

INTERCULTURALITY AND GENDER

J. ANIM-ADDO; G. COVI
& M. KARAVANTA

INTERCULTURALITY AND GENDER

Risky, important, impressive. This gathering of women from diverse communities reflecting on their difficult co-teaching and co-thinking about interculturality is indeed a departure from academic norms. Dialectically joining experience and theory, these essays document a new model for transnational pedagogy, and fashion a hard-won vision of intercultural conversation.

Laura Doyle, University of Massachusetts-Amherst

Audacious in scope: these creative pedagogical models foreground negotiations of knowledge. Irreverent in practice: rigorous activism argues and acts boldly for multi-dialogical feminism. Meticulous in its challenge to the academy; delightful in its refusal to conform to genre; each disturbs fundamental sediments in its own way.

Ingeborg Majer-O'Sickey, Binghamton University

Scrupulously polemical, with perspectival insight, the texts are hopeful of humanity and its critical-utopian potential to invent new and unprecedented forms of solidarity across dominance and hegemony. This collection is a timely recognition of feminists, by feminists, for feminists, of a borderless and trans-local world on the verge of emergence.

Rajagopalan Radhakrishnan, University of California-Irvine

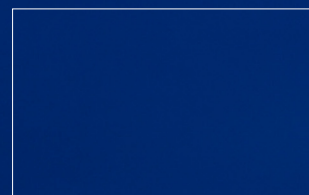
Reveals that theory is not simply hermeneutics, but a social force that ruptures epistemology, enabling transformative critique engaging with the assumption that culture is consciousness and awareness. The essays fracture systems of action and signification with overlapping allegiances across communities of language, gender, race, religion, and nation.

Stephanos Stephanides, University of Cyprus

Edited by
**Joan Anim-Addo
Giovanna Covi
& Mina Karavanta**



www.mangoprint.com



Advance Information

INTERCULTURALITY AND GENDER

edited by
**Joan Anim-Addo, Giovanna Covi,
and Mina Karavanta**



PO BOX 13378,
London SE27 0ZN
email: info@mangoprint.com



Interculturality and Gender interrogates the politics of interculturality and translation to explore how key concepts of representation, responsibility, and complexity might be practically applied within feminist pedagogy. Inter-linking pedagogical theories with collaborative teaching at the universities of Trento, Athens and Goldsmiths (London), the essays refuse to separate scholarship from politics, and theorizing from teaching. The experience of working jointly in transdisciplinary workshops and seminars aimed at gendered interculturality in the classroom is theorised to highlight issues of race, sexuality, religion, and migration and to question how to bring diverse feminist commitments into the lived present and the imagined future. *Interculturality and Gender* challenges traditional representations of Europe that forget its colonial past, as well as contemporary European assimilationism and protectionism. The volume invokes the practice of education as a powerful tool for redefining who belongs to Europe and to whom Europe belongs. Shared knowledges are examined as important to the fostering of societies that are more just and less conflictual. Each essay presents its own definition of gendered interculturality, an exemplary teaching unit, and pedagogical theory. The essays, in conversation with each other, invite the reader's participation, extending the challenge of adopting and adapting the processes offered.

Contributors: Joan Anim-Addo, Giovanna Covi, Mina Karavanta, Liana Borghi, Lisa Marchi, Erika Merz, Luz Gómez-García, Renata Morresi, Paola Zaccaria, Marina Calloni, Tendai Marima and Natasha Bonnelame are all members of the research group ReSisters on Interculturality/Travelling Concepts/Athena3.

Editors:

Joan Anim-Addo, writer and scholar, is the Director of the Centre for Caribbean Studies and Senior Lecturer in the Department of English and Comparative Literature at Goldsmiths, University of London.

Giovanna Covi is a tenured researcher at the University of Trento, focusing on US and Caribbean Literatures and Gender Studies.

Mina Karavanta is Assistant Professor in the Faculty of English Studies at the University of Athens; she focuses her research on critical theory and comparative literature.

Target markets

- University graduates and academics
- Intercultural Studies, Gender Studies, Feminist Studies, European Studies, Race and Education Studies specialists

Selling points

- The first book to link creative teaching and critical praxis within feminist theory
- It responds to the Council of Europe's call for intercultural dialogue
- The text has a Europe-wide focus

Classifications

- Gender Studies • Women's Studies • European Studies • Feminism • Teaching • Race

ISBN 1 902294 40 8 EAN 978190229440 7, paperback (138mm x 215mm), 272 pages, £14.99, June 2009

Mango Publishing - Quality and Diversity in mainly Caribbean and Hispanic Voices

Reviews

'This is what *Interculturality and Gender* entices educators, politicians and policy makers to do: to activate interculturality into dynamic series of events, lifting the term – sometimes used as a buzzword – out of the gestural moment (product) into a vital process. The writers' urgency recognizes that what is at stake is enormous. It is the very possibility of a democratic Europe. To this end, this collection of essays is audacious. Audacious in scope: creative models of feminist pedagogy that foreground negotiations of knowledges. Audacious in practice: rigorous activism (in deed – in text) recalibrates the monologic, arguing and acting boldly for the multi-dialogical in feminist pedagogy. Audacious too, in the rigorous way the authors put pressure on academic patriarchal habits in all its peregrinations. Delightfully audacious finally, in the way the volume refuses to conform to generic requirements of anthologies (uniformity of tone and adherence to the latest cutting edge theory). Each ReSister disturbs the sediments of these habits in her own way.'

Ingeborg Majer-O'Sickey, Binghamton University, SUNY

'Risky, important, impressive. This gathering of women from diverse communities to reflect on their difficult co-teaching and co-thinking about interculturality is indeed a departure from academic norms. Dialectically joining experience and theory, the essays in *Interculturality and Gender* document a new model for transnational pedagogy, and fashion a hard-won vision of intercultural conversation.'

Laura Doyle, University of Massachusetts-Amherst

'Intended scrupulously and differentially in the name of a relational humanity to come, *Interculturality and Gender* probes the phenomenon of interculturality with the courage and integrity engendered by years of intense collective feminist practice, theory, and pedagogy. In the process, these essays re-delineate the ontological contours of Europe, and re-read the face of modernity. Rigorously polemical, rich with perspectival insight, hopeful of humanity and its critical-utopian potential to invent new and unprecedented forms of solidarity across dominance and hegemony, this collection is a timely recognition of feminists, by feminists, for feminists of a borderless and trans-local world on the verge of emergence.'

R. Radhakrishnan, University of California at Irvine

'*Interculturality and Gender* reveals that theory is not simply hermeneutics but a social force that ruptures epistemology, enabling transformative critique... engaging with the assumption that culture is consciousness and awareness... fractured systems of action and signification with overlapping allegiances across communities of language, gender, race, religion, nation. The task of the pedagogue is to theorize with, not about making theory, a practice that sets the polis in motion... opening spaces of discourse and identifying possibilities of translation and transformation of the social world.'

Stephanos Stephanides, University of Cyprus

How To Order *Interculturality and Gender*

See Mango Publishing www.mangoprint.com or complete and post the form below
Trade Orders to Central Books, 99 Wallis Road, London E9 5LN Email: orders@centralbooks.com

I would like to order copies of *Interculturality and Gender* at £14.99 each plus p&p per copy: £3.50 Europe; £5 outside Europe

Name

Address

Tel email

I enclose a cheque for

I wish to pay by credit/debit card Type of card

Number Start date Expiry date

Three digit security code Issue number (where appropriate)

Return this form to: Mango Publishing, PO Box 13378, London SE27 0ZN

INDICE

JOAN ANIM-ADDO, GIOVANNA COVI e MINA KARAVANTA

Introduzione. La pedagogia critica di *ReSisters* in Europa.....1

Prima Parte: Le politiche dell'interculturalità

GIOVANNA COVI, Una metodologia intercultural conversazionale:

insegnare i razzismi di genere dal colonialismo alla globalizzazione.....16

MINA KARAVANTA, L'interculturalità come genealogia immaginativa di

un presente indecidibile: una configurazione planetaria della subalterna di genere63

LIANA BORGHI, Queering interculturality.....94

JOAN ANIM-ADDO, Tracciare il sapere, la cultura e il potere:

verso un approccio interculturale degli studi letterari.....115

LISA MARCHI e ERICA MERZ, Un resoconto delle pratiche d'insegnamento di *ReSisters*.....147

Seconda Parte: Le politiche della traduzione

LUZ GÓMEZ – GARCÍA, L'Altro Arabo: genere, interculturalità

e una lingua che si fa lingua.....161

RENATA MORRESI, Insegnare l'interculturalità: costruire il "tavolo".....182

PAOLA ZACCARIA, L'in-traducibilità dei testi culturali: come sovvertire

il genocidio culturale.....198

MARINA CALLONI, Pratiche interculturali: costruire ponti, creare connessioni.....229

NATASHA BONNELAME e TENDAI MARIMA, Prendere in esame *ReSisters*:

una valutazione critica del corso di Studi di Genere e Interculturalità, Trento, Italia.....259

Biografia delle autrici.....272

CONTENTS

Studi di genere e Intercultura 2008
Seminario conclusivo



The Basket

- | | | |
|----------------------------|----------------|------------------------------------|
| Mina Karavanta | Joan Anim-Addo | Liana Borghi |
| Anna Grazia Giannuzzi | | Renata Morresi |
| Paolo Serra | Marina Calloni | Luz Gomez Garcia |
| Paola Zaccaria | | Giovanna Covi |
| Natasha Bonnelame | | Sara Goodman |
| Cristiano Costantino Loddo | | Chiara Pedrotti |
| Gaia Varalta | Lisa Marchi | Laura Armanaschi |
| Marika Colleoni | Tendai Marima | Carlo Tartivita & Jessica Espinoza |
| Ingeborg Mejer O'Sickey | Maria Pereira | Silvia Caporale Bizzini |
| | Erika Merz | |



Artwork by Anna Pallaver

INTERCULTURALITÀ E GENERE

Curato da Joan Anim-Addo, Giovanna Covi e Mina Karavanta

Introduzione

La pedagogia critica di *Resisters* in Europa

Joan Anim-Addo, Giovanna Covi e Mina Karavanta

Era intelligente, ma i maestri la picchiavano comunque per dimostrarle che le definizioni appartengono a chi definisce – non a chi viene definito

Toni Morrison, *Beloved*

Lo scopo è vasto, il compito è notevole: interculturalità e genere. I contributi raccolti in *Interculturalità e Genere* illustrano i risultati di cinque anni di lavoro transdisciplinare effettuato da *Resisters*, uno dei tre gruppi appartenenti all'unità *Travelling Concepts* della rete tematica europea di ricerca *Athena*. Tale rete si dedica alla sperimentazione di pratiche pedagogiche collaborative allo scopo di aumentare il dialogo interculturale in una prospettiva di genere, stimolare la cooperazione tra docenti europee e favorire gli scambi tra mondo accademico e società civile.

Dal 1997, la rete di *Athena* si è dedicata alla promozione e allo sviluppo degli studi delle donne in Europa, coordinando di più di centoventi partners, riunendo docenti universitarie, insegnanti, persone appartenenti alla società civile e alle istituzioni pubbliche provenienti da diversi Paesi, compresi Stati che non rientrano ancora nell'Unione Europea. Lo scopo era creare una rete per condividere ricerche, azioni e pedagogie nel campo del genere, della diversità e della cittadinanza in Europa. *Athena* ha riempito un vuoto che richiedeva un intervento. Come affermano senza mezzi termini Gabrielle Griffin e Rosi Braidotti, nella raccolta di saggi *Thinking Differently*, considerata una pietra miliare del femminismo, il sapere sugli studi di genere/delle donne in Europa è stato trasmesso utilizzando termini anglofoni legati a concetti elaborati negli Stati Uniti o nel Regno Unito. Questo fatto ha messo in ombra e reso invisibili le narrative femministe prodotte nelle altre lingue e negli altri contesti europei e ha impedito loro di circolare nel contesto europeo. Dare forma agli studi di genere/delle donne europei è dunque un compito molto difficile a causa dell'eterogeneità dei vari stati nazionali, delle molteplici lingue, delle diverse ideologie e usanze che convivono in Europa. Questo compito è ulteriormente ostacolato dalla globalizzazione che rende sfuocati i confini tra ambito nazionale e internazionale. Dare agli studi di genere e delle donne un nucleo comune europeo e una terminologia condivisa non è cosa facile. Braidotti ("Uses and Abuses" 303) sottolinea che gli unici capisaldi che rendono possibile quest'impresa sono l'interazione e il dialogo.

Gli studi di genere/delle donne sono stati istituzionalizzati in Europa con lentezza e in maniera poco omogenea, e stanno subendo una crisi proprio in quei Paesi che furono i primi ad istituzionalizzarli negli anni '70. Si tratta quindi di ri-pianificare il futuro di una (inter)disciplina il cui successo accademico è andato di pari passo con il fallimento politico, come denuncia tra gli altri Robyn Wiegman. Negli Stati Uniti, docenti femministe hanno inaugurato il ventunesimo secolo sostenendo la necessità rinnovare il femminismo ed anche i suoi obiettivi e metodi. Le raccolte *Women's Studies for the Future* edito da Elizabeth Lapovsky Kennedy e Agatha Beins, e *Women's Studies on the Edge* edito da Joan Scott testimoniano la critica elaborata da quelle intellettuali femministe che non vogliono rinunciare all'attivismo, intendono riaffermare l'ethos femminista e chiedono di ridefinire gli studi delle donne/di genere. Il discorso transnazionale o globale deve tener conto della relazione dialettica che esiste tra il definire una specificità europea per gli studi di genere, come espresso in *Thinking Differently*, e il bisogno di interrogare criticamente i sistemi accademici prevalenti e quei concetti degli studi di genere che non includono gli studi queer, razziali ed etnici fondati sulle politiche identitarie, come sostiene Scott.

Le partecipanti di *ReSisters* hanno accettato la sfida di fondare la loro ricerca sul dialogo, si sono impegnate con entusiasmo a “pensare diversamente,” sviluppando diverse pratiche d'insegnamento in vari contesti europei e accettando di trasformare in teoria questa loro esperienza. Il gruppo di *ReSisters* ha rifiutato la disciplinarietà degli studi di genere e ha voluto interrogare criticamente le politiche di genere sottese ai vari oggetti di sapere testuali e sociali che sono stati considerati capaci di dare testimonianza dell' interazione tra differenze e delle relazioni tra diversità. In altre parole, ci siamo prese un doppio impegno: abbiamo inaugurato gli studi di genere in diverse università europee, e siamo andate oltre, portando il genere alla fase successiva, oltre l'influenza paralizzante della cosiddetta società post-femminista o il vicolo cieco della separazione tra attivismo e teoria accademica. In particolare, abbiamo messo il genere in relazione con la classe, la razza, la sessualità, la religione, la disabilità, la nazione, l'ideologia etc., in una corrente di relazioni che ci impediscono di definire il genere in modo definitivo e fisso, mettendo in luce la sua complessità e intersezionalità.

Il gruppo di *Resisters* ha iniziato a fare ricerca focalizzando la propria attenzione sulla pedagogia: ha affrontato e interrogato criticamente argomenti come la rappresentazione, la responsabilità e la complessità. I risultati di questa ricerca sono stati poi raccolti nel volume *Resisters in Conversation* (2006). Il fulcro di questo testo è la pedagogia, definita in relazione alla ricerca; eppure, siamo convinte che l'analisi e il pensiero critico non siano priorità accademiche, ma modelli di sapere necessari e che la nostra società ci chiede urgentemente di elaborare. In questo testo, la rappresentazione viene definita rigorosamente come rappresentazione della diversità e

quindi come sfida impossibile del rappresentarci in relazione con gli altri, di affrontare questioni come la responsabilità di parlare con e per gli altri con cui ci confrontiamo quotidianamente sia come docenti con i nostri studenti, sia come ricercatrici con i nostri oggetti d'indagine. La complessità è stato il nostro concetto guida e ci ha permesso di offrire analisi sfaccettate e attraversare una pluralità di diversità in costante cambiamento; abbiamo poi scelto la conversazione come forma privilegiata di comunicazione e interazione.

Nel 2007, il gruppo di *Resisters* ha portato avanti la propria ricerca concentrandosi sull'interculturalità; da quel momento, il gruppo originario formato da sette ricercatrici si è allargato per includere Joan Anim-Addo, Natasha Bonnelame, Liana Borghi, Marina Calloni, Giovanna Covi, Luz Gómez-García, Sara Goodman, Mina Karavanta, Lisa Marchi, Erika Merz, Renata Morresi e Paola Zaccaria. Abbiamo mantenuto però il nome *ReSisters*, che ha lo scopo di per mettere in evidenza i compiti molteplici che affrontiamo e che si traducono in atti ripetuti di resistenza con i quali cerchiamo di decostruire, stravolgere, e ripensare i discorsi e le azioni attuali allo scopo di rendere più ospitali le nostre culture, lingue e società. Attraverso il nostro attivismo e la nostra produzione culturale cerchiamo di dare il nostro contributo, affinché venga riconosciuta una piena cittadinanza a tutte le diversità. Tra i nostri interessi di ricerca, le questioni legate alla razza, alla sessualità, alla religione e alla migrazione assumono un ruolo centrale, proprio perché ci interessa mantenere in vita l'impegno femminista anche nel futuro. Rifiutiamo la separazione tra università e politica e ci opponiamo inoltre a quello sguardo nostalgico che congela il desiderio per un passato idealizzato nel sapere disciplinare, vale a dire negli studi di genere/delle donne. Allo stesso tempo, ci ribelliamo all'opinione prevalente che rifiuta il femminismo e gli studi di genere/delle donne considerandoli un fenomeno sociale del passato ormai esaurito. Nel 1997, Wendy Brown si interroga sul perché gli studi delle donne abbiano perso il loro obiettivo e sulla relazione tra finalità politica e intellettuale; noi siamo d'accordo con lei e il nostro progetto si concentra sulla resistenza, sulla pratica critica e sull'adozione del pensiero critico. Per questo motivo, abbiamo abbracciato la pratica dell'interculturalità, accettandone sia le promesse che i rischi. Vivere nella precarietà può essere stimolante quando si è dotati di un pensiero precario, ossia quando si fa proprio un modo di pensare che si spinge aldilà dell'ordine confortevole del multiculturalismo e dell'assimilazione e abbandona il terreno sicuro del discorso multidisciplinare per entrare nelle relazioni caotiche e imprevedibili delle azioni interculturali, della terminologia interdisciplinare, dei linguaggi molteplici e delle metodologie plurime. Attraverso le pratiche pedagogiche che il gruppo di *Resisters* ha sviluppato ad Atene, Trento e Londra, abbiamo cercato di capire fino a che punto i concetti di rappresentazione, responsabilità e complessità, precedentemente analizzati in *Resisters*

in Conversation, possano essere applicati in modo concreto attraverso una pedagogia femminista dell'interculturalità.

Poiché vogliamo essere parte di una comunità di apprendimento che avanza costantemente, visto che siamo convinte che la cultura che non progredisce e non è in relazione è semplicemente un oggetto morto, abbiamo elaborato delle proposte pedagogiche che sono state pensate per e all'interno di questa pratica collaborativa e abbiamo dedicato un'attenzione particolare alle specificità del contesto europeo e agli universali della globalizzazione e del discorso internazionale. Di conseguenza, abbiamo capito che il dialogo interculturale è un aspetto fondamentale, se si vuole dotare l'Europa di una rete femminista durevole e capace di pensare diversamente. Siamo convinte che le azioni interculturali non siano una semplice opzione; crediamo inoltre, che se l'interculturalità non è in grado di esercitare la sua influenza sulla società civile, non può neppure assicurare una maggiore uguaglianza a tutte quelle diversità che abitano le nostre democrazie imperfette, e non riesce ad attuare quel dialogo che promette e che è vitale per la negoziazione di alleanze, affiliazioni e coalizioni.

Nello specifico, il gruppo di *ReSisters* ha messo in pratica una pedagogia femminista critica che mira alla decostruzione sistematica e alla ri-affermazione critica dei concetti di genere e di interculturalità. Il genere è inteso come strumento epistemologico e politico inerente al campo sociale e a quello discorsivo che mescolano teoria e pratica, sapere e azione, il privato e il pubblico. Attraverso una metodologia interdisciplinare, abbiamo cercato di immaginare possibilità alternative, seppur inimmaginabili, di fare democrazia in un'Europa che è in costante mutamento non solo al suo interno – istituzioni amministrative e legislative – ma anche al suo esterno – a causa della presenza crescente di popolazioni, gruppi, identità che sono state finora marginalizzate e ignorate. Per prima cosa, abbiamo riconosciuto la lunga complicità dell'Europa con il postcolonialismo, la globalizzazione e il nuovo colonialismo, e abbiamo successivamente sviluppato una pratica pedagogica e critica che si interroga sulla complessità e sugli squilibri che il nome stesso e l'evento Europa implicano.

In questo senso, il gruppo di *ReSisters* si è impegnato a rendere visibili le contraddizioni del sistema accademico – cercando di penetrarlo. Siamo consapevoli di essere degli agenti di disturbo all'interno della struttura accademica, per quel nostro desiderio di voler mantenere quell'attivismo politico che abbiamo ereditato dal femminismo e di voler dimostrare che gli studi di genere devono essere strappati dall'inquadramento paralizzante che li rappresenta come una forma di sapere predefinito, un mero ri-raccontare il proprio telos. Abbiamo deciso di affrontare in modo concreto le questioni interculturali e di analizzarle da una prospettiva di genere, piuttosto che insegnare semplicemente gli studi di genere come una disciplina a sè; così facendo, intendiamo migliorare gli

strumenti teorici e critici a disposizione per rafforzare la pedagogia, la ricerca e l'azione sociale. Ci siamo impegnate a mantenere vivo il nostro lavoro femminista e a promuovere delle finalità sociali ed educative; allo stesso tempo, abbiamo cercato di rimanere profondamente e fedelmente impegnate anche nel campo politico, nonostante i rischi che questo impegno comporta. Abbiamo cercato di spingere il mondo accademico fuori dalla sua 'zona di conforto' e di liberare dalla 'zona di sconforto' nella quale sono confinate le numerose soggettività marginalizzate e silenziate d'Europa.

Questo volume prende in considerazione solo alcune delle questioni che abbiamo individuato, tra le quali anche la questione importante riguardante le modalità attraverso le quali si riuscirà ad integrare un corso sull'interculturalità e il genere, come quello portato avanti da *ReSisters*, nei curricula europei. Come sostiene Griffin, “questi sono progetti per il futuro e rientrano tra i compiti principali portati avanti dalle ricerche femministe di tipo collaborativo che devono rappresentare uno degli scopi centrali delle docenti femministe in Europa” (Griffin 27). Il volume *Interculturalità and Genere* presenta dieci saggi che analizzano queste opportunità. Si inizia con l'esplorazione del concetto di interculturalità da diverse angolature. Le autrici accolgono l'invito lanciato dal Consiglio d'Europa nel 2008 per la promozione del dialogo interculturale e prendono in esame i significati che tale concetto assume in relazione al loro specifico progetto di ricerca che mira a delineare unità didattiche e teorie pedagogiche che ospitino vite in carne ed ossa, esistenze vissute attraverso il genere e la razza, quindi soggettività temporali, relazionali e contingenti, eterogenee e locali.

ReSisters ha concentrato la propria attenzione sulle persone e sui popoli che vivono in Europa con o senza cittadinanza, e sul fatto che la cultura europea abbia escluso finora molte di queste soggettività dalla propria rappresentazione e produzione discorsiva, negando loro in troppi casi i diritti civili. In effetti, il compito e lo scopo su cui ci siamo concentrate sono ancora più ambiziosi e vasti rispetto a quello già difficile annunciato dal titolo *Interculturalità e Genere*. La forza di *ReSisters* nasce dalla determinazione femminista che intende riflettere sull'interculturalità per ri-presentarla in un discorso diverso e aperto alla discussione, agli scambi e ad un'infinita negoziazione che non vuol dire assimilazione o scontro.

