

## *A proposito di Tras-formazioni Guaraní, tra paradigma sciamanico e scuola*

### *1. Passaggi di etnografia post-postmoderna ...*

Vorrei innanzitutto raccontare com'è che mi sono trovata nella posizione di etnografa del popolo forse più 'etnografato' del mondo: i Guaraní, una delle molte popolazioni native del continente sudamericano.

Un gruppo di Guaraní boliviani che ha avuto accesso a livelli di formazione superiore e universitaria, nella maggioranza dei casi a distanza, on-line, a un certo punto degli studi si è trovato davanti al riflesso della propria immagine, così come veniva costruita nelle etnografie delle quali essi, i loro antenati, il loro popolo, erano il soggetto.

L'immagine, impressa in linguaggi e metalinguaggi occidentali - l'alfabeto, la stampa, le lingue inglese o spagnolo, le varie forme etnografiche - restituiva una rappresentazione dei Guaraní come 'oggetto' e non come 'soggetti', 'persone, e solo come 'soggetto' di scrittura altrui, mai nel ruolo autorappresentativo o autoriale.

Da qui, dopo i primi momenti di stupore e sconforto - non sapevano di essere così 'buoni da raccontarÈ, non erano affatto d'accordo con le descrizioni che li rappresentavano, né con i metodi con cui le informazioni su di loro erano state raccolte e interpretate - la decisione del gruppo di studiare antropologia: capire di quale paradigma erano (stati) oggetto, che cosa eventualmente esso poteva offrire per la comprensione di altre società e culture, valutare gli strumenti e i risultati attraverso i quali essi erano stati rappresentati e produrre autonomamente rappresentazioni socio-scientificamente corrette di se stessi, cfr. [1].

Così nel 2002, tramite contatti con l'Università di Firenze, un 'inviato speciale del Pueblo Guaraní è approdato all'Università di Firenze nei corridoi del Dipartimento di Studi Sociali della Facoltà di Scienze della Formazione, e pochi mesi dopo sono partita per la Bolivia nel ruolo di 'formatrice di antropologi guaraní'.

Come sempre accade all'antropologo/a che si reca in un luogo a lui/lei nuovo - anche se questa volta era nel ruolo di formatore - è

avvenuto un fluido scambio di informazioni tra le parti; da un lato davvo informazioni su come fare ricerche etnografiche, su come vedere ed esplicitare in una dimensione socio-scientifica saperi quotidiani e filosofici dati per scontati, da un altro vedevo sempre più chiaramente che i nativi erano le persone più adatte a farlo: sono loro che sanno quello che l'antropologo vuole sapere, cfr. [5]. Bastava creare lo spazio concettuale e dare qualche strumento.

Uscita così dallo stretto ruolo di insegnante unidirezionale, mi sono interessata alla socializzazione, alla formazione, alle scuole locali, alla storia delle scuole indigene, annotando successi e problemi, soluzioni e contraddizioni culturali, sociali, politiche. Le mie osservazioni, approfondite in quattro mesi di lavoro sul campo, di frequentazione delle comunità e delle scuole locali, e in diversi anni di studio della letteratura pertinente, hanno prodotto un'etnografia della scuola indigena, che attraverso le conversazioni e le riflessioni dei soggetti, intende restituire un'immagine più polifonica possibile della situazione guaraní relativa alla formazione scolastica.

Il lavoro etnografico s'inscrive dunque nell'ambito dell'antropologia dell'educazione e, più in generale, dell'interazione e della costruzione sociale transculturale, in un complesso contesto storico che risulta, dal punto di vista guaraní, ancora all'ombra del periodo coloniale.

## 2. Modi di essere, modi di costruire conoscenza e società

Coadiuvata da vari informatori - alcuni dei quali scrivono come autori i propri testi, anche in lingua guaraní - sono stata guidata a individuare innanzitutto una sorta di 'stratificazione culturale', decisamente complessa, cioè a capire come diversi livelli - relativamente *fuzzy* cfr. [11], talvolta comunicanti - siano costruiti da, e costruiscano, quella che chiamiamo 'cultura guaraní'. La traduzione comunemente proposta per il termine 'cultura' in guaraní, è *ñande reko*, che letteralmente significa "nostro modo di essere" [14]. Questa formula racchiude una prima distinzione di significato sociale, parzialmente esplicita: esiste un "nostro modo di essere", "nostro" cioè guaraní, che in quanto *marcato* è concepito come peculiare, diverso da quello di altri. Il concetto di altri, in contrapposizione, è espresso con il termine *karai*, che in tempi e in luoghi diversi ha assunto vari significati tra cui, oggi, quello di 'non-indigeni'. È questa una prima distinzione che riporta nei segni linguistici i vissuti storici di separazione, contrapposizione, conflitto

tra indigeni e colonizzatori, necessità di qualificazioni e di distinzioni identitarie.

