittgenstein incontrerà l’antropologia accademicamente costituita nelle pagine di Frazer – dunque nella sua forma più paludata e rinomata, ma in verità già superata – ne avrà un’impressione assai deludente, come non fa mistero nelle sue *Note sul “Ramo d’oro”*. Il tentativo di Frazer di spiegare i costumi dei selvaggi non poteva non apparirgli che una rozza scorciatoia intellettuale, un errore del linguaggio (aveva la pretesa di dire positivisticamente l’indicibile!) in quanto privo di qualsiasi senso dell’immaginazione e della possibilità. Frazer era «molto più selvaggio della maggioranza dei suoi selvaggi»<sup>55</sup> e l’errore che vedeva nelle pratiche magiche di un’umanità bambina stava in realtà nelle domande che egli si poneva e nello sguardo che gli riservava. L’incontro con Frazer è dunque forse il motivo di un sodalizio mancato: la filosofia di Wittgenstein rimarrà impermeabile all’antropologia costituita, mentre gli antropologi di professione troveranno nei suoi testi postumi una continua occasione di riflessione sul proprio mestiere di “scienziati dell’uomo”. Cosa sarebbe successo se a Cambridge, invece che Frazer, avesse incontrato e letto Malinowski che in quegli stessi anni stava cominciando la sua carriera accademica alla *London School of Economy* di Londra? Nel 1922, quando Wittgenstein riusciva finalmente a portare alle stampe il *Tractatus*, Malinowski pubblicava il suo *Argonauti* inaugurando la ricerca sul campo come canone dell’antropologia moderna: «Dobbiamo studiare l’uomo e ciò che lo riguarda più intimamente, cioè la presa che ha su di lui la vita».<sup>56</sup>



## Note

### *Wittgenstein, la ricerca sul campo e l'arte del domandare*

Cristiano Tallè

1. Wittgenstein L., *Bemerkungen über Frazers "The Golden Bough"*, a cura di R. Rhees, «Synthese», n.17, 1967, pp. 233-263 [trad. it. *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Adelphi, Milano 1975]. Per un approfondimento su Wittgenstein lettore di Frazer si veda Dei F., *Usanze sinistre e profonde: Wittgenstein, Frazer e la magia*, «L'Uomo», IV (1991), 1, e Sobrero A., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Meltemi, Roma, 1999, pp. 21-95.
2. Remotti F., *Noi, Primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
3. Piasere L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 28-57.
4. A parte il *Tractatus Logico-Philosophicus*, edito originariamente in una rivista austriaca nel 1921 e poi nel 1922

- a Londra con l'introduzione di Bertrand Russell - Wittgenstein L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London, 1922 [trad. it. *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Quaderni* 1914-1916, a cura di Conte A.G., Einaudi, Torino, 1964] - l'unico altro libro pubblicato da Wittgenstein durante la sua vita fu un Dizionario per le scuole elementari, edito a Vienna nel 1926 - Id. *Wörterbuch für Volksschulen*, Pichler-Hölder-Tempsky, Wien, 1926 [trad. it. *Dizionario per le scuole elementari*, a cura di Antiseri D., Armando, Roma, 1978].
5. Wittgenstein L., *Tractatus*, trad. cit., § 5.6.
  6. *Ibidem*, § 7.
  7. Wittgenstein L., *Lettere a Ludwig von Ficker*, Armando, Roma 1974, p. 72.
  8. -, *Tractatus*, trad. cit., § 6.522.
  9. *Ibidem*, § 6.521.
  10. Bartley W.W. III, *Wittgenstein*, Lippincott, Philadelphia-New York 1973 [trad. it. *Wittgenstein. Maestro di scuola elementare*, Armando, Roma, 1989]. Sull'esperienza di Wittgenstein come maestro elementare, si veda anche Antiseri D., *Karl Popper, Ludwig Wittgenstein e la riforma della scuola in Austria*, in *Karl Popper. Protagonista del secolo XX*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2002, pp. 45-58 e Id., Il "Dizionario per le Scuole Elementari" di Ludwig Wittgenstein, in *Ragioni della Razionalità. Interpretazioni storiografiche*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2005, pp. 289-416.
  11. Engelmann P., *Lettere di Ludwig Wittgenstein con Ricordi*, La Nuova Italia, Firenze, 1970, pp. 21-22.
  12. Bartley W.W. III, *Wittgenstein*, trad. cit., p. 115.
  13. Wittgenstein L., *Dizionario*, a cura di D. Antiseri, cit.; Antiseri, Il "Dizionario", cit.; Bartley III, Wittgenstein, trad. cit., pp.103-150.
  14. Antiseri D., *Karl Popper*, cit.

