

**Silvia Lelli**

*Gli arakuaa iya non ci sono più? Modi di “fare conoscenza” in comunità guaraní del Sud-Est boliviano*

La situazione della scolarizzazione di quello che attualmente, nel Sud-Est boliviano, si autodefinisce “popolo guaraní” si articola nel rapporto tra la storia della colonizzazione, la costituzione dello Stato boliviano e la storia del movimento indigenista, nelle complesse implicazioni politiche che portano alla configurazione attuale (cfr. Rockwell 1999). Nel percorso tracciato attraverso alcune delle principali problematiche di etnografia della scuola incontrate sul campo emerge lo stretto rapporto tra i contesti locali di “scuola”, “comunità”, “società guaraní” e i macro-contesti “Stato” e “organizzazioni internazionali” implicati nella costruzione del processo educativo (cfr. Geertz 1999).

La formula “fare conoscenza” intende riferirsi sia ad alcuni processi di costruzione della relazione sociale sia ad alcuni processi di costruzione della visione culturale. Intende cioè mettere in evidenza aspetti interazionali e performativi di un agire, allo stesso tempo concreto e simbolico, attraverso il quale le persone costruiscono la conoscenza che dà forma alla loro realtà – sia a livello culturale, attraverso l’elaborazione di contenuti, concetti e significati, sia a livello sociale, gestendo ruoli, posizioni e status – in parte riproducendo e in parte trasformando sia i propri rapporti sociali che le proprie visioni culturali (cfr. Charon 1989; Duranti 1997; Goffman 1981, 1998; Wittgenstein 1953).

Prendendo in considerazione la “parte” di questo “lavoro” (Rossi-Landi 1973) di costruzione socioculturale che avviene nella scuola e in relazione a essa, esaminano alcuni aspetti delle relazioni tra insegnanti, allievi e genitori, osservate nelle scuole elementari di comunità rurali della zona guaraní “centrale”, tra le *Capitanias* Kaami e Kaaguasu, analizzandone alcune modalità e alcuni contenuti che illustrano il rapporto fra scuola e comunità<sup>1</sup>.

Cercherò di mettere in evidenza, in particolare, il rapporto tra appartenenze sociali e interpretazione dei contenuti culturali in relazio-

ne agli ambiti *fuzzy* (cfr. Lakoff 1987; Kosko 1993) definiti in termini di “cultura guaraní”, “cultura rurale”, “cultura urbana”, “cultura scolastica” (cfr. Gomes 2000), nel quadro del programma nazionale di Educazione interculturale bilingue attualmente in corso in Bolivia.

Lo scopo non è quello di approfondire un tema in particolare, ma di presentare le principali problematiche emerse da un primo livello di ricerca sul campo.

Queste osservazioni, da un lato, mostrano quanto le appartenenze sociali influiscano sulla costruzione culturale nel micro-contesto, frammentando quella che localmente è definita “cultura guaraní”, e, dall’altro, permettono di accennare sia a una riflessione su forme e visioni relative a un’educazione definita “interculturale”, sia alla trasformazione dei processi di costruzione culturale e sociale locali.

### **Comunità guaraní ed educazione**

La popolazione guaraní boliviana<sup>2</sup> mostra una stratificazione sociale piuttosto differenziata. Delle circa 100.000 persone che secondo gli informatori locali vi appartengono, circa il 15 per cento abita in aree municipali definite “urbane” o è migrata verso le città, mentre la maggioranza è organizzata in circa 300 comunità rurali – che presentano differenze socioeconomiche abbastanza considerevoli – la maggior parte delle quali è raggruppata politicamente in *Capitanias*.

La distinzione in *Capitanias* non corrisponde alla ripartizione territoriale dello Stato boliviano ma all’organizzazione interna del popolo guaraní, che, a partire dalla struttura “acefala” – che Clastres (1974) definisce di “società contro lo Stato” – attraverso un processo di negoziazione con il governo centrale iniziato negli anni Ottanta, rivendica la sua autonomia politica.

All’interno di ogni singola comunità rurale l’autorità è costituita dall’assemblea dei capifamiglia; tra questi è scelto un *mburuwicha* – un *big man*, che prima dell’arrivo degli europei non era un’autorità stabile – che gestisce le relazioni politiche della comunità verso l’esterno (cfr. Mendoza-Fernández 1992).

In quasi tutte le comunità esiste una scuola<sup>3</sup> nella quale l’insegnamento si svolge attualmente nel quadro dell’Educazione interculturale bilingue statale formulata dalla legge della Riforma educativa nel 1994.

La legge promuove una didattica partecipativa, la creazione di relazioni “orizzontali” tra insegnanti, alunni e genitori, il rispetto delle differenze linguistiche e culturali dei più di trenta gruppi originari che abitano entro i confini del paese (cfr. Ibarra-Grasso 1996). Rappresenta un salto qualitativo rispetto al *Código de la Educación Boliviana* del 1955,

rimasto in vigore fino ad allora, improntato a una pedagogia direttivista, comportamentista, autoritaria, omologante, che proibiva l'uso delle lingue originarie nella scuola e nelle istituzioni in base a gravi pregiudizi "linguistici" connessi all'inosservanza dei diritti umani e allo sfruttamento della popolazione (cfr. Gustafson 2002).

Nelle aree rurali guaraní il compito di tradurre in pratiche le modalità di applicazione della pedagogia partecipativa e dell'educazione interculturale è affidato a insegnanti guaraní bilingui, la maggior parte dei quali ha ricevuto una prima formazione monolingue in castigliano nella modalità autoritaria e antidemocratica precedente alla Riforma. Essi rappresentano "figure di passaggio" tra i due modelli. Il supporto per affrontare questo passaggio è fornito dagli Istituti normali di formazione docente, dall'assistenza di una Asesoria pedagogica statale (revocata nel giugno del 2003 per conclusione del mandato) e dalle attività del *Mboarakuaguasu* – il Consiglio educativo del popolo guaraní, fondato nel 1995 e riconosciuto dallo Stato nel 1998 – responsabile dell'educazione all'interno dell'organizzazione politica del popolo guaraní boliviano, l'Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) riconosciuta dallo Stato nel 1987.

Nonostante la presenza secolare delle scuole sul territorio – la prima scuola missionaria gesuitica in area guaraní fu fondata alla fine del 1500 (cfr. Dei 2002, p. 45)<sup>4</sup> – e nonostante le campagne di alfabetizzazione in castigliano e in guaraní compiute negli anni Novanta, la lingua guaraní nelle aree rurali è rimasta essenzialmente una lingua orale. Esclusi i testi scolastici prodotti a partire dagli anni Novanta e alcuni testi prodotti dalle istituzioni politiche ed educative locali – una produzione storicamente e politicamente fondamentale – non esiste in Bolivia una produzione letteraria in guaraní; neanche la lettura in castigliano è una pratica diffusa. L'interazione faccia a faccia è tuttora il principale contesto nel quale avviene la costruzione culturale.

Anche se ora hanno accesso alla scrittura, i guaraní non vogliono perdere l'oralità che caratterizza la loro cultura. Hanno infatti risolutamente affermato che il loro nuovo modello di alfabetizzazione non è separato dall'oralità ancestrale o tradizionale ma piuttosto è ad essa complementare. Questo progetto ha avuto un grosso impatto non solo sull'autopercezione dei guaraní, ma anche sulla nuova immagine che hanno proiettato di se stessi sul contesto nazionale globale (López 2001, p. 218).

Proprio attraverso la relazione orale, infatti, si sono conservate in Bolivia molte *forme di vita* guaraní<sup>5</sup>, nonostante la secolare interazione con un doppio paradigma "educativo" esterno: quello "culturale religioso" e quello "culturale scolastico".

I concetti di “autopercezione”, “immagine”, “cultura guaraní”, “identità guaraní” non appartengono soltanto all’ambito accademico o della ricerca, ma sono concetti elaborati localmente attraverso il lavoro di associazioni culturali e di istituzioni sociali e politiche “portati addosso”, vissuti e agiti nelle interazioni quotidiane. Appartenere o non appartenere al popolo guaraní, vivere o non vivere secondo la sua “cultura” sono affermazioni esplicite e implicano forme di vita molto diverse nell’uno o nell’altro caso anche in comunità che hanno perso l’uso della lingua guaraní. Esistono poi differenziazioni nel modo di vivere “l’identità guaraní”, alcune delle quali emergono nell’analisi del rapporto tra insegnanti e abitanti delle comunità.

L’istituzione educativa ufficiale guaraní è il *Mboarakuaguasu* che svolge una funzione di protezione, valorizzazione e costruzione identitaria attraverso un lavoro di diffusione e incoraggiamento all’uso della lingua guaraní; recupero della storia guaraní; sensibilizzazione nei confronti dell’importanza dell’Educazione interculturale bilingue; organizzazione di incontri nei quali si illustrano le possibilità di applicazione della legge della Riforma educativa e della legge di Partecipazione popolare, ad esempio la partecipazione dei genitori alle attività scolastiche e il loro controllo sull’attività degli insegnanti attraverso l’organizzazione delle Juntas Escolares; consolidamento di spazi di monitoraggio e d’intervento negli Istituti normali superiori per la formazione degli insegnanti guaraní; un lavoro linguistico di costruzione di neologismi, in funzione dell’elaborazione sia di termini orali di uso quotidiano sia di termini necessari all’insegnamento scolastico in lingua guaraní, nonché uno studio sulle forme di scrittura più adeguate per una lingua tradizionalmente orale (cfr. APG 1998).

L’insegnamento bilingue sta teoricamente alla base della possibilità stessa di applicazione delle modalità pedagogiche partecipative e pluraliste enunciate nella Riforma. A livello di risultati didattici tale insegnamento dovrebbe garantire una competenza nell’uso delle due lingue, castigliano e guaraní. Localmente l’enfasi è posta sulla funzione identitaria in relazione all’insegnamento del guaraní e sulla funzione utilitaria relativamente all’insegnamento del castigliano. Le comunità presentano una grande diversità a livello della situazione linguistica: esistono comunità quasi totalmente monolingui, castigliano o guaraní, e altre bilingui, in gradi diversi, in alcune delle quali è usato il guaraní come prima lingua mentre in altre la prima lingua è costituita dal castigliano.