Un'altra stratificazione è emersa dalla problematica traduzione del concetto di *reko* come 'cultura': il termine è formato da due morfemi la cui combinazione può assumere i sensi di 'movimento', 'verso', 'azione' o 'esistere', 'vivere', 'usare', 'trattare', 'conservare' [9, p. 137] [6, p. 329]; si tratta di concetti che indicano movimento, processualità, e riflettono un rapporto dinamico con la natura, molto diverso dal rapporto suggerito dal termine 'cultura', la cui etimologia rivela invece un 'modo di essere' fondato sulla coltura-coltivazione, una forma di vita legata allo stabilirsi, al fermarsi su di una terra, prenderne possesso, ed implica una visione del mondo agricola, una "metafisica della sedentarietà", come direbbe L.H. Malkki, citata in [3].

Si iniziano così a delineare due visioni del mondo, due paradigmi; il fatto che *reko* venga tradotto 'cultura' non è solo un 'errore di traduzione', ma un atto di assimilazione che nasconde la peculiarità di un pensarsi dinamico e processuale, necessario a convivere con l'ambiente nel quale quel pensiero stesso vive.

Si viene poi a conoscenza, di una ulteriore distinzione linguisticamente non esplicitata, bensì racchiusa nella stessa formula *ñande reko*: essa emerge solo frequentando il contesto, quando ci si accorge che con questa dicitura si riferiscono in realtà a due *ñande reko* che stanno in relazione abbastanza conflittuale tra loro: un *ñande reko* che potremmo definire 'cultura popolare', il sapere comune legato alle 'forme di vita' della quotidianità, e un *ñande reko* pianificato a tavolino, progettato da una élite non solo guaraní, come strategia di rivendicazione etnica, quindi politica, di interfaccia organizzata tra governo nazionale e società guaraní.

Da qui, attraverso elementi fattuali ed espressioni che sul campo rimandano costantemente a questa distinzione, la mia attenzione è stata indirizzata ad osservare i confini sottili, a volte poco percettibili a volte eclatanti, tra questi due *ñande reko* e a cercare di definirli nella loro relazione *fuzzy*, talvolta di interazione e talvolta di separazione, nei limiti di una caratterizzazione culturale, quindi flessibile e dinamica quanto lo sono sia il pensiero che l'agire.

È così che ho iniziato a individuare due paradigmi di riferimento, che ho chiamato 'sciamanico' (quello relativo alle forme di vita non strategicamente pianificate, ma come modo di costruzione socioculturale basato sull'esperienza, sulla reciprocità, sullo scambio non monetario) e 'scolastico' (come diceva Bourdieu assieme ad altri, in quanto modo

di costruzione socioculturale basato su una formazione teorizzata e su scambi commerciali).

Tali definizioni, ovviamente intese come tendenze, non come assoluti e non come opposti, ma flessibili e 'paradigmatiche in senso kuhniano [12], non scongiurano tuttavia il rischio di reificare e intendere come contrapposte le due visioni; ma da questo rischio penso mi abbia difeso lo stesso lavoro sul campo: prestando attenzione a ciò che accade nel contesto, e che le persone presenti ci spiegano, si possono osservare i modi in cui i due paradigmi interferiscono, talvolta in contrasto, talvolta in associazione, delineando la complessità di una costruzione socioculturale che avviene sia attraverso la loro distanza, sia attraverso la loro interazione.

Una distinzione dicotomica non sarebbe sufficiente a rappresentare la complessità della situazione. Esistono infatti altri concetti guaraní che la illustrano: ad esempio, dal punto di vista delle costruzioni della conoscenza, è importante la distinzione tra i concetti di *arakuaa* e *yemboe*.

*Arakuaa* è una combinazione di concetti che potremmo tradurre "conoscenza del tutto/esistente/cosmo in comunicazione con il sovrumano", "conoscenza di qualcosa di più dell'umano", a indicare una saggezza che non tutti possiedono: è una categoria *fuzzy* che vede l'umano non separato dal resto dell'esistente, ma sempre in interazione con esso; è dunque un concetto complesso inscrivibile nel (e che rappresenta il) sapere nel paradigma sciamanico.



