

CHIAPAS, CATALOGNA, AMAZZONIA PERUVIANA, ALTO ADIGE-SÜDTIROL: LA FUNZIONE DELLE MINORANZE NEL MONDO GLOBALIZZATO

A cura di
ILARIA RICCONI



MULTICULTURALISMI A CONFRONTO

CHIAPAS, CATALOGNA, AMAZZONIA PERUVIANA, ALTO ADIGE-SÜDTIROL: LA FUNZIONE DELLE MINORANZE NEL MONDO GLOBALIZZATO

Atti del seminario
Bressanone, 20 maggio 2009

A cura di
ILARIA RICCONI



BOZEN · BOLZANO UNIVERSITY PRESS

Editor

Ilaria Riccioni

Cover design

Gruppe Gut Gestaltung, Bozen/Bolzano

Printing

Digiprint Bozen/Bolzano

Distribution

Universitätsbibliothek Bozen

Biblioteca Universitaria di Bolzano

University Library of Bozen-Bolzano

Bozen-Bolzano University Press

Universitätsplatz 1 / Piazza Università 1

I-39100 Bozen/Bolzano

T: +39 0471 012 300

F: +39 0471 012 309

<http://www.unibz.it/universitypress>

universitypress@unibz.it

ISBN 978-88-6046-031-8

Digital edition:

<http://purl.org/bzup/publications/9788860460318>

© 2009 by Bozen-Bolzano University Press

Bozen/Bolzano

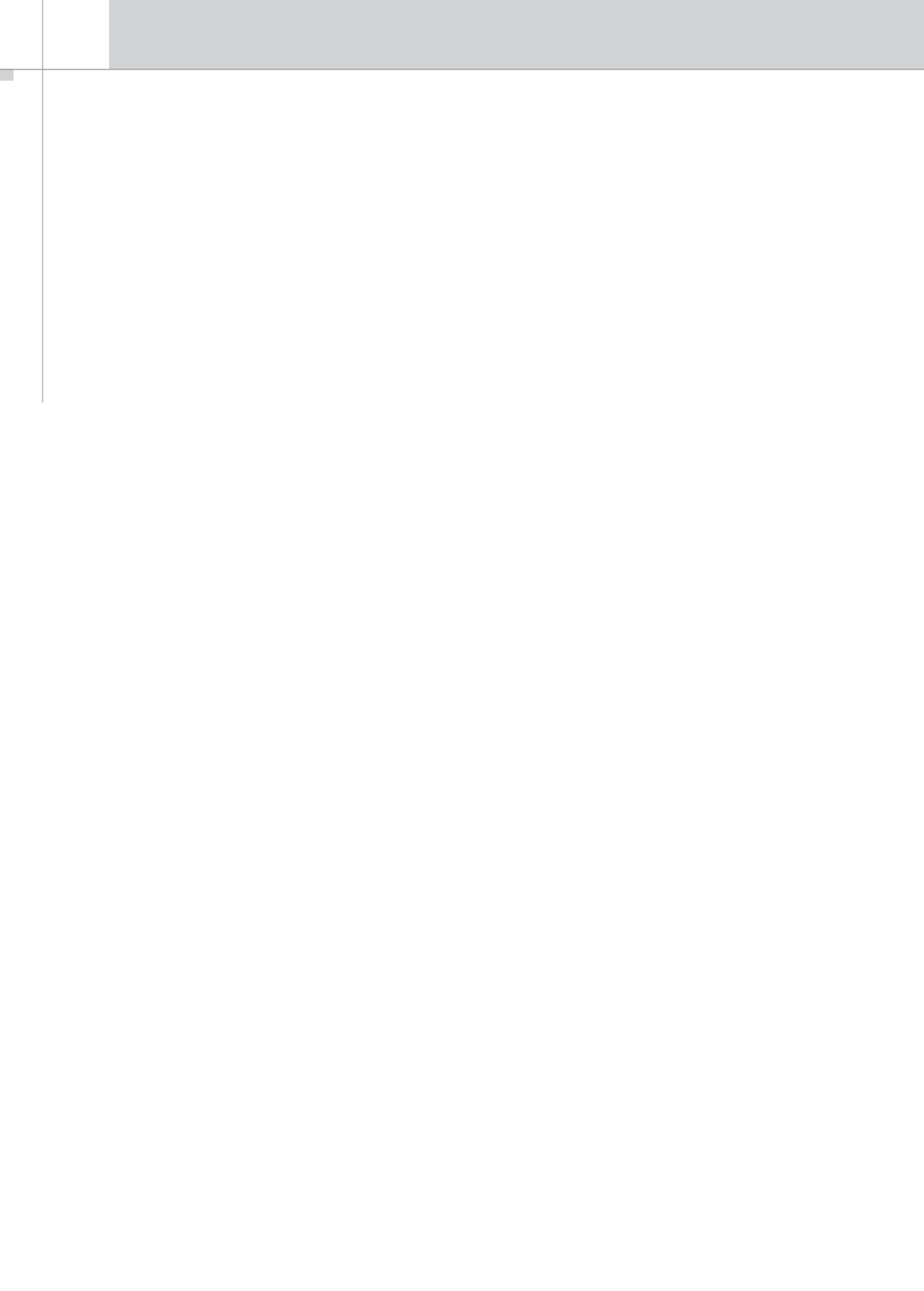
All rights reserved



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

INDICE

Prefazione	
Ilaria Riccioni.....	5
I. Il vissuto sociale del biculturalismo: confronto tra valori nella convivenza italo-tedesca a Bressanone	
Ilaria Riccioni (<i>Libera Università di Bolzano</i>)	9
II. Alto Adige-Südtirol: la vicinanza insidiosa – aspetti problematici di convivenza tra più gruppi linguistici in una zona di confine	
Siegfried Baur (<i>Libera Università di Bolzano</i>)	31
III. “Due lingue che sono entrambe mie”: biografie di parlanti ‘bilingui’ e ‘monolingui’ in un territorio di confine	
Daniela Veronesi (<i>Libera Università di Bolzano</i>).....	39
IV. Educazione bilingue interculturale nell'Amazzonia Peruviana – emergenze attuali	
Riccardo Badini (<i>Università di Cagliari</i>).....	57
V. Bilingüismo en Cataluña: política lingüística y politización de la lengua	
Federico Perez (<i>Universidad de Barcelona</i>).....	75
VI. Coscienza del bilinguismo nella letteratura indigena del Chiapas	
Luca D'Ascia (<i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i>)	87
VII. Problemas y perspectivas de la educación indígena en el Estado de Chiapas, México	
Nancy Ramírez Poloche (<i>Universidad de Barcelona</i>).....	105
Postfazione	
Franco Ferrarotti (<i>Prof. Emerito Università “La Sapienza” di Roma</i>).....	123



PREFAZIONE

ILARIA RICCIONI

“...lei e tutti quelli di qui, siete creature dure
che non mi capiscono e non mi capiranno mai,
parché sono di un sangue diverso”

I. Eberhardt

Multiculturale, plurilingue, interculturale: termini di grande attualità nella società contemporanea globalizzata. Ognuno di questi termini si riferisce ad un approccio preciso: normativo, storico, sociologico, politico, linguistico, cognitivo. Cosa sia e, in effetti, cosa comporti la convivenza e la compresenza in una medesima area di realtà culturali e linguistiche differenti, è materia complessa e non esauribile in una trattazione una volta per tutte, tante sono le diversità di connotazioni che questa può assumere.

La cultura è uno dei concetti che gode, forse, di maggiore varietà di definizioni. Già Clyde Kluckhohn ne annovera circa 160 nel suo poderoso libro “Il concetto di cultura”. In questo caso, in un seminario che nasce dall’esigenza di “mettere a confronto”, qualora questo dovesse essere possibile, modalità di convivenze pluriculturali differenti, seppure con dei punti in comune, si può assumere, come definizione condivisa, un concetto di cultura in senso antropologico: ovvero la cultura intesa come quell’universo di mondi simbolici e di pratiche di vita che popola il vissuto, orienta l’azione e costruisce il senso di realtà dell’individuo, dalle credenze religiose alla culinaria. Tali mondi simbolici sono attinti da una tradizione, da un contesto che si impone all’individuo stesso e ne vincola parzialmente i processi di scelta e di selezione dell’agire. Appartenere ad un mondo simbolico, ad una cultura, ad una moltitudine di piccole e grandi consuetudini è pur sempre una convenzione, un modello di radicamento. Cosa succede, allora, quando due o più culture si trovano a dover convivere, a dividere uno stesso territorio? Se osserviamo la vita dei nomadi beduini, per esempio, vediamo che le tradizioni secolari non sono scalpite dal cambiamento di territorio, la loro cultura non è legata ad un territorio preciso, bensì ad una serie di pratiche condivise. Per questi popoli, definire un territorio vuol dire uccidere la loro cultura, che è cultura di movimento. Gli studi antropologici da Claude Lèvy-Strauss a Marcel Mauss, a Evans-Pritchard, fino ad arrivare a Clifford Geertz rappresentano una miniera di interpretazioni della necessaria diversità di usanze e pratiche culturali situate direttamente nelle esigenze quotidiane dei popoli che le hanno adottate, concepite e tramandate.

Ciò definisce, inoltre, che i modelli di cultura hanno una possibilità di convivenza effettiva solo quando i valori sottostanti alle culture che convivono non si contrappongono radicalmente ai valori reciproci di appartenenza. Ad esempio, co-

stringere gli aborigeni australiani o i beduini dei paesi medio-orientali ad adottare le dimensioni valoriali di radicamento tipiche dei paesi industrializzati, può equivalere a minarne i fondamenti vitali. Non altrettanto, invece, si può dire per convivenze culturali che afferiscono a modelli simili di organizzazione del senso, tra paesi limitrofi o appartenenti ad un processo di sviluppo congiunto, come ad esempio i paesi europei: differenti per lingua, culture specifiche, ma pur sempre appartenenti ad una sostanziale convergenza di valori di fondo, che si riscontrano nella più vasta organizzazione e struttura politica, giuridica, sociale, tanto da aver consentito la formazione di una “comunità europea”. Nei testi sociologici di maggiore riscontro scientifico, il fenomeno del “multiculturalismo” è affrontato attraverso la considerazione di 3 aspetti principali: la cultura come appartenenza, la cultura come distinzione sociale e non solo culturale (P. Bourdieu), la cultura come luogo protettivo di etnie particolari all’interno di un’appartenenza “nazionale” più ampia e maggioritaria. Oltre alla molteplicità di definizioni intorno al concetto di cultura, esiste una ulteriore possibilità di concepire la cultura, ossia per le sue infinite e necessarie implicazioni nel vissuto, nell’esperienza e nel quotidiano degli individui e di una società intesa come società civile.

La convivenza tra culture allora si pone in prima istanza come comprensione delle esigenze profonde che sottostanno allo sviluppo di una data cultura, il suo rapporto con il contesto, l’adattamento alle condizioni climatiche, le strategie di sopravvivenza e quelle di valorizzazione, l’ordine e la gerarchia dei valori.

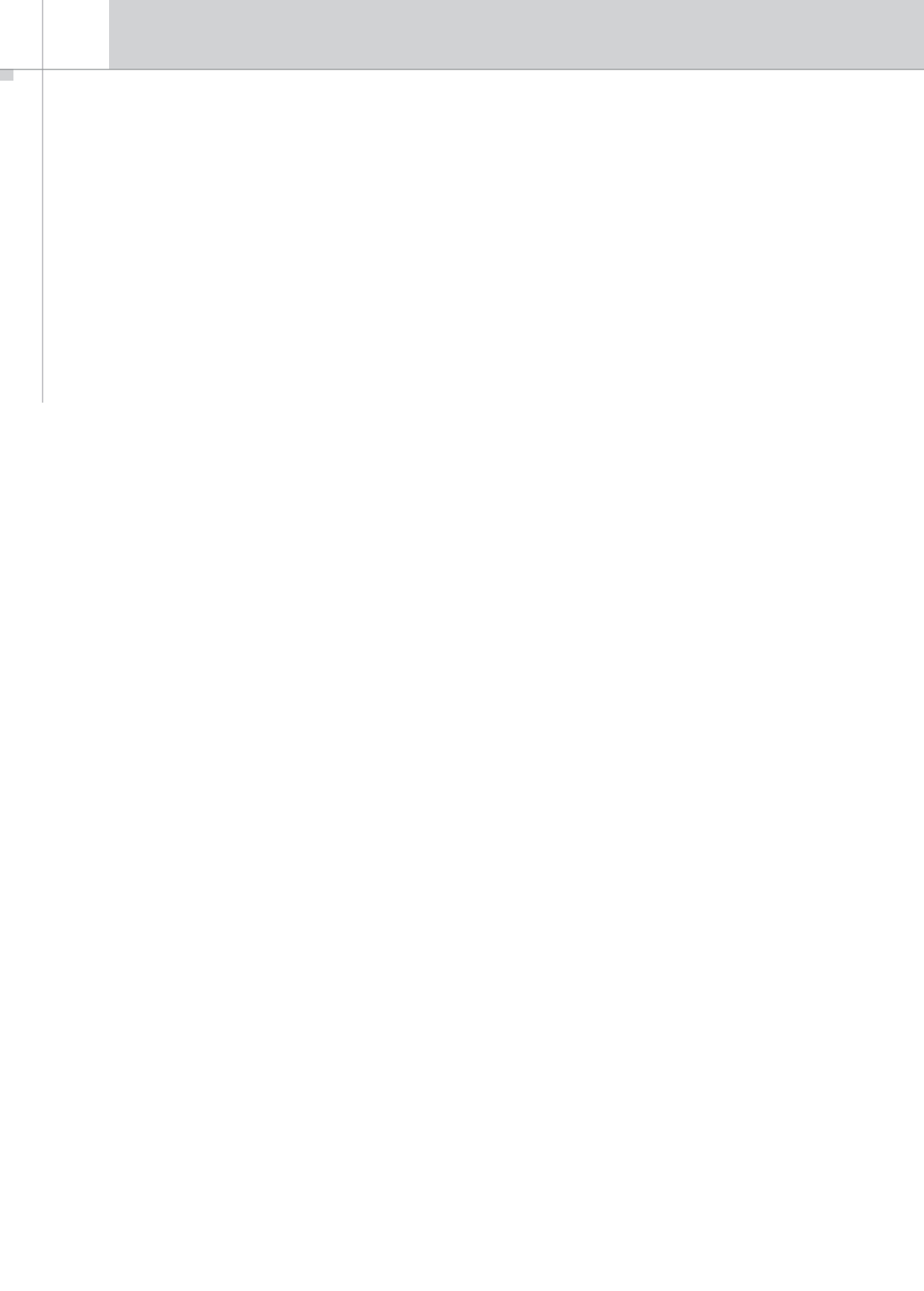
I saggi presentati in questo volume sono il risultato di un seminario tenuto alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano il 20 maggio 2009.

Il seminario prende spunto dalla ricerca pilota da me condotta intorno al vissuto sociale del biculturalismo in Alto Adige, con il caso specifico della città di Bressanone. Questa ricerca sul campo, nella sua versione iniziale di indagine pilota, rappresenta un primo studio sul vissuto sociale della multiculturalità alto-atesina, o sud tirolese. La ricerca non ha ambizioni di affermare parole definitive, bensì quelle di aprire un dialogo, di intraprendere un viaggio d’esplorazione nei mondi dove la convivenza tra culture è esperienza vissuta e coinvolge direttamente le scelte politiche, le logiche interne di distribuzione della ricchezza, l’appartenenza identitaria, i vincoli nei rapporti interpersonali, la questione della lingua che da bene comune diviene, o può diventare, struttura di discriminazione se non di dominio. Sovvertendo la sua stessa funzione, il linguaggio, inteso come codice indicativo di una cultura, che nasce quindi da bisogni pratici, si sviluppa nel processo di ampliamento della cultura, in un sistema di significati riflessi afferenti, però, sempre alla cultura d’origine, richiamandola alle sue esigenze profonde.

I lavori presentati in questo volume percorrono una realtà complessa; i diversi punti di vista che ne emergono possono sembrare tra loro distanti, in quanto appartenenti a contesti disciplinari differenti, che dunque approfondiscono solo alcune “parti di realtà”: sono a mio parere, al contrario, la dimostrazione di una necessità di rendere terreno di collaborazione interdisciplinare questo problema

sempre più centrale nella società contemporanea. Se, da un punto di vista sociologico, il multiculturalismo può essere occasione di osservazione e tentativo di analisi della convivenza plurale, da un punto di vista della linguistica, della pedagogia, della norma giuridica e della produzione letteraria, si inserisce in una serie di mondi altri che intessono la trasformazione profonda dei costumi, delle attribuzioni valoriali e delle appartenenze di una popolazione che è al suo interno profondamente eterogenea.

In contesti quali l'Alto Adige o Südtirol in Italia, l'Amazzonia peruviana, il Chiapas in Messico, la Catalogna in Spagna, siamo in presenza di realtà particolari, tra loro molto differenti. Ciò in relazione alla struttura sociale, politica, ma anche geografica; in comune forse hanno il fatto di rappresentare delle realtà specifiche, consapevoli, rappresentanti di una cultura, una lingua, una identità culturale che formano delle realtà a sé rispetto alla più vasta area nazionale. In questi luoghi lo scontro tra culture è evidente in quanto coinvolge direttamente le radici stesse dei popoli e il rapporto con il luogo, molto più che in contesti di pluralità acquisita per immigrazione e dunque dove il rapporto con il territorio è luogo di condivisione di diversità, non di appartenenza alla tradizione. In questi contesti, allora, l'osservazione delle soluzioni strategiche della convivenza, della coesistenza di conflitti irrisolti, assume la valenza di "laboratorio", di luogo pilota, di potenziale realizzazione *ante litteram* di ciò che sta accadendo su scala planetaria? Hanno risolto, questi paesi, i loro conflitti? Non ci dicono, con la loro impervia resistenza, che la cultura è parte dell'individuo in maniera talmente radicata che difficilmente e non senza conseguenze può essere strappata ai suoi luoghi? Attraverso quali trasformazioni e, ampliando la tematica, ribaltando la questione delle minoranze da problema a risorsa per investigarne i processi e fornire eventuali modelli di convivenza, si può invece arrivare a liberare la minoranza dalla propria autopercezione di "specie da proteggere" arrivando ad una consapevolezza che la trasformazione culturale avviene sempre in contatto con "l'alterità", e dunque proprio questo processo di mescolamento e riconoscimento favorisce il consolidarsi delle culture ma anche la loro potenzialità di sviluppo? Ribadendo con forza che, senza la dialettica dell'alterità, la cultura stessa deperisce e si condanna a diventare "caricatura" di se stessa.



IL VISSUTO SOCIALE DEL BICULTURALISMO: CONFRONTO TRA VALORI NELLA CONVIVENZA ITALO-TEDESCA A BRESSANONE

ILARIA RICCONI – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Is it possible to handle multiculturalism without handling conflict? Which problems can emerge in everyday experience of a bilingual country; is multiculturalism always experienced as a resource or can it be seen as the major problem concerning identity, social life, culture in general? When more than one cultures cohabitate in the same area, is one destined to prevail on the other? And, how diverse are the underlying values, are they compatible? Should such values be considered apart in order to protect identity or should they mix together in order to give way to a new, mixed, third culture? Can this issue become a serious obstacle to the development of the entire community in terms of mutual understanding beyond apathetic indifference? This paper will present the results of a field research carried out in Brixen, in South Tyrol: the social experience of multiculturalism. This is a pilot research, carried out with the method of qualitative interviews and ethnographic observation (32 interviews in German and Italian), in order to investigate emerging problems of a bi-cultural community as directly experienced and expressed by the community members.

1. Il piacere del costume

“Un importante genere di piacere, – scrive quell’acuto e sensibilissimo sismografo delle tendenze culturali che fu F. Nietzsche in *Umano troppo umano* vol. I – e pertanto di scaturigine di **moralità**, nasce **dall’abitudine**. Ciò che è abituale, lo si fa più facilmente, meglio, dunque più volentieri; ci si prova un piacere, e si sa dall’esperienza che l’abituale ha fatto buona prova, che cioè è utile; un costume col quale si può vivere, viene definito salutare, giovevole, in contrapposizione a tutti i nuovi tentativi non ancora sperimentati. Il costume è dunque l’unione del piacevole e dell’utile, e inoltre **non richiede riflessione**. Non appena l’uomo può adoperare la costrizione, l’adopera per far valere e introdurre i suoi *costumi*, giacché per lui essi sono sperimentata saggezza di vita. Così pure una collettività di individui costringe ogni singolo allo stesso costume. Qui sta il paralogismo: siccome ci si trova bene con un costume o per lo meno mediante esso si fa valere la propria esistenza, questo costume è necessario, esso viene considerato, infatti, come l’unica *possibilità* per trovarsi bene; sembra che solo da esso derivi il benessere della vita. Questa concezione dell’abituale come di una concezione dell’esistenza viene applicata fin nei minimi particolari del costume: poiché la conoscenza della vera causalità è molto scarsa presso i popoli e le civiltà di livello basso, **ognuno bada con superstiziosa paura a che tutti battano la sua stessa strada; persino dove il costume è gravoso, duro, molesto, viene conservato per la sua apparentemente altissima utilità. Non si sa che lo stesso grado di benessere si può ottenere anche con altri costumi, e che se ne possono raggiungere persino gradi superiori**. Ben si nota invece che tutti i costumi, anche i più duri, possono con il tempo divenire più gradevoli e più miti, **e che anche la forma di vita più severa può divenire abitudine e perciò piacere.**”¹

1 Cfr. F. Nietzsche. 1989³. *Umano, troppo umano*. vol. I. Milano: Adelphi, pp. 74–75.

La lunga citazione da Nietzsche si giustifica in questo caso perché singolarmente illuminante: la correlazione tra piacere e abitudine che guida e dona significato alla vita quotidiana ha bisogno, in qualche modo, della cristallizzazione e approvazione del contesto, dunque nel tempo diviene indice di moralità, di “sapersi comportare” e rispettare le buone maniere. Si è, così, socialmente accettati, rispettabili perché a propria volta rispettosi delle regole sociali sancite e stabilite, appunto, dall’abitudine. In base a quel processo di semplificazione secondo il quale tutto ciò che viene “agito” ripetutamente in una data comunità, ne assume, attraverso l’autorità della durata, carattere di tradizione, in un contesto che sia “immobile” e ripetitivo nel tempo, non suscettibile di invasioni dall’esterno che ne implicino la mescolanza con altre “abitudini”, si è certi, allora, di poter appartenere ad una data comunità in base a come ci si comporta. L’appartenenza degli individui è, così, ancora dettata dalla condivisione della cultura, della lingua, del comportamento comune come conseguenza di valori comuni di appartenenza. Possiamo ancora trovare dei luoghi così “puri”, nel senso inteso da James Clifford, ove non ci sia “contaminazione” alcuna da culture e abitudini “altre”? E soprattutto, siamo certi che questa reiterazione crei sempre piacere, benessere e tranquilla convivenza? Esiste un contesto così “integralista” da potersi dire moderno e dunque esistente nella quotidianità contemporanea? La cultura, in quanto costume, in quanto abitudine di sperimentata saggezza di vita è, da una parte, viatico necessario per una vita piacevole, in certo modo rassicurante (poter contare su una condivisione di valori, vuol anche dire poter contare su una certa “prevedibilità” dei rapporti umani e sociali); dall’altra, però, la “cultura”, intesa come insieme di pratiche di vita quotidiana, è in continuo cambiamento e, se immobile nelle sue dinamiche, può avere esiti fortemente coercitivi sull’individuo, che si trova a dover tramandare una tradizione, dei valori, delle consuetudini non sempre adatti a mantenere viva l’originaria valenza di necessità esistenziale, ma sicuramente funzionale alla conservazione della coesione all’interno della comunità. Accade, però, che la coesione di una comunità non sia alimentata dalla sola volontà di rispetto della tradizione, bensì tragga vitalità molto più dalla forza di rinnovamento e riadattamento positivo ai continui cambiamenti dettati dallo scorrere dei fatti, degli eventi, delle necessità mutate. Questi aspetti sono oggetto di interesse e discussione in ogni società contemporanea. L’emergere della diversità ormai compresente in ogni cultura “occidentale”, che assume in sé capacità economiche dinamiche e dunque attira soggetti migranti di qualsiasi provenienza, è anche destinata ad accrescere il processo di acculturazione. Tale processo richiede di poter continuamente elaborare e confrontarsi con sistemi di valori, sistemi di comportamento, codici linguistici che siano plurali, compresenti, non esclusivi e discriminanti. Ogni “comunità originaria”, che porta con sé costumi “altri”, sia che essa si barrichi sul proprio territorio, sia che sia costretta al nomadismo, è socialmente indotta ad una qualche forma di duratura convivenza che mette a confronto culture e costumi tra loro estranei.

Per ri-orientare la nuova convivenza si rende necessaria, allora, una profonda riflessione intorno non solo alle possibilità legate ad una convivenza costruttiva, soprattutto quando questa si manifesta come indesiderata, ma anche intorno ai valori costitutivi delle culture che convivono, ai loro rispettivi codici linguistici e quindi alle strutture di significato sottostanti. Da un punto di vista sociologico, però, se da una parte la citazione di Nietzsche indaga una realtà del quotidiano attraverso la concretezza del pensiero vissuto, questa si limita a osservare con sarcastico disprezzo la difficoltà delle comunità di cambiare quelle consuetudini che generano “piacere” con una situazione nuova che, oltre al disturbo del cambiamento, pone anche il problema dell’ignoto. Ovvero, lascia capire come la convivenza tra individui sia fondata su un’accettazione della parziale rinuncia al libero dispiegarsi del processo di crescita, per favorire la “tranquillità” del vivere comune, che può rimanere tale solo se immutabile. La perenne dialettica tra l’evoluzione e la ripetitività, tra la tranquillità del conosciuto e l’insicurezza ingenerata da ciò che non si conosce, è parte dei tormenti umani, della duplice spinta che induce per un verso a migliorarsi, dall’altro a conservare ciò che si è e si ha. In altre parole, questa citazione pone il problema della convivenza lasciando emergere la naturale tendenza dell’individuo di fronte al piacere, alla comodità, alla ripetizione che offre sicurezza, lasciando intravedere solo tra le righe l’influenza che tale atteggiamento può avere in termini di perdita di ricchezza sociale e di completezza umana. Dall’altra sponda giace, però, silenziosa, la potenzialità del confronto, della conflittualità tra valori, della differenza tra consuetudini che può caratterizzare una convivenza quando la comunità non è omogenea e può comportare, per questo, l’apertura verso l’altro, per una maggiore comunicazione e comprensione del diverso.

In questo senso, per trovare una definizione che possa orientare ad un significato sociologico della distinzione tra costumi, abitudini, morale, si rende necessario un riferimento ai classici che, impegnati nel disvelamento dei problemi sociali, si adoperano verso un’operazione interpretativa e analitica dei fatti dati per “naturali” o scontati. A parte gli strumenti raffinati del filosofo, si arriva così a offrire alla conoscenza comune quelle dinamiche del vivere che, se date per scontate, contribuiscono ad alimentare il cosiddetto “sonnambulismo” del quotidiano tendente a bloccare i processi di cambiamento. Per il sociologo statunitense William G. Sumner, ad esempio, il problema del costume assume una importanza dirimente per l’intera società: nonostante non arrivi a definire con accuratezza i processi di acquisizione del costume e delle abitudini, il maggior valore dei suoi studi è costituito dalla distinzione tra *Folkways* e *mores* o meglio dall’analisi accurata tra ciò che distingue le abitudini dai costumi, intesi come fondanti la morale di un contesto sociale, di una comunità. “In *Folkways* Sumner concepisce la società come un processo creativo, ossia come un insieme di iniziative in sviluppo, il cui scopo consiste essenzialmente nel dominio sull’ambiente”, scrive Ferrarotti², “il dominio si realizzerebbe così attraverso lo sviluppo, l’apprendimento e il muta-

2 Cfr. F. Ferrarotti. 1968. *Trattato di sociologia*. Torino: UTET, pp. 95–98.

mento dei valori condivisi e convissuti, ossia comuni". Tali "valori comuni" sono dunque sia un viatico di condivisione e di appartenenza, ma anche uno strumento di controllo, un vincolo che l'individuo accetta per assicurarsi il soddisfacimento delle esigenze primarie e fondamentali di sopravvivenza, ma anche un modo per far rispettare a tutti indistintamente la perpetuazione dei valori e la loro caratteristica di distinzione netta tra un "noi" e un "loro". Tra chi è dentro e chi è fuori, tra chi appartiene e chi è avventizio, di una data società e dunque non può dividerne i valori profondi attraverso la socializzazione primaria, ma li può fare suoi in un secondo momento, per scelta o necessità. La discriminazione dell'altro passa, quindi, attraverso l'appartenenza ai valori. Non solo. Attraverso il modo di apprendimento dei valori.

2. Folkways and mores

La distinzione tra *folkways* e *mores* consiste nella sottile distinzione tra ciò che costituisce una modalità di comportamento direttamente rispondente alle necessità pratiche dell'esistenza condivisa, non istituzionalizzate, dunque mutevoli a seconda delle esigenze; e ciò che, invece, rappresenta un chiaro modello di comportamento condiviso e cristallizzato nel tempo, in grado di definire l'appartenenza al contesto sociale e ai suoi codici specifici. Scrive Sumner: "Le *Folkways* sono gli sforzi simultanei di un gran numero di individui per soddisfare gli interessi primari (fame, sete, amore, vanità, paura), e danno luogo a pena o piacere a seconda che riescano più o meno nel loro scopo." "I *mores* consistono nella maniera di fare e di comportarsi che è comune in una data società per soddisfare i bisogni e le aspirazioni umane, e insieme consistono nelle fedi, nozioni, codici, e criteri direttivi del vivere bene che sono inerenti in quel modo di vita, poiché hanno con esso una connessione genetica. Proprio per tale connessione i *mores* si pongono come i tratti del carattere specifico di una società o di un periodo storico."³

Il benessere, anche solo apparente, che scaturisce dalla sicurezza di poter contare su costumi e valori condivisi in una stessa comunità, può anche essere una forma di abitudine ad un costume non più valido e consono ad una comunità, ma semplicemente rappresentare solo la rassicurante condizione generata dall'abitudine e dalla tradizione. Laddove la tradizione viene scardinata, subentra l'incertezza, la paura della diversità in quanto non è più prevedibile il comportamento dell'altro, il suo valore di riferimento, il suo codice etico e "morale" di riferimento.

Quali sono allora i termini per una convivenza tra "stranieri", necessariamente destinata ad un margine di insicurezza più elevato rispetto a contesti formati da maggiore omogeneità culturale? Da una parte permane la convinzione che l'essere abitanti di un luogo fornisca una sorta di "precedenza di diritti", dall'altro crea una resistenza al cambiamento della tradizione che invece il nuovo soggetto, anche con la sola presenza, tende a mettere in atto. Un terzo aspetto fondamentale è il luogo. I valori e le consuetudini, è già stato detto, nascono come risposta alle

3 Cfr. W.G. Sumner. 1906. *Folkways*. Boston. p.30, in F. Ferrarotti, op. cit.

esigenze della vita pratica, sono quindi strettamente correlate alle condizioni dettate dal luogo. Come tali, le abitudini sono le risposte consolidate alle difficoltà o alle opportunità del contesto, inteso anche come spazio, ambiente, paesaggio. Nella società contemporanea, anche la dialettica con il luogo sembra essere avviata su una falsariga di “omologazione”, ovvero, il postmodernismo ha investito ineffabilmente anche le questioni ambientali, cercando di ribaltare la dialettica e adattando il luogo alle esigenze piuttosto che viceversa. Ed è questo, probabilmente uno dei motivi della possibilità del meticciamiento delle culture. Laddove, infatti, la natura conservi ancora un suo dominio sulla dimensione tecnica e tecnologica, il problema della cultura rimane primario. In quanto la cultura mantiene ancora la sua funzione originaria. Nei paesi industrializzati, invece, la cultura diviene una sovrastruttura, che può pertanto essere adattata e mescolata con altre, in quanto non conserva in sé l'originaria funzione salvifica dall'adattamento all'ambiente. Subentrano allora, più prepotenti, le imposizioni dei *mores*.

3. Da problema di costume a questione sociale

In Alto Adige sembra che questo gioco di forze, oramai in atto da quasi un secolo, si rinnovi in continuazione in virtù di un equilibrio nel disequilibrio: da una parte le forze della tradizione sudtirolese autoctona, che per sopravvivere devono mantenere una tradizione del contrasto, questa è necessaria all'identità locale più estrema e, in ultima analisi, si mostra non rinnovabile e quindi sempre più condannata all'anacronismo e incapace di elaborare una memoria storica; dall'altra una sostanziale incapacità di creare una tradizione comune contemporanea o moderna che sia di risoluzione positiva del contrasto. Paradossalmente, la tradizione del contrasto, anche nella sua durezza, è pur sempre tradizione, che genera un benessere non effettivo, ma immaginario, ovvero il benessere generato dalla sicurezza che in fin dei conti nulla (per fortuna) può cambiare. Ciò contribuisce alla sicurezza socio-psicologica circa la propria identità individuale e nello stesso tempo garantisce a proposito degli eventuali contrasti di natura economico-strutturale. In questo quadro, l'altro è tuttora una persona “oggettualizzata”, non integrabile e non desiderata, piuttosto tollerata, che finisce per ribadire un confronto fra un “noi” e un “loro” immutabile. La fermezza e il limite risiede proprio in questa estrema difficoltà nel cambiare, non facilitata dalle condizioni geografiche, ma anche culturali e climatiche, nonché politiche, e che trova l'unica vera soluzione nella ferrea quanto acritica regolamentazione giuridica. Questa ipotesi dispone i limiti dell'azione dell'una e dell'altra parte, dividendo una comunità potenzialmente integrabile in una permanente differenziazione e nella possibilità di scontri fra etnie e identità che si proteggono per paura di dover, nell'incontro con l'altro, negoziare costumi, lingua, abitudini e tradizioni. La distinzione tra etnia e discriminazione razzista può farsi labile, con tali premesse.

Che cosa è, con questa premessa, il multiculturalismo? Si può pensare che la convivenza giuridicamente regolamentata su una completa divisione di due o più etnie all'interno di un territorio relativamente limitato e con una densità di popola-

zione in tutta la regione minore a quella del numero di abitanti di una media città di provincia su territorio italiano possa essere un modello di convivenza? In paesi come gli Stati Uniti, multiculturali in senso pieno, le conflittualità sono consapevoli elementi del vissuto, che si affrontano con apertura nel quotidiano, ma anche grazie ad un sistema giuridico che non fa distinzioni di appartenenza. È meglio che sia lo stato a dividere le appartenenze, con la sicurezza che l'integrazione sia una chimera irraggiungibile, per statuto, o è meglio che una società abbia un sistema uguale, sulla carta, per tutti, lasciando ai liberi cittadini la possibilità o la realtà della loro "potenziale" discriminazione? Ma quale fattore alimenta questo sistema: il problema dell'appartenenza o il problema della proprietà?

La convivenza tra culture allora si pone in prima istanza come comprensione delle esigenze profonde che sottostanno allo sviluppo di una data cultura, il suo rapporto con il contesto, l'adattamento alle condizioni climatiche, le strategie di sopravvivenza e quelle di valorizzazione. Ma quale che sia la ragione di dover capire una cultura altra a casa nostra è un concetto che non è agevolmente compreso: valgono ancora, in questo caso, le "regole" dell'ospitalità, che vedono in ogni "straniero" un potenziale portatore del nuovo, come la tradizione cristiana testimonia nelle Scritture⁴; a fronte però anche di un "rispettoso" atteggiamento di deferenza da parte dell'ospite che, essendo in terra straniera, ha il compito di "farsi accettare". Come sono cambiate le regole di questa relazione complessa? L'essere nati in un territorio è anche attributo di padronanza su di esso? O forse il radicamento dipende anche dalle motivazioni perseguite? L'appartenenza è un diritto di nascita o si acquisisce nel tempo per affinità? Vale lo *jus sanguinis* o lo *jus soli*?

Potremmo, allora, nel terzo millennio, più propriamente parlare di acculturazione, piuttosto che di cultura? Operare, dunque, quel passaggio necessario da una concezione statica ad una dinamica di cultura? Verificando così, nel vissuto sociale, una cultura che non è più data una volta per sempre, non è solo un dato o un'acquisizione, bensì un processo in continua elaborazione. Così come l'identità non è un dato fisso e immutabile, piuttosto una processualità: quasi il risultato sempre inevitabile di esperienze e di valori.

La contrapposizione di mondi simbolici, tipica della "società delle grandi migrazioni", come la potremmo chiamare, o meglio la storia contemporanea del terzo millennio, pone come problema fondamentale il rapporto tra le genti, la possibilità di culture diverse di convivere, di capirsi, in ogni caso di condividere spazi contigui.

Ad oggi, secondo le ricerche sviluppate, si possono individuare 4 situazioni problematiche specifiche:

- 1) l'immigrato rifiuta la cultura del paese ospitante e vive in un suo mondo di auto-emarginazione.
- 2) L'immigrato accetta l'inserimento nel paese ospitante, ma questa non lo accetta e si trova così sospeso tra una cultura e l'altra (con sofferenze indicibili).

4 Cfr. F. Ferrarotti, *Partire tornare*, Roma, Donzelli, 1999.

- 3) L'immigrato, pur inserito nella nuova cultura si percepisce, e di fatto viene, discriminato.
- 4) L'immigrato soprattutto di 2° e 3° generazione, si rivolta contro l'emarginazione con la violenza.

Di fronte a queste problematiche di convivenza la ricerca a diretto contatto con il territorio sembra l'unica possibilità per toccare con mano la realtà della situazione senza passare per le mediazioni istituzionali, mass mediatiche, pregiudiziali.

In questo senso i primi dati che abbiamo fin qui raccolto presentano una situazione molto complessa e semplice ad un tempo. Non si può parlare in Alto Adige di effettiva integrazione nel senso culturale. Si può in questo senso parlare di un multiculturalismo come com-presenza di più orientamenti linguistici e culturali, ma non sembra ancora possibile, nella fase attuale, parlare di completa integrazione tra i diversi gruppi etnici. Lo stesso secondo statuto di autonomia del 1972, alla base di ogni acquisizione e decisione, stabilisce con chiarezza la necessità di una protezione dei diritti specifici della "minoranza" onde evitare qualsiasi prevaricazione di una cultura sull'altra. Dall'esigenza del rispetto, dunque, non necessariamente viene facilitato il percorso di integrazione, al più una convivenza parallela di mondi diversi, che ne può comunque rappresentare la necessaria premessa.

I due gruppi sono e rimangono a tutt'oggi sostanzialmente, su un piano politico, relazionale e culturale, distinti e differenziati. Ma è in questa stessa polifonia da vedersi e valorizzare un fattore di arricchimento reciproco e non soltanto di antagonismo sterile.

4. La ricerca: dalle ipotesi alle interviste

La difesa a tutti i costi di una separazione tra le lingue è un disagio che incide sugli individui a più livelli e in maniera diversa secondo i gruppi di appartenenza linguistica e culturale. Nel saggio introduttivo a questo studio dal titolo "Il multiculturalismo come forma del sociale"⁵, pubblicato nel 2008, indicavo le ipotesi portanti di questa ricerca. Cercheremo in questa fase di individuarne le potenziali verifiche parziali.

Una prima considerazione intorno alla tendenza all'"ibridazione" o alla "conservazione" della cultura locale: sicuramente le interviste tendono a confermare la tendenza alla separazione tra i due mondi. Le interviste qualitative, abbiamo già detto, sono limitate nel numero, ma rimangono un dato indicativo e qualitativamente rilevante se non numericamente rappresentativo. La difesa di una lingua non sembra promuovere, quindi, una effettiva consapevolezza e percezione di coesione. L'eccesso di difesa tende a separare.

L'ipotesi che i tre aspetti: linguistico, culturale e di ampiezza di riferimenti su scala nazionale o locale sia un dato rilevante ai fini della integrazione è probabile ma

⁵ Per una trattazione estesa del concetto di multiculturalismo e per una considerazione più ampia delle ipotesi e obiettivi della ricerca si rimanda al saggio I. Riccioni. "Il multiculturalismo come forma del sociale", in I. Riccioni (a cura di). 2008. *Comunicazione, cultura, territorio*. Milano: Mimesis, pp. 143-158.

non dirimente ai fini di un vissuto sociale caratterizzato da scarsa relazionalità come quello che stiamo prendendo in esame.

Molto più importante sembra essere, invece, ai fini di una “integrazione effettiva” il potenziale interesse o motivazione che spinge alla frequentazione dell’altro gruppo etnico. Apparentemente, la lingua diviene alibi, presunto o reale, per la divisione dei gruppi, seguito a ruota dalla mancanza di occasioni, lasciando ipotizzare una diversità sostanziale negli interessi che portano a motivi di aggregazione; o anche dalla divisione a monte di ogni attività che per le due appartenenze linguistiche offre realtà aggregative separate.

La difesa a tutti i costi di una separazione tra i due gruppi sembra essere un disagio che incide sugli individui a più livelli e in maniera diversa secondo i gruppi di appartenenza linguistica. Ovvero, se gli abitanti di Bressanone tendono a non avere molti rapporti con il gruppo etnico dell’altra lingua, non altrettanto può essere detto per chi risiede in altre località. In altre parole, se non si frequentano madrelingua italiani del posto, non vuol dire che non si abbiano amici madrelingua italiani residenti in altre città italiane. E viceversa per i madrelingua italiani. In questo senso il territorio sembra avere una funzione negativa rispetto alla relazione con l’altra “etnìa”.

Se, però, prendiamo per buona la concezione antropologica di cultura, oltre alla propria cultura di appartenenza, l’altoatesino non originario, dovrebbe aver sviluppato, nella sua permanenza, una modalità di appartenenza culturale diversa da quella originaria locale. Da quali fattori è riconoscibile? Questa è precisamente il compito della ricerca.

4.1. Metodologia

Sono state portate a termine complessivamente 32 interviste qualitative, con il metodo dell’intervista biografica non direttiva. 15 interviste si sono svolte in lingua italiana di cui 5 rivolte a testimoni privilegiati: un frate dell’ordine dei Francescani di Bressanone; un impiegato dell’ufficio del Comune di Bressanone; un rappresentante di una istituzione pubblica della città; l’animatore del centro giovani di lingua italiana di Bressanone; il preside delle scuole dell’infanzia italiane dell’Alto Adige. Il rifiuto all’intervista è stato manifestato solo in un caso da un rappresentante istituzionale in ambito scolastico, il quale non ha gradito pronunciarsi su questi argomenti.

Altre 17 interviste sono state condotte in lingua tedesca. Con 5 testimoni privilegiati quali: un consigliere del Comune di Bressanone; il responsabile del centro giovani di lingua tedesca di Bressanone; assistente pedagogica del centro giovani Jüze di Bressanone; un docente delle scuole medie superiori; un docente delle scuole medie inferiori.

Le interviste si sono svolte secondo le procedure dell’indagine qualitativa secondo il seguente schema:

Viene spiegata la finalità della ricerca, ovvero lo scopo di individuare le dinamiche di relazione tra i due gruppi linguistici, quali sono gli eventuali moventi della distinzione, che tipo di agglomerato urbano e tessuto sociale contribuiscono a formare.

Le interviste si sono svolte secondo le necessità dell'indagine qualitativa: all'intervistato vengono poste domande di tipo personale (luogo di nascita, appartenenza linguistica di famiglia, livello di istruzione, attività lavorativa, stato civile), dopodiché viene guidato attraverso le tematiche da esaminare; l'interesse scientifico si piega e si lascia guidare dalle esigenze del quotidiano, l'intervento dell'intervistatore è solo mirato a mantenere il dialogo sui temi interessati e cerca di essere meno invasivo possibile rispetto alla naturale e autonoma ricostruzione sia della fase del ricordo che quella elaborativa delle dinamiche di eventuale confronto o contrapposizione tra culture.

Le diverse fasi della ricerca sono state molto ricche di incontri favorevoli: si è notata una sicura consapevolezza rispetto al tema, e quindi una certa attenzione al rispetto della "equità", sebbene poi, in alcuni testimoni, emerga in modo molto chiaro che la realtà della "tolleranza" è una modalità che si può applicare ad un modello istituzionale, ma che poi la convivenza quotidiana ancora riserva delle nicchie di "chiusura" all'altro, dato da diversi fattori che andiamo ad illustrare di seguito.

4.2. Osservazioni sulle interviste

Da un punto di vista di una ricerca pilota come la presente, pur consapevole che i dati sotto riportati non sono statisticamente significativi o rappresentativi, ritengo interessante notare che, come primo colpo di sonda, le risposte alle interviste hanno evidenziato i temi portanti del problema.

Su **17 interviste** a residenti a Bressanone di **madrelingua tedesca**, 12 dichiarano di non avere contatti con italiani del posto.

Di queste 17 interviste:

- **10** sono state rivolte a giovani nella fascia di età tra i **20 e i 30** anni. Di cui 7 dichiarano di non avere contatti con giovani di lingua italiana a Bressanone, nel proprio tempo libero.
- **3** interviste riguardano la fascia che va dai 30 ai 45 anni. 2 dichiarano di non avere molte occasioni di contatto con italiani di Bressanone nel proprio tempo libero.
- **3** interviste riguardano la fascia d'età dai 45 ai 60 anni. Una ha un matrimonio misto, uno dichiara di non avere contatti con italiani fuori dal lavoro, uno dichiara di essere perfettamente bilingue, di avere figli bilingui, di avere molti amici italiani, ma non è specificato se sia fuori o dentro Bressanone.
- **1** intervista riguarda la fascia d'età dai 60 ai 75 anni. Ha amici italiani a Bressanone e fuori.

Riguardo alla conoscenza della lingua si è rilevato che:

Nella fascia d'età 20–30. Due intervistati non parlano l'italiano (o hanno perso di mestichezza e non hanno coraggio a parlare); in 5 dichiarano di saper parlare l'italiano bene; in tre ammettono di saperlo parlare poco.

Nella fascia d'età tra i 30 e i 45. Uno dichiara di essere bilingue; due dichiarano di sapere poco l'italiano.

Nella fascia d'età tra i 45 e i 60. Due dichiarano di essere bilingui, uno dichiara di sapere poco l'italiano

Nella fascia d'età tra i 60 e i 72. Dichiara di sapere bene l'italiano.

Per quanto riguarda le 15 interviste a **madrelingua italiani**:

Su 15 interviste

- **4** interviste nella **fascia d'età tra 20 e i 30 anni**: 2 dichiarano di frequentare amicizie madrelingua tedesche; 2 dichiarano di frequentare **poco** coetanei dell'altra lingua.
- **3** interviste **nella fascia d'età tra 30 e i 45 anni**: 1 pur avendo matrimonio misto frequenta per lo più madrelingua italiani (donna); 1 frequenta entrambi, ha un matrimonio misto (uomo); 1 frequenta poco i madrelingua tedeschi (uomo);
- **5** interviste **nella fascia d'età tra 45 e 60 anni**: **3** frequentano per lo più italiani; 2 hanno un matrimonio misto e frequentano entrambi, soprattutto altre coppie miste o di altre nazionalità.
- **3** interviste **nella fascia d'età tra 60 e 70**: **3** frequentano poco madrelingua tedesca a Bressanone.

Riguardo alla conoscenza della lingua si è rilevato che:

Nella fascia d'età 20–30: solo **1** parla bene la lingua tedesca, in **3** la parlano molto poco.

Nella fascia d'età tra i 30 e i 45: 1 è perfettamente bilingue, in 2 parlano poco la lingua tedesca.

Nella fascia d'età tra i 45 e 60: su 5 tutti e **5** parlano correntemente la lingua tedesca, anche per ragioni di lavoro.

Nella fascia d'età tra i 60 e i 70: su 3, in 2 parlano correntemente la lingua tedesca.

Tutti gli intervistati hanno almeno raggiunto il diploma di scuola superiore.

Le classi sociali coinvolte oscillano dalla classe medio-bassa, ma con un lavoro, alla fascia sociale ad alto reddito.

Le considerazioni che seguono, sono alcune frasi di commento estrapolate dalle interviste riguardo ad alcuni temi specifici. Tali frasi sono state isolate in questa

fase di analisi del lavoro, in modo da riportare testualmente i vocaboli utilizzati, le espressioni dirette e quindi anche il tipo di implicazione sulle diversità percepite nelle abitudini di vita tra madrelingua italiani e madrelingua tedeschi.