Tralasciando la complessa questione dell’educazione bilingue, mi riferirò qui solo all’aspetto delle relazioni tra insegnanti e allievi in rapporto all’insegnamento “interculturale” nel corso dell’anno scolastico 2003, prendendo in considerazione la situazione di Javillo, una comu-

nità formata da circa 120-130 persone, quasi totalmente monolingue guaraní, nella centrale *Capitania* Kaaguasu, che dista circa 30 km dalla strada maestra; come tutte le comunità, escluse quelle nel raggio di pochissimi chilometri dalla cittadina principale (Camiri), è priva di mezzi di collegamento, di infrastrutture (elettrica, idrica, sanitaria), di accesso ai media, a esclusione di poche radioline private e di una rice-trasmittente, collocata nella scuola, che dovrebbe mantenere il collegamento con la *Capitania*, non funzionante per lunghi periodi.

### Una “scuola modello della Riforma”

La prima scuola di Javillo fu costruita nel 1956. Fino al 1990 i maestri sono stati *karai* (di origine europea), monolingui castigliano, autoritari, che umiliavano e punivano fisicamente chi parlava guaraní. Già dal 1990 Javillo era tra le comunità che sperimentavano l’educazione bilingue all’interno del Progetto pilota di educazione interculturale bilingue (PEIB), gestito dalla cooperazione internazionale e attuato da un gruppo di guaraní scolarizzati. Il risultato però, affidato a un maestro locale, non fu il bilinguismo desiderato dai comunari per i loro figli, ma un monolinguisimo guaraní scarsamente alfabetizzato che non rappresentava né meriti né utilità rispetto ai risultati dell’educazione familiare; i genitori pretesero allora insegnanti guaraní effettivamente bilingui affinché i figli apprendessero il castigliano, visto come la lingua di accesso ai benefici economici.

Quella di Javillo è attualmente definita una “scuola modello della Riforma”. È edificata in laterizio, secondo il progetto architettonico per la realizzazione dell’educazione multigrado<sup>6</sup>, ben visibile al centro della comunità ma separata da questa da un recinto di filo di ferro.

È situata di fronte al vecchio “luogo di costruzione della conoscenza”, la “casa delle riunioni”, corrispondente a quella che l’antropologo tedesco Nimuendajú – che dal 1905 visse per circa quarant’anni all’interno di gruppi guaraní (cfr. Schaden 1968) – incontra nelle comunità e chiama *oý guasú*, “casa grande” o “casa de danza” (Nimuendajú 1914, pp. 97-98). È il luogo nel quale si tenevano le sessioni di danza mediante le quali le persone entravano in uno stato mentale estatico, adatto ad acquisire conoscenza, con la guida dei *paye* (o *ipaye*, “sciamani”), per prendere decisioni organizzative relative alle comunità. Oggi all’interno di questo edificio di adobe hanno luogo le riunioni collettive dei capifamiglia con il *mburuvicha* su temi sociali, economici e politici, i seminari tenuti dal *Mboarakuaguasu*, riunioni in occasioni festive, la più importante delle quali è l’*Arete Guasu* – il principale rito guaraní – e saltuariamente riti cattolici.

## Forme d'interazione

I corsi per i 32 bambini appartenenti alle 25 famiglie attualmente residenti sono divisi in due gruppi “multigrado” affidati a una coppia di giovani insegnanti bilingui, guaraní, diplomati all’Istituto normale superiore per la formazione docente; provengono da comunità diverse e risiedono qui dall’inizio alla fine dell’anno scolastico con due figli in età prescolare. Raramente un maestro lavora nella comunità d’origine o di residenza della propria famiglia. Uno dei criteri di distribuzione degli insegnanti riguarda il rapporto fra questi e la comunità; i genitori, membri della Junta Escolar, alla fine dell’anno scolastico valutano l’operato degli insegnanti e ne suggeriscono (con potere orientativo, non esecutivo) il trasferimento o la permanenza nella comunità per l’anno successivo. Questa interazione si colloca nel, e costruisce il, non facile rapporto tra insegnanti e comunitari all’interno della stratificazione sociale guaraní.

Alla maestra è assegnato il primo ciclo del multigrado (I e II grado), al maestro il secondo (III, IV, V, VI grado). Invece di lavorare tutto il giorno con i due e tre livelli di ogni gruppo multigrado contemporaneamente presenti, come prescrive la legge, essi hanno deciso di scindere ciascuno dei due gruppi multigrado e far frequentare un livello la mattina e uno il pomeriggio (l’unica classe che resta un “multigrado in contemporanea” è il gruppo III/IV); in questo modo osservano migliori risultati di apprendimento. Una delle conseguenze pratiche di questa libera decisione organizzativa è che il tempo che i bambini trascorrono a scuola viene dimezzato.

Dopo il rituale dell’alzabandiera, che si svolge quattro volte al giorno all’inizio e alla fine delle lezioni, al comando del maestro tutti entrano nelle due aule dove l’ordine militare si disgrega.

Le lezioni proposte dai testi, detti “moduli”, per l’Educazione interculturale bilingue, coniugano attività manuali e simboliche che associano nozioni di aritmetica, lingue – guaraní e castigliano – ambiente, salute, nozioni del sé, attività fisica e “cultura guaraní”.

Le attività in classe con i bambini del primo ciclo si svolgono in genere secondo una dinamica relazionale molto fluida nella quale insegnanti e bambini appaiono integrati in un’unica “macro-azione”. Tutti, compresa la maestra, lavorano lentamente, con ritmo costante, concentrati. L’insegnante perde la sua collocazione “alla cattedra” e ognuno assume la posizione nella quale lavora meglio; alcuni bambini lavorano in terra, altri stesi sui banchi, altri aspettano tranquillamente che uno strumento si liberi per usarlo; alcuni vanno a lavorare fuori dalla classe, usando come base d’appoggio il piedistallo della bandiera.

La dinamica dell’interazione è molto flessibile, in movimento costante; quella che Goffman (1981) chiama “struttura di partecipazione” è aperta; si osserva l’applicazione di una costante “attenzione diffusa”: tut-

ti si muovono mantenendo a un alto livello l'attenzione relazionale attorno a loro, anche durante operazioni manuali nelle quali si concentrano su un dettaglio; le interazioni con una o due persone non sono mantenute a lungo, ma sono sempre riaperte verso chiunque capiti vicino scomponendo e ricomponendo piccoli gruppi, attraverso scambi verbali e non verbali, con commenti, sguardi, risatine sommesse, silenzi, contatto fisico, cambiando posizioni e mansioni, scambiandosi ruoli, osservando attentamente gli altri; il lavoro avviene in un continuo e lento movimento collettivo, senza scatti improvvisi, senza voci che spiccano, senza forti rumori, tutto in toni omogenei, a volume basso<sup>7</sup>. L'insegnante alterna frasi, talvolta singole parole, in guaraní e in castigliano; i bambini parlano tra loro in guaraní.

Durante una lezione che prevedeva l'esecuzione di una danza guaraní, questa dinamica si è interrotta in maniera brusca, creando disagio. Quello che dagli autori del "modulo" e dall'insegnante è descritto come il momento più bello e divertente pare non esserlo per i bambini: nessuno vuole danzare; la maestra li incoraggia, cerca di stimolarli, quasi di convincerli – con una modalità "poco guaraní" – ricordando che "la danza, l'*Arete Guasu*, il carnevale sono cose belle". Ma i bambini rifiutano di danzare. Riprendo in seguito l'analisi di questo fatto.

La dinamica d'interazione che ha luogo nel multigrado del ciclo superiore è diversa. I gruppi sono disposti in due degli spazi dell'aula, come prevede la Riforma. Il maestro usa quasi esclusivamente il castigliano.

I ragazzi di terza svolgono spesso lavori di gruppo; i banchi uniti formano un unico tavolo attorno al quale tutti interagiscono faccia a faccia. Più si sale di grado e meno lavori di gruppo si eseguono. Ad esempio, nelle lezioni di matematica gli allievi usano i banchi allineati in un'unica fila e dovrebbero eseguire le operazioni individualmente, ognuno sul proprio quaderno; in realtà collaborano. Quando il maestro li richiama – sempre rivolgendosi a tutto il gruppo, mai a singoli individui – la comunicazione si riduce ma non cessa; è una comunicazione che include, come complice, anche l'insegnante.

Confrontando la dinamica interazionale in atto nelle diverse classi, si assiste a una progressiva segmentazione e "linearizzazione" delle forme d'interazione che aumenta proporzionalmente al grado. Dal modello di collaborazione totalmente aperto in atto nel primo ciclo, nel quale si integra anche l'insegnante, si passa a quello in atto nel secondo; qui il tipo di interazione è sempre più spesso "modellato" dalla posizione allineata dei banchi e dal divieto ormai noto di spostarsi: questa collocazione, implicitamente obbligatoria nella cultura scolastica, non permette la collaborazione collettiva con tutto il gruppo, a 360 gradi, ma permette di collaborare soltanto con i compagni adiacenti. Rendendo l'interazione "lineare", questa modalità frammenta e riduce le potenzialità sociocultura-

li (sia negli aspetti pratici che in quelli identitari) dell'interazione collettiva guaraní usate nel primo gruppo e visibili anche fuori della scuola, tra le persone che svolgono i lavori domestici, la preparazione del cibo, i lavori di manutenzione<sup>8</sup>.

Queste modalità d'interazione sono per molti aspetti simili a quelle che Philips (1993, pp. 39-69) osserva durante una ricerca sulla scuola in una riserva indiana del Nord America, nei primi anni Ottanta, e attribuisce a un "uso culturale dei canali uditivi e visivi" acquisito dai bambini in famiglia prima di entrare nel contesto scolastico. L'autrice osserva che modalità di relazione quali la tendenza a non richiedere né pretendere un'attenzione individuale, l'assenza della consuetudine di sottoporsi alle disposizioni di una sola persona, l'abitudine a dirigere i propri discorsi in maniera generale e non a un singolo individuo, a comunicare verbalmente non in forma di domande esplicite o richieste dirette, ma sotto forma di esposizione di fatti ai quali gli interlocutori risponderanno, se vogliono, solo dopo essersi presi il tempo necessario per riflettervi, non si adattano al modello scolastico, che è un prodotto culturale "dell'Occidente" (pp. 100-117). Queste modalità sono usate anche tra i guaraní (cfr. *Comunicación para el Desarrollo* 1999, pp. 45, 74-86) che le combinano a livello linguistico anche alla comunicazione in castigliano. È un complesso di modalità relazionali che Foley incontra come strategia volontaria usata da un gruppo nativo dell'Iowa nei confronti dei bianchi (cfr. Foley 1996).

Si assiste, come in tutte le scuole, alla tensione tra i modelli d'interazione socioculturale locale e quello imposto dal *default* scolastico (cfr. Cazden 1988, p. 31); una tensione relativa sia alle forme di relazione che ai contenuti culturali dei curricula.