In ogni saggio, ciascuna autrice descrive in maniera dettagliata un'esperienza di insegnamento che illustri in maniera chiara come si possa praticare in modo concreto l'interculturalità in classe, così da distruggere quella violenza epistemica che esclude e discrimina ed è tipica delle culture predefinite e dell'apprendimento accademico. Ogni autrice ha identificato con responsabilità e all'interno del proprio campo di ricerca o conoscenza sperimentale un caso, una narrazione, o un oggetto che più di ogni altro rappresenta una sfida al modo di pensare inospitale nel quale ci sentiamo intrappolate e che desideriamo ridefinire. Abbiamo portato questi oggetti in

classe come strumenti mirati a provocare un dibattito sulle questioni che causano tensioni, ingiustizie e disuguaglianze nella nostra società – in altre parole, poiché siamo convinte che l’interculturalità si possa comprendere solo praticandola e non imparandone semplicemente la definizione, abbiamo dato vita ad un dialogo interculturale. Abbiamo insegnato in modo collaborativo con colleghe provenienti da altre discipline e con le/i nostre/i studenti; siamo convinte infatti, che l’interdisciplinarietà debba essere praticata anche attraverso la verifica dei confini tra discipline, delle differenze e delle somiglianze che caratterizzano i diversi modelli cognitivi, perché solo in questo modo si possono ridefinire i concetti, i metodi, gli approcci per sviluppare una terminologia e una visione del mondo maggiormente condivise. Abbiamo deciso di insegnare l’interculturalità utilizzando lingue diverse, e a questo proposito, abbiamo scelto di usare le lingue parlate dalle/dagli studenti in classe. Il fatto che correvamo a turno il rischio di sentirci disorientate e straniare, ci è sembrato un elemento fondamentale per poter sperimentare le fatiche proprie dell’interculturalità, uno sforzo che ci ha portato oltre la semplice impossibilità della traduzione capace di condurci solo nel campo trasformativo della relazione culturale attraverso parole tradotte intimamente.

Insegnare attraverso discipline e lingue significa insegnare attraverso storie e culture allo scopo di articolare e perfino inventare una base di saperi condivisi. Citando Joan Anim-Addo, l’interculturalità come pratica rende visibile la volontà di capire un mondo profondamente interconnesso, un mondo creolizzato – anche quando la creolizzazione non è riconosciuta come tale – che ci offre la possibilità di un altro tipo di comunità del tutto diversa da quella della nazione. In contrasto con il mito nazionale che si fonda sulla fratellanza e l’alleanza, questo mondo creolizzato emerge come insieme di tante comunità che si sono formate per opera del destino e dell’affiliazione, il destino di essere stati radunati dal bisogno e dal desiderio, e di aver condiviso la necessità della sopravvivenza (il lavoro, l’appartenenza, gli averi) e il desiderio di vivere (di vivere con altri, perfino con coloro con cui mai si sarebbe immaginato di con-vivere fino ad allora). Attraverso la pratica critica della transdisciplinarietà, ci siamo chieste che cosa significhi fare interculturalità; per Giovanna Covi, fare intercultura significa sforzarsi costantemente di comunicare attraverso/tra culture e differenze, utilizzando parole e immagini nuove e situandosi in posizioni che sono il risultato di alleanze e negoziazioni che non erano mai state considerate o risolte prima di allora. Come gruppo, abbiamo praticato l’interculturalità attraverso una scrittura e un insegnamento comunitario transnazionale che problematizzano le teorie femministe e sollevano anche la questione del politico, che è innanzitutto la questione dell’imparare e dell’insegnare a vivere con l’alterità, soprattutto l’alterità radicale, tenendo conto di tutto quell’ampio spettro di relazioni globali. Insegnare e pensare attraverso i confini o, per meglio dire, lungo le linee di confine è un gesto

pedagogico che imita la sfera politica dove l'interculturalità è un evento, quella *borderland* (terra di confine) che, secondo Paola Zaccaria, è in grado di fornirci degli strumenti epistemologici e politici per pensare e soprattutto vivere in maniera interculturale all'interno della nazione e contro quelle politiche e quegli schemi nazionali che cercano di regolare le culture di confine all'interno della nazione. Il compito della pratica interculturale, che si occupa della dimensione epistemologica e politica attraverso quella pedagogica, consiste nel dar vita ad una coscienza "neplanta" o "mestiza" che neutralizzi la spinta politica dell'identità nazionale indirizzata ad una realtà omogenea.

Vivere e pensare significa innanzitutto fare esperienze ed agire. Per evitare di diventare auto-referenziale, la pratica interculturale epistemologica e/o pedagogica deve essere sempre aperta all'auto-critica. Fin dall'inizio e in ogni momento essa deve decostruirsi lavorando ai confini del pensiero e del vivere. Per Liana Borghi, una tale politica decostruzionista può essere perseguita e realizzata solo attraverso la messa in questione dell'interculturalità e utilizzando il genere come mezzo complesso che unisce l'epistemologico e il pedagogico, il concettuale e l'affettivo, le idee politiche e la politica. Proprio perché la pratica interculturale è attenta alle pratiche performative e anche alle spinte e ai giri "periperformativi," che avvengono in maniera del tutto imprevedibile, essa è anche aperta a riconsiderare i risultati del proprio lavoro e a riconoscere le proprie aporie, ossia tutti quegli elementi, concetti, affetti e politiche che, pur essendo marginalizzati e spesso dimenticati, hanno comunque ossessionato la struttura della performance e non sono ancora stati riconosciuti in modo responsabile e conversazionale.

In nome di quest'analisi attenta e conversazionale, Luz Gómez-García interroga le politiche stereotipate che caratterizzano la rappresentazione delle soggettività arabe nel campo politico, pedagogico, epistemologico e fantastico europeo. L'Altro/a arabo/a mette in evidenza il nocciolo problematico dell'Europa, perché l'Arabo/a incarna quell'Altro/a che è totalmente Altro/a e quindi inassimilabile e che non può essere integrato/a né completamente assimilato/a nell'immaginario europeo. Proprio perché la soggettività araba è assente o, per meglio dire, un "assente presente" della cartografia cristiana e occidentale dell'Europa, essa può essere solo il simbolo di una minaccia o di una sfida. La soggettività araba in Europa può neutralizzare le politiche della minaccia, che hanno rappresentato in maniera stereotipata l'Altro/a arabo/a come rischio che l'Europa deve necessariamente correre e come conseguenza della "guerra al terrore," stimolando il desiderio e la nascita di un linguaggio interculturale che superi i confini e i limiti delle lingue e delle culture nazionali europee. Si tratta di una lingua degli affetti piuttosto che di concetti che dà significato agli eventi interculturali piuttosto che ai concetti nazionali. Questa "lingua che si fa lingua" è fin dall'inizio e per sempre una lingua in traduzione che si situa nel mezzo di quelle lingue che vengono parlate e usate nelle classi europee. Questo nuovo idioma può essere la sorgente di concetti

e saperi condivisi capaci di esercitare un impatto sull'Europa a partire dal suo interno, ossia a partire da quelle culture e comunità che coesistono, piuttosto che dall'alto, ossia dall'egemonico piedistallo dell'amministrazione centralizzata del Consiglio Europeo che opera ancora oggi lungo le linee e i confini delle nazioni europee e dei loro interessi individuali, che sono in contrasto con lo spirito globale e internazionale che guida le azioni economiche e politiche delle istituzioni europee.

L'interculturalità è una pratica che, intrecciando politica e narrazione, si trova immersa nelle torbide politiche della rappresentazione. Le principali sfide che la pratica interculturale deve affrontare riguardano i cambiamenti che investono la dimensione politica e sociale e l'articolazione della presenza o assenza presente dell'alterità in opposizione con le politiche e i discorsi assimilazionisti. Secondo Lisa Marchi ed Erica Merz, queste sfide non possono essere cancellate, se si vogliono mantenere le promesse dell'interculturalità e affrontarne i limiti e le sviste, piuttosto che negare quelle aporie, contraddizioni e quei conflitti che fanno parte del processo. Il fatto di condividere vite e conoscenze, ma anche transizioni e trasformazioni radicali all'interno delle proprie comunità che non vengono più vissute ed immaginate come nazionali e omogenee, rende necessari processi pedagogici ed epistemologici che si intersecano con le politiche della rappresentazione che devono essere decostruite con ostinazione e costanza. L'interculturalità, intesa come metodo decostruzionista, prende in esame i processi precari della rappresentazione per esprimerne ed affermarne i limiti e i rischi. L'interculturalità infatti, non è un metodo che si basa su affermazioni relative e quindi apolitiche, ma una pratica conversazionale che richiede che ciascuna soggettività agisca con attenzione e responsabilità dentro e fuori dalla classe.

Quando traduciamo e quando attraversiamo discipline, lingue, comunità e culture, l'interculturalità ci chiede di essere responsabili ed attente. Secondo Marina Calloni, quando l'interculturalità viene considerata un evento e una pratica, il concetto stesso di cultura è a rischio o entra in crisi. Una delle questioni cruciali con cui dobbiamo confrontarci quando attraversiamo, viviamo o insegniamo aldilà o ai limiti di determinati confini, riguarda il significato e il valore che la cultura assume per quelle soggettività che si identificano con essa. La questione della politica identitaria è una questione personale, ma anche una problematica che riguarda l'essere e l'appartenenza; è la questione cruciale dell'essere umani. Pur essendo una questione condivisa da diverse soggettività in tutto il mondo, essa rimane la sorgente di differenze incommensurabili tra nazioni, culture e comunità che sono spesso divise da pratiche coloniali e neo-coloniali.

E' importante distinguere l'interculturalità da un pluralismo culturale apolitico o da politiche multiculturali superficiali che concepiscono l'uno nell'insieme e l'insieme come tutto. Renata Morresi intende la pratica interculturale come affermazione di una negazione, come pratica che nega l'affermazione furtiva di una cyber democrazia che mal rappresenta la globalità come un

mondo perfettamente condiviso e democratico; l'interculturalità *non* è un multiculturalismo felice, *non* è un nuovo discorso metafisico che in nome della conversazione e dell'alterità afferma le politiche e gli interessi dell'Occidente. Fare interculturalità e insegnare in maniera interculturale significa costruire una comunità interculturale che è “non-sessista, non-razzista, non-suprematista” in linea con le comunità interculturali che si diffondono attraverso l'Europa e i suoi centri urbani.

Poiché si tratta di una pedagogia di rotture epistemologiche e di atti contro-egemonici, l'interculturalità non può sottrarsi al difficile compito di assumersi la responsabilità di quelle condizioni di subalternità che si producono a livello globale, una dimensione che è ancora permeata da pratiche neo-coloniali di capitale transnazionale. La domanda che ci poniamo è la seguente: si può veramente parlare a chi non ha nulla dalla posizione dell'altro? Ricordando la complicità tra discorso e potere, Natasha Bonnelame e Tendai Marima sostengono che l'interculturalità, come metodo mirato a creare affiliazioni tra discorsi e culture, pur tentando di parlare *a* e *come* l'altro non può mai dimenticare o superare i limiti del parlare al posto di qualcun altro. Gli atti di creolizzazione e traduzione, che riconoscono le complessità e i limiti inesorabili del rappresentare l'altro, sono dunque necessari sia a livello politico che pedagogico se si vuole inventare e articolare una cartografia interculturale dell'alterità. La classe europea si deve impegnare in un compito auto-riflessivo e auto-critico per evitare che l'altro letterario, che viene invocato nel campo discorsivo, si sovrapponga all'altro sociale e politico che abita lo spazio interno ma anche quello esterno alla classe. La questione dell'alterità e della subalternità non può essere una semplice questione epistemologica e discorsiva, ma deve essere affrontata se si vogliono produrre e inventare cambiamenti sia a livello discorsivo che politico.

L'unico modo a nostra disposizione per superare questo vicolo cieco è quello di confrontarci con questo limite con responsabilità. Riconfigurando le manifestazioni testuali, discorsive e politiche della subalterna di genere attraverso i confini delle diverse località, Mina Karavanta utilizza l'interculturalità come pratica per riconstellare e quindi creare affiliazioni e connessioni che, pur essendo presenti e possibili, devono essere ancora articolate, immaginate e realizzate. La pratica interculturale infatti, ci richiede di affrontare la storia in modo translocale per disegnare una cartografia di differenze e somiglianze. Il fatto di liberare dal proprio contesto le condizioni politiche, sociali e storiche della subalternità è un gesto critico e rischioso che deve essere portato avanti con responsabilità e facendo attenzione ai dettagli e alle differenze di quella specifica condizione. Tale condizione è necessaria per produrre un immaginario postnazionale che favorisca la riconfigurazione del concetto di comunità; invece di essere il suolo che le soggettività occupano a livello nazionale e a cui appartengono per diritto di nascita o di parentela, la comunità

postnazionale rappresenta quel terreno comune che le soggettività costituite o non costituite devono imparare a condividere in maniera interculturale e continuativa.

Questa però, rimarrà solo una pratica utopica e pericolosamente auto-indulgente, se non si negoziano, criticano e decostruiscono sia a livello politico che sociale le politiche, i discorsi e la retorica del fare o del costruire comunità nazionali e interculturali, internazionali e locali che si sviluppano e crescono in tutto il mondo. Fare interculturalità, come sostiene Giovanna Covi, non può essere il compito di una pratica pedagogica che è confinata tra le quattro pareti della classe o da confini discorsivi limitanti. Al contrario, l'interculturalità deve essere sempre e fin dall'inizio un atto politico che combina la teoria e la pratica o, per meglio dire, riconosce la teoria come pratica ed opera sempre nell'ambito politico dove sono in gioco tensioni e conflitti sociali, storici e civili e dove convivono simultaneamente soggetti che sono costituiti e riconosciuti ed altri che non sono ancora costituiti. Se vogliamo che l'interculturalità non sia una parola vuota, che funziona come alibi per le pratiche egemoniche europee, allora fare interculturalità in Europa significa disfare e stravolgere l'Europa stessa intesa come nome, evento e idea, in nome di quelle comunità transnazionali, interconnesse e affettive che sono già presenti negli spazi civici dell'Europa o si creeranno nel futuro.

Rimane ancora una domanda: di chi è quest'Europa e in nome di quali soggettività invociamo l'Europa? Può l'interculturalità come pratica accettare la sfida complessa di ricordare e riscrivere la storia del passato, vale a dire la storia del razzismo, della schiavitù, e della colonizzazione, che hanno istituzionalizzato la rappresentazione stereotipata, la denigrazione e l'eliminazione dell'altro, e immaginare, inventare una storia attuale, fatta di cambiamenti e trasformazioni continue e che sono il risultato del diffondersi dell'intercultura in Europa? Per rispondere a questa domanda difficile, Joan Anim-Addo affronta le politiche di questa doppia contingenza, che è legata sia al ricordo che all'oblio, attraverso figurazioni politiche e discorsive della "minoranza significativa." Joan Anim-Addo analizza in maniera meticolosa le politiche che determinano la presenza assenza dei neri in Europa e così facendo, ci ricorda costantemente come sia facile dimenticare la questione dell'etnicità e della razza che i mezzi educativi e culturali europei e le pratiche discorsive e retoriche hanno cancellato. La necessità di ricordare ciò che viene dimenticato rappresenta una doppia sfida: prima di tutto ci chiede di ricordare la storia di come l'amnesia collettiva venga prodotta attraverso strumenti che cercano di cancellare il coinvolgimento dell'Europa e dei suoi stati nazionali nel colonialismo e nell'imperialismo; in altre parole, si tratta di ricordare che la modernità europea è una modernità coloniale; ci chiede poi di sviluppare una coscienza storica che sia in grado di collegare l'oblio del passato con le dimenticanze del presente, un oblio imposto dalle retoriche delle politiche di integrazione e di

assimilazione che riconoscono lo straniero, il forestiero, la soggettività non costituita, l'altro solo come valore supplementare che però, rimane sempre un meno, meno di uno, meno dello stesso, meno dell'umano.

Una pratica interculturale che vuole ricordare questa doppia dimenticanza e mettere in pratica questa doppia memoria, che Toni Morrison in un altro contesto chiama "rimemoria" (99), è in grado di articolare le possibilità politiche e discorsive della "minoranza significativa," di quella singolarità che "è ciò che sempre conta" per il semplice fatto di "essere *così com'è*" (Agamben 1). Questa "minoranza significativa," questa singolarità, la cui complessità non può essere ridotta a semplice valore supplementare e non può essere annullata o eliminata dalle politiche europee dell'assimilazione e dell'integrazione, si oppone alle politiche dell'amnesia culturale che il Consiglio d'Europa ha sistematicamente rafforzato durante l'ultimo decennio e anche prima. Il *Foglio Bianco sul Dialogo Interculturale* testimonia in tal senso come questo sforzo si sia protratto nel tempo e come il Consiglio d'Europa abbia rifiutato di fare i conti con le conseguenze dell'oblio che riguarda quel passato e quella tradizione dell'Europa che sono stati segnati dal colonialismo e dall'imperialismo e che non possono essere cancellati dalla semplice promessa di un'Unione Europea che sarà democratica e aperta a tutti. Le questioni della cittadinanza e della nazionalità, i problemi relativi alla mobilità e all'immigrazione, le questioni del lavoro e dei diritti umani ossessionano il sogno di un'Europa unita che va incontro al proprio destino, il destino di un mondo che emerge dalle monarchie e dagli imperi e le cui istituzioni economiche, militari, amministrative ed educative hanno trovato prima di altri ciò che ora chiamiamo globalità. Alla luce di queste riflessioni, domande come "chi è europeo/a?" e "chi appartiene all'Europa e a chi appartiene l'Europa?" sono urgenti e cruciali, soprattutto in quest'era dell'esilio, per invocare la tesi sviluppata da Edward Said alla fine di *Cultura e Imperialismo*, in quest'epoca della migrazione, dell'espatrio, della mobilità, dei rifugiati e dei senz'altro, dei cittadini e dei clandestini.

I popoli dell'Europa, vale a dire i cittadini e i non-cittadini che abitano sul suo territorio, sono chiamati a vivere insieme facendo riferimento ad un concetto di Unione che è il frutto di numerosi conflitti che derivano dal passato coloniale dell'Europa e dal suo presente post e neocoloniale. Questi conflitti permeano il contesto economico, politico e amministrativo dell'Unione Europea e mostrano l'Europa come "soggetto diviso" che "parla dall'interno di una metanarrativa che celebra lo stato-nazione" (Chakrabarty 40); tale soggetto costruisce un concetto forte di stato nazione e degli ordini del giorno affiancandoli alla sua disseminazione globale attraverso i canali coloniali e imperiali delle monarchie europee del XVIII° e XIX° secolo. L'Europa è dunque costruita come un soggetto "iperreale" intriso di storie che "sia l'imperialismo che il nazionalismo hanno raccontato alle soggettività colonizzate" (Chakrabarty 40); si tratta di un

soggetto che è condizionato dallo scontro dei periodi coloniale e postcoloniale e dall'inevitabile mescolanza di quel conflitto con il fenomeno della globalizzazione che ha le sue radici nelle spedizioni coloniali dell'Europa iniziate a partire dal XVI° secolo.

L'Europa nasce proprio dai conflitti e dalle contraddizioni di questa soggettività divisa che sperimenta la globalità come “strutturazione ideologica che cerca una volta per tutte di realizzare 'il mondo' come un trofeo che viene alzato in trionfo da alcuni stati nazione a nome di tutti” (Radhakrishnan 90). Tale soggettività è incastonata nella postcolonialità come uno “spazio globale e mobile che si spinge oltre le sovranità degli stati nazionali e le ortodossie dei luoghi d'origine,” (110) e rifà le radici nel cuore delle sue vecchie metropoli e delle città globali emergenti. Questa 'unità' europea che in passato aveva tentato di contenere l'altro coloniale attraverso la propria espansione imperiale dominando e reprimendo il proprio potenziale differenziale è ora chiamata a vivere “in maniera asimmetrica” (109) con i suoi altri, in una “incommensurabilità non negoziabile” (109) che corrompe la “purezza” delle metropoli europee. L'interculturalità come pratica teorica e politica è chiamata a destabilizzare e a mettere in questione l'Europa e i suoi accreditamenti (111), rivelando al contempo la sua incontestabile “capacità di influenzare il mondo intero sulla base della modernità coloniale che le permette di funzionare in maniera potente sia come luogo sia come non-luogo” (111). In questo senso, l'interculturalità invoca e decostruisce l'Europa come fantasia coloniale/postcoloniale, come esperienza vissuta, topos, simbolo e oggetto di desiderio che emerge come *aporia* tra la “convinzione ontologica” del suo nome e la “pratica epistemologica” (111) delle sue istituzioni. L'interculturalità inoltre deve ricordarsi di auto-decostruirsi per essere in linea con un mondo che è in perenne cambiamento ed è sempre diverso. Solo così, il mondo potrà liberarsi dalla prigione nella quale le definizioni lo hanno relegato.

Per mantenere l'interculturalità in gioco, *Interculturalità e Genere* invita chi legge a prender parte a quella conversazione senza definizioni già cominciata da *ReSisters*. Si sentiranno voci che parlano lingue diverse, comunicano con stili diversi ed esprimono schemi concettuali diversi. Le curatrici dei vari contributi desiderano sottolineare che i dieci saggi raccolti in quest'opera sono eterogenei nella loro multidisciplinarietà e negli approcci politici utilizzati per affrontare il tema in questione. Ciascun articolo riflette le opinioni dell'autrice e il difficile tentativo di articolare conoscenze condivise che devono ancora essere espresse.

Opere Citate

- Agamben Giorgio, *The Coming Community*. Trans. Michael Hardt. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1993.
- Braidotti Rosi, "The Uses and Abuses of the Sex/Gender Distinction in European Feminist Practices." *Thinking Differently*. 285-310.
- Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Griffin, Gabriele and Rosi Braidotti. *Thinking Differently: A Reader in European Women's Studies*. London: Zed Books, 2002.
- Kennedy, Elizabeth Lapovsky and Agatha Beins. *Women's Studies for the Future*. New Jersey: Rutgers University Press, 2005.
- Morrison Toni, *Beloved*. New York: Plume, 1987.
- Radhakrishnan, Rajagopalan. *Theory in an Uneven World*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.
- Said, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books, 1994.
- Scott, Joan Wallach. *Women's Studies on the Edge*. Durham: Duke University Press, 2008.

Le politiche dell'interculturalità

Una metodologia interculturale conversazionale: insegnare i razzismi di genere dal colonialismo alla globalizzazione

Giovanna Covi

Interculturalità, femminismo, insegnamento, democrazia

Mentre scrivo questo articolo, negli Stati Uniti una donna nera sta lasciando l'ufficio della Segreteria di Stato ad una donna bianca: Condoleezza Rice a Hilary Rodham Clinton. Quattro anni fa, Rice aveva sostituito un uomo nero, che a sua volta era seguito a una donna bianca: da Madeleine Albright a Colin Powell. Prima di loro, la successione era la seguente: da un uomo bianco ad un altro uomo bianco. Adesso, si vedono nuove figure che incarnano il potere. La gara tra un uomo nero e una donna bianca nelle primarie del partito democratico statunitense ha attirato l'attenzione del pubblico internazionale sulle identità di genere e razzializzate dei candidati. L'elezione di Barack Obama come Presidente viene considerata il segno di un grande cambiamento alla Casa Bianca almeno per quello che Obama rappresenta per la politica razziale e quindi, simbolicamente, anche per il nuovo governo delineato nel suo programma e diventato dunque strutturale.

Anche i media hanno evidenziato questo cambiamento simbolico di genere e razzializzato nella politica contemporanea e questo ha costretto gli euro-americani a vedere, ascoltare e interagire con delle identità che fino ad allora erano state condannate quasi completamente all'invisibilità e al silenzio a causa di un discorso egemonico e di un esercizio del potere patriarcale e razzista. La speranza è che presto si assista ad un dialogo transnazionale più partecipato, ad una produzione del sapere più inclusiva delle differenze, a diritti umani e cittadinanza che siano accessibili a tutti i tipi di diversità che abitano il nostro pianeta. La speranza maggiore per le società multiculturali è che esse portino avanti azioni condivise, offrano condizioni giuste a tutti e producano basi cognitive plurali. Questa speranza può essere riassunta in una frase: più democrazia sostanziale nel villaggio globale. È incoraggiante, oggi, poter rubare all'orizzonte politico uno sguardo di possibilità grazie proprio a questa speranza necessaria.