Figura 1. - *Kuña arakuaaiya*, "donna sapiente", nella sua abitazione.

*Yemboe*, invece, è tradotto come “sapere scolastico, educazione, studio”, ma questa traduzione, usata localmente, deriva da un altro errore di traduzione del concetto guaraní, commesso diversi secoli fa - forse non involontariamente, visti gli intenti ‘educativi’, anzi ‘civilizzatori’, dei rappresentanti del mondo occidentale che si avventuravano in quelle zone. *Ye* è un prefisso riflessivo, di reciprocità; *mbo* (*mö*) è un affisso di agentività che indica il prodursi di qualcosa in modo naturale, spontaneo (per es. il nascere di una gemma da un ramo); e significa ‘uscire’: *yemboe* dovrebbe allora significare ‘produrre in modo naturale, far (*mbo*) uscire (*e*) da sé (*ye*)’ e dato che alcuni derivati - ad es. *yemimbi*, *yemöngoi*, *yemöngúe*, significano ancora oggi, rispettivamente, ‘musica’, ‘cantare’, ‘danzare/ammorbidire, rendere flessibile il corpo nel movimento’ [9] - si deduce che il concetto di *yemboe* originariamente allude alla produzione del sapere nei rituali sciamanici (il principale è l’*Arete Guasu*) in cui le persone di tutta la comunità condividevano (e condividono - in alcuni luoghi) i sogni individuali comunicandosi in pubblico, reciprocamente, in stati di *trance* indotti ‘naturalmente’, cioè attraverso danza, canto, musica, digiuno, fumo di tabacco, bevande di mais fermentato. *Yemboe* allora, prima della traduzione “scuola, studio”, indica una modalità di costruzione della conoscenza inscritta nel paradigma sciamanico, qualcosa di diverso dal sapere decontestualizzato, teorico, individualista, competitivo costruito nella scuola. Qualcosa che nella ‘traduzione’ storica si è voluto cancellare, ma che riemerge nell’etimologia a rivelare la complessità dell’intreccio dei paradigmi.

Questi concetti di *arakuaa* e *yemboe*, dunque, appartengono al *ñande reko* come ‘forma di vita popolare’ non espressamente pianificata, legata al paradigma sciamanico; ma concetti corrispondenti, indicati esattamente con gli stessi termini, sono usati nel *ñande reko* recente, pianificato: in questo *ñande reko*, *arakuaa* assume il senso burocratico di ‘Comitato/Consiglio’, *yemboe* di ‘educazione scolastica’, *Mboarakuaa* di ‘Consiglio Educativo’. Nell’ambito dei lavori di questo secondo *ñande reko*, inoltre, si assemblano radicali antichi per costruire centinaia di neologismi e si chiede una scuola statale ‘Interculturale Bilingue’.

Anche l’organizzazione socio-politica è caratterizzata dalla sovrapposizione dei due *ñande reko*: all’organizzazione ‘tradizionale’, orizzontale, acefala [4] (Fig. 2) si sovrappone dal 1986 - non sempre pacificamente - l’organizzazione politica, gerarchica, dell’Assemblea del Pueblo Guaraní; quest’ultima calca in nomi di alcuni status e ruoli della struttura precedente, ma si astrae da essa prendendo a modello l’organizzazione

politica statale, nell'intento di costruire un'organizzazione burocratica interfacciabile con quella del governo nazionale; in essa, per elencare solo due delle caratteristiche principali, le cariche di leadership politica sono elettive e rappresentative - diversamente da quelle 'acefale' in cui nessuno può rappresentare qualcun altro - e le zone abitative (dette T.C.O. - Tierras Comunitarias de Origen) sono immaginate come stabili e segnate sulle carte da confini fissi (Fig. 3).

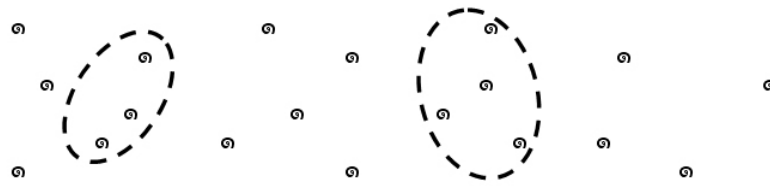


Figura 2 - Organizzazione socio-politica acefala: le comunità non hanno un leader stabile, l'organo decisionale è l'assemblea costituita da tutti gli abitanti; le comunità sono mobili (si spostano sul territorio all'occorrenza), vincolate da relazioni di reciprocità, dando luogo a gruppi di alleanza socio-politica molto flessibili (tratteggiati), validi solo finché gli accordi sono condivisi da tutti i membri.