Questa tensione si rileva anche, ad esempio, nell'uso, da parte di alcune insegnanti, di portare in classe i figli in età prescolare; la loro presenza, assorbita dal gruppo con la massima naturalezza, contribuisce a rendere più sfumato il confine tra scuola e famiglia, modellando le forme d'interazione del "contesto classe" verso forme più simili a quelle usate nei contesti familiari.

Un'altra osservazione che collega il contesto scolastico al contesto familiare è relativa alla gestione dei casi in cui i bambini rifiutino di eseguire qualcosa; sia i genitori che gli insegnanti usano la stessa strategia, che non comporta conseguenze a breve termine: se i ragazzi non fanno quello che viene loro chiesto, gli adulti non replicano verbalmente, ma semplicemente smettono di chiederlo, almeno nell'immediato; continueranno in certi casi a chiederlo, senza insistenza, facendolo scivolare nel discorso occasionalmente, senza pretenderlo e senza applicare punizioni<sup>9</sup>. Nel contesto-scuola questo avviene ad esempio con i compiti a casa: quasi nessuno li esegue, quindi molti insegnanti non li assegnano o lo fan-

no solo raramente e con un carico minimo. Pare che questa pratica d'interferenza tra contesto-casa e contesto-scuola non abbia trovato spazio in molte comunità rurali, nelle quali la separazione tra casa e scuola è molto netta, è anche difficile immaginare “dove” i bambini dovrebbero eseguire i compiti nella morfologia delle abitazioni.

La strategia della non insistenza sulle attività non accettate ha certamente delle conseguenze nel lungo termine: ad esempio non crea frammentazioni rigide tra chi “esegue/è bravo” e chi “non lo è”, che dall'interno del gruppo-classe andrebbero a riprodursi nel gruppo sociale. Non crea neanche un rifiuto netto nei confronti della scuola. L'esecuzione dei compiti è però richiesta e compare via via che si sale di grado, il che mostra come le strategie di negoziazione guaraní trovino spazio all'interno del *default* scolastico.

Anche la pratica di dimezzare l'orario di frequenza scolastica rispetto a quello previsto dallo Stato, nata dall'esigenza dei maestri di svolgere meglio il loro lavoro, ha conseguenze socioculturali: significa rendere più compatibile il modello scolastico con la vita della comunità: i bambini infatti sono sottratti agli effetti della socializzazione comunitaria e dell'educazione familiare ed esposti alla cultura scolastica solo la metà del tempo rispetto a quello previsto dal progetto statale. Dal punto di vista delle relazioni socioculturali ciò contribuisce, nel micro-contesto, anche ad allentare alcuni degli attriti tra insegnanti e genitori. Allo stesso tempo però, nel lungo termine, rendere più morbido l'impatto tra la scuola e la vita della comunità ha la conseguenza che la scuola, meglio accettata dalle famiglie, entri sempre più a fondo nella società guaraní, andando a influire anche sulle specificità che la Riforma educativa e l'Educazione interculturale dicono di voler preservare.

### **Testi, intertesti e decontestualizzazione nelle pratiche scolastiche**

Prima di fare qualche osservazione su alcune “specificità culturali” bisogna fare un accenno ai testi-moduli che intendono veicolarle. Questi sono prodotti a La Paz, in uffici ministeriali, da un gruppo di intellettuali di cui fanno parte anche alcuni guaraní appartenenti all'originario gruppo del progetto pilota (PEIB), i quali, assunti come consulenti dal governo centrale, si sono “allontanati”, non solo fisicamente, dal concreto contesto materiale e simbolico della cultura guaraní. Per la compilazione dei testi, diversamente da ciò che era accaduto al tempo del progetto pilota quando i testi venivano elaborati dagli autori guaraní sul posto, il gruppo segue i modelli della casa editrice europea che li pubblica, entrando così a far parte, e creando al tempo stesso, un flusso globalizzante che investe in maniera capillare la società guaraní attraverso le scuole<sup>10</sup>.

Oltre ai “moduli”, sono prodotti anche testi-guida all’uso dei moduli, che indirizzano ancor più fortemente gli insegnanti.

Per quanto riguarda le “specificità culturali” contenute nei testi, si osserva ad esempio che la matematica insegnata è esclusivamente quella basata sul sistema metrico decimale, adottata nel mondo “occidentale”. La matematica guaraní non è presa in considerazione.

Sempre riguardo ai contenuti culturali del curriculum, si osserva che nelle lezioni del secondo ciclo sia i ragazzi che gli insegnanti incontrano l’impossibilità di contestualizzare alcune nozioni contenute nei “moduli” di lingua<sup>11</sup>: soprattutto i primi non hanno esperienza degli argomenti presentati, eventi relativi alla vita urbana, dai mezzi di trasporto ai rapporti costo-distanza relativi a viaggi, all’uso dell’ascensore, a situazioni relative ad ambiti lavorativi, a nozioni di elettronica, di fisica, di astronomia ecc. Molti termini sono traducibili con i neologismi guaraní elaborati dal *Mboarakuaguasu*, ma anche in questa lingua restano privi di referente. Queste nozioni sono inserite nei testi secondo una logica utilitaristica più che formativa, condivisa dai comunari, secondo la quale prima o poi esse saranno utili ai ragazzi. La pratica simbolica di “decontestualizzazione” dei temi da una realtà per “inserirli” nei testi, sulla quale si basa la costruzione del sapere scolastico, rende i contenuti ancora più astratti per chi non ne ha esperienza diretta. In questo modo la continuità fra apprendimento ed esperienza, responsabile dell’organizzazione dei contenuti cognitivi e dello sviluppo psicologico identitario e di autostima, viene a mancare e la modalità di apprendimento si può basare solo sulla fiducia nell’insegnante e nel testo scritto, senza possibilità d’interazione critica; torna cioè a essere “verticale”, come prima della Riforma.

Questa pratica fa parte del progetto statale di una scuola che intende formare dei “cittadini” e dei “professionisti” (Luykx 1999, 1996): la visione proposta è volontariamente lontana dalla cultura rurale e si colloca all’interno della “costruzione di un nazionalismo unificato e unificante” (Luykx 1999, p. 18) in chiara contraddizione con la posizione “interculturale” che afferma di voler valorizzare la diversità linguistico-culturale boliviana (cfr. Gustafson 2002). La diffusione capillare di questa cultura scolastica appare un potente strumento di omologazione<sup>12</sup>.

Il tema della decontestualizzazione ci riporta al caso del rifiuto di eseguire la danza, che è decontestualizzata e proposta nel “modulo”, in maniera molto diversa da come vorrebbe una “pedagogia basata culturalmente” (Lipka 1991). Un’interpretazione di questo evento permette di accennare una riflessione sia sulla differenza di visioni interna alla socio-cultura guaraní, che si manifesta nella scuola tra insegnanti e ragazzi, sia sulla visione che alimenta l’educazione scolastica “interculturale”.

La resistenza dei bambini può essere interpretata come un momento di una “strategia interazionale” (cfr. Pollard 1982), agita per affrontare

una costrizione imposta dall'istituzione scolastica sull'uso della danza<sup>13</sup>. L'attrito che interrompe la relazione collaborativa tra insegnante e bambini sembra infatti riflettere visioni costruite in ambienti sociali diversi. In particolare, l'insegnante, vissuta a contatto con la cittadina di Camiri, quantomeno negli anni della sua formazione – o a causa della sua stessa formazione<sup>14</sup> – usa il termine *Arete Guasu* in un modo che non tiene conto dell'importanza rituale socio-religiosa che questa danza mantiene nelle comunità rurali, mentre la reticenza dei bambini può far parte di un comportamento culturalmente orientato che rispetta sia il fatto che i bambini non eseguono questa danza e che la danza non è sempre qualcosa di leggero e divertente.

Due esempi (del febbraio 2003) relativi a performance, entrambe denominate *Arete Guasu*, mostrano come lo stesso termine appartenga a due repertori linguistici e culturali diversi, mettendo in evidenza la diversità delle visioni “cittadina” e “rurale” relative a questa festa.

A Camiri, la cittadina più grande della zona, abitata quasi esclusivamente da *karai* e da locali che non s'identificano con il popolo guaraní, durante i festeggiamenti di carnevale si svolge una manifestazione con spettacoli di danze e musiche locali, presentazione di sketch e sfilate di maschere; tutte, in particolare le ultime due, rappresentano in maniera fortemente stereotipata, ridicolizzandoli in modo offensivo, quelli che sono ritenuti abiti, usi e costumi guaraní. La manifestazione, che è agli antipodi di quella che può essere definita “cultura guaraní tradizionale”, è denominata *Arete Guasu*; il nome è usato con una connotazione esotica, come sinonimo folk di “carnevale”. In questo contesto le performance sono messe in atto secondo una visione totalmente consumistica della danza e della rappresentazione, basata su stereotipi televisivi, con una partecipazione del pubblico pagante esclusivamente passiva, pregiudizi di genere e sessuali in abbondanza ecc. In questo contesto i bambini partecipano sia come spettatori, sia come interpreti delle danze.

In questa performance, che Albó forse definirebbe “hispano-criolla” o forse “comun” (cfr. Albó 2002, pp. 44-45, 95), il concetto di *Arete Guasu* non ha il significato socio-culturale che ha nel rito guaraní rurale, al punto che stupisce che le due feste possano portare lo stesso nome.

Il secondo esempio riguarda una festa di *Arete Guasu* svolta in una comunità rurale nello stesso periodo. La prima cosa che si nota è l'assenza dei bambini; sono stati lasciati da soli a casa per i tre giorni della durata del rito, secondo la consuetudine per cui i più grandi hanno cura dei più piccoli, mentre tutti gli adulti si sono recati nella comunità in cui è stata organizzata la festa.

I motivi per i quali i bambini non partecipano sono semplici: si tratta di una festa che si svolge con modalità non adatte a loro. Si tratta infatti di bere grandi quantità di *kägui* (bevanda poco alcolica di mais fermentato).

tato) e di danzare secondo coreografie fisse per molte ore di seguito – in genere per qualche giorno – raggiungendo uno stato mentale in certa misura di tipo estatico, nel quale le emozioni affiorano e si manifestano ma vanno dominate, senza perdere il controllo. L'esercizio non è facile; in questa “festa” emozioni contrastanti, gioia, tristezza, fatica, risa e pianto si sovrappongono performando la complessità della condizione umana.

Le proposte di traduzione di *Arete Guasu* più comuni sono quelle di: “día verdadero y autentico” (Albó 1990, pp. 250-260); “día, tiempo especial, separado” (Giannecchini 1898, pp. 333, 340-342); “grandioso día señalado”, “dia, tiempo verdadero”, “el dia esperado” (Ortiz s.d., p. 26).