Sono convinta che il cambiamento sia il prodotto dell'unione tra possibilità e necessità, e la mia idea di interculturalità e genere è influenzata da questa credenza. Quando il cambiamento è solo una possibilità offerta dal potere costituito, i suoi effetti non garantiscono la non-assimilazione della differenza— e in quel caso, l'interculturalità rimane solo una parola

nuova lanciata dal Consiglio d'Europa nel 2008 e adottata dai governi nazionali per rendere più attuale il *melting pot* e fare delle politiche multiculturali dei ghetti; se così fosse, il progetto che il gruppo di *ReSisters* presenta in queste pagine non sarebbe degno di essere preso in considerazione. Quando l'interculturalità è solo l'espressione della necessità, i suoi effetti non hanno alcuna efficacia – paralizzata com'è dall'impossibilità, l'interculturalità esiste solo come sogno impossibile. Gayatri C. Spivak sostiene con forza la necessità che queste due condizioni coesistano, soprattutto quando descrive il sogno impossibile ma necessario della giustizia planetaria ecologica e afferma con forza che “dobbiamo imparare ad imparare dalle filosofie originali pratiche ecologiche del mondo” e chiarisce

Questo apprendimento è il prodotto del supplemento di uno sforzo collettivo guidato dall'amore. Quello che viene chiamato amore è in realtà uno sforzo – sul quale nessuno può esercitare un controllo, ma al quale ognuno di noi deve tendere – lento, attento da entrambe le parti – come si può ottenere l'attenzione della subalterna senza che ci siano crisi o coercizione? – per cambiare il modo di pensare e dirigerci verso la possibilità di una singolarità etica inaccertabile e che non è neppure una condizione sostenibile. Gli sforzi collettivi necessari devono essere mirati a cambiare le leggi, le relazioni di produzione, i sistemi educativi e sanitari. Eppure, senza il contatto responsabile del singolo con il singolo sarà invano cercare di cambiare il nostro modo di pensare. (*Critique* 383)

In effetti, senza quella che ho chiamato in termini più semplici la somma della possibilità e della necessità, “sarà tutto invano.” L'elaborazione attenta e densa del pensiero di Spivak mi ha spinto a formulare la seguente domanda che è alla base della mia analisi del genere e dell'interculturalità: quali sono le cose necessarie e quali quelle possibili che permettono all'interculturalità di fare la differenza nelle nostre vite di individui di genere che vivono in comunità interculturali? Spivak ci dimostra che, pur essendo impossibile, il sogno è assolutamente necessario – e non posso non evocare qui gli effetti potenti che il discorso “I have a dream” del Dr. Martin Luther King esercitò sul movimento sociale che estese i diritti civili a tutta la popolazione americana. “Sarà tutto invano” dice Spivak quando parla del numero crescente di scambi, relazioni e affiliazioni tra esseri umani che articolano attraverso l'amore il loro bisogno di cambiamento. Questo passaggio è inserito nel capitolo “Culture” dell'opera *A Critique of Postcolonial Reason* di Spivak ed è particolarmente importante per il nostro progetto visto che denuncia apertamente l'appropriazione di parti del mondo attraverso

la solidarietà. A proposito di questo, Spivak elabora l'espressione "*aimance*," formulata da Jacques Derrida e contenuta in *Politics of Friendship*, per condannare quelle azioni di solidarietà che sono portate avanti "per l'interesse del capitale piuttosto che per quello sociale e in nome di un'etica che conoscono poco," e ci mette quindi in guardia "da ogni dichiarazione che celebra risultati-raggiunti-attraverso-la-solidarietà;" Spivak cita, ad esempio, "le cosiddette femministe americane, il cui 'attivismo' si riduce ad organizzare conferenze [dell'Onu] animate da una leadership feroce e da una fame insaziabile di pubblicità" (383-4 n. 97). Questa stigmatizzazione brutale funziona come avvertimento e ci ricorda quali siano i modi migliori per affrontare l'interculturalità e il genere.

Credo che sia importante che anche il gruppo di *ReSisters* ascolti questo avvertimento. Come *ReSisters* infatti, abbiamo contribuito al progetto di *Athena* per diffondere gli studi di genere nel mondo accademico e abbiamo portato la solidarietà nella nostra società, trasformando l'interculturalità in azione allo scopo di creare una democrazia più partecipata. Siamo veramente stanche della posizione di potere che occupiamo in quanto docenti europee. Rimane ancora molto lavoro da fare per estendere il discorso di genere nel mondo accademico; tuttavia, la cosa più grave è che non siamo ancora riuscite a parlare da femministe europee con delle voci multirazziali, multi-etniche e multiculturali. Basti ricordare che *Athena*, la rete femminista più grande d'Europa, è composta virtualmente ed esclusivamente da donne bianche. La presenza di Joan Anim-Addo nel gruppo di *Athena*, come unica docente nera in *Athena2* a cui si sono aggiunte due dottorande nere in *Athena3*, è così peculiare che potrebbe addirittura essere considerata un'eccezione – un promemoria triste, ma rivelatore della segregazione razziale che domina nelle università europee e da cui non è immune neppure la 'multi-etnica' Gran Bretagna. Questa osservazione si può estendere benissimo anche alle donne musulmane. Quando viene rappresentata l'Europa multiculturale, essa è articolata perlopiù attraverso voci caucasiche. E queste voci, come ci ricordano Gabriele Griffin e Rosi Braidotti, non sono razzializzate – i bianchi in Europa non sono stati in grado di affrontare il loro razzismo, un vuoto che è stato sfruttato dai nuovi razzismi (226). Consapevole di questi limiti, il gruppo di *ReSisters* ha elaborato una pratica d'insegnamento come esperienza di insegnamento-apprendimento reciproca piuttosto che come semplice insegnamento per la classe; abbiamo abbracciato la responsabilità come impegno profondo, nel quale "le reazioni – le risposte – provengono da entrambe le parti" e la responsabilità è sempre una sorta di "abilità di 'risposta' e responsabilità verso qualcuno" (Spivak, *Critique* 384). Abbiamo cercato di mantenere vivo il dialogo tra teoria e pratica attraverso una

definizione di sapere come esperienza infinita d'imparare-ad-imparare; questa pratica ha aperto la strada ad una pedagogia che non è solo aperta al cambiamento ma che è lei stessa in costante mutamento. Personalmente, ho voluto portare in questo progetto l'idea che quando le due forze della possibilità e della necessità sono correlate e vengono esercitate congiuntamente, la differenza è in grado di introdurre nel sistema di potere differenze strutturali e materiali.

Ho aperto questo saggio con una riflessione sul genere e sull'intercultura veicolata da alcune considerazioni riguardo alle identità di alcuni rappresentati della politica contemporanea e nella speranza di illuminare l'associazione tra cultura e identità. Condivido con Kwame Anthony Appiah l'idea che la nozione di cultura, che attualmente ha raggiunto uno status onnipresente, sia molto legata all'identità e che l'attenzione attuale per la diversità, concepita come questione culturale sia in definitiva una questione identitaria – come nel caso di identità che sono 'in crisi' o identità che sono in parte identificazioni o ancora identità che sono definite come relazionali, soggettività temporali, identità gestite in maniera multipla e così via lungo la lista di articolazioni che le teorie femministe hanno contribuito ad alimentare. Eppure, la differenza viene percepita più in riferimento alle persone che non alle rappresentazioni. Come ci ricorda Appiah, l'enfasi del discorso contemporaneo sulla cultura implica “un costo in termini di risultato concettuale” (120). La circolazione di termini vuoti è pericolosa soprattutto a livello politico: parlare di cultura senza capirne la definizione è come parlare dell'Europa bianca senza accettarne la razzializzazione e quindi il razzismo.

Questo fatto dovrebbe metterci in guardia contro l'utilizzo diffusissimo di termini come *cultura*, *multiculturalismo*, *interculturalità*, la cui diffusione sommata alla povertà definitoria potrebbe produrre delle conseguenze gravi sulle vite reali delle persone. L'esame critico del termine di cultura elaborato da Appiah è particolarmente significativo soprattutto quando afferma: se la nostra idea di identità culturale si realizza attraverso l'idea dell'esistenza di una determinata cultura e senza considerarne il carattere, tale idea di identità diventa “concettualmente congruente” con un'idea di razza. Entrambe infatti, emergono da una relazione genealogica (136). Accetto questa sfida, perché avverto i pericoli della riduzione semplicistica dell'identità culturale, ad esempio quando dichiaro che sono italiana solo perché sono nata in Italia. Appiah ci spinge a rivedere questa affermazione dal punto di vista logico, quando espone il problema della circolarità argomentativa e da quello pratico, quando osserva che oggi “gli Stati Uniti non sono mai stati così poco diversificati a livello culturale eppure celebrano al massimo la loro diversità culturale,” e quando dichiara con forza che “queste due

cose non sono collegate” (153). Appiah ci dimostra che la diversità e la differenza sono valori molto celebrati nella nostra società anche a spese della lealtà al principio del pluralismo; egli ci mette in guardia contro un impegno umano scontato e ci chiede di assumere la responsabilità di giudicare gli eventi nel loro contesto. Come partecipante del gruppo di *ReSisters*, desidero portare avanti questo tipo di sfide allo scopo di dimostrare che il nostro impegno richiede più del fare rete tra diverse culture, come se la differenza fosse solo un spettacolo nuovo per il raggiungimento della libertà; in realtà, il nostro progetto mira a sradicare le fondamenta epistemologiche di quelle identità/culture che entrano in relazione e ad immaginare nuove ramificazioni e coalizioni in relazione, temporali, contingenti ed in costante crescita.

Gli eventi recenti della politica governativa americana hanno messo in evidenza che il discorso egemonico – bianco, patriarcale, eurocentrico – impone un doppio compito agli agenti razzializzati e di genere: oltre a formulare un programma persuasivo infatti, i rappresentanti politici devono decostruire le categorie identitarie. È necessario specificare una cosa: attraverso la decostruzione delle identità, non intendo scaricare le identità contro l’essentialismo e a favore del costruttivismo, perché considero le identità come prodotti delle strutture di potere e agenti di liberazione quando vengono a coincidere con identificazioni pubbliche ed esperienze individuali vissute (Alcoff 335). Sono convinta della validità delle politiche identitarie quando queste trattano in modo realistico le identità come costruzioni sociali e come realtà politiche ed epistemiche, nel senso di identificazioni e soggettività, e quando criticano le identità non-negoziabili come base per diverse azioni politiche (Moya e Hames-García 7). Credo infatti ad un progetto che mira alla democrazia radicale e alla promessa di una forma di egemonia che illustri i modi attraverso i quali opera il potere, ne esponga le dinamiche, così da rendere possibile la trasformazione sociale non solo attraverso rivoluzioni di massa, ma anche attraverso la ri-formulazione delle relazioni sociali nella quotidianità.

Questa credenza è universalmente intesa come democrazia sostanziale, partecipativa e assoluta; essa partecipa allo sforzo di ri-costellare l’essere umano in modo da includere discorsi molteplici e diritti per tutti.¹ Tale credenza implica che ci si confronti con il potere, ma anche che si negozi la contingenza con l’universalità, così come si negozia la diversità individuale con la differenza rappresentata dalle categorie identitarie. Nell’articolo “Restating the Universal,” Judith Butler ci mette in guardia contro dichiarazioni universali e sostiene la necessità di riaffermare l’universale come ciò che non è stato ancora articolato. Butler

prende in esame la condizione spettrale del concetto di umano e parla di coloro che lo considerano inadeguato, chiedono di accedere alla condizione umana, ne manipolano e contaminano lo status e ne purificano il valore universale. Butler abbraccia una definizione di universalità che è ancorata in una lingua culturale specifica e in un discorso vulnerabile, offrendoci la possibilità, ma non la necessità di liberare il passato dai parametri che definiscono l'universale nella sfera politica. Secondo Butler quindi, “senza la traduzione, l'unico modo per affermare e diffondere l'universalità è la logica coloniale ed espansionista” (“Universal” 35). In altre parole, attraverso il suo discorso Butler vuole “provocare una serie di domande che dimostrino la profondità del nostro non-sapere quando reclamiamo le norme del principio politico” (“Universal” 41). Butler ci invita quindi a riconoscere la necessità di articolare l'universalità nella nostra lingua per spostare i limiti del linguaggio. In questo modo, la traduzione diventa una teoria/pratica di responsabilità politica che ricorda la teoria della subalternità di Spivak del 1988 e la sua pratica della traduzione del 1996. Questa mossa mette in luce discorsi divergenti che manifestano in modo discontinuo la violenza epistemica degli universali attuali, ma anche la potenzialità della traduzione in termini di omogenizzazione e appropriazione (Butler, “Universal” 37). Invoco anch'io questo doppio gesto per criticare la solidarietà femminista di stampo coloniale. Butler condanna in maniera esplicita dichiarazioni semplicistiche e universali riguardo ai diritti delle donne e così facendo, evidenzia l'incapacità di Susan Okin e di Martha Nussbaum di tradurre culturalmente la giustapposizione tra diritti etnici e di genere (Butler, “Universal” 35). È importante che questa sua denuncia serva da ammonimento anche per noi di *ReSisters* che affrontiamo questioni legate all'interculturalità e al genere.

Se da una parte guardo in maniera positiva il collasso dell'universalità, dall'altra voglio sottolineare che la negazione di identità fisse e la riproduzione di gruppi di persone con una sola voce non devono essere visti come conseguenze irresponsabili di una politica senza soggetti. Ogni giorno le soggettività marginalizzate negoziano le loro posizioni all'interno del sistema di potere delle loro società attraverso la ridefinizione della loro universalità e particolarità che è in parte imposta come categoria. Anche se la soggettività viene costruita e nominata in maniera sbagliata dal sistema di potere, è proprio la soggettività che determina l'azione che è un processo continuo fatto di atti di resistenza che producono cambiamenti interconnessi e fertilizzano il suolo per far crescere delle azioni dirette a correggere le discriminazioni e le ingustizie sociali (Butler 321 in Alcoff). Le diversità raccolgono con le loro battaglie una serie fluida di perdite e guadagni che ci danno un'idea di chi è considerato

umano nelle nostre società, una domanda che Mina Karavanta affronta in modo attento nel saggio raccolto in questo volume. Gli atti di resistenza non riguardano solo i gruppi definiti dall'oppressione e dall'esclusione, ma anche le alleanze e le coalizioni che producono la formazione di nuovi gruppi. Tale negoziazione si sviluppa in quella terra di mezzo, che si situa tra la necessità del cambiamento, ossia il sogno di un mondo bello e a-venire, e la possibilità del cambiamento, vale a dire la lotta contro un mondo brutale. Sarebbe una grossa perdita se riducessimo l'equilibrio delicato tra queste azioni alle semplificazioni simboliche delle particolari soggettività costituite; sarebbe un grave limite ridurre l'azione individuale, che esprime la diversità, alla semplice performance come/per una categoria della differenza.

Questo equilibrio difficile è illustrato dalla critica formulata da Afsaneh Najmabadi riguardo alle possibilità di esprimersi offerte dalla pedagogia. Visto che il concetto di intersezionalità (Crenshaw)² ci ha permesso di parlare come soggetti marchiati dalla molteplicità e il femminismo postcoloniale ha contribuito alla moltiplicazione e ibridazione degli spazi dai quali possiamo parlare, Najmabadi sostiene che sia necessario adesso parlare da "interazioni non disponibili" (71) e insegnare gli studi delle donne attraverso la smentita di categorie multiple ed ibride che fanno riferimento ad un'identità predefinita. Ispirandosi a Judith Butler, Najmabadi abbraccia una forma di "resistenza affermativa" (78; Butler *Imitation* 15) e sostiene: "la fluidità dello spazio intellettuale non deve essere motivo di paura o insicurezza" (78). Interpreto la resistenza di *ReSisters* come una vera e propria pratica affermativa, perché implica un certo grado di rischio. Najmabadi si presenta a chi legge in termini che evitano categorizzazioni facili:

una femminista, che viene da una regione dove la maggioranza della popolazione è musulmana, dall'Iran, un Paese che è stato governato negli scorsi diciannove anni da una repubblica islamica, e che vive negli Stati Uniti e insegna corsi sull'Islam e le donne. (74)

Per sfidare la "produzione dominante dell'Islam," Najmabadi si chiede: "come faccio a parlare, scrivere, e insegnare l'Islam in questa situazione creata dall'anti-islamismo dominante?" (74). Osservando che "la divisione attuale tra Islam e anti-Islam ci obbliga a posizionarci in contrasto con queste due istanze," Najmabadi sostiene di non aver scelta e di voler parlare "da una zona doppiamente contaminata" (77), quella in cui si posiziona una docente che si rifiuta di usare vecchie categorie identitarie e di produrre nuove identità

attraverso la creazione discorsiva di nuove categorie. Qui Najmabadi espone chiaramente i dilemmi del parlare *per*, ma anche del parlare *come*.

Che un'attenzione critica di questo tipo sia quanto mai urgente, emerge chiaramente dalle politiche governative contemporanee, ossia dai commenti della cancelliera tedesca Angela Merkel sulle primarie dei Democratici americani. Merkel rifiuta di considerare la sconfitta di Hilary Rhodam Clinton alle primarie come sconfitta delle donne, mettendo in evidenza che la vittoria di Obama non deve essere letta come un trionfo dei neri. Merkel loda la determinazione della Clinton e i risultati raggiunti da quest'ultima come Segretaria di Stato; definisce la sua campagna un successo, giudica positivamente la sua resistenza e invoca la sua esperienza come modello per l'emancipazione delle donne. Vorrei sottolineare che l'opinione della cancelliera tedesca si basa su un'idea di donna come categoria fissa ed è in linea con la tematizzazione delle donne portata avanti dalla Segretaria di Stato nella sua campagna elettorale. Trovo che queste implicazioni siano paralizzanti, come sostiene Jana Hensel quando afferma che se Clinton avesse dato maggiore attenzione al femminismo invece che alle donne, avrebbe potuto evitare quei rischi che Obama ha scansato rifiutando di tematizzare la razza. Nel dialogo tra le due donne tedesche, Merkel non riesce a comprendere i vantaggi liberatori di un'identità negoziabile e focalizza la sua attenzione parlando *come/per* le donne invece che *con* le donne quando, ad esempio, parla della sua esperienza pionieristica di donna al governo e simultaneamente si dice contenta di essere stata portata al governo come la 'ragazza di Kohl,' la donna che poteva garantire di non essere una femminista. Il vicolo cieco è evidente: facendo il suo ingresso nel potere patriarcale come donna non-femminista, ha relegato se stessa e le sue tesi all'interno della gerarchia e in un discorso che è ancora patriarcale.

Questo aneddoto biografico mi conferma che, per essere efficace, il cambiamento politico richiede la presenza di due forze simultanee, la necessità e la possibilità. Tale duplicità è illustrato dalla dichiarazione di Reinhold Niebuhr che afferma: è la nostra "inclinazione alla giustizia" a "rendere possibile la democrazia" e in maniera simile è la nostra "capacità d'ingiustizia" a "renderla necessaria" (in Crick 120). Questo principio generale può essere applicato anche al femminismo e all'anti-razzismo intesi come guardiani inalienabili della democrazia. Per queste ragioni, se vogliamo che la democrazia si materializzi nei contesti multiculturali, l'interculturalità non può rimanere un'opzione. Ci sono numerose prove che ci dimostrano che il semplice scambio delle informazioni tra le culture in nome della varietà produce solo metropoli ghetizzate. Eppure, esiste un'altra tesi convincente che promuove un

cosmopolitanesimo in sviluppo che dia valore “alla varietà umana per quello che produce in termini di azione umana” (Appiah 268), un cosmopolitanesimo che, pur essendo radicato nel liberalismo, immagina una società interdependente che si fonda su un consenso non metafisico, sulla relazione e la conversazione (si veda Appadurai 213-75). Sono convinta che solo se esiste un modello in cui la possibilità e la necessità coesistono vermanete, le azioni interculturali possono incidere veramente sulle esperienze vissute dei vari soggetti e questi ultimi possano negoziare in termini paritari con il potere. Se questa condizione non sussiste, l’interculturalità è in pericolo e rischia di rimanere bloccata nella pagina delle campagne di promozione del Consiglio d’Europa e di essere dimenticata dopo il 2008.

Mentre scrivo questo articolo, i media locali stanno mettendo in evidenza la rappresentazione della differenza nella politica della mia regione, il Trentino, in Italia. Le elezioni provinciali hanno avuto luogo nell’autunno del 2008, mentre quelle locali sono fissate per il maggio del 2009. In base al programma dell’Unione Europea, che promuove le pari opportunità per tutti/e e invita gli stati membri ad istituire misure e azioni positive a favore del genere, i politici hanno discusso a lungo la questione delle quote rosa per le candidate donne delle loro liste. In Italia, in qualsiasi posizione di potere, l’uguaglianza di genere è ancora lontana dall’essere realtà. Anche altre diversità discriminanti non sono ancora state riconosciute dai nostri politici: mi riferisco alle differenze etniche, religiose, nazionali e linguistiche che vengono usate come descrittori dell’esclusione e della non-cittadinanza; la razza viene menzionata soltanto in riferimento a casi sempre più numerosi di violenza razzista. Sebbene siano state largamente discusse, le misure prese per favorire la partecipazione politica delle donne sono minime e il rinnovo del Consiglio provinciale è stato caratterizzato da un drammatico calo del numero, già minuscolo, di donne elette (solo 4). Per quanto riguarda le elezioni cittadine, due donne candidate sindaco si sono ritirate ancora prima che partisse la campagna elettorale. Anni fa, quando le forze dal basso – la necessità di cambiamento imposta dalla prima e dalla seconda ondata di femminismo – erano la sola sfida al potere costituito, c’erano molte più donne nelle nostre istituzioni politiche. Ora che le forze dall’alto – la possibilità di cambiamento offerta dal programma dell’Unione Europea – sono state stabilite, sembra che la necessità sia svanita del tutto. Di conseguenza, mentre nella politica americana il cambiamento delle identità rappresentative non sembra solo necessario, ma anche possibile, nella politica del Trentino tale cambiamento appare solo nominalmente possibile, ma non più necessario. Le due condizioni però, richiedono sincronia. Se la

possibilità o la necessità rimangono indietro, il cambiamento non è consequenziale e non avviene.

Prima ho preso in considerazione Angela Merkel, la cui posizione prominente nella politica tedesca mi pare limitata se esaminata dal punto di vista delle politiche di genere; ho suggerito che tale limite derivi dalla mancanza della necessità a causa dell'assenza di una coscienza femminista. Per quanto riguarda il mio contesto locale invece, il Trentino, dove assisto ad un teatrino politico che è stato abbandonato dalle donne e anche dalle femministe, mi trovo di fronte a una scena dominata dalla possibilità formale del cambiamento senza che ci sia l'impulso necessario per produrre questo cambiamento. Capisco perché le donne della mia generazione che hanno ormai esaurito le loro energie dopo aver contribuito con successo al cambiamento delle leggi oppressive e patriarcali nell'Italia degli anni '70 non potevano all'epoca entrare a far parte di istituzioni politiche che si opponevano alle politiche del movimento femminista. Ovviamente capisco i bisogni psicologici della generazione successiva alla mia, donne che sono diventate adulte negli anni '90 e che si volevano differenziare dalle loro madri indossando in maniere diverse il post-femminismo. Guardo con trepidazione e speranza quelle giovani che diventano donne oggi che percepiscono l'esperienza della mia generazione come preistorica in un momento in cui le pressioni sociali ci richiedono di tornare alle politiche istituzionali e partitiche. Capisco il senso di perdita che circola in questo periodo, ma non giustifico l'abbandono del campo. Voglio dire che il fatto che le donne rifiutino di entrare in battaglia ancora prima che questa cominci, ci dimostra che l'entrata in politica di una quota modesta di donne è insignificante e che gestire le politiche istituzionali è un lavoro inospitale e noioso per le donne; da questo punto di vista, le conseguenze per la nostra democrazia appaiono veramente funeste. Le donne di tutte le generazioni sono in parte responsabili di questo fallimento. Da una parte, interpreto il consenso di Merkel al patriarcato come rappresentazione della perdita di opportunità culturali e dall'altra, leggo la resistenza passiva delle donne in Trentino, che si rifiutano di entrare in politica, come segno della perdita di opportunità sociali. In entrambi i casi, la perdita maggiore è politica e risiede nel divario tra trasformazioni culturali e sociali. A questo proposito, il gruppo di *ReSisters* ha tentato di impagnarsi in un progetto che non separa la cultura dalla società, la letteratura dalla politica, l'insegnamento e il pensiero critico dal sapere.