15. Wittgenstein L., *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford, 1953 [trad. it *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino, 1999].
16. Engelmann G., *Lettere*, cit., pp. 85-86.
17. Wittgenstein L., *On Certainty*, Blackwell, Oxford, 1969 [trad. it. *Della Certezza*, Einaudi, Torino, 1999].
18. La bibliografia relativa al processo di *schooling*, come lo si definisce nel mondo anglosassone, è oramai sterminata. Mi limito a far riferimento qui al lavoro classico di Mehan H., *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979, e, in prospettiva cross-culturale, a quello di Philips S., *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, Longman, New York, 1983. Più recentemente si vedano Cazden, C.B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001, e Rod Gardner, *Conversation Analysis in the Classroom*, in Sidnell J., Stivers T. (editors), *The Handbook of Conversation Analysis*, Blackwell, Malden, MA, 2013, pp. 593-611.
19. Wittgenstein L., *Della Certezza*, trad. cit., § 110.
20. Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1991, pp. 29-42, 91-104 *passim*.
21. Briggs C.L., *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1986.
22. Rumsey A., *Wording, Meaning and Linguistic Ideology*, «American Anthropologist», 92 (1990), 2, p. 253 [traduzione dell'autore].
23. Olivier de Sardan J., *La politica del campo. Sulla produzione dei dati in antropologia*, in Cappelletto F., (a cura di), *Vivere l'etnografia*, SEID, Firenze, 2009, pp. 30.

24. Il tema della relazione fra pratica etnografica e pratica pedagogica è emerso, dal versante “educativo”, nel dibattito contemporaneo dell’antropologia dell’educazione là dove, tanto in contesti migratori europei quanto in contesti multiculturali e post-coloniali extraeuropei, la disciplina si è misurata con il “ritorno a scuola” del concetto antropologico di cultura, nei termini della cosiddetta educazione interculturale. Sulla metafora dell’insegnante come etnografo si veda Bohannan P.J., *Field Anthropologists and Classroom Teachers*, in Ianni J., Storey E., (editors), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Little, Brown & Co, Boston, 1973, pp. 179-195. In Italia si veda Gobbo F., *L’insegnante come etnografo. Idee per una formazione alla ricerca*, in Favaro G., Luatti L., (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 126-135.
25. Un contributo notevole ad un uso etnografico del pensiero di Wittgenstein è offerto a mio avviso dal lavoro di Alessandro Duranti che ha colto nell’invito di Wittgenstein ad osservare gli usi del linguaggio in situazione lo spunto per un vero e proprio programma di ricerca di antropologia del linguaggio (Duranti A., *Antropologia del Linguaggio*, Meltemi, Roma, 2000, pp. 194-219 *passim*).
26. San Mateo del Mar è una comunità indigena di più di 14000 abitanti (censo INEGI del 2010), situata nella costa occidentale dell’Istmo di Tehuantepec, nello Stato di Oaxaca, fra l’Oceano Pacifico e un sistema di bacini lagunari che la circondano. L’attività economica fondamentale è la pesca in laguna i cui prodotti, oltre a servire l’autoconsumo interno, sono largamente commercializzati nei mercati regionali e nazionali. Accanto all’eso-etnonimo “huave” – termine dispregiativo di origine, sembra, zapoteca, con cui la popolazione è storicamente nota nella regione e nella