Esso rappresenta il principale rito guaraní, durante il quale le persone “riincontrano gli antenati” (Gustafson 2002, p. 58); riduttivamente assimilato al carnevale per motivi “di colonizzazione” – è infatti “mimeticamente” svolto nello stesso periodo in cui la Chiesa cattolica ammette il carnevale – simbolizza e performa miti fondativi, principi sociali aggregativi, valori storici e principi spirituali del popolo guaraní. Le persone vi partecipano spontaneamente, empaticamente, con entusiasmo, dandosi un appuntamento solenne per l'anno seguente (cfr. Ortiz s.d., pp. 26-50). Dal punto di vista antropologico sappiamo come la performatività, attraverso la costruzione intertestuale del movimento, delle coreografie, delle maschere, delle musiche, dei canti, agisca in parte a livello inconscio – e ancor più in uno stato estatico di coscienza – nel mantenere in vita i valori esistenziali e aggregativi di un popolo.

Per dare un'idea, in prospettiva storica, degli effetti del processo di decontestualizzazione operato attraverso i modelli “educativi” – in questo caso soprattutto cattolici e protestanti – propongo un'altra descrizione etnografica dell'*Arete Guasu* che mostra alcune forme e modalità di costruzione della conoscenza praticate nel secolo scorso all'interno della società guaraní. Si tratta di una descrizione di Nimuendajú (1914, p. 49), che illustra l'uso della danza e del canto come modalità di costruzione della conoscenza; lo studio si basa su esperienze vissute dall'autore in gruppi guaraní non in contatto con i missionari, il che significa lontani dall'influenza di quei modelli culturali e di quelli della scuola.

L'autore prende in particolare considerazione un gruppo che fino a poco tempo prima non aveva un capo politico e un capo spirituale distinti, ma il cui dirigente era il *paye* (“sciamano”, letteralmente “colui che sogna molto”, da *pa'u*, “sogno” e *ye*, “molto”) di grado più elevato, colui che aveva più accesso alla conoscenza<sup>15</sup>; questo ruolo di autorità era assunto solo nei momenti di emergenza e non poteva essere acquisito “per apprendimento (...) ma solo per ispirazione” (p. 93).

Le informazioni importanti per la comunità, relative a spostamenti o ad altre decisioni di ordine sociale e politico, erano apprese attraverso canti “ricevuti” in sogno da colui che ne riceveva più spesso, il *paye*, o da

altre persone, che le comunicavano al resto della comunità in cerimonie organizzate in occasione della “ricezione”: in queste cerimonie si danzava e si beveva *kägui* apprendendo via via il nuovo canto. I contenuti del canto riportati da Nimuendajú non contengono indicazioni operative ma elementi di riflessione da interpretare in relazione alle problematiche contingenti. Generalmente, un adulto sopra i quarant’anni aveva già “ricevuto” almeno uno di questi canti e ne aveva condiviso gli insegnamenti con i membri della comunità attraverso un rito di danza-estasi (pp. 92-97).

Questo tipo di conoscenza appare costruito attraverso “l’ispirazione”, il cui canale principale era un canto, cioè una manifestazione uditiva, avvenuta in una modalità di coscienza “intermedia”, il sogno; il contenuto dunque non proveniva dalla comunicazione tra persone ma da fonti di un altro ordine, rappresentate nell’interpretazione guaraní come antenati.

La seconda parte, quella della condivisione del messaggio tra le persone, avveniva mediante la creazione di un altro stato “intermedio” di coscienza: una modalità d’interazione umana di tipo estatico, per certi aspetti simile a uno stato di “sogno” ma ottenuta collettivamente, che permetteva contemporaneamente sia la comunicazione umana interpersonale, sia il contatto con l’altro ordine, che può essere interpretato sia come “ordine superiore di tipo divino”, oppure come “ordine di coscienza”.

I canti ricevuti in sogno erano un mezzo di socializzazione, utilizzati sia come “canali d’informazione e di conoscenza”, in base ai quali elaborare decisioni, sia come “formalizzazioni” capaci di accogliere, elaborare e liberare dall’ansia causata da un problema; una volta acquisiti infatti erano intonati in ogni situazione che creava angoscia o malessere, a discrezione personale (p. 103). Nimuendajú descrive alcuni dettagli delle performance alle quali ha partecipato:

Il *paye* non fa mai un invito formale, semplicemente riferisce i suoi sogni o le sue preoccupazioni a qualcuno che incontra e questi le diffonde. Coloro che ne vengono a conoscenza prendono accordi per preparare la casa di danza per la notte (...). Quando si tratta di un argomento molto serio è possibile che la danza duri fino al sorgere del sole e ci si preoccupa di cuocere mais e miele per il *kaguyiy* [*kägui*] perché è severamente proibito assumere altri alimenti durante la danza.

I passi di danza (...) sono di estrema semplicità (...). In questo modo uniforme si ripetono, con esattezza per ore, le strofe del canto (...). Con lo sviluppo ulteriore della danza cresce l’eccitazione dei partecipanti e allora la danza stessa inizia a cambiare. Generalmente questo inizia dalla fila degli uomini, i quali, semi-involontariamente, iniziano ad avanzare e retrocedere leggermente. Presto si separa la prima della fila delle donne (...).

Con l’avanzare dell’estasi anche la danza del *paye* si fa via via più appassionata e veloce. Letteralmente vola da un lato all’altro davanti alla formazione

dei suoi danzatori, e pare che i suoi piedi non tocchino il suolo. (...) Il suo corpo era già leggero, dicevano gli indios<sup>16</sup>.

Finalmente, il *paye* canta il suo *Ñe ngaraí* [il canto ricevuto in sogno], con il quale si chiude la danza. Tutti si siedono, esausti, in fila, mantenendosi in fila, mentre il *paye* resta in piedi e spiega dettagliatamente il suo sogno e la profezia ad esso legata (pp. 103-107).

La cerimonia prosegue. Un altro *paye*, che fino a quel momento ha dormito e sognato nell'amaca, prende il posto del primo e ripete la danza più o meno nella stessa forma; poi parlerà di ciò che ha sognato mentre l'altro *paye* danzava.

L'autore descrive queste cerimonie come "feste di pace e di armonia", nelle quali notava

la distensione dello stato d'animo dei partecipanti (...), un raccoglimento silenzioso e allegro, che mai degenerava in confusione; in tutti i balli di questi indigeni la risata è strettamente proibita. (...) molti partecipanti, specialmente gli stessi *paye*, si commuovevano talmente che versavano lacrime brillanti. Le bevande [super]alcoliche, come ogni accenno al vizio o all'abuso sono proibite (...); ogni rivalità personale, ogni diverbio deve retrocedere davanti all'accoglimento dei partecipanti. (...) La distribuzione della bevanda ha luogo con una serietà degna di nota e una cerimoniosa lentezza: si inizia dal *paye*, situato sulla destra e dopo si servono uno per uno i numerosi partecipanti (pp. 108-109).

Come afferma L. Graham (2001) in relazione al concetto di "sogno condiviso", studiato negli anni Novanta in comunità indie del Brasile,

tale condivisione sposta l'esperienza individuale verso l'esterno e fa sì che l'esperienza "interiore" si converta in forme culturalmente convenzionali, cui si può accedere pubblicamente e che possono essere interpretate. (...) La performance onirica (...) assume (...) un carattere marcatamente intertestuale, poiché è costituita da racconti mitici, canzoni e danza: l'intertestualità nella condivisione del sogno, peraltro, è utile per numerosi fini pragmatici – quali il ricorso a schemi interpretativi comuni e la manifestazione di conoscenze culturali. (...) condividere delle canzoni sognate individualmente è un potente mezzo di socializzazione (...) (pp. 345-349).

Chi "riceveva i canti" non così spesso da essere definito *paye*, era detto *arandú*, "saggio", letteralmente "colui che sente (*andú*) il tempo (*ara*)" (Nimuendajú 1914, p. 60). Questi saggi, "conoscitori del cosmo guaraní", mettevano in pratica la conoscenza acquisita gestendone l'"efficacia simbolica" (cfr. Lévi-Strauss 1949b, pp. 183-203, 205-226).

Attraverso questi dettagli s'intende quali fossero il carattere cerimoniale e istituzionale, l'importanza sociale di tali pratiche e la complessa

modalità di costruzione culturale implicata in queste forme di conoscenza e di relazione.

Nel caso dei bambini della comunità la visione sull'*Arete Guasu* è senz'altro costruita nella socializzazione all'interno della "cultura guaraní rurale" e possiede un significato sociale. Nel caso dell'insegnante appare invece influenzata da una visione "urbana" che la intende come qualcosa di superficiale.

Osservare la differenza di visioni su questo tema ci consente di mettere ulteriormente a fuoco un meccanismo della dichiarata "interculturalità" del sistema educativo.

Il "modulo" usato dall'insegnante, infatti, opera la decontestualizzazione di un rituale che nel proprio contesto "possiede una funzione effettivamente vitale" (Boas 1944, p. 13) e lo ripropone come attività scolastica, ritenendolo ormai privo – forse in virtù della decontestualizzazione stessa – dei suoi significati socioculturali e identitari "vivi". Lo ripropone proprio alla stessa popolazione per la quale quel rito è significativo. Credo che la resistenza dei bambini sia un modo di esprimere questo "cortocircuito culturale". Il rifiuto attuale sarà negoziato tra allievi e insegnanti alla "maniera guaraní", in un "lungo termine", scandito però dalle scadenze scolastiche.

Questa decontestualizzazione è paradossalmente svolta con lo scopo dichiarato di procurarsi materiale "interculturale" "per arricchire" il testo scolastico, ma attua pragmaticamente – cioè ha come conseguenza pratica – la distruzione del rituale vissuto, attraverso la demolizione del suo senso, cercando cioè di trasporre il suo senso dalla cornice della "cultura guaraní rurale" a quello di una "cultura guaraní scolastica". Non so se questa operazione sia svolta in maniera consapevole. La visione che dà forma al testo è situabile, come abbiamo visto, all'interno di una "macrocultura scolastica", legata al progetto unitarista-ma-interculturale dell'educazione statale, a sua volta collegato a enti internazionali e sovranazionali<sup>17</sup>. Enti molto lontani dal contesto. L'osservazione locale mostra che queste operazioni di decontestualizzazione forniscono materiale, oltre che per i libri, per "altre danze": ricontestualizzate negli "atti civici", ridotte a gesti, epurate del senso identitario legato al vissuto, costellano l'anno scolastico in tutte le scuole dello Stato, svolgendo la funzione uniformante di interfaccia tra scuola e società secondo il progetto nazionalista. I sentimenti dei bambini nei loro confronti sono vari, in genere caratterizzati dal poco entusiasmo all'apatia, alla resistenza passiva. Una piccola minoranza si prende la libertà di rifiutare apertamente, fatto che comporta riunioni con i genitori e negoziazioni complesse che ricollegano i rapporti scolastici ai rapporti societari ricomponendosi in alleanze e in rotture tra insegnanti e famiglie secondo linee di appartenenza religiosa, politica, economica.