In questo caso vengono riportate le considerazioni dei madrelingua tedeschi sui madrelingua italiani. Per comodità e omogeneità di analisi, le frasi vengono riportate anche nella traduzione in italiano.

Abitudini di vita:

Madrelingua tedeschi → Madrelingua italiani

- “in der Bar ‘i will des und des und s oane’ nor bringschs ‘na jetz will i decht a so’ nor denksch der a ‘ah, des kennen lei Italiener sein’” (Nel bar quando viene uno che si lamenta può essere solo un italiano)
- “zum Beispiel an Italiener tut viel und guat essn, und inseroans geat zum Beispiel lei mahl tuet schun a guat essn, ober holt, bo i woas net, die Italiener die sell bo, wie soll i des jetz erklärn. Sie tian des holt herzhofter olm, hell nemmen nor die gonze Familie mit, Oma, Opa, Tante, Onkl, und inseruans geat holt kloan mit der Familie aus“. (Gli italiani mangiano con tutta la famiglia e lo fanno con più cuore).
- “deutsche Kultur isch jo sehr begobt wos außenhin a schönes Haus a schmuckes Haus zu hobn wie auch immer sich irgendwie häuslich nieder zu lossn, und des jo Tipp topp Einbaumöbel. Italienische Kultur hot keine Einbaumöbel, hot einfoch die Möbel hingstellt und ehhe und ober auf der onderen Seite ist ebn das das Essen und die Gesellschaft und die Famiglia und die Gesellschaft wird größer gstellt als wie bei-auf der deutschen Seite“. (La famiglia tedesca deve avere una casa bella e mobili su misura, la cultura italiana non ha mobili su misura ma solo posizionati in qualche modo, dall’altro lato il mangiare, la socialità e la famiglia hanno maggiore importanza).
- “Gleich wie gsog so wie bei einer italienischen Familie es zusammen sitzen ehhe und ausgiebig und dann Essen isch ein Wert“ (Gli italiani mangiano insieme e stanno insieme)
- “Also von mir aussegn schun von Familienzusammenholt und so isch des sicher onderster als, do isch oanfoch a greaßere Familie im Sinne dass diie ehhe die Onkl und Tannt de gearn olle zur Familie no dazu wenn a Treffn isch. A ries-also jetz wenn jetz Weihnochn isch oder so, hingegn bei ins weart des olls in klianern Kreis gemocht. Und sicher a von Temperament und so isch des unterschiedlich“. (Qui gli italiani hanno famiglie più numerose, anche il temperamento è differente).
- “Natürlich die Sproche, ehhe donn würd i sogn, vor ollem a ehhe die Bräuche ... und sem muss men sogn leider Gottes versinkn in der Stodt oft a ... und ehmm ... dieee Werte sicher. Werte von wegn wos i brutal oft sig, dass

ehhh zum Beispiel wenn men jetzt Frauen hernimmt, dass ban an Italiener hot a Frau nie so an Wert wie ban an Deutschn. Isch jetzt weit hergeholt ober ... i glab i glab schun dass men sell oft so sig. Werte von wegn ehgg ... Werte von wegn ehgg ... Orbeit, Karriere usw ... der Wille was zu erreichen glabi isch schun ba insre Leit (hustet) gegenüber an Italiener her. Donn was unterscheidet ins no ... ehmm ... Intere-jo Interessn ... woll eigentlich schon, Interessn. Uuund jo, Mode vielleicht, und sicher, jo ..." (Sono diversi a partire dagli usi, dai costumi, la lingua, i valori, gli interessi).

Madrelingua italiani → Madrelingua tedeschi

- "il tedesco è gregario"
- "il tedesco è caratterialmente più "duro", l'italiano più tenero e sentimentale"
- "si ritengono superiori perché sono di madrelingua tedesca"
- "la parola del tedesco è onorata, quella dell'italiano no".

Condizioni percepite come oggettivamente ostacolanti una buona comunicazione reciproca:

Madrelingua tedeschi → Madrelingua italiani

- "(...) durch Geschichteunterricht sie lernen, i- sie lernen wirklich onderster, holt af ihre Ort". (La storia si impara diversamente a scuola)
- "Zwoa Schuln, die deutsche und italienischsprachige. Und insofern gibts do eineee, ehmm institutionalisierte Segregation, net. Des isch klar. Ehgg de beeinflusst natürlich a vor ollem im Jugendbereich die Freizeitaktivität ...". (La separazione scolastica è istituzionale, e influenza le attività dei giovani nel tempo libero).
- "Und ehgg do gibts eigentlich kaum Vereine de mearsprochig sein oder so. Brixn gibts zum Beispiel Verein Heimat, sell isch sogmer so, war so an Ausnahme der hoast Heimat Brixen Bressanone Porsenon, der isch joos mearsprochig, der war sooo unter Onführungszeichn so aaa Beispiel ehgg für ehgg kulturelln Verein der gonz bewusst mearsprochig ehgg konzepiert isch". (Ad un livello associativo e culturale c'è una forte divisione. Ci sono poche associazioni multilingue. Solo l'associazione "Heimat" è nata con questa intenzione effettivamente multilingue).
- "Ansonsten hob is eigentlich NIE erlebt dass man im im Umgang mit der zwei- mit der zweiten, des sog i bewusst zweite Gesellschaft, weil des sein zwoa *parallele Gesellschaftn*, ehgg was i in meinen Privatn Umfeld einstoßt wenn man gewollt hot, also also mit mit der ondern Volksgruppe in Kontakt tretn ..." (il fatto di non aver avuto lezioni di italiano vuole dire molto sulla relazione con la *seconda società*).

- “Ehmm des dodurch diiie mear der Zusammenholt do isch oder so isch net gegeben... Ahhh i bin ziemlich schockiert gwesn boll i do ins Jugendzentrum herkommen bin und so die Splitterung erfohrn hon. Alsooo erstns amol dass do hundert Meter weiter an italienisches Jugndzentrum isch, dass des net net net mitnont isch, dass do net meaaa Projekte zusommen gmocht wearn ... Jetzt durchs drinnen sein, durchs erlebnnn, es isch oanfoch schwierig. Und ebn a die Situazion selber dass des ebn schun politisch vorgebn isch”. (Neanche tra i giovani c’è coesione, i due centri giovani non collaborano, a meno che non siano progetti del comune. Anche il concetto di centro giovani è inteso diversamente tra tedeschi e italiani).
- “Ehmm die Italiener, i woas es hot sich jetz a Mittlerweile geändert, hobn die Italiener sich ehr alsss oder men sie mear als Animateure”, [gli italiani (dei centri giovanili) si vedono più come degli animatori] (25 anni, F).
- “Hingegn ban ins ischs decht a bisssl, kimp mir fir, spontaner, wenn i aaa, oder mear auf Jugendkultur aufgebaut”, [i tedeschi (centro giovani) sono più spontanei e incentrati sulla cultura giovanile].
- “zu wianig es Zusammenlebn zwischn de zwoa gfordert weard vielleicht a. Von ... Politik von der Institutionen von olls megliche ...”, (non viene promossa una convivenza da parte della politica e delle istituzioni) (19 anni, M.).
- “Dass mear oanfoch in die Kinder moll eingetrichn wird: mir sein do, mir miasn net italienisch redn, mir-mit Deitsch kemmen mir überoll durch”, (ai bambini spesso viene insegnato che basta sapere il tedesco per fare tutto) (24 anni, M.).

Madrelingua italiani → Madrelingua tedeschi

- “L’italiano è debole perché l’italiano che conta non c’è.” (Fascia d’età 60–70, M.)
- “Il tessuto culturale degli italiani è assente.” (60–70, M.)
- “L’italiano per essere stimato qui deve essere ricco e potente.” (60–70, M.)
- “Situazione a camere stagne.” (45–60, M.)
- “Mi sento ospite nella terra dove sono nata.” (30–45, F.)
- “La lingua divide i gruppi.” (20–30, M.)
- “Ci sono posti per i tedeschi dove gli italiani non vanno e posti per gli italiani dove i tedeschi non vanno.” (20–30, M.)
- “Se non si capisce la lingua si fa fatica anche a capire il carattere e la cultura.” (60–70, M.)
- “La scuola di lingua italiana, pur essendo di dimensioni inferiori a quella di lingua tedesca, ha il triplo di utenza straniera, quindi ha problemi diversi.”

5. Dalle interviste all'analisi interpretativa

Riprendiamo allora alcune delle considerazioni già espresse nel saggio citato⁶ per acclimatarle maggiormente alla totalità delle interviste effettuate. Le interviste confermano l'emergere di alcuni fattori che tornano con una certa regolarità:

- 1) La lingua viene percepita come un ostacolo all'integrazione, da entrambe le appartenenze linguistiche.
- 2) Si cerca di evitare il disagio evitando ciò che può creare imbarazzo: quindi una sostanziale persistenza di alcuni atteggiamenti di "separazione" sembrano essere originati da una sorta di desiderio di non esporsi (es. disagio nel parlar male l'altra lingua, scegliendo così di non parlarla affatto).
- 3) Una cultura di appartenenza che ancora si fa sentire soprattutto per le scelte culturali (ad esempio tra i giovani, dove quelli di lingua italiana e tedesca sembrano avere preferenze per il tempo libero di tipo diverso, da cui si originerebbe anche una certa "separatezza").
- 4) La diversità tra culture sembra essere visibile nella sua essenzialità nelle coppie cosiddette "misti-lingue", o meglio dove la famiglia di origine dei coniugi è rispettivamente una di lingua italiana e una di lingua tedesca. Questo a volte emerge come un fattore di maggiore acclimatazione sul territorio, perché ci si sente "agganciati" concretamente all'altra metà del contesto, dall'altro può creare conflitto perché, ad esempio la dinamica dell'opzione porta ad una "cultura" che deve, almeno sulla carta, dichiararsi dominante rispetto all'altra. E questo può creare delle fratture e una progressiva sensazione di "impotenza" o irrilevanza della cultura soffocata.
- 5) Si pensa infatti di dedicare una specifica sezione di interviste alle storie di vita di queste coppie, cercando così di indagare da vicino, nel quotidiano, le diversità, i tipi di compromessi, le occasioni di arricchimento, i nodi nevralgici che tale unione lascia emergere dal suo vissuto. Dal generale al particolare, il vissuto di una coppia i cui coniugi provengono da due socializzazioni primarie che afferiscono a diverse culture, modi di vivere il quotidiano, ma anche la religione, il rapporto con le istituzioni, i sentimenti, la propria identità come locale o estraneo, sono tutti aspetti che possono riprodurre nel piccolo ciò che in maniera più estesa si verifica nelle interazioni sociali in una portata più ampia e meno intima come quelle delle relazioni di lavoro.
- 6) Le dichiarazioni raccolte rivelano un senso di risentimento forte verso le istituzioni a volte, un senso di appartenenza alla terra soprattutto da parte di chi si sente ospite pur essendoci nato. Sembra essere presente sia una "volontà" di differenziarsi nettamente dal resto dell'area geografica italiana che, sebbene variegata, non vive, dal punto di vista identitario e linguistico, una situazione di "sdoppiamento", gli stessi italiani si sentono critici rispetto alle vicende politiche che contribuiscono a peggiorare il pregiudizio o lo stereoti-

6 Cfr. Ibid. I. Riccioni. 2008.

po sugli italiani. Come accennato precedentemente, la localizzazione in un'area ridotta, le valli dell'Alto Adige, favorisce il crearsi di più fenomeni tra loro significativamente polari, alcuni esempi di queste polarità possono emergere sotto forma di: a) atteggiamento di chiusura "a priori" verso l'altro, ("gli italiani nei paesi vengono ignorati" 20-30, F.) o anche una capacità di apertura e flessibilità mentale più sviluppata ("A Merano la situazione è diversa, si respira un'aria di minore chiusura rispetto a Bressanone" 45-60, F.); b) il bilinguismo ("ho imparato l'italiano per strada" 20-30, M.), o come rifiuto dell'altra lingua in quanto difficile da realizzare ("non abbiamo una cultura italiana. Gli italiani dell'Alto Adige sono diversi, anche se si dice di essere italiani" 20-30, M.).

Una considerazione che emerge dalla lettura delle affermazioni presenti nelle interviste è che anche nel vissuto, dunque nell'esperienza quotidiana degli intervistati, l'esperienza dell'altro assume spesso una connotazione di astrazione. O meglio, l'altro difficilmente è un singolo, con sue caratteristiche caratteriali o culturali specifiche, ma è un "appartenente ad un gruppo altro", come tale viene definito con le caratteristiche dell'appartenenza al gruppo. Ovvero, si parla dell'altro attraverso il giudizio comune, astratto, che se ne ha: il cosiddetto "pregiudizio". Il vissuto sembra, allora, non essere presente, avallando le molte dichiarazioni di non avere una frequentazione assidua con l'altro gruppo linguistico. In questo caso, la lingua, invece di diventare luogo di apertura al diverso, ricchezza del molteplice, è concretamente fonte di separazione, di legittimazione di una "seconda società", come dice un intervistato. La potenzialità di ricchezza, di multiculturalismo, sembra allora risolversi in una effettiva divisione della cittadinanza, che genera appartenenze a due o più società tra loro coesistenti ma parallele.

Il pregiudizio, sicuramente, può essere definito come segno stenografico che aiuta l'interscambio: il pre-giudizio, lo dice la parola, è il giudizio anticipato, dunque incompiuto rispetto al momento di verifica offerto dall'esperienza diretta. Una sorta di indicazione preliminare che ci fa sapere qualcosa dell'altro prima di conoscerlo, ma che appartiene all'altro generalizzato e dunque non è necessariamente un dato appartenente al singolo. Scarsa puntualità, nessun senso dell'ordine, propensione all'espressione dei propri sentimenti e tendenze specifiche (lamentele), ma anche, il pregiudizio, può in altro modo assumere i connotati di segno stenografico per definire l'altro, "se un romeno ruba, tutti i romeni rubano" ecc., il pregiudizio viene, così, indebitamente generalizzato, si perde l'individuo e diventa tipo. Se è vero che la sociologia si serve weberianamente delle tipologie per comprendere e analizzare frammenti di realtà, non altrettanto possiamo dire del senso comune, che quando si serve delle categorie pregiudiziali non lo fa per conoscenza bensì per scarsa curiosità verso l'altro, per protezione, per operare una selezione a priori verso lo straniero che incide sulla capacità di coesione di una comunità, o anche solo della sua percezione condivisa. Attraverso il pregiudizio è possibile non arrivare a vedere la realtà, creare dei fantasmi, che possono portare

all'altro come nemico, come fantasma. Nella società contemporanea, caratterizzata dalle grandi migrazioni, è più facile parlare dell'appartenenza etnica come dato generico, perdendo l'unicità dell'individuo, dunque la possibilità di creare meticciamento, nel senso di rispetto e condivisione tra diversità.

Una delle possibilità per entrare in relazione con l'individuo piuttosto che con la sua rappresentazione pregiudiziale, ovvero per arrivare ad un giudizio fondato è forse quella di favorire la relazione individuale, libera da appartenenze di gruppo. Un'applicazione pratica potrebbe essere raggiunta attraverso una effettiva fusione delle strutture educative e ricreative. Attraverso scuole mistilingui. Attraverso incontri culturali volti ad entrare in relazione con mondi altri. Operando così una progressiva elisione anche di quella "discriminazione positiva", che secondo Wieviorka ha una sua funzione di decostruzione della mentalità discriminatoria oppositiva, avviandola verso una risoluzione ed elaborazione costruttiva della realtà plurale e multiculturale. In questo senso, con il termine multiculturale, non si intende un mescolamento irrazionale e quasi ludico di più culture e stili di appartenenza, bensì quel senso di costruzione e ripensamento di una società in grado di mettere in atto dinamiche di apertura, adattamento e partecipazione, in una parola di inclusione sociale.

Viene ad essere sollecitata, così, una dimensione partecipata alla società, nella quale si richiama l'attenzione sui valori del gusto, del confronto, del dialogo inteso come scambio, e dove anche la concezione di "sociale" richiede una ri-definizione che sia comprensiva della cultura, della comunicazione, della capacità del tessuto locale di elaborare significati, simboli e linguaggi misti a quelle presenze e realtà diverse che contribuiscono alla ricchezza e vitalità del luogo.

La lingua, in questo senso, diviene il terreno per una operazione di svolta verso un "agire comunicativo", che sia orientato ad una comprensione e inclusione dell'altro come bene comune e non come bene privato. "Le lingue stesse – scrive Habermas – contengono il potenziale di una ragione che, esprimendosi nella particolarità di una data grammatica, ne riflette i limiti e contemporaneamente li nega in quanto particolari.(...) Attraverso gli stessi strumenti del linguaggio ci si può porre criticamente nei confronti dei vincoli culturali, e quindi linguistici, in cui si è stretti"⁶⁷.

Il problema della lingua non si può porre, allora, come terreno di discriminazione, per quanto positiva, in quanto nega la funzione stessa del linguaggio come collante sociale, come strumento di comprensione di dinamiche e significati sociali, pertanto necessari e condivisi. Per l'impostazione stessa dello statuto di autonomia, in Alto Adige il problema si pone quasi come dato di fatto, implicita naturalità che la lingua possa e debba assumere il ruolo di portatrice "sana" di un diritto. O meglio, nell'esperienza dei fatti la dichiarazione di appartenenza offre accesso a più o meno possibilità di diversa natura, a più o meno diritti, forse a cittadini tra loro diversi in base alla diversità della lingua. Se questo poteva essere valido in

7 Cfr. J. Habermas. 1997. *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino, pp. 62-65.

epoche passate, in quanto le appartenenze culturali corrispondevano effettivamente anche alle lingue di appartenenza, non si può dire altrettanto della situazione contemporanea. Spesso l'appartenenza ad un gruppo linguistico è, ad oggi, frutto di un calcolo razionale intorno al numero percentuale delle possibilità offerte, sia in ambito sanitario, assistenziale, e proseguendo professionale e lavorativo. In base a ciò, il bilingue, sceglie la sua opportunità migliore, non solo, anche chi deve scegliere di imparare una lingua venendo da paesi lontani, e non è detto che questo non vada a sconvolgere ancora di più l'assetto culturale del contesto. O meglio, si utilizza la lingua per attivare una difesa delle minoranze, perdendo di vista che la lingua è solo una parata di superficie che può invece arrivare a nuocere proprio alle minoranze stesse, in quanto non arriva a proteggerle affatto da invasioni di nuove culture, lingue e appartenenze. In effetti, questa è la prova che il cambiamento è parte della dinamica sociale, ed ogni opposizione si rivela poi strumentale alla tendenza generale del flusso dei cambiamenti in atto.

Il problema non starebbe quindi nella conoscenza più o meno approfondita delle due lingue, ma piuttosto quello di tenere a bada, dunque limitare, i diritti di chi non viene percepito come autoctono, originario, reimmettendo implicitamente nel circuito relazionale degli e tra gli individui la consapevolezza di una impossibilità implicita, dunque immutabile, di cambiare le cose. Il concetto di co-costruzione e contribuzione alla crescita di un paese non è dato dalla lingua ma dal lavoro, per esempio, dall'attività e partecipazione sociale o culturale con la quale si contribuisce alla ricchezza di un paese.

L'ereditarietà, la forza della tradizione in senso normativo sarebbe allora sovrastante il diritto in senso meritocratico. E tutto il mondo contemporaneo sarebbe un senza diritto.

Sebbene questo possa essere un "abito" più o meno costantemente rilevato nel sistema politico "italiano", vediamo che qui è però legalizzato e istituzionalizzato. L'appartenenza di nascita ad un contesto, l'imposizione "familiare" ad una lingua è la discriminante positiva o negativa che pesa sull'individuo.

Da un punto di vista delle prospettive di vita questo può rappresentare un motivo di: sfiducia nelle proprie possibilità, disinteresse per la collettività che segue logiche esclusive piuttosto che inclusive.

6. Sull'elaborazione dei valori e la coscienza collettiva

Maurice Halbwachs scrive, riguardo alla memoria collettiva: "Durante il corso della mia vita, il gruppo nazionale al quale appartenevo è stato teatro di un certo numero di avvenimenti dei quali io dico di ricordarmi, ma che ho conosciuto solo attraverso i giornali, oppure le testimonianze di chi vi è stato coinvolto direttamente. Essi occupano un posto nella vita del paese. Ma io non vi ho assistito personalmente. Quando li rievoco sono obbligato a rimettermi interamente alla memoria degli altri, che qui non viene solo a rafforzare la mia, ma è l'unica fonte di ciò che voglio ricordare. Il gruppo si forma con ciò che è stato, le sue leggen-

de, i miti”⁸. Memoria storica e memoria collettiva, in questo senso, possono arrivare ad intrecciarsi, ma non necessariamente ad essere corrispondenti. In relazione alla memoria collettiva si può formare l'identità, ma l'identità non è un dato fisso, è un processo che accoglie, rifiuta, assimila, in continuazione. Anche in questo caso il passaggio da un concetto statico ad uno dinamico di identità si ritiene necessario, non tanto da un punto di vista puramente teorico, bensì ai fini di una percezione più realistica del dato concreto con il quale la ricerca si viene a confrontare.

Sarebbe auspicabile che ogni sistema culturale si aprisse accettando il dialogo: un trapassarsi, affrontarsi, generando la potenziale ricchezza che nasce dal confronto, con la consapevolezza che, in ultimo, la sintesi la farà la storia. Di certo possiamo considerare che mentre la cultura mediterranea, conosce il meticciamiento sin dalle origini, o meglio ha la sua origine nelle commistioni di culture, dall'antico Egitto, alla Grecia, poi in Italia; dunque da questo punto di vista i paesi del mediterraneo hanno una dimestichezza con il mescolamento, che viene dal bacino del Mediterraneo, dalla possibilità di approdare alle coste del mediterraneo, in una sorta di corrispondenza geografica di paesi lambiti dallo stesso mar mediterraneo. L'atteggiamento fondante della cultura tedesca sembra essere quello di una forzata reazione centripeta, forse anche segnale di insicurezza.

Storicamente, la centralità geografica può aver generato una sindrome dell' accerchiamento, che ha poi posto le basi per una socialità di gruppo più pronunciata, così come la relativa insicurezza delle proprie basi identitarie, può aver provocato il timore di un mescolamento subito piuttosto che indotto.

Nella considerazione dei fattori portanti per l'analisi del vissuto sociale in un contesto plurilingue e multiculturale, i seguenti aspetti sono di cruciale rilevanza:

- La cultura è una struttura di significati riflessi che rispondono alle profonde esigenze dell'animo umano di: autoespressione, identificazione legata ad una data epoca e ad un luogo, relazione con l'altro sulla base di valori condivisi.
- Pertanto va tenuto presente che le culture non godono di una struttura gerarchica. Nel senso antropologico di cultura, tutte le culture sono sullo stesso piano.
- La dimensione che però più di tutte entra con forza nel quotidiano di un contesto geografico “colonizzato” non è tanto la presenza di leggi economiche o la politica, quanto piuttosto la cultura, la lingua e soprattutto l'espressione artistica e letteraria.
- Le forme culturali che emergono da queste convivenze di confine, quando non sono conflittuali, si trasformano in quest'ottica in forme ibride, miste e cosiddette “impure”. Si arricchiscono dal contatto con il “diverso” e vanno quindi considerate nella loro relazione con le pratiche di vita in grado di volgere ad un processo di inclusione.

8 Cfr. M. Halbwachs, 2001. *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.

7. Osservazioni conclusive per un confronto tra valori

Già nel celebre “Discorso sopra i costumi degli italiani”, Giacomo Leopardi tratteggiava, con l’impetosa lucidità dell’artista volto a esprimere con la maggior veridicità ciò che fortemente gli preme, il profilo di una civiltà italiana le cui conseguenze sulla “conservazione della società sembra opera piuttosto del caso che d’altra cagione, e riesce veramente meraviglioso che ella possa aver luogo tra individui che continuamente si odiano s’insidiano e cercano in tutti i modi di nuocersi gli uni agli altri”⁹. A fronte degli altri paesi europei, che invece avevano un concetto di società come sovrastante l’interesse individuale, in relazione all’importanza attribuita all’opinione comune, all’unità costituita per mezzo della letteratura, del teatro nazionale, che assolvono un compito di unificazione e condivisione di sensibilità e pensiero sugli eventi sociali contemporanei, l’Italia appare da subito mancante di un centro significativo – “conseguenza necessaria di questo è che gl’italiani non temono e non curano per conto alcuno di essere o parer diversi l’uno dall’altro, e ciascuno dal pubblico, in nessuna cosa e in nessun senso. (...) Ciascun italiano è presso a poco ugualmente onorato e disonorato. Voglio dir che non è né l’uno né l’altro, perché non v’ha onore dove non v’ha società stretta, essendo esso totalmente una idea prodotta da questa, e che in questa e per questa sola può sussistere ed essere determinata.”¹⁰ Particolarità, dunque, di questa società costituita da molte diversità è la sostanziale capacità di convivere con la diversità, in assenza di una specifica appartenenza che ne obblighi a costumi condivisi nel senso di “buone maniere” o opinioni comuni. “Primieramente- continua Leopardi- dell’opinione pubblica gl’italiani ingenerale(...), non ne fanno alcun conto. (...) non s’ha da por mente a quello che il mondo dice o dirà di te, che s’ha da procedere a modo suo non curandosi del giudizio degli altri, e cose tali.”¹¹

Curarsi di un giudizio, osservare un comportamento, rispettare un costume, sembra quindi un valore, da sempre si potrebbe dire, poco considerato appartenente alla “cultura” italiana, al contrario maggiormente sono coltivati come valori: l’individualismo (dunque anche l’eccessiva attenzione di sé rispetto al contesto); una certa leggerezza nell’affrontare gli eventi, visti come parte di una causalità più ampia, che ad una cultura maggiormente strutturata e compatta può rendere l’immagine di “scarsa onorabilità”; una sostanziale noncuranza verso l’opinione comune, che da parte “italiana” può venire considerata mancanza di autonomia, di contro ad una cultura che attribuisce alla condivisione di pensiero e di opinione anche una appartenenza culturale e certa affidabilità relazionale. Alcuni tra questi “valori” sembrano tra loro incompatibili, citando il sociologo Niceforo: “l’Italia è un arcipelago di culture”. La tendenza, quindi, va verso un certo frammentarismo culturale, che poi costituisce anche la ricchezza stessa di questo paese. Dare importanza al cibo, dunque alla dimensione della condivisione in certi momenti specifici della giornata, può non coincidere con una identità di vedute: tra italiani, lo

9 Cfr. G. Leopardi. 1989. *Dei costumi degli italiani*. Venezia: Marsilio, pp. 124–125.

10 Ibid. p. 132–133.

11 Idem.

“stare insieme” è un valore in sé, che non implica una comunanza anche di costumi o di opinioni. Tanto più che l’opinione è, per l’italiano, una posizione suscettibile di cambiamenti. Di contro, nel contesto valoriale sudtirolese di lingua germanica, essere maggiormente distanti, apparentemente autonomi, può voler dire appartenere ad una società più organizzata e complessa, all’interno della quale c’è però maggiore interdipendenza, o “solidarietà organica”; da qui anche il senso comune secondo il quale i “tedeschi sono più precisi, puntuali, ordinati e quindi prevedibili”, anche, forse, più “prigionieri” di una società “stretta”, socialmente vincolante rispetto a quella “italiana”. Maggiore interdipendenza vuol anche dire, però, poter contare sull’altro in quanto parte del gruppo, in quanto solidamente ancorato a modi di comportamento e opinioni condivise che non lasciano spazio a fraintendimenti e, soprattutto, invasioni dall’esterno. La difesa della lingua è, in questo senso, una difesa di un modo di intendere lo stare insieme, di sentirsi protetti forse anche dalla variegata caoticità del fare mediterraneo, riconosciuta anche come vivacità.

In questo senso, il presente lavoro vuole solo presentare alcune problematicità della ricerca, darne i primi risultati parziali. Tali “risultati” verranno approfonditi nel libro di prossima pubblicazione interamente dedicato all’analisi e alle considerazioni di ordine sociologico intorno allo stato della situazione nella città presa in esame, cercando di scorgere le logiche profonde del vivere comune in questo luogo caratterizzato da singolare unicità e complessità. Con questo lavoro si pensa di poter dare un primo contributo ad un’analisi del vissuto del territorio, delle e tra le relazioni tra gruppi e che, attraverso le testimonianze raccolte, possa anche agire come momento di auto-riflessione e consapevolezza del vissuto dei cittadini. L’intento di questa ricerca non è, quindi, di schiacciare o diluire le “singolarità” culturali per una omologazione impersonale di valori e tradizioni; bensì si parte da una posizione che tende a valorizzare e scorgere quei fattori potenziali che avviano alla consapevolezza dell’interdipendenza tra le due culture per trasformare il confronto antagonistico in interazione positiva e, successivamente, approdare ad una cooperazione creativa di arricchimento che possa funzionare come “zona laboratorio” per la costruzione di un vissuto culturale comune, condiviso e plurale.

Bibliografia

- Agustoni, A. 2003. *I vicini di casa*. Milano: Franco Angeli.
- Baur, S. 2000. *Le insidie della vicinanza*. Merano: Alpha&Beta.
- Clifford, J. 1993. *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Donati, P.P. 2008. *Oltre il multiculturalismo*. Bari-Roma: Laterza.
- Ferrarotti, F. 1968. *Trattato di Sociologia*. Torino: UTET.
- Ferrarotti, F. 2000. *L'enigma di Alessandro. Incontro tra culture e progresso civile*. Roma: Donzelli.
- Ferrarotti, F. 2003. *La convivenza delle culture*. Bari: Dedalo.
- Frigessi Castelnuevo, D./Risso, M. 1982. *A mezza parete*. Torino: Einaudi.
- Giglioli, P. P. (a cura di) 1972. *Linguaggio e società*. Bologna: Il Mulino.
- Galli, C. (a cura di) 2006. *Multiculturalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas, J. 1997. *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas, J./Taylor, C. 1998. *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Halbwachs, M. 2001. *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Leopardi, G. 1989. *Dei costumi degli italiani*. Venezia: Marsilio.
- Ricca, M. 2008. *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*. Bari: Dedalo.
- Riccioni, I. (a cura di) 2008. *Comunicazione, cultura, territorio*. Milano: Mimesis.
- Riccioni, I. (a cura di) 2008. *Dizionario di sociologia*. Roma: Gremese.
- Said, E. W. 2006. *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Said, E. W. 1998. *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Roma: Gamberetti Editrice.
- Sassen, S. 2008. *Una sociologia della globalizzazione*. Torino: Einaudi.
- Sumner, W.G. 1906. *Folkways*. Boston.
- Wieviorka, M. 2002. *La differenza culturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Wieviorka, M. 2008. *L'inquietudine delle differenze*. Milano: Bruno Mondadori.

ALTO ADIGE-SÜDTIROL: LA VICINANZA INSIDIOSA. ASPETTI PROBLEMATICI DI CONVIVENZA TRA PIÙ GRUPPI LINGUISTICI IN UNA ZONA DI CONFINE

SIEGFRIED BAUR – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

This is an article on problems that two groups with different linguistic and cultural background share in their living together (on the same territory) as majority and minority population. In particular their problems of proximity and distance, their situations of separation and co-existence, and their experience with communication and integration are described and analyzed from the point of view of social psychology. Criteria for the realization of cooperation, such as „ethnic disarrangement“, are scrutinized.

1. Vicinanza e lontananza

Nelle regioni dove “convivono” più gruppi linguistici comunicazione e cooperazione non sono cosa ovvia, e il bilinguismo e l’interculturalità non sorgono per se stessi su ampia scala¹.

L’apprendimento di una lingua seconda, in regioni plurilingui, non è cosa ovvia e l’apprendimento interculturale è difficile, soprattutto quando a causa di guerre si sono verificati spostamenti di confine che hanno determinato situazioni di vicinanza coatta tra lingue e culture.

La presenza di più gruppi linguistici, ossia la vicinanza fisica con gli altri, produce, dunque, piuttosto silenzio che disponibilità al dialogo, e la cooperazione all’interno della propria comunità etnica risulta essere più frequente e più intensa della cooperazione interetnica.

¹ Oltre che per l’Alto Adige, questo vale anche per la Carinzia del Sud (“sloveno” – tedesco), il Burgenland (croato del Burgenland-tedesco), l’area attorno a Trieste (sloveno-italiano), la Vojvodina (magiaro-serbocroato), l’Alsazia (francese-alsaziano), ma fondamentalmente anche per la vecchia Unione Sovietica, con i suoi circa 160 gruppi etnico-linguistici diversi (vedi al proposito Hinderling 1986). Il bi-e plurilinguismo era diffuso in Unione Sovietica soprattutto tra i gruppi di popolazioni la cui lingua madre non era il russo. Tra la popolazione russa la conoscenza delle altre lingue era limitata ad una bassa quota percentuale (meno del 5%), malgrado l’Unione Sovietica desse molto peso alla promozione scritta delle lingue nazionali. Il bilinguismo e la interculturalità non sono diffusi neanche presso la maggioranza e la minoranza nelle zone di confine tra la Danimarca e la Germania, così come non lo sono in Svizzera. Migliore è la situazione in Aosta, con l’italiano e il provenzale. Quasi dovunque accade che gli esponenti della minoranza conoscano ad alti livelli sia la madre lingua che le altre, mentre il gruppo di maggioranza padroneggia le altre lingue ad un livello molto più basso (vedi al riguardo Novak-Lukanovic 1994). Vi è soltanto un esempio nel cuore dell’Europa di un generalizzato plurilinguismo di una popolazione, il Lussemburgo (lussemburghese, francese, tedesco), senza che vi sia comunque una situazione di maggioranza/minoranza e in presenza di una relativa omogeneità linguistica. Per trovare esempi di un’ampia diffusione del plurilinguismo occorre guardare verso l’Asia o l’Africa. Coulmas (1985) descrive così l’esempio indiano: “L’eterogeneità linguistica è tanto diffusa e normale, che il mutamento situazionale e di adattamento all’interlocutore può essere paragonato al passaggio tra registri o stili di una lingua in altre comunità linguistiche (...) Essa è tanto diffusa, da rendere difficile interpretare in modo consueto, rispetto all’India così come in genere rispetto a contesti plurilingui, lo stesso concetto di madrelingua. Il fenomeno della molteplicità delle lingue madri è una realtà in India... (ibidem: 95 ss.).

Processi d'apprendimento interculturali presuppongono una certa qualità della "vicinanza", la cui costituzione è resa più difficile o più facile da diverse condizioni oggettive (socioeconomiche, politiche, socioculturali) e soggettive (opinioni e atteggiamenti: come per esempio stereotipi e pregiudizi, difese di tipo territoriale, paure per la possibile perdita delle proprie convinzioni o dei valori regolatori).

La "vicinanza" non è data per se stessa, dalla semplice presenza dell'altro. La vicinanza esige l'incontro, una rispettosa reciprocità e la capacità di giungere a compromessi tra il proprio e l'estraneo, sia nel contatto con l'altro che nella riflessione su noi stessi.²

La "vicinanza" viene creata nella prassi e dal basso attraverso molteplici iniziative politiche, anche piccole.

La realizzazione di una "vicinanza voluta" è una decisione politica dell'individuo come della società.

L'apprendimento della lingua seconda in situazioni di "vicinanza" appare **a prima vista** semplice e naturale. Le lingue, infatti, si apprendono meglio e più rapidamente nel contatto diretto con coloro che le parlano, e ciò dovrebbe esser tanto più vero per una lingua seconda che è parlata da chi vive accanto alla nostra porta. Ma proprio questa "vicinanza" spesso danneggia l'apprendimento di una lingua seconda più di quanto la favorisca. Il ricordo delle violenze compiute prima e durante la seconda guerra mondiale, conservato nell'inconscio sociale e nella memoria collettiva dei gruppi linguistici in Alto Adige, le predominanti esperienze di segregazione anche dopo la guerra, lo scarso status che la lingua tedesca – o meglio i dialetti tedeschi dei contadini – avevano per gli italiani, e che, riferito soprattutto ai dialetti, in parte ancora hanno, il fatto che i sudtirolesi di lingua tedesca abbiano appreso la seconda lingua più per costrizione che per un reale interesse, conduceva e conduce al fatto che la "vicinanza" non aveva e non ha sempre una connotazione positiva.

Condizioni essenziali per la comunicazione e cooperazione tra gruppi linguistici in situazioni di maggioranza/minoranza, e per la connessa realizzazione adeguata di competenze bilingui e interculturali, non sono tuttavia soltanto i contatti consapevoli con l'altro gruppo linguistico ed una prassi organizzata della cooperazione, che permette di provare la lingua nel contesto sociale, ma anche una sensibilità di uguaglianza nella società (demos), che può realizzarsi soltanto attraverso la elaborazione dei traumi storici, attraverso l'elaborazione del lutto.

Questo vale per l'Alto Adige, così come per molte altre situazioni, quali ad es. la Carinzia³, la Bosnia, la Croatia, la Serbia, etc.

2 "Con la nozione freudiana di inconscio, l'inclusione dell'estraneo nel sistema psichico perde il suo aspetto patologico e integra in seno all'unità presunta degli uomini un'*alterità* ad un tempo biologica e simbolica, che diviene parte integrante del sé" (Kristeva 1990: 165). L'incontro e il confronto con l'altro e con se stesso avvengono in tal modo sulla base di un'"etica del rispetto per l'inconciliabile" (Ivi: 166).

3 In Carinzia la situazione è molto simile: la persecuzione degli sloveni ad opera dei nazionalsocialisti dopo il 1942, e la vendetta dei partigiani jugoslavi alla fine delle ostilità ed anche in seguito, sono paragonabili alla situazione in Alto Adige prima e dopo l'8 settembre 1943. Nella notte tra il 14 e il 15 aprile 1942 iniziò la espulsione sistematica dalla Carinzia della popolazione slovena. Obiettivo dei governanti nazionalsocialisti era la scom-

2. Mondi separati?

Negli ultimi venticinque anni il gruppo linguistico italiano, proprio per la sua appartenenza alla popolazione nazionale – e sono conscio di trovarmi all'interno di un paradosso –, è diventato una minoranza nella società altoatesina, e ha dovuto cedere molto in materia di potere ed egemonia, mentre da parte tedesca si è mirato ad assumere quella egemonia che sfugge sempre più di mano al gruppo linguistico italiano.

In questo contesto si pongono due problemi di notevole rilevanza:

- a chi appartiene questo territorio e
- chi è maggioranza, chi è minoranza?
- Di chi è la colpa?

La risposta alla prima domanda potrebbe essere facile qualora si prendesse realmente come base l'accordo costituzionale tra i gruppi linguistici, ossia il 2. Statuto d'Autonomia del 1972.

In questo caso il territorio può essere riconosciuto soltanto come territorio comune di maggioranza e minoranza. In realtà, però, la questione che si pone è la questione del diritto di patria/matria (Heimatrecht) e questa questione è tutt'altro che chiusa.

Rispetto alla seconda domanda bisogna precisare che non esiste in Alto Adige una coscienza di maggioranza, almeno nella rappresentazione verso l'esterno. Ognuno dei due gruppi linguistici numericamente più consistenti vuole essere minoranza: il gruppo linguistico tedesco a livello nazionale e il gruppo linguistico italiano a livello locale.

Questi atteggiamenti fanno in modo che la società altoatesina sia caratterizzata alquanto in termini etnici. I mondi di vita sono visti dall'alto (top down) spesso ambigualmente, ma non sempre, come etnicamente separati e organizzati come tali, ma questo atteggiamento sempre di più incontra le resistenze delle tendenze integrative di comunicazione e cooperazione nella vita quotidiana, della cosiddetta società civile.

Come si presentano allora, dal mio punto di vista, le condizioni-quadro della società altoatesina rispetto alla comunicazione e cooperazione tra i gruppi linguistici:

- I gruppi linguistici vivono in Alto Adige in mondi separati, poiché non esiste una memoria collettiva comune nella quale siano radicati e custoditi episodi significativi di una storia realizzata in comune. Rispetto ai due gruppi lingui-

parsa dell'elemento sloveno in Carinzia. "Nella zona a nord delle Karawanken deve essere parlato il tedesco, e questo va imposto con tutti i mezzi. Le iscrizioni devono essere soltanto in tedesco. Nelle chiese, sulle bandiere, croci, cartelli, pietre tombali nei cimiteri..." (Alois Maier-Kaibitsch, direttore dell'Ufficio Provinciale per le Questioni etniche, 1942. Citato da Gstettner, P. (1988), *Zwang-HAFT Deutsch? Über falschem Abwehrkampf und verkehrten Heimatdienst*, Drava, Klagenfurt/Celovec, retrocopertina). Non c'è da stupirsi, se anche in Carinzia l'apprendimento interculturale e l'apprendimento della lingua seconda sono condizionati negativamente.

stici più grandi si contrappongono piuttosto due memorie, dove prevalgono i momenti contrastanti e tendenti alla divisione. Anche se la politica della separazione e della costruzione di strutture etniche parallele impedisce la contrapposizione e garantisce una pace “etnica”, quale possibile grado preliminare per la costruzione di una società civile, sono ancora rare le opportunità e possibilità sociali di realizzare dei progetti in cooperazione tra alunni, studenti, adulti dei diversi gruppi linguistici, per formare così un deposito sociale di esperienze comuni in grado di ridurre gli effetti delle memorie collettive contrastanti. Questo non riguarda più tanto l’ambito delle ONG (Organizzazioni Non Governative), ma piuttosto l’ambito delle istituzioni della società in cui predomina ancora il modello dei mondi divisi (anche se con alcune eccezioni, come ad esempio alla Facoltà di Economia dell’Università di Bolzano, alla Scuola superiori per le Professioni Mediche, etc.)

- I gruppi linguistici vivono in mondi separati anche perché essi hanno omesso in larga misura di compiere l’elaborazione del lutto sulle violenze che si sono reciprocamente inflitte nel corso della storia. Le parti negative del proprio gruppo o etnia sono state rimosse o negate, e la colpa e la responsabilità proiettate prevalentemente, anche se non esclusivamente, sugli altri. Esiste soltanto un lutto prescritto in certi giorni commemorativi o in alcune ricorrenze, e questo lutto militarizzato, nella forma generalmente di onoranze per i caduti, serve soprattutto alla celebrazione ed eroicizzazione della grandezza del proprio gruppo o etnia. Ciascun gruppo rimane, anche se con qualche approccio autocritico, prigioniero della propria storia. (vedi al rig. anche Lanthaler 1997)

- Il meccanismo della “svalorizzazione”, ossia del modello del “Sì, ma!” (per es.: La convivenza pacifica è essenziale, ma...!), svolge ancora un ruolo centrale nei rapporti tra i gruppi linguistici. Questo meccanismo impedisce il sorgere di solidarietà ed ha effetti decisamente negativi sulle possibilità di comunicazione e cooperazione. Si tratta di modelli di comunicazione paradossali, vale a dire di un continuo scambiarsi di modelli di risposta “approvati” dalla rispettiva comunità etnica, che non puntano quasi mai ad una soluzione di un qualsiasi problema, ma servono solo a occupare sempre le stesse posizioni. Si parla spesso del “Noi”, ma si tenta raramente di realizzare un momento di questo “Noi” comune.

- La convivenza dei gruppi linguistici è ancora fortemente caratterizzata dalla produzione sociale di distanza, che ha la funzione di conservare e cementare la frammentazione della società, in genere secondo criteri etnico-comunitari di appartenenza. Essa si serve a proposito di diversi procedimenti, come della creazione di strutture separate per niente giustificabili, per esempio nel settore del tempo libero e dello sport, di cui si tenta comunque una giustificazione con argomenti pseudo-scientifici. Una funzione essenziale della produzione sociale di distanza è anche quella di togliere, separando, ansia e di creare un’apparente sicurezza: Siamo tra di noi!

3. Strutture di dominio

La separazione dei mondi di vita non riguarda tuttavia, nella medesima misura, tutti gli ambiti sociali, che vengono definiti qui nel senso più ampio come strutture di dominio (cfr. Max Weber 1922; 1976: 541–550).

La seguente tabella vuole illustrare questa situazione.

Strutture di dominio			
<i>Politica</i>	<i>Economia</i>	<i>Lingua</i>	<i>Ideologia</i>
Amministrazione	Produzione	Riproduzione/cultura	Miti, Simboli, Immagini guida, Messe in scena, Indicatori di identità
Proporzionale etnica	non divisa in senso etnico	divisa in senso etnico	sostengono la divisione etnica

Nelle situazioni di produzione e scambio di merci la separazione ha meno importanza. In quest'ambito dei rapporti economici è possibile anche una amministrazione comune. Anche se alcune strutture subordinate sono divise in senso etnico ciò non cambia nulla rispetto all'indirizzo generale per il quale gran parte delle strutture sono di natura bilingue, non sono cioè divise in una struttura tedesca ed una italiana.

Questo vale fondamentalmente anche per l'ambito politico, ossia per le istituzioni politiche, i soggetti pubblici giuridici, per i quali comunque lo Statuto d'Autonomia regola l'accesso agli organi amministrativi (giunta provinciale, giunta comunale etc.) in modo generalmente proporzionale secondo quote etniche, o comunque secondo la presenza dei gruppi linguistici negli organi legislativi. Per l'accesso agli impieghi pubblici vale un criterio regolatore secondo quote etniche, la proporzionale etnica.

Nell'ambito della lingua e della cultura la separazione è più importante. Lingua e letteratura erano già durante il periodo della formazione delle nazioni europee "un substrato culturale dell'elemento nazionale" (Giesen 1991: 10), e lo sono anche nel consolidare e cementare l'elemento etnico.

4. Possibilità d'integrazione

Il processo d'integrazione tra gruppi linguistici che vivono in un territorio comune, ma non inteso come tale⁴, non decorre in modo lineare, e nemmeno con una gradualità costante, quasi prevedibile. Questo processo è caratterizzato da lunghe fasi di "coesistenza passiva" (Nebeneinander), interrotte da avanzate verso la

⁴ Si pone qui il problema della rilevanza politica di un territorio condiviso quale "patria/matria" (Heimat) comune. Tale rilevanza politica certamente esiste, ma viene continuamente messa in discussione dalle pretese d'egemonia della maggioranza numerica (cfr. in Baur/von Guggenberg/Larcher, 1998 il capitolo: "Patria/matria come cultura della maggioranza", pp. 37–49).

“convivenza attiva” (Miteinander), ma che conosce anche improvvisi passi indietro verso la “contrapposizione” (Gegeneinander). Nella “coesistenza passiva”, vale a dire in una separazione relativamente netta dei mondi di vita, l'elemento etnico acquista un elevato valore posizionale nell'autocoscienza individuale e sociale. La conseguenza in genere è che il proprio viene considerato molto di più dell'estraneo, la politica in molti ambiti è etnopolitica, domina l'etnocentrismo, almeno per un lungo periodo. Continuano ad operare le ombre di un passato rimosso di cui non si è elaborato il lutto.

A **seconda vista** si notano ora le insidie legate alla “vicinanza”. La “vicinanza” si dimostra precaria,

- se accetta i meccanismi socio-psicologici dell'assimilazione, della segregazione, “dell'insularità” come fatti “natural” senza procedere ad una loro elaborazione riflessiva
- se viene prodotta in modo astorico e
- se tutte le misure di sostegno vanno nella direzione opposta.

Il risultato è dunque una situazione di “double-bind” che segnala ad ogni singolo membro della società: Avvicinati e stammi lontano!

A tali condizioni come soluzione rimane soltanto la fuga verso una coscienza sociale divisa, una coscienza che si manifesta in pubblico nei discorsi domenicali come retorica comunitaria, ma nella prassi istituzionale al contrario nell'ideologia della separazione. Agli individui coinvolti non resta altro, come dice il filosofo Rorty (1991: 211), che aiutarsi con un “muddling through” (cavarsela alla meno peggio).

Le insidie della “vicinanza” divengono esemplarmente chiare quando si tratta di imparare la lingua dell'altro gruppo con il quale si convive nello stesso territorio senza che si sia instaurata in vasti settori ed aree una convivenza attiva. La sola “vicinanza” non garantisce di per se stessa la cooperazione e la convivenza attiva, non significa di per sé convivenza creativa, non conduce automaticamente alla costruzione di un territorio comune e non promuove di per sé l'apprendimento della lingua dell'altro.