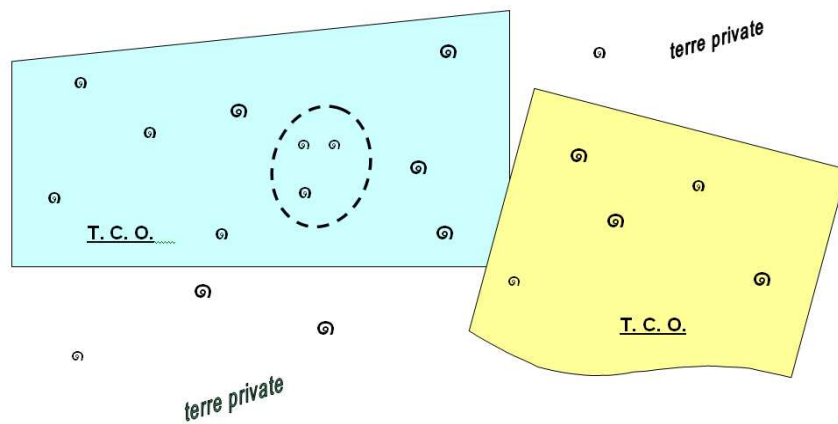


Figura 3 - Organizzazione socio-politica burocratica: la struttura delle T.C.O. si sovrappone a quella delle comunità.

### 3. Il caso etnografico non è proprio un caso

La comprensione di simili intrecci è possibile solo attraverso la combinazione di esperienza sul campo e letteratura antropologica [16]. I 'casi' studiati, questi momenti di vita ritagliati dall'etnografo che li con-vive con i diretti interessati e assieme a loro li ritiene rappresentativi di una situazione socioculturale molto complessa, mostrano questa interazione tra paradigmi permettendo, attraverso un vissuto critico e discusso, di comprenderla almeno parzialmente. I casi che riporto nel mio libro sono momenti qualsiasi di vita vissuta nelle comunità e nelle scuole guaraní: la loro 'casualità', incrociata con una rappresentatività condivisa, costituisce una sorta di garanzia che le cose vadano in un certo modo o, almeno, possano essere descritte come tali; in questo caso, che l'interazione tra i due paradigmi individuati esista, e sia problematica.

Dopo un'introduzione teorica, nella quale descrivo il modo in cui uso nozioni di antropologia del linguaggio [7] per analizzare le modalità di costruzione delle relazioni nei contesti, presento la situazione generale del popolo guaraní, in particolare in rapporto alle politiche educative boliviane. La parte centrale del testo invece è costituita da quattro *case studies* principali, situati in comunità diverse, focalizzati sui rapporti tra scuole e comunità, sulle nuove stratificazioni sociali, sui rapporti tra mito e politica, su alcune strategie pedagogiche, sui risultati a cui questo tipo di educazione sembra condurre, sui diritti indigeni e su 'malintesi' di origine coloniale, cfr. [13] [19] sulle possibilità che le comunità hanno di decidere se e quanta 'educazione' accogliere, sui ruoli e sulla formazione degli *Ipaye*, 'sciamani', cfr. [18] anche in rapporto alla medicina occidentale. Di volta in volta mi soffermo su eventi particolarmente significativi, riportando anche brani dal diario di campo.

Menziono qui un 'caso', un accadimento sul campo, che valutato al cospetto di altri e alla luce di riflessioni collettive e scritti accademici, diviene uno di quegli elementi che mi hanno permesso di tratteggiare la complessità dell'interazione tra i due paradigmi, di riconoscere e ricondurre ad essi alcune manifestazioni linguistiche e fattuali.

Verso la fine di una lezione in una classe delle elementari, una insegnante, seguendo le indicazioni di un libro di testo prodotto nel quadro dell'Educazione Interculturale Bilingue (in atto in Bolivia dal 1994), ha chiesto agli alunni di danzare l'*Arete Guasu*, la principale danza rituale guaraní che avviene secondo le modalità sciamaniche

sopra descritte. L'entusiasmo degli alunni, che fino a quel momento era stato alto, è svanito improvvisamente: i bambini si sono rifiutati di danzare, di svolgere quel 'compito'.