Una delle voci più importanti della storia politica italiana è Rossana Rossanda. Nata nel 1924, si unì al movimento della Resistenza all'età di diciannove anni e dopo la guerra diventò

una delle figure cardine del partito Comunista, dal quale fu espulsa nel 1969 quando decise di fondare assieme ad altri il quotidiano *Il Manifesto*. Nel corso degli anni, le sue opinioni taglienti hanno segnato la vita intellettuale italiana. Nel 2004, con il titolo *La perdita*, Rossanda pubblica una conversazione con la psicoanalista Manuela Fraire e con un commento scritto dall'attivista femminista Lea Melandri. Tra le tre voci che discutono il significato pubblico e privato della perdita, la sua è la più incisiva: si parla di spaesamento nel contesto politico attuale, della perdita degli ideali politici, del lutto affettivo, della perdita di una persona cara, di un/a amico/a o di un/a parente. La conversazione ruota intorno ad eventi tragici come la morte, la cui fine non è mai una soluzione al problema ma piuttosto l'eliminazione attraverso la morte di una persona. Eppure, queste donne non inseguono la resurrezione; al contrario, esse cercano di accettare questa condizione proprio per sconfiggere l'ossessione della morte che la nostra civiltà tiene fuori dalla scena pubblica e per sconfiggere la depressione che significa innanzitutto perdita di significato.

Pur dimostrando di avere punti di vista divergenti, tutte e tre sembrano concordare sul fatto che si debba imparare a capire questa condizione esistenziale, anche se ciò significa imparare a convivere con elementi che non possono essere accomodati come nel caso dell'esperienza politica di Rossanda e del ruolo di Melandri nelle associazioni femministe. Collezionando perdite dolorose ma rimanendo comunque in vita, l'Io diventa sempre più dolorante e rigido; tuttavia, non dovremmo mai perdere la capacità di dare un senso alla nostra esistenza – alla nostra vita fatta di perdite dolorose. La conversazione è un invito ad accettare la sofferenza personale, ma anche un'esortazione a immaginare una politica che sia consapevole dei propri limiti. Tra gli sforzi degni di nota e raccontati in questo libro, vale la pena ricordare l'invito a combattere i sentimenti personali di desolazione e di abbattimento e l'esortazione a non abbandonare la responsabilità politica anche quando il progetto è radicato in un terreno incerto. Questo testo è un'ispirazione per il progetto d'insegnamento portato avanti da *ReSisters*. Come dimostrerò più avanti, la metodologia conversazionale ci permette di aprire un luogo di discussione pubblica aperto allo scambio interculturale e fertile dal punto di vista dell'apprendimento. La ricerca presentata in *La perdita* assume le sembianze di una conversazione che ci offre tre posizioni, voci e opinioni diverse che si interrogano su questioni rischiose e ci permettono di osservare come i diversi punti di vista vengano articolati in maniera relazionale e come le questioni vengano volutamente lasciate aperte in maniera da invitare chi legge a partecipare attivamente alla discussione e da promuovere l'interculturalità. Questa conversazione offre un modello di apprendimento che ci coinvolge

in uno sforzo infinito mirato ad esprimere le nostre esistenze quotidiane e a dare un nome alle speranze di quello che è ancora a-venire, come sottolinea Karavanta riprendendo Derrida, un futuro infinito che, una volta immaginato, potrebbe portare quel giusto cambiamento di cui necessita il nostro tempo.

Per ritornare all'impegno politico nel contesto della perdita, nell'opera *Precarious Life*, Judith Butler suggerisce basandosi sulla filosofia femminista in modo esplicito e forte, che la politica non dovrebbe arrendersi di fronte alla violenza e alla morte. Al contrario, dovrebbe mettere la vulnerabilità al centro del suo programma in una comunità globale politica e interdipendente dove la violenza e la sofferenza offrono possibilità per relazionarsi agli altri invece che eliminarli. Questi appelli a forme affermative di resistenza mettono in evidenza le forze contrastanti e complesse che contribuiscono all'azione politica. L'invito più forte a non abbandonare il campo è espresso dai versi che chiudono la poesia "Autumn Leaves" di Allen Ginsberg: "felice, di non essere/ ancora un cadavere." Questo invito dovrebbe essere accolto, non solo dalla politica istituzionale tedesca e italiana, ma anche dal presidente americano Obama e dalla Segretaria di Stato Hilary Rhodam Clinton, visto che mantenere un equilibrio precario tra la possibilità e la necessità quando si tenta di attuare un cambiamento, implica spesso il rischio di negare le identità politiche e di cadere nell'irresponsabilità liberale. Prendendo in considerazione questi contesti politici interdipendenti, siamo portati a concludere che il lavoro da fare è immenso sia a livello globale che locale. Si tratta però di un lavoro che va fatto anche se a farlo sono soggetti rigidi e doloranti e l'interculturalità, come verbo – azione – e non come nome, rappresenta il cuore di questo lavoro così come nel caso di un insegnamento che è mirato all'istruzione e all'*empowerment*.

Combattere le discriminazioni di genere e razziali è un compito tremendamente complesso; anche render conto delle voci sollevate dai diversi movimenti e dai programmi lanciati dalle istituzioni è difficile. Il dialogo interculturale rischia di non portare alcun cambiamento nelle nostre società multiculturali se non si traduce in azioni e idee condivise. Audre Lorde ci ha messo in guardia contro "il riformismo più grossolano" che si basa sulla "semplice tolleranza della differenza" "invece di considerare la differenza" "una riserva di polarità necessarie che la nostra creatività può trasformare in dialettica" per realizzare "la necessità dell'interdipendenza" e stimolare "il coraggio e il sostegno a favore di azioni prive di statuti" (111). Hames-García, coordinatrice di *Reclaiming Identity* un volume in cui si sostengono identità critiche non-essenzialiste ma materialmente radicate, riferendosi a Lorde dice

La possibilità e la necessità della comprensione e del giudizio transculturali [...] che] richiedono una teoria riguardo alle modalità attraverso le quali gli interessi di un gruppo possono espandersi [...] riconosce la possibilità di un sapere più o meno oggettivo in relazione ai bisogni e agli interessi umani, come il bisogno di auto-determinazione e di libertà dalla schiavitù del genere, razziale ed economica o l'interesse di un essere un umano multiplo e completo in se stesso. (127)

L'interculturalità non può materializzarsi se non si unisce alle forze della possibilità e della necessità. In maniera simile, il femminismo e la democrazia devono occupare una terra di mezzo, una zona di frontiera caratterizzata dall'impegno costante per la giustizia e dalla consapevolezza che il cammino è infinito ma merita di essere intrapreso. Questa idea ha alimentato il modello conversazionale utilizzato da *ReSisters* nel progetto iniziato cinque anni fa. Ora continuiamo a portare avanti questa nostra battaglia per una concettualizzazione pratica dell'interculturalità, rafforzata dall'invito al dialogo interculturale promosso dal Consiglio d'Europa. Siamo infatti convinte che la pedagogia sia una forma di battaglia di liberazione che mira proprio alla pratica interculturale (si veda Hau 139). Le pratiche sociali e la conoscenza sono necessariamente politica e quindi “la possibilità di interpretare il nostro mondo in modo accurato dipende fundamentalmente dalla nostra capacità di capire cosa dobbiamo fare per cambiarlo” (Mohanty 161).

Sono un'insegnante e il mio lavoro lo faccio con soddisfazione e passione. Non posso immaginare la mia ricerca senza l'insegnamento – in realtà, gli argomenti che prendo in esame non si applicano al contesto dove lavoro, ma le domande che affronto e le preoccupazioni e i sogni che esprimo rientrano nella mia pratica d'insegnamento. Mi sono sempre presentata come una docente femminista e ho sempre informato le mie classi riguardo alla mia posizione ideologica. Sono convinta che le/gli studenti debbano sapere che parlo da femminista e che condivido una certa definizione di femminismo, anche quando non affronto nello specifico questioni legate al genere e alla sessualità. Condividendo con loro questo aspetto della mia identità, voglio mettere in evidenza che il femminismo rappresenta per me la lente attraverso la quale osservo ogni cosa, non solo le donne, il femminile, il maschile e il genere. Il mio obiettivo è trasmettere l'idea che, visto che l'umanità è sessualizzata, le culture umane sono sempre di genere e riconoscere questa situazione ci permette di diventare agenti piuttosto che rimanere oggetti delle politiche di genere e quindi della politica in generale.

Sono d'accordo con bell hooks quando dice che il femminismo dovrebbe essere aperto a tutti. Credo inoltre, come sostiene Joan Wallach Scott, che il femminismo dovrebbe essere l'esercizio della critica – per opporsi alle ortodossie, esporre i sistemi di pensiero, interrogare le premesse e destabilizzare il potere (7). Nella sua ricerca infinita di inclusione, la democrazia ha bisogno del femminismo – non può far niente senza di esso. Sono convinta di questo pur nella consapevolezza che l'associazione tra femminismo e democrazia non permetta facili semplificazioni: da Saba Mahmood infatti, ci dimostra che in molti Paesi, compreso l'Iraq di Saddam Hussein e l'ex Unione Sovietica, la mancanza di una democrazia liberaldemocratica ha promosso e non ostacolato l'emancipazione delle donne (100). Tuttavia, quando parlo di femminismo, mi riferisco a qualcosa di più che non alla semplice emancipazione e alle pari opportunità.

Nella mia mente, il femminismo e la democrazia sono forme che trasformano il pensiero critico in azione; né il femminismo né la democrazia ci offrono un'immagine predefinita del futuro. Entrambe si concentrano piuttosto sul presente per denunciare le discriminazioni e per produrre nuovi saperi; entrambe esercitano in modo produttivo e continuo l'auto-critica. È ad opera del pensiero femminista che, ad esempio, la categoria di *donna* come oggetto d'analisi è stata decostruita dalla dichiarazione epocale di Simone de Beauvoir che afferma: “non si nasce donna.” In maniera simile, la teoria femminista ha elaborato il concetto di *genere* per liberare la differenza sessuale da un modello essenzialista e poco dopo è andata avanti nella critica del concetto stesso di genere e nella spiegazione dei soggetti post-genere; è solo di recente infatti, che la teoria femminista è tornata ad affrontare la relazione complessa tra genere e sessualità. Alla fine e per effetto delle pressioni delle donne di colore, lesbiche, bisessuali e transgenere, il femminismo si è ridefinito come femminismo al plurale, nel tentativo di articolare una critica che renda conto delle differenze intersezionali all'interno della differenza di genere.

L'alleanza discorsiva deve essere più ampia ed aperta: le teorie critiche della razza, della globalizzazione e degli studi postcoloniali dovrebbero amalgamarsi per produrre resistenza e creatività, per rinnovare il nostro senso di responsabilità e la nostra attenzione rispetto alla trasformazione che i diritti umani e i valori stanno subendo in epoca attuale. Recentemente, Rosi Braidotti ha affrontato la questione parlando della soggettività politica e della rappresentanza in relazione alla spiritualità, sostenendo che l'ordine del giorno della teoria critica deve basarsi su una serie di negoziazioni. Il nucleo della sua tesi è riassunto nella frase che Braidotti prende in prestito da Adrienne Rich per intitolare il suo saggio “In Spite of

Times” [“Malgrado i tempi”] e per segnalare che “l’attivista politica deve pensare 'malgrado i tempi' e quindi 'fuori dal tempo,' sviluppando un’analisi – le condizioni di possibilità – del futuro” (Rich 159 in Braidotti 16). Vorrei aggiungere che l’insegnante femminista dovrebbe agire come un’attivista politica, come sottolinea Caroline S. Hau nella sua analisi sulla relazione tra cambiamento intellettuale e sociale, tra pedagogia e lotte di liberazione che determinano le condizioni della possibilità della verità (165).

L’insegnamento è una componente essenziale delle società democratiche e il femminismo ha affrontato la pedagogia come parte della propria lotta di liberazione per rendere più democratiche le relazioni in classe e per combattere il sessismo nelle strutture e nei discorsi educativi. Senza gli scambi fruttuosi, le sfide impossibili e le varie frustrazioni che accompagnano le nostre pratiche d’insegnamento, il lavoro di ricerca sarebbe limitato all’università come mondo a parte e la critica femminista sarebbe minata nel suo significato primario, vale a dire l’azione per il cambiamento. La critica femminista, e questo è già successo troppo spesso, rimarrebbe intrappolata nelle lotte ideologiche tra fazioni e diventerebbe sempre più incapace di interrogare i significati attraverso i quali il pensiero organizza l’azione. L’istituzionalizzazione accademica degli studi femministi/di genere ha contribuito in gran parte a questo addomesticamento. Eppure, il femminismo dovrebbe essere indirizzato al cambiamento – sociale, materiale e non soltanto a quello culturale, perché i soggetti femministi sono sempre incarnati, anche quelli che Gayle Salamon considera in “Transformism and the Future of Gender” aldilà dell’opposizione maschio-femmina. La persona *transgender*, che rifiuta di identificarsi come donna, ma usa comunque la categoria femminile, non è una costruzione femminista ideologica; si tratta di un corpo e di una psiche che chiedono di essere rappresentati da una teoria femminista che, seppur marginale e in ritardo, ospita questo tipo di impegno intellettuale (117-8). Una teoria che sia ospitale all’articolazione dei generi che sono più di due, è quello che chiamo teoria femminista, perché si preoccupa delle esperienze vissute di tutti i corpi materiali e sessuati che compongono l’umanità. In questo senso, il contributo di Liana Borghi in questa raccolta è fondamentale. Nella sua ricerca infinita per la giustizia, il femminismo, così come la democrazia che è simultaneamente possibilità e necessità, deve sempre trasformarsi per diventare più ospitale nei confronti di quelle realtà incarnate e in costante trasformazione che formano le tessiture sociali in perenne mutamento. Il femminismo deve affrontare il dialogo interculturale e Paola Zaccaria aggiungerebbe che quest’ultimo deve essere condotto in una lingua ospitale. Adrienne Rich sviluppa con efficacia questo punto quando ci esorta a non riposarci nella

Terra Appena Scoperta, ci invita a non sederci per costruire un Tempio, ma a continuare a viaggiare. Dal mio punto di vista, il femminismo e la democrazia sono espressioni di questa ricerca senza posa e l'insegnamento femminista partecipa a questa ricerca temporale. Nel mio caso, la pedagogia femminista non coincide con l'insegnamento del femminismo, addomesticato in modo riduttivo in una disciplina chiamata studi di genere, ma con l'insegnamento democratico che viene articolato dalla forza femminista che ci spinge a cambiare l'oggetto della nostra analisi. In altre parole, la pedagogia femminista dovrebbe essere sempre interdisciplinare, perché si realizza grazie alle conoscenze e alle metodologie dei vari discorsi disciplinari, che ogni oggetto di analisi ci chiede di utilizzare, ogni volta che tentiamo di descrivere, analizzare e decostruire le interpretazioni date e di produrre nuove figurazioni. Uno degli scopi che mi propongo di raggiungere è dimostrare che la pedagogia femminista ha bisogno di un metodo che deve essere contingente e plurale – e quindi, interculturale. Da qui la proposta di una metodologia conversazionale.

La pedagogia critica femminista e transnazionale di *ReSisters*

Le società democratiche di oggi stanno affrontando la sfida di ospitare delle diversità su basi uguali, una battaglia che sfida il mito assimilazionista del *melting pot* e che decostruisce la politica del multiculturalismo che ammette ogni differenza all'interno di un modello che cambia solo in termini di addizione. Lo scopo è quello di superare le ghetizzazioni sociali e di costruire lingue, saperi, forme di alleanza e comunità che possano funzionare in modo interculturale e comunicare con efficacia attraverso le differenze senza eliminare le loro specificità.

Anche il femminismo viene messo alla prova; esso non è più monolitico – la sua pluralità come femminismi significa che non si tratta più di un *melting pot*, governato dalla regola del bianco di classe media, e che non può più accontentarsi del pluralismo multiculturale liberale che ha rappresentato finora le donne bianche come femministe, quelle nere come rappresentative degli studi delle donne e tutte le altre come zitte e velate. La storia del femminismo è caratterizzata da separazioni, tensioni, lotte, ferite che si rimarginano e cicatrici che rimangono visibili. La classe, il sesso, la razza, l'etnia e la religione rappresentano delle divisioni radicali all'interno del femminismo – una ricchezza ma anche una minaccia. Mi sembra che il femminismo vada periodicamente fuori moda, non solo perché le sue lotte interne alimentano la supremazia patriarcale, ma anche perché le sue divisioni interne producono delle discriminazioni laceranti. Il suo equilibrio è precario come quello della

democrazia. Per mantenere questo equilibrio possibile e necessario non bisogna mai fissare una certa posizione – democratica e/o femminista – in un’icona: la democrazia non è uno sport per spettatori; è un gioco aperto a tutti e a cui tutti devono partecipare per evitare che finisca. La democrazia inoltre, ci chiede di imparare a vivere con le nostre ferite di “esseri doloranti e rigidi” (Rossanda) le nostre esistenze vulnerabili e “precarie” (Butler), pur continuando ad immaginare forme positive di resistenza e questo “malgrado i tempi” (Rich). Quando tutti i giocatori giocano, la pluralità multiculturale si offre come opportunità per cambiare le regole del gioco e riconfigurare il campo – all’interculturalità intesa come azione è offerta l’opportunità di articolare modi per sapere, parlare e interagire più ampiamente condivisi. Per le femministe di oggi, l’interculturalità non è un’opzione: è una necessità e una possibilità, anche se la sfida appare rischiosa.

L’interculturalità concepita in questo modo non può essere ridotta ad un concetto astratto – la promozione del dialogo interculturale da parte del Consiglio d’Europa è uno slogan efficace, ma rimane solo uno slogan se l’interculturalità resta congelata in una definizione metafisica. Raj Isar insiste che l’interculturalità va intesa innanzitutto come un incontro basato su negoziazioni volontarie tra individui che si scambiano categorie logiche, sistemi di rappresentazione, credenze, norme, pratiche rituali e tradizioni – individui che desiderano superare i loro confini esistenziali e richiedono innovazioni culturali, economiche, amministrative. L’interculturalità diventa allora il fulcro del nostro progetto pedagogico. La scena politica nella mia regione mi dimostra che l’azione non ha senso, se non è alimentata dalla forza volontaria della necessità, ed è del tutto irrilevante come gli sforzi frettolosi dei partiti dominati da uomini che si affrettano a riempire le quote (disuguali: solo il 30% di donne) con candidate donna sconosciute e reclutate all’ultimo minuto. Questa situazione è abbastanza diversa dalle negoziazioni portate avanti dai governi che abbracciano le politiche multiculturali per ospitare differenze nazionali-culturali all’interno delle loro società. Visto che il femminismo dovrebbe essere basato sulle richieste di innovazioni socio-culturali, esso dovrebbe anche impegnarsi in azioni interculturali; da parte sua, la pedagogia femminista dovrebbe aumentare il dialogo e le rappresentanze interculturali. Ciò significa affrontare la pluralità come attività politica, piuttosto che come ipotesi mitologica; dare spazio alle creolizzazioni per radicare le identità nella temporalità plurale dell’esistenza; esprimere nuove alleanze e immaginare nuove realtà.

Come esercizio critico per una pratica trasformativa, il femminismo ha bisogno di una teoria e di azioni, di un impegno politico e intellettuale, di un equilibrio tra ricerca e

insegnamento per dar vita ad una lotta responsabile ed efficace capace di evitare la contraddizione tipica del femminismo: da una parte, rimanere congelato in un'inclusione omogenizzante, l'equivalente del monopolio storicamente perpetrato dalle donne bianche occidentali che si rappresentano come soggetti di genere universali; dall'altra, essere diluito in separatismi irriducibili, le cui lotte laceranti distruggono il femminismo nel suo insieme. Trovare dei modi per tradurre la riflessione individuale, le teorie critiche e il sapere disciplinare nella costruzione politica della collettività è un compito che ci richiede di affrontare le contraddizioni, la pluralità, le interruzioni e le varie divisioni con responsabilità. Per fare ciò, dobbiamo affrontare questioni riguardanti le politiche del sapere, le pratiche pedagogiche e la teorizzazione dell'azione. Condivido con Chandra Talpade Mohanty la convinzione che dobbiamo

porre la nostra attenzione su un impegno femminista anti-razzista con gli effetti molteplici della globalizzazione e sulla costruzione della solidarietà. Suggesto di ri-orientare la pratica femminista transnazionale verso le lotte anticapitaliste, prendendo in esame le pedagogie e la ricerca femminista sulla globalizzazione ed esplorando le implicazioni dell'assenza del genere razzializzato e delle politiche femministe nei movimenti antiglobalizzazione.

(12-3)

Per seguire l'appello di Mohanty per la costruzione della solidarietà, dobbiamo immaginarci simili alle traduttrici, ma non traduttrici a tutti gli effetti per evitare di riproporre il modello coloniale. Faccio questa distinzione per superare l'idea della traduzione come semplice trasferimento di parole da una lingua all'altra e per sfuggire alla struttura della "traduzione-come-violazione" che caratterizza "la pedagogia letteraria terzo mondista" e "il femminismo terzomondista" nei quali chi fa critica ed insegna non ha alcuna idea di come si costruisca il soggetto e di quale sia la lingua originale dei soggetti presi in esame (si veda Spivak, *Critique* 164). Propongo invece la "traduzione culturale" come relazione intima, "frastagliata tra retorica e logica," che mantiene la retoricità del linguaggio e delle parole negli spazi silenziosi che circondano le parole, le posizioni sociali, le differenze ideologiche, fisiche e psicologiche, per evidenziare la "condizione e l'impatto della conoscenza" e per costringerci a "dire cose che non possono essere espresse da una lingua precedente" (Spivak, "Politics of Translation" 192). La condizione precaria che abitiamo ci costringe ad accettare da una parte, l'impossibilità parziale della traduzione – la sua forma mai definitiva e sempre provvisoria – e dall'altra, l'assoluta necessità della traduzione – il suo essere sempre una scelta ultima, che

non può svelare quello che si nasconde dietro alla maschera e che è quindi potenzialmente assimilazionista.