Il processo d'integrazione procede più facilmente in presenza di condizioni economiche e sociali favorevoli, poiché le tensioni che compaiono già in chi avverte a livello soggettivo una condizione di svantaggio possono essere ridotte in modo relativamente facile mediante misure politico-economiche, e poiché esiste nel contempo un interesse individuale e sociale per un ulteriore sviluppo. È tuttavia essenziale per il processo d'integrazione che si prendano anche le distanze da una “definizione etnocentrica di unità e purezza culturale” (cfr. Lutter/Reisenleitner 1998: 121ss.), da una concezione essenzialistica delle insuperabili differenze tra gruppi linguistici diversi, così come anche da affermazioni “per le quali tradizioni culturali diverse sarebbero incompatibili, e che per questo le une e le altre dovrebbero rimanere separate.” (Ivi: 124)

Ciò esige una revisione critica del concetto di cultura, e quindi anche una nuova immagine di se stessi individuale e collettiva. “La ‘cultura’ non può più essere intesa come l’espressione di una identità stabile, compatta di una comunità etnica o nazionale, ma si riferisce a processi, categorie e formazioni di sapere, mediante le quali le comunità in sé vengono definite in modo specifico e nella loro differenza rispetto alle altre.” (Ivi, p. 126)

Come dimostra l’esempio dell’Alto Adige, è possibile realizzare più integrazione, più “convivenza attiva”, con atti reciproci di “disarmo etnico”⁵ (Pelinka 1998: 295s.). “Per oltrepassare il ‘proprio’, occorre scoprire ciò che congiunge il ‘proprio’ all’‘estraneo’. Questo elemento di congiunzione, chiamato interesse, getta un ponte su ciò che separa; nel momento in cui lo fa, tale interesse prende conoscenza della posizione di partenza, che esistono appunto il ‘proprio’ e l’‘estraneo’; ma nel momento in cui getta il ponte, questo interesse relativizza la differenza tra il ‘proprio’ e l’‘estraneo’. L’‘estraneo’ cessa infine, poco alla volta, un passo dopo l’altro, di essere tale; esso diventa, in ultima analisi, ‘proprio’.” (Ibidem, p. 315.)

Questo difficile processo di apprendimento non decorre però in modo automatico. Abbiamo già sottolineato, che esso può essere interrotto e bloccato da misure etnocentriche. Come scrive Wallerstein (1991), è necessario “ricordare che l’universalismo e il razzismo/sessismo non costituiscono tesi e antitesi di cui bisogna semplicemente attendere la sintesi, ma che essi formano piuttosto un intreccio comune in cui sia il dominio che la liberazione si riflettono. Sciogliere questo intreccio è il nostro compito storico; e in questo senso, credo, siamo rimandati sempre di nuovo al vecchio compito di comprendere le nostre proprie ambiguità. Wallerstein (1991: 240)

Gli sviluppi psicosociali e gli sviluppi della società non sono inevitabili. Decisioni politiche e subpolitiche sono in grado, in ambito personale e all’interno della società, di riportare la rotta in direzione della convivenza attiva, anche in condizioni sfavorevoli. “Essere collocati – per quanto contraddittorio questo sia – e prendere posizione non stanno in un rapporto obbligato di causa ed effetto. (...) Prendere posizione, impegnarsi è un atto individuale.” (Singer 1998: 87)

Ma di quali presupposti c’è bisogno?

Quali sono le condizioni di possibilità per la costruzione di un nuovo paradigma, di una società approssimativamente plurilingue e interculturale?

“Che aspetto può avere una convivenza democratica, senza che la risposta debba contenere l’idea di una *common culture*, di un nucleo comune, di una comune identità?” (Lutter/Reisenleitner 1998: 136)

Queste domande devono necessariamente rimanere aperte e senza risposta.

5 “Il disarmo etnico mira alla snazionalizzazione della solidarietà; affinché gli uomini si sentano solidali al di là dei confini etnici, nel senso della universalità dei diritti umani.” (Pelinka 1998: 30)

Il motivo di ciò sta però anche nel fatto che nell'ambito delle società non esistono vie tracciate, ma al massimo segnali ingannevoli.

In situazioni eterogenee è soltanto possibile cercare, soppesare, discutere, sperimentare insieme delle possibili soluzioni. E se non sono state trovate, non esiste alternativa al ricercare insieme, e con insistenza, le risposte.

La ricerca faticosa del consenso è generalmente la via più giusta.

Bibliografia

- Baur, S. 2000. *Le insidie della vicinanza. Comunicazione e cooperazione in situazioni di maggioranza/minoranza*. Merano: Alpha&Beta.
- Baur, S./v. Guggenberg, I./ Larcher, D. 1998. *Zwischen Herkunft und Zukunft. Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur*. Meran: Alpha&Beta.
- Giesen, B. (Hrsg.) 1991. *Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hinderling, R. (a c. d.) 1986. *Europäische Sprachminderheiten im Vergleich*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hunfeld, H. 1997. *Die Normalität des Fremden*. Köln: Dürr+Kessler.
- Kristeva, J. 1990. *Stranieri a noi stessi*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lanthaler, F. (Hrsg.) 1997. *Jugend und Geschichte. Eine Studie zum Geschichtsbewusstsein. I giovani e la storia. Un'indagine sulla coscienza storica*. Bozen/Bolzano/Bulsan: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe. Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico italiano. Istitut Pedagogich Ladin.
- Lutter, Ch./Reisenleitner, M. 1998. *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien: Turia+Kant.
- Novak-Lukanovic, S. 1994. Schüler und die zweisprachige Grundschule in Prekmurje. In: Holzer, W./ Pröll, U.: *Mit Sprachen leben. Praxis der Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava, pp. 124–134.
- Pelinka, A. 1996. Ethnische Abrüstung. Zum Versuch transethnischer Solidarität. In: *Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung. Grenzen der Vielfalt*. Wien: Verein der Förderer der schulhefte. schulheft 92/1988, S. 22–32.
- Rorthy, R. 1991. *Objectivity, Relativism, and Truth*. Philosophical Papers, Volume I, Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, M. 1998. Frau ohne Eigenschaften – Eigenschaften ohne Frau? Über situiertes Wissen und feministische Theoriepolitik. In: Damjanova, L./Doleschal, U./Hofbauer, J. (Hrsg.). *Sosein und anders. Sprache Geschlecht und Identität. Reihe Frauenringvorlesungen der Wirtschaftsuniversität Wien*. Frankfurt/M./New York/Bern/Wien: Peter Lang.
- Wallerstein, I. 1990. Postfazione. In: Balibar, E./Wallerstein, I. (a c. d.). *Razza, nazione e classe: le identità ambigue*. Roma: Edizioni associate, 1991.
- Weber, M. 1922. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Verlag J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1976. (Economia e società. Ed. di Comunità, Milano, 1968).
- Wittgenstein, L. 1953. *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 1967.

“DUE LINGUE CHE SONO ENTRAMBE MIE”: BIOGRAFIE DI PARLANTI ‘BILINGUI’ E ‘MONOLINGUI’ IN UN TERRITORIO DI CONFINE

DANIELA VERONESI – LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

Recent research on language biographies, as collected by means of narrative interviews, has shown the usefulness of a discursive, qualitative approach when studying bi- and multilingualism, in that it provides insights on how individual speakers experience and view languages and discursively construct their identity. Taking such studies as a point of departure, the paper explores the language biographies of eight speakers living in South Tyrol, Italy, and investigates the ways they represent their linguistic repertoire (first language, second language, language varieties), and bilingualism: its definition as well as values, advantages and drawbacks that are attributed to it. Particular attention is thereby devoted to similarities and differences in the discourse of (self-defined) “bilingual” and “non-bilingual” speakers, so as to capture the peculiarities of individual life trajectories but also what may be common in the experience of growing up with one or two languages, as well as in the ways speakers define their own linguistic and cultural identity.

1. Introduzione

Il contatto tra parlanti di diversa lingua e cultura, come pure la particolare condizione di chi si trova ‘immerso’ sin dalla più tenera età in una duplicità, o in una molteplicità, di sistemi linguistici e culturali, rappresentano senza ombra di dubbio fenomeni generalizzati, e per nulla sporadici o eccezionali, tanto nel tempo quanto nello spazio (cfr. ad es. Block 2006, Bhatia & Ritchie 2004, Mondada & Pekarek 2003, Clyne & Kipp 1999, Goebel, Nelde, Zenedek & Wölck 1996): non stupisce dunque che l’interesse della linguistica si sia da tempo soffermato su di essi, analizzando ad esempio i meccanismi di acquisizione di una seconda lingua, l’uso di più lingue all’interno di un medesimo evento comunicativo, come pure le modificazioni in atto nei sistemi linguistici messi a contatto. Non sono mancati, inoltre, studi sugli atteggiamenti dei parlanti rispetto all’uso di lingue standard e varietà linguistiche, con una particolare attenzione verso le minoranze linguistiche, e, più recentemente, verso i fenomeni di immigrazione che caratterizzano il nostro tempo.

All’interno di questa varietà di orientamenti, dagli anni ’90 dello scorso secolo in poi si è andata delineando una specifica area di ricerca incentrata sul tema della “biografie linguistiche”, che ha portato ad esaminare i percorsi biografici di individui appartenenti a minoranze linguistiche storiche, immersi in situazioni di contatto sullo sfondo di società multilingui o, ancora, essi stessi soggetti di traiettorie di immigrazione (cfr. Meng 1995, 2001, Fix 1997 e Fix & Barth 2000, come pure Adamzik & Roos 2002, Franceschini & Miecznikowski 2004 e Treichel 2004 e 2008). Concentrando l’attenzione verso ‘parlanti comuni’ e adottando quale stru-

mento di raccolta l'“intervista narrativa”¹, tali ricerche hanno esplorato in primo luogo i percorsi di apprendimento formale e spontaneo delle lingue; in recenti studi sulle biografie di parlanti in Alto Adige-Südtirol (Veronesi 2008a e 2008b), inoltre, sono state analizzate le rappresentazioni che i parlanti hanno di lingue, varietà e apprendimento della L2.

Prendendo come punto di partenza tali ricerche, con il presente contributo ci si propone di esaminare le biografie linguistiche di otto parlanti che risiedono in provincia di Bolzano, tre dei quali si autodefiniscono “bilingui”: dopo una breve descrizione della situazione sociolinguistica del territorio, ci si soffermerà sulle rappresentazioni (Guenier 2003: 46–47) che gli intervistati elaborano discorsivamente riguardo a lingue standard e varietà (principalmente italiano, tedesco e dialetti) e sul rapporto che questi hanno sviluppato con le due lingue (in quanto L1 e L2, oppure in quanto lingue presenti nel contesto familiare). Si analizzerà inoltre il lavoro discorsivo compiuto dai parlanti nel definire la propria identità linguistica e culturale, come pure vantaggi e svantaggi associati all'esperienza del bilinguismo.

2. Il contesto altoatesino ed i parlanti intervistati

La provincia autonoma di Bolzano, com'è noto, vede la compresenza sul territorio di tre comunità linguistiche ufficialmente riconosciute: il gruppo di lingua tedesca (69,15 %), il gruppo di lingua italiana (26,47 %), concentrato soprattutto nelle città di Bolzano, Merano, Bressanone e nell'area della Bassa Atesina, ed il gruppo ladino (4,37 %), insediato principalmente nelle valli dolomitiche (Astat 2002). La compresenza di tali comunità si accompagna ad una compresenza delle lingue italiana, tedesca e ladina, il cui uso è vincolato ad una specifica normativa – il secondo Statuto di Autonomia del 1972 e le successive norme di attuazione –, improntata tra l'altro a garantire il diritto dei cittadini alla scolarizzazione nella propria madrelingua, come pure alla comunicazione in L1 nei rapporti con la pubblica amministrazione ed in sede giudiziaria².

In tale contesto demografico e normativo, la situazione sociolinguistica delle due principali comunità appare alquanto complessa: se accanto al tedesco standard (*Hochdeutsch*) si registra infatti per il gruppo tedescofono l'uso consolidato del dialetto locale (Egger 2001: 43–45) in contesti informali ma anche semi-ufficiali e pubblici (Baur 2000: 79), un simile fenomeno di diglossia non è presente nella comunità italoфона (cfr. Mioni 1990). Inoltre, alla varietà di italiano regionale parlato in Alto Adige-Südtirol da italoфoni non corrisponde nel repertorio dei tedescoфoni una varietà intermedia stabilizzata (Egger 2001: 47–51, Lanthaler 2001: 142–147).

1 Si tratta di un'intervista discorsiva semi-strutturata in cui, in un rapporto dialogico tra intervistatore ed intervistato, a quest'ultimo viene lasciato ampio spazio di scelta e strutturazione tematica, oltre che linguistica. Cfr. Franceschini & Miecznikowski 2004, ix-x, Cardano 2003: 73–106 e Schütze 1987).

2 Va ricordato in questo contesto che la categoria di “bilingue” non è contemplata a livello normativo e che ai fini dell'accesso al pubblico impiego viene richiesta una dichiarazione di appartenenza o di aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici; lo stesso reclutamento avviene per questo settore in base alla proporzione tra i gruppi, rilevata con cadenza decennale tramite censimento.

Il quadro, tuttavia, risulta ancor più articolato se si esaminano non più comunità, quanto piuttosto singoli individui: fanno parte del repertorio linguistico dei parlanti intervistati nel contesto della presente ricerca³, ad esempio, lingue e dialetti ‘altri’ rispetto a italiano e tedesco (il napoletano e il friulano; lingue straniere quali inglese, francese e spagnolo, conosciute a livelli variabili e usate per scopi turistici, cfr. tab. 1); tre degli otto parlanti, inoltre, si autodefiniscono “bilingui”, sfuggendo ad una attribuzione a priori ad una o all'altra comunità linguistica.

Parlante (genere, età)	Origine/ permanenza in AA_ST; genitori	Istruzione; ambito professionale	L1	Altre lingue/varietà
Mauro (m, 48)	Bolzano; madre trentina padre sardo	licenza media (frequenza scuole superiori); artigianato	italiano	tedesco (“lo mastico”) inglese (per turismo) spagnolo (“maccheronico”) francese (“con le mani e con i piedi”)
Daria (f, 58)	Bolzano; genitori friulani	laurea; insegnamento; dottorato in corso	italiano	tedesco (A1-A2) inglese (apprendimento in corso)
Helene (f, 28)	Bolzano; genitori st. tedescofoni	laurea; centro di educa- zione permanente	tedesco*	italiano inglese (per turismo)
Markus (m, 35)	Bolzano; genitori st. tedescofoni	laureato; ditta privata	tedesco	italiano inglese (per turismo)
Luisa (f, 36)	Napoli, da 6 anni a Bolzano; madre germanica, padre napoletano	laurea; pubblico impiego	italiano, tedesco	dialetto napoletano (uso raro; comprensione) inglese (studiato, usato per turismo) francese (studiato, usato per turismo)
Margit (f, 35–40)	Bolzano; 16 anni in Italia meridionale e settentrionale; genitori st. tedescofoni	laurea; pubblico impiego	tedesco, italiano	inglese (per turismo; apprendimento in corso) spagnolo (studiato)
Thekla (f, 30–35)	Bolzano; madre st. tedescofona padre perugino (madre “Halbitalienerin”)	diploma di maturità; insegnamento	tedesco, italiano	inglese (apprendimento scolastico) contatti con dialetti italiani
Vroni (f, 25–30)	Bolzano, madre di Graz padre romagnolo	studi universitari in corso	tedesco, italiano	inglese, spagnolo, francese (comprensione media)

Tab. 1: Una prima caratterizzazione dei parlanti intervistati

* Con il glossema “tedesco” si intendono qui, per i parlanti Markus, Helene, Margit, Thekla e Vroni, *Hochdeutsch* e eventuali varietà dialettali locali.

3 Le interviste qui analizzate sono state raccolte tra il 1999 e il 2000 nell'ambito del progetto “Pragmatica delle interazioni interculturali in Alto Adige” (Laboratorio di Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento) e tra il 2005 e il 2007 per il progetto “Biografie linguistiche in Alto Adige-Südtirol” (Libera Università di Bolzano, cfr. <http://www.unibz.it/en/public/research/language/languagestudies/projects/Biografielinguistiche>). Le interviste ai parlanti Helene, Markus, Thekla e Vroni (nomi fittizi) sono state condotte da una parlante tedescofona; le rimanenti interviste da chi scrive.

3. Lingue, apprendimento e bilinguismo

I parlanti di cui sopra si sono fornite alcune sommarie informazioni sono tutti nati in provincia di Bolzano, ad eccezione di Luisa, che vi risiede da alcuni anni; di queste persone si esamineranno qui di seguito le rappresentazioni in tema di lingue e di bilinguismo, le esperienze di apprendimento della L2, come pure la categorizzazione di italiano e tedesco. Ci si chiederà inoltre se e in che modo rappresentazioni ed esperienze possano differenziarsi a seconda del livello di competenza che gli intervistati si auto-attribuiscono, per giungere così ad una definizione “emica” (cfr. Duranti 1992) di bilinguismo per come si offre nel discorso dei parlanti stessi.

3.1. *Che cosa sono le lingue? Lo standard tra purezza, pulizia, grammatica e scrittura*

Come già rilevato altrove (Veronesi 2008a), tra gli strumenti di cui i parlanti si servono per definire, riferirsi o descrivere una lingua figurano espressioni metaforiche che rimandano ai concetti di *pulizia* e *purezza*, come pure il riferimento alla *correttezza* e alla *precisione*, ugualmente utilizzati per il rinvio alla lingua standard: parlare una lingua diventa così parlare “l'italiano preciso”, “l'italiano pulito”, “il tedesco puro” ovvero “parlare in tedesco corretto” (Mauro); similmente, utilizzare lo standard significa “rispondere bene in hochdeutsch” e la varietà parlata nella Germania settentrionale può essere definita, come un “tedesco molto pulito” (Luisa). La stessa Luisa, inoltre, applica esplicitamente il concetto di “pulizia” a questioni di pronuncia: così, “l'inglese britannico” le appare “più pulito”, mentre, per opposizione, la pronuncia della varietà nordamericana risulta “più sporca”.

Un secondo nucleo di corrispondenze viene stabilito da più parlanti lungo l'opposizione “scritto-parlato”, a sua volta connessa con il rapporto tra lingua e grammatica. Luisa, la cui madre è germanica, qualifica infatti il proprio tedesco dell'infanzia – il tedesco “della comunicazione, cioè quello colloquiale” – come “sgrammaticato”; solo successivamente ella sarebbe giunta, grazie anche ad un apprendimento formale della lingua, ad un tedesco “corretto”. Il riferimento alla grammatica si trova ugualmente nelle parole del tedescofono Markus, il quale, riferendosi al contesto scolastico, riformula l'espressione “grammatica” (*Grammatik*) definendola “la parte tecnica della lingua” (*das technische Teil vom Deutschen*):

Estratto 1

daitsch habn mir oanfach gekennt weil i moan, des isch drinnen gwesen (.) ähm i han mi leichter getan mit der grammatik und de also, mit 'n technischen (.) toal vom daitsch.⁴ (MARKUS)

4 Le convenzioni di trascrizione sono in gran parte tratte da Jefferson (2004): il punto indica intonazione finale discendente, la virgola intonazione sospensiva o lievemente ascendente, uno o più punti tra parentesi pausa più o meno breve (le pause più lunghe sono misurate in secondi), due punti un allungamento di suono. I segmenti sottolineati sono enfaticizzati; il maiuscolo indica un volume maggiore rispetto al parlato precedente. Le risate sono segnalate con “he” o “ha”. Le sovrapposizioni tra parlanti (inizio e fine) sono indicate con parentesi quadre; i puntini di sospensione tra parentesi quadre indicano invece l'omissione di parti dell'estratto. Per gli estratti di cui si è fornita un'analisi principalmente discorsiva non si sono riportati per ragioni di spazio i segnali di *back-channelling* dell'intervistatore. Tutte le traduzioni qui fornite, inoltre, sono da intendere come approssimative.

Inoltre, affermando che in Alto Adige i parlanti di lingua tedesca tenderebbero ad usare l'italiano anziché il tedesco come codice di comunicazione con italofoeni, Markus stabilisce la contrapposizione “parlare in italiano” *versus* “parlare come lo scritto” (“[...] dass mir ins leichter geat italienisch zu redn als nach der schrift”), esplicitando così una categorizzazione del tedesco standard come lingua scritta. Al modello della scrittura si contrappone a sua volta il dialetto in quanto lingua parlata dalla comunità tedescofona (cfr. § 2) e in quanto effettiva L1: interessante a questo proposito risulta il successivo estratto, nel quale Markus “ripara” (cfr. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) l’iniziale definizione del tedesco come propria madrelingua con la precisazione che si tratta della propria “lingua di lettura e di scrittura” (“lese und schreibsprache”), per stabilire infine che ad assumere il ruolo di madrelingua è il dialetto:

Estratto 2

daitsch isch meine muttersprache (.) daitsch isch meine, (.) lese und schreibsprache oder sogn mir, dialekt isch meine muttersproche. (MARKUS)

Oltre a porre per i parlanti la necessità di scegliere quale varietà utilizzare nella comunicazione intra- e intergruppo, la peculiare situazione diglossica della comunità tedescofona in Alto Adige-Südtirol può fare da sfondo a specifici percorsi personali, entro i quali il rapporto con la lingua standard assume una valenza di apprendimento o di perfezionamento. Sembra essere il caso di Margit, parlante cresciuta a Bolzano in un ambiente familiare tedescofono, la quale non ancora maggiorenne si trasferisce per alcuni anni in Italia meridionale, dove compie gli studi universitari frequentando un corso di laurea in lingue e letterature straniere moderne. In tale contesto ella sceglie il tedesco come “prima lingua straniera”, lingua alla quale decide di “lavorare” conferendole il necessario “supporto (.) come ehm grammaticale, insomma” prima non conosciuto.

Un analogo desiderio di padroneggiare il tedesco standard è testimoniato da Vroni, al momento dell’intervista studentessa universitaria nella vicina Innsbruck: vivere in Austria diventa per lei lo stimolo ad utilizzare maggiormente l’*Hochdeutsch*, definito anche in questo caso in termini di varietà scritta (“nach der schrift”) e come uno strumento che permette di esprimersi in modo completo (“total”) e comprensibile a tutti:

Estratto 3

[...] i bin a froh dass i jetzt in innschbrugg bin und a bissl mehr eben noch der schr- net, noch der schrift [...] a bissl me:hr hochdeutsch red [...] i tu mi leichter wenn i noch der schrift red, weil mir des wichtig isch, mi total ausdrücken zu können so dass andere- alle andern mi verstehn. (VRONI)

La medesima parlante, commentando inoltre il grado di competenza dell’italiano come lingua seconda mostrato dai tedescofoni in Alto Adige lamenta il fatto che, nonostante il lungo studio scolastico, vi siano persone che non riescono a parlarlo bene, ovvero “con ordine” (“weil i drauf kemmen bin dass eigentlich mir seit

ocht johr oder holt dreizehn johr lang italienisch lernen (...) und manche leut net amol (..) ordentlich redn können”).

Le lingue standard, come si è visto, sono dunque concettualizzate dai parlanti in termini di purezza e pulizia, di grammaticalità e orientamento allo scritto; esse non devono inoltre contenere elementi presi da altre varietà e devono essere parlate in modo corretto e ordinato. Si tratta dunque di una rappresentazione delle lingue orientata fortemente alla norma, e di un orientamento che si manifesta principalmente attraverso l'opposizione pulito/sporco, alla cui base è rintracciabile una metafora concettuale molto comune nel pensiero occidentale, che stabilisce una corrispondenza tra “positivo” e “pulito” e, per converso, tra “negativo” e “sporco” (cfr. Lakoff & Johnson 1980, Casadei 1996: 264–265).

3.2. *Apprendere una L2: gli incidenti di percorso*

Le rappresentazioni che emergono per così dire ‘tra le righe’ delle narrazioni orali forniscono un primo elemento per caratterizzare il rapporto che i parlanti instaurano con le lingue; pare utile ora soffermarsi più in dettaglio sulla ‘storia linguistica’ che questi stessi costruiscono nel corso dell'intervista, a partire dalle esperienze di apprendimento dell'italiano o del tedesco come seconde lingue per i parlanti cresciuti in un ambiente familiare monolingue: Mauro, Daria, Helene e Markus.

Una prima esperienza comune ai quattro parlanti pare riguardare la scarsità di rapporti stabili con compagni dell'altro gruppo linguistico durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza; sarà invece la scuola a fungere da veicolo per il primo vero contatto con la seconda lingua, che verrà percepita tuttavia come una materia tra le tante. L'apprendimento della L2 viene vissuto come un “dovere” e un “obbligo”: la L2 rappresenta un ‘oggetto’ “imprendibile”, “non amichevole”, “non digeribile” (Daria), ovvero una “lingua straniera” (“italienisch isch oanfach die fremdsprach (.) und i han mit der fremdsprach ziemlich weanig anfangen gekennt”, Markus).

Fa eccezione a tali valutazioni connotate negativamente il racconto di Helene, che testimonia esperienze in gran parte positive con i docenti ed interesse e piacere per lo studio dell'italiano: una lingua importante (“italienisch isch a wichtige sprache”), il cui apprendimento formale, in mancanza di contatti con parlanti nativi, veniva sostenuto con letture personali e con l'*input* fornito dalla televisione.

Nel corso degli anni Helene non amplierà la propria cerchia di amicizie a parlanti italofoeni; tuttavia, dopo essersi laureata all'università di Innsbruck ed essersi ristabilita nella città di Bolzano, ella inizierà a lavorare presso un'istituzione di educazione permanente, contesto che le offrirà la possibilità di utilizzare la seconda lingua nel rapporto con il pubblico e all'interno del quale ella assumerà talvolta un ruolo di traduttrice-mediatrice in presenza di gruppi ‘misti’ (tedescofoeni e italofoeni) di partecipanti a corsi di formazione e aggiornamento. Attenta agli aspetti formali della comunicazione, Helene non rifuggerà la correzione altrui, anzi la solleciterà, definendo tali pratiche come un “arricchimento” per tutti i presenti:

Estratto 4

[...] und des haben sie [Italienischsprachige] gmacht und i find des war a totale bereicherung für allen
 (.) weil sie ähm (.) weil sie oanfach irgewo a is gfühl ghab haben okei wir gebn der helene jetz
 a was [...] und sie habn's gern getan (.) sie habn's ganz ganz nett gmacht [...] i han teilweise (.) an
 kreativn umgang mit der sprach ghab und wörter erfundn wo sie sich dann köstlich amüsiert habn
 [...].⁵ (HELENE)

Il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza può dunque rappresentare un punto di svolta non solo sul piano educativo e lavorativo, ma anche sul piano linguistico: ne abbiamo un ulteriore esempio dando uno sguardo al percorso di 'appropriazione' della lingua italiana compiuto da Markus, il quale, paradossalmente verrebbe da dire, riscopre e si dedica allo studio dell'italiano una volta lasciato l'Alto Adige, e cioè durante gli studi universitari a Vienna⁶. E proprio in questa città, dove Markus abita condividendo l'appartamento con studenti italofoeni, bolzanini o meno, emerge in lui la consapevolezza dell'importanza dell'italiano, sia per motivi strumentali (quando ritornerà in Alto Adige sarà utile una buona padronanza della lingua), sia per ragioni culturali. A Vienna inizia dunque per Markus una fase di auto-apprendimento e di uso della lingua che pare modificare il rapporto con la L2: da "lingua straniera" essa diventa infatti reale strumento di comunicazione, utilizzato in modo fluente ("unbefangen") nelle interazioni con italofoeni.

Il riavvicinamento alla seconda lingua, tuttavia, non è privo di ostacoli, e come un viaggio può essere interrotto o seguire traiettorie non lineari, come mostra l'esperienza di Daria. L'apprendimento formale del tedesco si ferma infatti per lei alla scuola media, dato che, essendo il tedesco offerto come materia facoltativa all'istituto secondario che frequenta, tale opportunità non viene colta. Successivamente, pur trovandosi a lavorare come insegnante in piccoli centri della provincia di prevalenza tedescofona, Daria non è spinta a migliorare il proprio tedesco, per esempio in vista del superamento dell'esame di bilinguismo, e, nel corso dell'intervista, non riuscirà ad esplicitarne le motivazioni ("dev'essere un'altra, un altro buco (.) chissà che cosa c'è anche lì. bisognerebbe scavare."). Un nuovo capitolo si apre tuttavia nella vita di Daria quando dopo una lunga carriera professionale decide di dedicarsi nuovamente allo studio accademico intraprendendo un corso di dottorato, che apre la strada al tedesco in quanto lingua di lavoro e di comunicazione. Inizialmente tale lingua è percepita come "fumosa" e pesante: e proprio per "far perdere pesantezza alla lingua" Daria affianca alla frequenza di corsi di lingua un'esperienza di Tandem con una collega germanica, con la quale la comunicazione può avvenire senza eccessive preoccupazioni per la correttezza grammaticale:

5 "[...] e questo lo facevano [mi correggevano] e trovo che fosse veramente un arricchimento per tutti (.) perchè loro, perchè così anche loro potevano sentire che, okay, adesso anche noi diamo qualcosa a helene [...] e lo facevano volentieri, l'hanno fatto in modo simpatico [...] io avevo anche un po' un rapporto creativo con la lingua e mi inventavo le parole, e loro si divertivano un sacco [...]."

6 Sul "topos" del viaggio fuori provincia come occasione di apprendimento linguistico cfr. Veronesi (2008b).

Estratto 5

io trovo che è un'occasione per perdere (.) un po' di: pesant- di far perdere pesantezza alla lingua. di div- di capire che si può comunicare anche in modo non correttam- non correttissimo grammat- (.) grammaticalmente. (DARIA)

Si tratta, ancora una volta, di un'espressione metaforica che ben rende la contrapposizione tra lingua come 'sistema' e lingua come 'strumento di comunicazione': pesante l'una, leggera l'altra. Tale visione del tedesco, connotata negativamente, non impedisce tuttavia a Daria di cogliere la "sfida" a cui si trova davanti, tanto che all'apprendimento del tedesco accompagna quello dell'inglese, ugualmente indispensabile per proseguire con successo il proprio percorso accademico.

Molto diverso sarà invece il percorso di Mauro, il quale, dopo il periodo scolastico, abbandonerà l'apprendimento formale o autonomo della seconda lingua per non riprenderlo mai più. Mauro usa il tedesco per il proprio lavoro di artigiano e afferma di sapere l'*Hochdeutsch* in modo più ampio rispetto a molti conoscenti italofoni ("rispetto a tanti altri, me la so gestire la lingua, nel mio lavoro so i miei termini che mi servono"); tale conoscenza non è però sufficiente a partecipare pienamente alle conversazioni familiari che si svolgono tra la moglie tedescofona ed i figli "bilingui", dato che il grado di elaborazione linguistica raggiunto dai tre figli oramai adolescenti rappresenta per lui un ostacolo alla comprensione. Mancanza di tempo, impegni professionali e familiari vengono addotti come ragioni per cui a questo problema Mauro non cerchi di porre rimedio ritornando a studiare il tedesco; ad essi si aggiunge tuttavia anche la "delusione iniziale", collegata al periodo scolastico, di imparare una lingua che non coincideva con quanto parlato dai tedescofoni al di fuori della classe ("diversi dialetti"), la percezione dell'apprendimento del tedesco come un obbligo, tra l'altro non di rado accompagnato da lievi punizioni corporali, oltre ad un maggiore fascino esercitato dall'inglese, lingua associata alla musica e insegnata da docenti di cui Mauro apprezza le metodologie didattiche comunicative⁷.

3.3. Due lingue, due culture: il punto di vista dei parlanti "bilingui"

Se, come si è visto nel caso di Helene, Markus e Daria, per i parlanti cresciuti in un ambiente familiare monolingue il rapporto con la L2 si può configurare come un percorso di appropriazione – o di riappropriazione – che supera limiti e confini dell'esperienza scolastica e che si intreccia con i percorsi di vita individuali, quali possono essere invece le traiettorie seguite da parlanti che fin dalla prima infanzia sono stati esposti a due lingue? E quali rappresentazioni delle due lingue – italiano e tedesco – si rintracciano nei discorsi di tali parlanti?

Abbiamo a che fare in questo caso con discorsi molto densi e ricchi di definizioni e descrizioni delle due lingue, che vengono così messe a confronto dagli stessi parlanti nel corso della narrazione. Il tedesco, ad esempio, viene categorizzato come una lingua "molto precisa" (Luisa) e adeguato ad esprimere "concetti tecni-

7 L'ambiente familiare di Mauro, inoltre, non era privo di pregiudizi rispetto alla comunità tedescofona, cfr. § 3.4.

ci" (*Sachbegriffe*, Vroni); a tale funzionalità pratica tuttavia non corrispondono qualità positivamente connotate sul piano emozionale. Si tratterebbe infatti di una lingua "dura" (*einfach hart, total hart*, Vroni) e non "di agio" (Margit), a cui viene contrapposto l'italiano in quanto lingua "morbida" e "calda" (*warm, weich*, Vroni): la vera "lingua del cuore" è così l'italiano, che si presta ad esprimere emozioni e sentimenti (*Gefühle*, Vroni), e che diventa strumento di gestione dei rapporti interpersonali, come espresso da Margit nel seguente estratto:

Estratto 6

[...] io per lungo tempo ho pensato che la mia ling- la lingua del cuore mia (.) fosse comunque il tedesco. E che l'italiano fosse la lingua della socialità. (.) [...] mi sono poi dovuta (.) ricredere che non è così. (.) che anzi (.) per me l'italiano comunque (.) rimane la ling- è anche la lingua del cuore (.) cioè dell'amore, dell'affetto eccetera. perchè: mh perchè probabilmente poi ho capito che ehm il dialetto (.) non dà molte possibilità di, di esprimere (.) un sentimento [...] alla fine l'italiano ha prevalso. (.) comunque (.) cioè è una lingua che mi permette di esprimere sia la socialità, sia anche gli affetti. no? invece il, il dialetto ancora non, cioè non=non pur essendo la mia madrelingua non, non è così, cioè non si presta come lingua. e nè come tipologia di rapporti. (.) permette sí una = una, delle relazioni vicine, ma (.) non così vicine da (.) che io le se- la sento proprio. sento di più l'italiano. (MARGIT)

Margit, inoltre, stabilisce un nesso molto preciso tra lingue e culture, tale per cui, in un procedimento metonimico peraltro frequente nel discorso epilinguistico (cfr. Guernier 2003), gli attributi associati alle lingue vengono trasferiti alle culture di cui queste sono parte integrante. In questo modo tedesco (ovvero dialetto) e cultura sudtirolese, come pure le pratiche comunicative ad essa associate, risultano fredde e distanti⁸:

Estratto 7

[...] una cultura sudtirolese [...] rappresentata dagli schützen e la chiesa, molto bigotta, molto anche fredda, no? perchè comunque cioè non penso che sia un caso che io sia andata poi al sud e abbia cercato un altro tipo: modo di porsi o che comunque l'italiano con il suo suono (.) mi è sembrato anche più morbido e ehm rispetto a un tedesco dove: associavi sia una cultura, sia anche un: insomma una certa freddezza no? [...] la cultura sudtirolese è molto (.) è fredda. è un (.) è molto austera [...] all'epoca era molto chiuso. (MARGIT)

Accanto alle rappresentazioni di lingue e culture sopra descritte, il discorso degli intervistati ci consegna la narrazione di vissuti individuali che, presentati all'interlocutore, vengono non solo descritti, ma anche motivati ed argomentati, in uno sforzo di creazione di senso per sé stessi e per l'interlocutore (cfr. Franceschini 2001: 228-229; 2003: 13-17). In questo contesto pare interessante esaminare anzitutto i percorsi compiuti da due delle parlanti intervistate, Margit e Luisa, in quanto essi gettano luce sul lavoro di costante 'ricomposizione' e mediazione che un'esistenza tra e con due lingue e culture pare comportare.

La freddezza, la chiusura e l'austerità associate dalla parlante alla cultura sudtirolese (cfr. estratto 7) costituiscono parte delle ragioni per cui la prima di queste, Margit, si trasferisce "al sud", cercando "un altro modo di porsi", e rimanendo

8 Le metafore concettuali che stanno alla base di tale categorizzazione sono "le emozioni sono calore", "passionale/emotivo è caldo-insensibile è freddo" e "la distanza fisica è distanza emotiva" (Casadei 1996: 160; 240-243).

lontana dalla terra d'origine per ben sedici anni, vissuti “esclusivamente in italiano”. Il ritorno in Alto Adige, dunque, non è scontato, ma deve essere ‘preparato’ emotivamente, come deve essere in qualche modo aiutato il processo di riavvicinamento alla lingua tedesca:

Estratto 8

[...] mi sono dovuta anche preparare emotivamente, psicologicamente, no? anche a riparlare questa lingua, dargli il significato, ai significati, a metterla anche in sintonia appunto con i miei sentimenti, con il mio essere. (MARGIT)

Il ‘ritorno’ al tedesco non annulla naturalmente il rapporto nel frattempo costruito con l'italiano: entrambe le lingue convivono invece in Margit, emergendo in modi di volta in volta diversi a seconda del contesto in cui si trova ad interagire. Così, in Alto Adige il suo stile comunicativo viene categorizzato dai colleghi di lavoro come “molto italiano”, mentre quando si reca in Italia meridionale Margit è vista come “una molto tedesca”. Questa apparente dicotomia nell'immagine che la donna trova rispecchiata nelle parole altrui non sembra tuttavia costituire un problema, ma anzi viene valorizzata dalla stessa Margit, che ne fornisce la seguente spiegazione: “si vede che porto, dove vado, ciò che non c'è”. Si tratta di una duplicità che porta Margit a “vivere in due modi, o forse anche di più”:

Estratto 9

[...] uno molto: aperto, molto: così, però anche un altro (.) dove io ritrovo una distanza (.) che mi permette di essere e di ritrovare un mio spazio: di libertà se vuoi. ecco. poi io c'ho il pallino, tenerli a vicinanza, distanza, nei rapporti [...] e allora sì insomma si giocano probabilmente anche queste: queste lingue. (MARGIT)

Il percorso di Luisa risulta invece diametralmente opposto: Luisa riconosce che la scelta di trasferirsi a Bolzano, compiuta principalmente per motivi di lavoro, rappresentava per lei anche una possibilità di “conciliare le due culture”, quella italiana e quella tedesca, con cui era stata da sempre in contatto; inoltre il bagaglio culturale e linguistico che ella porta con sé, improntato a valori quali l’“ordine” e la “serietà”, viene presentato nell'argomentazione come un possibile vantaggio per l'inserimento nel contesto lavorativo, che “forse è impostato più alla: in modo tedesco”. D'altro canto è a Bolzano che Luisa riscopre e valorizza le proprie radici napoletane, in primo luogo per la contrapposizione che lo ‘spirito’ napoletano rappresenta rispetto ad una società ordinata quale risulta essere quella altoatesina:

Estratto 10

[...] il mio privato (...) cerco di conservare un: anzi cerco di recuperare, forse quello che non ho mai avuto, un buon disordine napoletano, che qui sicuramente poi è la chiave di salvezza, perchè poi troppo ordine, [...]. (LUISA)

Il potenziale conflitto tra due lingue (e due culture), ricomposto da Margit e da Luisa e con la maturità, irrompe tuttavia nei ricordi dei parlanti intervistati parlando di infanzia e di adolescenza, ove più forte si fa sentire l'influenza del contesto familiare e di quello scolastico. Le esperienze scolastiche con la seconda lingua

sono di fatto positive – si menziona il piacere e l'interesse per la L2 –, ma più di un parlante fa riferimento alle aspettative dei genitori, rivolte verso l'obiettivo di un'acquisizione “perfetta” della seconda lingua (Luisa, Thekla), e vissute come un peso.

A ciò si aggiunge la difficoltà di autodefinizione in termini di appartenenza ad una specifica comunità linguistica, in un'età in cui l'affiliazione al gruppo risulta fondamentale nel rapporto con i coetanei: l'adolescente bilingue si trova così a dover decidere privatamente e pubblicamente ‘da che parte stare’, non trovando una soluzione a questo dilemma e non sentendosi compreso appieno da chi non condivide la stessa esperienza a cavallo tra lingue e culture – sensazione peraltro provata anche in età matura –, come testimoniato dalle parole di Vroni nel seguente estratto:

Estratto 11

[...] wie de konflikte worn do zwisch'n eh (.) irgendwie jedesmal wenn konflikte worn zwischen deutsche und italiener hon i mi total olm hin und her grissn gfühlt weissch, jo zu wem (.) ghör i jetz und so und alle hobn gsogt ma brauchsch jo net brauchsch jo net (.) [...] ober onderwärt- onderseits hon i mi donn to- wieder tota:al (.) irgendwie dafür begeischtern können weil irgendwie beide (.) kulturen unter anführungszeichen kennengelernt hon. [...] dass die italienischen total anders sein als die deutschen dass sie viel lockerer sein viel mehr familie isch und so, (.) .h dass andere leute des irgendwie total net mitkriegn (.) und so dass des sicher a vorteil isch des von klein auf zu können (.) [...].⁹ (VRONI)

L'esempio appena citato sembra comunque mostrare come, accanto alle ‘zone d'ombra’ del bilinguismo e del biculturalismo, i parlanti possano comunque aderire pienamente a quanto sperimentato in prima persona, integrando il conflitto – mai veramente risolto – in un bilancio complessivo senz'altro positivo.

3.4. La questione dell'identità in un territorio plurilingue

Le esperienze riportate sinora, tanto riguardo ai parlanti “monolingui”, tanto a quelli “bilingui”, inducono a chiedersi se e come tali individui ‘si rappresentino’ agli occhi del proprio interlocutore nel contesto dell'intervista narrativa: più precisamente, quale identità linguistica o etnica si auto-attribuiscono, e come argomentano o descrivono tale definizione?

Le affermazioni degli intervistati di L1 tedesca, che offrono delle caratterizzazioni complesse, messe in rilievo e dunque presentate come parte integrante del proprio discorso biografico e del proprio vissuto, possono aiutare a comprendere la complessità della questione: alla domanda dell'intervistatrice “wie du dich definierst im ausland oder weiter südlich”, ad esempio, Helene afferma che la sua prima risposta è quella di essere sudtirolese (“i bin a südtirolerin”) specificando, qualora ciò non sia noto all'interlocutore, che il Sudtirolo fa parte dell'Italia (“dass

9 “[...] ogni volta che c'erano dei conflitti tra tedeschi e italiani mi sentivo in conflitto, cioè, da che parte sto adesso, a chi appartengo, e tutti dicevano, ma no, non devi, non devi [...] d'altro canto ero assolutamente entusiasta per il fatto che ho conosciuto entrambe le culture, tra virgolette. [...] il fatto che gli italiani sono completamente diversi dai tedeschi, che prendono le cose più facilmente, che la famiglia conta molto di più, ed è una cosa che altre persone non capivano assolutamente, e quindi è sicuramente un vantaggio poterlo farlo fin da piccoli [...]”

des zu italien gehört"). Pur aggiungendo se necessario alcune informazioni di carattere storico, Helene afferma decisamente che non direbbe mai di essere italiana, e, incalzata su questo punto dall'intervistatrice ("und a net, i bin italienerin deutscher muttersprache?" e *neanche sono italiana di madrelingua tedesca*, estratto 12, riga 5), offre la seguente riparazione:

Estratto 12 (HELENE)

- 1 HEL die allererste antwort isch eigentlich (.) wirklich am i bin a südtirolerin
 2 [...]
 3 HEL i tat nia im lebn sagn (.) i bin ital- italienerin (.) vielleicht sag i, i kimm aus italien, aber nia,
 4 i BIN italienerin (.) sel sicher net.
 5 INT und a net, i bin italienerin deutscher muttersprache?
 6 HEL na (...) na (.) i bin südtirolerin deutscher muttersprache mit italienischer staatsbürgerschaft (.)
 7 wenn's net unbeding so lang war (.) tat is vielleicht öfter sagn.

Rifiutando di categorizzarsi come "italiana", dunque, Helene opta per una definizione che rimanda al territorio locale, mentre un'eventuale specificazione linguistica dell'italianità non risulta accettabile. L'unica soluzione è dunque quella di 'aggiungere' all'aggettivo geografico l'indicazione della madrelingua e, da ultimo, quella della nazionalità (*no no, sono sudtirolese di madrelingua tedesca con cittadinanza italiana*, r. 6); una soluzione peraltro ritenuta poco maneggevole, a causa della sua lunghezza, dalla stessa Helene.

Per evitare di menzionare la propria nazionalità ed addentrarsi così in un territorio potenzialmente conflittuale, Markus sceglie invece di identificarsi in primo luogo come cittadino bolzanino (ovvero sudtirolese o europeo), motivando tale scelta, in un passaggio riferito a conversazioni a Vienna ed in zone italofone, con la definizione di Bolzano in quanto città bilingue, e dunque definendosi implicitamente, per un processo di inclusione, come individuo bilingue egli stesso:

Estratto 13 (MARKUS)

- 1 MA in wien han i gsagt i bin aus bozen [...]
 2 [...]
 3 INT und wenn du di jetz in italienischsprachig raum bewog hasch und gfragt wordn bisch –
 4 wia hasch du da gantwortet?
 5 MA ja – isch ungefähr is gleiche gwesn – frage antwort spiel
 6 INT aso aber du hasch alm gsagt du (.) kimmst aus bozen (.) zuersch amol um abzutschecken (.)
 7 wieviel de jetz wissen?
 8 MA ja (.) na a deswegen weil i oanfach meine schwierigkeiten han, irgenwia mi ähm (.) in de
 9 natio- nationalitätenstreit der am wieder bei ins auftaucht (.) mi drauf einzulassen (.) und mi
 10 da jetz muass mi irgedwo entscheidn oder so also isch sicher dass i oanfach sag na i mog
 11 neta (.) eh von dem her lass i oanf- lass i oanfach amol die nationalität wek (.) weils ja
 12 wurscht isch (.) i tuea mi leichter zu sagn i bin von bozen oder i bin von südtirol, oder i bin
 13 von europa, als zu sagn, i bin a (.) daitscher, i bin italiener, i bin (.) des isch oanfach ba ins so
 14 unguat behaftet (.) und deswegen i bin von bozen äh ja eigentlich da isch, weil i die
 15 identifizierung (.) i sig eben bozen als zwoasprachige stadt [...]°

10 Pare interessante in questo contesto osservare le scelte linguistiche della parlante tedescofona (nata e residente in provincia di Bolzano) che ha condotto le interviste: nelle domande sopra citate, infatti, l'intervistatrice usa espressioni quali "weiter südlich" (intervista ad Helene) e "in italienischsprachig raum" (intervista a Markus, riga 3) per riferirsi al territorio nazionale, evitando così alternative più marcate, pure osservabili nell'uso locale, quali "im restlichen Italien", che evidenzia l'appartenenza della provincia di Bolzano allo stato italiano, o "in Ita-

Alquanto diversa, ma ugualmente legata alla storia locale, risulta per contro l'immagine che emerge dal racconto di Daria, la quale, stimolata dall'iniziale domanda aperta dell'intervistatrice¹¹, così si presenta:

Estratto 14

allora io sono: naturalmente italiana, nata a bolzano, (.) figlia di genitori italiani, originari del friuli. entrambi parlavano (.) la lingua friulana. e la lingua friulana me la ritrovavo (.) in estate quando andavo a casa dei nonni (.) e quindi: diciamo che io ho (.) parlo attualmente anche il friulano, anche se (.) no:n a un livello: buono diciamo. ma: lo uso comunque nella comunicazione quotidiana. (.) quando mi ritrovo da quelle parti. (DARIA)

All'auto-categorizzazione di Daria come "italiana" segue dunque l'informazione circa l'origine friulana dei genitori, ai cui viene attribuita una competenza attiva nella parlata locale. Il friulano, si noterà, viene definito ripetutamente una "lingua": una lingua (riconosciuta come tale nel quadro della legge a tutela delle minoranze linguistiche storiche, l. 15.12.1999 n. 482) che Daria utilizza e non manca di apprezzare, come sottolineerà più volte nel corso dell'intervista. L'identità linguistico-culturale presentata da Daria si gioca quindi sulle due lingue più 'forti' del proprio repertorio, fornendo implicitamente una diversa definizione di "bilinguismo" che recupera la cultura d'origine di una famiglia immigrata in Alto Adige, come tante, negli anni tra le due guerre o poco dopo.