**Rapporti tra insegnanti e comunitari: stratificazioni socioculturali guaraní**

Le differenze di visione su temi come la danza e il rituale dell'*Arete Guasu* sembrano poter essere ricondotte a una stratificazione sociale guaraní. Questa stratificazione si è costruita nel tempo sia attraverso dinamiche relative all'autorità e alle relazioni interne, sia attraverso dinamiche di contatto con l'esterno, attraverso le relazioni con i proprietari terrieri, con le istituzioni religiose cattoliche o evangeliche, con la scolarizzazione, mediante le quali alcune famiglie hanno acquisito più potere di altre.

A partire da questa precedente stratificazione, gli insegnanti attuali, esponenti della prima generazione di "insegnanti guaraní", costituiscono una nuova "classe sociale" di status elevato. Una delle attuali vie che permette di acquisire potere all'interno della società guaraní sembra così scaturire dalla struttura scolastica. Ci sono però sfumature nella sua percezione che variano a seconda del punto di vista. Dal punto di vista che abbiamo definito della "cultura guaraní urbana", la posizione d'insegnante è considerata forse il massimo al quale si può ambire e il suo grado elevato in una gerarchia di status è indiscutibile. Dal punto di vista della "cultura guaraní rurale", cioè dall'interno delle comunità, la posizione degli insegnanti guaraní è invece abbastanza ambigua e la sua "autorità" non è pacificamente riconosciuta da tutti i comunitari.

Il ruolo che essi ricoprono, infatti, proprio perché è riconosciuto come un ruolo di prestigio, va talvolta a interferire con quello dei *mburuwicha* (cfr. Gustafson 1994a, pp. 30-31), collocandosi però al di fuori delle categorie dell'autorità tradizionalmente riconosciuta. È infatti un ruolo svolto individualmente, non all'interno di reti di relazione o strutture familiari integrate nella comunità, né è eletto all'interno dell'assemblea dei capifamiglia; è imposto alla comunità dall'esterno, da quell'autorità statale che dal punto di vista della comunità è percepita come qualcosa di estraneo e astratto. La stessa collocazione delle abitazioni degli insegnanti, all'interno del recinto che delimita la zona-scuola o nelle immediate vicinanze, li identifica come "separati" e "diversi" dagli abitanti della comunità. Inoltre, l'occupazione di un ruolo sociale che fino a pochi anni fa era svolto da *karai*, può essere intesa in senso positivo, come occupazione di ruoli di potere da parte di membri del popolo guaraní, ma anche in senso negativo, come perpetuazione di una posizione di potere illegittima rispetto ai ruoli di autorità interni alla comunità<sup>18</sup>.

Anche quando la supposta posizione di prestigio degli insegnanti è riconosciuta, essi vengono trattati nel modo in cui si tratta l'autorità "tradizionale", cioè senza deferenza e senza cerimonie, rimettendo continuamente in discussione la loro posizione; l'uso di questa modalità tradizionale risulta funzionale alla gestione di un elemento sociale nuovo e si ad-

dice particolarmente al caso, in quanto non riconosce e non concede sottomissione alla nuova autorità.

Gli insegnanti guaraní assumono, nella forma di una nuova classe sociale, un complesso e ambiguo ruolo di “mediatori tra l'interno e l'esterno” della socio-cultura guaraní.

La visione degli insegnanti stessi, elaborata attraverso i contatti con l'esterno, talvolta non li aiuta a comprendere le situazioni nelle quali si trovano coinvolti. La maestra di Javillo, ad esempio, che si autoidentifica esplicitamente col popolo guaraní e non condivide gli stereotipi denigratori sul suo popolo *performati* durante il carnevale urbano<sup>19</sup>, appare influenzata dalla visione diffusa, cittadina, “non guaraní” o “hispano-criolla” relativa all'ambito rituale della danza.

In relazione all'appartenenza sociale, l'insegnante costruisce spesso, pragmaticamente, una differenza tra lei e la sua famiglia in contrapposizione ai bambini e alle famiglie della comunità, facendo osservare che quei bambini sono “trascurati, scalzi, malvestiti, spettinati...”, fatto che secondo lei segnala un disinteresse per la scuola; lo dice davanti ai propri figli, al marito e a se stessa che mostrano le caratteristiche opposte, sottolineando indessicalmente la differenza (Hanks 2001). Le sue narrative segnalano e “lavorano” spesso intorno a questa distinzione, quando parla dell'incuria dei genitori che non si presentano alle riunioni con loro/insegnanti, che non vanno alle riunioni della Junta Escolar, che “scappano” quando loro/insegnanti cercano di parlargli, che non li salutano quando s'incrociano sul sentiero, che, secondo lei, “non hanno rispetto della scuola” e ai quali non interessa l'andamento scolastico dei figli “perché tanto vogliono mandarli a lavorare nel campo”.

Distanza la propria famiglia d'origine da questi atteggiamenti quando ricorda invece come suo padre “che aveva capito l'importanza dell'educazione” la spingesse a studiare, “anche con le botte”, per garantirle un futuro migliore.

I giudizi dell'insegnante sulle famiglie della comunità appaiono “malintesi culturali” dovuti alla sua posizione sociale. Riguardano ad esempio il linguaggio dell'abbigliamento, che essa considera indice di disinteresse, mentre può essere semplicemente quello “non marcato”, abituale, dell'interazione quotidiana all'interno della comunità, che potrebbe significare anzi che la scuola è integrata nelle strutture sociali comunitarie. Un altro “malinteso” riguarda la scarsa partecipazione alle riunioni da parte dei genitori: più che una mancanza d'interesse, quest'azione può rappresentare, da parte dei genitori, una strategia per allentare le tensioni che costantemente si creano tra loro e gli insegnanti, o una forma di resistenza passiva (cfr. Gustafson 1994a, p. 31) diversa dall'incuria. Uno degli elementi attorno ai quali si crea maggior attrito tra i due gruppi è il ruolo di controllo sull'operato degli insegnanti da parte dei genitori membri della Junta

Escolar: spesso questi non possiedono le competenze per giudicare l'operato degli insegnanti da un punto di vista pedagogico ma lo giudicano su elementi di cui gli insegnanti hanno poca consapevolezza, generalmente sulla base dell'interazione di questi ultimi con la comunità. Inoltre gli insegnanti, per quanto si dichiarino a favore degli organi di Partecipazione popolare, non gradiscono le interferenze sul loro operato, considerando l'ambito scolastico di propria esclusiva competenza.

Emergono in questi casi differenze di visione e di "linguaggio", se non di lingua, tra insegnanti e comunitari di difficile gestione a livello dell'interazione sociale.

In realtà ai genitori interessa moltissimo il futuro dei figli e possiedono un'articolata visione dei vantaggi e degli svantaggi portati dall'educazione scolastica, costruita attraverso l'esperienza personale, i racconti di chi esce e rientra nella comunità per lavoro, gli sbocchi lavorativi – molto problematici – dei figli che hanno terminato gli studi, i seminari del *Mboarakuaguasu*, i programmi radio. Essi fanno un'esplicita distinzione tra "lavorare al sole" e "lavorare all'ombra" e intendono garantire ai figli la seconda possibilità. Il problema strutturale, che crea una forte ambiguità attorno a tutta la riflessione sulla scuola, è rappresentato dal fatto che la comunità stessa non offre sbocchi occupazionali per le persone scolarizzate; le persone scolarizzate che restano nella comunità rappresentano uno strano ibrido tra uno status simbolico teoricamente alto e una bassa capacità di sopravvivenza. In altri termini, il concetto di *educated person* nella "cultura guaraní rurale" non coincide con quello scolastico (cfr. Levinson, Holland 1996). La conseguenza principale della scolarizzazione attualmente è l'abbandono delle comunità da parte dei giovani scolarizzati che vanno a cercare lavoro nelle città o da parte di intere famiglie che migrano per dare ai figli maggiori possibilità di studio e lavoro. Una grossa contraddizione, se si pensa che gli intenti e le attività educative delle istituzioni guaraní fanno di tutto per rafforzare le strutture educative al fine di consolidare le strutture identitarie e comunitarie locali. Il risultato è invece in linea con il progetto di "fabbrica di cittadini" dello Stato (Luykx 1999).

Le famiglie hanno sostenuto, attraverso le autorità che fanno capo all'APG e al *Mboarakuaguasu*, le pressioni politiche a favore della Riforma educativa e dell'educazione interculturale bilingue. Chiedono costantemente, attraverso le autorità, miglioramenti e potenziamenti del sistema scolastico. La scuola si trova, per la precisione, al secondo posto negli ordini del giorno delle assemblee comunali, dopo la tematica della terra, che occupa il primo posto.

Un altro elemento che può rendere difficile la gestione della situazione da parte degli insegnanti riguarda le relazioni propriamente pedagogiche. Gli insegnanti attuali infatti "incarnano" il passaggio da una pedago-

gia autoritaria a una pedagogia partecipativa: appartengono alla prima generazione che dovrebbe applicare le modalità partecipative e “orizzontali” della Riforma; la loro formazione però è avvenuta all’interno del modello autoritario, unificatore, prescrittivo e *conductista*; per ognuno questa posizione di passaggio è una sfida quotidiana per la quale è necessaria una buona capacità di autocontrollo al fine di non cadere nella riapplicazione del modello subito. “Residui” di questo modello si possono individuare ad esempio nell’uso poco critico dei testi, spesso interpretati come prescrittivi, o la tendenza a considerare di proprio esclusivo “dominio” tutto ciò che riguarda la scuola, in conflitto con i comunari.

Nel caso della lezione che prevede la danza, l’insegnante sta cercando di applicare scrupolosamente il contenuto del “modulo”: questa azione di forte identificazione con il ruolo di insegnante la spinge a insistere sull’elemento “bifronte” ben dissimulato, demolitore della cultura guaraní, che è l’esecuzione della danza nel contesto scolastico.