Accettando il rischio di camminare sul filo del rasoio, assumo la sfida di creare culture di dissenso, di corrompere le certezze educative, di decolonizzare i discorsi e le menti per trasformare i modelli attraverso i quali pensiamo la giustizia sociale. Si tratta di un aspetto cruciale: dobbiamo fare uno sforzo per superare il semplice riconoscimento della differenza e cercare invece di comprendere a fondo come si formano e come vengono teorizzate le domande relative al sapere, al potere, e all'esperienza per "creare pedagogie di dissenso piuttosto che pedagogie dell'accomodamento" (Mohanty 217). Si tratta di un compito aperto a tutti/e, proprio perché si rifiuta di affrontare questioni di genere e di razza come se fossero categorie individuali, come se all'interno del gruppo di *ReSisters* solo Anim-Addo, Natasha Bonnelame e Tendai Marima potessero dire cosa significa essere corpi neri in Europa, mentre tutte le altre fossero invitate ad articolare l'essere bianco/a; come se fosse solo il compito di Borghi dire qualcosa riguardo all'essere lesbica in Europa nel silenzio di tutte noi. Mohanty (109-217) critica con veemenza questa tendenza che si è sviluppata negli Stati Uniti durante gli anni Regan-Bush ed è tipica del mondo accademico britannico e che viene condannata senza mezzi termini dall'analisi di Anim-Addo. L'ipotesi che gli individui incarnino delle categorie della differenza ci porta ad immaginare che i conflitti siano essenzialmente problemi psicologici che possono essere risolti senza troppi problemi. In questo modo il multiculturalismo fa il suo ingresso in classe come "pluralismo culturale a-politico e a-storico" (Mohanty 208). La devozione del gruppo di *ReSisters* per la pedagogia critica è indirizzata proprio a contestare questo tipo di depoliticizzazione e de-storicizzazione culturale; il nostro progetto può essere spiegato così:

creare pedagogie contro-egemoniche e combattere le appropriazioni attitudinali, pluralistiche della razza e della differenza implica un equilibrio delicato e incerto tra l'analisi dell'esperienza come cultura vissuta e come rappresentazione testuale e storica dell'esperienza. Questo ci obbliga ad analizzare in modo critico le contraddizioni e la disuguaglianza degli interessi sociali come esperienza individuale, di capirle e trasformarle. (204)

L'attenta analisi critica che Borghi sviluppa nel suo saggio differenziando tra la performatività di Butler e la periperformatività di Sedwick mette in evidenza l'attenzione che

prestiamo all'equilibrio “delicato” tra la “cultura vissuta” e “le rappresentazioni dell'esperienza.”

Le politiche del linguaggio partecipano alla creazione delle identità e dal momento che le società multiculturali sono società plurilingue, le identità devono essere sempre articolate in più lingue e la comunicazione deve diventare scambio tra più lingue. I soggetti non sono solo temporali e relazionali, ma anche tradotti – e non esiste una lingua originale, come ci dimostra Paola Zaccaria nella sua analisi di Gloria Anzaldúa. Come afferma Martha Cutter, la traduzione caratterizza il rifacimento del linguaggio, ma anche delle identità di genere, razzializzate e culturali che abitano le società multiculturali. La combinazione di diverse entità culturali e linguistiche che emergono da questo incontro è più di una semplice somma delle varie parti. Tale processo comporta sempre e necessariamente lo straniamento di qualcuno. Come soggetti tradotti, ognuno di noi parla molteplici lingue anche se non condividiamo la stessa lingua. Eppure, la cosa più importante è rendersi conto delle epistemologie, degli interessi politici e delle economie che fertilizzano i terreni che ci separano e quelli che vogliamo condividere.

Insegno soprattutto letteratura afro-americana e afro-caraibica scritta da donne; questo mi obbliga a insegnare anche le teorie del genere e della razza per offrire agli/alle studenti degli strumenti concettuali per leggere i testi che parlano di contesti razzializzati, per lo più razzisti, e di genere, spesso sessisti. Insegno dunque testi anglofoni in Italia, compito che mi impone di comparare questi concetti e queste storie con il contesto storico, sociale e linguistico che conoscono i/le mie/i studenti. In altre parole, la traduzione è il fulcro del mio insegnamento, anche se insegno in inglese e faccio riferimento a testi scritti in questa lingua. Per parlare con parole che sono più vicine all'esperienza dei/delle mie/i studenti, devo introdurre i concetti di *gender-sex* e quello di differenza sessuale, *race* in inglese e *razza* in italiano, e procedere esplorando insieme a loro il significato che sta dietro ad ogni parola nelle varie lingue. Alla fine, mi ritrovo sempre a comparare i diversi razzismi e i vari sessismi; lo faccio per evitare l'assimilazione passiva e vuota di parole che sono così legate alla violenza. Gli effetti devastanti di questa assimilazione si stanno diffondendo a macchia d'olio. Ad esempio, mentre la società italiana cambia rapidamente a causa dell'immigrazione, la lingua del razzismo americano viene importata direttamente dai doppiatori dei film di Hollywood. Di conseguenza, come ho tentato di dimostrare in “Playing in the Dark Heart of Italy: Translation and Racism” [“Giocando nel cuore nero dell'Italia: traduzione e razzismo”], la lingua italiana, oltre ad avere difeso la discriminazione anti-semitica, può ora discriminare

utilizzando i termini bianco e nero adottati dalla lingua inglese. Questa violazione linguistica sta succedendo in un contesto linguistico che non ha sperimentato la schiavitù delle piantagioni né la segregazione di Jim Crow e di conseguenza, non ha sviluppato una contro-cultura della rivolta degli schiavi, dell'abolizionismo e del movimento per i diritti civili. Il razzismo cromatico si sta sostituendo al razzismo fascista delle legge razziali, aggiungendo agli effetti devastanti della traduzione parola-per-parola quelli funesti della "traduzione come violazione."

Nel saggio "Whiteness and European Situatedness," Griffin e Braidotti criticano duramente la dissociazione europea dal dibattito sulla razza degli anni '90, il disinteresse della politica femminista razziale europea per le questioni razzializzate" (225), la tendenza a negare la relazione tra razza ed etnicità e a lamentarsi per l'assenza di strumenti culturali per non interrogare criticamente la razza. In effetti, il razzismo dell'eugenetica, il colonialismo e il nazionalismo che ci ha condotti all'olocausto sono stati seguiti solo dal silenzio. Questo fallimento e incapacità di affrontare la questione della razza "contribuisce a provocare in Europa quelli che sono descritti come 'conflitti etnici' e 'tensioni razziali'" (226). I saggi di Griffin e Braidotti sostengono che bisogna prima imparare a vedere il bianco in Europa come posizione razzializzata e poi gestire la differenza in forme che ci liberano dal modello coloniale e nazista. Credo però, che chi abita in Europa dovrebbe essere invitato a pensare la razza piuttosto che il solo fatto di essere bianco/a, perché ritengo che la preoccupazione di Mohanty che si oppone alla riduzione della razza e del genere a mere politiche identitarie sia reale. Dovendo affrontare giornalmente queste questioni, ho deciso di abbracciare l'interculturalità e la traduzione culturale come strumenti per rispondere in modo attento e responsabile alle moltiplicazioni irresponsabili dei razzismi con un metodo di insegnamento che è diventato una necessità inevitabile. Considero un'emergenza sociale l'uso disattento delle parole multilingue, che vengono tradotte in modo meccanico e che circolano liberamente e inconsciamente nel villaggio globale.

Rimane da capire se la forza politica espressa dall'ideologia femminista abbia il potere di trasformare la critica e la traduzione in una pratica trasformativa. È necessario riconoscere alcune complicazioni: primo, un modello coloniale e una prospettiva politicamente focalizzata che il femminismo ha ereditato; secondo, i problemi derivanti dall'unione tra insegnamento e femminismo. Scott ha ri-affrontato tale questione in questi termini: l'insegnamento del genere può includere altre categorie identitarie con le quali il genere si interseca e mantenere quella vitalità critica infusa dal femminismo in epoca passata nei programmi di studi delle donne in

Gran Bretagna, Stati Uniti e nord Europa? Con la crisi del femminismo che viene rappresentato come una forza politica fuori moda e con la marginalizzazione dell'attivismo negli studi di genere e delle donne, quali sono gli obiettivi perseguiti dalle femministe che si impegnano nella pedagogia critica e che affrontano le questioni poste oggi dal mondo transnazionale? (si veda 1-13)

Robyn Wiegman è chiara quando sostiene che il femminismo accademico oggi è diventato “incerto, perfino insicuro” riguardo “al significato, alle pratiche e agli scopi del proprio progetto di intervento istituzionale” (41). Wendy Brown è convinta che il periodo attuale ci obblighi a ripensare il ruolo degli studi delle donne, perchè la sovrapposizione del politico con l'università ha prodotto un vicolo cieco nel quale il genere è incapace di raffigurare la complessità dell'identità sociale (20-21). Brown sostiene che la priorità del genere sulle altre categorie identitarie soprattutto la razza rappresenta il nocciolo della questione. Partendo dall'osservazione che “la costruzione del soggetto non segue unità discrete come la razza, la classe, la nazione e così via” (31) e che le nostre categorie descrittive sono specifiche, Brown sostiene che per molti oggi la questione del femminismo è legata all' “analisi multiculturale, postcoloniale e queer” (32). L'analisi delle forze complesse del potere che contribuiscono alla formazione dell'identità ci dimostra che esse non sono completamente spiegabili né teorizzate attraverso termini come *molteplicità*, *intersezionalità*, *incroci*, *terre di confine*, *ibridismo*, e *fratturazione*, termini che suggeriscono “i limiti delle teorie esistenti del potere e della storia che sono incapaci di esprimere il formarsi dei soggetti e in particolare dei soggetti di genere” (32). Se vogliamo che queste figure producano delle azioni, dobbiamo sostenere una maggiore traduzione culturale. Brown conclude facendo appello ad un tipo di storiografia contingente che non produca una base solida per gli studi delle donne né esprima una nozione di genere coerente; questo tipo di lavoro sarà ancora ispirato dal femminismo, ma non sarà più centrato sul genere. Tale compito richiederà “analisi del potere, che produce i soggetti, attraverso storie responsabili, la psicoanalisi, l'economia politica, l'esame del discorso culturale, politico e legale,” combinati con “le genealogie di modalità particolari di sottomissione che non presuppongono la coerenza nelle formazioni di tipi particolari di soggetti né l'equivalenza tra le diverse formazioni” (35).

Teresa de Lauretis ha offerto di recente una lezione molto stimolante alla mia università durante la quale ha lanciato una critica devastante contro la categoria *genere* ritenuta incapace di dar conto della sessualità polimorfa che costituisce la base psicologica della soggettività; ha inoltre espresso delusione nei confronti degli studi di genere che si dichiarano interdisciplinari

e procedono senza una metodologia. Contro questa tendenza, de Lauretis ci invita a definire in maniera precisa metodi interdisciplinari contingenti che – la dimostrazione è avvenuta attraverso una pratica seminariale – possono effettivamente essere articolati attraverso comparazioni pazienti, scambi generosi, un ascolto attento e la condivisione del sapere. Ritroviamo questi aspetti nella metodologia conversazionale. Considero queste posizioni critiche come prove tangibili della vitalità della teoria femminista che è sempre capace di rinnovare il terreno sul quale si è formata. Di certo, non cito queste posizioni per insinuare che gli studi delle donne/di genere non dovrebbero mai essere stati sviluppati, ma per riconoscere questa esperienza e alimentare il pensiero critico di cui le università e le società del nostro pianeta hanno un estremo bisogno.

Il compito che la pedagogia femminista deve assumersi è immenso, la sfida è enorme, ma questa situazione rappresenta il qui ed ora che sono inevitabili e che dobbiamo affrontare – “malgrado i tempi.”

Un tipo di ricerca critica sul genere formulata dalle teoriche femministe e aperta all’auto-critica e all’esame intersezionale è stata affrontata nella prima parte della nostra ricerca pubblicata in *ReSisters in Conversation*. Il mio contributo disciplinare a quella prima parte del progetto era mirato ad evidenziare le questioni legate alla razza – la teoria critica della razza è un aspetto centrale della mia ricerca sulle letterature afro-americane e afro-caraibiche e del mio insegnamento focalizzato sulle letterature degli Stati Uniti dove la razzializzazione della cultura è pervasiva. Il mio obiettivo pedagogico era sviluppare una metodologia per arrivare ad un’articolazione plurale e condivisa del sapere e allora come adesso trovo che la conversazione sia un modello particolarmente efficace per raggiungere questo scopo. La rappresentazione e la responsabilità hanno svolto un ruolo di primo piano nella nostra riflessione collettiva per la loro capacità di narrare la complessità delle esistenze attuali; abbiamo inoltre utilizzato una scrittura collaborativa per catturare in maniera formale il significato della nostra conversazione. Questa è la base sulla quale le partecipanti di *ReSisters* hanno pianificato la loro pratica d’insegnamento all’interno del progetto più ampio di *Travelling Concepts and Travelling Teachers* che mette in evidenza la nostra volontà di prendere in considerazione un’articolazione transnazionale della pedagogia femminista.

L’esperienza condivisa da *ReSisters* a Trento, Atene e Londra ci dimostra che quando la complessità plasma la rappresentazione delle soggettività, delle questioni, e dei contesti, l’insegnamento non può più essere condotto con una voce sola. L’attenzione responsabile per

la complessità del mondo che abitiamo ci richiede una performance reale e non una semplice invocazione dell'interdisciplinarietà. La complessità esige anche una pratica d'insegnamento collaborativa che prende il posto di un insegnamento condotto a turno da diverse insegnanti; essa spinge le docenti ad assumere una posizione dialogica invece che offrire una presentazione deguita da una discussione. Da quando *ReSisters* ha deciso di affrontare l'insegnamento dell'interculturalità, abbiamo dovuto riconoscere che il dialogo interculturale non può essere condotto da solo, da una posizione di potere e sviluppato in un'unica lingua disciplinare. Questa è di certo una grande sfida.

Mi è sembrato subito importante ospitare uno dei nostri esperimenti durante il corso di Studi di Genere che insegno all'Università di Trento dove era già stato tenuto un workshop sull'impegno pedagogico di *ReSisters* seguito poi da un seminario ospitato ad Atene da Karavanta. Quest'ultima occasione ci ha permesso di chiarire l'obiettivo del nostro progetto grazie alla discussione di alto valore teorico che ci era stata offerta da un pubblico generoso e ben informato. Nel 2007-08, il gruppo si era dunque organizzato per insegnare il corso come *ReSisters* e al seminario era stato dato il titolo "Studi di Genere e Interculturalità." Il corso era stato pianificato in tre lingue non per invitare solo partecipanti con ottime abilità linguistiche, ma per condividere l'esperienza dello spaesamento isolato e del raggiungimento entusiatico di una nuova comunità caratterizzata dalla mediazione culturale e dalla negoziazione politica – ossia dall'interculturalità. Eravamo consapevoli che la lingua sarebbe stata solo uno degli ostacoli, forse il più tangibile, e pensavamo che fosse utile introdurre nella nostra pratica questo strumento per sperimentare le difficoltà tipiche della comunicazione interculturale anche in classe. Ci eravamo ripromesse di adottare la posizione di chi insegna e di chi impara. I partecipanti del corso provenivano dai contesti più disparati: c'era chi studiava all'università a diversi i livelli e in diversi dipartimenti; c'erano professionisti/e della comunità locale che lavoravano nel campo della pubblica amministrazione, dell'istruzione, della salute, dell'economia, della legge e della cultura; c'erano femministe attiviste e membri della politica attivi nei programmi di pari opportunità. Il compito era quello di insegnare "il genere e l'interculturalità" ad una classe che riproduceva le differenze tipiche della nostra società; si trattava di una grande sfida in termini di comunicazione. Eravamo consapevoli che le divisioni ideologiche e disciplinari sarebbero state ampie, ma abbiamo comunque deciso di inserire la separazione provocata dai diversi livelli di competenza linguistica che ben presto si è rivelata più facile da superare delle altre. L'insegnamento collaborativo era definito in maniera radicale come attività condivisa di insegnamento/apprendimento ed era mirato ad

articolare dei saperi interdisciplinari che sono capaci di madare in mille pezzi le verità confortevoli, piuttosto che delle voci multidisciplinari che contribuiscono soltanto ad ampliare quello stesso tipo di verità.

Abbiamo deciso di assumerci il rischio di incontrare “intersezioni inevitabili” (Najmabadi) implicite nella nostra pratica collaborativa. Invece di pianificare una serie di presentazioni offerte da esperti disciplinari, che si sarebbero alternati durante il corso di studi di genere per parlare di interdisciplinarietà e lasciare poi alla classe e alla coordinatrice il difficile compito di articolare ciascun approccio in un unico discorso, abbiamo cercato di affrontare in maniera esplicita e strutturale le fatiche della mediazione culturale come pratica d’insegnamento. Abbiamo messo le docenti stesse nella condizione scomoda di essere tradotte in altre lingue, di dover tradurre loro stesse i loro concetti ad esperti di altre discipline e di dover imparare da persone che parlano altre lingue, conoscono altre realtà e hanno altre credenze. Questa esperienza ha messo in luce lo straniamento delle docenti ed è stato finalizzato a trasformare chi si trova nella posizione di studente in docente. La barriera linguistica, lo ripeto ancora una volta, rappresentava in realtà solo uno dei limiti della comunicazione; il nostro esperimento pedagogico comprendeva un numero di studenti pari a quello delle docenti, tutte ugualmente convinte che per capire l’interculturalità bisogna sperimentarla. Agli/alle studenti e alle docenti è stato chiesto di scegliere un “oggetto” capace di illustrare il genere e l’interculturalità; tale oggetto faceva riferimento alla loro esperienza vissuta e/o alla loro competenza professionale ed è stato messo in un “cesto” (uno spazio virtuale di condivisione del sapere); si trattava di osservare come questo oggetto avrebbe interagito con gli altri e quali effetti avrebbero prodotto tali interazioni. Questo modello pedagogico era mirato a offrire a tutti/e i/le partecipanti quel tipo di autorizzazione che è necessaria per costruire un dialogo tra soggetti uguali. *ReSisters* e più di 50 partecipanti hanno accettato di mettersi in gioco in questo luogo di discussione pubblica, dando vita ad un’interazione proficua come illustrato dalla libretto prodotto dalla classe del 2007-08. L’immagine del “cesto” inclusa in questa pubblicazione è stata tratta proprio da quel libretto ed ha lo scopo di illustrare la ricchezza e la molteplicità delle voci che hanno contribuito al successo di questo corso. Le nostre dieci voci rappresentano solo una parte di quel processo di imparare-ad-imparare.

La pratica d’insegnamento di *ReSisters* mi permette di dire che il femminismo può abbracciare la pedagogia critica solo se è disposto a diventare provvisorio e ad abbandonare i suoi principi fondativi, incluso il concetto di *genere*. Partecipare alla costruzione di una società civile ampiamente inclusiva e estendere i diritti umani a tutti coloro che vivono nelle

periferie del mondo e nei suoi centri multiculturali rappresenta un obbligo a cui non possiamo sottrarci. Avvicinando lingue e saperi diversi, abbiamo cercato di intrecciare un tessuto che si oppone alla riduzione del femminismo in un unico femminismo. I/le partecipanti del corso sono sempre state pronte ad ascoltare, pur sapendo in anticipo che la lingua parlata non sarebbe stata necessariamente condivisa; nonostante ciò, speravano che le parole pronunciate diventassero una conoscenza condivisa. Nessuna di noi ha accettato di insegnare gli studi di genere in maniera astratta; ognuna di noi ha portato il suo “oggetto” in classe e ha riempito il cesto che simboleggiava la costruzione di un sapere condiviso. Questa pratica è legata all’idea di una storiografia contingente sostenuta da Brown e mi sento di suggerire che il nostro progetto potrebbe essere considerato esemplare dal punto di vista politico proprio per questa sua applicazione pratica. Dobbiamo però porci la seguente domanda: questo corso sperimentale è un modello veramente sostenibile? Certamente no. I costi in termini di viaggio e di risorse umane sono troppo elevati e la pratica pedagogica di *ReSisters* richiede di elaborare un insegnamento realistico che non sia solo necessario, ma anche possibile.

La pratica d’insegnamento di Trento del 2007-08 ha messo in evidenza che la collaborazione deve garantire innanzitutto una piena partecipazione: durante tutto il corso, le lezioni sono state tenute da un minimo di tre docenti: io, un’altra componente di *ReSisters* e un/a partecipante che rivestiva la funzione di insegnante per quell’unità. Il seminario conclusivo ha radunato tutte le docenti per un confronto finale e stimolante. Questo formato lussuoso presuppone che tutte le docenti, non solo la coordinatrice e gli/le studenti, contribuiscano all’articolazione della questione centrale: che cos’è l’interculturalità? I risultati incoraggianti ci hanno portate a concludere che questo tipo di proposta pedagogica richiede in realtà un’unità di tempo compressa, ossia un modulo di una settimana o un seminario residenziale. Il seminario di un giorno organizzato da Anim-Addo a Londra presso il Centro Caraibico nel febbraio del 2009 è stato utile, perché in quell’occasione abbiamo valutato in modo positivo il progetto e abbiamo sostenuto la sua efficacia anche in un formato più compatto. Il centro mi ha offerto l’opportunità di parlare della razza in un contesto diverso da quello italiano, senza i limiti/vantaggi della barriera linguistica e con i nuovi limiti/vantaggi delle barriere nazionali e razziali. È stato un momento molto utile. Abbiamo pianificato infine, un seminario di due giorni a Trento per il maggio del 2009 durante i quali il metodo pedagogico sviluppato da *ReSisters* è stato discusso con insegnanti locali in relazione con le loro attuali condizioni di lavoro. In questo modo, il gruppo di *ReSisters* cerca di combinare la propria pratica collaborativa con una teoria pedagogica collaborativa attraverso il metodo

della conversazione. La nostra collaborazione ci ha ulteriormente convinte che momenti di pratica condivisa con gli/le studenti e, quando possibile con i/le colleghi/e, devono essere parte irrinunciabile del lavoro di classe. I risultati indicano che, quando è possibile dar vita ad un gruppo di insegnamento locale multi-disciplinare, questo tipo di collaborazione dovrebbe sempre essere incoraggiata per i benefici che offre a chi studia e a chi insegna. I programmi e i dipartimenti di studi di genere offrono ampiamente questa opportunità e siamo convinte che si dovrebbe puntare di più sul co-insegnamento anche a costo di ridurre la varietà delle offerte. Soprattutto nel caso di quei corsi etichettati in maniera generale con il nome di “Studi di Genere,” l’obiettivo dovrebbe essere quello di costruire una conoscenza del femminismo interdisciplinare e interculturale che si oppone all’addomesticamento degli studi di genere/delle donne come (inter)disciplina nella quale si insegna la storia degli studi delle donne e di genere, si invoca l’interdisciplinarietà e non si elabora alcuna metodologia.

Il sapere interdisciplinare, l’apprendimento collaborativo e la metodologia conversazionale

La ricerca e l’insegnamento richiedono una metodologia e l’indagine femminista non ha adottato per il momento alcuna metodologia specifica. Neanche la ricerca femminista ha una sua metodologia, come testimoniato dalla conferenza tenuta al Centro di Studi di Genere dell’Università di Stoccolma nel febbraio del 2009 durante la quale sono state affrontate le questioni e i dilemmi metodologici della ricerca femminista che riconosce comunque la necessità di scambiare esperienze ed innovazioni. A Trento, il gruppo *ReSisters* ha voluto praticare la collaborazione in classe tra di docenti e studenti e questo obiettivo è stato raggiunto attraverso la condivisione della programmazione e del formato del corso. L’interdisciplinarietà era presente nella nostra pratica non come semplice definizione, ma come tentativo di raggruppare le diverse aree disciplinari introdotte in classe da *ReSisters*. Infine, la conversazione è stata designata come strumento per relazionarsi e comunicare con gli altri. Per praticare l’interculturalità, la conversazione doveva essere necessariamente multilingue.