Figura 4. - Bambini della classe interculturale che, dopo aver realizzato collanine e oggetti decisamente etnici, si sono rifiutati di danzare l'Arete Guasu.

L'Arete Guasu, perseguitato dai colonizzatori come rito "pagano, diabolico", è stato abilmente camuffato dai guaraní come Carnevale e riprodotto per cinque secoli, fino ad oggi. La storia di questa pratica è un esempio di 'sovrapposizione' dei due paradigmi, ma allo stesso tempo è un esempio di come i due paradigmi siano distinti: la sovrapposizione riguarda il nome, il periodo di svolgimento e il fatto che entrambi possono essere considerati 'riti di inversione momentanea delle regole sociali, ma ciò solo a grandi linee e non nei dettagli. In questi emerge invece la distanza, la non-sovrapposizione: le pratiche sono completamente diverse e sono vive oggi proprio perché sono state nascoste; mentre i karai - i non-indigeni - celebrano il Carnevale, i guaraní in luoghi lontani, separati e protetti dai loro sguardi, celebrano l'Arete Guasu, il rituale più sentito, che porta le intimità psichiche individuali più profonde - vissute a livello degli stati di *trance* e di sogno - a livello pubblico, le trasforma in legame sociale permettendo agli individui di identificarsi come 'popolo'. Se un rituale esiste, se è praticato, significa che svolge ancora funzioni (direbbe Malinowski) di costruzione sociale e identitaria [15], che produce significati sociali; per inciso, il radicale *Ar* compare anche qui, come nel nome stesso della popolazione: *gu ar aní*.



### 3. Cosa è interculturale? Attenzione ai significati sociali

Che cosa comporta inserire in un testo, trasformare in compito di scuola per bambini un rituale 'vivo', che ha tuttora funzioni di costruzione sociale? Decontestualizzarlo attraverso la scrittura e attraverso questa spingerlo nello 'spazio-scuola' - ben distinto dallo spazio della vita sociale comunitaria? Come insegna l'intersezione fra antropologia delle tradizioni popolari e antropologia del colonialismo, estrapolare un rito dal tessuto sociale è un'operazione non proprio democratica: significa 'mettere in provetta' qualcosa che è ancora vivo, che costruisce una *forma di vita*. Paradossalmente, in nome di una 'Educazione Interculturale Bilingue' - che afferma di voler tutelare la "cultura" guaraní, mantenere in vita i suoi valori, le sue forme di cooperazione, di condivisione, di riconquista delle terre - si a/estrae dal suo contesto vitale il rito che la fonda. È un'operazione che si pone l'obiettivo di legittimare un testo come 'interculturale', ma di fatto indebolisce l'esistenza della socio-cultura che si afferma di voler proteggere.

La 'scuola indigena' guaraní, dunque, al di là della definizione stessa che coniuga elementi ascrivibili ai due paradigmi, non sembra un luogo particolarmente 'interculturale', sebbene lo sia per alcuni aspetti. È un luogo in cui, per definizione, ci si vuole limitare ad una razionalità di tipo occidentale, in cui le modalità di costruzione della conoscenza legate al paradigma sciamanico non sono accettate, anzi, sono in antitesi al comportamento ammesso: la scuola in queste zone è stata introdotta proprio in alternativa ad esso. Se all'interno di una scuola indigena accade, come è avvenuto in un altro 'caso' al quale ho assistito in quest'area, che si vengano a costituire stati psico-fisici di tipo sciamanico, fortemente emotivi o in qualche modo alterati rispetto allo stato di coscienza razionale, la situazione diviene imbarazzante, insostenibile, e si cerca immediatamente di tornare alla semplice razionalità. Nel contesto-scuola guaraní un paradigma rifugge l'altro, nelle loro espressioni forti, come calamite di segno opposto. Ma in esso, a confermare la complessità delle cose umane, trovano spazio anche frange del paradigma sciamanico, ai bordi sfumati di un 'concetto nuvola' [10]: ad esempio, si porta nella scuola uno spiccato comportamento collaborativo, nel quale si riconoscono similitudini non casuali con il *motirö*, il lavoro collettivo comunitario, o con la *faena*, la condivisione dei beni, secondo il 'paradigma di reciprocità' o 'del dono', [8] [2], alternativo a quello economico-commerciale monetario, utilitarista.