È questo il caso dei genitori di Mauro, che si conoscono proprio a Bolzano negli anni Cinquanta: l'esperienza bellica, tuttavia, lascia un segno nei rapporti con la comunità tedescofona cittadina, verso la quale, a detta di Mauro, "avevano delle remore, e quindi le trasmettevano in famiglia". Tale atteggiamento viene da questi decisamente rifiutato ("cosa che poi, vuoi per scambio generazionale un po' per idee mie, non ho mai approvato"), portandolo ad avere "molto a che fare" con l'altro gruppo linguistico. Significativo a questo proposito sembra essere il fatto che Mauro, oltre al lavoro nel centro storico di Bolzano, che lo porta quotidianamente a rapportarsi ad una clientela di lingua tedesca, menzioni due relazioni sentimentali "con una donna DELL'ALTRA LINGUA", la seconda delle quali diventerà poi sua moglie; categorizzato come "italiano" da colleghi di lavoro ("non ti sposerai mica un italiano?") e familiari della donna, Mauro riuscirà comunque a conquistarsi il rispetto di suoceri e parenti acquisiti tedescofoni. L'identità che Mauro offre all'intervistatrice è quella di una persona aperta verso l'altro gruppo, tanto nelle parole quanto nei fatti: un modo di essere "italiano", dunque, che aggiunge importanti sfumature all'appartenenza ad una comunità linguistica, e che viene così esplicitata nella narrazione.

L'analisi del racconto delle parlanti "bilingui" risulta ugualmente, se non maggiormente, complesso: da un lato, vi è chi, come Vroni, rifiuta esplicitamente di ser-

lien", che al contrario pare adombrarla se non negarla. In questo senso, *anche* l'intervistatrice risolve con il riferimento geografico o linguistico il proprio 'problema' di auto-rappresentazione nei confronti degli intervistati.

11 "e: non so magari potremmo partire un po' proprio dalla sua biografia linguistica nel senso anche (.) con quali lingue, con quali lingue è cresciuta, l'ambiente familiare, poi andando avanti (.) non so la scuola: eccetera eccetera".

virsi dell'*escamotage* toponomastico (“weil i sel lächerlich find”, *perché lo trovo ridicolo*) e accetta pienamente di essere considerata – e di considerarsi – “italiana”, nonostante ammetta di conoscere maggiormente la cultura e la lingua “tedesca”; dall'altro vi è chi, come Margit, alla domanda circa la propria provenienza, afferma di rispondere menzionando la città di Bolzano, e specificando la propria identità di “bilingue”:

Estratto 15 (MARGIT)

- 1 INT però quando eh invece conosci qualcuno (.) da altre parti d'italia o anche ehm ehm da paesi
 2 esteri, ti chiedono ehm di dove sei, tu cosa dici? (.) se ti chiedono della tua: sì
 3 MAR mh mh niente. io sono: sì, sono: di bolzano, è una città vicino al confine con l'austria (.) e
 4 che sono bilingue. (.) è così: e così è. sono bilingue. cioè ho due (.) conosco due lingue che
 5 sono: entrambe mie. (.) una è (.) insomma (.) con una sono nata, che poi ho lasciato, poi ne
 6 ho acquisita un'altra e: e: (.) mi (.) due mondi. eh (.) forse un terzo non ce la fa ad entrare.¹²

Similmente, la stessa nozione di “bilinguismo” non è necessariamente condivisa da tutti i parlanti, e rispecchia tra l'altro la possibile discrepanza tra la propria percezione di sé e quella attribuita dagli interlocutori: Luisa, ad esempio, pur essendo considerata dai colleghi di lavoro come “bilingue”, non si sente tale data la sua conoscenza non “perfetta” della lingua; inoltre, da un lato ella definisce italiano e tedesco come L1 (“la mia lingua, la mia prima lingua in effetti è l'italiano e il tedesco”) e afferma di essere cresciuta con “due mentalità” e “due culture”, dall'altro, riferendosi alla scelta di codice durante le riunioni di lavoro a cui partecipa, rileva di non vivere “da italiana piena”.

Il conflitto adombrato in queste affermazioni, che pare derivare dall'impossibilità di ricomporre la dualità all'interno di modelli normativi e puristi di lingue e culture, viene parzialmente risolto in una visione più sfumata e meno polarizzata da Thekla, tale per cui la maggiore conoscenza di una lingua rispetto all'altra non le impedisce di definirsi bilingue (“zweisprachig”) e di sentirsi a proprio agio in entrambe le comunità linguistiche.

Anche questa parlante, tuttavia, menziona l'impossibilità di sentirsi pienamente appartenente all'uno o all'altro gruppo; un tema, questo, che pare rispecchiare la polarizzazione della società altoatesina nel suo insieme, peraltro riflessa sul piano normativo, e le sfide che tale polarizzazione, con le categorizzazioni oppositive che ne derivano, pone all'individuo bilingue.

4.2. Bi- e plurilinguismo come arricchimento e debolezza

Come accennato in precedenza, non sono pochi i “vantaggi” che i parlanti riconoscono al fatto di abitare in un territorio che vede la compresenza di lingue e culture quale è appunto l'Alto Adige-Südtirol, senza però che ciò porti a dimenticare gli “svantaggi” di tale condizione.

12 Sulla categorizzazione della provincia di Bolzano in quanto appartenente allo Stato italiano (“da altre parti d'italia”, r. 1) cfr. la nota 10.

Vivendo in una “zona di confine” e quindi, secondo Mauro, di naturale contratto tra culture diverse, un individuo, a sua volta partecipe di tale contatto, sarebbe più portato “a capire i diversi comportamenti delle persone”, rivelando un maggior grado di apertura verso l'altro; se poi si è bilingui, cioè “padroni di due lingue”, ci sente “molto forti” perché con un “livello culturale” (o di istruzione) più alto, come accade secondo Mauro ai propri figli. Il confronto con più lingue, inoltre, svilupperebbe la “sensibilità all'espressione, alla comunicazione”, come afferma Daria; una conoscenza limitata delle lingue, tuttavia, costringerebbe a “pensare in modo semplice”, limitando quindi, almeno temporaneamente, le risorse espressive dell'individuo.

Anche l'“arricchimento” (Luisa; *Bereicherung*, Thekla) derivante dal fatto di vivere in una realtà bilingue non è per tutti scontato: per potersi relazionare a persone che hanno una cultura diversa potrebbero essere necessarie “delle marce in più” (Luisa). Inoltre, la “diversità” dell'individuo bilingue può essere vissuta come debolezza e come causa di conflitto nel periodo dell'infanzia (“il genitore diverso è [...] uno svantaggio, cioè un punto di debolezza, quindi una vergogna”, Luisa), dell'adolescenza e persino della maturità, come si può leggere nel seguente esempio, tratto dall'intervista a Thekla:

Estratto 16 (THEKLA)

- 1 THE für mi wos olm a bereicherung (..) schwierigkeiten hots nor oanfach oft im umgang mit der
 2 jeweiligen sprachgruppe gebn (..) sel isch a so a erfahrung de wos i heint no moch.
 3 INT jo?
 4 THE mhm. (..) des isch so oder wor so vor ollem ehm (..) in der zeit wenn i in der schul gorbeitet
 5 hon (..) isch oft äh in den pausen- isch mir holt oft aufgfoln (..) dass wenn über walsche so
 6 gschumpfen worden isch und i bin nor doneben gwesn (..) OHNE A DASS I irgend eppes gsogt
 7 hon (..) net amol gschumpfn ober holt nor hots holt ghoassen na de (..) de walschlehrerinnen
 8 und olm zu spät (..) und nor hobn sie gmerkt i steah doneben, donn hobn sie gsogt, NA
 9 ENTSCULDIGE [NAME] mir hobn nix gegen di (..) also do- do hon i schun olm gmerkt (..) sie
 10 zählen mi net gonz (..) zu ihnen (..) und umgekehrt isch es eben im italienischen familienkreis
 11 zugeheirateten familienkreis is glei(h)che, also wenn zem irgend eppes eppes über daitsche
 12 gsogt werd nor .h hoassts olm glei (..) si però non (..) es bisch net du (..) GMOANT . (..)
 13 hellwegen hon i oft is gefühl ghobt i gehör weder do noch do gonz dazua, (1) und und wenn
 14 i wor , (..) eh jo , (..) i hon a gmerkt dass a im freundinnenkreis getraut sich eigentlich NIA
 15 jemon so (..) ehm (2 sec) über die ondere sprachgruppe zu schimpfen (..) wie mans eben nor
 16 dechter so derfrog (..) wi- es vielfoch oft ehm (..) gmocht werd oanfach so aus a spontanen eh
 17 wuat ausser des (hon i oft überlegt) (..) ober sem merk i schon dass die lait wenn i dobei bin
 18 schon a bissl aufpassen (..) weil sie mi eben net genau wissen wo einordnen.

Le parole di Thekla rimandano ancora una volta agli aspetti sociali e relazionali del bilinguismo e del biculturalismo: nella comunicazione *in-group* tra tedescofoni o italofoeni in Alto Adige-Südtirol la categorizzazione dell'individuo bilingue è un compito di non facile risoluzione, che porta da un lato ad associare tale individuo all'altro gruppo, dall'altro a specificarne la non completa appartenenza ad esso (“no, scusa, non abbiamo niente contro di te [...] mi rendevo conto che non mi consideravano una di loro”, rr. 8-10) o di “eccezionalità” (“*si però non*, non volemo dire te”, e quindi spesso ho avuto la sensazione di non appartenere né di

qua né di là, rr. 12–13)¹³, a meno che non si cerchi di evitare commenti negativi sull'altro gruppo in presenza di una persona che ha vissuto a contatto con entrambi¹⁴, e che quindi non si sa “dove mettere”.

D'altro canto, i parlanti bilingui dimostrano “entusiasmo” per aver conosciuto due culture (Vroni), considerano entrambe le lingue come proprie (“due lingue che sono entrambe mie”, “due mondi”, Margit, cfr. estratto 15) e si trovano non di rado a svolgere un ruolo di ‘mediazione’ (Thekla) tra questi due mondi, ruolo che peraltro può essere svolto anche da chi abbia una buona padronanza della lingua (Helene, cfr. § 3.2).

5. Brevi considerazioni finali

Tramite l'analisi delle biografie linguistiche, in questo contributo si è cercato di adottare una prospettiva emica che permettesse di cogliere rappresentazioni e vissuto linguistici per come vengono ‘offerta’ dai parlanti nel quadro del rapporto dialogico instaurato con l'interlocutore nel corso di interviste narrative. È emersa in tal modo la ‘visione’ che i parlanti hanno delle lingue standard, generalmente associate a concetti quali la pulizia, la purezza, la grammaticalità, l'ordine e la scrittura, come pure la valenza del dialetto sudtirolese in quanto vera L1 dei parlanti tedescofoni.

L'esame delle esperienze di apprendimento di tedesco o italiano in quanto seconde lingue, relativamente a parlanti cresciuti in un ambiente familiare monolingue, ha poi evidenziato la problematicità di un contatto con la lingua (e con i suoi parlanti) limitato al solo contesto scolastico; una problematicità che può essere tuttavia superata all'interno dei percorsi di studio o professionali di ogni singolo individuo.

Per contro, le persone che hanno avuto rapporti con due lingue e due culture sin da bambini, pur nell'apprezzare e sottoscrivere pienamente la propria esperienza bilingue e biculturale, non mancano di evidenziare le difficoltà incontrate nel corso della propria esistenza, legate tanto ad aspettative familiari circa il grado di padronanza delle due lingue in questione, quanto ai processi di categorizzazione dell'individuo bilingue. Nella società che emerge dalla narrazione dagli stessi parlanti, l'individuo bilingue risulta infatti difficilmente collocabile all'interno dell'una o dell'altra comunità linguistica, a testimonianza di una polarizzazione entro la quale questi non troverebbe una piena legittimazione sociale.

Il problema dell'identità in un territorio plurilingue è peraltro un ‘nodo’ che riguarda tutti i parlanti, risolto con una molteplicità di strategie comunicative che vanno dall'identificazione con il territorio all'accettazione della nazionalità italiana,

13 La prima affermazione è riferita al periodo in cui Thekla lavorava a scuola e le colleghe si lamentavano delle insegnanti di italiano L2 in sua presenza; la seconda viene riportata dai discorsi della cerchia familiare italoфона acquisita (Thekla sposerà infatti un “italiano”) in seguito a commenti negativi sui “tedeschi”.

14 “[...] ho spesso notato nella cerchia di amiche che nessuno si è mai lasciato andare a imprecare contro l'altro gruppo linguistico [...] per dire, uno scoppio di rabbia spontaneo [...] ma lo vedo che le persone, quando ci sono anch'io, stanno un po' attente, perché appunto non sanno dove mettermi” (rr. 13–18).

passando per descrizioni di sé che qualificano l'appartenenza etnica in termini di orientamento multiculturale, ovvero affermano con forza la propria condizione bilingue e biculturale.

Il fatto di vivere in un territorio dove coesistono diverse comunità – delle cui lingue e culture gli individui possono fare esperienza sin dall'infanzia, ma anche, al di là di primi contatti entro il contesto scolastico, in ragione di traiettorie personalissime – viene tuttavia apprezzato da tutti i parlanti, in una rappresentazione complessa che ammette elementi conflittuali e zone d'ombra.

Ciò che emerge è la dinamicità del rapporto tra individuo e lingue, che viene negoziato sul piano personale grazie o a causa del rapporto con l'altro, e ridefinito nel tempo; l'esperienza bilingue e biculturale, cioè, non è una condizione data una volta per tutte o determinata automaticamente dal contesto familiare, ma può concretizzarsi in una ampia gamma di sfumature – che rappresentano una maggiore o minore partecipazione e vicinanza alle lingue e alle culture in gioco – andando ben oltre quelle che possono essere le rappresentazioni normative e puriste con le quali il singolo individuo si trova a rapportarsi. Si tratta di elementi che, ci sembra, meritano di essere ulteriormente approfonditi e che possono aprire nuove prospettive di ricerca, verso una più ampia descrizione e comprensione delle esperienze di chi vive in una zona di confine: un confine geografico, ma anche un confine linguistico e culturale.

Riferimenti bibliografici

- Adamzik, K. & Roos, E. (eds.). 2002. *Biografie linguistiche/Biographies langagières/Biografias lingüísticas/ Sprachbiografien*. Bulletin vals-asla 76.
- Astat. 2002. *Astat info*, 17 agosto 2002. Bolzano: Istituto provinciale di statistica.
- Auer, P. 1999. From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4): 309–332.
- Baur, S. 2000. *Die Tücken der Nähe*. Meran: Alpha&Beta.
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (eds.). 2004. *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Block, D. 2006. *Multilingual identities in a global city*. New York: Palgrave.
- Cardano M. 2003. *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carli, A. & Guardiano, C. 2005. "Lingua percepita e costruzione identitaria", in Banti, G., Marra, A. & Vineis E. (eds.). *Atti del 4. congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, 385–413. Perugia: Guerra.
- Casadei, F. 1996. *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni.
- Clyne, M. & Kipp, S. 1999. *Pluricentric Languages in an Immigrant Context. Spanish, Arabic and Chinese*. Berlin: De Gruyter.
- Coupland, N. & A. Jaworski, A. (eds.). 2009. *The New Sociolinguistics Reader*. Houndmills: Palgrave.
- Duranti, A. 1992. *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: Carocci.
- Egger, K. 2001. *L'Alto Adige-Südtirol e le sue lingue: una regione sulla strada del plurilinguismo*. Merano: Alpha & Beta.
- Fix, U. & Barth, D. 2000. *Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR (Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews)*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Fix, U. 1997. Sprachbiographien. Der Deutsch-deutsche Sprachgebrauchswandel im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen. In Gamer-Wallert, I., Blumenthal, E. & Klinger, G. (eds.). *Nähe und Ferne. Erlebte Geschichte im geteilten und vereinigten Deutschland*, 78–95. Tübingen: Attempto.
- Franceschini, R. 2003. Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Forum Qualitative Sozialforschung* 4–3, <http://www.qualitative-research.net/fgs/>.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (eds.). 2004. *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien – Biographies langagières*. Bern: Lang.
- Franceschini, R. 2002. Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In Adamzik, K & Roos, E. (eds.), 19–33.
- Goebel, H., Nelde, P., ZdeneK, S. Wölck, (eds.). 1996. *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de Contact*. Vol 2. Berlin: De Gruyter.
- Gueunier, N. 2003. Attitudes and representations in sociolinguistics: theories and practice. *International Journal of the Sociology of Language* 160: 41–62.
- Jefferson G., 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. (ed.). *Conversation Analysis: studies from the first generation*, 13–23. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: Cambridge University Press. (trad. it: 1998. *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani).
- Lanthaler F., 2001. Zwischenregister der detuschen Sprache in Südtirol. In Egger, K., & Lanthaler, F. (eds.). *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*, 137–152. Bozen/Wien: Folio Verlag.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. 2002. *Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meng K., 1995. Sprachbiographien in einer russlanddeutschen Aussiedlerfamilie. *Deutsch lernen* 1: 30–51.
- Meng, K. 2001. *Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Mioni, A. M. 1990. Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige/Südtirol: considerazioni sociolinguistiche. In Lanthaler F. (ed.). *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie für Südtirol/Più di una lingua. Per un progetto linguistico in Alto Adige*, 13–35. Merano: Alpha&Beta.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (eds.). 2003. *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Franke.
- Myers-Scotton C. 2002. *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford, University Press.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds.). 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. 1977. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53: 361–382.
- Schütze, F. 1987. *Das narrative Interview in Interaktionsstudien*. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.
- Treichel, B. 2004. *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Bern: Lang.
- Treichel, B. 2008. Individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit in Sprachbiographien. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49: 3–26.
- Veronesi, D. 2008a. Rappresentazioni di lingue e di percorsi di apprendimento: la metafora nelle biografie linguistiche di parlanti in Alto Adige-Südtirol. In Casadio, C. (ed.). *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*, 120–145. Chieti: Prime Vie.
- Veronesi, D. 2008b. Geschichte, Sprachpolitik und Lebenserzählungen: erste Gedanken zu Sprachbiographien in Südtirol. In Keller, T. & Lüdi, G. (eds.). *Biographies et pratiques de l'état/Biographien und Staatlichkeit*, 123–154. Berliner Wissenschaftsverlag: Berlin.

EDUCAZIONE BILINGUE INTERCULTURALE NELL'AMAZZONIA PERUVIANA – EMERGENZE ATTUALI

RICCARDO BADINI – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAGLIARI, CISAI SIENA

Bilingual and intercultural education in peruvian Amazon is connected with political issues that jeopardize its natural development, especially after the recent promulgation of legislative decrees aiming at privatizing common lands. The article illustrates the work carried out by Amazonian bilingual-intercultural teachers in the process of transforming cultural needs into a political conscience.

Il presidente della Repubblica Peruviana Alán García li ha definiti *perros del hortelano* accusandoli di non sfruttare le risorse che possiedono né di lasciarle sfruttare agli altri; sono intellettuali amazzonici peruviani, maestri e politici indigeni che, con il sostegno dei loro popoli, si sono opposti fermamente ai tentativi di privatizzazione e di cessione delle terre comunitarie alle imprese straniere avviati dal governo nel 2008 con un pacchetto di decreti legge denominato la *Legge della selva*. La protesta e la feroce repressione di quel movimento, che nel giugno 2009 hanno avuto a Bagua un tragico epilogo con più di trenta vittime, sono intrinsecamente collegate con la formazione bilingue interculturale che nell'Amazzonia peruviana ha una storia ventennale, oggi minacciata dalla congiuntura storica e dalle misure del governo peruviano.

Mentre nella regione andina per tutti gli anni '80 e '90, a seguito del conflitto scatenato dal movimento di *Sendero Luminoso*, occuparsi del mondo indigeno equivaleva a essere accusati di terrorismo con conseguenti pesanti ricadute sulla capacità organizzativa delle associazioni interne, nell'Amazzonia peruviana, la componente autoctona, pur essendo estremamente variegata con i suoi sessanta gruppi etnico-linguistici, si è costituita, grazie a un duro percorso di autodeterminazione, in un insieme di organizzazioni che rivendicano diritti territoriali, politici, culturali ed educativi. La volontà di far fronte comune, superando differenze culturali e linguistiche, si è dimostrata in grado di smontare uno dei più perniciosi miti occidentali sul mondo amazzonico, quello del *gran vacío* che identifica la regione come un grande spazio uniforme, scarsamente abitato da popolazioni disperse e non comunicanti tra loro, dove è lecito intervenire in modo indiscriminato senza nessuna considerazione dell'elemento umano e ambientale. In realtà sotto la massa boschiva che, vista dall'alto, induce a considerare l'Amazzonia come un manto verde omogeneo e disabitato, i fiumi e gli affluenti della selva facilitano da sempre gli scambi e la comunicazione tra le popolazioni, forse in maniera ancor più fluente che le nostre strade a autostrade (Surrallés 2000: 277). La sfida ambientale quotidiana su un territorio mutevole, perennemente minacciato dalla presenza

dell'acqua, ha facilitato poi il sorgere di cosmologie e cosmovisioni simili in popoli che oggi comunemente rivendicano un'altra forma di modernità, in sintonia con i propri canoni culturali, non certo il rifiuto al progresso che il pensiero politico conservatore attribuisce loro col riferimento alla commedia di Lope de Vega, *El perro del hortelano*.

In tale difficile processo di autoderminazione che ha permesso il sorgere di nuovi attori politico-sociali peruviani e già oggi, vede i dirigenti indigeni seduti al tavolo delle contrattazioni con i politici peruviani¹, un ruolo sostanziale è svolto dal Programma di Formazione di Maestri Bilingui dell'Amazzonia Peruviana FORMABIAP. Il centro è attivo a Iquitos dove è sorto nel 1988 in collaborazione con l'AIDSESP, l'Associazione Interetnica di Sviluppo della Selva Peruviana, entrata oggi in aperto contrasto con la politica del governo peruviano che ha costretto il suo direttore Alberto Pizango a rifugiarsi in Nicaragua dopo gli eventi di Bagua.

Creata nel 1980 dallo slancio organizzativo delle popolazioni Ashánica, Shipibo e Awajun, appoggiata inizialmente da gruppi religiosi cattolici ed evangelici, l'Aidesp conta oggi otto sedi regionali e rappresenta federazioni e organizzazioni di sessantaquattro popoli indigeni; tra i suoi obiettivi figurano la difesa del territorio, dell'identità e della cultura, il principio della libera determinazione e la promozione di uno sviluppo umano e sostenibile.

Nel momento in cui i maestri indigeni formati dal centro Formabiap tornano a lavorare nelle loro comunità native, con un processo naturale verranno eletti, attraverso le pratiche organizzative tipiche della cultura locale, rappresentanti del popolo di appartenenza. E ciò in virtù delle abilità acquisite nella mediazione interculturale e linguistica. Il passaggio da rappresentante a dirigente politico è quindi il completamento di un percorso che muove da esigenze culturali intrinseche. Tuttavia, la possibilità di un arricchimento dello stagnante panorama politico peruviano, comprensivo delle esperienze di formazione dei leader indigeni, è al momento seriamente compromessa. L'appoggio dato dall'Aidesep alle proteste indigene nell'allestimento dei blocchi stradali e fluviali amazzonici ha indotto parte delle organizzazioni di cooperazione internazionale, che seguono gli avvenimenti con un occhio fatalmente esterno e non vogliono trovarsi coinvolte in rivolte sfociate nel sangue, al ritiro dei progetti che garantiscono sostegno economico. A ciò si aggiunge una ben calcolata norma ministeriale, emanata nel gennaio del 2007 in materia di educazione, che introduce un "sistema unico di accesso alla formazione docente" post diploma, che prevede un esame di ammissione elaborato a Lima senza nessuna considerazione delle componenti interculturali del paese. Il voto di ammissione alla formazione ha come soglia minima 14 e di fatto nessun studente indigeno riesce a superarlo: i candidati amazzonici affrontano lunghi viaggi costosi per non vedere affatto riconosciute le proprie competenze linguisti-

¹ Dei più di cento decreti che minacciano la proprietà comune delle terre amazzoniche, aprendo la strada alla privatizzazione, ne sono stati abrogati 4 in seguito alle proteste. Sui restanti si sono aperte commissioni a cui partecipano i dirigenti indigeni insieme ai politici peruviani, in un clima di burocratizzazione e mancanza di parità nel dialogo.

che e culturali messe al vaglio di esaminatori tutti di formazione rigorosamente occidentale. In quale lingua, commentava un docente Shawi² di Formabiap intervistato nel 2003, sarà scientificamente provato che si possa valutare meglio l'intelligenza umana? È prassi consolidata che le studentesse indigene, capaci di tessere stoffe su cui ricamano complesse geometrie con i simboli della propria cosmovisione di cui sanno dare perfetta spiegazione, siano poi giudicate quasi delle minorate per i risultati ottenuti negli esami in lingua spagnola. Never Tuesta Cerrón³ dirigente di Formabiap appartenente al gruppo etnico Awajun durante una conversazione mi invitava a riflettere per lo meno su un aspetto delle forme di conoscenza amazzonica: all'interno della foresta i rumori di uccelli, di insetti, sono percepiti da un orecchio occidentale come un indistinto caos sonoro, al contrario, per un awajun ogni suono ha il suo significato e fornisce indicazioni sul clima, su un possibile aumento delle acque dei fiumi, su animali pericolosi nelle vicinanze, ecc. questo tipo di percezione, fondamentale per la vita dentro la foresta non è riconosciuta da nessun programma scolastico.

Da un'intervista effettuata a una docente bilingue interculturale di Formabiap nell'agosto del 2009⁴ emerge che negli ultimi anni sono le stesse popolazioni indigene a far richiesta di questo tipo di formazione, la presa di coscienza di questa necessità all'interno di un gruppo etnico dimostra che ci troviamo di fronte a un passaggio importante di non poco momento. Fino a qualche anno fa rare esperienze di educazione bilingue alternative al modello unico di educazione centralizzato evidentemente inadeguato, come quelle proposte dall'ILV, Instituto Lingüístico de Verano (Summer Institute of Linguistics) ancora attivo in certe zone dell'Amazzonia peruviana, avevano indotto nelle popolazioni autoctone una disistima sulla propria cultura tale da rappresentare uno dei maggiori ostacoli alle proposte realmente interculturali. Si trattava, infatti, di un'educazione impostata su un bilinguismo di transizione, in cui la lingua autoctona rappresentava solo uno strumento per arrivare più facilmente all'alfabetizzazione in spagnolo con l'obiettivo finale di giungere all'integrazione con la cultura peruviana ufficiale seguendo una prospettiva di omologazione imposta verticalmente. Il risultato è stato che molti genitori nelle comunità preferivano per i figli il sistema acculturante perché ritenuto l'unico in grado di dare accesso al mondo del lavoro e al progresso. Come spiega Maritza Ramírez Tamani, presso i Kukama Kukamiria l'educazione è sempre stata impartita da docenti non amazzonici con la conseguenza di un progressivo impoverimento della lingua autoctona, già da tempo in posizione diglossica rispetto allo spagnolo. La preoccupazione per una assimilazione irreversibile da parte del mondo occidentale ha spinto le autorità indigene a richiedere espressamente una nuova educazione improntata al bilinguismo e alla interculturalità. Questo processo di sensibilizzazione verso la propria cultura procede con-

2 Rafel Chanchari Pizuri docente di Formabiap da 13 anni e medico tradizionale.

3 Coordinatore di Formabiap e di Aidesp.

4 Interviste a Maritza Ramírez Tamani appartenente alla popolazione Kukama-Kukamiria è professoressa bilingue interculturale al centro Formabiap, porta avanti, inoltre, progetti mirati al riscatto delle identità indigene nella popolazione della città di Iquitos attraverso il teatro, la musica, la letteratura.

giuntamente con la scelta del protagonismo nell'ambito politico, sfera trascurata dai dirigenti indigeni fino a non molti anni fa. Per quanto sempre presente nella lotta sociale i settori autoctoni consideravano la politica come un mondo degli altri in cui era impossibile intervenire, anche a causa di meccanismi introiettati di disvalore della propria voce indotti dalla cultura dominante. I Kukama Kukamiria hanno ottenuto e condividono oggi insieme al popolo Tikuna un progetto sperimentale, promosso da Formabiap, di formazione per docenti della scuola dell'infanzia alternativo ai curricula ministeriali. Le future insegnanti sono madri indigene e la parte fondamentale del corso si svolge nelle comunità dove anche i padri e soprattutto le nonne, fondamentali per il fatto di aver mantenuto la lingua e per l'esperienza nella crescita dei figli, diventano parte attiva delle classi che si svolgono nelle case dove ci sono bambini. In un contesto di formazione in loco sono gli episodi di vita comune a diventare il punto di partenza per una lezione interculturale, per esempio la malattia o un piccolo infortunio ad un bambino possono indurre una riflessione sul concetto di salute secondo i parametri occidentali e quelli indigeni e sui rimedi tradizionali in confronto con la medicina ufficiale. Finita la formazione le future docenti si sposteranno tra le comunità appartenenti al loro gruppo etnico, creando spazi di intercambio e consentendo l'avvio di una pratica di lavoro permanente con gli adulti e i bambini.

Un'interculturalità reale, reciproca e non retorica, diversamente da come viene proposta dall'ideologia politica ufficiale, si gioca infatti su temi primari come l'educazione o la salute pubblica e sarebbe auspicabile che comprendesse l'intero territorio peruviano e non solo, considerando la cooperazione internazionale e il mancato successo di numerosi progetti di educazione sanitaria che continuano ad essere pensati con un'ottica occidentale. La salute individuale, per esempio, nel mondo amazzonico è strettamente collegata a una rete di relazioni che abbraccia la comunità e l'ambiente naturale, all'interno di un pensiero in cui non esiste la divisione tra natura e cultura. La rottura di un equilibrio o di una reciprocità con gli enti naturali e culturali possono causare la malattia. Sono le piante considerate "maestre" ad essere in grado di ristabilire l'armonia compromessa; nel sistema di pensiero amazzonico, infatti, il mondo vegetale possiede una propria vita di coscienza e, una volta evocato, si presenta ai medici tradizionali insegnando le vie guarigione attraverso una comunicazione che si esplicita in canti sacri. Queste forme di conoscenza sulle proprietà curative delle piante e sulla ritualità indigena, sono oggi oggetto di un accanito interesse sia da parte dell'industria farmaceutica internazionale, che, avallata dai trattati di commercio internazionale, è alla ricerca di facili brevetti su preparati, la cui proprietà intellettuale appartiene a forme di sapere autoctono ancestrale e collettivo, sia da parte di psicologi "alternativi" che si pregiano poi nei loro paesi di origine di esibire curricula con tanto di specializzazione in pratiche sciamaniche. L'importanza di preservare in loco tali pratiche o di studiarle attraverso un'ottica comparativa, al fine di favorire una medicina interculturale che abbia ricadute sulle stesse popolazioni indigene non è di solito considerata nei vari progetti che hanno per oggetto la salute pubblica in Amazzonia.

Centrale tra le attività di Formabiap è la formazione di docenti per la scuola primaria o elementare con corsi della durata di cinque anni che prevedono cicli di permanenza all'interno delle comunità di appartenenza degli studenti. Nei tirocini gli studenti e i professori inseriscono momenti di riflessione sulla metodologia appresa, di pratica pedagogica e particolari approfondimenti sulla propria cultura all'interno delle normali attività quotidiane e comunitarie a cui loro stessi partecipano. Grazie a una nuova consapevolezza acquisita, la riflessione sugli aspetti della vita comunitaria conduce spesso gli studenti a scegliere per le loro tesi finali argomenti pratici riguardanti le attività socio-produttive come la caccia, la pesca, o la coltivazione, riservando particolare rilievo alla cornice culturale entro cui si svolgono tali pratiche. Una tesi sulla coltivazione della *yuca*, tubero fondamentale per il sostentamento delle popolazioni amazzoniche, riserverà ampio spazio alla descrizione della ritualità che accompagna la semina e la raccolta. La scelta del legno adatto per praticare i fori sul terreno sui cui porre i semi sarà analizzata insieme al rito, praticato per esempio dalle donne tikuna, di strofinarsi il seme di yuca sulla coscia prima di sotterrarlo, per propiziare la crescita di un tubero sano e vigoroso. Le tecniche della pesca presso il popolo shipibo saranno descritte congiuntamente al rito e ai canti con cui si chiede il permesso allo spirito del lago di sottrargli alcune delle sue creature.

Oltre alla formazione, il centro provvede anche all'aggiornamento bilingue interculturale per i docenti già possesso di una preparazione tradizionale e all'elaborazione di materiale didattico. I testi che vengono adottati nelle lezioni o che serviranno ai futuri maestri sono spesso raccolte del pensiero indigeno vigente, tradizioni orali scritte in spagnolo e in lingue autoctone alcune delle quali sono ancora in fase di adattamento all'alfabeto latino, in questo caso gli studenti stessi vengono esortati alla riflessione linguistica e ad avviare il processo di normalizzazione della lingua da una prospettiva interna, il più possibile esente da impostazioni eurocentriche. Molte grammatiche e vocabolari indigeni sono stati composti da missionari con lo scopo dell'evangelizzazione, risentono, quindi, di un uso strumentale della lingua ai fini della catechesi e di una riduzione delle categorie linguistiche indigene secondo parametri grammaticali occidentali. Il fatto che non si osservi ancora nell'Amazzonia peruviana il sorgere di una letteratura indigena moderna, a parte casi molto sporadici e con scarsissima diffusione, è una prova di quanto le politiche linguistiche missionarie o quelle dell'*Instituto Lingüístico de Verano* non abbiano affatto facilitato un uso creativo della scrittura, ancorandola piuttosto alla sacralità dei testi religiosi. Anche per questo motivo il sorgere di linguisti indigeni è di fondamentale importanza nel mettere in atto il processo di appropriazione della scrittura e la possibilità renderla utile alle proprie esigenze, soprattutto adesso che si osserva in America latina il sorgere delle letterature scritte in lingua autoctona.

Una possibilità di ovviare al logocentrismo occidentale insito nella lingua scritta, aspetto che la rende poco porosa verso le forme di espressione indigena, è quella di fare uso dei supporti multimediali, in grado di rendere almeno in parte

gli aspetti performativi connaturati agli atti culturali indigeni. Formabiap se ne avvale per la conservazione del patrimonio culturale immateriale dell'Amazzonia peruviana e la sua diffusione attraverso la pagina internet disponibile all'indirizzo <http://riosdesaber.org/>. La documentazione, ancora in fase di raccolta, comprende e rubrica immagini, testi in lingua indigena con la traduzione in spagnolo, documenti sonori, gli ambiti compresi vanno dall'arte corporea e tessile al racconto e alle tecniche di caccia, di pesca, di ceramica ecc. Grazie a una mappa interattiva è possibile localizzare il luogo di produzione del materiale messo in rete e scaricare immagini, suoni e schede descrittive.

Una forma diversa di razionalità, in grado di comunicare con la modernità occidentale è la proposta congiunta di Formabiap e di Aidesep, osteggiata da un governo che, in linea con i meccanismi della mondializzazione, identifica il progresso con le leggi del libero mercato e liquida le categorie di pensiero indigeno come residui arcaici. Una sfida portata avanti con coerenza, nonostante la grande varietà culturale che trova spazio dentro le organizzazioni, con lucidità nelle scelte politiche e con il continuo assicurarsi il sostegno popolare grazie alla capacità di mettere insieme pratiche rituali ancestrali e una moderna gestione organizzativa.

La modernità della prospettiva di lavoro dei maestri bilingui, a scanso di equivoci su supposti recuperi puristi, si rileva anche dal fatto che per molti di loro occuparsi delle questioni identitarie non significhi soltanto lavorare nelle comunità. I centri urbani come Iquitos, meta di una forte immigrazione interna e con una popolazione per quasi il 50% di origine indigena, rappresentano da una parte zone di commistione dove l'immaginario autoctono si fonde in profondità con quello occidentale, ma allo stesso tempo impongono delle soglie di accesso alle dimensioni sociali offerte dalla città, che esigono spesso la rinuncia alle proprie radici culturali. Dai primi mesi del 2009 la docente Martitza Ramírez Tamani conduce un progetto nei quartieri periferici e marginali della città di Iquitos, finalizzato all'organizzazione di laboratori di riflessione sulla cultura autoctona che vertono sia sull'approfondimento dei diritti politici e sociali sia sull'uso delle arti come strumento di rivendicazione culturale. Nella fase di preparazione del progetto che è in via di attuazione le persone coinvolte o che hanno chiesto di partecipare non erano solamente di provenienza indigena e le iniziative culturali proposte, come spettacoli musicali o teatrali, sono orientate alla eterogeneità culturale, completamente esenti da impostazioni puriste.

Sono passati 50 anni, dalle prime forme di organizzazione in difesa delle terre messe in atto dal popolo Ashánikas, e i maestri bilingue, secondo l'analisi dell'antropologo peruviano Rodrigo Montoya "si sono trasformati in intellettuali sufficientemente critici e capaci di elaborare progetti politici per le loro popolazioni e contribuire con obiettivi, pratiche e principi a ripensare la società peruviana nel suo insieme" (Montoya 2009: http://www.servindi.org/pdf/Montoya_RostrosPintados.pdf). È questo processo in grado di abbracciare nel tempo la totalità del paese da una prospettiva alternativa al pensiero dominante, che la classe dirigente peruviana cerca di ostacolare agitando la bandiera di un progresso che si impone a senso

unico sulla diversità culturale del paese. I successi raccolti dalle esperienze dei maestri indigeni amazzonici, come il ritiro di quattro importanti decreti, l'appoggio della solidarietà nazionale e internazionale, i pronunciamenti del mondo intellettuale ed accademico a loro favore, ha fatto sì che per la prima volta la voce indigena fosse considerata dalla classe politica intaccando l'idea unitaria dello stato. È il primo passo in Perù di un cambiamento che vede la trasformazione della cultura in politica e che ha in sé la possibilità di includere le ande e la costa in una reale opposizione al pensiero politico dominante.

Interviste a Rafael Chanchari Pizuri e a Maritza Ramírez Tamani

Rafael Chanchari Pizuri maestro bilingue interculturale appartenente alla cultura shawi, Iquitos, Perù agosto 2003

R. B. Rafael qual è la tua cultura di appartenenza?

R. C. P. Io mi chiamo Rafael Chanchari Pizuri in spagnolo ma nella lingua *shawi* il mio nome è Nahwiri Chanchari Pizuri.

R. B. È possibile tradurre questo nome in spagnolo?

R. C. P. Nahwiri non ha traduzione, è un nome in lingua *shawi*, Rafael me lo hanno messo al momento della registrazione per l'atto di nascita, quindi in spagnolo risulta Rafael Chanchari Pizuri ma nella mia lingua sono Nahwiri Chanchari Pizuri.

R. B. Quale è il tuo lavoro nel Programma di Formazione di Maestri Bilingue dell'Amazzonia Peruviana?

R. C. P. Sono professore bilingue interculturale, lavoro nel programma da dodici anni, il mio scopo principale è contribuire alla formazione di docenti bilingui e interculturali che poi lavoreranno nelle scuole indigene. Sono un docente che forma altri docenti.

R. B. Gli insegnanti che formate nel programma FORMABIAP sono dei maestri per le scuole elementari?

R. C. P. Sì, è così e il nostro principale obiettivo è la formazione di maestri bilingui interculturali di modo che, quando questi insegnanti svolgeranno il loro lavoro nelle scuole delle comunità indigene, possano insegnare nelle due lingue, quella materna, parlata dai bambini e lo spagnolo come L2. Oltre a queste due lingue dovranno insegnare le materie che il Ministero dell'Educazione ha stabilito per le scuole elementari: la matematica, le scienze ambientali e sociali, la comunicazione integrale ecc.

R. B. Che tipo di educazione scolastica hai ricevuto quando eri bambino?

R. C. P. Dobbiamo risalire all'anno 1962, quando sono nato. A quel tempo la scuola era appena entrata all'interno della popolazione *shawi*. Era entrata nei posti più strategici, fin dove la gente bianca era potuta arrivare per allora. Questo si era reso possibile a causa dell'operato dei missionari, prima i gesuiti poi i francescani che si erano inoltrati all'interno di altre comunità indigene. Gli ultimi ad arrivare furono i missionari del Sacro Cuore di Gesù che erano sempre all'interno della

Chiesa cattolica. Sono stati i frati e le suore di quest'ordine ad impiantare la scuola nella mia comunità e nei luoghi dove erano riusciti ad arrivare.

R. B. Tu hai frequentato la loro scuola?

R. C. P. Io ero ancora piccolo, quando raggiunsi l'età scolare entrò un'altra istituzione e questa non era di provenienza europea e non era cattolica. Proveniva dagli Stati Uniti.

R. B. Come si chiamava e quali erano i metodi di insegnamento che adottava?

R. C. P. Era l'ILV (*Instituto Lingüístico de Verano*) che aveva stabilito un accordo con il governo peruviano per creare scuole bilingui nella foresta amazzonica. Il loro obiettivo era educare in modo da incorporare gli indigeni alla vita nazionale, si preoccupavano soprattutto del fatto che noi indigeni potessimo accettare il tipo di vita nazionale. Cercavano di fare in modo che potessimo integrarci nella vita nazionale peruviana. Cercavano soprattutto di trovare il modo di farci accettare le regole della vita occidentale. Suppongo che i nostri antenati fossero all'epoca fieri e poco disposti alla dominazione, nel senso che erano diffidenti e anche impauriti verso quelle persone diverse. I miei antenati erano coscienti di possedere una cultura, una lingua e uno spazio dove vivere e che se arrivava gente straniera avrebbe portato con sé obiettivi diversi da quelli delle popolazioni indigene. Avrebbero portato con sé modi diversi di guardare il mondo e avrebbero distrutto il loro modo di vivere, e la loro lingua.

R. B. In certa misura possiamo dire che i tuoi antenati avevano ragione, per quanto ne so io l'atteggiamento dell'ILV era rivolto all'acculturazione e l'insegnamento bilingue era solo un modo per arrivare più facilmente allo spagnolo, nel senso che la lingua indigena rappresentava per loro come una specie di tramite per arrivare all'alfabetizzazione dopo di che poteva essere abbandonata.

R. C. P. Sì sono d'accordo, effettivamente era così. Immaginati i miei antenati senza alcun aiuto da parte di specialisti in questioni sociali, nessuno che gli abbia potuto spiegare il motivo per cui rispondere sì o no alle pressioni dell'ILV. Per esempio, mi ricordo, nella mia comunità... o meglio così mi hanno raccontato i miei nonni quando io ero ragazzo: arrivarono i missionari camminando attraverso la foresta, poiché allora non esistevano gli aeroporti, e la via terrestre o fluviale con l'aiuto di una guida era l'unico modo per arrivare alla mia comunità che allora non era nemmeno una comunità ma piuttosto un conglomerato di famiglie. Una volta arrivati anche quelli dell'ILV proposero che se avessimo accettato la loro presenza avrebbero installato aeroporti, avrebbero istituito scuole e servizi medici. Mio nonno Francisco Pizuri Pua non accettò, disse no.

R. B. Tuo nonno era un saggio? Un uomo rispettato all'interno della comunità?

R. C. P. Era uno sciamano, rispettato dalla comunità e lui affermò che non aveva bisogno di persone straniere, e poiché lui era sciamano non aveva bisogno di farmacie e medicine, conosceva le malattie più comuni e i rimedi vegetali. Non vedeva la necessità della scuola, diceva: "A cosa ci serve?". Lui viveva nel suo mon-

do. Siccome mio nonno non accettò, i missionari continuarono il loro cammino e in un'altra comunità riuscirono a convincere la popolazione ad accettarli.

Dopo essersi installati aprirono un aeroporto che serviva per i loro spostamenti. La gente era soddisfatta di vedere quelle novità incredibili e si chiedeva quali altre cose nuove e migliori sarebbero arrivate. La popolazione era contenta della sua scelta e accettò i missionari sempre più volentieri. Fu aperta la scuola e furono reclutati i bambini e anche io, che ero di una comunità vicina, venni reclutato. Avevamo paura della scuola, ma il missionario dell'ILV visitava la popolazione casa per casa e usava buone strategie per convincere la gente dell'importanza della scuola, dell'importanza del saper leggere e scrivere in spagnolo senza la qual cosa non si poteva accedere alla civiltà, ci convinsero con un mucchio di argomenti.

R. B. Queste persone erano dei religiosi?

R. C. P. Sì ma vestivano normalmente e avevano moglie e figli.

R. B. Appartenevano alla chiesa protestante?

R. C. P. Sì, credo di sì o erano evangelici.

R. B. A scuola vi parlavano di religione?

R. C. P. Ancora prima di andare a scuola, quando venivano a visitare le nostre case per convincerci, iniziavano a spiegarci questo. Ci dicevano che la nostra religione non era buona, ci parlavano di Satana e dell'inferno. Ci dicevano che senza la scuola e senza Dio noi eravamo come dei diavoli e saremmo finiti all'inferno.

R. B. Pensa un po' che metodi! Nella cosmovisione della tua cultura esiste qualcosa di paragonabile all'inferno?

R. C. P. Sì.

R. B. Quei missionari erano interessati a conoscere qualcosa della cosmovisione *shawi*?

R. C. P. Si occupavano soprattutto di problemi linguistici, e in seguito, m'immagino, avranno imparato qualcosa ma non gli interessava.

Ci avevano messo paura, i genitori dicevano: "pazienza per me ormai sono vecchio, ma non voglio che i miei figli vadano all'inferno" e quindi mandavano i figli a scuola.

R. B. Questo succedeva precisamente in che anni?

R. C. P. 1968-69.

R. B. E la tua situazione personale riguardo alla scuola?

R. C. P. Sono stato obbligato dai miei genitori, io ero un bambino... mi dicevano che ero pigro perché non volevo andare a scuola. Dovevo camminare un'ora e mezzo per arrivare a scuola e per me farlo tutti i giorni a sei anni era una tortura, ma ero obbligato a farlo e d'altro canto devo dire che mi è servito, essendo ora un formatore di maestri.

In ogni caso ritornando al tipo di educazione, siccome loro adottavano un bilinguismo di transizione, hanno usato la nostra lingua solo per insegnarci a scrivere.

R. B. Il tuo popolo non conosceva la scrittura, quale fu l'impatto con questo nuovo strumento?

R. C. P. Duro, ma con la comparazione, per esempio la C comparata alla mandibola degli animali, la O con l'occhio della civetta, ecc.. Ai bambini piacevano queste cose. Così abbiamo imparato a leggere e a scrivere, prima nella nostra lingua e dopo in spagnolo.

R. B. M'immagino che sia stato difficile adattare la fonetica della tua lingua alla grafia occidentale.

R. C. P. Sì era difficile e anche mi è costata molta fatica imparare a leggere in spagnolo e quando non imparavamo ci picchiavano. Ma questo fu dopo... dopo i nordamericani si sono installati i peruviani, "ci hanno preso i peruviani" così dicevano i nostri genitori. Gli insegnanti peruviani, quelli sì che picchiavano. I peruviani non sono mai riusciti a comprenderci e non ci hanno mai conquistato veramente sebbene avessero mandato i loro rappresentanti tra di noi.

R. B. Torniamo al programma FORMABIAP in cui lavori. Com'è strutturato?

R. C. P. Si tratta di un ente coordinato dal Ministero dell'Educazione Peruviana, rappresentato dall'Istituto Pedagogico di Loreto e da AIDSESEP (Associazione interetnica per lo Sviluppo della Foresta Peruviana), che è una confederazione nazionale di movimenti indigeni. Due distinti amministratori provenienti da questi enti coordinano qualunque operazione di tipo amministrativo o pedagogica. Il centro poi si divide in tre aree di insegnamento: educazione, società e comunicazione integrale. Io lavoro nell'area di educazione. In questa area ci sono professori di matematica, di educazione estetica e corporea che sono materie stabilite dal Ministero. Nell'area di società ci sono storici, ingegneri agronomi, sociologi e antropologi. Nell'area di comunicazione integrale ci sono linguisti e docenti indigeni. Esistono poi specialisti di lingue e culture di ogni popolo indigeno, in questo momento lavoriamo con le popolazioni Tikuna, kichwa e kukama ma in passato abbiamo lavorato contemporaneamente con quindici culture e lingue distinte. Il problema nell'attualità è quello dei finanziamenti.