Il gruppo di *ReSisters* ha dunque esplorato tre approcci metodologici congiunti: la collaborazione, l’interdisciplinarietà e la conversazione. Docenti e studenti hanno cercato di scoprire che cos’è l’interculturalità portando in classe le loro differenze e le loro competenze e metodologie disciplinari specifiche che parlano diverse lingue specializzate. A volte, questa situazione ha prodotto degli ostacoli concettuali che erano più difficili da superare di quelli

posti dalla semplice differenza linguistica che era stata introdotta per aggiungere alle nostre interazioni le fatiche della mediazione. Abbiamo subito capito che anche l'interculturalità non ha una metodologia specifica e che l'interdisciplinarietà non può essere un metodo. Ogni oggetto d'indagine, ogni argomento di studio richiede strumenti molteplici e prospettive diverse. Eppure, quando si mettono in questione una serie di competenze disciplinari, tale azione contribuisce a dar vita ad un approccio inter-metodologico che è contingente e storico come l'esperienza di ricerca e apprendimento che ne deriva. L'interdisciplinarietà è l'incontro tra un numero dato di discipline, metodi e linguaggi; essa si materializza quando da questo incontro emergono nuove conoscenze condivise e nuove metodologie. Capire questo punto è molto importante, perché lancia una sfida alla definizione semplicistica e quasi tautologica degli studi di genere come campo interdisciplinare dato. Senza la definizione specifica che ciascuna disciplina contribuisce a dare ad un atto di conoscenza interdisciplinare, l'interdisciplinarietà rimane un'etichetta vuota. Ancora una volta dobbiamo invocare la politica: l'interdisciplinarietà deve risultare da una negoziazione tra discipline in relazione ad un oggetto specifico di analisi. Quando l'esplorazione interdisciplinare viene praticata, invece che essere solo invocata, le intersezioni dei vari metodi disciplinari specifici ad ogni indagine devono essere definite in maniera attenta e contingente. La metodologia interdisciplinare è dunque temporale, relazionale e condizionata. Questo suo carattere non ci impedisce di definire i suoi termini di applicazione. Il corso non ci ha fornito uno spazio per definire un metodo a priori, ma piuttosto un luogo aperto alla discussione dove le metodologie acquistavano delle nuove definizioni ogni volta che la comunicazione veniva articolata attraverso i diversi campi cognitivi. In altre parole, la classe era una sorta di arena politica, una polis dove le pratiche di insegnamento/apprendimento sono rivolte a forme non gerarchiche di scambio. Lo strumento della conversazione, scelto in precedenza da *ReSisters* per comunicare i risultati del gruppo di ricerca in relazione a diversi concetti, è stato poi riutilizzato dallo stesso gruppo nella pratica dell'interculturalità intesa come esperienza per imparare ad imparare.

Voglio sottolineare che la scelta della conversazione come metodologia femminista trova la sua origine nella pratica d'insegnamento collaborativo sperimentata da *ReSisters*. A differenza della discussione, la conversazione non implica un/a presidente, che dirige l'ordine e la modalità di partecipazione del discorso, ma permette alle docenti e alle/agli studenti di condividere la costruzione del sapere come esperienza. Questo è un aspetto fondamentale che ci permette di capire la pratica della conversazione come una ricerca collettiva delle

condizioni di necessità affinché la verità diventi possibile e venga riconosciuta come presupposto per ogni cambiamento. Luz Gómez-García sottolinea la potenzialità di questa metodologia parlando della differenza tra dialogo e conversazione; personalmente, sottolineerei l'apertura plurale e non strutturata della conversazione, una "conversazione cosmopolita" nella quale è radicato il "cosmopolitismo" stesso (Appiah 213-23), ossia il cittadino del mondo che accetta la riconciliazione tra una certa forma di universalità e alcune forme di parzialità come suggerito da Butler. Appiah mi consente di anteporre la conversazione al dialogo, grazie a questo passaggio in cui egli articola una risposta diversa da quella di Rorty che parla dell' "esperienza cosmopolita dell'essere 'colpiti da altri vocabolari.'" A differenza di quest'ultimo, Appiah afferma: "Preferisco parlare *con* l'Illuminismo" (250). La denuncia di Anim-Addo nei confronti della base razzista dell'Illuminismo rende tale dichiarazione inaccettabile. Eppure, condivido lo scopo di Appiah e accetto il disorientamento prodotto dalla sua affermazione. Accetto di pensare – di ripensare o, per dirla con Karavanta, di ri-costellare – l'umano come indiviso. So che il cosmopolitismo di Kant è radicato nel pensiero coloniale e nell'universalismo prescrittivo; nonostante ciò, sono d'accordo con quei filosofi contemporanei che contestano il cosmopolitanismo di stampo coloniale e lo ripropongono come parte di un progetto di democrazia radicale. Accetto il compito difficile di ridefinire l'universale come particolare. Tra questi pensatori e pensatrici, Leela Gandhi prende in considerazione l'opera di Derrida *On Cosmopolitanism and Forgiveness* e l'invito espresso da Dipesh Chakrabarty che ci propone di "soffiare l'eterogeneità del mondo nella parola 'immaginazione'" e di abbracciare una "prospettiva poetica" (149) per articolare un pensiero anti-coloniale in termini di politiche dell'amicizia. Credo che questa strada sia più proficua dell'insistere sulla dicotomia noi vs. loro, Occidente vs. Resto del mondo, che è come insistere sulla "differenza culturale" con una sete antropologica per l'Altro/a. Acceto di sentirmi disorientata di fronte alla seguente contraddizione: se seguo l'invito liberatorio di Appiah per un cosmopolitanismo conversativo, come posso evitare i pericoli di radicare la razza e il genere nell'individuo – pericoli dai quali Mohanty mi ha messo in guardia. Accetto la posizione di Luz Gómez-García che complica questo aspetto, dimostrandoci che le semplificazioni sono i nemici principali del pensiero critico e che la conversazione si oppone alla semplificazione. Come ho affermato sopra: nonostante sia un compito immenso e terribile, questo è il compito che dobbiamo assumerci "malgrado i tempi."

Parlando in termini generali, il filosofare politico è un esercizio conversazionale del pensiero, una ricerca socratica per raggiungere una comprensione condivisa. In termini più specifici, Margaret Fuller ci invita ad adottare la conversazione come metodo educativo e politico: tra il 1839 e 1844, Fuller organizza una serie di conversazioni settimanali a Boston per promuovere la crescita intellettuale delle donne e prepararle al dibattito pubblico. Era convinta che lo scambio di opinioni diverse favorisse la costruzione di una crescita intellettuale condivisa, che è anche lo scopo dell'interculturalità. Fuller era convinta che “le donne che parlano in pubblico, se hanno un potere morale [...] e se parlano per il bene della coscienza, sconfiggono i pregiudizi di chi le ascolta e stimolano in questi un interesse proporzionato all'avversione che li ha spinti a considerarle” (307).³ Il commento di Fuller era indirizzato in particolare ai leader dei movimenti per l'abolizionismo e l'emancipazione, le cui tematizzazioni sull'uguaglianza di genere e di razza sono condivise anche dalla nostra pratica d'insegnamento interculturale.

La conversazione non è soltanto una forma di interrogazione critica, che permette una partecipazione che potrebbe trasformare il corso delle cose; è anche un'indagine che si potrebbe fermare ancora prima di avere concluso la propria ricerca. Adottare la conversazione come metodo significa dotarsi di strumenti che ci permettono di includere approcci plurali e verità plurali nel nostro processo di apprendimento-insegnamento. La conversazione è una sorta di crescita organica che favorisce la costruzione di un sapere condiviso che non può essere proclamato come condizione esistenziale – un obiettivo che è invocato costantemente e con forza dall 'sola ricercatrice nera' presente nel nostro gruppo. Penso che la condivisione della conversazione, che emerge dall'esperienza senza spiegazione metafisica, possa essere paragonata al concetto Derridiano di amicizia. Nella conversazione, sia le soggettività che le comunità vengono prodotte da attività pratiche e teoriche condivise. La conversazione non può essere forzata o imposta, ma nei suoi risultati imprevedibili possiamo trovare un dono – senza motivo, proprio come accade nell'amicizia – il dono di una comprensione temporanea, ma condivisa della possibilità della verità – grazie alla quale le politiche che sono necessarie e possibili possono tradursi in azione.⁴

Per concludere, il metodo conversazionale ci offre gli strumenti per negoziare le diverse interpretazioni della verità che potrebbero offrire delle strategie per la negoziazione del conflitto. Elaine Scarry confronta quello che è successo sul volo American 77 con quello che è accaduto sul volo United 93 durante l'attacco dell'11 settembre e dimostra chiaramente che i passeggeri che esercitavano un certo potere sulle loro vite attraverso le conversazioni con i

loro parenti e tra loro hanno prodotto un modello di lotta al terrorismo più efficace degli altri. Quei passeggeri sono stati gli unici a reagire immediatamente all'attacco terroristico ed hanno usato il cellulare in modo efficace. La conversazione in queste condizioni drammatiche è stata una pratica di *empowerment*. Proponendo la conversazione come metodo, intendo rafforzare la pedagogia critica per favorire lo sviluppo di culture contro-egemoniche e la globalizzazione dei diritti umani.

L'interculturalità richiede la negoziazione delle azioni e la negoziazione delle idee. A questo proposito, lo scambio di opinioni sullo stato-nazione tra Butler e Spivak è particolarmente illuminante. La loro critica alla nozione di "vita nuda" di Agamben pone l'accento sul fatto che non ci può essere alcuna vita al di fuori della polis, visto che il politico deve essere esteso fino ad includere tutte le reti di potere e il linguaggio deve essere creato per assicurare la cittadinanza alle persone indigenti. Karavanta sottolinea giustamente che questa lettura di Agamben non considera le differenze tra politiche statunitensi ed europee in riferimento alle condizioni politiche e sociali delle soggettività non-costituite. La mia tesi è che la conversazione tra Spivak e Butler suggerisce che le politiche performative sono realizzazioni efficaci della libertà e assicurano alla lingua e alla rappresentazione il ruolo di agenti per la realizzazione della giustizia sociale. La loro ricerca di significato dischiude un modello che permette all'interculturalità di essere un verbo invece di essere congelata in un nome. In questo senso, l'azione interculturale diventa un processo di creolizzazione piuttosto che una semplice variante stilistica del multiculturalismo.

Ventinove anni prima dell'invito del Consiglio d'Europa a favore del dialogo interculturale, il poeta ed intellettuale Edward Kamau Brathwaite ha presentato il saggio *History of the Voice* sullo sviluppo della storia e del linguaggio nazionali nei Caraibi. Pubblicato nel 1984, il saggio dichiara: "c'era l'Europa che si 'nazionalizzava' in spagnolo, francese, inglese e olandese al punto che la gente doveva iniziare a parlare (e a pensare) in quattro lingue metropolitane piuttosto che in una lingua locale possibilmente unica" (7). Braithwaite considera attentamente la storia di questa regione e osserva che "con la distruzione degli Amerindiani [...] gli europei furono costretti ad importare nuove forze lavoro nell'area [...]. E così Ashanti, Congo, Yoruba, e tutta quella vasta costa dell'Africa occidentale vennero importati nei Caraibi" (7). Le sue riflessioni sono fondamentali per una piena comprensione dell'interculturalità, soprattutto quando afferma:

Nella nostra area abbiamo assistito alla nascita di una nuova struttura linguistica [...] Eppure, queste lingue dovevano essere occultate, perché ufficialmente i popoli conquistatori – gli spagnoli, i francesi e gli olandesi – insistevano che la lingua del discorso e della conversazione pubblica, dell’obbedienza, del comando e del pensiero dovevano essere l’inglese, il francese, lo spagnolo o l’olandese. Non volevano sentire parlare la gente in Ashanti o in nessun altra lingua congolese. Queste lingue importate vennero dunque occultate. [...] Ma questo occultamento è servito ad un interessante scopo interculturale perché, sebbene la gente continuasse a parlare l’inglese che veniva parlato all’epoca di Elisabetta e nel periodo del Romanticismo e dell’età vittoriana, l’inglese era comunque influenzato dalla lingua sotterranea, da quella lingua sommersa che gli schiavi avevano portato con loro. (7)

L’affermazione di Brathwaite riguardo all’“interessante scopo interculturale” mette in evidenza come una costante trasformazione e un processo complesso abbiano favorito la mescolanza simultanea di molte culture e lingue, una condizione che ha stimolato la fioritura della poesia caraibica. Questo “interessante scopo interculturale,” che alimenta i commenti finali di Brathwaite pieni di incoraggiamento speranzoso, mi torna in mente ogni volta che affronto il duro compito di *fare* intercultura in classe e nella società. Ecco come Brathwaite spiega gli effetti potenti della “lingua sommersa:”

La parola diventa un ciottolo o una bomba e raddoppia il senso (o non senso) di una politica che richiede la vita e non la morte, la comunità e non aardvark, un nuovo mondo fatto di parole nuove e che ci aiuta a sovra-capire come mai la modernità è in realtà antica. (50)

Quando l’interculturalità è concepita come creolizzazioni piuttosto che come creolità – come verbo invece che come nome – essa non è più solo un concetto teorico, né una pratica mossa solo dalle definizioni identitarie. In *Poetics of Relation*, Édouard Glissant è irremovibile riguardo alla natura dell’interculturalità che non è semplice complessità linguistica e culturale, ma poetica della relazione che “si esprime solo attraverso i suoi processi e non attraverso i ‘contenuti’ sui quali tali processi operano” e che produce “una mutazione reciproca generata dall’interazione tra relazioni” (89). La relazione si ripercuote “non solo su ciò che si ripete, ma anche su ciò che si lega ed è legato. La sua verità sempre approssimativa si offre sottoforma di narrazione” (27). Più precisamente, Glissant sottolinea che non si tratta solo di “un incontro, uno shock, [...] un *métissage*, ma di una dimensione nuova e originale che offre

ad ogni persona la possibilità di essere lì e altrove, radicata e aperta, persa nelle montagne e libera vicino al mare, in armonia e in erranza”(33). Con un altro commento che ci riporta alle osservazioni di Butler sull’universalità, Glissant continua: “la relazione non è un assoluto a cui ogni opera deve dirigersi ma una totalità [...] che attraverso la propria forza poetica e pratica che è sempre in crescita tende a perfezionarsi, ad essere espressa, in una sola parola, ad essere completa” (835). Per articolare il sociale in maniera da renderlo comprensibile all’immaginazione delle nostre comunità, dovremmo lasciare andare la densità materiale della poesia e della letteratura nei modi suggeriti dalle poetiche della creolizzazione – ossia, ripristinando il linguaggio e alimentando l’ascolto (si veda Edwards). L’insegnamento relazionale richiede che le docenti accettino il rischio di diventare studenti e le/gli studenti di diventare docenti; questo ci obbliga ad abbandonare la sicurezza di una singola verità disciplinare, compresa l’ipotesi che esista una verità femminista.

Nussbaum ci invita a produrre forme educative che ci insegnano il diverso per poi riconoscere finalità, aspirazioni e valori comuni (“Patriotism and Cosmopolitanism” 9). Mi sento di ampliare questa affermazione, sostenendo la necessità di andare oltre l’assimilazione della differenza come sostenuto da Nussbaum. Per andare oltre “una definizione normativa di un cittadino transnazionale istruito,” oltre una richiesta di empatia che è troppo “docile,” come dichiara Bidy Martin (183), dobbiamo “entrare in domini che sono stati esclusi dagli studi umanistici in generale e dai nostri approcci al genere in particolare” per cercare “quale tipo di enfasi concettuale” sia veramente in grado di aprire gli studi umanistici per farli convergere nel sociale e nelle scienze così da costruire quelle connessioni intellettuali liberatorie e inaspettate che gli studi femministi hanno sempre promesso e hanno offerto solo occasionalmente (si veda 194). La posizione di Nussbaum è in linea con quella di Appiah ed entrambi corrono il rischio sottolineato da Mohanty e Butler: quello cioè di considerare gli universali come categorie fisse. Quando leggo la loro articolazione critica attenta, riconosco uno sforzo notevole per riproporre la discussione in termini che vanno aldilà del cosmopolitanismo liberale. Tuttavia, vedo anche il pericolo di ricadere nell’opposizione strutturale noi e loro, come dimostra l’intervento di Nussbaum nel dibattito lanciato da Okin sulle donne e sul multiculturalismo. Ecco perché apprezzo il commento di Appiah quando considera “i diritti umani come lingua della riflessione e del ragionamento o di altre forme di conversazione” (264) e ancora di più quando specifica che “il cosmopolitanismo valorizza la varietà umana per quello che rende possibile attraverso l’azione umana, ma alcuni tipi di varietà culturale limitano piuttosto che rendere possibile [...] la varietà non è qualcosa che

apprezziamo ad ogni costo [...] l'idea fondamentale che ogni società debba rispettare la dignità umana e l'autonomia personale precede l'amore cosmopolita per la varietà" (268). Perché succeda questo, bisogna promuovere le conversazioni tra persone diverse e la classe deve diventare uno spazio che favorisce strutturalmente e non solo in modo accidentale tali conversazioni. Questo non significa declinare le nostre responsabilità di insegnanti. Le conversazioni non sono né conversioni né semplice chiacchierata. Al contrario, sono opportunità per condividere differenze e costruire coalizioni in quelle società che cercano un "cosmopolitanismo radicato" (270). Per promuovere ancora una volta la ricerca dell'equilibrio delicato tra individuo e società, particolare e universale, multiculturalismo e interculturalità, faccio ricorso alla seguente affermazione di Glissant:

La diversità, che non è né caos né stabilità, indica la spinta dello spirito umano verso una relazione interculturale senza trascendenza universalista. [...] La diversità stabilisce il divenire. [...] è necessario che la Diversità "passi" attraverso le comunità e i popoli. Lo stesso è in realtà una differenza subliminata; la Diversità è una differenza accettata. (*Caribbean Discourse* 98)

Integro il superamento delle politiche della somiglianza espresso da Appiah e Glissant con il progetto radicale di Leela Gandhi che fonda la comunità non sull'individualità, ma sulla singolarità. Nell'opera *Affective Communities*, Gandhi offre una posizione che ritengo particolarmente importante per una pedagogia femminista critica e basata sulla conversazione: Gandhi propone di uscire dal vicolo cieco prodotto da una rappresentazione della comunità come entità predeterminata, mettendo l'accento sulla scelta, "Scelgo o 'eleggo' in maniera ribelle le mie affinità," e sulla domanda: come posso "opporre all'individualismo radicale la comunità e al contempo oppormi al comunitarismo senza tornare in una posizione di individualismo/autonomia radicale?" (25). Gandhi immagina una comunità che è impossibile, ancora-a-venire, la comunità di cui parla Karavanta nel suo saggio. Prendendo in prestito da Agamben l'idea di singolarità, che non giustifica né l'identità né l'appartenenza, Gandhi promuove proprio "quello che lo Stato non tollera in nessun modo": "quella forma singolare della comunità che non afferma alcuna identità, quell'appartenenza tra umani senza alcuna condizione rappresentabile di appartenenza" (Agamben 85). Gandhi si assume questo impegno e lavora per promuovere una politica dell'amicizia che favorisca la "co-appartenenza di singolarità non identiche" basata sugli affetti e attenta alla solidarietà affiliativa, e propone una politica della relazionalità come breccia "nel tessuto dell'ospitalità imperiale" (189). La

posizione di Gandhi ci dimostra che non si può congedare troppo facilmente la necessità o la possibilità, il particolare o l'universale, il collettivo e il singolo.

Nelle affermazioni di Gandhi troviamo quanto basta per sostenere una pratica/teoria delle “pedagogie del dissenso” capace di vedere che i confini non sono fissi, che “le nostre menti devono essere pronte a muoversi come il capitale, a tracciare le sue traiettorie e a immaginare destinazioni alternative” (Mohanty 251). In altre parole, troviamo quello che basta per incoraggiarci a portare avanti il progetto che *ReSisters* ha inaugurato: da una parte, l'opportunità di superare il colonialismo che si basa su una serie unica di valori universali e dall'altra, la possibilità di superare il consumismo dell'amore per la varietà multiculturale. La conversazione si sviluppa tra soggettività – identità radicate materialmente, (trans)sessuali e (trans)razziali che scelgono le loro identificazioni, parlano delle loro storie ed esperienze e cercano alleanze – “malgrado i tempi.” La conversazione potrebbe portare gli studi di genere/delle donne “al limite,” come dice Scott: “Questo limite è definito come luogo dell'indeterminatezza, stimolante e precario al tempo stesso [...], sull'orlo di scoprire sempre nuove possibilità [...] nuovi modi per disturbare i programmi prevalenti e le relazioni di potere [...] in cerca di quello che è ancora un futuro non-immaginato” (13).

La poesia di Merle Collins “Conversation” [Conversazione] ci offre una prova tangibile di come la conversazioni potrebbe funzionare come metodologia pedagogica. La poesia ci porta a cercare i significati dimostrandoci come essi vengano prodotti attraverso il discorso, come quando docenti-studenti procedono insieme sul cammino difficile ma stimolante della ricerca di quello che non è ancora conosciuto. La poesia ci porta ai Caraibi dove vediamo un uomo morente e sentiamo due voci di donne. Le voci sono in disaccordo riguardo al valore della vita dell'uomo – l'affermazione “durante la sua vita, ha raggiunto molte cose” si oppone alla domanda “che cosa ha ottenuto durante la sua vita?” mentre si delinea l'immagine di uno sperperatore che ha sparso figli ovunque, lavorato per tutta la vita e non ha guadagnato niente. La storia si occupa di segregazione di genere e di privazione coloniale, di vite spese tra “il campo del negro” e “la casa della piantagione.” È difficile trovare la possibilità della verità in questo contesto che Collins sviluppa attraverso due voci, ognuna delle quali deforma e modifica le parole dell'altra. Questa storia è soprattutto il racconto delle fatiche implicate nell'atto di dare senso “malgrado i tempi.” Queste voci femminili intrecciano scintille di verità simili a quelle accese dalle conversazioni sulla perdita affrontate da Rossanda, Fraire e Melandri e da quella sulla libertà sviluppata da Butler e Spivak. Alla fine queste voci dimostrano che “qualunque sia la storia” di quell'uomo – sia che

abbia fatto molta strada, sia che non si sia mosso per niente – “ha trovato molto aiuto lungo il suo cammino.” Interrogandosi a vicenda, le due donne dimostrano come, a volte, sia possibile condividere alcune verità per necessità. Per far sì che questa necessità diventi una possibilità, lo stato di eccezione deve essere sospeso perché la conversazione non può svilupparsi se non c’è libertà.

Insegnare un’unità sul razzismo di genere: Rosa Parks

Ho deciso di sviluppare la mia unità d’insegnamento per il corso di *ReSisters* partendo da un oggetto che mi avrebbe permesso di parlare della costruzione dell’identità di genere nel discorso razzista. Il razzismo è una questione politica cruciale e proprio in questi giorni sta esplodendo in modo drammatico in Italia assumendo forme che sono più facilmente rappresentabili in America che in Europa. Per essere più chiara, durante la modernità, la costruzione di un’identità meno umana è stata espressa in termini cromatici nelle Americhe, dove il razzismo è stato usato per parlare della tratta degli schiavi e della società delle piantagioni, e attraverso la costruzione dello straniero, dell’estraneo e del barbaro in Europa. Qui il razzismo ha trasformato il vicino in straniero attraverso l’imposizione di una stella gialla e attraverso la stigmatizzazione ideologica e religiosa. Queste due forme di razzismo sono differenti solo a livello morfologico e si sono supportate a vicenda con successo. Eppure, la traduzione di una forma di razzismo in un’altra pone dei problemi politici in relazione alla comprensione culturale e al pericolo di impiantare nuove idee sulla discriminazione razziale in terreni particolarmente fertili. L’insegnamento della razza quindi, è un’azione che richiede una particolare attenzione e responsabilità – responsabilità sia come traduttrici sia come educatrici. Per questo motivo, dobbiamo fare molta attenzione sulle modalità attraverso le quali i concetti vengono tradotti e viaggiano, soprattutto adesso che gli/le italiani/e stanno adottando il linguaggio cromatico importato dagli Stati Uniti per darsi una razza diversa da quella di persone dalla pelle più scura. Questa forma di discriminazione importata si innesta sull’eredità, condivisa con la Germania e l’Austria naziste, della razzializzazione degli ebrei. La razza, il cui significato è sempre sbagliato ma tremendamente reale, è un prodotto delle forze al potere. In questo periodo, in cui l’Europa si accorge con delusione di essere più scura, la poesia di Michelle Cliff “Europe Becomes Blacker” [“L’Europa diventa più nera”] ci ricorda che “parte del sangue dell’Europa va di ritorno verso l’Africa” e, così facendo, ci dimostra che l’Europa è sempre stata scura e ha sempre marginalizzato la scurezza presente sul proprio territorio dai Mori fino agli zingari. Cliff ci ricorda che le rappresentazioni delle identità razziali ci chiedono di essere estremamente attente se vogliamo evitare che il

razzismo si nasconda dietro a nuovi termini, si soffermi nelle nostre menti mentre lo allontaniamo dal nostro tempo e dal nostro spazio.