letteratura etnografica – dagli anni Novanta del secolo scorso è invalso l’uso dell’autoetnonimo *ikoots*, termine che in lingua nativa vuol dire “noi” in accezione inclusiva. La lingua huave, localmente definita dai suoi stessi parlanti *ombeayiüts* /bocca nostra/, è una lingua isolata, largamente parlata nella comunità. Più del 90% della popolazione è bilingue spagnolo/*ombeayiüts*. Altre tre varianti del huave – parlate nelle comunità di Santa Maria del Mar, San Dionisio del Mar e San Francisco del Mar – sono invece a forte rischio di estinzione. Per la sua trascrizione si utilizza la grafia attualmente più adottata nelle locali scuole bilingui: *k* corrisponde al suono *ca*, che, *chi*, *co*, *cu* in italiano, *g* corrisponde al suono *ga*, *ghe*, *ghi*, *go*, *gu* in italiano, *w* corrisponde al suono *w* in inglese (come in *water*), *x* corrisponde al suono *sh* in inglese (come in *short*), *ü* è simile alla pronuncia della *eu* in francese (come in *peu*). La traduzione letterale è presentata fra barre trasversali, quella libera fra virgolette elevate semplici; ad esempio: *ombeayiüts* /bocca nostra/ “la nostra lingua”.

27. Tallè C., *Scuola, Costumbre e Identità. Un’etnografia dell’educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, CISU, Roma, 2009.
28. –, *Sentieri di parole. Lingua, paesaggio e senso del luogo in una comunità indigena di pescatori nel Messico del Sud*, SEID, Firenze, 2016.
29. Cuturi F., “Proprio ora, qui, ti dico cos’è importante che tu faccia”. *Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave*, «Etnosistemi», IV (1997), 4, pp. 33-60.
30. Tallè C., *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*, Meltemi, Roma, 2007, pp. 150-170.

31. Sulla scolarizzazione delle popolazioni indigene in America Latina esiste una bibliografia sterminata, mi limito qui a citare, per quanto riguarda il Messico, due recenti testi: Maldonado Alvarado B., *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, México, D.F., 2002, e Rockwell E., *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Colegio de Michoacán, CIESAS-CINVESTAV, México D.F. 2007. Per quel che riguarda la scolarizzazione a San Mateo del Mar, rimando alla mia monografia (Tallè C., *Scuola*, cit., pp. 81-139). A partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso, tutte le nazioni latinoamericane, pur con differenti sfumature, hanno attraversato una stagione di riforme politiche ed educative volte al riconoscimento del pluralismo linguistico e culturale, eredità storica della colonizzazione. In tale contesto sono stati varati sistemi scolastici esplicitamente rivolti alle popolazioni native (variamente denominati come sistemi bilingui, indigeni, interculturali, interculturali bilingui), con risultati dibattuti e contraddittori. Sull'argomento si vedano: Rockwell E., Gomes A.M., *Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective*, «Anthropology and Education Quarterly», 42 (2009), 2, pp. 97-109, e Gobbo F., Tallè C., (a cura di), *Antropologia ed Educazione in America Latina*, CISU, Roma, 2010.
32. Secondo la terminologia usata da Susan Philips (*The Invisible* cit., p. 74 passim) le «interazioni ufficiali» sono quelle intenzionalmente gestite dall'insegnante attraverso cui passano i contenuti curriculari, mentre le «interazioni infrastrutturali» sono le interazioni fra pari senza interferenza diretta dell'insegnante.
33. Per un'analisi dettagliata delle dinamiche in gioco