R. B. Quale è la reazione dei bambini e degli adulti delle comunità indigene nel momento in cui un maestro formato da voi impartisce un tipo di educazione veramente bilingue e interculturale?

R. C. P. Nel passato la nostra lingua e la nostra cultura è stata usata come un tramite per arrivare più facilmente all'alfabetizzazione in lingua spagnola, per arrivare più facilmente alla... non posso dire civilizzazione perché questa esiste in ogni popolo, quindi forse possiamo dire per acculturarci che rende meglio ciò che voglio dire. Si trattava di passare dalla nostra cultura a quella nazionale peruviana. Questo tipo di educazione devi pensare che l'abbiamo ricevuta per decenni, i padri dei bambini di oggi hanno avuto questa formazione. Questa nuova proposta mira non solo a usare la nostra cultura e la nostra lingua come un ponte ma a mantenerle e svilupparle affinché la nostra cultura si possa col tempo arricchire di altre esperienze e tecnologie e la nostra lingua possa incorporare i termini scientifici.

Oggi finalmente sentiamo il valore della nostra cultura e io posso qui ora tranquillamente parlare il mio idioma, senza timore di essere insultato o discriminato. Ti voglio raccontare cosa succedeva quando ero piccolo e mio padre mi portava nei centri abitati dai bianchi o dai meticci, lui mi diceva: “Parla pianino che non ti senta il padrone” così mi diceva e io osservavo come si comportava e non parlavo. Parlavo con lui nei luoghi reconditi della foresta, lontano dagli altri. Questi comportamenti li abbiamo interiorizzati, li abbiamo fatti nostri per molto tempo. Questo spiega perché molti si oppongono alla proposta di FORMABIAP, dicono di no, dicono che sarebbe come tornare in dietro, che è qualcosa che va contro al progresso, che bisogna cambiare cultura. Invece quello che non dobbiamo cambiare è proprio quella parte della nostra cultura che ha permesso ai nostri antenati di vivere per molti anni senza nessun aiuto da parte dello stato. Siamo sopravvissuti, ci siamo curati, ci siamo tramandati le tecniche di caccia, di pesca, i metodi per costruire le nostre abitazioni in cui viviamo comodamente. Tutto questo non deve essere perso, è importante perché possiamo costruire una nostra forma di progresso. Allora alcuni adulti capiscono questo e accettano la nostra proposta e accettano di andare pari passo nelle due culture. Alcuni giudicano che anche l'altra cultura è importante poiché ci capiterà di dover uscire dalle nostre comunità e andare nelle città come maestri o come padri ed è importante sapere come rispettare l'altra cultura, l'altro sistema di vita, anche per non andare contro la legge peruviana. Quella è una legge che ti prende e ti mette in carcere e dobbiamo essere preparati per evitare questo. Così alcuni accettano la proposta interculturale e sono contentissimi che i loro figli si educino in questo modo. Ci sono altri invece che la rifiutano giudicando che le cose non vanno così, perché la società è formata da una maggioranza che comanda. La cultura maggioritaria è quella che comanda. La nostra lotta è scontrarsi con questa posizione e così andiamo avanti.

R. B. I bambini come reagiscono all'educazione interculturale?

R. C. P. Ai bambini piace molto leggere e scrivere nella loro lingua, quando gli insegniamo nella nostra lingua è il momento in cui partecipano più attivamente: parlano, esprimono la loro opinione, analizzano. In spagnolo stanno zitti, per questo riteniamo che il bambino indigeno non sviluppi come gli altri le abilità intellettuali. Per molti anni gli hanno insegnato in una lingua che non comprende, che non domina, come possono sviluppare così la loro intelligenza?

R. B. Anche giudicare un bambino indigeno unicamente dai risultati che ottiene in lingua spagnola, mi sembra qualcosa che dovrebbe essere cambiato nella scuola peruviana. So di casi di studenti indigeni, in altre zone del Perù, che riescono ad esprimere concetti profondi attraverso gli strumenti culturali propri della loro cultura e che invece per i risultati che producono in spagnolo sono giudicati come dei ritardati.

R. C. P. Questo che stai dicendo è argomento di discussione nel programma FORMABIAP. Abbiamo da poco dovuto mandare a casa due alunni, un uomo del popolo Tikuna e una donna del popolo Kicwa perché non rendevano, non davano buoni risultati, sono ritornati nelle loro terre. Li abbiamo dovuti valutare in spagnolo

anche se la nostra è un tipo di formazione interculturale. Se questi studenti avessero ricevuto una formazione bilingue interculturale fin da piccoli, non avremmo dovuto così tristemente separarci da loro. Il fatto è che anche noi dobbiamo assoggettarci alla legge nazionale. Il Ministero non permette una valutazione differenziata per i giovani che provengono dalle zone indigene. È un tema che stiamo dibattendo quello di proporre a livello nazionale una valutazione differenziata, speriamo che in futuro la nostra proposta sia accettata dal Ministero dell'Educazione del Perù.

R. B. A livello nazionale m'immagino che siamo indietro su queste tematiche.

R. C. P. Sì c'è ancora molto da fare, al Ministero parlano di educazione bilingue interculturale, però manca ancora oggi una normativa che riguardi la valutazione, che tenga conto della diversità culturale.

R. B. Ti sembra che nel tipo di lavoro che fai le due culture siano veramente allo stesso livello Rafael?

R. C. P. Sì, noi proponiamo questo: cinquanta e cinquanta, sia per quanto riguarda la lingua sia la cultura. Ma i nostri alunni trovano poi degli ostacoli perché una volta maestri, i supervisori, designati dal Ministero dell'Educazione, sindacheranno sul loro operato dicendo: "perché insegnate così tanto nella lingua indigena? In questo modo i bambini non apprendono". Gli stessi funzionari non hanno chiaro il concetto di apprendimento e in quale lingua si apprende meglio. Per cambiare il concetto di apprendimento c'è molto da fare ancora a livello nazionale. Apprendere è un atto intellettuale, in quale idioma, io mi domando, sarà scientificamente provato che si apprende meglio e si sviluppa meglio l'intelligenza? Questo a loro non interessa, solo dicono: "Insegna in spagnolo ai tuoi alunni e apprenderanno meglio e saranno più intelligenti". Manca una definizione di questi problemi, incontriamo molti ostacoli su questo punto.

R. B. Quali sono a tuo parere i punti di contatto e le maggiori opposizioni nelle culture che tu rappresenti? Ci sono degli aspetti in cui le due visioni del mondo possono avvicinarsi in modo non conflittuale?

R. C. P. I due mondi hanno una sola base, l'uomo crea la cultura, non è vero? Da dove crea la cultura? Dal mondo che lo circonda, questo sia l'indigeno sia... noi diciamo l'occidentale perché non abbiamo altre parole o l'uomo bianco. Le due culture hanno un'origine che è l'ambiente. Se l'uomo impara la sua cultura e quelle degli altri non avrà problemi. Per me per esempio vivere in città significa adattarmi ad una serie di norme e di comportamenti, lo stesso se vado nella mia terra. C'è come un'unità al di sotto delle differenze. È importante lavorare sui punti di contatto. Degli esempi pratici e molto semplici: qui nella città ci sono persone che si alzano presto per andare a lavorare, anche noi ci alziamo presto ma per andare a cacciare o pescare. Oppure le bevande, parlo di quelle alcoliche, anche noi le abbiamo ma diverso è il procedimento per ottenerle. Così come, in entrambe le culture, ci sono leggi create dalle rispettive società, anche noi abbiamo una legge che ci permette di vivere bene nel mutuo rispetto.

R. B. Quali sono le tue riflessioni intorno al concetto di meticcio inteso non solo in termini biologici ma anche culturali?

R. C. P. Il meticcio... mescolare il sangue... non si dovrebbero usare queste espressioni perché il sangue degli esseri umani è uguale, quando si analizza in laboratorio escono fuori i gruppi e le classificazioni che sono uguali per tutti, io sono O Rh positivo. Mi chiedo da dove venga questo termine: meticcio. Ci hanno voluto insegnare che il meticcio è colui che non ha un'identità, i peruviani usano tutte queste distinzioni: io sono peruviano, tu sei indio, sei meticcio, sei cholo, sei zambo⁵. Io non capisco perché usino questi termini e gli danno accezioni negative.

R. B. Tu come giudichi il termine meticcio?

R. C. P. Non è negativo però viene usato per designare chi non è della nostra gente ma è altra gente, chi non ha legami parentali con noi. Nella mia lingua non si parla di meticci ma di "altra gente". Questa categoria comprende tutti: lo straniero, il peruviano della città, l'indigeno andino, ecc., tutti sono "altra gente", noi ci definiamo "gente" ma capisco che per gli altri anche noi siamo "altra gente", noi parliamo in questi termini, ma in spagnolo è diverso.

R. B. Rafael ti ringrazio mi ha fatto molto piacere parlare con te.

R. C. P. Sì, spero che ci rivediamo ancora e mi piacerebbe farti conoscere dall'interno la vita in una comunità indigena. Ecc. ecc.

(Pubblicata in Badini, R., 2004, *La multiculturalità negata del Perù: il caso dell'Amazzonia*, NAE, trimestrale di cultura, a.III, 2006, Cagliari, CUEC.)

Maritza Ramírez Tamani, Iquitos, agosto 2009.

Sono Maritza Ramírez Tamani appartengo alla popolazione Kukama Kucamiria della regione di Loreto, nell'Amazzonia peruviana. Attualmente sto lavorando nel centro Formabiap, sono maestra di scuola primaria interculturale, da tre anni lavoro nel programma di formazione di maestri bilingui e attualmente stiamo condividendo con le compagne indigene kukama e tikuna le nostre esperienze di insegnamento e di lavoro nella formazione di bambini con il fine dell'affermazione della nostra identità culturale.

R. B. Lavori nella formazione di docenti per la scuola dell'infanzia?

M. R. T. Sì, in Perù ci sono tre livelli, il livello iniziale, primario e secondario. Nello specifico progetto di cui mi occupo adesso si lavora con maestre che sono mamme, alunne che si stanno formando per poter insegnare nelle loro comunità un'educazione basata nella cultura e, nel caso del popolo Kukama di cui faccio parte, ci troviamo in un processo di recupero e riattivazione della nostra lingua, è un compito importante che si è assunto Formabiap proprio sulla base delle richie-

⁵ Il termine *Cholo* designa in modo scherzoso o dispregiativo, a seconda dei contesti, il meticcio andino, mentre il termine *zambo* è usato per designare l'individuo proveniente da genitori di origine andina e africana.

ste avanzate dalle organizzazioni indigene e dalle comunità della zona. Con il centro Formabiap, che fa parte di Aidesep, abbiamo considerato utile lavorare su questa proposta e la stiamo proponendo per la prima volta come formazione iniziale interculturale. Lavoro con tredici alunne della popolazione Kukama e sedici Tikuna. La popolazione Kukama si trova sulle sponde del río Marañon, in realtà siamo presenti in tutta l'Amazzonia ma con una concentrazione nella provincia Nauta vicino al río Marañon, i Tikuna si trovano nella parte bassa del río delle amazzoni vicino alla frontiera con la Colombia e il Brasile.

R. B. I Kukama stessi hanno fatto richiesta di questo tipo di educazione interculturale?

M. R. T. Sì, Forambiap lavora sulla base delle esigenze e delle richieste avanzate dalle organizzazioni che si riconoscono nell'Aidesep, in questo caso la richiesta è sorta perché abbiamo sempre avuto maestri che non sono di qua, con una formazione totalmente estranea al mondo amazzonico e questo produce che poco a poco si vada perdendo la cultura o che si adottino modelli che vengono da fuori. Gli abitanti delle comunità, gli anziani di fronte a questa perdita di identità, a traverso le organizzazioni, hanno chiesto che si formino docenti di primaria bilingui interculturali. Stiamo cercando anche di sensibilizzare le maestre meticce che vanno nelle comunità indigene con uno sguardo esterno, stiamo ampliando il loro sguardo e quello dei docenti che si formano a Formabiap, non solo di scuola elementare dato che Formabiap sta iniziando a lavorare anche con le scuole materne.

R. B. Stai lavorando solo con alunne?

M. R. T. Nel progetto che sto seguendo adesso sono tutte mamme, essere mamma è un requisito affinché capiscano da vicino le necessità educative e garantiscano la loro permanenza, le organizzazioni richiedono la presenza di madri educatrici nelle comunità. Il lavoro si organizza grazie a gruppi all'interno delle comunità dove partecipano i padri e le madri, sono alunni essi stessi e si impegnano nell'educazione dei figli. La maestra va con i bambini nella casa di un alunno prescelto in accordo con le decisioni della comunità che partecipa in toto al processo educativo.

R. B. Quindi tu vai nelle comunità e poi gli alunni vengono al centro?

M. R. T. Noi maestri andiamo nelle comunità e le alunne mobilitano la popolazione attraverso un evento o un progetto sia sociale sia produttivo che si sviluppa nella comunità, noi affrontiamo argomenti educativi sia dalla prospettiva indigena sia da quella occidentale. Proprio adesso devo partire per una comunità tikuna dove le ragazze stanno realizzando la loro pratica professionale nelle istituzioni educative delle loro comunità, io posso così seguire da vicino le fasi del lavoro e accompagnarle nella loro formazione pratica.

R. B. Secondo la tua esperienza quali sono i punti di contatto più critici tra il mondo indigeno e quello occidentale per quanto riguarda l'educazione? Il tema dell'alfabetizzazione, la scrittura delle lingue indigene?

M. R. T. Ogni popolazione ha le sue caratteristiche, nel caso dei Kukama la lingua indigena è una seconda lingua, la lingua materna è lo spagnolo e la lingua autoc-tona con il tempo si sta perdendo, questo è un nostro punto debole, solo gli anziani parlano il kukama e adesso siamo in una fase di rivitalizzazione della nostra lingua. Nel caso dei Tiukuna la seconda lingua è lo spagnolo, comunicano con la loro lingua nativa anche con gli altri Tikuna del Brasile o della Colombia. Per i Tikuna è difficile imparare lo spagnolo e quando si trovano a viaggiare nelle imbarcazioni si sentono discriminati per questo fatto perché vengono presi in giro o non sono capiti, lo spagnolo gli serve quindi solo per comunicare all'esterno e non per comprendersi tra di loro. Per me è difficile lavorare con i Tikuna, io non conosco bene la loro lingua e il passaggio alla scrittura si sta concretizzando solo oggi, ogni comunità parla secondo le proprie varianti, come anche nel kukama ci sono varianti. In questo processo di passaggio alla scrittura forte è stata e continua a essere l'influenza dell'*Instituto Lingüístico de Verano* che ha impostato una scrittura in accordo alle loro politiche e non alle esigenze dei popoli originari, fatto che ha determinato la perdita di gran parte del materiale orale. Adesso con Formabiap stiamo lavorando a un progetto sulla lingua kukama a partire proprio dalle esigenze indigene.

R. B. L'*Instituto Lingüístico de Verano* è attivo ancora oggi?

M. R. T. Sì, a Puculpa, nella zona tikuna dove sto per andare mi incontrerò proprio con educatori del ILV credo che siano una coppia di canadesi.

R. B. Sono evangelisti mi sembra.

M. R. T. Sì, mi sembra, loro impongono una religione e questo provoca molti danni alle popolazioni indigene. Si impone una religione, in questo caso quella evangelica, e gli indigeni per natura sono religiosi perché sempre sono collegati al loro ambiente al loro territorio, per questa caratteristica quando arriva una chiesa da fuori gli è facile fare adepti e addormentare i popoli.

Adesso siamo in una fase di lotta politica e di rivendicazione, vogliamo essere capiti dalla nazione, che si riconosca che esistono nel paese molte società con le loro realtà, con i loro modi di pensare e di vedere il mondo, e che vogliamo essere rispettati, e tuttavia, nonostante che esistano leggi internazionali e che i governi accettino queste leggi, tutto rimane in teoria a un livello formale, nella pratica siamo travolti e dimenticati, noi non vogliamo avere tutto quello che c'è a Lima, noi vogliamo essere lasciati in pace e che si rispetti il nostro modo di concepire il mondo e il nostro modo di vivere degnamente.

R. B. Mi dicevi che uno dei problemi nell'educazione è l'esame di ammissione alla formazione docente.

M. R. T. Il movimento indigeno attraversa adesso un momento molto triste, proprio oggi commentavamo con altri maestri, verso dove ci sta portando questo governo, in realtà tutti i governi che abbiamo avuto ma adesso la questione sta proprio scoppiando, con la volontà di toglierci il diritto a una educazione pertinente, il Ministero dell'Educazione ci sta imponendo delle norme che regolano l'accesso

di un giovane alla formazione attraverso un esame elaborato a Lima con concetti totalmente diversi dalla nostra realtà che disconoscono la nostra realtà, questo esame viene imposto e i candidati indigeni che vengono da molto lontano, affrontando settimane di viaggio per sostenere questo esame che non ha nessun riscontro nelle loro cultura o nessuna prospettiva interculturale, con esaminatori limegni e ovviamente i risultati non raggiungono il livello richiesto dal Ministero dell'Educazione che esige il raggiungimento del voto 14 e i nostri ragazzi potrebbero ottenere anche più di 14 se l'esame fosse elaborato qua e contemplasse la diversità culturale. Non posso domandare la stesse cose a un kukama a un tikuna, a uno shawi a un quichua a un awajun e le lingue indigene non sono tenute in nessuna considerazione, è un fatto che l'educazione bilingue interculturale sia a rischio nell'Amazzonia peruviana e in tutto il paese. Tutti i provvedimenti del governo a favore dell'interculturalità sono pura teoria.

R. B. Da quanti anni si svolge il lavoro di Formabiap?

M. R. T. Da 21 anni e adesso il governo cerca di fare sparire questa esperienza.

R. B. Quello che è successo a Bagua che ripercussioni ha avuto sul lavoro di Formabiap? Se ne è parlato nelle classi?

M. R. T. Quello che è successo ha Bagua rappresenta l'ultimo massacro inflitto sistematicamente agli indigeni, mi fa male parlarne. Tutto il movimento indigeno ha reagito a questo tentativo di travolgerci che è stato diffuso a livello regionale, nazionale e internazionale, tutti ne siamo al corrente e siamo entrati in un processo di dialogo anche se il governo sta cercando di occultare le sue responsabilità e non si intravede una soluzione chiara del tema. Tutti abbiamo visto i volti, i fratelli indigeni della zona awajun e wampís si negano a dare informazioni perché giustamente temono di essere fraintesi e strumentalizzati, non hanno fiducia. Il governo imposta sempre un tipo di indagini che risponda ai suoi interessi, credo che in questo senso il movimento indigeno si stia comportando in modo molto rispettoso, ha chiesto l'apertura di un tavolo delle trattative, ma non abbiamo risorse sufficienti per rispondere al governo che ci vede come nemici e sostiene che vogliamo destabilizzare il paese, noi ripetiamo più volte il nostro punto di vista e cioè che non si comprende l'Amazzonia.

R. B. Il governo cerca di diffondere un'immagine negativa degli indigeni?

M. R. T. Sì, come se subissimo l'influenza di altri paesi, influenze politiche, l'idea che vogliamo cambiare questo sistema, ma in definitiva il sistema che vige in Perù non funziona, noi lo viviamo quotidianamente nel nostro stesso territorio: il deterioramento dei fiumi, molta influenza delle multinazionali e non si può far nulla perché sono avallati dal governo, grazie alle loro leggi. Noi siamo nati qui, come i nostri nonni e bisnonni, questa terra è nostra, la conosciamo, ce ne prendiamo cura, la lavoriamo, ne consumiamo i prodotti. Se non esistesse questo territorio, questa natura, non esisteremmo nemmeno noi. Invece si vuole accumulare ricchezza in un altro senso, si vuole propiziare un progresso che ci è estraneo. Molti indigeni hanno perso la vita in questo processo di lotta che non è solo di adesso,

è una lotta che dura da molti anni, dall'invasione europea noi continuiamo a resistere e ad affermare la nostra identità. Il fatto di essere orgogliosi di quello che siamo per il Perù, per i governanti è un problema come se non comprendessero tutta la ricchezza e la diversità che abbiamo. Il Perù è un paese molto ricco in diversità, geografie particolari, ma il governo non capisce, considerano lo sviluppo solo come cemento, denaro e tecnologia, non siamo contrari ma esigiamo che si rispetti il nostro modo di intendere la realtà che viviamo. Adesso i giovani e gli allievi del Formabiap hanno vissuto in modo palpabile questa esperienza e si sta prendendo in considerazione anche a scuola come parte della nostra storia e della nostra cultura, non dico del paese perché il Ministero dell'Educazione non considera queste lotte di rivendicazione come parte della storia, nella storia del Perù si nascondono molte verità e sempre si è divulgata una storia che corrisponde a interessi politici altri e non realmente al popolo peruviano, in questo senso noi maestri coscienti di questa situazione stiamo agendo e scrivendo affinché questo non si perda, non sia dimenticato, come è successo con i compagni witoto, awajún, shawi, kukama che sono sempre stai in lotta, Bagua è solo l'ultimo episodio.

R. B. Bagua è stata una tragedia ma forse ha contribuito a cambiare lo sguardo internazionale nei confronti delle popolazioni indigene?

M. R. T. Abbiamo sentito molto l'appoggio internazionale, anche al tavolo delle contrattazioni avremmo voluto che partecipasse una componente internazionale, perché sentivamo di fidarci, ma ce lo hanno negato, era come un segno di sfiducia verso i nostri governanti ed effettivamente non ci fidiamo di loro, stiamo considerando come proseguire in questo processo, vogliamo andare avanti perché la nostra vita è in pericolo.

R. B. La tua attività non si svolge solo all'interno del centro Formabiap, tu lavori anche nella città, con la popolazione di Iquitos, che relazione c'è tra queste due facce della tua attività?

M. R. T. Io sono molto convinta dell'importanza nella nostra regione dell'affermazione della nostra identità a causa di un tipo di educazione nazionale omologante, questo ha provocato la perdita di molte culture come la mia. Il popolo kukama è dentro la città di Iquitos, ne rappresenta una notevole percentuale. La città è composta principalmente da Kukama, Shawi e Quichua e i loro discendenti. Io sento profondamente l'impegno nei riguardi del mio popolo nell'appoggiare l'affermazione della nostra identità culturale. Stiamo lavorando con un gruppo di educazione artistica alternativa, cercando di sensibilizzare artisti e musicisti all'interno di un progetto che si chiama *étnias urbanas*. Il popolo della città ha bisogno di sentirsi bene con se stesso, di essere orgoglioso di se stesso. Quando uno ama se stesso si prende cura di sé e cerca di migliorarsi, questo manca nella nostra città per poter costruire una società che amiamo realmente e che risponda alle nostre esigenze. In questo mi impegno al di fuori del mio lavoro nel centro, rubando il tempo, stiamo lavorando nei *pueblos jóvenes*⁶ e in questa prima tappa

6 Con l'espressione *pueblos jóvenes*, si designano gli insediamenti urbani poveri e marginali normalmente situati sulla fascia esterna delle città.

ci serviamo di questionari per determinare le popolazioni di origine degli abitanti, alcuni si negano a riconoscere le loro origini altri rispondono positivamente. Nella zona di Juan Pablo de la Luz c'è un discreto gruppo interessato a lavorare nell'affermazione dell'identità. A Iquitos c'è un orgoglio regionale, ma quando si parla di indigeni ci si scontra con una barriera, rompere questa barriera ci aiuterà a costruire una nuova Amazzonia e un nuovo paese.

Bibliografia

- AA.VV., 1998. *Neoliberalismo y desarrollo humano*, Lima, IED-ESARM.
- AA.VV., 1999. *Democracia, sociedad civil y solidaridad*, Lima, IED-ESARM.
- AA.VV., 2000. *El ojo verde, cosmovisiones amazónicas*, Lima, Formabiap, Aidesep, Telefónica del Perú, 385 pp.
- AA.VV., 2002. *Los pueblos indígenas en aislamiento, su Lucha por la sobrevivencia y la libertad*, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA, Lima, 256 pp.
- AA.VV., 2003. *Los pueblos indígenas de Madre Dios, Historia, etnografía y coyuntura*, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA, Lima, 399 pp.
- Chanchari Pizuri, R., 2008. "Presentación del programa Formabiap" in Marras, G. C., Badini R. a cura *Intrecci di Culture. Marginalità ed egemonia in America latina e mediterraneo*, Roma, Meltemi, 2008, pp. 53-60.
- Badini, R., 2004. *La multiculturalità negata del Perù: il caso dell'Amazzonia*, NAE, trimestrale di cultura, a.III, 2006, Cagliari, CUEC.
- Chirif, Alberto, „Ocupación territorial de la Amazonia y marginación de la población nativa“, in *América indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1975, Vol. 35, núm. 2, pp. 265-295.
- Chirif, A., 1983. *El saqueo amazónico*, Iquitos, Ediciones CETA y CAAAP, Serie Debate Amazónico, 204 pp.
- Chirif, A., 1991. *El indígena y su territorio son uno solo*. Lima, COICA-Oxfam América.
- COICA, 1989. *La COICA. Por el futuro de la Amazonia*. Lima, Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, Mimeo.
- Mena Ledesma, P., 2008. "Educación intercultural, una historia que se repite" in Marras, G. C., Badini R. a cura *Intrecci di Culture. Marginalità ed egemonia in America latina e mediterraneo*, Roma, Meltemi, 2008, pp. 35-52.
- Monotya, R., 2009. *Con los rostros pintados* (http://www.servindi.org/pdf/Montoya_RostrosPintados.pdf)
- Montoya, R., 1998. in *Multiculturalidad y política: derechos indígenas, ciudadanos y humanos*, Lima, SUR/APRODH.
- Muñoz Cruz, H., 2008. "Indígenas y educación intercultural en América latina", in Marras, G. C., Badini R. a cura *Intrecci di Culture. Marginalità ed egemonia in America latina e mediterraneo*, Roma, Meltemi, 2008, pp. 15-34.
- Rumrill, R., 1988. *La economía del caucho*, Iquitos, Debate Amazónico N 3.
- Rumrill, R., 1976. *Los condenados de la selva*, Lima, editorial Horizonte.
- Surrallés, A., "Con los pies en la tierra" in AA.VV., 2000, *El ojo verde, cosmovisiones amazónicas*, Lima, Formabiap, Aidesep, Telefónica del Perú.
- Surrallés, A., Hierro, P.G. 2004. *Tierra Adentro, Lima, IWGA*.
- Tubino, F., 1992. *El desafío de la interculturalidad*, Lima, CAAAP.
- Varese, S., 1973. *La Sal de los Cerros*, Lima, Retablo de papel ediciones, 400 pp.

BILINGÜISMO EN CATALUÑA: POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y POLITIZACIÓN DE LA LENGUA

FEDERICO PÉREZ ARTEAGA – UNIVERSIDAD DE BARCELONA

The text analyzes the state of bilingualism in Catalonia, taking into account the area's history over the last decade, addressing topics such as the environment of friction between the various political groups, the emergence of a certain anxiety over the loss of the Catalan language, the generated language policy in response to these situations and the continuing increase in immigration. These factors have led to the emergence of an embarrassing attack on bilingualism, whose consequences are felt in very different levels of Catalan life, because bilingualism is a very important identity element in the region. We would like to show how the politicization of the defense of Catalan led to an attack of bilingualism, on the one hand, does not guarantee the goal of the defense of Catalan, and on the other, generates a depletion of the region's bilingual status.

El texto analiza la situación del bilingüismo en Cataluña, atendiendo a la historia del territorio en la última década, abordando temas tales como el entorno de fricción entre los diversos grupos políticos, el surgimiento de una cierta angustia por la pérdida de la lengua catalana, la política lingüística generada como respuesta a estas situaciones y el continuo aumento de la inmigración. Estos factores han conducido a la aparición de un incómodo ataque al bilingüismo, cuyas consecuencias se hacen sentir en muy diversos niveles de la vida catalana, ya que el bilingüismo constituye un elemento identitario de primer orden en la región. Quisiéramos mostrar que la politización de la defensa del catalán que se ha propiciado ha derivado en un ataque al bilingüismo que, de un lado, no garantiza la meta de la defensa del catalán, y de otro, genera un enrarecimiento de la condición bilingüe de la región.

1. El bilingüismo catalán en el contexto español

El bilingüismo se ha convertido en un importante tópico, no sólo de la lingüística, sino también de la política, en la medida que suele originarse por mezclas forzadas entre los pueblos que acaban siendo bilingües, y esta relación forzosa genera desafíos en la relación política de los pueblos implicados. En las páginas siguientes se desea mostrar la condición particular del bilingüismo en Cataluña, España, haciendo un análisis del tipo de tensiones políticas con las que se ha enfrentado en la última década, y analizando también la manera como se ha visto afectado a su vez por la intervención de la política. El telón de fondo del surgimiento de este bilingüismo es la relación entre el estado español y la región de Cataluña, una relación casi tan antigua como ambas lenguas. Sin embargo, aunque esta antigüedad haya dado lugar a un bilingüismo plenamente integrado en las relaciones so-

ciales catalanas, no ha podido mantenerse ajena a las continuas dificultades políticas entre las dos regiones. Dentro de los límites temporales del presente texto, podemos ver el bilingüismo en Cataluña como una oportunidad de enriquecimiento económico y cultural que se ha visto instrumentalizada por motivos políticos, tanto por los intereses de la derecha nacionalista de clase alta como por los movimientos independentistas, pero siempre como respuesta a los diversos conflictos con el poder central español.

A pesar de formar parte de la identidad lingüística de Cataluña, el bilingüismo no hace parte de las tareas reivindicativas de los partidos políticos catalanes más representativos. Por el contrario, paulatinamente se ha convertido en el chivo expiatorio para una tarea más movilizadora: la preocupación por la salud de la lengua catalana. No hay ningún partido, ni siquiera un pequeño campo del espectro ideológico, que desee defender allí el bilingüismo. Y fuera de Cataluña, los partidos predominantes en todo el territorio español, el de izquierda Partido Socialista, y el de derecha Partido Popular, en su defensa de la unidad de España, aceptan ceder en cuanto a la diversidad cultural. Por tanto, toman el bilingüismo como un dato, como una realidad cultural dentro del territorio del estado español, pero dejan a las autonomías regionales la posibilidad de definir sus políticas lingüísticas. Esperan que las diversas comunidades se asuman como bilingües según los casos, que sumen la lengua española a su reconocimiento particular, pero siempre son ellas las que definen en últimas sus políticas lingüísticas.

Las comunidades autónomas con lengua diversa, Galicia, País Vasco, Cataluña, Baleares y Valencia valoran de modo diverso su condición de bilingües, debido principalmente a circunstancias políticas. En Galicia, Baleares y Valencia, el desarrollo económico durante el siglo XX ha sido modesto (no tan modesto en el caso de Valencia que se ha aprovechado del auge de la construcción) y ha venido de fuera, mediante el turismo, o como continuación de actividades tradicionales como la pesca. No ha habido una gran industrialización que las enriqueciera y las convirtiera en receptoras de la inmigración interna de españoles de otras comunidades. En estas comunidades autónomas diferenciadas lingüísticamente y poco industrializadas se observa una muy limitada presencia de partidos nacionalistas, y por el contrario un control político a cargo de alguno de los dos partidos de alcance nacional, mediante su correspondiente partido territorial. El resultado es que el bilingüismo se vive en estas zonas de una manera natural y no politizada. Los poderes políticos central y territorial no buscan convertir las lenguas en campo de reivindicaciones y conflictos; por el contrario, evitan politizar el bilingüismo para no favorecer el surgimiento o fortalecimiento de los partidos nacionalistas.

La situación cambia bastante cuanto atendemos a las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco. Ambas han generado una notable industrialización desde finales del siglo XIX, y esto las ha convertido en punto de llegada de la inmigración interna de toda España, y hoy en día de toda Latinoamérica; y las ha convertido también en jugosa tajada para el estado español, que no ha descuidado casi ninguno de los medios a su alcance para beneficiarse de la productividad

económica regional; por último, las ha convertido en terreno favorable al surgimiento de partidos nacionalistas y movimientos independentistas, dentro de los cuales se encuentra un espectro tan variado de relaciones con el poder político central que podemos hallar desde la respuesta terrorista de ETA y su búsqueda de la autodeterminación hasta la complicidad de la burguesía nacionalista catalana para obtener ventajas económicas del gobierno central.

Los gobiernos nacionalistas han predominado en las comunidades vasca y catalana; ambos han representado los intereses de la clase industrial, antes y después de la dictadura, y en la etapa democrática de las últimas décadas se han visto favorecidos electoralmente a causa de la repulsión general por los excesos del franquismo. Durante la dictadura de Franco se prohibió la enseñanza del catalán y del eusquera, así como su uso en medios de comunicación y en organismos públicos. Ciertamente, la represión de las libertades fue mucho más lejos, siendo la lengua sólo uno de los campos de la vida social y política que se vieron afectados por el régimen franquista. Pero la transición española hacia la dictadura se llevó a cabo de un modo satisfactorio (si bien, aplazando las incómodas cuentas con el pasado), dando lugar en unos pocos años a un estado moderno profundamente distinto al que construyera el antiguo dictador durante más de tres décadas. En el nuevo escenario de un estado social de derecho apoyado en una constitución moderna, las heridas del pasado fueron quedando atrás, y las fuerzas centralizadoras tuvieron que relajarse paulatinamente, para permitir que la diversidad cultural pudiera manifestarse, en consonancia con la sensibilidad contemporánea. Fue este ciertamente un contexto muy favorable al resurgimiento de los partidos nacionalistas, o mejor dicho, fue el momento más oportuno para su triunfo en las urnas.

En el caso catalán, que nos concierne aquí principalmente, los partidos nacionalistas no se interesaron inicialmente en echar leña al fuego de las rencillas tradicionales con el poder central español. Más bien, prefirieron negociar condiciones especiales para la situación de Cataluña dentro del estado español; en algunos casos llegaron a sacrificar logros en ciertos campos con tal de retener poder político. Pero fue esta una situación en general favorable al bilingüismo. Incluso podría afirmarse que fue una situación ideal, tal vez la mejor a la que pueda llegarse por ahora en el contexto catalán.

Esta situación de delicada tranquilidad lingüística de un bilingüismo espontáneo, natural, se vio afectada, a nuestro entender, por una cadena de factores, casi todos de orden meramente político. Para comenzar, estaba la necesidad de renovación de la dirigencia del partido nacionalista catalán, *Covergencia i Unió*, que llevaba tantos años en el poder. Hacía falta un nuevo líder, más nacionalista, más capaz de defender los intereses de Cataluña ante el gobierno central. Por entonces, este poder central estaba representado de manera altiva y desdeñosa por un rígido José María Aznar. Este momento de cambio fue aprovechado por los partidos excluidos del poder, que lucharían con éxito para entrar en él, aunque fuera al precio de extrañas alianzas. Fue así como el Partido Socialista de Cataluña

pudo ocupar el gobierno de la comunidad, pero gracias a la ayuda de los votos de un pequeño movimiento independentista local, Esquerra Republicana, que de la noche a la mañana estaba en todas partes con su insistencia en el monolingüismo catalán. Así pues, tanto el partido nacionalista, ahora en la oposición, como la nueva alianza en el poder, estaban insistiendo de una u otra forma en una mayor defensa del catalanismo; y en las políticas concretas esto se traducía en una cruzada por la lengua, en la que el castellano parecía representar la infiltración de, y sometimiento a, el poder central de Madrid.

Por supuesto que toda esta coyuntura política se vio acompañada de un fenómeno socioeconómico decisivamente notable y al que no hay que negar efectos psicológicos: nos referimos a la tremenda llegada de inmigrantes, latinoamericanos en su mayoría, y en su mayoría castellano-parlantes, atraídos por la bonanza económica. Con relación al bilingüismo, este fenómeno tiene insospechadas consecuencias; ciertamente que un inmigrante en busca de trabajo puede considerar poco prioritario el aprendizaje de una lengua de la que ni siquiera había oído hablar, puesto que se enfrenta a dificultades mucho más serias. Pero también es cierto que las familias latinoamericanas son bastante numerosas, y los niños nacidos en el nuevo territorio seguramente aprenderán la lengua sin dificultad, de un modo natural.

La inesperada llegada al poder de José Luís Rodríguez Zapatero significó un importante cambio de actitud en cuanto a la relación entre el gobierno central y las autonomías. La exasperante arrogancia de Aznar fue reemplazada por el ánimo dialogante de Zapatero, con el apoyo de Cataluña, a cambio de la revisión del “Estatuto de Autonomía”, es decir, la carta de derechos que rige en España la relación entre cada autonomía y el gobierno central. Más tarde quedaría claro que, tal y como estaban las cosas, cualquier nuevo estatuto de autonomía sería negativo para el bilingüismo en Cataluña. Si las diversas fuerzas políticas que participaron en su redacción hubiesen conseguido un texto satisfactorio, renovador y posible, y lo hubiesen presentado a tiempo y sin desplantes de último momento, la nueva autonomía habría seguido el curso hacia políticas lingüísticas fríamente catalanistas. Pero lo que pasó fue que el texto no dejó contento a nadie, Zapatero se lavó las manos, y el Tribunal Supremo lo interpretó a la baja. En este contexto de nacionalismo herido y convulsionado no hay que ser muy astuto para saber qué parte del bilingüismo sería perseguida por las políticas lingüísticas catalanistas.

2. El ataque político al bilingüismo

Si se observan los resultados de la politización del bilingüismo en la última década, resulta muy difícil entender la tenacidad de estas políticas lingüísticas y su apoyo unánime por los partidos de la región. El partido nacionalista mayoritario, Convergència i Unió, sigue en la oposición; el Partido Socialista de Cataluña comparte el poder con incómodos socios de gobierno; el partido independentista

cada vez tiene menos votos. Nadie parece ganar nada, pero también parece imposible guardar la carta de la defensa política de la lengua de la comunidad. Aunque no resulta fácil saberlo, se puede sospechar que la inversión hecha en medios de comunicación autonómicos, en doblaje de televisión y películas en lengua extranjera o en promoción de la lengua dentro y fuera del territorio son cosas bastante caras. Pero al contribuyente catalán parece que le importa más pensar que se beneficiará laboralmente por hablar la lengua catalana. Parece que puede creer que tiene una ventaja comparativa en un mercado laboral tan competido por personas de todo el mundo como el de Barcelona y sus alrededores. Pero hay motivos para dudar de que el votante que adopta este razonamiento sea lo único que mantiene vivo el movimiento de las políticas lingüísticas catalanistas. Hay que indagar más para encontrar alguna explicación.

Eventualmente, la situación parece haber llegado a un punto en el que cualquier votante acaba defendiendo estas políticas quiera o no, porque ningún grupo con opciones de llegar al poder se atreve a renunciar a acogerlas. El bilingüismo no es por sí mismo algo que necesiten defender. Por el contrario, desdeñar el bilingüismo, impulsando el catalán, es una forma de desafiar al gobierno del estado central, pero a este ya no le preocupa el asunto porque sabe que los ánimos independentistas no pretenden más que eso, desafiar para llamar la atención.

Acaso pueda considerarse una hipótesis distinta para explicar el ataque al bilingüismo en Cataluña: es posible que no se encuentre otra forma de defender la lengua catalana, una lengua minoritaria que se percibe en peligro por sus hablantes. Nadie parece tener una respuesta a la angustiante pregunta de cómo se defiende una lengua en peligro. En una tierra bilingüe sin oportunidades, donde los padres no pudieran ofrecer un futuro a sus hijos, es probable que los hijos aprendieran la lengua en la que pudieran trabajar. Pero este no es el caso del catalán. Un catalán no necesita irse fuera para subsistir y por tanto tampoco debiera sacrificar su lengua. Este razonamiento parece conducir directamente desde la angustia de perder la lengua hasta la idea de la lengua como un filtro o requisito para el acceso al mundo laboral. Y ciertamente, no se trata de una respuesta descabellada a la angustiante pregunta: si se pretende defender la pervivencia de una lengua, hay que darle medios de vida a sus hablantes. Y las políticas lingüísticas catalanistas resultan bastante coherentes en este punto, en la medida que exigen siempre el catalán allí donde pueden, como en cualquier centro de enseñanza, primaria, media o superior, en hospitales y otros centros públicos, en instituciones de gobierno, en medios de comunicación, en documentos públicos, etc.

Así pues, la situación de acoso al bilingüismo en Cataluña parece tener relación con la sensación de peligro de desaparición que afecta a la lengua catalana. El catalano-parlante teme que la práctica del castellano reduzca más y más la vitalidad de la lengua catalana; y este miedo pueden llegar a tenerlo incluso los bilingües, miles de personas en Cataluña que han crecido hablando las dos lenguas, y las necesitan como parte del reconocimiento de sí mismos. También ellos temen solo por el catalán, porque saben que es más frágil. Y en el fondo, parece que sa-

ben también que una lengua no está verdaderamente viva por el hecho de que tenga hablantes, sino por la circunstancia externa de que estos hablantes puedan dotarse a si mismos de los medios sociales, políticos y económicos para reproducir su entorno lingüístico.

Sin embargo, aunque podamos comprender la cruzada por la supervivencia de la lengua catalana, cabe preguntarse por sus consecuencias y sus resultados.

Con el final de la dictadura y la llegada de la democracia y el progreso económico, Cataluña reinició un periodo de libre convivencia de las lenguas catalana y española, del cual surgió un bilingüismo espontáneo principalmente en Barcelona y otras zonas con alta afluencia de inmigración. La gente del lugar solía dirigirse en castellano o en catalán hacia los desconocidos, según lo consideraran más adecuado; las personas nacidas en las grandes ciudades conocían las dos lenguas, las entendían, y en muchos casos las hablaban indistintamente, según el flujo de la conversación. Aquellos nacidos en Cataluña, y con uno o dos progenitores catalanes, habían hablado siempre la lengua en su casa, con alguno de sus padres o ambos; pero el castellano lo hablaban con el otro progenitor o en la calle, y con tanta gente que venia del resto de España y posteriormente de toda Latinoamérica. El resultado era un bilingüismo asimétrico, como lo son todos posiblemente. Había espacios, situaciones y personas para una lengua y para la otra, pero estas circunstancias cambiaban en instantes, de modo que un catalán bilingüe era perfectamente capaz de conversar en las dos lenguas con dos personas diferentes al mismo tiempo. Vivía esta capacidad como el resultado adaptativo de unas condiciones históricas especiales, pero no como parte de un proyecto histórico nacional, como si estuviera cumpliendo alguna tarea con su comunidad. Muchos catalanes, incluso hoy en día, no sienten que tuvieran que hablar en su lengua para facilitar su aprendizaje a uno que no la hable. Pero hace diez años, ese mismo hablante habría asumido la necesidad de hablar en castellano con el castellano monolingüe. El catalán seguiría siendo la lengua en que hablara a sus hijos, por ejemplo, pero a un monolingüe castellano-parlante no había que exigirle nada.

Esta generación de hablantes bilingües ha conservado sus capacidades comunicativas y su espontaneidad. Pero el conflicto creciente entre bilingüismo y catalanismo empieza a notarse entre las generaciones más jóvenes. Un fenómeno elocuente al respecto es el siguiente: hoy en día es fácil encontrar, por ejemplo en las universidades, gente joven que, aunque entienden el español, nunca lo practican, de modo que tienen notables dificultades si intentan hablarlo. De otro lado, esta misma dificultad de enfrentarse a la lengua que podríamos llamar hermanastra, es la que se le pide que enfrente cada vez más al que solo habla español. Resulta como un asunto de justicia que el que venga de afuera no se contente con lo que trae, sino que reconozca la lengua madrastra, por usar de nuevo la metáfora anterior. Es evidente que esta situación conduce a una infinidad de sinsabores e incomodidades, pues el caso es que estas demandas surgen entre personas que siempre podrían acabar entendiéndose, como lo hacían unos años atrás. En general, es difícil imponer una lengua a inmigrantes que, en muchos casos, no están

seguros de su establecimiento para muchos años en la región, y que encuentran que en las grandes ciudades se habla español por todas partes. Además, un castellano-parlante en Barcelona no está en la situación de un árabe o un polaco, a quienes les tocaría aprender de cero una lengua para desenvolverse laboral o socialmente. Exigirle al castellano-parlante que entienda el catalán no requiere mucho esfuerzo, pero tampoco lo requiere el que el catalán entienda al castellano-parlante. Cualquier dificultad que surge entre el castellano y el catalán difícilmente acaba siendo tan importante como para suspender la comunicación. Incluso la angustia del catalán por la desaparición de su lengua es algo que puede esperar si la necesidad de comunicación es real; Pero ante la presión de esa angustia y la inevitable necesidad de entenderse, actualmente aparecen formas de comunicación negociadas que permiten superar la angustia sin renunciar a la nueva tarea histórica de la conservación. Tal situación se ve ejemplificada de manera cada vez más habitual del modo siguiente: hoy en día pueden oírse charlas amenas en las que, curiosamente, uno habla en castellano y el otro en catalán, todo el tiempo.

3. Los límites de la politización de la lengua

Habría que preguntarse si esta novedosa conversación bilingüe no es el fin del bilingüismo en Cataluña; y además, si es realmente el triunfo del catalanismo. Posiblemente, ambas sospechas se confirmen simultáneamente, y con el mismo gesto afirmativo. En realidad, no gana con ello ni el bilingüismo ni el catalanismo. El empeño social y político por defender la lengua nativa en Cataluña, por mantener a su principal competidor, el español, en una esfera exterior, parece estar llevando a que los catalanes más preocupados por esta especie de invasión expulsen de su práctica comunicativa el castellano, como única salida para mantener protegida su lengua. Por lo demás, esto no supone para el catalano-parlante un gran problema; al contrario, con ello se ahorra el esfuerzo de lanzarse a hablar en castellano. Y del mismo modo que un hablante de español que lleve unos meses en Cataluña entiende suficiente de catalán, cualquier catalán en Barcelona y otras capitales catalanas entiende lo necesario de castellano como para no encontrarse con limitaciones en el mundo social, mientras no salga de su comunidad, claro está. El resultado es, pues, que la renuncia a la práctica del castellano parece ser una respuesta con la que muchos catalano-parlantes deciden enfrentarse a la amenaza al catalán, pero esta renuncia no es otra cosa que el fin del bilingüismo.

Sin embargo, no parece que el impulso de las políticas lingüísticas pueda llevar mucho más lejos. La importancia de la defensa de la lengua y la necesidad de políticas adecuadas correspondientes es algo que ya ha calado en la opinión pública, dentro y fuera de Cataluña. Pero todos sabemos que a la gente no le gusta que le impongan nada. Si no hay atractivos económicos para que aprender catalán sea rentable, nadie va a estudiarlo. Por otro lado, esto no quiere decir que los no catalano-parlantes se vayan a ir por el hecho de que no se los salude en castellano; los inmigrantes seguirán llegando. Pero al mismo tiempo, los errores y

fracasos de todos los partidos políticos catalanes parecen querer ser ocultados por el estruendo del catalanismo lingüístico, y esto puede llevar a muchos votantes a pensar que la defensa de la lengua se esté convirtiendo en una tarea histórica demasiado onerosa, y en una fuente de indulgencia con los dirigentes políticos.