Queste sfumature del paradigma sciamanico che entrano nella scuola, modificano il paradigma standard, appropriandosene, trasformandolo almeno parzialmente in 'luogo di frontiera' [17]: impediscono di svolgere esercizi, interrogazioni, compiti e verifiche individuali, o modificano orari e frequenza a seconda della distanza delle abitazioni dalla scuola, delle necessità agricole stagionali o delle manifestazioni atmosferiche.



Figura 5. Interrogazioni cooperative alla lavagna.

Ma la tendenza è quella di non parlare di niente che riguardi elementi ascrivibili al paradigma sciamanico, e questo silenzio, questa sua separazione pragmatica dalla scuola e dal controllo dei *karai*, pare proprio la strategia che ha permesso a questo paradigma di sopravvivere, di riprodursi ed essere ancora un forte costruttore di identità, di forme di vita, del *ñande reko* non pianificato.

Tutto ciò credo possa porci molti spunti di riflessione che riguardano la diversità dei modi di costruire conoscenza, di costruire

relazione sociale, che rimandano alla storia coloniale e, non ultima, alla riflessione sulla scuola in 'occidentÈ, sui suoi rapporti con le culture locali, sulla qualità di un paradigma socio-educativo che a volte troppo acriticamente pubblicizziamo ed esportiamo.

### Bibliografia

- [1] Bisogno, F., Decolonizzare l'antropologia?, *Storie In Movimento*, 8 (2005), Zapruder, Milano, pp. 132-137.
- [2] Caillé, A., *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
- [3] Callari-Galli, M., *Migrazioni: un'agenda di problemi*, *Etnoantropologia*, 8/9, Atti del IV Convegno Internazionale AISEA, Argo, Lecce 2000, pp. 11-17.
- [4] Clastres, P., *La société contre l'état. Recherches d'anthropologie politique*, Les Éditions de Minuit, Paris 1974; trad. it. *La società contro lo stato. Ricerche di antropologia politica*, Feltrinelli, Milano 1984.
- [5] Clifford, J., Marcus, E., a cura di, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley 1986; trad. it. *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Meltemi, Roma 1997.
- [6] Dietrich, W., *El Idioma Chiriguano*, Ediciones Cultura Hispanica, Madrid 1986.
- [7] Duranti, A., *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma 2000; ed. orig. *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge-London 1997.
- [8] Godbout, J.T., *Il linguaggio del dono*, Boringhieri, Torino 1998.
- [9] Gustafson, B., Ñee. *Introducción al estudio lingüístico del idioma guaraní para guaraní hablantes*, UNSTP-APG-UNICEF, Teko Guaraní, La Paz 1996.
- [10] Hofstadter, D.R., *Concetti fluidi e analogie creative: modelli per calcolatore dei meccanismi fondamentali del pensiero*, Adelphi, Milano 1996.
- [11] Kosko, B., *Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazioni della logica fuzzy*, Baldini & Castoldi, Milano 1995; ed. orig. *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*, Hyperion, New York 1993.
- [12] Kuhn, T., Nuove riflessioni sui paradigmi, in Kuhn, T., Sneed, J.D., Stegmüller, W., *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, Armando, Roma, 1983, pp. 99-122; ed. orig. *Second Thoughts on Paradigms*, University

- of Illinois Press, Urbana 1971.
- [13] La Cecla, F., *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Laterza, Bari 2003 (1<sup>a</sup> ed. 1997).
- [14] Melià, B., L'etnografia della parola come fondamento degli studi sulla religione guaraní, in Grümberg, G., De Almeida, R., Melià, B., Ñandé rekó. *Il nostro modo di essere. Esperienze di ricerca antropologica sul campo e impegno sociale in America Latina*, CISU, Roma 2000, pp. 103-115.
- [15] Ortiz, E., Mbarea-Invitación. *Cuadernos de Investigación de la Cultura Guaraní*, APG-Teko Guaraní, Camiri 2002.
- [16] Piasere, L., *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- [17] Piasere, L., *La sfida: dire 'qualcosa di antropologico' sulla scuola*, *Antropologia*, 4 (2004) Meltemi, Roma, pp. 7-17.
- [18] Riester, J., Aspectos del chamanismo de los Izoceños-Guaraníes, Chiriguano. *Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*, APCOB, S. Cruz 1994, pp. 477-509.
- [19] Temple, D., *El Quid-pro-quo histórico. El malentendido recíproco entre dos civilizaciones antagónicas*, Aruwiyiri, La Paz 1997.

Silvia Lelli

Università di Firenze