Per la mia unità d'insegnamento sull'interculturalità e il genere, ho scelto un oggetto appartenente alla storia degli Stati Uniti dal momento che la letteratura anglo-americana rappresenta la mia disciplina. Ho scelto come 'oggetto' Rosa Louise Parks (1913-2005), l'eroina del movimento dei Diritti Civili che si era rifiutata di cedere il proprio posto ad un uomo bianco mentre stava viaggiando su un autobus segregato a Montgomery in Alabama il 1 dicembre 1955. Ho guidato le/gli studenti attraverso le pagine dell'Istituto Rosa e Raymond Parks per mettere in luce gli eventi più importanti innescati dalla sua azione coraggiosa come il boicottaggio degli autobus durato ben 381 giorni e conclusosi con una vittoria per gli afro-americani. Il portavoce del boicottaggio era Dr. Martin Luther King Jr. che predicò la non-violenza ai partecipanti, migliaia di persone che avevano preso il coraggio di richiedere diritti uguali per tutti e avevano partecipato al boicottaggio in vari modi. Ma come poteva un semplice atto di disobbedienza compiuto da una donna nera provocare un tale cambiamento? Certo non per caso, ed è quello che ho cercato di dimostrare durante il corso. Ho dunque presentato Parks, una giovane attivista che aveva partecipato ai processi condotti negli anni '30 in un'atmosfera da coprifuoco contro i Scottsboro Boys. Il gruppo era formato da nove uomini neri accusati di aver violentato in gruppo due donne vagabonde su un treno merci; le giurie composte interamente da bianchi condannarono otto dei nove aggressori alla pena di morte, decidendo singolarmente per ciascun caso, avvalendosi di accuse poco chiare e provocando uno scandalo internazionale (Blaustein e Zangrando 346-7). Anni dopo, Parks lavorava con il marito nel programma della NAACP, l'Associazione Nazionale per l'Avanzamento della Gente di Colore, e al momento del suo arresto si stava preparando per partecipare ad una conferenza di giovani. Era un'attivista, un'educatrice e un'oratrice: credo che sia importante fornire una rappresentazione completa di questa donna nera che non corrisponde assolutamente allo stereotipo della zia Jemima. Parks incarna la figura avvincente di un'intellettuale e scrittrice militante che ha al suo attivo quattro libri, cosa che dimostra che il suo atto coraggioso era stato pianificato consapevolmente e che aveva voluto essere arrestata proprio per cambiare il corso della storia e non che era stata arrestata in quanto vittima del razzismo bianco. Questo aspetto la rende ancora di più quell'eroina del movimento per i diritti civili che merita di essere e che continuò ad essere per tutta la sua vita, un'esistenza dedicata all'avanzamento dei neri nel campo educativo e sociale come quando fu

nominata diacona della Chiesa episcopale metodista africana nel 1964 e quando ricevette dal Congresso la medaglia d'oro per l'onore nel 1999.

In Italia, gli/le studenti sanno molto poco sulla storia degli Stati Uniti, anche se percepiscono gli Stati Uniti come un paese razzista e tendono a costruire “loro” (i razzisti bianchi americani e le loro vittime nere) contro “noi” (gli europei, né bianchi né neri). Per questa ragione, credo sia importante sottolineare che nell'Alabama degli anni '30-'50, Parks non era una vittima priva di parola, ma un'eroina capace di innescare una storia gloriosa che si è conclusa con l'abrogazione della discriminazione razziale. È importante ricordare che lei stessa fu una delle portavoce 'Negre,' che avevano diffuso tra la gente nera il bisogno di modificare le leggi di Jim Crow, utilizzate fin dalla ricostruzione e durante la guerra civile e per tutto il periodo della schiavitù e contestate con rivolte, con la fuga e con la parola attraverso la produzione di numerosissime narrazioni sulla schiavitù. Tutto questo andò ad alimentare le proteste crescenti degli anni '50. Parks è una componente attiva di quel movimento, che aveva costretto i Presidenti Roosevelt, Truman e Eisenhower a impartire ordini precisi riguardo ai diritti civili, e il suo atto di disobbedienza civile successe un anno dopo la dichiarazione della Corte Suprema nel caso Brown contro la commissione di Topeka, 347 US 483, che sanciva che la discriminazione imposta dallo Stato nelle scuole era anti-costituzionale. Quello però, era anche un periodo in cui la segregazione era colpita da attacchi crescenti e le organizzazioni segregazioniste come il Ku Klux Klan e il Consiglio dei Cittadini Bianchi rispondevano con un'opposizione sempre più dura alle richieste dei neri. La categorizzazione razziale rende Parks un'eroina 'Negra.' Il suo genere aggiunge un'altra sfumatura alla sua disobbedienza: l'agente di questa rivoluzione è una donna; tutto comincia quando una donna dice di no ad un uomo – una donna nera dice di no ad un uomo bianco.

Ho invitato gli/le studenti a riflettere sul terribile sconvolgimento provocato dalla disobbedienza di Rosa Parks che sedeva da sola su un bus segregato anche dal punto di vista del genere. Disobbedì infatti, non solo alla segregazione razziale, ma anche ad un appropriato comportamento femminile. Questo atto di disobbedienza civile da parte di una donna nera è accaduto solo otto anni prima che fosse pubblicata l'opera *Feminine Mystique* di Betty Friedan; è successo in Alabama e non nello Smith College. L'accusa pioniera mossa da Friedan, secondo la quale le donne erano imprigionate nello spazio domestico, venne lanciata nel mezzo della campagna politica della Guerra Fredda che riportava le donne di ritorno nelle loro case. Friedan prende in considerazione le donne bianche istruite che sono costrette a partecipare alla politica più come madri e mogli che non come professioniste. Sebbene le

donne nere rimangono invisibili alla sua analisi, l'atto di insubordinazione di Parks deve aver fatto saltare i nervi a più di una persona. Non si trattava solo di una sfida al razzismo e al sessismo; era una contestazione al capitalismo, visto che il suo attivismo causò la sua incriminazione come membro di un'"associazione comunista," un'accusa molto amata negli Stati Uniti durante la Guerra Fredda. La figura di Parks ci dimostra come le categorizzazioni vengano unite le une alle altre per produrre delle discriminazioni.

A questo punto, la mia pratica d'insegnamento si è rivolta alla decostruzione delle categorie identitarie. Prima di tutto, volevo decostruire i termini razzisti che la storia del razzismo mi ha obbligato ad usare per trasmettere la consapevolezza della violenza della rappresentazione. Per questo motivo, ho informato i/le studenti dell'origine biologica di Parks: i suoi antenati sono afro-americani, Cherokee-Creek, scozzesi-irlandesi. Sottolineando la sua origine biologica mista, ho fornito ai/alle mie/i studenti delle informazioni riguardanti una storia americana meno conosciuta, vale a dire quella del gruppo etnico degli indiani neri, una storia di discriminazioni condivise che è rivelatrice della rappresentazione dell'identità americana (si veda Forbes). Forbes ha ricostruito meticolosamente la storia dei contatti interetnici, restituendoci l'evoluzione dei termini razziali attraverso il periodo coloniale, e ha dimostrato che tale storia è in realtà il susseguirsi di definizioni identitarie arbitrarie. Forbes ci dimostra chiaramente che, anche se riusciamo a capire il significato assunto oggi dal termine *Negro*, siamo però incapaci di capire le implicazioni di tale concetto nella Virginia del 1600 o nel Brasile del 1700, visto che "quasi nessun termine razziale mantiene un significato costante nel corso del tempo e attraverso lo spazio" (2).

Ho deciso di informare i/le mie/i studenti riguardo all'eredità mista di Parks, perché volevo celebrare l'ibridismo e proporlo come nuovo soggetto postcoloniale universale capace di immaginare il superamento del razzismo. Ho presentato questa pluralità come una verifica del nostro essenzialismo, del nostro rimaner intrappolati dalle parole. Ho anche chiesto loro di dirmi come percepivano il significato dei nominativi sviluppati durante il razzismo coloniale, perché volevo affrontare questioni relative al significato e alla costruzione del senso. Ad esempio, ho sollevato brutte questioni utilizzando la lingua del razzismo e ho chiesto: Un'indiano/a è bianco/a o nero/a? Il/la mulatto/a è solo il/la figlio/a di un/a bianco/a e di un/a nero/a o anche il/la figlio/a di un/a rosso/a e un/a nero/a o il/la figlio/a di un/a bianco/a e un/a giallo/a? Chiedendo ciò, ho anche attirato la loro attenzione sulla lunghissima esistenza del termine indiano coniato da Colombo per designare i nativi delle Americhe, e ho sottolineato il collegamento tra la riproduzione degli animali e la capacità non riproduttiva implicita

nell'insulto Mulatto. Quando vengono presentate sottoforma di termini politicamente non corretti e con parole che feriscono, queste provocazioni generano risposte critiche notevoli, soprattutto quando vengono portate a casa, introdotte in un contesto familiare allo scopo di rivelare la povertà violenta delle nostre abilità rappresentative.

Per capire come si fa l'interculturalità, un fare che è sempre di genere e razzializzato, ho anche chiesto: l'origine biologica mista di Rosa Parks rende forse la sua lotta per la giustizia razziale meno esemplare? Mi interessava vedere come veniva percepita la sua disobbedienza una volta che erano state annullate le ipotesi confortevoli delle identità essenzialiste. In questo caso, la complessità è stata introdotta nel nostro discorso attraverso i legami di parentela, ma in altri casi si sarebbe potuto trattare di identificazioni, soprattutto quando il descrittore identitario è la sessualità invece che la razza. Volevo che la classe si rendesse conto che è più facile dichiarare la razza una costruzione e rifiutare il razzismo, piuttosto che costruire una tesi anti-razzista. Ho anche fatto domande legate alle politiche di genere: che tipo di figura, in termini di maschio o femmina, si delinea nella vostra mente quando parlo di "afro-americano, Cherokee-Creek, scozzese-irlandese"? Possiamo dire che siamo abituati a fare riferimento a questo tipo di aggettivi solo quando si parla di appartenenze nazionali e tribali di un soggetto che è un uomo, mentre si parla di relazioni familiari quando il soggetto è una donna? Cosa succede se pensiamo in maniera opposta? Ho poi affrontato la questione cruciale della traduzione – la traduzione del significato di etichette razziste e le traduzioni di un razzismo in un altro. Come suonano in italiano termini come *negro* e *nigger*, *black* e *African-American*? Quali effetti produce la categorie di razza quando pensiamo al contesto degli Stati Uniti e a quello dell'Italia? In che modo possiamo paragonare le leggi razziali fasciste in termini di nozioni e concetti alle leggi di Jim Crow? Se chiamo un immigrato di pelle scura Africano o nero invece che negro, quali sono le implicazioni? Quante cose mette a tacere il descrittore razziale riguardo alla sua storia personale e familiare? Quanta discriminazione gerarchica riusciamo a cancellare attraverso l'etichetta generica di africano? Quali sono le implicazioni di quelle categorie identitarie in un Paese che ha iniziato solo di recente e rapidamente ad importare forza lavoro e dove, solo per citare un esempio, il genere femminile e la razza nera si combinano per significare prostituta nell'espressione "una nigeriana" e il genere maschile e la razza scura si mescolano per significare lo status illegale nell'espressione "un marocchino"? A differenza del francese e dell'inglese, la lingua italiana è stata occupata dal razzismo fascista che sosteneva la superiorità della razza ariana rispetto agli ebrei nel periodo in cui la lingua francese e inglese differenziavano già tra *negro/négre* e

black/noir. Come possiamo riempire il vuoto della storia culturale anti-razzista quando insegnamo delle storie come quella di Rosa Parks a studenti italiani/e? Come si fa a discutere della trasformazione da negro a nero quando in Italia queste questioni vengono affrontate solo oggi? Credo che possiamo almeno cominciare a riempire quel vuoto segnalando il lavoro che deve essere fatto e invitando gli/le studenti a diventare creativi/e, poeti e poetesse, quando partecipano alla conversazione.

Le identità vissute sono sempre più ricche e più complesse delle categorie attraverso le quali tali identità vengono descritte. Di certo Rosa Parks era nera, ma il suo essere anche rossa e mista non diminuisce il significato della sua battaglia, anzi aggiunge valore alla sua rappresentazione rendendola più vicina alle vite vissute che sono complesse, contraddittorie, ma sempre ricche. Rosa Parks era sicuramente una comunista per il regime ideologico di McCarthy e la sua coscienza politica rafforza il significato del suo gesto politico. Presentando la complessità della sua identità, ho voluto riconoscerle il merito di essere stata una lottatrice gloriosa della libertà, stimolare delle riflessioni sul ruolo del genere e della razza nell'interculturalità e sollevare domande complesse riguardo alla traducibilità dei concetti. Volevo dimostrare che la somma della necessità di cambiare e della possibilità di cambiare può infiammare una scintilla che è in grado veramente di cambiare il mondo. Rosa Parks ha sottolineato più volte che non era sola sull'autobus, quando decise di sedersi nelle prime file – non era la sola ad aver visto la necessità di cambiare e ad aver preso al volo quella possibilità. La fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60 sono anni in cui la società e la cultura si sono riunite per il cambiamento – è stato sostanzialmente un periodo politico ed è per questo che il cambiamento c'è stato. I movimenti anti-razzisti, quelli per la pace e quelli femministi si stavano formando proprio in quegli anni – si trattava di una coalizione di forze, di collaborazioni e tensioni interculturali e di un ordine del giorno che si opponeva al sistema di potere oppressivo. Ecco perché quel periodo fu così efficace e riuscì ad introdurre il cambiamento nelle società. Ecco perché, sebbene fosse seduta da sola su quell'autobus per sfidare la segregazione, Rosa Parks non si è mai sentita sola.

La lotta contro la segregazione continuò per parecchi anni e in varie zone degli Stati Uniti. Uno dei sit-in più importanti si svolse a Jackson, Mississippi il 23 maggio 1963, proprio l'anno della marcia su Washington al grande magazzino Woolworth. L'attivista per i diritti civili e scrittrice Anne Moody ha scritto un saggio autobiografico su quegli eventi che consiglio sempre ai miei/alle mie studente come lettura. Le sue parole hanno il potere di portarci in quei luoghi, ci invitano a condividere l'oppressione e ci spingono alla rivolta.

Quelle parole ci portano nel bel mezzo degli eventi che solo una rappresentazione razzista potrebbe semplificare e ridurre in un'opposizione tra bianchi e neri. Stava succedendo qualcosa di più e le persone dovevano decidere da quale parte stare. Credo sia importante sottolineare la responsabilità della scelta, visto che la riduzione essenzialista delle origini potrebbe trasmettere un messaggio sbagliato rispetto alla possibilità di cambiare il nostro presente. Moody descrive l'assalto dei razzisti bianchi, che attaccano i dimostranti verbalmente e fisicamente, chiamandoli "negri", "bianchi negri" e "comunisti" (397). Descrive i novanta poliziotti che stanno in piedi davanti al grande magazzino e non fanno nulla per fermare il linciaggio. Descrive i due "bianchi negri" che vengono picchiati e insultati nel suo gruppo di studenti e ce li descrive come due sue amiche bianche. Poi ci racconta come il preside del Tougaloo College, il Dr. Adam Daniel Beittel, sia comparso sulla scena cercando di convincere il capitano della polizia a intervenire, ma senza riuscirci. Sentiamo lo scambio di parole tra la ragione civile e la testardaggine violenta. E poi ci mostra il preside che entra da solo nel grande magazzino, sfidando la polizia e l'assalto e ritorna poco dopo per scortare i dimostranti fino al quartiere della NAACP. Si tratta di un'altra vittoria del movimento dei diritti civili che i dettagli di Moody riescono a catturare, devastando il linguaggio riduttivo del razzismo e lasciando intatta la violenza brutale della segregazione razziale e il coraggio eroico della lotta.

Il suo saggio si conclude in un tono che mi ricorda le parole rinfrescanti che ho avuto il privilegio di sentire pronunciare da Beittel stesso: "Prima di questi sit-in, ho sempre odiato i bianchi del Mississippi. Ora so che non potevo odiare una malattia. I bianchi avevano una malattia, una malattia incurabile al suo ultimo stadio" (398). Questa dichiarazione mi permette di portare la discussione fuori dal vicolo cieco dell'essenzialismo razziale per pensare fuori dal modello che ospita termini come "negro," "negro bianco" e "comunista" e parla invece di malattia e cura. Queste affermazioni mi permettono di cercare una cura che va aldilà della semplice comprensione della malattia e dell'assistenza fornita dal sapere omeopatico, psicologico, chimico o chirurgico. Si tratta di mettersi alla ricerca delle conseguenze liberatorie che derivano dal pensare i corpi, e quindi anche la razza, come un grappolo di affiliazioni che non sono solo biologiche, ma anche ideologiche, nazionali, tecnologiche, etniche e culturali. Quando Guitar dichiara nell'opera *Song of Solomon* di Toni Morrison che "gli uomini bianchi non sono naturali" e che "la loro malattia ha origine dal loro sangue, dalla struttura dei loro cromosomi" (156-7), parla con la rabbia di uno che ha sofferto la violenza da cittadino nero. Eppure, la comunità che Morrison cerca di ricostruire, pezzo

dopo pezzo attraverso la sua scrittura e in modo meticoloso e paziente soprattutto in opere come *Beloved* e *Jazz*, ci offre un rimedio che ci conduce fuori dall'umiliazione della schiavitù e dalla storia della segregazione e ci catapulta in un futuro che è in grado di neutralizzare quell'ingiustizia e di decolonizzare le nostre menti offrendoci delle possibilità di riconoscimento reciproco.

Naturcultura Interculturalità

Cosa succede quando cerchiamo di immaginare un mondo sano? Che parole abbiamo a disposizione per categorizzare le difference e rispettare le diversità? Sollevo queste questioni, perché credo che l'insegnamento riguardi la trasmissione della conoscenza, ma anche l'instillazione del dubbio, l'acquisizione del sapere e la sua trasformazione; l'insegnamento è un atto di critica nei confronti del soggetto che viene preso in esame e rappresenta la lente attraverso le quali lo osserviamo e osserviamo noi stesse; l'insegnamento come attività interculturale è relazionale. L'insegnamento dovrebbe essere indirizzato all'allargamento della partecipazione dei soggetti in nuove attività critiche, in maniera da sottoporre l'esperienza di apprendimento all'elaborazione teoretica. Attraverso la conversazione, invito gli/le studenti ad affrontare le seguenti questioni: I costrutti razza-etnicità e sesso-genere sono legati alla cultura? Fino a che punto la razza-etnia, il sesso-genere sono culturali? Quando prendiamo in considerazione questioni riferite alla razza-etnicità e al sesso-genere, applichiamo forse nozioni dell'inter/cultura che sono costruttiviste e non essenzialiste? Queste domande mi hanno spinta ad illustrare la nozione "naturculturale" (Haraway) dell'interculturalità e a suggerire che pensare in modo alternativo, al di là della dicotomia nominalista-fondazionalista, potrebbe essere una modalità di pensiero più ospitale per la complessità umana. Durante il corso, ho invitato le/gli studenti a cercare nel loro campo di ricerca e tra le loro competenze degli oggetti che aiutassero il gruppo a concepire la coesistenza del costruttivismo e dell'essenzialismo all'interno di un modello naturculturale dove la razza e il sesso non sono confinati nella sfera biologica e l'etnicità e il genere non sono relegati nell'ambito culturale.

Queste domande sono stimolanti per tutti/e coloro che dichiarano di vivere in una società multiculturale e desiderano contribuire ad un dialogo interculturale. Ci siamo chieste se la nozione di "naturcultura" di Haraway sia veramente capace di impedire che le questioni della razza e del genere vengano mercificate dal discorso accademico e/o co-optate dalle politiche identitarie. In questo senso, abbiamo preso in considerazione anche la relazione tra

questioni politiche e intellettuali. Se la razza è un costrutto ideologico e il genere una rappresentazione nominale, qual è la realtà dei corpi razzializzati e di genere? Quali cambiamenti ci richiedono le nozioni di genere e razza per liberare il nostro pensiero dai modelli razzisti e sessisti che intrappolano i nostri corpi e le nostre menti in schemi riduttivi? Come possiamo evitare di cadere in una rappresentazione semplicistica e neutralmente liberale che descrive gli esseri umani come un grappolo di differenze che non fanno più alcuna differenza?

Partecipare alla pedagogia critica femminista transnazionale tenendo conto delle contingenze storiche è un compito enorme e difficile. Tuttavia, impegnarsi a realizzare questo tipo di pedagogia potrebbe contribuire a combattere il razzismo, il sessismo, e il potere capitalista nel mondo globalizzato; tale impegno infatti, si oppone alla violenza prodotta dalla semplificazione e della commercializzazione della cultura, alla propagazione di un radicamento e di un ibridismo facili e alla glorificazione dell'instabilità che viene presentata come nuova forma di libertà (si veda Shelby). Per esprimerla con uno slogan, la pedagogia critica femminista transnazionale partecipa alla sfida culturale posta dalle questioni di genere e della razza e promuove la solidarietà politica sessuale e razziale senza rivendicare identità sessuali e razziali essenzialiste.

La pedagogia femminista, che contribuisce alle lotte infinite per la liberazione, necessarie per il raggiungimento della libertà democratica, deve trovare un equilibrio precario tra possibilità e necessità. La storia della seconda ondata di femminismo ci insegna due cose: la prima, di far tesoro dell'esperienza dell'allontamento volontario – un altro modo di fare politica – e la seconda, di proteggerci da un ritiro prolungato nel separatismo. I gruppi, che negli anni '70 avevano portato le donne di ritorno nelle loro case, svilupparono un metodo alternativo di fare politica basato sulla conversazione e introducendo il corpo e la sessualità nel discorso politico. Questo modello innovativo portò migliaia di donne nelle piazze di molti Paesi, evento che cambiò la società a partire dalle sue fondamenta – leggi che assicuravano il pieno riconoscimento legale alle donne, i diritti legati alla maternità, al divorzio e alla protezione dal crimine dello stupro. Una volta raggiunti questi obiettivi, il movimento che aveva riempito le strade con i suoi slogan scioccanti e i gruppi che avevano riempito le case con conversazioni infinite scomparirono. Alcuni chiamarono questa fase post-femminismo ed altri si opposero alla sua cancellazione. Malgrado i tempi, credo che sia giunto il momento di portare la metodologia femminista di nuovo al centro della cultura e della società e di

assumerci la responsabilità di una gestione più giusta delle nostre comunità transnazionali interconnesse e affettive.

Note

¹ La raccolta di saggi curata da Nina Morgan e Mina Karavanta su Edward Said e Jacques Derrida presenta il concetto di ricostellazione come mezzo per riaffermare il ruolo dell'umanesimo in un mondo post-umanista e per elaborare modi di pensare la globalizzazione, la democrazia e le culture rappresentanti delle società civili in maniera diversa.

² Sara Goodman elabora il concetto di intersezionalità e spiega la sua relazione con la nostra ricerca in *ReSisters in Conversation*.

³ Sonia di Loreto sottolinea l'importanza della conversazione come metodo utilizzato da Margaret Fuller per cambiare le politiche di genere attraverso il lavoro culturale e sottolinea che Fuller riuscì a convincere il pubblico, a facilitare le domande e a favorire la critica (si veda 117-22).

⁴ Mi riferisco alla raccolta di letture curata da Morgan e Karavanta sul concetto di amicizia elaborato da Derrida come congiuntura radicata nel nostro presente storico.

Opere Citate

Agamben, Giorgio. *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri, 2003.

—. *The Coming Community*. Trans. Micheal Hardt. Minneapolis: U of Minneapolis, 2001.

—. *Homer Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Trans. Daniel Heller-Roazen. Palo Alto: Stanford University Press, 1998.

Alcoff, Linda. "Who's Afraid of Identity Politics?" *Reclaiming Identity*. 312-45.

Appiah, Anthony. *The Ethics of Identity*. Princeton: Princeton UP, 2005.

Blaustein, Albert P. and Robert Zangrando. *Civil Rights and the American Negro*. New York: Washington Square Press, 1968.