Sea como sea, existe un importante fenómeno que da cuenta de la sospechosa politización de todo el asunto, un fenómeno que, cuando menos, permite vislumbrar los límites del catalanismo lingüístico, y de otros usos políticos de la lengua. Se trata de la existencia en la vecina Comunidad Valenciana, de una lengua que en este lugar se llama valenciano, pero que los lingüistas y cualquiera con oídos no vacilaría en considerar que es la misma lengua catalana. Pues bien, en Cataluña se considera que el valenciano no es catalán, y viceversa. ¿Por qué? Lo cierto es que si se trata de la misma lengua, resulta que se trataría de una lengua más importante, con más hablantes y con menos peligro de desaparecer. Entonces, ¿por qué cada comunidad considera que su vecina habla otra cosa? Pues porque en ambas regiones se usa la lengua con fines políticos, pero distintos, quizá opuestos. En la comunidad Valenciana hace tiempo que gobierna el partido popular; en la medida que este partido y sus votantes están reconciliados con la unidad de España y el lugar que ocupan dentro, no ha surgido la intensión política de hacer de la lengua una manera de diferenciación y oposición con el resto de España. Pero sí con Cataluña, paradójicamente, pues se desea mantener a distancia la influencia de los medios de comunicación catalanes, perfectamente comprensibles para quien hable valenciano, pero que suelen ser habitualmente críticos con el poder central español, y con el partido popular en especial. Por supuesto, a las elites catalanas que controlan el poder de los medios de comunicación públicos tampoco les interesa que se airee mucho la evidencia de que ambas lenguas son la misma. Pues surgiría la pregunta de por qué el hablante de valenciano no siente amenazada su lengua, mientras que el catalán sí debe sentir esa angustia. Cada vez resulta más evidente que este tipo de angustia o su ausencia son fenómenos relacionados con los intereses políticos en juego, fenómenos que las fuerzas políticas se encargan de redirigir, ignorar o exacerbar según sus intereses. No es aquí nuestro interés comparar el bilingüismo en Valencia con el de Cataluña, pero resulta evidente la utilización política de la existencia de ambas lenguas, y también resulta evidente que los intereses políticos se anteponen a los intereses de la defensa de la lengua. Pues lo que resulta de todo esto es que la sociedad catalano-parlante se ve en la necesidad de defender su lengua sólo en el territorio en el que gobiernan ciertos grupos políticos; en otras palabras, se ve movilizadora por una elite política a la cual interesa mantener una distancia tensa con el poder central. En el caso valenciano esta relación es mucho más amistosa, Y no extrañará entonces a nadie comprobar que los intereses inmobiliarios en la Comunidad Valenciana requieren de una coordinación ágil con las políticas estatales de uso del suelo. En general, en España las relaciones con Madrid empeoran en relación directa a la riqueza de cada comunidad; a la larga,

los ciudadanos valencianos no saben si reciben dinero porque deciden no reivindicar su lengua, ni los ciudadanos catalanes saben si defienden su lengua para quedarse con más dinero. Y son los grupos políticos en cada caso quienes deben tener mejor información al respecto.

La tensión creciente en Cataluña a causa del bilingüismo surge, pues, no sólo debido a que se lo ve como una fuente de peligro para la perpetuidad del catalán; pues esta sensación de peligro para la lengua es aprovechada políticamente por todos los partidos. Sin embargo, el bilingüismo en Cataluña es el resultado del éxito de la región, cuya importancia económica y política dentro de España ha sido y sigue siendo tan notable como problemática. Sería muy difícil afirmar si Cataluña estaría mejor fuera de España, pero esa circunstancia no cambiaría en nada el dilema de la región, pues su éxito económico siempre ha dependido de la oferta de inmigración de mano de obra barata desde el resto de España, y esa mano de obra es castellano-parlante. Por tanto, aunque Cataluña fuera un estado independiente y pudiera cerrar sus fronteras, no lo haría, pues al hacerlo frenaría su desarrollo económico; pero si no lo hiciera se llenaría de castellano-parlantes que difícilmente y lentamente aprenderían catalán, pero con los que seguramente se instauraría un fluido bilingüismo, mientras que la situación del catalán sería la misma que la de todas las lenguas minoritarias del mundo: siempre en peligro. Pero una Cataluña como estado independiente estaría libre de una eterna fuente de conflictos de tipo identitario y nacionalista como la que mantiene con el estado español. Y es esta fricción constante entre los nacionalismos catalán y español lo que ha resultado haciendo de la lengua recientemente un campo de batalla, y del bilingüismo una víctima.

Es cierto que Cataluña no alimenta verdaderas esperanzas separatistas; no es una región en la que exista una cultura, en sentido laxo, distinta al resto de España; y España no es vista en Cataluña como un estado ajeno y colonizador. Pero España no ha sido precisamente suave con los territorios que presentan alguna diversidad lingüística. Dejando de lado el negro periodo de la dictadura, lo cierto es que España siempre quiso adoptar el modelo moderno del estado nación, construyéndose en torno a un territorio, una tradición, y una lengua. En los años de la democracia se han reconocido y valorado las diferencias internas hasta cierto punto, pero en el proceso se han abierto viejas heridas, y la idea de nación ha vuelto a calentar corazones por todas partes. Es así como hoy en día se justifica comúnmente el nacionalismo catalán como una respuesta al nacionalismo español; y al desdén y petulancia de algunas figuras políticas del gobierno central se contesta desde la región con envalentonados personajes de la política local, que hablan de independencia, de catalanidad, y de falta de libertad. Pero en Madrid nadie se ha preocupado por la lengua que se hable en el resto de España; ha sido dentro de Cataluña donde la lengua y el bilingüismo se han convertido en un doloroso tema, donde han aparecido alarmas por la desaparición de la lengua, y donde se han tomado medidas de política lingüística que no han surgido ni en Galicia ni en Valencia. El caso vasco es quizás más dramático, ciertamente, porque encierra di-

versas complicaciones, como el terrorismo o la existencia de vascos en territorio francés.

4. Conclusiones

El ataque al bilingüismo en Cataluña se ha desplegado, como hemos visto, principalmente en la última década. Ha coincidido con el segundo período de la presidencia de Aznar, que fue el más incómodo, y que motivó más la resistencia nacionalista catalana; ha coincidido también con la ampliación de las competencias autonómicas de gobierno, que pasaron desde el estado central a quedar en manos del gobierno regional, lo cual dio más posibilidades a las nuevas políticas lingüísticas; ha coincidido también con un aumento muy grande de la inmigración, en especial latinoamericana, la cual ha generado diversos grados de inquietud entre los votantes; y ha coincidido finalmente con grandes cambios al interior de la política catalana. Lo cual ha generado oportunidades nuevas para los partidos anteriormente fuera del poder, ninguno de los cuales podía ya faltar al deber de afirmar su compromiso con la defensa de la lengua. Durante este período, el ataque al bilingüismo ha resultado ser la única estrategia eficaz, aunque no precisamente para lo que sería el verdadero problema, esto es, la desaparición del catalán. Pero el ataque al bilingüismo ha servido para poner incómodos a los políticos madrileños; ha servido para crear un filtro a la hora de disponer de los puestos de trabajo que controla el gobierno regional; ha movilizado a los votantes en el sentido de ver la llegada de inmigrantes como una descompensación en la relación entre castellano-hablantes y catalano-hablantes, lo cual ha estimulado a ciertos votantes en la dirección nacionalista e independentista. Esto ha favorecido la aparición de grupos independentistas en el gobierno catalán, y con ellos un cierto caos en la política catalana general.

Entre tanto, no cabe afirmar que el catalán esté en mejores o peores condiciones. Sin duda, como herramienta y arma política ha multiplicado sus posibilidades. Pero su supervivencia bajo la condición de ser una lengua minoritaria no parece que se vaya a ver afectada positivamente por medidas políticas a mediano y corto plazo, ni tampoco por actitudes como la reclusión en el monolingüismo por parte de sus hablantes. Estas actitudes y políticas se toman en defensa del catalán pero al mismo tiempo lo toman como instrumento y motor de la acción política. Pero esta acción política acaba dirigiéndose, como es natural, a metas más concretas, más precisamente políticas, como la de medir fuerzas para negociar las condiciones de la fiscalidad con Madrid. En definitiva, la defensa de la lengua no es el fin sino el medio, porque el fin acaba siendo una meta política, un aumento de poder político y económico. Sin embargo, cabe pensar en otros medios para esa misma meta. Nada impide pensar que, a la vuelta de unos años, el medio que se reivindique para ese mismo fin sea, curiosamente, el problematizado bilingüismo de hoy.

Por lo demás, el bilingüismo es una realidad desde hace mucho tiempo en Cataluña; una misma cultura, una construcción de la identidad personal y un sistema socioeconómico se han configurado en el contexto de este encuentro de dos lenguas en la región. Cataluña ha avanzado como un tren sobre una vía férrea cuyos dos rieles son el castellano y el catalán. Junto a las eternas fricciones políticas, que por lo demás, en muy pocas ocasiones del pasado han sido causadas por motivos lingüísticos, Cataluña ha desarrollado su identidad como un pueblo inevitablemente bilingüe, como un lugar que siempre fue receptor de castellano-parlantes. Y estos hablantes del español, como suele ocurrir cuando la inmigración es masiva, encontraban tantos recursos y espacios en castellano que no aprendían el catalán, solo lo entendían. Pero los hijos de estos inmigrantes si que lo aprendían, al igual que los hijos de catalanes aprendían el castellano, y ni hay que hablar de los hijos de matrimonios mixtos, entre gente establecida y los recién llegados. Para todos estos, desde hace décadas o siglos, el bilingüismo ha sido parte de su identidad, ha sido el medio con el que han comprendido y comunicado su mundo. Y si atendemos a esta condición de identidad bilingüe, nuestras sospechas en torno a la política monolingüística nos llevan un paso más allá, pues ahora puede entenderse que la defensa ciega de la lengua catalana en Cataluña es la fractura de una forma de ser en la que se sitúa y necesita reconocerse mucha gente desde hace mucho tiempo en la región. Cataluña es inimaginable e irreconocible sin el bilingüismo. Sus habitantes conviven con las dos lenguas; quienes han crecido allí siempre se relacionaron con ambas, y en últimas, las necesitan a las dos como parte de su forma de existencia social particular. En Cataluña hay muchos bilingües, los cuales, seguramente, no temen que se les pueda arrebatar esa condición fácilmente, pero que sin duda encontrarían violada y mutilada su identidad si de un día para otro perdieran una de las dos lenguas, si de alguna manera el catalán o el castellano desaparecieran de la región.

Referencia bibliográfica

- Arnau, J. 1985. Cataluña: influencia del contexto sociolingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas. In *Actas del 2º Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Las Lenguas en España: Adquisición, Aprendizaje y Uso*. Murcia, mayo 1984, 369–382. Madrid: AESLA.
- Fishman, Joshua A. et al. 1968. *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley & Sons.
- González-Agàpito, J. 2008. Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana. Historia de la Educación. *Revista Interuniversitaria* 27: 195 – 213.
- Gutiérrez Gutiérrez, A. P. 2009. El Bilingüismo y la sociedad, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccs/03/apgg.htm.
- Idescat 2003. Estadística d'Usos Lingüístics a Catalunya 2003.
- Iranzo García, P. 2005: Experiencias de integración e interculturalidad en Cataluña. Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la cohesió social Profesorado. Universitat Rovira i Virgili. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL5.pdf>.
- Menéndez, J. 2003. La muy política lingüística española. Actas del X Coloquio de llingüística hispánica. CRILAUP-Universidad de Perpiñán. La babelización de España. Université de Caen, Francia. <http://www.lehman.edu/faculty/guinazu/ciberletras/v14/menendez.htm>.

- Ortega, J. 2007. Determinantes del nivel de catalán de los inmigrantes en Cataluña: Un análisis de sección cruzada a nivel comarcal. Cuadernos Económicos de ICE 74: 101-128. http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/CICE_74_101-128__368CFD12DA528B2BC89A3BB21AoF53Ao.pdf.
- Ortega, J. y Verdugo, G. 2006. Immigrant Assimilation in a Bilingual Country. Mimeo.
- Royo Arpón, J. 2000. *Argumentos para el bilingüismo*. Barcelona: Montesinos.
- Steiner, G. 1981. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Madrid: FCE.

COSCIENZA DEL BILINGUISMO NELLA LETTERATURA INDIGENA DEL CHIAPAS

LUCA D'ASCIA – SCUOLA NORMALE SUPERIORE DI PISA /
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

The purpose of this essay is to describe the psychological and sociological context of bilingualism among Native people of Chiapas, Mexico. Most of the indigenous population moved in the last twenty-five years from Mayan monolingualism to an active competence of both idioms (Amerindian and Spanish). Their linguistic behaviour shows a very different appraisal of Mayan and Spanish language. Written and public use of their native idiom is no priority for a majority of Chiapas Indians. Writers in Native Amerindian languages share however an opposite point of view. They think on terms of "multicultural" acknowledgement of Mayan idiom as a seminal feature of personal and group identity. Their literary work aims to strengthen cultural self-consciousness and spread knowledge of Indian tradition. In order to be understood by a greater number of potential readers, they try to establish a regional linguistic norm and don't care about local variations. For this reason Native people, who are not accustomed to read their own language, often find their texts very difficult and don't see their own oral expression faithfully mirrored in them. Therefore they feel an instinctive mistrust in Neo-Mayan literature, which is more popular among acculturated, Spanish currently speaking and writing Indians and no Indian intellectuals, who are interested on Native peoples' traditions, than among not acculturated Indians. Writers write and publish their texts in both languages by translating them from Spanish into Mayan idiom and (less frequently) from Mayan idiom into Spanish. Their stories and poems offer two linguistic and stylistic different variants of the same main topic. Spanish texts are revised by no Indian Mexican writers who seek for literary elegance and give up some stylistic features of Mayan idioms, which often use dichotomic, ritual repetition. Neo-Mayan poetry owns a remarkable metaphoric strength, where Indian animism melt together with the bold linguistic innovations of modern Western poetry.

1. Due mondi, due lingue, due logiche

"Ci muoviamo fra due mondi, ci serviamo di due logiche. In noi sono presenti le due lingue, spagnola e indigena, ma in conflitto, come nella società. Non siamo riusciti a riconciliarci. Il giorno in cui riusciremo a conciliare le nostre due lingue, ci rafforzeremo e svilupperemo come scrittori e come popoli indigeni" (Marras-Badini 2008).

Le parole dello scrittore oaxaqueño Juan Gregorio Regino, autore di liriche in spagnolo e in idioma mazateco, esprimono con non comune lucidità la condizione psico- e sociolinguistica della maggioranza degli intellettuali indigeni. Le sue considerazioni si applicano non solo allo stato di Oaxaca, ma anche a quello di Chiapas e probabilmente all'intero Messico. In questo intervento ci limiteremo al Chiapas, cercando di analizzare nei suoi diversi contesti quella condizione di bilinguismo conflittuale a cui accenna Regino, che permette risultati letterari notevoli ma non garantisce uno sviluppo equilibrato delle due lingue che alimentano l'identità indigena attuale. La nostra documentazione si basa su un corpus ristret-

to di dieci interviste a poeti e narratori in lingue mayensi (appartenenti, cioè, alla famiglia linguistica maya), ritagliato da un corpus più ampio di trentacinque interviste a promotori culturali indigeni, e sull'osservazione dell'uso linguistico in contesti urbani e rurali prevalentemente ma non esclusivamente scolastici.

2. Contesto sociolinguistico del bilinguismo in Chiapas

Qualsiasi analisi sociolinguistica deve prendere le mosse da un dato di fatto: la generazione che “fiorisce” attualmente è stata la prima a conoscere un fenomeno di diffuso bilinguismo che rinnova profondamente il rapporto fra lo spagnolo e le lingue amerindiane. In precedenza il bilinguismo era limitato alle élites indigene coinvolte in un processo di integrazione destinato a concludersi con il monolinguismo spagnolo e ad alcuni particolari gruppi sociali bianchi o “meticci” residenti nelle “regioni di rifugio” a popolazione prevalentemente indiana: missionari in primo luogo e in certa misura anche funzionari e proprietari terrieri. Il rapporto di questi gruppi con gli idiomi indigeni riusciva strumentale a un proposito di controllo sociale di cui la stessa evangelizzazione può considerarsi – con gli opportuni distinguo – come il risvolto ideologico. L'uso scritto delle lingue amerindiane, riguardasse le traduzioni della Bibbia o l'alfabetizzazione in lingua materna come preconditione di un insegnamento efficace dello spagnolo, veniva tenuto rigorosamente separato da un'istanza di promozione della cultura indigena: come sintetizza Carlos Montemayor, “no es impropio decir que la escritura alfabética de las lenguas indígenas pronto se convirtió en un instrumento de control cultural” (Marras-Badini 2008). La sorda resistenza delle masse indigene si esprimeva invece in un ostinato monolinguismo mayense. Fino alla metà del secolo XX tale monolinguismo era accettato o addirittura favorito dai ceti dominanti: come testimoniano i romanzi di Rosario Castellanos, gli *hacendados*, che capivano le lingue mayensi, spesso scoraggiavano l'uso dello spagnolo da parte dei loro *peones*. Questa situazione è mutata profondamente negli ultimi venticinque anni: si è infatti ridotta in maniera drastica la percentuale dei parlanti indigeni monolingui. Per isolata che sia una comunità rurale, non è frequente trovarsi di fronte a una totale incomprensione dello spagnolo, almeno nel caso degli uomini adulti (diverso il caso delle donne, soprattutto anziane). Sono comuni nella conversazione le rapide transizioni spontanee da un idioma all'altro con i relativi fenomeni di interferenza, per cui il lessico spagnolo “trabocca” nella lingua indigena che a sua volta deforma le norme sintattiche spagnole adeguandole incoscientemente alle proprie. Numerose comunità rurali, soprattutto nelle zone di colonizzazione relativamente recente (che nel caso del Chiapas coincidono con la grande estensione di foresta pluviale della Selva Lacandona, conosciuta fino al 1940 come “il deserto del Lacandone” e che nelle decadi successive fino ad oggi è stata intensamente antropizzata con conseguenze ecologiche forse irreversibili), ospitano una popolazione mista, proveniente da regioni indigene dove si parlano lingue mayensi nettamente distinte fra loro e non reciprocamente comprensibili senza un discreto sforzo da parte degli interlocutori. In tali comunità lo spagnolo si è stabi-

lito come lingua di comunicazione fra gli stessi indigeni i quali vivono pertanto una condizione di bilinguismo suscettibile di evolversi verso il monolinguismo con il progressivo abbandono delle lingue mayensi. Possiamo senz'altro affermare che l'identità indigena di alcune regioni rurali ciapanecche (essenzialmente gli Altos de Chiapas, la Selva Lacandona e la zona Nord alla frontiera con lo stato di Tabasco) non implica monolinguismo mayense se non in casi eccezionali di isolamento geografico e/o socioculturale. Ancor più significativa risulta però la circostanza che un numero cospicuo di parlanti delle lingue mayensi si siano trasferiti dalla campagna alla città o, per lo meno, dalle comunità isolate ai borghi rurali, contraddistinti dalla funzione amministrativa di *cabeceras municipales*, e che questa migrazione interna abbia coinciso inevitabilmente con la transizione dal monolinguismo amerindiano al bilinguismo. Nel caso dei parlanti bilingui urbani non risulta opportuno contrapporre schematicamente la lingua materna e la seconda lingua acquisita, perché sono frequenti tipologie intermedie come, ad esempio, genitori bilingui che parlano spagnolo fra loro e con i figli, ma tsotsil o tseltal (per citare le due lingue mayensi più diffuse in Chiapas) con i loro propri genitori, che a loro volta possono rivolgersi direttamente ai nipoti in lingua indigena. D'altra parte possiamo considerare bilingui non solo la totalità degli indigeni urbani e, anche se imperfettamente, la gran maggioranza degli indigeni rurali, ma anche una minoranza esigua di non indigeni ("meticci" che vengono designati in tsotsil con il termine *kaxlan*) che si sforzano di acquisire una competenza rudimentale di un idioma mayense per disporre di migliori opportunità di lavoro in campo medico, giuridico o educativo. Si tratta spesso di un bilinguismo di ritorno: il "meticcio" ciapaneco è non di rado un indigeno che ha smesso di considerarsi tale da una generazione e che, in mutate condizioni socioculturali, può essere tentato di riappropriarsi del linguaggio dei nonni.

La transizione dai due monolinguismi contrapposti spagnolo e mayense (che coincidevano con la dicotomia fra città e campagna e che solo si sovrapponevano nel bilinguismo di una ristrettissima élite indigena, i "maestri" e "promotori" bilingui formati dall'Istituto Nazionale Indigenista a partire dagli anni Quaranta) all'attuale situazione di bilinguismo è il prodotto di una profonda trasformazione della società ciapaneca. Il contadino tradizionale tende a diventare sottoproletario urbano, facendo propria una cultura ibrida che presenta elementi indigeni, elementi nazionali messicani tradizionalmente associati al gruppo sociale ed etnico dei *kaxlan* e in misura sempre crescente elementi propri della cultura di massa americanizzante. All'interno di questa mistura la lingua indigena può disarticolarsi e venire assorbita da uno spagnolo regionale, scorretto e gergale, sottoposto a sua volta a una forte pressione da parte dell'inglese.

Accanto a questo bilinguismo di necessità (che può diventare addirittura trilinguismo, se si prende in considerazione l'emigrazione maya verso gli Stati Uniti), dove la lingua indigena è presente come sostrato ma non come valore, esiste però e costituisce forse l'aspetto più interessante dell'evoluzione sociolinguistica un bilinguismo cosciente e politicamente connotato. Una percentuale sempre maggiore

della popolazione indigena ha avuto accesso nell'ultimo ventennio all'educazione secondaria e superiore, seppur non di altissima qualità: attualmente risulta bilingue una buona metà degli studenti iscritti all'UNACH, succursale ciapaneca della UNAM, mentre nuove università, come la Universidad Maya e la Universidad Intercultural, integrano le lingue indigene ai loro *curricula* ufficiali. Il gruppo sociale degli "intellettuali indigeni" risulta oggi assai più complesso e differenziato rispetto a vent'anni fa. Non si limita più, infatti, ai maestri bilingui e ai leader politici e religiosi contadini, che compensano generalmente la mancanza di istruzione regolare con la partecipazione a corsi di vario tipo (non mancano d'altronde dirigenti rurali di cultura secondaria e perfino universitaria, anche tra le file del semiclandestino movimento zapatista). Accanto a queste figure tradizionali è andata aumentando l'importanza dei laureati urbani (anche se spesso di origine rurale) che aspirano a svolgere qualche forma di lavoro sociale a contatto con le comunità rurali o con gli strati popolari e sottoproletari delle città investite dalla migrazione interna. Il bilinguismo dei laureati urbani presenta caratteristiche ben diverse da quello dei dirigenti rurali: la scelta di parlare, poniamo, tsotsil in città assume un significato assai distinto rispetto all'impiego della stessa lingua in campagna. Mentre nel secondo caso si usa spontaneamente la variante locale, le interazioni fra "intellettuali indigeni" trapiantati in città da provenienze diverse comportano un rapporto diverso con la lingua mayense, più riflesso e grammaticalmente consapevole, portato magari a privilegiare certe forme in quanto maggiormente funzionali all'auspicata elaborazione di una *koiné* e spesso mediato dal lessico e dalle categorie linguistiche dello spagnolo. Si avverte una contraddizione latente fra la consapevolezza che l'uso della lingua indigena si presenta di fatto disperso geograficamente e stratificato socialmente e l'esigenza degli intellettuali di scrivere in modo "corretto", cioè nettamente normativo, al momento di fare poesia e letteratura, attività che implica promuovere la lingua ai livelli della comunicazione "alta". Nessuno scrittore indigeno, per quanto dotato, riesce a riprodurre nella propria opera la complessità della sua situazione linguistica reale, probabilmente perché non a questo aspira, bensì ad offrire il proprio contributo a una ricreazione del linguaggio mayense ideale, che esiste da qualche parte nell'uso orale degli "anziani" anteriore al bilinguismo diffuso e che può essere fissato e reso perenne dalla scrittura. La preoccupazione per un idioma "puro" è dominante fra gli autori indigeni, che pur pubblicano i propri testi nelle due lingue e si muovono con relativa disinvoltura sul doppio registro del maya e dello spagnolo. Ma il tsotsil e il tseltal letterari sono ben lontani dall'esercitare qualsiasi funzione normativa concreta sull'uso orale che rimane condannato alla dispersione: il prezzo da pagare per la loro "purezza" è la sensazione di artificialità che avverte di fronte a loro il parlante indigeno bilingue, prigioniero nella stragrande maggioranza dei casi di una concezione meramente "dialettale", orale e locale della propria lingua materna.

3. Letteratura e norma linguistica

Tutti gli autori intervistati concordano nel riconoscere all'origine del proprio bilinguismo un'esperienza di discriminazione scolastica: l'affermazione della superiorità dello spagnolo sulla lingua indigena resta parte integrante dell'autorità pedagogica dei maestri elementari che in Chiapas sono stati fino a tempi recentissimi "cinghie di trasmissione" del controllo sociale esercitato dal PRI. L'insegnamento dello spagnolo comporta nella pratica, anche se non nelle direttive pedagogiche impartite da un potere politico oggi ufficialmente multiculturale, la marginalizzazione della lingua indigena confinata all'uso informale fra uguali ed esclusa dall'uso "pubblico" in cui risulta opportuno sottolineare le differenze gerarchiche. I maestri bilingui, che conoscono benissimo il "dialetto", tendono a evitarlo quando si rivolgono ai loro alunni, pensando che il riconoscimento normativo di un bilinguismo di fatto possa indebolire il loro già povero spagnolo (mentre dal punto di vista teorico dovrebbe imporsi il criterio opposto: il metodo comparativo potrebbe rafforzare la coscienza delle differenze grammaticali e culturali). All'origine della "vocazione" letteraria di molti scrittori si trova dunque un'esperienza di scissione fra scuola e "cultura" etnica e familiare. La pressione acculturatrice alimenta un disagio esistenziale dovuto all'impossibilità di occultare una diversità originaria. Lo sbocco positivo a questo disagio è la decisione di avanzare fino ai livelli della cultura superiore e universitaria, che costituisce un rifiuto implicito dell'integrazione rudimentale come sottoproletario generico offerta all'indigeno urbano. Tale integrazione si accompagna a un atteggiamento negativo nei confronti della lingua indigena, associata con la subordinazione e l'esclusione: l'abbandono, per lo meno intenzionale, della tradizione è condizione di una relativa accettazione. Gli scrittori indigeni, che rifiutano questo tipo di integrazione, sono pienamente coscienti del carattere minoritario della loro opzione: l'orgoglio del bilinguismo manifesto nell'uso dell'idioma indigeno per la comunicazione "alta". Tale opzione li separa una volta per tutte dalla maggioranza degli indigeni urbani e spesso anche rurali, che tendono a vergognarsi della propria lingua materna e rinunciano a tramandarla ai propri figli.

Il "neo-indigenismo" o "indianismo" attuale è, in effetti, un fenomeno tutt'altro che tradizionale, trattandosi sostanzialmente di un recupero della tradizione alla luce delle contraddizioni della modernità: quanto affermato in termini generali da Yvon Le Bot nella sua opera fondamentale *La grande révolte indienne* vale specialmente per il fenomeno paradossale della conquista dello spazio pubblico da parte di lingue che vedono gradualmente erosa la loro base sociale primaria. Decisiva per il passaggio dalla difficile conservazione della lingua materna come linguaggio privato all'energica rivendicazione del suo impiego pubblico e letterario risulta l'esperienza dell'educazione superiore in cui l'autorità pedagogica, influenzata da correnti di pensiero internazionali, adotta un atteggiamento nettamente multiculturalista. I corsi di etnolinguistica offerti a studenti indigeni particolarmente promettenti, che diventano così specialisti delle loro lingue, garantiscono ai futuri scrittori l'acquisizione delle tecniche del lavoro di campo, ma allo stesso tem-

po mettono in discussione la tradizionale barriera che separa l'antropologo detentore dell'autorità suprema nella "lotta delle classificazioni" (Bourdieu) dal parlante nativo degradato a mero informante. L'uso scritto e letterario della lingua indigena si nutre di molteplici esperienze di alfabetizzazione in lingua materna della popolazione rurale e, in generale, di promozione (anche multimediale) della cultura indigena, nel vivo del lavoro sociale che garantisce identità e riconoscimento ufficiale all'intellettuale indigeno. Questi diventa funzionario di un governo paternalisticamente multiculturale e stabilisce con esso una relazione di amore e odio, diffidenza e dipendenza allo stesso tempo.

Tale motivazione sociale costituisce il contesto in cui si inquadra il bisogno individuale di espressione personale: pertanto l'uso letterario del tsotsil o del tseltal conserva sempre qualcosa di programmatico. La letteratura si configura come veicolo di un discorso identitario non di rado chiuso nella celebrazione monocorde delle forme più visibili e riconosciute della cultura etnica (preghiere, cerimonie, pratiche curative, artigianato...). Il punto debole di questo programma di "promozione della cultura" è l'attrito che si viene a creare fra l'investimento sociale dall'alto e la sostanziale inerzia di larghe fasce della popolazione indigena che non di rado sembrano indifferenti al valore sociale concreto dell'uso scritto e pubblico delle lingue mayensi e incapaci di apprezzare la rivoluzione metodologica che sostituisce l'alfabetizzazione bilingue a quella monolingue. Parlanti mayensi che ne impiegano oralmente una varietà impoverita e mescolata attribuiscono al linguaggio indigeno "puro" una speciale difficoltà tanto dal punto di vista tematico che da quello lessicale. La letteratura indigena non riesce ad essere "popolare" non solo per fattori sociali ed economici, ma anche perché il legame con l'oralità, evidente per gli scrittori stessi che si considerano i conservatori della tradizione, non lo è per i potenziali destinatari che non si riconoscono nella parola scritta. Per quanto serio e impegnato possa esser stato il lavoro di documentazione linguistica presso i parlanti svolto dagli autori prima di accingersi alla composizione in lingua indigena, la variante linguistica che essi adoperano è sempre una formazione di compromesso fra la base locale della loro ricerca e la tendenza a una standardizzazione imprescindibile per farsi capire dai colleghi scrittori di altre zone e dai "meticci" che imparano l'idioma mayense come seconda lingua e che hanno ovviamente bisogno di regolarità ortografica e grammaticale. Questo compromesso risulta insoddisfacente per la coscienza "dialettale" della lingua propria dei parlanti orali, che vorrebbero vedersi riflessi in tutto il loro particolarismo espressivo da parte di una letteratura che proclama di rappresentare fedelmente i loro costumi e tradizioni. Solo alcuni pochi intellettuali indigeni che hanno assimilato profondamente l'idea dello scarto necessario fra linguaggio letterario e linguaggio parlato possono riconoscere senza scandalizzarsi l'"artificialità" di un tseltal o tsotsil poetici che "creano" metafore e musicalità anziché coglierle belle e fatte dalla bocca d'oro degli "anziani".

4. Le implicazioni estetiche del bilinguismo

L'alfabetismo e acculturazione in lingua spagnola precede ovviamente per tutti i poeti e narratori indigeni l'apprendimento della scrittura in lingua mayense, per cui la maggior parte di loro, anche dopo anni di attività letteraria, trova più facile scrivere in spagnolo che in tsotsil o in tseltal. Questo fenomeno riesce tutt'altro che sorprendente data la frequenza con cui non solo in città, ma anche in campagna si ricorre alla comunicazione scritta in lingua spagnola, mentre l'uso scritto non letterario della lingua mayense è quasi sempre derivativo (traduzione di documenti giuridici, di manuali di allevamento e agricoltura, di opuscoli educativi) e possiede un valore programmatico e politico più che strettamente pratico (quando il destinatario di tali testi ha difficoltà con lo spagnolo, esige generalmente una spiegazione orale nella propria lingua materna piuttosto che una traduzione scritta). Considerando però le esigenze specifiche dell'uso letterario, risulta pienamente comprensibile che i più avvertiti fra gli scrittori auspicchino che una letteratura indigena si esprima immediatamente in lingua indigena scritta e che la versione in spagnolo segua o per lo meno non preceda sistematicamente quella in lingua mayense. L'ideale invocato consiste in una circolarità fra le due lingue che non riconosca una priorità univoca e definitiva a nessuna di loro. La composizione potrebbe alternare con disinvoltura l'uno e l'altro registro (cominciare in tsotsil, tradurre in spagnolo, ritornare al tsotsil sulla base di quella traduzione...), mentre nel testo bilingue finale dovrebbero rispecchiarsi due versioni di una stessa idea originaria diverse e autonome dal punto di vista espressivo e culturale.

La principale difficoltà che si frappone al conseguimento di questo ideale è il complesso di inferiorità indigeno nei confronti dello spagnolo, generato da secoli di discriminazione. Le interferenze del sostrato indigeno con la varietà di spagnolo impiegata da parlanti che lo apprendono come seconda lingua a livello orale (circostanza che marca in modo indelebile la pronuncia e spesso anche certe preferenze sintattiche) sono state stilizzate psicolinguisticamente come oggetto di burla e indizio di ignoranza, per cui attualmente perfino gli intellettuali indigeni più preparati, studiosi riconosciuti della loro lingua materna, affermano con *non petita excusatio* di sentirsi a disagio di fronte allo spagnolo elegante e colto (che poi spesso è solo retorico). Di conseguenza gli scrittori indigeni sentono la necessità di una revisione linguistica dei loro testi da parte di specialisti di lingua materna spagnola non solo per eliminare eventuali sgrammaticature, ma anche per "migliorare" lo stile. I letterati non indigeni che assumono questo compito conoscendo solo parzialmente le difficili lingue indigene si pongono (legittimamente) obbiettivi di promozione culturale. Il tenace pregiudizio razzista impone di ribadire instancabilmente che la letteratura indigena possiede un valore estetico autonomo, anziché ridursi a una curiosità etnica, e può essere integrata in un insieme di manifestazioni letterarie ormai multiculturali come i festival regionali di poesia o di teatro. Ma il pubblico di queste manifestazioni nella grande maggioranza dei casi non è in grado di apprezzare se non il registro spagnolo di questa letteratura strutturalmente bilingue che, pertanto, tende a essere elevato, sostenuto e a suo

modo tradizionale, riducendo l'effetto di straniamento indotto dai continui riferimenti a una visione del mondo non riducibile alla cultura ispanica.

Lo spagnolo letterario degli autori indigeni, soprattutto in poesia, esige la variazione elegante dei termini a livello lessicale (in minor misura sintattico), mentre la forza espressiva delle lingue mayensi si basa, fedele alla tradizione del *Popol Vuh*, sulla ripetizione dittologica di concetti che enunciano una totalità per mezzo di dicotomie (l'“universo” è “il cielo e la terra”, *vinajel banumil*, il “mondo animale” è “il giaguaro e il serpente”, *bolom chon*, ecc.). Anche se negli autori della generazione più recente si constata una tendenza a una scrittura maggiormente soggettiva nel senso della lirica moderna, la poesia indigena contemporanea continua a dipendere dal linguaggio cerimoniale con la sua solenne monotonia rituale che non trova corrispondenza esatta nello spagnolo letterario. Nel dibattito in corso fra “vecchi e giovani” i “vecchi” si riconoscono senz'altro nella definizione di Juan Gregorio Regino di “poesia comunitaria contemporanea” nel senso dell'impiego non più rituale di moduli espressivi superindividuali codificati dalla tradizione, mentre i “giovani” propugnano, non senza incertezze, un'apertura tematica che, se realizzata, non potrebbe non avere sensibili ripercussioni sulla lingua letteraria indigena. D'altra parte la creazione linguistica originale nello spagnolo degli autori indigeni assume spesso la forma di neologismi violenti ed espressionistici, pienamente consentanei con una condizione urbana complessa e problematica, che a loro volta contrastano con la dizione più semplice e diretta del testo mayense. Le lingue mayensi possiedono peraltro un grado di metaforicità istituzionale assai maggiore che lo spagnolo (in tsotsil per esempio l'uovo è “pietra di gallina”, la finestra “occhio della casa” ecc.), per non parlare di sottigliezze assolutamente intraducibili come la differenziazione dei numerali secondo la forma degli oggetti. La preferenza dell'idioma amerindio per svariate forme agglutinanti, come in tseltal *ek'on* “io sono stella”, rende il testo mayense luogo deputato per la sintesi metaforica in cui si fondono pampsichismo indigeno e inventività linguistica come elemento costitutivo della lirica moderna. Spesso il testo spagnolo è costretto a diluire ciò che nel testo mayense si presenta con immediata evidenza. Le traduzioni in inglese e in italiano della letteratura indigena ciapaneca hanno dovuto farsi carico di questo margine interno di scarto, appoggiandosi di volta in volta al testo spagnolo e a quello mayense e bilanciando l'esigenza di comprensibilità con quella di conservazione dello straniamento linguistico originario.

In definitiva l'analisi specifica dei testi letterari bilingui prodotti in Chiapas conferma le conclusioni che emergono dalla descrizione generale del contesto sociolinguistico. Il bilinguismo è un campo di tensione fra due lingue antitetiche per tradizione storica e associazioni psicologiche, ma che non si possono dissociare in una prospettiva di emancipazione culturale indigena. Emancipazione che, evidentemente, implica tanto la capacità di appropriarsi dello spagnolo colto, finora attributo di distinzione gerarchica (nel senso della sociologia della distinzione di Pierre Bourdieu), quanto l'arricchimento della lingua mayense che tenga conto dei nuovi contesti culturali e soprattutto tecnologici in cui si trova ora coinvolto il

parlante indigeno, caratteristico rappresentante di una “cultura ibrida”. Che questo arricchimento sia possibile non dipende tanto dalla buona volontà degli scrittori quanto dall'evoluzione socioeconomica e in particolare dalla capacità di sopravvivenza della proprietà collettiva indigena come cooperativismo contadino, che sarebbe probabilmente la miglior soluzione dal punto di vista umano ed ecologico al problema dell'emarginazione sociale nelle campagne ma che non sembra disporre di molte chances nella situazione attuale sempre più condizionata dal fenomeno migratorio transnazionale. Il protezionismo culturale non può opporsi efficacemente all'evoluzione e magari alla morte delle lingue, instabili come qualsiasi istituzione umana. Ma la condizione della letteratura mayense bilingue (come, forse, quella di ogni letteratura che ricavi un valore espressivo dalle contraddizioni sociali ed esistenziali) resta profondamente affine a quanto afferma Benjamin dell'angelo della storia che solo avanza, trascinato dalla tempesta del futuro, nella misura in cui il suo sguardo rimane assorto nelle rovine del passato.

Documentazione

1. Discriminazione nella scuola primaria

Nella scuola primaria non praticavo il tseltal, nessuno dei maestri di Petalcingo insegnava il tseltal. Credo che sono effettivamente due mondi distinti, non ho studiato in una scuola bilingue, ho studiato in un'altra scuola elementare federale che era per tutti, meticci e indigeni, io praticamente non mi rendevo conto di quanto stava succedendo intorno a me, quello che sì era molto palpabile e molto presente era l'esclusione, la differenza fra meticci e indigeni, il modo di trattarci, si rifletteva in qualche modo l'inferiorità in cui ci sentivamo noi indigeni, no? La secondaria fu un'esperienza diversa, nessuno dei maestri era di Petalcingo, venivano da Tila, perfino da Tuxtla, quindi non ricevevmo alcuno stimolo a conoscere e apprezzare la tradizione culturale del nostro popolo tseltal.

(Testimonianza di Marceal Méndez Pérez, San Cristóbal-Petalcingo, zona Nord)

Quando cominciai a frequentare la scuola elementare, negli anni cinquanta e sessanta, non si parlava ancora affatto di educazione indigena. C'era un tipo di scuola frequentata da bambini meticci e bambini indigeni dove insegnavano maestri meticci e in un modo o nell'altro i bambini meticci spadroneggiavano e discriminavano noi indigeni. Parlare tseltal era un peccato, scrivere in tseltal pure, li castigavano con le vie di fatto, c'era un rifiuto totale. Noi cercavamo di parlare la lingua indigena, ma per paura non lo facevamo, preferivamo restare in silenzio, non c'era alcun rispetto per la cultura indigena. La nostra formazione non è stata davvero facile!

(Testimonianza di Josías López Gómez, Oxchuc-Sabanilla, Altos de Chiapas-zona Nord)

La scuola, dalle elementari fino alla preparatoria all'università, non teneva alcun conto della cultura tradizionale, le lezioni erano esclusivamente in spagnolo e soltanto a partire dall'università ho potuto rivendicare la mia cultura, i miei valori ed anche la mia lingua: allora mi sono reso conto che era necessario e importante scrivere in tsotsil. Finite le elementari mi scontrai con mio papà, non voleva che continuassi a studiare, allora sono andato a San Cristóbal per frequentare la scuola secondaria, mi misi a lavorare, ma guadagnavo pochissimo e mi toccò cambiare lavoro per pagarmi la scuola preparatoria all'università, però sono riuscito a non interrompere mai gli studi. A San Cristóbal mi discriminavano parecchio per essere indigeno, soprattutto nella scuola secondaria, non parlavo bene lo spagnolo, non mi mischiavo con gli altri bambini, i compagni di classe dicevano: “Lasciatelo stare, quello non sa nulla”, mi sentivo molto solo, isolato, mi chiudevo sempre più in me stesso e scrivevo dei temi molto personali. Nella secondaria e preparatoria mi immedesimavo molto con le mie radici, mi sentivo

parte del mondo indigeno. Sono stato sul punto di tornare a casa perché a scuola si parlava un linguaggio difficile che mi costava molta fatica, ma alla fine ce l'ho fatta.

(Testimonianza di Manuel Bolom Pale, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Certo che sono stato discriminato per essere indigeno, la discriminazione esiste a tutti i livelli, è un problema grave qui in Chiapas, in Messico.

(Testimonianza di Nicolas Huet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

In genere i bimbi meticcî li portavano a scuola i loro genitori, nel mio caso no: dovevo andare a scuola a iscrivermi, erano discriminatori, dicevano che ero un'indiana, che non sapevo nulla e così via. Allora una strategia che adottai fu essere la migliore di tutta la scuola, avere la pagella migliore, ma anche così continuavano le botte e le umiliazioni perché i bimbi picchiavano assai e un problema che avevo è che non potevo comunicare con la maestra e quando infine potei comunicare con lei in spagnolo non diceva niente ai bimbi che mi picchiavano. Così andarono le cose. La maestra non parlava tsotsil perché allora non c'erano insegnanti che parlassero le lingue indigene, neppure scuole indigene; perciò abbiamo sofferto molto. Io per esempio ho cominciato a lavorare a sei anni, dovevo andare a vendere al mercato, era una forma di aiutare mia madre, tutto il denaro che potevo guadagnare in un giorno – cinque, dieci *pesos* – dovevo darlo a mia mamma per contribuire alle spese della casa.

(Testimonianza di Ruperta Xuet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

2. Presa di coscienza linguistico-culturale legata all'istruzione superiore

Mi chiede quando ho imparato a scrivere in tseltal. Ho terminato la primaria nel 1972, poi ho fatto la secondaria e la preparatoria all'università nella città di San Cristóbal e a scrivere ho cominciato quando frequentavo l'università, nel 1985–1987. Prima eravamo convinti che non si dovesse scrivere in tseltal, che quello che dovevamo fare era imparare spagnolo e ancora spagnolo, che solo si poteva scrivere in spagnolo e non nella nostra lingua. All'università studiavo linguistica, era un programma del CIESAS con sede non in Chiapas, ma a Tlaxcala, orientato specificamente alla scrittura delle lingue indigene. Uno degli obbiettivi di questo programma era saper apprezzare la nostra cultura e toglierci dalla testa tutto quello che ci avevano detto che non serve a niente, che dobbiamo trasformarci. Ci hanno formato perché disprezzassimo la cultura indigena e apprezzassimo la cultura degli altri e ora ci troviamo di nuovo davanti alla cultura indigena. Lo studio universitario, insomma, fu il fattore che mi indusse a scrivere in tseltal.

(Testimonianza di Josías López Gómez, Oxchuc-Sabanilla, Altos de Chiapas-zona Nord)

Sono di Chamula, un comune tsotsil, ma a scrivere la lingua ho imparato tardi. È stato quando ho preso parte a un programma chiamato CONAVE. Questo lavoro l'ho svolto dopo la secondaria, serviva per ricevere una borsa di studio per continuare a studiare. Prima, nella primaria e secondaria, non mi avevano insegnato tsotsil perché ho studiato nella città di San Cristóbal, c'erano alcuni libri in tsotsil ma non ho mai visto che i maestri li usassero per insegnarci qualcosa, stavano lì e basta, magari qualcuno ci dava un'occhiata tanto così per fare. Poi, quando già studiavo alla scuola preparatoria all'università, entrai al diplomato di letteratura e allora cominciai a capire cosa fosse la pratica letteraria, ma i professori ci facevano lezione in spagnolo, non in tsotsil, perché non conoscevano la nostra lingua.

(Testimonianza di Luis López Díaz, Chamula-San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Ho cominciato a scrivere in tsotsil perché negli anni Ottanta ho avuto l'opportunità di frequentare un corso di etnolinguistica a Tlaxcala con una borsa di studio dello Stato di Chiapas. Purtroppo non ho potuto laurearmi come i miei compagni di corso, ma ho seguito lezioni sulla lingua tsotsil in cui si analizzavano morfologia e fonologia. La mia formazione etnolinguistica mi è servita per conoscere meglio tanto lo spagnolo quanto il tsotsil. Trovo molto valido questo tema delle due lingue in parallelo: saper bene la lingua indigena e saper bene la lingua spagnola per poter assimilare tutte e due.

(Testimonianza di Raymundo Díaz Gómez, San Cayetano, Altos de Chiapas; la testimonianza si riferisce a San Cayetano)

Però fu nella scuola superiore di Yajalón che nacque la mia passione per la letteratura, anche se già nella secondaria riempivo quaderni di scritti in forma di poema, cose senza importanza, però quando studiavo a Yajalón venni a conoscenza di un concorso del Centro Statale di Lingue, Arte e Letteratura Indigena intitolato "E il Bolom dice ...". Partecipai tre anni di seguito e la terza volta mi diedero un piccolo premio per un racconto assai triviale, allora scrivevo ancora come veniva veniva. Era il 1999, lavoravo in un ufficio di Yajalón con una borsa di studio e mi invitarono ad assistere a un corso nel Centro Statale di Lingue, Arte e Letteratura Indigena, un'introduzione alla letteratura dove spiegavano cosa significava poesia, cos'era racconto, cos'era romanzo, perché alla secondaria la maestra ci dava a volte compiti a casa sulla biografia di Lorca e cose del genere, ma non si passava mai alla forma pratica, solo nel corso del Centro Statale di Lingue, Arte e Letteratura Indigena compresi davvero cos'era una poesia. Da allora in poi mi appassionai sempre più alla lettura. In questi ultimi anni gli studi universitari (dove abbiamo trattato a fondo pure la cultura mesoamericana, anche se si dà la priorità alla teoria della storia, ai maestri europei, la scuola delle *Annales*, per esempio) si sono integrati bene con la mia attività di promotore di cultura e letteratura indigena.

(Testimonianza di Marceal Méndez Pérez, San Cristóbal-Petalingo, Altos de Chiapas-zona Nord)

3. Atteggimento dei parlanti verso la lingua indigena

Il problema è che qui c'è poco denaro e i giovani vogliono comprare macchine ed altre cose, per questo emigrano. Non vogliono sentirsi indigeni: per loro essere indigeno significa esser ignorante, esser umile. Qui ci sono state molte trasformazioni, perfino inglese si parla, ma per essere sinceri non sanno parlare inglese. E neppure parlano bene tsotsil e meno lo spagnolo, non sanno nessuna lingua insomma, mentre l'ideale sarebbe imparare bene la nostra lingua materna per poi trasportarci nella seconda lingua!

(Testimonianza di Raymundo Díaz Gómez, San Cayetano, Altos de Chiapas; la testimonianza si riferisce a San Cayetano)

Molti bambini non sanno più parlare la lingua indigena e quando ci si rivolge loro in tsotsil rispondo-no in spagnolo, noi non abbiamo ancora cercato di leggere con loro testi di poesia in lingua indigena, però c'è chi lo fa, sicché è senz'altro possibile, solo ci vuole tempo perché è da poco che siamo entrati in contatto con i bambini.

(Testimonianza di Luis López Díaz, Chamula-San Cristóbal, Altos de Chiapas; la testimonianza si riferisce a San Cristóbal)

Gli anziani di Lacanjá detestano i giovani, perché i giovani lacandoni vedono le cose in modo completamente diverso e tendono a schiacciarli. Le faccio un esempio: la volta scorsa abbiamo invitato alcuni giovani a Tuxtla Gutiérrez per esaminare l'alfabeto lacandone e si sono presentati solamente in due e quando abbiamo chiesto perché non veniva più gente ci hanno risposto: "È perché non vogliono più parlare lacandone". Vogliono imparare inglese per lavorare con i turisti che portano denaro, offrono *tours* nella giungla ma lo fanno solo per interesse, tutto è calcolo e transazione commerciale, per questo i vecchi dicono: "Non siamo d'accordo", e alla fine i soldi che guadagnano purtroppo li spendono in birra.