Vediamo così che attriti e negoziazioni tra insegnanti e comunari si creano in relazione alla “cultura scolastica” costruendo nuovi modelli locali di comportamento, nel caso degli insegnanti gestiti fortemente “dall’alto”, che vanno a inserirsi tra i modelli di comportamento sociale.

### **Trasformazione delle modalità di acquisizione della conoscenza**

Attraverso queste interazioni si costruiscono e si trasformano i rapporti sociali all’interno della struttura culturale guaraní con la mediazione della “cultura scolastica”.

Nel caso della società guaraní i distanziamenti dal *default* che abbiamo osservato nei primi gradi di scuola sembrano venire riassorbiti col passare del tempo, grazie alle pressioni omologanti di una pedagogia “globalizzata”. Ritengo però che le strategie d’interazione e di resistenza, sviluppate in circa quattro secoli di storia dalla società guaraní nei confronti dei modelli educativi imposti, abbiano le caratteristiche della poca visibilità immediata e dell’effetto nella lunga durata. La loro “visibilità” risiede nel fatto stesso dell’attuale esistenza del popolo guaraní e nella sua capacità di affermare la propria specificità culturale con un’immagine identitaria e con strutture politiche riconosciute da quello Stato che fin dalla sua nascita persegue modelli politici schiavisti o, nei casi migliori, assimilationisti.

L’assenza – o peggio – di elementi di “cultura guaraní” dal curriculum cosiddetto “interculturale” mostra l’attualità di una posizione evidenziata da Gustafson nei primi anni Novanta: allora gli intellettuali vedevano l’Educazione interculturale bilingue “come una tappa di transizione verso una vera educazione guaraní”, mentre gli abitanti delle co-

munità la consideravano come un traguardo, senza “concepire la possibilità di attuare una vera conquista guaraní dell’educazione” (Gustafson 1994a, pp. 17-18). Questo atteggiamento mostra – oltre che un’ulteriore differenza di visioni corrispondente a due diverse classi sociali guaraní – una netta separazione, nella visione rurale, tra “cultura guaraní” e “cultura scolastica”, ambiti che nella proposta scolastica della danza entrano in “cortocircuito”. La separazione tra i due ambiti può rappresentare una strategia “di resistenza” simultanea a quella nella quale essi entrano invece in relazione dialettica: evitare l’incrocio tra i due ambiti può permettere lo sviluppo di alcuni elementi culturali guaraní indipendentemente dalla cultura scolastica. Sarebbe una strategia di “resistenza alla decontestualizzazione” che preserva elementi culturali vitali, aggirando le politiche “interculturali”, presentate come il *non plus ultra* dell’educazione democratica.

Il complesso di visioni relativo all’*Arete Guasu* presenta, come abbiamo visto, varie “facce”, alcune delle quali potrebbero appartenere a questo insieme di elementi socioculturali. Il termine contiene il radicale *ara*, uno dei concetti chiave della cosmovisione guaraní – presente nel loro stesso nome – che implica una concettualizzazione del mondo molto articolata; può corrispondere ai significati neolatini di “tempo, giorno, storia, spazio, cielo, universo, mondo, ambiente, clima, essere, esistenza”; una definizione sintetica è “il contesto di tempo e spazio all’interno del quale entra il tutto” (Gustafson 1994c, p. 34; cfr. 1994b, pp. 34-36, 66-69). Come abbiamo visto, il rito rappresenta una complessa forma di costruzione della conoscenza e delle modalità di acquisizione della stessa, che pare ritenuta non conciliabile con il concetto di scuola.

Nella letteratura recente troviamo la radice *ara* nel nome *arakuaa iya*, “signori/padroni del sapere, consiglieri, sapienti”: il termine indica gli anziani che nelle comunità rurali svolgono la funzione di consiglieri, esprimendo il loro parere sulle decisioni organizzative nelle assemblee (Albó 1990, pp. 201-203, 209, 229, 240, 249; Comunicación para el Desarrollo 1999, pp. 60-62; Gustafson 1994b, p. 55; Melià 1988, p. 67; Ortiz s.d., p. 27). Secondo una descrizione dei tardi anni Ottanta

le sue caratteristiche personali contrastano (...) con quelle del *capitán*. (...) il vecchio consigliere [*arakuaa iya*] è più paziente. In una deliberazione comunitaria può rimanere tutto il tempo in silenzio, però tutti saranno dipendenti dalla sua reazione. Questa arriverà in forma di *arakuaa* [consiglio] o di discorso, altre volte solo attraverso un piccolo segno che indichi la sua approvazione o il suo rifiuto (Albó 1990, p. 203).

L’*arakuaa iya* appare il rappresentante ufficiale della conoscenza guaraní nel contesto comunitario rurale.

Alle mie domande sul rapporto tra questa conoscenza e la conoscenza costruita nel contesto scuola a Javillo, un anziano ha risposto che “gli *arakuaa iya* non ci sono più” e ha aggiunto, tra l’altro, che “prima le persone erano più intelligenti perché ‘sapevano’ le cose senza bisogno di andare a scuola”.

Il figlio lo ha lasciato terminare, poi ha preso la parola e ha risposto che “gli *arakuaa iya* esistono ancora”, ma ha citato solo le persone esperite nei lavori agricoli. Ha aggiunto poi che quello che gli insegnanti fanno ora nella scuola “è lo stesso” di quello che prima i genitori facevano con i figli, solo che i contenuti sono diversi: “a scuola con i moduli è lo stesso: i maestri passano le conoscenze ai bambini come i nostri genitori le passavano a noi”.

Nessuno, neanche altre persone collegano questo sapere a un discorso sulle modalità di conoscenza “*arakuaa* o sciamaniche”, tantomeno legato alla scuola. L’argomento appare “una zona proibita al dialogo” e in quanto tale fornisce materia di riflessione (cfr. Tassinari 2001, p. 68)<sup>20</sup>.

Secondo l’anziano si tratta di due mondi separati, uno dei quali non esiste più. Il figlio invece, membro della Junta Escolar, individua una continuità tra la cultura guaraní e la scuola, relativa al “passaggio di conoscenze”. Anche per lui però gli *arakuaa iya* non sono collegabili alla scuola, ma agli anziani esperti nella coltivazione, cioè nel corpus di conoscenze che permette la vita. Nella visione “guaraní rurale” non compare il fatto che i membri del *Mboarakuaguasu*, i “consiglieri educativi”, sono chiamati *arakuaa iya*. *Arakuaa iya* sono concettualmente i “depositari di conoscenza vitale” esterni alla scuola. La conoscenza relativa all’ambito scolastico è indicata in guaraní con il concetto di *mboe*, legato all’idea di agentività e di “passaggio di conoscenza tra esseri umani”.

Queste due visioni generazionali, entrambe rurali, una di separazione, l’altra di parziale continuità, sono espressioni della direzione attualmente assunta dal processo di costruzione culturale guaraní. Sono il frutto del lavoro di decontestualizzazione della conoscenza svolto dalle istituzioni “educative” nel corso di quattro secoli e dell’attività recente di re-invenzione di significati svolta dal *Mboarakuaguasu*.

Sappiamo che la tradizione di decontestualizzazione è il fulcro di esistenza della scuola stessa. Gustafson rende noto un antico processo di decontestualizzazione socioculturale attuato nei confronti della cultura guaraní nelle scuole missionarie attraverso la “semplice” traduzione scorretta del termine *yemboe*: tradotto letteralmente esso significa “far parlare se stesso attraverso il canto e la danza” (*ye = ñe* – nella grafia di Nimuendajú – è il morfema riflessivo) ma fu trasformato arbitrariamente, con la “traduzione”, in concetti diversi come quelli di “scolarizzazione formale spagnola” e di “educazione”, privato del suo senso sociocognitivo specifico (Gustafson 2002, p. 58). Dopo la lettura di Nimuendajú s’inizia a com-

prendere qual è il sistema socioculturale annullato da questa “traduzione” e quali implicazioni ciò possa aver avuto per la popolazione.

Secondo uno degli autori guaraní, Guido Chumirai, “i ‘moduli’ [testi] sono guide, proposte didattiche, non testi da ‘applicare’ alla lettera; sono strumenti da usare con creatività”. Questo spazio di creatività è forse difficile da trovare per insegnanti che hanno avuto una formazione, per lo meno iniziale, all’interno del paradigma scolastico uniformante-autoritario.

In questo spazio di creatività lavora il *Mboarakuaguasu*, come ente mediatore che elabora nuovi significati tra quelli proposti dall’alto e dalla base. Una delle sue attività riguarda la trasformazione dei significati; attraverso la ricerca linguistica ha creato circa 2.000 neologismi per l’insegnamento di tutte le materie scolastiche in guaraní (APG 1992; Yemboatĩ Guasu 1997; Ñeepĩau 2003). Si tratta di una lingua guaraní attuale che si sviluppa tra “lingua delle comunità” e “lingua della scuola”; una lingua che si basa sulla morfosintassi antica e si estende ad appropriarsi di elementi culturali “esterni”. Il nome stesso *Mboarakuaguasu* indica il lavoro svolto da questa istituzione; il tentativo di traduzione del termine dà un’idea della complessità del suo ruolo e del modo in cui questa istituzione elabori la cultura guaraní; il nome è costituito dalla combinazione di quattro morfemi:

- *mbo*: affisso di agentività (cfr. Ahearn 2001) che trasforma i radicali nominali in azioni, cioè in verbi transitivi o causativi (Dietrich 1986, pp. 103, 182-183, 308; Comité Hable Guaraní 1994, p. 60; Gustafson 1996, p. 42); indica quindi “attività”, “innesco dell’azione”; è collegato dagli informatori al concetto di *yemboe*, “trasmettere”, di “sapere trasmissibile tra uomini, da un uomo all’altro” (inf. F. Barai); “non è solo relativo a parole ma a qualcosa di più, che non si può tradurre”, un “di più” definito come “sensazioni che sono nel significato guaraní ma non sono nelle parole castigliane” (inf. E. Ortiz); indica anche “prolungamento, sequenza, qualcosa di vivo che nasce da qualcos’altro di vivo”, per esempio nelle piante (inf. E. Ortiz). Compare anche nel significato originale del termine *yemboe*, “far parlare se stesso attraverso il canto e la danza” (cfr. anche *yemongoi*, “cantare”; *yemongúe*, “danzare” o “ammorbidire il corpo attraverso il movimento”; *yemboatĩ*, “unione, riunione, assemblea”)<sup>21</sup>; appare una sottile “somiglianza di famiglia” tra quello che è definito “qualcosa di più, non traducibile, sensazione”, e quello che può essere comunicato in una situazione empatica costruita nel linguaggio-danza.