- durante le lezioni di alfabetizzazione in *ombeayiüts*, rimando alla mia monografia (Tallè C., *Scuola*, cit., par 4.5., pp. 229-304).
34. L'idea di "luogo" è connotabile genericamente dalla radice deittica *ning* che accomuna i deittici *ningüy* /qui/, *ningiün* /là/, *niüng*/dove/ e il lessema *aniüng* /suo-dove/ "casa".
  35. La parola *nüt* infatti, oltre a significare "nome", significa anche "sole/giorno", polisemia questa che tradisce probabilmente una connessione perduta fra il giorno della nascita e il nome della persona. Per chiedere in maniera "referenziale" la denominazione di un luogo - situazione questa comunque piuttosto inusuale nel quotidiano locale - si preferisce piuttosto usare una forma antipassiva del verbo "dire", ovvero *asoik* "è detto, è chiamato", forma verbale che punta sul ricevente e lascia indefinito il nominante: *çngineay asoik kiaj?* /come è detto là?/ oppure *çngineay asoik ningüy?* /come è detto qui?/. Si noti che la stessa espressione è usata per riferirsi al soprannome di una persona: *León asoik Lew* /León detto Lew/, oppure - coniugato alla seconda persona singolare - *çngineay isoik?* /come ti si dice?/ "come sei soprannominato?".
  36. Brano tratto da un'intervista in spagnolo del 1999 a *teat Hipólito Esesarte*, allora settantenne specialista di orazioni rituali ma anche, come tutti gli uomini della sua generazione, esperto conoscitore di luoghi. Il nome *tiül ombeay nipüch* /nella bocca pala/ si riferisce ad un canale lungo l'arenile oceanico dove l'acqua del Pacifico entra nei bacini lagunari. Nelle trascrizioni delle interviste, le parole fra parentesi quadra [verso est] indicano tratti paralinguistici e contestuali o parole aggiunte per migliorare la comprensione del testo.
  37. Le due principali città dell'Istmo di Tehuantepec distanti da San Mateo del Mar rispettivamente 30 e 39 chilometri.

38. Brano tratto da un'intervista in spagnolo del 1999 a *teat* Juan Olivares, esperto pescatore e conoscitore di luoghi, nonché primo scrittore nella propria lingua della comunità, a cui Flavia Cuturi ha dedicato un'intera monografia (Id. *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico Indigeno*, Meltemi, Roma, 2003).
39. Wittgenstein L., *Ricerche*, trad. cit., § 31.
40. *Ibidem*, § 15.
41. Tallè C., *Sentieri*, cit., pp.106-129.
42. Wittgenstein L., *Ricerche*, trad. cit., § 44.
43. –, *Della Certezza*, trad. cit., § 151.
44. *Ibidem*, §110.
45. Tallè C., *Sentieri*, cit., pp.156-173 *passim*.
46. Wittgenstein L., *Ricerche*, trad. cit., p. 295.
47. Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Editions du Seuil, Paris, 1972 [trad. it. *Per una teoria della pratica; con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2003].
48. Wittgenstein L., *Della Certezza*, trad. cit., § 559.
49. *Ibidem*.
50. Wittgenstein L., *Ricerche*, trad. cit., § 415.
51. Wittgenstein L., *Della Certezza*, trad. cit., § 166.
52. *Ibidem*, § 160.
53. Piasere L., *L'etnografo*, cit.
54. Bouveresse J., *Wittgenstein antropologo*, in Wittgenstein, *Note*, trad. cit., pp. 57-90.
55. Wittgenstein L., *Note*, trad. cit., p. 28.
56. Malinowski B., *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Newton Compton, Roma 1978, p. 49.

## Bibliografia

### Wittgenstein, la ricerca sul campo e l'arte del domandare

- Antiseri D., *Karl Popper, Ludwig Wittgenstein e la riforma della scuola in Austria*, in *Karl Popper. Protagonista del secolo XX*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2002, pp. 45-58.
- , *Il "Dizionario per le Scuole Elementari" di Ludwig Wittgenstein*, in *Ragioni della Razionalità. Interpretazioni storiografiche*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2005, pp. 289-416.
- Bartley III, W.W., *Wittgenstein*, Lippincott, Philadelphia-New York, 1973 [trad. it. *Wittgenstein. Maestro di scuola elementare*, Armando, Roma, 1989].
- Bohannon, P.J., *Field Anthropologists and Classroom Teachers*, in Ianni J., Storey E., (editors), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Little, Brown & Co, Boston, 1973, pp. 179-195.
- Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Editions du Seuil, Paris, 1972 [trad. it. *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2003].
- Bouveresse J., *Wittgenstein antropologo*, in Wittgenstein L., *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Adelphi, Milano, 1975, pp. 57-90.