(Testimonianza di Josías López Gómez, Oxchuc-Sabanilla, Altos de Chiapas-zona Nord; la testimonianza si riferisce a Lacanjá, Selva Lacandona)

La maggior parte degli anziani sono molto rispettosi quando spiego loro perché sto cercando di fare quello che faccio, pensano che è una buona iniziativa. Una volta tenni una lettura a Zinacantan, un paese tsotsil; al terminare scesi dal palco per congedarmi, allora molte signore anziane mi si sono avvicinate per chiedermi: "Da dove vieni, tu che sei così giovane? E parli con questo linguaggio che usi come gli anziani, i più grandi?". Io ho risposto: "Anch'io sono tsotsil di Huixtán e scrivo queste cose per recuperare ciò che abbiamo perduto" e ho spiegato in che consisteva la mia attività. Allora mi hanno detto che per loro era un gran piacere sapere che c'era una giovane donna che cercava di far qualcosa per la comunità indigena. E questo non me lo dimentico! (...) Ci sforzavamo di insegnare a dei bambini che non sapevano parlare spagnolo né scrivere la loro lingua indigena. Allora ho cercato testi

scritti in tsotsil perché io sapevo più o meno scrivere, ma non in forma grammaticalmente corretta. I bambini erano molto interessati perché si trattava della loro lingua materna, ma i genitori preferivano che imparassero spagnolo perché non davano valore al tsotsil.

(Testimonianza di Ruperta Xuet, San Cristóbal, Altos de Chiapas; la testimonianza si riferisce a Zinacantan, Altos de Chiapas).

Il problema principale è che i genitori insistono che i loro figli imparino a leggere e scrivere in spagnolo. Forse pensano così per le offese che abbiamo ricevuto dai *kaxlanes* ("meticci"), per tanto disprezzo, sicché ci è rimasto in testa che solo in spagnolo possiamo fare chissacché e non nelle nostre lingue. Ci sono stati addirittura dei casi in cui le autorità indigene hanno mandato via i maestri bilingui perché parlavano tseltal in classe. Per i bambini, sì, è una cosa stupenda che il maestro si rivolga loro in tseltal, ma con gli adulti è un'altra cosa. Forse i maestri non sanno spiegare bene la funzione dell'educazione indigena, ma probabilmente la colpa è del sistema stesso che non vuole che l'educazione indigena migliori: mancano materiali scritti nelle nostre lingue materne e i maestri non sono abbastanza preparati nella scrittura.

(Testimonianza di Josías López Gómez, Oxchuc-Sabanilla, Altos de Chiapas-zona Nord)

Ci sforzavamo di insegnare a dei bambini che non sapevano parlare spagnolo né scrivere la loro lingua indigena. Allora ho cercato testi scritti in tsotsil perché io sapevo più o meno scrivere, ma non in forma grammaticalmente corretta. I bambini erano molto interessati perché si trattava della loro lingua materna, ma i genitori preferivano che imparassero spagnolo perché non davano valore al tsotsil.

(Testimonianza di Luis López Díaz, Chamula-San Cristóbal, Altos de Chiapas; la testimonianza si riferisce agli Altos de Chiapas)

4. Norma, linguaggio tradizionale, gerghi, innovazione linguistica

La nostra lingua si parla con molte varianti secondo i posti e la generazione a cui uno appartiene. I giovani mescolano tsotsil, spagnolo anche gergale (per esempio "Mo'oj güey") ed espressioni inglesi come "Okay". Penso che se vogliamo fare buona letteratura dovremmo indagare a fondo come parlano gli anziani, come si esprimono quelli che davvero sanno parlare tsotsil, perché sennò ... Ti faccio un esempio: uno scrittore giovane che ha passato molto tempo in città e si è socializzato in città, senza tornare con frequenza alla comunità indigena, assume una visione molto "kaxlanizzata", come diciamo noi, molto urbana, ma se ci si integrasse di più con gli anziani delle comunità ci si guadagnerebbe molto in termini di elementi letterari. Ce ne sono molti, per esempio le "duplicazioni" nelle preghiere, per esempio per parlare alla terra bisogna parlare anche al cielo, per parlare di un fiore si aggiunge sempre "bello", cioè ci sono sempre due concetti in ogni verso, per questo parliamo di "duplicazioni". Così si struttura il linguaggio rituale, come è stato definito, e sono elementi di per sé poetici e molto tipici del tsotsil in questo caso.

(Testimonianza di Mariano Reynaldo Vázquez López, San Cristóbal-Zinacantan, Altos de Chiapas)

I giovani parlano un tsotsil piuttosto diverso da quello che si parla nelle comunità, perché il loro linguaggio si sta fondendo con altre lingue.

(Testimonianza di Luis López Díaz, Chamula-San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Ho fatto anche qualche esperimento nella narrativa, ma non ne sono soddisfatta. È più difficile trovare il tsotsil adatto, per così dire, perché a me piace la metafora e in tsotsil ci sono metafore, ci sono forme colte di usare il linguaggio, distinte dal linguaggio quotidiano, io cerco di trovare queste parole colte. Cerco di parlare con persone mature, con gente anziana, perché io di fronte a questi anziani mi sento molto, molto piccola, perché nella cultura indigena gli anziani sono rispettati, sono dei grandi, dei signori. Per questo io mi sforzo di parlare con la gente anziana e dialogare con loro, ascoltare come parlano, come conversano e a volte chiedo loro: "Come parli quando ti trovi in una situazione data?" e allora loro mi spiegano e per mezzo loro cerco di trovare la parola colta.

(Testimonianza di Ruperta Xuet, San Cristóbal-Huixtán, Altos de Chiapas)

Mi chiede come abbiamo potuto definire una ortografia e una grammatica tsotsil, visto che il linguaggio della tradizione orale abbonda di varianti. Questo aspetto ci è costato molti anni di lavoro, di riunioni, di fori in cui si sono incontrati scrittori indigeni cercando di raggiungere un accordo e ancora ci sono punti controversi, la grafia del “ts” nella parola tsotsil per esempio. Solo quattro o cinque anni fa abbiamo raggiunto un certo consenso sulla struttura della grammatica delle lingue indigene. Ma non credo che le varianti siano un problema per la letteratura. Possono esserlo per chi non è abituato a leggere in lingua indigena e magari si offende perché non trova la variante della sua zona, ma chi ha pratica di lettura riconosce le varianti e non dà loro importanza. La lettura è scorrevole, il contenuto chiaro. Il problema è che alcuni affermano la superiorità della loro variante locale, ma questo egocentrismo si sta superando a poco a poco.

(Testimonianza di Nicolás Huet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Lavoro con interviste e cerco di normalizzare il linguaggio dei miei narratori, soprattutto eliminando le contrazioni, perché uno dei problemi del tseltal scritto è che non si intendono le varianti, per esempio l'opera letteraria di Josías López Gómez non si capisce fuori di Oxchuc.

(Testimonianza di Marceal Méndez Pérez, San Cristóbal-Petalcingo, Altos de Chiapas-zona Nord)

Non parlerei di una povertà intrinseca della lingua tseltal. Povertà significa che manca la parola giusta per esprimere qualcosa. No! È proprio il contrario. A noi come creatori manca la capacità di adattarci meglio alla nostra lingua, essere più creativi nella nostra lingua che ha perso alcuni elementi e noi non siamo capaci di recuperarli. La metafora è qualcosa che non riusciamo a costruire bene nella nostra lingua, e perché? Perché non la conosciamo a fondo! Io posso costruire una metafora in tseltal, tu mi rispondi: “Bene, ma perché dici così, perché hai cambiato le cose?”. È qui che un indigeno si sbaglia, a non volere il cambiamento. No! Bisogna crearla, questo è l'immaginare! Come? Tu sei lo scrittore, tu sei il creatore, e tu la crei! Siamo noi, i creatori indigeni, poveri in questo caso, non ci preoccupiamo di cercare l'essenza di ciascuna delle parole della nostra lingua, perché si esiste, ma ci vuole tempo per trovarla. Molti scrivono per conformismo, si accontentano di quello che c'è, non si propongono di comporre sequenze diverse nel caso della creazione. Questo a me non piace, voglio dare ai miei testi una forma nuova, diversa da quanto già esiste, non accetto questo conformismo che bisogna recuperare la nostra lingua così com'è, no, bisogna trasformare la nostra lingua dandole forme nuove, infondendole più vita, perché possiede energia sufficiente per dare più vita.

(Testimonianza di Juan Álvarez Pérez, San Cristóbal-Chilón, Altos de Chiapas-zona Nord)

In cambio ho avuto riconoscimenti nel genere del saggio in tsotsil con cui ho vinto nel 2004 il concorso “Pensiero e parola”, lo stesso in cui è stato premiato Josías López Gómez. È la continuazione della tesi: tratta della perdita del ruolo sociale e del *ch'ulel* dell'anziano. Mi è risultato assai difficile tradurre in tsotsil i concetti astratti dello spagnolo, per esempio “cambiamento ideológico” che rendo con “è andato perso nella mente” (*ch'ayej ta snopel*), che significa più o meno la perdita del principio del sapere. Quando il concetto non è un dato oggettivo, ma implica un elemento culturale, si produce come una lacuna e c'è bisogno di invenzioni linguistiche che devono essere dettate da gruppi di specialisti che conoscono questo tipo di frasi, perché la maggior parte della gente che parla tsotsil non capisce che cos'è un “cambiamento ideológico”. Proprio questo è l'aspetto divertente del lavoro di traduzione, perché così si comincia ad arricchire la lingua introducendo un elemento nuovo ma che dev'essere proprio della comunità e fondersi con altri elementi. Se si potessero usare solo i termini che la gente effettivamente usa il linguaggio inizierebbe a stagnare e si rafforzerebbe ancor più lo spagnolo che è in continua evoluzione.

(Testimonianza di Manuel Bolom Pale, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

5. Metodologia della traduzione

Ho tradotto dallo spagnolo e non dal maya quiché perché non conosco questa lingua. Ma se avessi potuto tradurre direttamente da lingua indigena a lingua indigena il testo tradotto del Popol Vuh avrebbe avuto più sapore. In seguito ho tradotto anche il testo degli accordi di San Andrés e collaboro con la Divisione Generale di Educazione Indigena nella Città del Messico alla preparazione di materiale scolastico in lingua indigena. Insisto che ci devono essere materiali in tseltal e nelle altre lingue, perché i testi tradotti in tseltal spesso non hanno un significato indigeno, ma un significato occidentale che è difficile rendere perché la nostra maniera di pensare è diversa e in qualche modo dobbiamo porre un concetto diverso se vogliamo che il risultato sia qualcosa di propriamente indigeno. Pensi per esempio al termine di “architetto formatore” al principio del Popol Vuh in spagnolo: in tseltal non abbiamo questo concetto di “architetto”.

(Testimonianza di Josías López Gómez, Oxchuc-Sabanilla, Altos de Chiapas-zona Nord)

6. Bilinguismo nella pratica letteraria e nell'insegnamento della lingua indigena

Ho cominciato a scrivere in chol per la necessità che avevo dopo la preparatoria di ottenere il posto di maestra bilingue supplente. Allora non sapevo scrivere la mia lingua materna, ma solo parlarla. Andai all'Istituto Nazionale di Educazione per Adulti e mi feci prestare il primo libro che avevano pubblicato in chol per imparare com'era l'alfabeto, me lo studiai e così cominciai a formare sillabe e parole, senza nessun maestro che mi insegnasse la grammatica. Mi faceva piacere, ma era anche una necessità per aiutare la mia famiglia, così passai l'esame a Tuxtla Gutiérrez. Poi quando entrai nel Celali come traduttrice legale e locutrice radiofonica sentii di nuovo il bisogno di perfezionarmi e il professor Enrique Pérez mi consigliò di frequentare la scuola di scrittura del maestro Reyes Matamoros, che mi incoraggiava a migliorare i miei lavori poetici in spagnolo. Nel 1999 mi sono iscritta a un corso di formazione docente a Tuxtla dove era richiesto di comporre un racconto e un poema infantile non in spagnolo, ma in lingua indigena, e ho partecipato a un concorso del Celali. Nacquero allora le poesie di *Il mio nome non è più silenzio*. *Parola congiurata*, invece, inizialmente venne scritto in spagnolo, fu il risultato di un taller con il maestro Reyes Matamoros ed anche il mio primo esperimento maturo, riveduto e corretto. Il volume *Il mio nome non è più silenzio* è il prodotto del concorso del Celali con cui ho vinto un premio nel 2000, anche se mi è costato molto lavoro rifinirlo negli anni successivi. Il titolo della raccolta è preso da una delle poesie. Nella maggior parte dei casi ho cominciato a scrivere in chol per tradurre poi in spagnolo, anche se ci sono poesie in cui ho seguito l'ordine opposto.

(Testimonianza di Juana Peñate Montejo, Tumbalá, zona Nord)

Io scrivo prima in spagnolo e poi in tsotsil, mi faccio correggere e quando il testo spagnolo va bene, allora sì mi sforzo di equilibrarlo con il tsotsil perfezionando la musicalità e gli elementi poetici. L'idea è quella di evitare la traduzione letterale, perché se traducevsi alla lettera in spagnolo non si capirebbe. Pensa che la poesia che ho pubblicato in *Delirio d'ombra, I potenti (Soberanos)*, mi ha portato via molto tempo perché ogni verso deve suonare bene nelle due lingue, ma senza essere identico. Per esempio “li syaxal sba sat banumil” sarebbe letteralmente “il bello verde occhio della terra”, ma io traduco “la húmeda faz de la tierra”.

(Testimonianza di Luis López Díaz, Chamula-San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Oggi dirigo seminari di scrittura in lingua indigena a Petalcingo, in altre località della zona Nord ed anche a Oxchuc. Faccio lezione in spagnolo perché non ci sono solo ragazzi tseltal, ma anche chol e meticci che non parlano nessuna lingua indigena. Però, se si forma un gruppo esclusivamente tseltal, allora sì alterniamo tseltal e spagnolo secondo l'argomento e a volte teniamo una lezione tutta in tseltal. L'unico saggio che ho scritto (in spagnolo per poi tradurlo in tseltal) riguarda proprio l'importanza della tradizione orale.

(Testimonianza di Marceal Méndez Pérez, Petalcingo-San Cristóbal, zona Nord-Altos de Chiapas).

Compongo prima in tsotsil e poi traduco in spagnolo, vedo che il risultato non mi soddisfa, allora scrivo di nuovo in tsotsil e lo passo di nuovo allo spagnolo e così via. Per il testo spagnolo chiedo consigli a un *kaxlan*, il maestro Matamoros, per il tsotsil invece è Nicolás Huet che si occupa della revisione. (Testimonianza di Raymundo Díaz Gómez, San Cayetano, Altos de Chiapas)

Tutti noi scrittori indigeni abbiamo cominciato a scrivere in spagnolo. Dopo aver composto due o tre testi ci sentiamo più sicuri e cominciamo a giocare su due piani, scrivendo in spagnolo per poi tradurre in tsotsil o anche viceversa. Cerco di dominare nella stessa misura le due lingue per poter comporre indifferentemente in entrambe. Ci preoccupiamo che il linguaggio sia naturale, ben costruito ed abbia dignità letteraria tanto in spagnolo che in tsotsil. Sia i testi spagnoli che i testi tsotsil sono nostri, naturalmente nella fase di revisione stilistica mettiamo a profitto la critica di vari collaboratori. Io personalmente ho ricevuto abbastanza aiuto dal maestro José Antonio Reyes Matamoros. Il testo spagnolo e quello tsotsil devono avere entrambi la loro autonomia, la traduzione letterale non funziona. La traduzione non deve seguire l'ordine dei paragrafi, ma orientarsi al contenuto.

(Testimonianza di Nicolás Huet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Al principio scrivevo solo in tsotsil, ma siccome bisogna consegnare gli esercizi letterari e i maestri conoscono solo lo spagnolo tocca comporre in spagnolo, per questo sto lavorando solo in spagnolo e in un secondo tempo penserò a tradurre in tsotsil. Quando traduco viene fuori un testo completamente diverso perché diversa è la struttura della lingua indigena.

(Testimonianza di Manuel Bolom Pale, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Un problema serio è il tipo di preparazione che abbiamo ricevuto come scrittori, dato che generalmente parliamo e siamo in contatto con gente *kaxlan* ci riesce difficile tornare davvero al tsotsil quando scriviamo le nostre opere letterarie: a volte entriamo solo nel pensiero *kaxlan* e non nel pensiero indigeno. Credo che questa tendenza non si sia superata e che troppi continuino a scrivere in spagnolo e solo dopo a tradurre in tsotsil, anche se mille volte ci riuniamo e diciamo che non si dovrebbe fare così.

Anche le tre opere di teatro che ho scritto io sono in spagnolo, non in tsotsil, perché non erano destinate al pubblico indigeno.

(Testimonianza di Ruperta Xuet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

7. Scarsa diffusione della letteratura indigena

Mi chiedi qual è la diffusione dei testi che produciamo. Abbiamo avuto difficoltà a diffonderli nelle scuole, a sensibilizzare i maestri. Credo che finora la maggior domanda di testi prodotti dalle varie istituzioni indigene proviene dai nostri amici stranieri che non sono di lingua indigena e meno dagli amici indigeni. Ma noi stiamo lavorando come traduttori, scrittori, promotori culturali, i nostri testi sono conosciuti a livello dei diplomati di letteratura indigena che offriamo come istituzione (o che vengono offerti da altre istituzioni), però nella scuola primaria e secondaria non sono ancora entrati, appena stiamo aprendo questa porta.

(Testimonianza di Nicolás Huet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Un serio problema per la nostra letteratura è quello della distribuzione. C'è poco interesse da parte dei librai, ma anche il Celali ha la sua parte di responsabilità. Ne abbiamo discusso poco tempo fa e ho capito che manca una strategia di diffusione dei testi che pubblichiamo, di accordi con le librerie e così via. Nelle comunità indigene si tende a considerare il libro un oggetto prezioso, non uno strumento di lavoro; c'è molta arretratezza per quanto riguarda l'abitudine alla lettura. Anche come alfabetizzatore mi sono reso conto che l'interesse era scarso e che la gente, anche se si iscriveva al programma, non per questo si sentiva motivata ad impegnarsi a fondo. Ti parlo di dieci o quindici anni fa, adesso le cose stanno cambiando: ci sono molte persone di lingua madre spagnola che vogliono imparare tsotsil per via di questo approccio multiculturale che si sta imponendo.

(Testimonianza di Mariano Reynaldo Vázquez López, San Cristóbal-Zinacantan, Altos de Chiapas)

I miei testi non circolano nelle comunità: si conoscono solamente a San Cristóbal. Una strategia di diffusione della narrativa indigena potrebbe essere che testi scritti, come per esempio *L'ultima morte* di Nicolás Huet, tornassero ad essere orali perché vengono memorizzati e riprodotti da qualcuno che possiede la stoffa del narratore tradizionale. Questo per ora non succede: per il momento, ad essere sinceri, noi scrittori ci leggiamo fra noi!

(Testimonianza di Manuel Bolom Pale, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Mi chiedi che riconoscimento hanno avuto i miei versi nelle comunità indigene e nel paese di Tumbalá, sede del comune. Sinceramente, come si dice, nessuno è profeta in patria. Tre anni fa c'è stata una presentazione nella telesecondaria, ma sono adolescenti che non hanno interesse per la letteratura e vengono perché obbligati, mentre nelle comunità nessuno ne ha sentito parlare. Nella Casa della Cultura sono solo cinque i giovani che frequentano il corso di scrittura della lingua chol.

(Testimonianza di Juana Peñate Montejo, Tumbalá, zona Nord)

So che le nostre opere hanno poco pubblico, che sono pochi gli indigeni che leggono letteratura indigena. Insegnare a scrivere in tsotsil è un processo assai lento, perfino io da bambina volevo scrivere in tsotsil, ma non ci riuscivo. Un esempio è quello delle scuole: prima non c'erano scuole per indigeni, adesso neanche, ma per lo meno ci sono maestri indigeni. In futuro credo che ci sarà popolazione indigena che legge letteratura indigena, ma bisogna lavorare duro, andare nei paesi, raddoppiare i corsi, far capire alla gente che la lingua ha valore, ci vuole tantissimo lavoro. Bisogna lavorare sia con la gente indigena, sia con la gente *kaxlan* perché rispettino la lingua e la cultura indigena: sono le due cose a un tempo, le due cose! Se i due elementi, le due culture prendono coscienza allora sì ci sarà un grandissimo cambiamento.

(Testimonianza di Ruperta Xuet, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Le mie poesie le hanno lette tutta la gente del Celali, alcuni meticci che sentono curiosità per la letteratura indigena, alcuni maestri bilingui, ma nessuno della comunità. E dire che abbiamo scuola primaria e secondaria! Ma nella primaria i maestri bilingui non sanno insegnare tsotsil: sono indigeni ma non vogliono riconoscerlo. La politica della Segreteria di Educazione del Chiapas è che i bambini indigeni imparino spagnolo. Nella scuola secondaria, poi, non si fa lezione in lingua indigena; lì non abbiamo tentato di organizzare letture di poesia. Agli studenti importa solo passare l'esame e guardare la televisione, l'abitudine di leggere non esiste. Quanto alla Casa della Cultura, a San Cayetano non c'è e quella di El Bosque è indifferente alla letteratura indigena. I testi del Celali si distribuiscono nei paesi dove c'è il comune e da lì in alcuni *ejidos* (comunità che possiedono collettivamente la terra): il commissario dell'*ejido* li riceve, ma non so se poi li leggono.

(Testimonianza di Raymundo Díaz Gómez, San Cayetano, Altos de Chiapas)

8. Critica della "poesia comunitaria contemporanea"

Un altro problema serio della letteratura indigena è che spesso come scrittori non usciamo dalle nostre comunità, vogliamo scrivere solo dei nostri paesi e non in termini più generali o degli indigeni in quanto tali. È un grave difetto che abbiamo avuto finora: l'incapacità di ampliare il nostro orizzonte per arricchire la poesia o il racconto. Nella narrativa, quanto meno, non compare mai la figura di un indigeno che si trova coscientemente a cavallo di due culture, per esempio perché va all'università. Dobbiamo affrontare questa tematica, è la prima cosa di cui abbiamo bisogno. Dobbiamo riflettere e non trattare solamente della mia comunità, del coniglio, della strega, dello sciamano e delle divinità, ma descrivere anche questa parte umana, reale, sottolineare che molti studenti lasciano le comunità, alcuni perdono davvero la loro identità perché si trasformano ma altri non si perdono, sanno ciò che vogliono. Questa è la tematica di cui dobbiamo occuparci: l'attualità, come essere davvero esseri umani!

(Testimonianza di Manuel Bolom Pale, San Cristóbal, Altos de Chiapas)

Mi interessano le compilazioni di preghiere tradizionali, ma non le considero poesia, perché non hanno contenuto d'immagine, non hanno immagine poetica. Restano parole "buttate lì", come diciamo noi, senza una concezione di musicalità. Le orazioni non sono poesia, ma parte di una poesia che deve ancora essere composta. Gli scrittori indigeni della vecchia generazione si preoccupano di conservare tradizioni che si stanno perdendo (in questo la loro funzione è importantissima), ma non conoscono l'idea della poesia, la musicalità della poesia, la metodologia, come costruire un'immagine, come conferire atmosfera a un tema. Non parlo dell'esperienza degli anziani, perché è un materiale estremamente interessante: per esempio da un paio d'anni mi sforzo di approfondire l'idea della morte nella cosmovisione indigena. Per farlo devo conoscere ed ascoltare gli anziani. La questione, però, è saper dare una forma distinta al pensiero dell'anziano in quel momento, comporlo, crearlo, trasformarlo: questo per me è la cosa più importante.

(Testimonianza di Juan Álvarez Pérez, San Cristóbal-Chilón, Altos de Chiapas-zona Nord)

Mi chiede perché gli scrittori indigeni preferiscono descrivere gli aspetti cerimoniali e tradizionali. Credo che ubbidisce a una logica del movimento culturale, nel 1983-1984 si cominciano a fondare organizzazioni civili per difendere i popoli indigeni, allora alcuni professionisti indigeni decidono di prendere la parola per iniziare a rivendicare certi diritti che spettano loro per storia, diritto o quello che sia. Allora un primo passo, una prima bandiera dietro cui ripararsi fu la cultura, difendere un'identità, l'essere diversi, ad esempio non essere trattati come i meticci perché i codici culturali sono diversi, lo stile di vita e la concezione della vita sono diversi e perciò vanno trattati in modo diverso, anche la politica dev'essere diversa perché la stessa costituzione è stata fatta da un gruppo particolare senza pensare alla gente di qui, no? Sicché l'elemento più importante che inizia a muovere tutto questo discorso è la cultura, però la cultura delimitata solo dalle pratiche più importanti come le cerimonie, i riti terapeutici e le feste, questi tre elementi, questi tre aspetti della cultura in cui si centra tutto questo movimento culturale per difendere l'identità e cercare uno spazio nella realtà dello Stato e del paese. E siccome gli iniziatori di questo movimento sono gli stessi che cominciano a scrivere poesia e racconti in lingua indigena e in spagnolo, l'elemento che più dominano, che conoscono meglio, che considerano più importante è associato alle cerimonie, ai riti, alle feste, alla natura come elemento che identifica l'indigeno. La letteratura è servita per dire 'sono indigeno', per dire 'sono escluso e mantengo una relazione con la natura', 'sono indigeno e nel mio villaggio c'è armonia, ci sono feste in relazione con le divinità', questo sembra essere la letteratura per la generazione diciamo degli scrittori già maturi. Noi giovani che abbiamo cominciato a scrivere con un bagaglio di letture un po' più ampio sentiamo una preoccupazione diversa: il lavoro della generazione precedente è stato importante, ma corrisponde a un periodo determinato e noi non dobbiamo ripetere quello che loro hanno già fatto. Vogliamo affrontare tematiche diverse e credo che si sta dando una discussione e un confronto fra questo gruppo e il nuovo perché gli scrittori più anziani difendono la loro posizione – fare letteratura usando gli elementi culturali – mentre noi diciamo che non intendiamo trascurare questa dimensione, anzi la rispettiamo, ma ci stiamo orientando piuttosto verso i temi sociali. Gli "anziani" sostengono che i giovani scrittori non tengono più conto della concezione del mondo indigena, che nei loro racconti non c'è più nulla di indigeno. Queste critiche hanno provocato la delusione di alcuni degli autori più giovani perché dicono "non è indigeno, sembra che l'abbia scritto un meticcio". Sembra quindi che questo senso di appartenenza stia creando una barriera fra una generazione e l'altra e che, a ben vedere, questo confronto sarà così stimolante da permettere che questa generazione di giovani si consolidi e, diciamo, prenda forma e possa proiettarsi come un gruppo che scrive cose nuove e che la letteratura indigena possa offrire al lettore contenuti diversi.

(Testimonianza di Marceal Méndez Pérez, San Cristóbal-Petalcingo, Altos de Chiapas-zona Nord)

Bibliografia

- Álvarez Pérez, J. 2006. *Jich ya xk'ayin te lajele / Así canta la muerte*. San Cristóbal de Las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.
- Ak'abal, H. 1996. *Ajkem tzij. Tejedor de palabras*. Estudio preliminar y selección de Carlos Montemayor. Ciudad de Guatemala: Fundación Carlos E. Novella.
- Arias, J. 1975. *El mundo numinoso de los mayas*. México: SEP.
- Batherston, G. 1997. *La América indígena en su literatura: los libros del Cuarto Mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista Vázquez, R. 2003. *Ch'el k'opojelal / Vivencias*. Tuxtla Gutiérrez: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena.
- Huet Bautista, N. 2001. *La última muerte / Ti slajebalxa lajele*. San Cristóbal de Las Casas: Espacio Cultural Jaime Sabines-FONCA.
- AA. VV. 2003. *Jowil yaxinal / Delirio de sombra*. Tuxtla Gutiérrez: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena.
- AA. VV. 2005. *Junax jko'tantik, yantik nax bijiltik. Juno'ox jko'ontik, jeltos snopbenal. Corazones unidos, pensamientos distintos*. San Cristóbal de Las Casas: Unidad de Escritores Maya-Zoques.
- Gorza, P. 2007. *Letteratura indigena del Chiapas. Tradurre le lingue, tradurre le culture*, a c. di P. Gorza e R.M. Grillo, traduzione di E. Guagliano. Salerno-Milano: Oedipus.
- Le Bot, Y. 2009. *La grande révolte indienne*. Paris: Laffont.
- López Gómez, J. 2006. *Spisil k'atbuj / Todo cambió*, San Cristóbal de Las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.
- Marras, G. C. – Badini R. 2008. *Intrecci di culture. Egemonia e marginalità in America latina e nel Mediterraneo*. Roma: Meltemi.
- Montemayor, C. 2001. *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana.
- AA. VV. 1999. *Palabra conjurada (cinco voces, cinco cantos)*. San Cristóbal de Las Casas: Espacio Cultural Jaime Sabines-FONCA.
- Portilla León, M. 1991. *Literaturas indígenas en México*. Madrid: MAPFRE.
- Ruz, M. H. – Viqueira, J. P. 1995. *Chiapas: rumbos de otra historia*. Mexico: CIESAS-COMCA.
- Subcomandante Marcos – Y. Le Bot 1997, *El sueño zapatista*. Barcelona: Anagrama.

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE CHIAPAS, MÉXICO

NANCY RAMIREZ POLOCHE – UNIVERSIDAD DE BARCELONA

The goal of this text is to summarize and set out some of my main reflections after carrying out research among native Mayan children in bilingual schools in Chiapas, Mexico (2004–2006). I first became interested in educational systems in indigenous populations six years ago, when I did research in several native communities in Colombia, Ecuador and Peru. Observation was carried out in schools attending to the Tsotsil, Tzeltal, Ch'ol and Tojolabal ethnic groups. I visited schools in various areas of the state, including zapatista-controlled areas, in order to cover a broader panorama of the social situation of present-day Maya communities and the workings of bilingual education. This ethnographic study was based on participant observation and the methodological tools of I. I.A.P (Research, Action, Participatory). As is typical in ethnographic research, techniques, such as interviews, photographs, and surveys of teachers, students, parents and administrative staff, were used to gather information as part of the participant observation and observation of educational practices. This presentation will by necessity be brief; however, I hope to be able to explain some of the key information on modern-day Maya populations and how is the functioning of the bilingual education system.

El texto pretende resumir y exponer algunas de las principales reflexiones que resultan del trabajo de investigación realizado con niños indígenas mayas en escuelas bilingües del estado de Chiapas – México (realizado entre el año 2004 y 2006). El interés por el funcionamiento de los sistemas educativos en poblaciones indígenas surgió en mí hace 6 años con el estudio etnográfico en diversas comunidades indígenas de Colombia, Ecuador y Perú. El trabajo etnográfico se centró exclusivamente en instituciones educativas del Estado de Chiapas que atienden a niños pertenecientes a las comunidades indígenas Tsotsil, Tzeltal, Chol, Tojolabal. Se visitaron escuelas en diversas partes del estado de Chiapas incluyendo la zona zapatista con el fin de ampliar el panorama acerca de la situación social de las actuales comunidades indígenas mayas y el funcionamiento de la educación bilingüe. Mi trabajo etnográfico se ampara en la observación participante y en las herramientas metodológicas de la I.A.P (Investigación, Acción, Participación). De acuerdo con el trabajo etnográfico, se usaron técnicas para la recolección y el acopio de información a través de la observación participante y de la práctica educativa, por medio de entrevistas, fotografías y encuestas con maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo. La exposición del trabajo tiene que ser muy breve; espero poder explicar lo esencial acerca de las poblaciones mayas actuales y del funcionamiento del sistema educativo bilingüe.

1. Ubicación Geográfica

Chiapas se encuentra ubicado al sureste de México, limita al norte con Tabasco, al este con la República de Guatemala; al sur con la República de Guatemala y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz. Chiapas es uno de los 32 estados de la república mexicana y representa el 3.8% de la superficie del país. Tiene un área de 73,724 km² y una población de 3,920,892 habitantes. Su capital es Tuxtla Gutiérrez. En Chiapas existen 11 municipios y 19,453 localidades.

1.1 Grupos étnicos

México es uno de los países más poblados de América Latina: según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática INEGI para el año 2006 el país contaba con 107.449.530 habitantes. La comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas expone que a lo largo del territorio mexicano se encuentran aún un gran porcentaje de grupos indígenas, aproximadamente 12.7 millones de indígenas es decir el 13% de la población nacional, y se hablan aproximadamente 62 lenguas indígenas. Los siete Estados con mayor pobreza en México son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Veracruz, y San Luis Potosí donde se localizan también los municipios indígenas de mayor marginación del país. Se escogió el estado de Chiapas por ser uno de los Estados que mayor número de indígenas concentra. El Estado de Chiapas esta ubicado en el sureste mexicano es uno de los Estados mexicanos que mayor número de habitantes indígenas concentra. En el Estado de Chiapas viven más de tres millones de habitantes, de los cuales al menos un millón son indígenas (aproximadamente el 28% de la población del Estado). En el Estado de Chiapas encontramos los siguientes grupos indígenas mayas: Tsotsil, Tzeltal, Lacandón, Tojolabal, Chol, Zoque, Cakchiquel, Mam, Jacalteco, Kanjobal, Mocho, Teco, Chuj etc. Estos pueblos pertenecen a la familia lingüística maya (con la excepción de los Zoques), es importante destacar que el maya no es una lengua sino un tronco lingüístico al que pertenecen 30 lenguas. Estos grupos indígenas mayas, pese a tener en común la situación crítica de pobreza, son muy heterogéneos en los niveles culturales, sociales y lingüísticos.

1.2 Contexto General

En la actualidad la diversidad cultural es reconocida por el artículo 4º de la Constitución Política de México que señala el carácter pluricultural del país y establece el compromiso de la ley para proteger y promover las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social de los pueblos indígenas (en el año 1993 con la Ley General de Educación). México es un país multilingüe y pluricultural. Sin embargo, la multiétnicidad no trasciende el papel administrativo, pues en la práctica social cotidiana es obvia la existencia de estereotipos negativos y prejuicios hacia las poblaciones indígenas. Los indígenas en todo el territorio mexicano han sufrido históricamente diversos procesos discrimi-

natorios de aculturación y asimilación. Actualmente algunas comunidades indígenas del país aún conservan una parte de sus tradiciones, valores, costumbres y lenguajes autóctonos. Sin embargo estas características se han ido transformando, puesto que – durante casi tres siglos de dominio colonial – se impusieron cambios culturales con la inserción de nuevas organizaciones sociales, religiosas, políticas y económicas que apuntaban al sincretismo y a la aculturación. Sin embargo los indígenas aún conservan un fundamento cultural básico que tiene un dinamismo que les hace desprenderse de ciertos elementos y apropiarse de otros, siendo esto lo que les permite seguir superviviendo en el actual contexto social mexicano. Las relaciones de los grupos indígenas con el Estado mexicano se han caracterizado por su escasa participación económica, social y política. La complejidad que reviste a la sociedad mexicana puede ser dividida en un plano horizontal en: diferencias étnicas, culturales y religiosas y en un plano vertical en clases sociales. Las relaciones sociales están claramente definidas por la variabilidad étnica y la variabilidad económica entre la población indígena y mestiza (grupos económicos mestizos fuertes por lo general dirigentes y gobernantes del país frente a la economía de subsistencia de los indígenas). Las divergencias de tipo socio-cultural y económico que existen en México son resultado de las situaciones diferenciadas de contacto cultural y de los diversos contenidos en los procesos discriminatorios de difusión, aculturación y asimilación acaecidas a través de su historia y que están muy arraigados en el sistema de relaciones sociales actuales. “(...) los pueblos indígenas son considerados equivocadamente sociedades marginales; aunque se sostiene que la integración de los indígenas a una sociedad nacional “solucionaría” su estado de marginalidad y de falta de progreso, en realidad esta integración es una situación ficticia porque ya están articuladas al modo de producción capitalista vigente, en condiciones de desigualdad social, de desventaja política y explotación económica en los estratos más bajos dentro de la sociedad nacional. En este sentido, la integración social no funciona porque aunque la educación se ocupa de castellanizarnos y de aculturarnos no es suficiente, porque esta castellanización mediocre basada más bien en formas de comportamiento, modos de vida consumistas (...) asimismo, económicamente son integrados a las masas de trabajadores, sean estos jornaleros, obreros, peones en las ciudades o en el campo recibiendo por su trabajo pagos paupérrimos” (Gómez 1998:28)

Pese a los reconocimientos legales que el Estado mexicano ha ofrecido a los grupos indígenas, estos siguen siendo violentamente atacados y desplazados de sus territorios ancestrales por netos intereses económicos nacionales e internacionales. Cabe destacar que las comunidades indígenas en México han ofrecido una gran resistencia al cambio de algunos de sus pilares culturales y muchos grupos indígenas han preferido el aislamiento en sus comunidades y han rechazado las risibles ayudas que les ha ofrecido el gobierno como oportunidades de desarrollo. En la zona de Chiapas en el año 1994 se dio la revuelta indígena zapatista y esto puso en evidencia ante el mundo la situación crítica que estaban viviendo las comunidades indígenas mayas. Las comunidades indígenas reivindicaban sus dere-

chos (techo, tierra, autonomía, educación, salud, dignidad, respeto, libertad) y solicitaban a la comunidad internacional ayuda puesto que la represión estatal intentó acallar este llamado. Después del levantamiento zapatista se creó una situación de violación de derechos humanos, masacres paramilitares que hicieron que se lanzara un SOS a las organizaciones de derechos humanos del mundo. La tensión social en el Estado de Chiapas hizo que muchas Ongs internacionales convocaran a la comunidad internacional para apoyar el justo llamado de estas poblaciones indígenas mayas. “La tremenda diferenciación por regiones, de castas, de clases y de niveles de cultura era un hecho notorio (...) México mantenía el campeonato en la mala distribución de la fortuna, del poder, de los honores y de las letras que le había adjudicado Humboldt en 1803. En el disfrute de la cultura moderna la desigualdad era tan notoria como la desigualdad en el disfrute de la riqueza (...)” (Sarre 1998:112)

1.3 Educación bilingüe

Los pueblos indígenas mexicanos por siglos han reivindicado el derecho de administrarse una educación acorde con sus características culturales. Aunque se ha considerado a México como país pionero en el reconocimiento de la pluralidad cultural el Estado ha mostrado escaso interés y continuidad por los proyectos educativos interculturales. En Latinoamérica en la década de los ochenta se empezó a hablar de la educación bilingüe intercultural – también llamada educación intercultural bilingüe- como un avance hacia un efectivo bilingüismo. En México solamente hasta el año 1993 se dieron algunos avances legales como son: el reconocimiento constitucional para ejercer derecho a formas propias de autodeterminación y la posibilidad de que se formulen programas educativos que tengan en cuenta las condiciones socio-culturales de los indígenas. El Artículo No 7 de la constitución mexicana parágrafo III recomienda: “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”. Fueron importantes antecedentes el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, agencia de las Naciones Unidas (1990), que consagra los derechos educativos y lingüísticos de los indígenas, así mismo el Convenio de los Derechos del Niño (1989) para que se diera la práctica de la educación bilingüe. Pese al reconocimiento institucional y estatal de muchos de sus derechos culturales las comunidades indígenas están involucradas en otra serie de conflictos que afectan seriamente su supervivencia física y cultural.

Las reformas constitucionales que se han promovido, no son suficientes si tenemos en cuenta que muchas de las escuelas bilingües de las comunidades indígenas no cuentan con las mínimas condiciones de infraestructura y mucho menos un buen nivel en la formación profesional del profesorado. Es indiscutible que la multiplicación de los mecanismos legales e institucionales referentes a los derechos culturales, sociales, jurídicos, territoriales etc., acarrearón pocos logros en lo que a la educación bilingüe se refiere. Bertely en sus estudios sobre educación en

Chiapas afirma que: “(...) aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural y los cambios de forma que las justifican, la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que más bien ha ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (también adaptadas al contexto sociopolítico) pero sin abandonar realmente sus pretensiones – ortodoxamente liberales – asimilacionistas y de homogenización cultural” (Bertely 2000: 40).

Los progresos que se han alcanzado en materia de capacitación de docentes indígenas permiten ver que la educación indígena de Chiapas reclama mucho más que un simple reconocimiento constitucional de la educación bilingüe, puesto que si al aprendizaje de las lenguas agregamos la dimensión intercultural o multicultural, entonces la educación indígena no se refiere solo a qué lengua utilizar en la enseñanza, sino también al qué se debe enseñar (contenidos curriculares). Las comunidades indígenas actualmente tienen exigencias primordialmente orientadas hacia la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, vivienda, vestido, educación, salud etc.) que obviamente no se limitan a la enseñanza de las lenguas. La escuela oficial se concibe como el espacio de lo “no indígena” y más particularmente como el lugar donde se construye la identidad nacional “mestiza” o del Estado mexicano. Durante el trabajo etnográfico se observó que en la mayoría de escuelas bilingües el aprendizaje es totalmente en español, ignorando totalmente las lenguas indígenas de los niños. En el caso de las escuelas autónomas zapatistas, a pesar de que los maestros son indígenas hablantes de lenguas indígenas, también se impulsa de manera preferente el aprendizaje del español. Los materiales y guías didácticas de los promotores zapatistas son en español.

En la praxis de la educación bilingüe existen ciertas limitaciones en el desarrollo de sus principales elementos constitutivos – estructuras pedagógicas y de investigación, escritura y normalización lingüística, materiales didácticos y formación de profesores bilingües –. La exclusión de las lenguas indígenas mayas en el ámbito educativo apunta a la desaparición de las tradiciones culturales ancestrales de los indígenas. Debemos tener en cuenta que la enseñanza de una segunda lengua es relevante desde el punto de vista educativo, pero la educación bilingüe debería impulsar a los niños indígenas a introducirse en un proceso de intercambio cultural ecuánime en donde puedan desarrollar la capacidad de aceptar, rechazar, y hasta, porqué no, cuestionar el sistema educativo que se les aplica. La educación bilingüe (y todo el sistema educativo en general) requiere terminantemente establecer una comunidad educativa más abierta al dialogo y a la participación específica de los miembros que la componen. “(...) La educación *per se* no puede ser considerada bilingüe, ya que el bilingüismo se refiere mas bien al viejo método de alfabetizar en lengua indígena. El asunto central está en el concepto de educación bicultural, que implica partir del reconocimiento de hecho y derecho de que existen varias culturas y de que todas ellas son validas. Reconocer el valor de

cada una no quiere decir que la educación indígena sea superior o mejor que la occidental; son distintas y complementarias. La educación en general tiene que enseñar a los educandos – indígenas y mestizos – quiénes son, de dónde vienen, cuál es su entorno y cuáles son sus posibilidades. Se solicita que desde los niveles básicos, la educación contemple una visión mucho más amplia, más integral, más creativa y sobre todo, vinculada a necesidades regionales. Se requiere estructurar contenidos educativos que enseñen a los niños a reflexionar y no solamente a repetir y obedecer” (Ruz y Viqueira 1995: 296).

De igual forma cuando se ha programado la educación para el indígena, se plantea que los planes escolares ocupen casi todo el tiempo de los niños. Este aspecto no satisface a los padres indígenas, pues, dado el estado de pobreza de las familias indígenas, les es imprescindible la ayuda de sus hijos en una parte del día en las tareas del hogar. Otro aspecto relevante es que en la escuela sólo imparten conocimientos de índole teórico, sin dar ninguna atención a la parte de práctica coherente con las necesidades de la comunidad (saber contextualizado). A lo largo del trabajo de campo, cuando se les preguntaba a los niños (sus edades oscilaban entre 6 y 17 años) en las entrevistas qué imagen tenían de sus comunidades, muchos se expresaban con términos totalmente despectivos, que obviamente han aprendido en la escuela. Así mismo, muchos niños indígenas aseguraban que ellos ya no eran “mayas” sino “medio-mayas”. “Si bien la educación es incapaz de alterar el hecho de que el niño presente en su carácter los rasgos fundamentales que corresponden a la cultura dentro de la cual ha sido formado, es indudable que los diversos métodos educacionales tendrán efectos de largo alcance en la formación del criterio, del gusto y del temperamento, conjunto de elementos al que damos el nombre de personalidad” (Mead 1962:165).

En el caso de los niños indígenas mayas del “*Albergue Xicotencatl*” (312 alumnos de aproximadamente 50 comunidades diversas) ubicado en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas era patente el hecho de que en su mayoría no pensaban retornar a sus comunidades de origen, pues la aspiración que la educación impulsa primordialmente es el aprendizaje del español como herramienta para abrirse paso en el mundo laboral mestizo. Cuando se esboza la necesidad de educar a una comunidad indígena fuera de su propia cultura y tratar de integrarla a una sociedad mayoritaria mucho más diferenciada, se está haciendo referencia a un proceso lento que necesita reflexión y que sólo puede ser llevado a la práctica cuando se posea un conocimiento profundo de la cultura afectada. Aspecto que claramente no se aprecia en el contexto chiapaneco, la cultura mestiza se presenta a los indígenas como modelo ideal de progreso social.

En la actualidad podemos afirmar que los proyectos educativos emprendidos bajo la etiqueta de bilingües-biculturales no han cumplido con sus objetivos principales, ya que una educación bilingüe supondría la existencia de una relación en un plano de igualdad y no es propiamente este el tipo de relación que existe entre los grupos indígenas mayas y el sistema cultural mestizo mexicano. Desde la antropología (Bullivant: 1994) (Houghton: 1998) (Mead: 1962) (Aguirre: 1992) (Spin-

dlar: 1993) (La Fuente: 1964) (Sáenz: 1970) (Melville: 1952) (Buxó: 1975) y desde la pedagogía (Banks: 1994) se ha planteado que el hecho de ser bilingüe no habilita al individuo para ser bicultural. Puesto que la adquisición de segundas lenguas por medio de la educación bilingüe escolarizada no brinda los elementos culturales, ni cognoscitivos suficientes para considerar a un individuo habilitado para funcionar en dos o más culturas. Un aspecto fundamental que condiciona los procesos de socialización infantil en los pueblos indígenas mayas actuales es el conflicto que se presenta entre “lo propio” heredado por la tradición cultural que se ha dado dentro del contexto cultural indígena y lo “ajeno”, que se ubica en el contexto social mayoritario. Este conflicto se traduce, en términos políticos, en la tensión entre la resistencia cultural de los mayas para reafirmar lo propio y la presión de la sociedad mayoritaria mestiza para asimilar las minorías indígenas al modelo político, social y cultural mayoritario. No debemos olvidar que la educación institucional mexicana no tiene a su cargo la transmisión de la totalidad de la cultura sino sólo algunos de sus elementos integrantes que constituyen el sistema educativo: por esto mismo merece ser cuestionada por los indígenas ya que su cosmovisión no es tomada en cuenta en las prácticas educativas. La escuela es una síntesis del contexto social y por lo tanto no es un fenómeno social autónomo; participa obviamente de las contradicciones sociales generales. Como han afirmado diversos autores, en la educación bilingüe de Chiapas se enfrentan modelos educativos que son expresión de fuerzas sociales en conflicto. El antropólogo mexicano Mario Ruz (1998) afirma que en el caso de México se ha afianzado una estructura burocrática-administrativa, encargada de realizar la acción educativa institucional, en la cual los intereses de los profesores indígenas y promotores culturales giran en torno a los grupos políticos de turno, como acerca de las figuras que manejan el indigenismo oficial.

2. Trabajo etnográfico

En el estado de Chiapas las instituciones que se encargan de impartir la educación en las comunidades indígenas son por un lado los “sistemas educativos institucionales” a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP); por otro lado, después del levantamiento zapatista en enero de 1994 han surgido los sistemas “educativos autónomos zapatistas” que se presentan como requerimiento de los indígenas zapatistas en algunas zonas del estado. Durante el trabajo etnográfico el ingreso a los pueblos indígenas zapatistas fue complicado puesto que los visitantes extranjeros tienen que tramitar ante la Junta de Buen Gobierno (JBG) y las Juntas Municipales los permisos respectivos para permanecer en dichos lugares. Es imposible circular libremente por la zona zapatista sin reportarse en los “Caracoles” o ante las JBG: si una persona extranjera llega sin autorización a una comunidad indígena el encargado del pueblo puede expulsarlo. Las JBG están formadas por indígenas simpatizantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN que se desplazan desde sus comunidades a los “Caracoles” para cumplir con el trabajo comunitario que consiste en atender a las personas que visitan los

pueblos zapatistas, repartir impuestos y allanar conflictos. Los turnos se cambian cada 15 días, máximo 1 mes. Existen 5 Juntas de Buen Gobierno con sede en los Caracoles, ubicadas en donde antes existían las “Aguascalientes”, que eran los lugares de encuentro de la “sociedad civil” con los zapatistas (La Realidad, Roberto Barrios, La Garrucha, Oventik, Morelia). A lo largo del trabajo de campo se percibió un ambiente de desconfianza en algunas comunidades zapatistas. La desconfianza aumenta si además de querer visitar las comunidades autónomas uno quiere saber acerca de sus proyectos o peor adelantar una investigación. Los “Caracoles” son muy visitados por extranjeros simpatizantes del EZLN, turistas curiosos y también por infiltrados del gobierno según afirmaban los indígenas. En varias comunidades zapatistas se reciben muy bien a los extranjeros especialmente si son americanos o europeos, pues estos pueden ofrecer buenas donaciones económicas a sus proyectos.