- *ara*: è, come abbiamo visto, uno dei radicali che mostra una concettualizzazione del mondo molto complessa; “è lo spazio-tempo guaraní”, “l’esistenza”, “il tutto” (Gustafson 1994c, p. 34).

- *kea*: radicale generalmente tradotto con “conoscere, sapere”; secondo F. Barai – guaraní, laureando in Scienze dell’educazione – corrisponde a un sapere di qualità diversa da quello che si può apprendere a scuo-

la; è il “sapere non trasmissibile tra uomini”, o meglio che “si può trasmettere tra uomini ma non ha origine tra gli uomini, è quello che un saggio ha saputo vedendo, non imparando”. Questa definizione fa evidentemente riferimento alla prima parte del rituale descritto da Nimuendajú, mentre la definizione di *mbo* fa riferimento alla seconda.

- *guasú*: “grande”; si riferisce al livello più alto dell’organizzazione guaraní, significa cioè che questa istituzione rappresenta tutte le comunità guaraní.

La combinazione *arakuaa* significa “conoscenza relativa a tutto lo spazio-tempo”, un sapere che non si esaurisce nella sfera dell’umano ma si riferisce al cosmo provenendo da esso.

Barai spiega: “questa conoscenza l’abbiamo persa; è rimasto solo il *yemboe*, la conoscenza a livello umano, non la sapienza. Nel nome *Mboarakuaguasu* ci sono entrambe, ma il lavoro che fa è solo a livello umano”. Barai si riferisce al lavoro di costruzione culturale *yemboe* nella traduzione ormai secolare dei missionari, nel senso di “studio, educazione”, che però, come spiega Ortiz, mantiene un legame concettuale-linguistico con la dimensione di uno stato mentale *più* empatico, che rimanda a qualcosa di vivo, che si sviluppa nella natura. Aggiunge Barai che “un vero guaraní usa sempre l’ispirazione per conoscere le persone e gli eventi: guarda, fiuta, *oipãaro*... ‘sente le tracce’, e finché non ha visto non parla”.

Queste osservazioni e il termine “ispirazione” rimandano a quello “spazio di creatività”, citato da Chumirai, e al termine “ispirazione” relativo alla conoscenza, citato da Nimuendajú: appare una sottile continuità concettuale tra questi termini relativa a modalità guaraní di “fare conoscenza”, mantenuta nella simbologia dei neologismi.

## Note

<sup>1</sup> La lingua di comunicazione tra i nativi e me è stata il castigliano, che spesso era anche la loro prima lingua. Mi sono concentrata quindi sulle conversazioni avvenute in castigliano, predominanti anche nelle scuole “bilingui” e sul linguaggio non verbale. La traduzione dal guaraní al castigliano, sul campo, è stata effettuata da Elio Ortiz, madrelingua guaraní, autore di scritti sulla lingua e sulla cultura guaraní, studente di antropologia, e da Fernando Barai, guaraní, studente di scienze dell’educazione; entrambi sono esponenti della prima generazione di guaraní che ha intrapreso una formazione universitaria. Le traduzioni delle citazioni in altre lingue sono eseguite da me.

<sup>2</sup> La popolazione che si autodefinisce guaraní vive attualmente in un’area che si estende tra il Brasile sudoccidentale, il Paraguay occidentale, il Nord-Ovest dell’Argentina, il Sud-Est della Bolivia. Il gruppo guaraní è il terzo per consistenza numerica, dopo aymarà e quechua, in Bolivia. Comprende tre varietà linguistiche principali: ava-guaraní, izoceño e tapiete.

<sup>3</sup> Ho notizia di una sola comunità che rifiuta espressamente la scuola, Tenta Yapá, il cui *mburuvicha* mi ha detto in un’intervista che ciò che rifiuta non riguarda tanto i contenuti culturali, quanto la modificazione della relazione tra anziani, genitori e figli provocata dalla scuola.

<sup>4</sup> Per un'approfondita etnostoria del popolo guaraní focalizzata sulla presenza delle istituzioni scolastiche sul territorio cfr. Gustafson 2002.

<sup>5</sup> Come testimoniano vari informatori, in Paraguay accade l'inverso: si è mantenuta la lingua, si produce una letteratura in guaraní, ma si sono perse nella maggior parte dei casi le forme di vita.

<sup>6</sup> La modalità multigrado è molto diffusa in Bolivia in quanto permette di risparmiare sull'impiego di insegnanti; un insegnante è assunto solo quando il numero degli allievi raggiunge i 20 bambini. L'esempio storico boliviano è costituito dalla Scuola rurale indigena multigrado di Warisata del 1931.

<sup>7</sup> Come osserva McCarty a proposito dei navajo, queste dinamiche di relazione implicano una specifica "filosofia della conoscenza" e specifici "stili di apprendimento" (McCarty et al. 1991).

<sup>8</sup> Sarebbe interessante analizzare questa modalità d'interazione anche in rapporto alla pratica del *motirö*, il lavoro collettivo tradizionalmente istituzionalizzato, che coinvolge ampi gruppi di persone, e che secondo Albó (1990, pp. 236-240; 332-334) è uno degli elementi che costituisce "le radici culturali dell'identità [guaraní]".

<sup>9</sup> Osserva Schaden: "lo straordinario rispetto per la personalità e per la volontà individuale, fin dalla più tenera infanzia, rende praticamente impossibile il processo educativo nel senso di repressione. Le tendenze del bambino, nell'opinione del Guaraní, non sono altro che manifestazioni della sua natura innata" (1974, p. 60). "Tra i Guaraní l'educazione repressiva è quasi inesistente e non si sviluppa un forte senso di disciplina e di autorità. Chiunque può diventare capo, qualora senta la necessaria vocazione soprannaturale" (p. 65). Questo atteggiamento educativo è collegato alla forma di autorità comunitaria collettiva composta da tutti i capifamiglia e chiarisce la disabitudine a sottoporsi all'autorità prolungata di un singolo individuo.

<sup>10</sup> Per un'interessante trattazione della produzione dei testi in relazione alle politiche educative e un confronto tra i testi pubblicati durante il progetto pilota e quelli pubblicati in seno alla Riforma cfr. Gustafson 2002, pp. 101-150. Il caso boliviano sta all'opposto del caso brasiliano, nel quale gli insegnanti stessi producono i loro testi localmente con contenuti e stili propri (Gomes, comunicazione personale).

<sup>11</sup> Si tratta di testi in castigliano; i testi pubblicati fino a oggi in guaraní riguardano solo il primo ciclo, sebbene fossero stati previsti in teoria per tutti i livelli.

<sup>12</sup> Gustafson riporta il giudizio di una commissione di esperti spagnoli – il contesto dei responsabili dei testi pare allontanarsi sempre più dal contesto del loro uso – chiamati per valutare i progressi della Riforma, i quali conclusero che vi era ancora "troppa enfasi sulla 'contestualizzazione' (...) e non abbastanza 'universalismo'" (2002, p. 145).

<sup>13</sup> La danza è una pratica imposta nella scuola attraverso l'obbligo di partecipare ai cosiddetti "atti civici" per celebrare le numerose feste nazionali, dipartimentali, distrettuali ecc. Nei confronti di queste celebrazioni ragazzi, insegnanti e genitori si trovano spesso su posizioni diverse.

<sup>14</sup> "La tendenza della scuola, anche glorificando ostentatamente la cultura indigena, indoboliva piuttosto che rafforzando l'identificazione degli studenti con essa (...) presentando un'immagine stereotipata del soggetto indigeno dal quale gli studenti dovevano distanziarsi per diventare dei veri professionisti" (Luykx 1996, p. 250).

<sup>15</sup> Nimuendajú descrive quattro classi di "capacità sciamanica". Lo studio dell'autore si riferisce a gruppi guaraní del Brasile. Per una trattazione su alcuni aspetti dello sciamanismo guaraní negli anni Trenta e Quaranta, cfr. Metraux 1967, pp. 40-43, 116-192. Per considerazioni relative ai guaraní boliviani negli anni Ottanta cfr. Riester 1994; Hirsch, Zarzycki 1994; Zolezzi, Lopez 1994.

<sup>16</sup> L'allusione alla leggerezza è legata alla convinzione trattata nella mitologia guaraní secondo la quale l'elevazione fisica e l'elevazione spirituale, attraverso il digiuno e l'estasi, sono finalizzate al raggiungimento del "luogo ideale", la cosiddetta *Tierra sin Mal* (pp. 59, 83, 116-128).

<sup>17</sup> Il progetto di Educazione interculturale bilingue è finanziato da enti sovranazionali come l'UNICEF, la Banca mondiale e da altre organizzazioni di cooperazione internazionale.

<sup>18</sup> Il caso degli insegnanti che si sposano con membri della comunità, che non è frequente, crea una situazione diversa, introducendo nelle strutture della comunità stessa i membri della

“nuova classe sociale”. Sui rapporti tra insegnanti e comunità nel contesto guaraní cfr. Gustafson 1994a, pp. 19-25, 29-32. A proposito della complessità della posizione sociale degli insegnanti cfr. anche Luykx 1996, 1999, pp. 137-145. La sua trattazione riguarda gli insegnanti boliviani aymará, ma la complessità della loro posizione sociale è simile per molti aspetti a quella degli insegnanti guaraní. L'autrice mette in guardia contro l'uso semplicistico della nozione di “classe sociale” in riferimento alla realtà boliviana, nella quale a questa stratificazione si sovrappone la significativa appartenenza “etnico-culturale” (cfr. Luykx 1999, pp. 22-27, 167-170).

<sup>19</sup> Soprattutto si dichiara offesa dagli stereotipi sessuali *performati* nella realtà quotidiana da uomini *karai* nei confronti di donne guaraní.

<sup>20</sup> Questo atteggiamento va in una direzione diversa da quella di altre popolazioni, ad esempio dei maxacalí, che hanno introdotto l'insegnamento dello sciamanismo nel contesto scolastico (cfr. Alvares *infra*), e di popolazioni che costruiscono la loro specificità attraverso concetti come quello di “diritto alla diversità” o attraverso la trasformazione del concetto di “sviluppo” in quello di “etnosviluppo” (cfr. Lopes da Silva 2001), elaborando forme di educazione “indigena o differenziata” (cfr. Tassinari 2001, p. 66).

<sup>21</sup> L'Asamblea del Pueblo Guaraní si chiama, in guaraní, *Yemboati Guasu*. Questi significati sono tratti dal dizionario Comité Hable Guaraní 1994.