- Briggs, C.L., *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1986.
- Cazden, C.B., *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001.
- Cuturi F., "Proprio ora, qui, ti dico cos'è importante che tu faccia". *Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave*, «Etnosistemi», IV (1997), 4, pp. 33-60.
- , *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico Indigeno*, Meltemi, Roma, 2003.
- Dei F., *Usanze sinistre e profonde. Wittgenstein, Frazer e la magia*, «L'Uomo», IV (1991), 1.
- Duranti A., *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1997 [trad. it. *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma, 2000].
- Engelmann P., *Letters from Ludwig Wittgenstein with a Memoir*, a cura di B. McGuinness, Blackwell, Oxford, 1967 [trad. it. *Lettere di Ludwig Wittgenstein con Ricordi*, La Nuova Italia, Firenze, 1970].
- Gardner R., *Conversation Analysis in the Classroom*, in Sidnell J., Stivers T., (editors), *The Handbook of Conversation Analysis*, Blackwell, Malden, MA, 2013, pp. 593-611.
- Gobbo F., *L'insegnante come etnografo. Idee per una formazione alla ricerca*, in Favaro G., Luatti L., (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 126-135.
- Gobbo F., Tallè C., (a cura di), *Antropologia ed Educazione in America Latina*, CISU, Roma, 2010.
- Lave J., Wenger É., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1991.
- Maldonado Alvarado B., *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, México D.F., 2002.

- Malinowski B., *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Routledge, London, 1922 [trad. it. *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Newton Compton, Roma, 1978].
- Mehan H., *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979.
- Olivier de Sardan, J.-P., *La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie*, «Enquête», n. 1 (1995), pp. 71-109 [trad. it. *La politica del campo. Sulla produzione dei dati in antropologia*, in Cappelletto F., (a cura di), *Vivere l'etnografia*, SEID, Firenze, 2009, pp. 27-63].
- Philips S., *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, Longman, New York, 1983.
- Piasere L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Remotti F., *Noi, Primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Boringhieri, Torino, 1990.
- Rokwell E., *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Colegio de Michoacán, CIESAS-CINVESTAV, México D.F., 2007.
- Rockwell E., Gomes, A.M., *Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective*, «Anthropology and Education Quarterly», 42 (2009), 2, pp. 97-109.
- Rumsey A., *Wording, Meaning and Linguistic Ideology*, «American Anthropologist», 92 (1990), 2, pp. 346-361.
- Sobrero A., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Meltemi, Roma, 1999.
- Tallè C., *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 co-*

- gnitivi e relazionali nella ricerca sul campo, Meltemi, Roma, 2007, pp. 150-170.
- , *Scuola, Costumbre e Identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, CISU, Roma, 2009.
  - , *Sentieri di parole. Lingua, paesaggio e senso del luogo in una comunità indigena di pescatori nel Messico del Sud*, SEID, Firenze, 2016.
- Wittgenstein L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London, 1922 [trad. it. *Tractatus Logico-Philosophicus e Quaderni 1914-1916*, a cura di A.G. Conte, Einaudi, Torino, 1964].
- , *Wörterbuch für Volksschulen*, Pichler-Hölder-Tempsky, Wien, 1926 [trad. it. *Dizionario per le scuole elementari*, a cura di D. Antiseri, Armando, Roma, 1978].
  - , *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford, 1953 [trad. it. *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino, 1999].
  - , *Bemerkungen über Frazers "The Golden Bough"*, a cura di R. Rhees, «Synthese», 17 (1967), pp. 233-263 [trad. it. *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Adelphi, Milano, 1975].
  - , *On Certainty*, Blackwell, Oxford, 1969 [trad. it. *Della Certezza*, Einaudi, Torino, 1999].
  - , *Briefe an Ludwig von Ficker*, a cura di G.H. von Wright, W. Methlagl, Otto Müller Verlag, Salzburg, 1969 [*Lettere a Ludwig von Ficker*, Armando, Roma, 1974].