Después del levantamiento zapatista el 1 de enero de 1994, los maestros oficiales o de gobierno fueron expulsados de las comunidades zapatistas y fueron reemplazados por los promotores de educación (jóvenes de las comunidades indígenas que fueron nombrados por las comunidades). En 1996, en las conversaciones de San Andrés Larráinzar, el EZLN y el gobierno mexicano en la mesa sobre Derechos y Cultura Indígena, refiriéndose al tema de educación, plantearon el derecho al desarrollo de las lenguas y culturas indígenas ofreciendo ampliar los espacios para fomentar y difundir sus culturas. Según este acuerdo, el Estado mexicano debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes culturales, las tradiciones y formas de organización social con el fin de ampliar su acceso a la ciencia, a la tecnología y a una educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo elevando la capacidad de gestión y organización de las comunidades. En 1997, tras la negativa del ejecutivo federal a reconocer los acuerdos firmados en San Andrés, el EZLN decide modificar su estrategia, abandona el diálogo y se declara en resistencia ante las instancias gubernamentales, descartando cualquier tipo de negociación y rechazando los apoyos provenientes de las mismas. Al mismo tiempo anuncia una serie de acciones encaminadas hacia el fortalecimiento de la autonomía en sus territorios, creando toda una estructura paralela a los ayuntamientos constitucionales con el objetivo de dar cumplimiento de hecho a los acuerdos de San Andrés desconocidos por el gobierno mexicano. “Si algo ha caracterizado a la educación indígena en Chiapas en los últimos diez años, ha sido su gran dinamismo, complejidad y contradicción. La aparición pública del EZLN aquel primero de enero de 1994 y su inclusión de la educación como una de sus principales demandas terminó con la inercia que se arrastraba desde años atrás en materia de educación indígena y destapó una caja de Pandora que ha generado la proliferación de todo tipo de acciones y ha evidenciado la complejidad y las contradicciones del campo educativo (...) El levantamiento armado del EZLN sacudió a la sociedad mexicana en todos sus ámbitos; mostró al mundo las condiciones de marginalidad en que sobreviven millones de indígenas, cuando el grupo de tecnócratas en el poder festejaban el ingre-

so de México al grupo selecto de los países “desarrollados”; y abrió canales de expresión para las más diversas reivindicaciones de los grupos sociales subalternos, principalmente indígenas” (Narváez 2005:3)

Las Escuelas Autónomas Zapatistas (EAZ) funcionan desde 1998 y trabajan únicamente con población indígena simpatizante del movimiento. Después del levantamiento zapatista, el EZLN convocó a todos los maestros indígenas para que se sumaran al proyecto de la educación autónoma, pero no se presentó nadie, pues no podía ser una labor remunerada. La propuesta que ha tomado el EZLN es garantizarles a los promotores educativos la comida y ayudarles en el trabajo de la milpa familiar. Sin embargo sigue siendo mínimo el número de promotores que cubren la labor de enseñanza en las comunidades. En varias comunidades visitadas ya no existe ni el profesor institucional, ni el promotor comunitario, siendo esto la causa de que muchas familias se hayan retirado del zapatismo, pues ellos quieren que sus hijos tengan la oportunidad de estudiar. Otro de los motivos de deserciones de las comunidades indígenas es por la prohibición del alcohol. El alcoholismo es un problema muy serio de los hombres en las comunidades indígenas. No en vano la prohibición del consumo de alcohol fue una de las primeras decisiones o medidas que tomó el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) en las comunidades indígenas. Cabe destacar que el gobierno desde el levantamiento zapatista impulsó una serie de programas de carácter asistencialista y paternalista para quitar adeptos al movimiento zapatista. Estos programas no ayudan realmente a las comunidades indígenas y por el contrario perpetúan su condición de *dependencia*, además despertando en los *kaxlanes* o mestizos indignación pues todos estos proyectos del estado son financiados con impuestos que el gobierno les viene imponiendo. “La mexicanización de los indios se justifica con el nombre de integración o unificación del país, puesto que los aculturadores dan por sentado que el atraso de México se debe a la diversidad étnica que (para el espíritu de esas personas) es sinónimo de etnicidad indígena. De allí que aculturación no signifique otra cosa que integración de los indios al resto de la nación” (Arias 1975:84).

Posteriormente al levantamiento zapatista muchas Ongs se establecieron en Chiapas y se crearon distintas instituciones sociales de salud y educación para atender a la población indígena. También se organizaron algunos grupos indígenas y crearon sus propias instituciones culturales para suplir sus necesidades; en otros casos se fortalecieron instituciones ya existentes. En diversos proyectos que se publicitan por Internet algunas Ongs como la organización VIVE MEXICO ofrecen la posibilidad de trabajar en comunidades indígenas mayas y son muchos los jóvenes (en su mayoría europeos y norteamericanos) que pagan alrededor de 300 euros por hospedaje y comida durante 15 días, lapso en el cual visitarán una comunidad indígena. Los participantes en estos proyectos sociales casi nunca tienen un trato directo con los indígenas de las comunidades, en la mayoría de casos no hablan bien el español y menos una lengua indígena. Es así como estas Ongs son el puente (por lo general administradas por mestizos o extranjeros) entre los indí-

genas y los extranjeros. Sin embargo en algunos casos a la hora de plantear sus proyectos no consultan, ni vinculan a las mismas comunidades indígenas. Este tipo de proyectos son como una especie de “vacaciones alternativas”, que dan la posibilidad a algunos jóvenes europeos y americanos de visitar un lugar exótico con poco dinero. La actitud de estos visitantes puede ser muy positiva hacia los indígenas pero no trasciende lo de ser un simple periodo de vacaciones.

En el ámbito educativo existe un gran recelo tanto por parte de los cargos directivos de las escuelas institucionales como por parte de los coordinadores y promotores educativos de algunas escuelas autónomas zapatistas. Así no sea explícito en la comunicación, los integrantes de las instituciones educativas esperan que uno como extranjero y como investigador realice alguna donación de tipo económico. Algunas personas llegaron a pedirme directamente dinero para realizar una entrevista o visitar una escuela. Pienso que esta actitud es consecuencia del tipo de relaciones que se han establecido con las instituciones que trabajan con el estado y las Ongs, pues se ha generado la tendencia a estereotipar al extranjero como el “gringo” con dinero, que habla poco español y tiene escaso conocimiento de la situación social.

En la ciudad de San Cristóbal de las Casas durante el trabajo de campo con los alumnos del albergue Xicotencatl (312 alumnos) llevé algunas cartillas y libros que encontré en lengua indígena para mi sorpresa la mayoría de los alumnos desconocían la existencia de estos materiales de literatura en lenguas indígenas tsotsil, tseltal, chol etc. Los profesores trabajan exclusivamente con los libros que les envía la (SEP), los cuales son en español. En San Cristóbal de las Casas algunas instituciones indígenas como el CELALI (Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas) y Sna Ts’ibajom (Su casa del Escritor) han editado libros de texto en las lenguas tsotsil, tseltal, chol, tojolabal y zoque, pero no se han preocupado por su distribución. Los pocos materiales que se han realizado en lengua indígena son de poesía o cuentos tradicionales de diferentes comunidades. Estos libros de literatura en lenguas indígenas son dirigidos a indígenas alfabetizados en sus lenguas maternas y obviamente no todos los indígenas tienen este privilegio. En todas las escuelas visitadas (institucionales como zapatistas) no había materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas. Prevalece la oralidad en casi todas las comunidades, de hecho sólo se encuentran pocos materiales escritos en tsotsil, tseltal, tojolabal, zoque. Algunos de estos materiales se encuentran en las librerías de la ciudad pero son muy costosos para que un niño indígena del albergue o de cualquier escuela pueda adquirirlos, por lo general son los extranjeros los receptores de estos materiales. El costo de un curso de tsotsil vale 300 pesos mexicanos (25 euros aproximadamente) por trimestre en el CELALI que es una entidad pública que financia el estado. La Casa del Árbol es una escuela privada de idiomas que pertenece a una señora argentina y a un joven francés: allí una clase de una hora vale 60 pesos mexicanos (5 euros). Este precio, aunque parezca irrisorio en Europa, es un lujo que sólo se pueden dar los jóvenes extranjeros en Chiapas. La economía de los indígenas es precaria, en la mayoría de las escuelas

visitadas muchos niños no reúnen lo necesario para un cuaderno y un lápiz. Sin embargo, hay talleres de alfabetización en el idioma materno en las Casas de la cultura de algunos municipios como Zinacantán, Oxchuc y otros. Estos talleres están organizados por el CELALI y Sna Ts'ibajom y son gratuitos, pero tienen lugar por lo general en el área rural. En la ciudad misma no se da este tipo de talleres.

La distribución de las escuelas en el área rural es deficiente mientras tiende a centralizarse en las ciudades y sus cercanías. Algunas de estas nuevas escuelas bilingües no tienen las condiciones de infraestructura para brindarles a los niños un estímulo necesario para el aprendizaje. La SEP ha intentado brindar una mayor atención en muchas poblaciones indígenas pero, pese a que se ha logrado la cobertura de los puestos, esto no ha significado que los alumnos tengan un mejor nivel de aprendizaje. Algunos de los profesores indígenas solo cuentan con la secundaria, pues la SEP los ha nombrado sin exigirles una debida formación académica. La idea es que ellos vayan formándose profesionalmente mientras están dando sus clases, aspecto que no pudo ser corroborado durante el trabajo de campo. Desde diversas organizaciones e instituciones mexicanas y más recientemente Ong's internacionales se han desarrollado proyectos y propuestas para resolver el problema de la educación indígena bilingüe. La mayoría de los proyectos lo hacen de manera aislada, sin coordinación y con poca comunicación entre las respectivas instituciones, siendo su impacto muy superficial en un problema que lleva años y me atrevería a decir por las fuentes consultadas siglos de existencia. El problema de la no inclusión del mundo indígena en los sistemas educativos hace que las desigualdades sociales que han vivido los indígenas en las distintas etapas de la historia se mantengan vigentes hasta hoy en día. "Al Estado no le ha interesado la preservación de las culturas indígenas, la pervivencia actual de estas es más el resultado de las luchas políticas de algunas organizaciones indígenas y especialmente la resistencia étnica que de una acción eficaz del Estado por resolver los problemas sociales que estas enfrentan; por lo regular el Estado trata de resolver los problemas sociales de los indígenas con políticas integracionistas" (Lara 2002:166).

3. Conclusiones

Los alumnos evaluados en el transcurso de la investigación de las escuelas tanto institucionales como zapatistas tienen un nivel muy bajo en lecto-escritura del español y casi nulo en la lecto-escritura de sus lenguas maternas. Es muy común que los padres indígenas jóvenes ya no enseñen la lengua indígena a sus hijos, por la discriminación que han recibido por no hablar el español. En algunas comunidades zapatistas que visité a los padres no les interesaba que sus hijos aprendieran la lengua indígena: ellos preferían que sus hijos perfeccionaran el español. Paradójicamente, algunos de los niños de las comunidades indígenas pedían a los campamentistas extranjeros (observadores de derechos humanos) que les enseñaran inglés. Esta oposición que se presenta acerca de la importancia del aprendizaje de diferentes lenguas tiene que ver por lo general con los valores so-

ciales que se les asignan. En la sociedad actual para los jóvenes indígenas el español tiene un valor especial para conseguir trabajo y seguir estudiando; sin embargo, debido al flujo migratorio hacia Estados Unidos, el inglés también se vuelve importante para ellos.

La aplicación estricta de normas que caracteriza los sistemas educativos tanto “institucionales” como “zapatistas” supedita a los demás actores sociales (padres, alumnos) a estar bajo lo que Bourdieu denomina *la autoridad pedagógica*, por lo cual participan de una manera muy limitada en el proceso educativo. Cada sujeto desempeña un rol fijo dentro de la organización jerárquica interna de la escuela. En ambos sistemas educativos el alumno es el último en la escala jerárquica. El maestro es quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, manda y enseña. Los alumnos en cambio son los educandos, no saben, no piensan, no hablan, son disciplinados, no actúan, se adaptan, se acomodan a los contenidos escolares que el maestro les imparte.

Dentro de la organización jerárquica de la escuela el cargo de director es muy importante, ya que todas las decisiones que se toman en nombre de la institución tienen que pasar por su aprobación. Los demás empleados de la institución no pueden tomar una decisión autónoma. Por lo general, en el caso de los profesores se les permite poca independencia; más bien se espera de ellos que se adapten por sí mismos a las decisiones que otros han tomado en lo que respecta al contenido de su trabajo. Las escuelas autónomas zapatistas funcionan de forma similar, pues toda decisión por pequeña que sea tiene que pasar primero por los coordinadores educativos. Los promotores que se encuentran un poco más abajo en el orden jerárquico no pueden tomar ninguna decisión en la escuela sin la aprobación de los coordinadores. El sistema zapatista, pese a su crítica de las formas burocráticas institucionales del gobierno mexicano, ha retomado las mismas formas de administración.

En Chiapas las clases de secundaria tienen lugar en español y esta circunstancia es un considerable filtro para que muchos jóvenes indígenas no continúen con sus estudios pues, a pesar de estar 6 años en la primaria, muchos egresan de 16–17 años sin saber leer ni escribir. El aprendizaje de la lengua indígena se produce por vía oral y se trasmite en el contacto social que tiene el niño con sus padres y la comunidad. Pero la insistencia de los maestros en el aprendizaje del español hace que los niños poco a poco vayan desplazando su lengua indígena para hablar el español. En el caso del albergue, cómo los niños ya no viven en sus comunidades, se produce un mayor desarraigo y un menor uso de sus lenguas indígenas. Algunas características generales que se observaron son:

- Incoherencia entre lo que les enseñan en la escuela y los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas.
- Deficiencia en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas pedagógicas para su uso.

- Maestros indígenas que usan primordialmente el español en el proceso de enseñanza.
- El escaso impulso de la lecto-escritura en lenguas indígenas.

La escuela institucional no ha sido capaz de resolver de manera satisfactoria la inclusión de las lenguas indígenas en sus contenidos educativos. Un modelo de educación bilingüe debería implicar enseñar no sólo el español sino también la lengua materna de los niños, puesto que la participación e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que entablará con la comunidad a la que pertenece. En la escuela autónoma zapatista se han realizado algunos esfuerzos para el rescate de las lenguas indígenas, pero ha sido difícil por falta de medios económicos y técnicos para crear y producir los materiales. A pesar de que la escuela ESRAZ de Oventik impulsa la práctica de las lenguas indígenas, tampoco tiene una propuesta de materiales para su enseñanza. Los materiales que usan los promotores zapatistas (tanto allá como en el Caracol de La Garrucha) son en su gran mayoría libros en español, en muchas ocasiones de un nivel muy técnico debido a que se trata de donaciones de simpatizantes extranjeros.

En la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el albergue Xicotencatl la información que se obtuvo por medio de encuestas que se aplicaron a los maestros y alumnos arrojan una serie de elementos generales como los siguientes:

- Los textos que envía la SEP no se adecuan a las necesidades de los niños (descontextualización del conocimiento que se imparte).
- Escasos materiales educativos en las lenguas indígenas que hablan los niños.
- Las áreas de trabajo que presentan mayor problema a los niños son el aprendizaje del español y las matemáticas.
- Se destaca el estímulo de los profesores para que los niños participen en actividades como música, tejido. Por el contrario no se impulsan ni las prácticas deportivas ni ninguna materia relacionada con el dibujo.
- La escasa asistencia de los padres al albergue para saber qué está pasando con sus hijos. Usualmente en período de vacaciones escolares muchos niños viajan a sus comunidades para reunirse con sus padres. Sin embargo hay padres que no tienen dinero para enviarles a los niños para que se desplacen, así que tienen que quedarse solos en el albergue pues todo el personal del albergue está en vacaciones.
- Hay niños que extrañan mucho a sus padres y no se acostumbran a vivir en el albergue
- Muchos padres guardan la esperanza que sus hijos aprendan el español y tengan un mejor futuro que él que ellos mismos han tenido.

El concepto zapatista de autonomía presenta ciertas debilidades al momento de dibujar una política de educación coherente en todas las comunidades. Las JBG se limitan a coordinar y “equilibrar el apoyo”: sus integrantes pueden exponer de forma estereotipada los principios de la educación autónoma, y de hecho lo hacen, pero la responsabilidad concreta de organizar la educación recae en los municipios. No existe al interior de las JBG algo así como unos encargados de educación, sino que todos se ocupan en la misma medida de todos los asuntos. Los comités de educación a nivel municipal parecen tener más autoridad que las JBG en cuestiones educativas, como reveló mi experiencia en Oventik. Cualquier pedido de apoyo (por ejemplo en materiales didácticos) no procede de las JBG, sino de los municipios a través de las JBG, que autorizan la estancia de los cooperantes y en principio tendrían que encargarse también de la distribución de los materiales aunque de hecho no sea así. La comunicación entre las JBG y los municipios no es fluida, debido en parte a las grandes distancias y las dificultades del transporte. El mismo dualismo se reproduce entre municipio y comunidad: cada comunidad es responsable sólo del apoyo a sus propios promotores según un mecanismo de compensación del tiempo perdido para los trabajos de la milpa que varía de lugar a lugar, pero no existe una planeación de cuántos promotores se necesitan para cubrir las exigencias de todo el municipio y qué esfuerzo económico se requiere para cubrir sus exigencias. En los Caracoles zapatistas visitados (La Realidad, Roberto Barrios, La Garrucha y Oventik) se puede afirmar que la educación zapatista es todavía muy precaria, pues los promotores son escasos y no tienen un nivel muy alto para cubrir la enseñanza de los alumnos. Pero no hay que desconocer que la dinámica que impulsó el levantamiento del EZLN en 1994 fue un fenómeno positivo que despertó en muchos indígenas un orgullo por su identidad, que les sirvió para no sentirse tan despreciados por los caxlanes o mestizos. Muchos indígenas se animaron a seguir adelante con sus estudios y proyectos culturales que ya venían adelantando pero sin ningún reconocimiento.

Los discursos que transitan en una comunidad específica reproducen las relaciones sociales y la sociedad en sí misma. Es por esto que la educación bilingüe debe por lo menos intentar incorporar a los niños en la comunidad lingüística en la que participan y otorgarles las herramientas de pertenencia necesarias para preservar sus características culturales. Tanto la comunidad académica institucional como la escuela autónoma zapatista tienen que reflexionar acerca de las funciones propias de los sistemas educativos bilingües-biculturales, puesto que la escuela como institución social debe cumplir con la función de introducir a los niños y adultos en una experiencia cultural y lingüística distinta sin alejarlos de sus propias culturas. Pero este equilibrio entre lo indígena y lo occidental de hecho no se da. Tampoco se ha producido una renovación metodológica. Extraña cómo un modelo pedagógico básicamente autoritario haya permanecido por tanto tiempo y de forma tan generalizada a pesar de haber sido ampliamente cuestionado desde hace varios siglos – desde los trabajos de Rousseau e incluso antes – y de que a lo largo de la historia de la educación se hayan planteado e implementado

innumerables propuestas alternativas. Evidentemente intereses socio-económicos fuertemente arraigados han contribuido al estancamiento de la teoría y práctica pedagógica bilingüe-bicultural en el Estado de Chiapas.

Bibliografía

- Aguirre, Baztan, A. 1997. 1995. *Etnografía metodológica cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Grupo editor Alfaomega.
- Aguirre, Beltran G. 1953. *Formas de gobierno indígena*. México: Imprenta Universitaria.
- Aguirre, Beltran G. 1957. *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- Aguirre, Beltran G. 1992. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, Beltran G. 1975. *Etnocidio en México: una denuncia irresponsable*, en *Obra polémica*, México: SEP-INACH.
- Aguirre, Beltran G. y Rojas, Román. 1976. *Indigenismo en acción*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- Althusser, L. 1989. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado en: La filosofía como arma de revolución*. México: Siglo XXI.
- Apocada, Gonzalez E. 2000. *Escolarización y Etnicidad Reinventada: Un bachillerato en Santa María Tlahuitotepec Mixe*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS.
- Apel, R. y Muysken, F. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Arias, J. 1975. *El mundo numinoso de los mayas estructura y cambios contemporáneos*. Estado de Chiapas: Secretaría de Educación Pública.
- Bertel, Busquets, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Benedict, A. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. 1993. "Los poderes y su reproducción". En Velasco H. M.; García Castaño F. J.; Díaz de Rada A. (eds) *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid: Trotta, 389-429
- Bourdieu, P. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara
- Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bolom, Huacash, M. 2004. *Problemas que afectan el proceso de adquisición de la lecto escritura en español de los alumnos de segundo grado de educación primaria en la escuela "Hermenegildo Galeana" de Tentic, Chamula, Chiapas*. Facultad de Humanidades. Tesis para obtener el grado en la Maestría en Educación Indígena. San Cristóbal de las Casas: Universidad Autónoma de Chiapas
- Bonfil, Batalla, G. 1990. *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo S.A.
- Bonfil, Batalla, G. 1988. *Identidad étnica y movimientos indios en América Latina* en CONTRERAS, J. (comp), *Identidad étnica y movimientos indios*, Madrid: Editorial Revolución.
- Bullivant, B. 1994. *Culture: Its Nature and Meaning for educators*. Massachussets: Second Edition.
- Buxó, M. J. 1975. *Antropología del bilingüismo, multilingüismo y variantes de un código*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona.
- Canclini, García, N. 2001. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Canclini, García, N. 1979. *Aculturación, bilingüismo y cognición en Chinchero Cuzco*. Universidad de Barcelona. Revista de Antropología Étnica, 8: 51-67.
- Castell, M. 1994. *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. España: Paidós.

- Colectivo De Educacion. 2004. *La autonomía municipal: Un proyecto democrático zapatista*. Material Formativo de apoyo a la consulta. Chiapas: SEPA/ FOCA
- Contreras, J. 1987. *La cara india, la cruz del 92. Identidad étnica y movimientos indios*. Madrid: Editorial Revolución.
- Comas, J. 1964. *La antropología social aplicada en México*. Trayectoria y Antología. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Chapela, Luz, M. 1999. *La casa de todas las voces. Testimonios de quienes cuando fueron niñas y niños y vivieron en un albergue indígena*. Guadalajara México: Instituto Nacional Indigenista.
- Devalle, S. 1989. *La diversidad prohibida. Resistencia, etnia y poder de Estado*. México: El colegio de México
- Dietz, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS
- Dumont, L. 1974. *Introducción a dos teorías de la Antropología Social*. Barcelona: Anagrama.
- Elliott, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. 1998. *Participación popular. Retos del futuro*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fernandez, Saldaña, M. 1994. *Pueblos indígenas de México. Tzotziles y Tzeltales*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Freedson, Gonzalez, M. y Perez, E. 1997. *Modernización educativa y educación bilingüe, bicultural. Reforma nacional en los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas. México: CESMECA/UNICACH.
- Freire, P. 1986. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. 1990. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1999. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Garces, L. 1997. *Educación intercultural bilingüe* Revista Universidad Politécnica Salesiana. Programa Académico Cotopaxi. Año 1 No 2 PAC/UPS/SEIC.
- Guerrero, F. 1979. *La cuestión indígena y el indigenismo en Indigenismo, Modernización y marginalidad*. México: Juan Pablos.
- Geertz, C. 2003. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gomez, Sanchez, J. 1998. *Sociedad y educación*. México: Gobierno del Estado de Chiapas y las Artes de Chiapas.
- Gomez, Lopez, J y Nuñez Hernandez, H. 2003. *Pensamiento y Palabra / snopbenal k'op a'yej* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA.
- Guilles, F. 1990. *La tarea de formarse*. Ecuador: Paidós.
- Juliano, D. 1993. *Educación Intercultural*, Madrid: EUDEMA.
- King, L. y Schielmann, S. 2004. El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. Francia: UNESCO.
- Kohler, U. 1975. *Cambio Cultural dirigido en los Altos de Chiapas. Un estudio sobre antropología Social aplicada*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaria de Educación Pública.
- Kymlicka, W. 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lara, Gomez, H. 2002. *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en Larrainzar Chiapas*. San Cristóbal de las Casas México: UNACH.
- La Fuente, J. 1964. *Educación, antropología, desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Lloyd H. 1951. *Las misiones culturales mexicanas y su programa*. París: UNESCO
- Malinowsky, B. 1975. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Marston, A. 1997. *La nueva educación: community based education and school gardens in Chiapas*. México: Thesis By Ama Marston.

- Melville, H. 1948. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, M. 1962. *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendez, Pacheco, T. 1995. *La demanda educativa en el estado de Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mondiano, N. 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- Mora, J. 1963. *Obras sueltas*. México: Porrúa.
- Muñoz, Cruz, H. 2004. *Chiapas en la resistencia*, revista Rebeldía no 24, Frente Zapatista de Liberación Nacional.
- Narvaez, Gutierrez, R. 2005. *Escuela y zapatismo entre los Tzotziles entre la asimilación y la resistencia*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS.
- Not, L. 1994. *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ogbu, J. 1999. *Etnografía escolar. Una aproximación múltiple*. En Velasco, Honorio; García Castaño F.; Díaz de Rada, A. (eds) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 145-174.
- Orozco, D. y Valdes, R. 1997. *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdes.
- Peña, G. 1996. *Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana* En Mechtild, R., (Comp.) *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión*. México: Plaza y Valdés /UIA/INI.
- Pineda, L. 1993. *Caciques culturales*. Puebla México: Altres Costa Amic.
- Poo Hess, T. 2004. *El proceso de profesionalización de los maestros bilingües en la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pritchard, E. 1973. *Ensayos de Antropología Social*. México: Siglo XXI.
- Ramirez, Rincón, C. 2000. *Naturaleza política de la modernización de la educación básica. Realidades y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Roblero, Hernandez, G. 1995. *Los Tzotziles y Tzeltales en Etnografía de los pueblos indígenas de México: Región Sureste*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Roque, Ludojosky, L. 1990. *Antropología. Educación permanente del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Saenz, M. 1970. *Antología*. México: Oasis.
- Sacristán Gimeno, J. y Gomez, Perez, A. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Safa, P. 1992. *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?* México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación. 1997. *Chiapas. Historia y Geografía. Tercer Grado*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Scalon, P. y Merlin, Lezama, J. 1986. *México pluricultural*. México: Dirección General de Educación Indígena y SEP.
- Sarre, Latapi, P. 1998. *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación. 1999. *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.
- Taylor, Ch. 1993. *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trujillo, Leon, A. 1999. *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. México-Tuxtla Gutiérrez: Coneculta y Gobierno del Estado de Chiapas.
- Vargas, M. 1994. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interactiva. El caso de los maestros bilingües Tarascos*. México: CIESAS.
- Veerkamp, V. 1977. *La educación en las memorias e informes oficiales de los gobiernos estatales (siglos XIX y XX): Chiapas, Jalisco, México, Querétaro y Sonora*. Centro de Investigaciones superiores del INAH. México: La Casa Chata.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 2003. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta, Tercera Edición.
- Velásquez, Gonzalez, L y Campos Gonzalez, O. 1990. *Ideología y educación indígena una perspectiva pedagógica*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Viqueira, J. y Ruz, M. 1998. *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: CEM, UNAM, CIESAS, CEMCA, Universidad de Guadalajara.
- Von Gleichl, U. 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, República Federal Alemana: Eschborn.
- Wulf, C. 2004. *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea Books S.A.

POSTFAZIONE

FRANCO FERRAROTTI

PROF. EMERITO UNIVERSITÀ "LA SAPIENZA" DI ROMA

Il seminario pensato e organizzato da Ilaria Riccioni, tenendo conto della logica di sviluppo della società globale, si occupa di un insieme di problemi di grande attualità e nello stesso tempo di complessità straordinaria. In effetti, oggi la discussione è aperta, in particolare da parte di politologi e strateghi, intorno al "concerto delle nazioni", al mondo unipolare o multipolare, specialmente dopo il crollo delle Torri Gemelle di New York. Ma il mondo sincronico, e non più diacronico, in cui viviamo, induce a pensare ad una composizione musicale dodecafonica più che ad una sonata classica beethoveniana. Il mondo attuale non è più centralizzato sotto l'ala di una potenza egemonica, ma non è neppure decentrato. Si potrebbe dire che è a-centrato e che ogni cultura, in esso, proceda e prenda posto piuttosto casualmente, a seconda delle circostanze e degli interessi a breve scadenza. Ciò che ne emerge con chiarezza è l'impossibilità di stabilire un ordine gerarchico fra le culture. Del resto, che cos'è la cultura?

Dopo la *pax romana*, la *pax islamica* e la *pax britannica*, è probabile che non avremo la *pax americana*.

Detto paradossalmente, la cultura è agricoltura. Seminagione, sedimentazione e attesa. In altre parole, la cultura è coltivazione. Coltivazione di sé, autoaffinamento, che ha bisogno dell'altro da sé. Perché ha bisogno di comparare e comunicare per crescere, per consolidare la consapevolezza di sé, comunicare con sé e il diverso da sé. In principio erano il verbo, la parola, la lingua, il linguaggio: la lingua come grammatica e sintassi; il linguaggio come struttura di suoni e di significati. La cultura come agricoltura è quindi semina, sedimentazione, cristallizzazione, attesa, ripetizione e istituzionalizzazione di comportamenti, aspettative, risposte e valori. Non è solo abitudine, usanza, che non esce ma, anzi, conferma il sonnambulismo del quotidiano. È la risposta, sempre rinnovata, alla domanda dell'infante eterno: "Cos'è? Perché?". E poi: "Dove sono? E che ci faccio qui?".

Cultura è risveglio, rispecchiamento e coscienza: la pupilla che vede se stessa nella pupilla dell'altro, il paesaggio che guarda me che lo guardo, la parola che ascolto e ripeto, la lingua che parla in me che la parlo. E allora: sono io che parlo o sono parlato? No. Nessun dilemma: io parlo, e, mentre parlo, sono nello stesso momento parlato. Debbo negarmi, nascondermi, marcire, come il seme nel buio del sottosuolo, per crescere e eventualmente fiorire. Ma ho bisogno della terra, del suo umidore, protettivo e insieme luogo del mio disfamento, ombra di morte apparente e insieme liquido vitale. Mi colloco in un posto determinato. Ho un corpo che richiede uno spazio. Non c'è idea platonica iperuranica che tenga: il dualismo anima-corpo non ha senso, non illumina né guida la mia esperienza persona-

le soggettiva, il mio esperire esistenziale. Il soggetto non vive nel limbo, non naviga in apnea. Ha bisogno del corpo. Il corpo è la residenza del soggetto, il suo indirizzo specifico, non fungibile, non interscambiabile. Non è la storia degli storicisti, di destra o di sinistra, neo-idealisti o marxisti. È l'orizzonte storico. In esso si comprende che la convivenza delle culture non è una opzione. È una necessità storica. Nella situazione odierna di uno sviluppo storico non più diacronico, bensì sincronico, la convivenza delle culture si lega al dilemma, crudele nella sua semplicità: dialogare o perire. In questo senso, non è un idillio. È in essenza problematica. Contrariamente a quanto ritenevano gli storicisti, la storia non è un racconto a senso unico, non dispone di un libretto in cui tutto è previsto, non viaggia su binari certi e dalle stazioni prefissate e prevedibili. Il progresso è un processo incerto. Non è una fatalità cronologica. È esposto a regressioni paurose, allo scacco e al fallimento, verso la metà del secolo XX°, nel cuore di quella che si riteneva la sede della civiltà umana nella sua più alta e nobile espressione, si insedia il potere delirante di una barbarie inaudita, razionalmente organizzata come efficiente burocrazia e industria del delitto. Una lezione tremenda. Vivere significa ormai convivere. Interdipendiamo. Non è più possibile vincere. Si può solo convincere. Non si può più dominare. È inevitabile dialogare. Ma il dialogo non è un generico, per quanto generoso, *embrassons-nous*. È, letteralmente, un "trapassarsi", un corpo a corpo, a volte un duro, anche sgradevole, confronto.

Agli inizi del XXI secolo, l'Europa è di nuovo percorsa, a poco più di mezzo secolo dall'Olocausto, dal virus anti-minoritario. È evidente che in questo senso, la cultura eurocentrica è una cultura che vieta di capire gli altri, che si costituisce come cultura auto consapevole contro le altre. È una cultura a parte, fiera della propria peculiarità: una peculiarità che non tarda a porsi come motivo e supporto di una indimostrata superiorità e che pertanto presume di possedere una validità universale. Già in Machiavelli l'Europa sta a indicare un insieme di capacità o di virtù individuali mentre l'Asia e in generale l'Oriente significano dispotismo, un solo padrone, stagnazione politica sociale e intellettuale; il brioso cosmopolitico Voltaire ritiene che la "misura della grandezza dello spirito umano" non può che essere europea: il cosmopolitismo settecentesco, a parole universalistico, viene in realtà fatto coincidere con una singola tradizione culturale e con un solo tipo razziale, quello europeo, caucasico e "ariano".

Nell'Ottocento i linguisti inventano e poi insistono sulla coppia antinomica dell'"ariano" e del "semita" per costruire l'albero genealogico delle lingue indoeuropee. La grammatica comparativa delle lingue indoeuropee di Franz Bopp popolarizza l'antinomia. In questo caso il nazismo non ha a rigore inventato nulla, si è limitato a sfruttare atteggiamenti ed elaborazioni concettuali già presenti e attivi nella cultura europea.

L'Europa deve essere messa in guardia contro la supponenza, la sua presunta vocazione al primato. Le discriminazioni razziali postulano non soltanto la disuguaglianza e la gerarchia delle razze, ma – come corollario logicamente inevitabile – la disuguaglianza e la gerarchia delle culture. Si apre il discorso sui "salti cultura-

li” per contrabbandare surrettiziamente l’indimostrata superiorità della cultura europea occidentale o nordamericana è il razzismo colto, detto anche, soprattutto in Francia “differenzialista”, dichiara il più alto rispetto delle differenze culturali, nella loro varietà, per marmorizzarle, come realtà cristallizzate, *no shoppingwholes*, incomunicabili, non integrabili. Spesso sul piano della riflessione le differenze culturali prendono il posto delle differenze razziali. In questo senso, il razzismo colto è insuperabile dal nazionalismo come ideologia, come valore trascendente: è incredibile pensare che solo in Inghilterra oggi, gli immigrati, in quanto già cittadini del Commonwealth, abbiano diritto di voto. In Francia, Germania, Italia non se ne parla.

Il razzismo lo si trascende solo separando razza e cultura e passando dalla concezione della cultura come termine normativo assoluto alla concezione antropologica della cultura come insieme di esperienze e di valori condivisi e convissuti. Nessuna cultura storica può ritenersi depositaria esclusiva del valore. In questo senso nessuna cultura può presumere, pena l’inacidimento e la sterilità, di auto-alimentarsi.

Il discorso su questo insieme di problemi non è più proponibile in termini di *melting pot* o di “villaggio globale” alla Marshall MacLuhan. In rapporto ai contesti storici specifici le culture, come le razze, sono diverse e si presentano come un tutto relativamente congruo: in altre parole non possono essere adottate o “comprate” al “dettaglio”. Far concretere e unificare la genialità improvvisante italiana con il senso dell’ordine giapponese e la capacità di ritmo danzante dei neri non sarebbe una sintesi ma un pasticcio. La possibilità effettiva di una società multiculturale non sarà il prodotto spontaneo delle scelte individuali, o il “regalo” dei matrimoni misti. Per sgretolare il razzismo bisogna svuotarlo dall’interno, sottrargli il nutrimento di un pregiudizio etnocentrico diffuso dando luogo a quelle co-tradizioni culturali, o culture “metticiate”, di cui abbiamo bisogno.

In questa prospettiva, i saggi raccolti nel volume curato da Ilaria Riccioni costituiscono un apporto originale e quindi prezioso. L’analisi ci dice che ormai siamo in un mondo di popolazioni e culture in movimento, movimento determinato dalle necessità di sopravvivenza dei quattro quinti della popolazione mondiale che è povera se non miserabile. La tribù bianca, benché ricchissima, è fortemente minoritaria, dal punto di vista demografico.

Non esistono quindi che due alternative: o cerchiamo le vie di una co-tradizione culturale, di un incontro non facile, riconoscendo la pari dignità delle diverse culture, oppure dobbiamo elaborare una teoria del massacro sistematico, come purtroppo è già stato fatto verso le civiltà del secolo XX°.

L’enfasi è ovviamente sulla lingua, dato il tema dominante della ricerca. I dati strutturali sottostanti sono sottaciuti, non perché ritenuti di scarso rilievo, ma al solo, legittimo scopo di circoscrivere attentamente l’oggetto ad evitare dispersioni laterali, secondo i canoni accreditati di qualsiasi ricerca scientifica. La lingua – il bilinguismo e anche, nel caso dell’Alto Adige, il trilinguismo (tedesco, italiano, la-

dino) – può essere peraltro esplorata a più livelli, com'è avvenuto nel corso del Seminario di cui si pubblicano qui i contributi, meritoriamente salvaguardati dalla Curatrice dalla caduta nell'ecclettismo miscellaneo, mantenendoli nel quadro della sociologia generale.

I saggi di Siegfried Baur e di Daniela Veronesi aiutano a comprendere i problemi di quella che viene chiamata la “vicinanza insidiosa” in una zona di confine, là dove si incontrano parlanti “monolingui” e “bilingui” e più complessa si presenta la dialettica, che è insieme dialogo e incontro/scontro, fra tedescofoni e italofofoni. Ad essi reca un termine di grande perspicuità la ricerca di Riccardo Badini intorno all'educazione bilingue interculturale nell'Amazzonia peruviana.

Luca d'Ascia scende invece in profondità a sondare il rapporto fra lingua indigena – o dialetto originario – e lingua nazionale letteraria. È quasi superfluo osservare che anche nelle società tecnicamente progredite si dà un rapporto ambiguo fra lingue e dialetti locali, da una parte, e lingua nazionale e parlate locali, dall'altra. Per l'Italia, i nati in terra toscana possono dirsi fortunati, a cominciare dagli autori del Trecento, e di questa fortuna storica fanno certamente buon uso. “Toscaneggiano”, come si dice, mentre don Lisander, lo scrupoloso Manzoni, ammetteva di dover andare a sciacquare i suoi panni in Arno. Forse per questo, in *Maledetti toscani*, Curzio Malaparte – pratese, non fiorentino – affermava che un toscano morto vale dieci italiani vivi. Si pensi, fra i moderni al fervore stilistico di Giovanni Papini e del sodale, per qualche tempo, Giuseppe Prezzolini, di Indro Montanelli e di Oriana Fallaci, per citare esempi contemporanei. Per Ignazio Silone, invece, come per molti altri scrittori italiani, l'italiano lo si studia a scuola come una lingua straniera, e forse non è un caso che oggi si richieda da taluno l'introduzione dello studio obbligatorio dei dialetti. Carlo Emilio Gadda, in *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, meticciasse l'italiano con un improbabile romanesco e, da ultimo, l'ex-sceneggiatore Andrea Camilleri lo mescola al dialetto siciliano. Si dà, in ogni caso, un sanguigno intreccio interlinguistico, di lingue locali e di lingue maggioritarie o a vario titolo dominanti. In altre parole, è in corso una “traduzione”. Quando si giungesse a pensare nella propria lingua e contemporaneamente nella seconda lingua il problema potrebbe dirsi risolto. Per ora almeno, prevale la necessità della traduzione – una traduzione che non è mai mero “traghetamento” da una lingua all'altra né pura resa letterale con l'ovvio rischio di ridursi a un calco. Soprattutto nel contributo di Luca d'Ascia questo nodo problematico mi sembra chiaramente formulato. Il dialetto originario pone il problema della madre-lingua, da cui si parte alla volta della lingua nazionale e la traduzione diventa, in questo caso, un atto di auto-liberazione. Lo ha già detto Franz Rosenzweig: “La lingua è più del sangue”.

Tradurre comporta in effetti il leggere in profondità, l'andare oltre la scorza del testo. Il buon traduttore, se il testo è di valore, non può tardare a riconoscere la lotta dello scrittore con la lingua. Il vero scrittore si distingue radicalmente dal mero scrivente perché avverte i limiti della lingua che gli è toccata in sorte nascendo in un certo paese, in una data cultura. Si sente come in prigione; è di fat-

to un prigioniero di forme linguistiche che non riescono ad esprimere il mondo che porta dentro. Il suo tormento è quello di chi avverta l'urgenza acutissima di creare un linguaggio nuovo, di dare un significato originale e vivo a forme linguistiche ereditate dalla tradizione letteraria e consunte dall'uso. Il traduttore è il complice fidato dello scrittore in quest'opera di sovvertimento della lingua.

Il vero scrittore rinnova le parole dal di dentro. Nel senso più letterale del termine, le richiama a nuova vita. Il traduttore è il testimone partecipe di questa battaglia incessante, da parte dello scrittore, per il rinnovamento del linguaggio, per sgretolare i muri e le sbarre della prigione linguistica. La lingua ci preesiste. La troviamo già fatta e funzionante alla nascita. Ne impariamo a poco a poco i vocaboli, le regole grammaticali e sintattiche. È una struttura che ci pesa addosso, della quale abbiamo bisogno per esprimerci in modo da essere da tutti compresi, mediamente, usandola nei suoi significati correnti, con le frasi di uso comune, come un abito preconfezionato, così comune e così usato da essere quasi intercambiabile e indossato in maniera per gran parte inconsapevole. La lingua non è più un'esperienza individuale, unica, irriducibile. Diviene il gergo di tutti i giorni, quella che Jacques Lacan chiamava "la *lalangue*".

Altro dilemma, già accennato più sopra: tradurre o tradire? Ossia: trasferire meccanicamente le parole, traghettarle, anche con il mare mosso, da una lingua all'altra? O interpretarle nel profondo, scavarne il senso, evocarne il contesto?

Emerge l'ombra, o lo spettro, di Babele, la confusione delle lingue. Nessun dubbio che il multilinguismo richiami il rischio della confusione babelica. La torre di Babele è la leggendaria torre di cui narra la Bibbia nel libro della Genesi 11, 1-9. La struttura in mattoni fu costruita nel Sennaar (in Mesopotamia) dagli uomini, con l'intenzione di arrivare al cielo e dunque a Dio. Secondo il racconto biblico, all'epoca, gli uomini parlavano tutti la medesima lingua. La torre era anche un simbolo di unità degli uomini gli uni con gli altri e tutti insieme con Dio. Ma Dio creò scompiglio nelle genti e, facendo sì che le persone parlassero lingue diverse e non si capissero più, impedì che la costruzione della torre venisse portata a termine. Il racconto dà conto del progetto di Dio che gli uomini si dividano e popolino tutta la terra e nel contempo spiega mitologicamente l'origine delle differenze di linguaggio tra gli uomini. Un differente significato del racconto, interpretato nei secoli successivi, è quello di punizione per un atto di superbia: il tentativo di alzarsi al cielo da parte degli uomini, quasi una seconda modalità di *mangiare la mela*! Nella simbologia cristiana, solo durante la Pentecoste, illuminati dallo Spirito Santo, gli apostoli, tornando ad essere comprensibili da popoli parlanti lingue diverse, vincono la spaccatura originata nel Sennaar da Dio stesso.

In questo senso, la Torre di Babele è spesso evocata come una maledizione che incute angoscia e terrore, secondo un'interpretazione letterale del racconto biblico. Ma un'altra interpretazione è possibile. Stando a Filone l'Ebreo, la Torre di Babele e la confusione delle lingue non vanno intese in termini di punizione divina, come si desume dal racconto nel Libro della Genesi. Nel trattato noto alla tradizione latina sotto il titolo *De confusione linguarum*, Filone rovescia l'interpretazio-

ne tradizionalizzata del testo biblico. “Disorientare”, a suo giudizio, non significa soltanto far perdere il senso della direzione o cancellare i termini del dialogo interpersonale, bensì obliterare i significati già acquisiti “in vista della creazione di una singola e differente sostanza”.

Nel *De vulgari eloquentia*, Dante sostiene che la molteplicità delle lingue non deriva da un castigo divino, bensì dalla semplice “dimenticanza della lingua originaria”. Eccoli, dunque, riportati alla madre-lingua. Non un pasticcio di più lingue, ma il sostrato profondo che tutte le sottende, che accompagna le differenti manifestazioni della vita, da quelle intellettuali e raffinate, dal punto di vista logico, a quelle ludiche, amorose, puramente espressive. Gli immigrati sono costretti (condannati?) a parlare in una lingua che si distacca e differenzia dalla loro madre-lingua. Si nasconde qui una sofferenza profonda, un specie di ferita aperta che continua a buttar sangue, che non può rimarginarsi se non mettendo a rischio la memoria dell’immigrato e la sua identità. Forse da questo punto di vista è possibile comprendere la situazione dell’immigrato come quella di una persona essenzialmente marginale, una situazione disperata quanto più, abbandonata la cultura dei padri, l’immigrato si vede rifiutato dalla cultura del paese di accoglimento. Egli è allora nel limbo, sospeso fra una cultura propria, che ha lasciato e che forse può anche oscuramente sentire di avere tradito, e una nuova, diversa cultura, che è restia ad accettarlo come cittadino *pleno jure*, che chiedeva solo braccia e che non può reprimere un moto di meraviglia quando vede arrivare, insieme con le braccia da lavoro, anche delle persone, che vogliono semplicemente vivere, procacciarsi, per sé e per la famiglia, i mezzi di sussistenza.

Nel profondo della coscienza dell’immigrato continua a vivere la lingua madre, che è più di una lingua riflessa, formalmente definita in termini di grammatica e sintassi, nei sostantivi-soggettivi, nei predicati, verbali o nominali, e nei complementi (genitivo, dativo, accusativo, ablativo, vocativo). È una risorsa interiore dominata dall’istinto prelogico e nello stesso tempo necessario presupposto del pensiero riflesso, non importa a quale livello di astrazione. È quella misteriosa ricchezza di significati per cui io non posso mai veramente sapere se sono io che parlo o se invece vengo parlato. Se in un autobus affollato in un’ora di punta, mi si pesta inavvertitamente un piede, posso esplodere in una maledizione o esclamazione o interiezione, a parte gli intercalari abituali, su cui non sembro in grado di esercitare neppure un parziale controllo razionale. Studi recenti confermano che la lingua madre non viene mai scordata. È stato molto puntualmente osservato che quando un bambino impara a parlare, non apprende solo ad associare un oggetto a un determinato suono, ma collega a questa forma sonora tutto un complesso di informazioni: le sensazioni che l’oggetto gli procura alla vista o al tatto e le emozioni che gli suscita (piacere, paura, repulsione), una serie di contenuti normativi (le proibizioni o le raccomandazioni degli adulti). Il cervello costruisce così le sue conoscenze del mondo, e queste resteranno per sempre legate alla lingua dell’infanzia. Crescendo, il bambino imparerà altre lingue, altri nomi con cui indicare lo stesso oggetto: ma si tratterà di un apprendimento puramente fonetico

e ortografico. E per quanto possa approfondire lo studio di un idioma straniero, fino a confondersi con i nativi, il suo cervello sarà sempre pronto a tradire la sua vera origine.

Ciò non va inteso come una sorta di determinismo linguistico da cui non si possa uscire. Sta invece ad indicare l'importanza e insieme l'attualità del nodo problematico del Seminario organizzato e diretto da Ilaria Riccioni – un nodo che tocca sponde problematiche diverse, dalla sociolinguistica alla storia e alla psicologia e infine alla struttura della società globale, e che per questo richiede un'impostazione inter-disciplinare della ricerca.