## Bibliografia

- Ahearn, L. M., 2001, “Agentività/Agency”, in A. Duranti, a cura, *Culture e discorso*, Roma, Meltemi, pp. 18-23.
- Albó, X., 1990, *La comunidad hoy*, La Paz, CIPCA.
- Albó, X., 2002, *Educando en la Diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*, La Paz, Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA.
- APG, 1992, *Arakuaiyapo. Ñeeti yipi papakaregua. Terminología básica de matemática en guaraní*, Camiri, UNICEF-Teko Guaraní.
- APG, 1998, *Memoria. I Congreso Pedagógico Guaraní*, Camiri, APG.
- Boas, F., 1944, “Nota introduttiva”, in F. Boas et al., *La funzione sociale della danza nella società umana*, Milano, Savelli, pp. 13-16.
- Cazden, C. B., 1988, *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*, Portsmouth, Heinemann (2a ed. 2001).
- Charon, J. M., 1989, *Symbolic Interactionism, an Introduction, an Interpretation, an Integration*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Chumirai, G., 1998, *Interculturalidad: un enunciado de la Educación Bilingüe*, «Memoria. I Congreso Pedagógico Guaraní», Camiri, APG, pp. 24-35.
- Clastres, P., 1974, *La société contre l'état. Recherches d'anthropologie politique*, Paris, Les Éditions de Minuit; trad. it. 2003, *La società contro lo stato. Ricerche di antropologia politica*, Verona, Ombre Corte.
- Codina, G., 1994, *Los rostros de la Reforma Educativa*, «Cuarto Intermedio», n. 33, Cochabamba, pp. 26-45.
- Comité Hable Guaraní, 1994, *Ñaneñe-rîru. Diccionario guaraní-castellano, castellano-guaraní*, Charagua-Santa Cruz.
- Comunicación para el Desarrollo, 1999, *La participación entre bastidores. La comunicación y la toma de decisiones entre los guaraníes del Izozog Bolivia*, Roma, FAO.
- Dei, L., 2002, *Guaraní e Gesuiti: storia di un incontro*, tesi di laurea, Università di Firenze, Facoltà di scienze della formazione.
- Dietrich, W., 1986, *El Idioma Chiriguano*, Madrid, Ediciones Cultura Hispanica.

- Dösserich, R., Rojas, J. C., 1998, *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Guaraní*, «Memoria. I Congreso Pedagógico Guaraní», Camiri, APG, pp. 5-23.
- Duranti, A., 1997, *Linguistic Anthropology*, Cambridge-London, Cambridge University Press; trad. it. 2000, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.
- Foley, D. E., 1996, "The Silent Indian as a Cultural Production", in A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland, a cura, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, SUNY Press, pp. 79-91.
- Geertz, C., 1999, *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, il Mulino.
- Giannecchini, D., 1898, *Historia Natural, Etnografía, Geografía, Lingüística del Chaco Boliviano*, Tarija, Centro Eclesial de Documentación; (rist. 1996, a cura di L. Calzavarini).
- Goffman, E., 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; trad. it. 1987, *Forme del parlare*, Bologna, il Mulino.
- Goffman, E., 1998, *L'ordine dell'interazione*, Roma, Armando.
- Gomes, A. M., 2000, *Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xacriabá*, «Educação em Revista», numero speciale, settembre, a. XV, Belo Horizonte, UFMG, pp. 37-68.
- Graham, L. R., 2001, "Sogni/Dreams", in A. Duranti, a cura, *Culture e discorso*, Roma, Meltemi, pp. 345-350.
- Gustafson, B., 1994a, *Nemboe regua Itika guasupe. Acercamiento a discursos y relaciones socio-educativos en una zona guaraní de Tarija*, Camiri, Archivo Teko Guaraní.
- Gustafson, B., 1994b, *Peyepisaka arare. "Escuchen al mundo". Consideraciones para una enseñanza de ciencia guaraní*, Camiri, Archivo Teko Guaraní.
- Gustafson, B., 1994c, *Itika. Aspectos socio-culturales de las comunidades Guaraníes en la zona del Rio Pilcomayo, Tarija*, Camiri, UNICEF, Teko Guaraní.
- Gustafson, B., 1996, *Nee. Introducción al estudio lingüístico del idioma guaraní para guaraní hablantes*, La Paz, UN ST-P, APG, UNICEF, Teko Guaraní.
- Gustafson, B., 2002, *Native Languages and Hybrid States: A Political Ethnography of Guaraní Engagement with Bilingual Education Reform in Bolivia (1989-1999)*, unpublished Ph.D. dissertation, Cambridge (Mass.), Harvard University, Department of Social Anthropology.
- Hanks, W., 2001, "Indessicality/Indexicality", in A. Duranti, a cura, *Culture e discorso*, Roma, Meltemi, pp. 168-172.
- Henriot-van Zanten, A., 1996, "Le relazioni tra scuola e comunità", in F. Gobbo, a cura, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli, pp. 147-157.
- Hirsch, S. M., Zarzycki, A., 1994, "Ipayereta, Imbaekuareta y Evangelistas: cambios y continuidades en la sociedad Izocéña", in J. Riestler, a cura, *Chiriguano. Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*, Santa Cruz, APCOB, pp. 513-540.
- Ibarra-Grasso, D. E., 1996, *Las Lenguas Indígenas en Bolivia*, La Paz, Librería Editorial Juventud.
- Kosko, B., 1993, *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*, Hyperion; trad. it. 1995, *Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazioni della logica fuzzy*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Lakoff, G., 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago-London, University of Chicago Press.
- Levinson, A. B., Holland, D. C., 1996, "The Cultural Production of the Educated

- Person: an Introduction*”, in A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland, a cura, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, SUNY Press, pp. 1-54.
- Lévi-Strauss, C., 1949a, “*Le sorcier et sa magie*”, rist. in 1958, *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, pp. 183-203; trad. it. 1998, *Antropologia strutturale*, Milano, il Saggiatore.
- Lévi-Strauss, C., 1949b, “*L’efficacité symbolique*”, rist. in 1958, *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, pp. 205-226; trad. it. 1998, *Antropologia strutturale*, Milano, il Saggiatore.
- Lipka, J., 1991, *Toward a Culturally Based Pedagogy: A Case Study of One Yup’ik Eskimo Teacher*, «*Anthropology & Education Quarterly*», vol. 22, n. 3, pp. 203-223.
- Lopes da Silva, A., 2001, “*A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução*”, in A. Lopes da Silva, M. K. L. Ferreira, a cura, *Antropologia, História e educação. A questão indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, pp. 9-25.
- López, L. E., 2001, “*Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes*”, in D. R. Olson, N. Torrance, *The Making of Literate Society*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 201-224.
- López, L. E., 2002, *Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes, Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón-GTZ.
- Luykx, A., 1996, “*From ‘Indios’ to ‘Profesionales’: Sterotypes and Student Resistance in Bolivian Teacher Training*”, in A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland, a cura, *The Cultural Production of the Educated Person*, Albany, SUNY Press, pp. 239-272.
- Luykx, A., 1999, *The Citizen Factory. Schooling and Cultural Production in Bolivia*, Albany, SUNY Press.
- Macias, J., 1987, “*The Hidden Curriculum of Papago Teachers: American Indian Strategies for Mitigating Cultural Discontinuity in Early Schooling*”, in G. Spindler, L. Spindler, a cura, *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum, pp. 363-380.
- McCarty, T., Hadley-Lynch, R., Wallace, S., Benally, A., 1991, *Classroom Inquiry and Navajo Learning Styles: a Call for Reassessment*, «*Anthropology & Education Quarterly*», vol. 22, n. 1, pp. 42-59.
- Melià, B., 1988, *Ñande reko, nuestro modo de ser y bibliografía general comentada*, La Paz, CIPCA.
- Mendoza-Fernández, E., 1992, *Asamblea del Pueblo Guaraní: Nueva Organización Guaraní-Chiriguano*, tesi di laurea, Universidad Mayor de San Andres, La Paz.
- Metraux, A., 1967, *Religion et magies indiennes d’Amérique du Sud*, Paris, Gallimard; trad. it. 1971, *Religioni e miti magici indiani dell’America meridionale*, Milano, il Saggiatore.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998, *Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*, La Paz, CID.
- Ñeep̄iau Arusimiñee, 2003, *Vocabulario Pedagógico*, Documento Mboarakuaguasu.
- Nimuendajú, C., 1914, *Die Sagen von der Erschaffung und Vernichtung der Welt als Grundlagen der Religion der Apapokwa-Guaraní*, «*Zeitschrift für Ethnologie*», XLVI, Berlin, pp. 284-403; trad. sp. 1978, *Los mitos de creación y de destrucción del mundo como fundamentos de la religion de los Apapokwa-Guaraní*, Lima, CAAAP.
- Ortiz, E., (s.d.), *Mbarea-Invitación. Cuadernos de Investigación de la Cultura Guaraní*,

- Camiri, APG, Teko Guaraní.
- Philips, S., 1983, *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Prospect Heights, Waveland Press Inc.
- Pollard, A., 1982, *A Model of Classroom Coping Strategies*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 3, n. 1, pp. 19-37.
- Riester, J., 1994, “Aspectos del chamanismo de los Izoceños-Guaraníes”, in id., a cura, *Chiriguano. Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*, Santa Cruz, APCOB, pp. 477-509.
- Rockwell, E., 1999, *Recovering History in the Study of Schooling: From the “Longue Durée” to Everyday Co-Construction*, «Human Development», vol. 42, pp. 113-128.
- Rossi-Landi, F., 1973, *Il linguaggio come lavoro e come mercato*, Milano, Bompiani.
- Schaden, E., 1968, *Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú*, «Revista do Instituto de Estudos Brasileiros», n. 2, São Paulo, pp. 7-19, in C. Nimuendajú, 1978, *Los mitos de creación y de destrucción del mundo como fundamentos de la religión de los Apapokwa-Guaraní*, Lima, CAAAP, pp. 7-24.
- Schaden, E., 1974, *Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní*, São Paulo, EPU, EDU-SP.
- Tassinari, A. M. I., 2001, “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”, in A. Lopes da Silva, M. K. L. Ferreira, a cura, *Antropologia, História e educação. A questão indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, pp. 44-70.
- Wittgenstein, L. J., 1953, *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Basil Blackwell; trad. it. 1967, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.
- Yemboatĩ Guasu, 1997, *Ñeerokeĩ*, Congreso de la Lengua Guaraní, Camiri, Archivo Teko Guaraní.
- Zolezzi, G., López, Z., 1994, “Medicina Tradicional Izoceño-Guaraní. Principios del Bien y del Mal”, in J. Riester, a cura, *Chiriguano. Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*, Santa Cruz, APCOB, pp. 543-623.