## Note biografiche

Emanuele Fadda insegna Semiotica, Filosofia del linguaggio e Linguistica all'Università della Calabria, ed è membro del comitato di redazione dei *Cahiers Ferdinand de Saussure* di Ginevra. Si è occupato della semiotica strutturale e del pragmatismo americano, e della relazione tra semiotica, linguistica e scienze sociali. Il suo ultimo libro è *Peirce* (Carocci, 2013). Ha attualmente in preparazione un libro sul valore antropologico della nozione di "sentimento della lingua" in Saussure.

Marco Mazzeo insegna Filosofia del linguaggio all'università della Calabria. E' stato tra i fondatori della rivista "Forme di vita" (Deriveapprodi), collabora alle pagine culturali del quotidiano "il Manifesto". Su Wittgenstein ha pubblicato *Le onde del linguaggio. Una guida alle Ricerche filosofiche* (Carocci, 2013) e *Il bambino e l'operaio. Wittgenstein filosofo dell'uso* (Quodlibet, 2016). Nel 2013 ha vinto il premio internazionale Perelman (Bruxelles) con un saggio su ordalia e giuramento.

Stefano Montes insegna Antropologia del linguaggio e Etnoantropologia all'università di Palermo. In passato, ha insegnato a lungo in Estonia e in Francia. Ha pubblicato in diverse riviste nazionali e internazionali. I suoi temi d'interesse principale riguardano soprattutto i rapporti tra linguaggi e culture, tra forme letterarie e forme etnografiche. Più recentemente, si è inoltre interessato alle dinamiche del turismo e alle pratiche del quotidiano con particolare riguardo all'intreccio instaurato tra attività cognitive e agentive.

Cristiano Tallè insegna Antropologia Culturale ed Etnolinguistica presso L'Università di Napoli "L'Orientale". Svolge dal lungo tempo ricerche etnografiche in Messico, presso la comunità indigena huave/*ikoots* di San Mateo del Mar. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'antropologia dell'educazione e del linguaggio, l'antropologia del paesaggio e dell'ambiente, le dinamiche identitarie ed i diritti indigeni in America Latina. È autore, tra l'altro, di *Scuola, Costumbre e Identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, CISU 2009, e di *Sentieri di Parole. Lingua, paesaggio e senso del luogo in una comunità indigena di pescatori nel Messico del sud*, SEID 2016.





## Indice

Introduzione	
<i>In cammino con Wittgenstein</i>	
Alessandro Lutri	7
<i>“Primitivo” vs. “Sentimento”: su un’(ennesima) analogia tra Wittgenstein e Peirce</i>	
Emanuele Fadda	19
<i>Wittgenstein, la ricerca sul campo e l’arte del domandare</i>	
Cristiano Tallè	43
<i>L’allievo di Spengler. Wittgenstein e la storia naturale</i>	
Marco Mazzeo	73
<i>Wittgenstein come etnografo del pensare</i>	
Stefano Montes	89
<i>Un altro mondo è possibile: le possibilità dell’antropologia oltre Wittgenstein</i>	
Alessandro Lutri	135
Note	159
Appendici	207

Note appendici	227
Bibliografie	233
Note biografiche	255





Finito di stampare  
nel mese di luglio 2017  
per conto di Villaggio Maori Edizioni.  
Volume pubblicato con il contributo del  
Dipartimento di Scienze umanistiche  
dell'Università degli Studi di Catania  
Anno Accademico 2017-2018  
presso Digital Team – Fano (Italy)  
ISBN: 9788894898095