Braidotti Rosi. "The Uses and Abuses of the Sex/Gender Distinction in European Feminist Practices." *Thinking Differently*. 285-310.

—. "In Spite of Times." *Theory, Culture & Society*. 2008; 25 (6); 1-24.

Braithwaite, Edward Kamau. *History of the Voice* (1979). London: New Beacon Books, 1984.

Brown, Wendy. "The Impossibility of Women's Studies." *Women's Studies on the Edge*. 17-38.

Butler, Judith. *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. London: Verso, 2004.

Butler, Judith and Gayatri Chakravorty Spivak, *Who Sings the Nation State?* London: Seagull Books, 2007.

Butler, Judith, Ernesto Laclau and Slavoj Žižek. *Contingency, Hegemony, Universality*. London: Verso, 2000.

Chakrabarty, Dipesh. *Provincialising Europe*. Princeton: Princeton UP, 2000.

Cliff, Michelle. "Europe Becomes Blacker." *The Land of Look Behind*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1985.

Collins, Merle. "Conversation." *Rotten Pomerack*. London: Virago, 1992.

Covi, Giovanna (ed.), Joan Anim-Addo, Liana Borghi, Luz Gómez García, Sara Goodman, Sabine Grenz, and Mina Karavanta. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve, 2006.

—. (ed.), Joan Anim-Addo, Velma Pollard, and Clara Sassi. *Caribbean Scottish Relations*. London: Mango Publishing, 2007.

Covi, Giovanna. "Playing in the Dark Heart of Europe: Translation and Racism." Eds. Joan Anim-Addo and Suzanne Scafe. *I am Black/White/Yellow*. London: Mango Publishing, 2007: 139-48.

Crick, Bernard. *A Very Short Introduction to Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

- Cutter, Martha J. *Lost and Found in Translation*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005.
- De Lauretis, Teresa. Discorso per l'inaugurazione del Centro di Studi Interdisciplinari di Genere, Novembre 2008. Università di Trento.
- Di Loreto, Sonia. *Intimità in pubblico*. Napoli: Università l'Orientale, Letterature Comparete, 2007.
- Derrida, Jacques. *Politics of Friendship*. Trans. George Collins. London: Verso, 1997.
- . *Of Hospitality*. Trans. Rachel Bowlby. Stanford: Stanford University Press, 2000.
- . *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Trans. Mark Dooley and Micheal Hughes. London: Routledge, 2001.
- Edwards, Brent Hayes. "The Specter of Interdisciplinarity." *PMLA* 123:1 (2008): 188-194.
- Forbes, Jack. *Africans and Native Americans: The Language of Race and the Evolution of Red-Black Peoples*. Urbana: University of Illinois Press, 1993.
- Friedan, Betty. *The Feminine Mystique*. New York: Norton, 1963.
- Fuller, Margaret. *Autobiographical Romance (1840-41)* si veda 112.
- Gandhi, Leela. *Affective Communities: Anticolonial Thought, Fin-de-Siècle Radicalism, and the Politics of Friendship*. Durham: Duke University Press, 2006.
- Gilligan, Carol. *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- Ginsberg, Allan. "Autumn Leaves." Text and recording of Author's voice located at SPLAB! Poet MP3 Listing: http://www.splab.org/poet_mp3_listing.html#ag
- Glissant, Edouard. "Cross-Cultural Poetics." *Caribbean Discourse*. Trans. J. Micheal Dash. Charlottesville: University Press of Virginia, 1989: 97-158.
- . *Poetics of Relation* (1990). Trans. Betsy Wing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.
- Griffin, Gabriele and Rosi Braidotti. "Whiteness and European Situatedness." *Thinking Differently*. 221-38.
- . Eds. *Thinking Differently*. London: Zed Books, 2002.
- Hames-García, Micheal R. "'Who Are Our Own People?': Challenges for a Theory of Social Identity." *Reclaiming Identity*. 102-32.
- Haraway, Donna. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World Modern Science*. New York: Routledge, 1989.
- . *Simians, Cyborg and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.
- . *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickling Paradigm, 2003.
- . *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- Hau, Caroline S. "On Representing Others: Intellectuals, Pedagogy and the Uses of Error." *Reclaiming Identity*. 133-70.
- hooks, bell. *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge: South End Press, 2000.
- Isar, Y. Raj. "Tropes of the 'Intercultural': Multiple Perspectives." Eds. Nancy Aalato and Ewald Reuter. *Aspects of Intercultural Dialogue*. Cologne: SAXA Verlag, 2006: 9-33.
- King, Martin Luther. "I Have a Dream" (August 28, 1963).
- Lorde, Audre. *Sister Outsider*. Aunt Lute: San Francisco, 1984.
- Mahmood, Saba. "Feminism, Democracy, and the Empire: Islam and the War of Terror." *Women's Studies on the Edge*. 81-114.
- Martin, Biddy. "Success and its Failures." *Women's Studies on the Edge*. 69-98.
- Merkel, Angela and Jana Hensel. Dialogue. *Die Ziet/La Repubblica*. Jan 22 (2009): 1, 35.
- Mohanty, Chandra Talpade. *Feminism Without Borders*. Durham: Duke University Press, 2006.
- Moody, Anne. "Coming of Age in Mississippi (1968)." Howard Zinn and Anthony Arrove (eds.). *Voices of People's History of the United States*. New York: Seven Stories Press, 2004: 394-8.
- Moya, Paula and Micheal Hames-García, eds. *Reclaiming Identity*. Berkeley: Un of California Press, 2000.
- Najmabadi, Afsaneh. "Teaching and Research in Unavailable Intersections." *Women's Studies on the Edge*. 69-80.
- Nussbaum, Martha. "Patriotism and Cosmopolitanism."
- Okin, Susan Moller. *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton: Princeton University Press, 1999.
- Paley, Grace. "Of Poetry and Women and the World (1986)." *Just as I Thought*. London: Virago, 1998: 167-73.
- Rich, Adrienne. *What is Found There*. New York: Norton, 1993.
- . *Arts of the Possible*. New York: Norton, 2001.
- Rosa and Raymond Parks Institute. <http://www.rosaparks.org/>
- Rossanda, Rossana e Manuela Fraire. *La perdita*. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- Salamon, Gayle. "Transfeminism and the Future of Gender." *Women's Studies on the Edge*. 114-36.

-
- Scarry, Elaine. *Who Defended the Country? A New democracy Forum on Authoritarian versus Democratic Approaches to National Defense on 9/11*. New York: Beacon Press, 2003.
- Scott, Joan Wallach, ed. *Women's Studies on the Edge*. Durham: Duke UP, 2008.
- . "Feminism's Critical Edge." *Women's Studies on the Edge*. 1-13.
- Shelby, Tommie. *We Who Are Dark: The Philosophical Foundations of Black Solidarity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2005.
- Spivak, Gayatri C. "Can the Subaltern Speak" 1988. *A Critique of Postcolonial Reason*.
- . "The Politics of Translation." Michèle Barret and Anne Phillips, eds. *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debates*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1992: 177-200.
- . trans. and ed. *Mahasweta Devi, Imaginary Maps. Three Stories by Mahasweta Devi*. New York/London: Routledge, 1995.
- . *A Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge: Harvard UP, 1999.
- . *Death of a Discipline*. New York: Columbia UP, 2003.
- Wiegman, Robyn. "Feminism, Institutionalism, and the Idiom of Failure." *Women's Studies on the Edge*. 39-66.

L'interculturalità come genealogia immaginativa di un presente indecidibile: una configurazione planetaria della subalterna di genere

Mina Karavanta

I. Come Introduzione

Il significato della figura è indecidibile, eppure dobbiamo cercare di s-figurarla e leggere la logica della metafora. Sappiamo che la figura può e verrà letteralizzata in molti altri modi. Siamo circondati dal clamore provocato dalla decostruzione razionale della figura, dalla richiesta non di chiarezza ma di comprensibilità immediata da parte della media ideologica. Questo distrugge la forza della letteratura come bene culturale. Chiunque creda che l'educazione letteraria debba essere ancora sponsorizzata dalle università, deve permettere prima di tutto che si impari a leggere. E imparare a leggere significa imparare sempre di più a s-figurare la figura indecidibile in una letterarietà responsabile.

Gayatri Chakravorty Spivak, *The Death of a Discipline*

Il bisogno crescente di ripensare il mondo come condiviso, seppur asimmetrico, connesso e disgiunto, è diventato un imperativo emergente in un mondo pieno di complessità e che brulica di contraddizioni e conflitti. Lo sviluppo eccezionale del capitalismo transnazionale e la conseguente trasformazione del paradigma economico e ideologico dello stato-nazione, seguiti dalla rinascita di varie forme di nazionalismo in tutto il mondo, rendono molto difficile se non impossibile il compito di ripensare il mondo come globalità condivisa. Sono stati fatti degli sforzi ostinati per cercare di teorizzare positivamente l'incongruenza del mondo; tali sforzi sono stati seguiti da critiche implacabili sul fenomeno della globalità. Le differenze radicali tra queste due posizioni hanno contribuito a complicare ulteriormente l'idea che il mondo possa essere rivendicato simultaneamente dalle collettività costituite e non-costituite che lo abitano nonostante le loro differenze linguistiche, culturali, politiche, economiche, sociali e di altra natura.

In Europa, questo bisogno crescente di pensare il mondo come un pianeta condiviso è stato influenzato per parecchio tempo da queste due tendenze opposte. Soprattutto a partire dalla disintegrazione del Blocco Orientale e dalla dissoluzione delle politiche e delle istituzioni della Guerra Fredda che, dopo la Seconda Guerra Mondiale e per circa

quarant'anni avevano impedito di metter in pratica il sogno di un'Europa unita, l'Europa ha cercato di affermarsi come realtà condivisa in maniera autonoma attraverso le proprie istituzioni e i propri trattati. Dapprima economicamente e poi politicamente e culturalmente, i Paesi interessati hanno cominciato ad operare e a svilupparsi al di fuori dei confini limitanti degli stati-nazione che li avevano visti nascere e svilupparsi, e si sono impegnati a condividere le loro reciproche differenze, a trovare le connessioni necessarie e a creare dei contatti. Il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale: Vivere Insieme come Uguali nella Dignità*, stilato e completato dai Ministri Europei degli Affari Esteri il 7 maggio del 2008 a Strasburgo, rende visibile lo sforzo politico che gli stati membri hanno portato avanti per trasformare l'Europa in un'unione di molti-in-uno. Tale documento è sintomatico della necessità di immaginare una convivenza che sia frutto di uno sforzo dialogico piuttosto che dialettico. Nel *Libro Bianco* si afferma che il dialogo interculturale proposto dal Consiglio d'Europa intende opporsi alla gerarchia di una relazione dialettica nella quale alcune culture "ospitanti" si rivolgono alle culture "ospitate" da una posizione autoritaria ed egemonica e promettono una base condivisa e aperta alle differenze. Riconoscendo che l'identità europea è ancora "da realizzare" e che tale concetto si basa "su valori fondamentali condivisi, sul rispetto dell'eredità comune e della diversità culturale e sul rispetto per la dignità di ogni individuo" (4), il *Libro Bianco* riconosce i limiti e le conseguenze negative di quei processi, di quelle istituzioni e procedure che riproducono politiche di assimilazione e di integrazione che non promuovono una convivenza basata sul rispetto reciproco, ma piuttosto una convivenza che annulla o elimina l'alterità.

Il *Libro Bianco* esemplifica il presente storico, politico e discorsivo dell'Unione Europea e i suoi sforzi mirati a realizzare un'identità europea che sia "un invito aperto [...] a contribuire al dibattito corrente riguardante l'organizzazione attuale della società" (8), affinché "vengono preservati e promossi i diritti umani, la democrazia e le regole della legge" (8). Nonostante l'invito aperto a tutti e la speranza che l'Europa si realizzi a partire dalle proprie differenze interne, che verranno affrontate in modo produttivo in nome di "una convivenza come uguali nella dignità," la retorica del *Libro Bianco* promuove in realtà ancora una politica dell'integrazione e dell'assimilazione. Quella "convivenza" tanto desiderata di cui parla il *Libro Bianco* si realizza attraverso la riproduzione di una svista che innesca la seguente domanda: Come si possono realizzare il cambiamento e l'integrazione, e a spese di quali identità e soggettività essi si realizzano? Quando nel *Libro Bianco* si promette la promozione di ideali inderogabili come "i diritti umani, la democrazia, e le regole della

legge,” (8) il dialogo interculturale può intervenire per contestare, interrogare criticamente, e ripensare quegli ideali che rimangono inutilizzati? L’invocazione di questi ideali è in linea con l’impegno mirato a realizzare un’Europa migliore e più aperta? Come sostiene Joan Anim-Addo nel suo saggio,¹ l’interculturalità può diventare facilmente “uno strumento per gestire la crisi globale” (3), un’altra prova della cecità persistente che l’Europa dimostra nei confronti delle proprie istituzioni e della contingenza del proprio discorso che è costruito su leggi antiquate e quindi disfunzionali che sono sempre state incapaci di parlare a qualcuno ed hanno sempre e solo parlato per qualcuno. Tale discorso deve affrontare questioni urgenti come, per citarne solo alcune, il numero sempre maggiore di soggettività non costituite che vengono usate come forza lavoro a basso costo ed illegale, la cittadinanza europea, le ondate di neo-razzismo e neo-nazionalismo che devastano gli spazi politici e civici dei vari stati-nazione solo per dimostrarne l’eredità coloniale europea, la questione dei confini. Questa stessa Europa rimane minacciosamente in silenzio di fronte a questioni politiche di giustizia internazionale, a tematiche che riguardano la legge e i diritti internazionali, come nel caso del bombardamento di Gaza da parte di Israele, dello sradicamento persistente del popolo Palestinese dalle proprie case, della proclamazione della guerra contro l’Afghanistan e poi contro l’Iraq con il pretesto della “guerra al terrore” dell’Occidente, che non è solamente una guerra americana contro il terrorismo, ma una guerra internazionale per l’egemonia globale nella quale l’Europa ha avuto un’implicazione diretta e per la quale è politicamente e storicamente responsabile.

Il *Libro Bianco* sostiene che si può realizzare un dialogo interculturale che sia veramente aperto e costruttivo a condizione che “le competenze interculturali [siano] insegnate e imparate,” che “gli spazi per il dialogo interculturale [vengano] creati ed ampliati” e che “il dialogo interculturale [sia] assunto come impegno a livello internazionale” (4). Questi tre prerequisiti rappresentano i presupposti per una pratica interculturale che comincia nella quotidianità, in quella convivenza pacifica che si sta già realizzando in diverse parti del mondo. Ma come può questo vivere insieme diventare un con-vivere? Siamo stati gettati uno accanto all’altra dalle ondate di capitalismo transnazionale in quelle che Étienne Balibar definisce “le comunità del destino” (44); come possono quelle comunità trasformarsi in un con-vivere immaginato e creato in maniera post-nazionale al punto che i poteri, siano essi centri nazionali, internazionali e sovranazionali, siano costretti ad assumersi finalmente la responsabilità del cambiamento e della trasformazione politica nei confronti di coloro che sono presenti eppure non-costituiti ed ancora assenti dal punto di vista giuridico? Come

sostiene Anim-Addo, se l'interculturalità è usata solo come termine per superare i conflitti etnici e religiosi senza che si riconosca però quel con-vivere da cui hanno origine questi conflitti, vale a dire un con-vivere sbilanciato che deve essere affrontato in maniera critica, allora la promessa dell'interculturalità rimane un gesto che è privo di significato.² In realtà, l'interculturalità non può ignorare le metafisiche della presenza che la costituiscono. In altre parole, se gli spazi del dialogo interculturale non possono essere contestati e riconsiderati sul piano politico, culturale, discorsivo ed anche linguistico da coloro che vivono ai margini e nelle periferie – come i milioni di immigrati e esiliati dell'Europa e i numerosi esclusi e auto-esclusi del mondo, se il livello internazionale non viene preso in considerazione fin dall'inizio, come si raccomanda il *Libro Bianco*, ma viene invece considerato come “il prossimo livello” situato alla fine del processo, allora questo dialogo interculturale è solo la smentita di una dialettica egemonica nella quale i privilegiati riconoscono i non-privilegiati solo per assimilarli, più per necessità politica che per desiderio politico. Senza le condizioni necessarie che assicurano un dialogo veramente dibattuto nel quale concetti, leggi, lingue, limiti e confini sono aperti alla critica e al cambiamento, l'interculturalità sarà solo uno strumento per fare la stessa politica con un altro nome.

Nel nostro progetto collaborativo, l'interculturalità diventa il segno di un referente pieno di complessità e contraddizioni: il mondo così come lo viviamo oggi. Sul piano del significato, l'interculturalità invoca un modello concettuale destinato ad operare più come processo che come concetto fisso. L'interculturalità rivela subito una sua doppiezza intrinseca: essa è al tempo stesso processo e prodotto di culture diverse, spesso rifiutate o antagoniste, un campo condiviso di possibili alleanze e affiliazioni, un insieme immaginato e ancora-a-venire di differenze inconciliabili. Questa doppiezza è tenuta in vita dalla relazione inestricabile e dialogica tra concetto e processo, campo stabile e campo inventato, singolo significante (cultura nazionale) e significati molteplici (interculturale). In un altro contesto altrettanto rilevante, Judith Butler definisce questa relazione dialogica come “contraddizione performativa” (63)³; in questa maniera, Butler rivela l'aspetto performativo del processo che produce e fissa dei significati. Questa “contraddizione performativa” è implicita nel prefisso “inter” in interculturalità, che suggerisce la pratica teoreica⁴ del riunire, raccogliere, amassare, ricevere e riconsegnare, consumare e produrre un miscuglio ibrido di concetti, eventi e testi che testimoniano ed emergono da una pluralità di soggettività umane localizzate e dislocate in questo mondo, che potrebbe essere invocato come unico, ma è vissuto come molti.

L'interculturalità indica sia un evento plurale, che ha luogo all'interno e tra culture diverse che hanno campi condivisi o antagonisti, affiliati o oppositivi, sia un processo che cerca di tracciare, configurare e ri-immaginare il mondo in un'altra maniera. Si tratta di un evento che ha luogo nei centri urbani delle metropoli vecchie e nuove, dei mondi occidentali e non-occidentali, ed è stato analizzato e narrato da un gran numero di teorici e scrittori che lo hanno definito con il termine di "globalizzazione."⁵ Le connessioni tra l'interculturalità come evento e come narrazione devono essere esaminate e risolte in modo che l'immaginario delle soggettività costituite e non costituite, di chi cioè vive su questo pianeta, si apra ad una concettualizzazione post-nazionale del mondo che si basa sul riesame e sulla critica di termini politici come democrazia, cittadinanza, diritti umani, cosmopolitismo, ospitalità, essere e appartenere, e il diritto ad avere diritti. La relazione indissolubile tra termini politici e ontopolitici, ossia tra la politica come pratica rigida e il politico come pratica fluida e aperta ai cambiamenti e alle trasformazioni del presente, è la "contraddizione performativa" che è racchiusa nel prefisso "inter" del termine interculturalità. Lo stare insieme tra culture, lingue, storie e popoli, le diverse forme di convivenza sono una diretta conseguenza del fatto che le persone sono "spinte con forza" nella vita degli altri e delle altre e per caso, destino o fortuna, vivono insieme. L'interculturalità però, non è solo un nome che indica il vivere insieme; è prima di tutto il significante di una convivenza che deve ancora essere non solo immaginata e sperimentata a livello affettivo, ma addirittura inventata e riconosciuta davanti alla legge, che rifiuta ancora di riconoscere la presenza di quelle soggettività che pur essendo presenti – il più delle volte come forza lavoro a basso costo – rimangono comunque marginalizzate, non-costituite, attualmente assenti, quelle soggettività che Jacques Derrida definisce "spettrali"⁶ e che, in un altro contesto, Anim-Addo indica come "minoranza significativa."

Come evento e come sostanza affettiva ed epistemologica di un immaginario post-nazionale che combina le politiche al politico così che quest'ultimo trasformi le prime attraverso i cambiamenti e le trasformazioni del presente, l'interculturalità ha bisogno di una pratica pedagogica sistematica e di un'analisi epistemologica che si occupi della propria "contraddizione performativa" allo scopo di riconoscere, articolare, e perfino inventare la struttura affiliativa dell'interculturalità.⁷ Se è vero che la cultura nazionale come concetto è intrappolata tra due tipi di storie, la Storia Universale, o quella che Friedrich Nietzsche definisce "la storia monumentale,"⁸ e la storia del presente, allora l'interculturalità ci offre la possibilità di riunire il piano temporale con quello storico in una relazione indissolubile. Sono convinta che l'interculturalità sia una pratica che deve continuamente confrontarsi con le

comunità e soggettività interculturali che stanno emergendo in continuazione, proprio perché si tratta di un processo che non fa riferimento ad un mondo già dato, che è *de facto* un mondo interculturale, ma piuttosto inventa un mondo attraverso la significazione e quindi riconosce e interpreta le sinergie culturali del presente in opposizione con la rigidità degli stati-nazione che sono spesso fondati sul mito dell'omogeneità culturale. La temporalità e le varie dinamiche di queste comunità formate dal destino e dal caso – il destino e la casualità della migrazione e dell'esilio spesso illegali e non costituiti – invece che dal mito di una comunità nazionale che progredisce in maniera lineare ed è immaginata in modo omogeneo, richiede una revisione critica del concetto e delle pratiche di appartenenza e con-vivenza. La composizione temporale e cangiante delle varie comunità interculturali, che si sono sviluppate in tutto il mondo per effetto del postcolonialismo, richiede una critica profonda e persistente riguardo ai termini e alle condizioni, alle politiche e alle istituzioni, alla storia e alla lingua in base alle quali questa con-vivenza può essere portata avanti e re-inventata per risolvere i bisogni attuali. L'assenza di critica e la facile celebrazione della con-vivenza non aiuta la messa in questione delle politiche razziste, dell'eccezionalismo e della marginalizzazione che spesso identificano le pratiche egemoniche della nazione e delle classi al potere. Troppo spesso il risultato finale è un multiculturalismo troppo semplice e quindi superficiale, come nota Givanna Covi quando analizza la riduzione delle politiche multiculturali in politiche di integrazione e assimilazione.⁹ L'interculturalità è uno strumento che ci permette di re-inventare la con-vivenza non come un dato di fatto all'interno di confini nazionali ben delimitati, ma come desiderio di vivere nella differenza, nell'alterità e nella pluralità in nome di una comunità translocale (che è connessa ad altre località in altri luoghi geografici) e post-nazionale (dentro ma anche contro i confini della logica eccezionalista dello stato-nazione) che può essere realizzata tramite connessioni e alleanze che, pur essendo già presenti, non sono ancora in grado di immaginare e inventare una con-vivenza.

Come partecipante della Rete Tematica Europea *Athena* e, nello specifico, del sottogruppo *ReSisters in Interculturality*, mi occupo della doppia natura dell'interculturalità come pratica locale/transnazionale e translocale/internazionale e così facendo, cerco di offrire il mio contributo personale agli sforzi del gruppo indirizzati a sviluppare una pedagogia critica femminista che miri ad un revisionismo¹⁰ critico, resistente e continuo del concetto di genere e di Europa. Il nostro gruppo si ripromette di affrontare la pratica interculturale attraverso una scrittura transnazionale e una comunità di insegnamento che problematizzino le teorie femministe attraverso le divisioni culturali, sollevando quindi la questione del politico

che ci chiede innanzitutto di imparare e insegnare a vivere con l'alterità soprattutto l'alterità radicale considerata attraverso un ampio raggio di relazioni globali. Venendo dalla Grecia, uno stato-nazione fondato sul mito dell'omogeneità e della linearità storica, credo che la posizione complessa del nostro lavoro, al tempo stesso locale e globale, nazionale e transnazionale, sia indissolubilmente legata ad un'"interculturalità" che indica quello che è ancora a-venire, come direbbe Derrida, piuttosto che indicare quello che è già presente e a portata di mano. Si tratta di un concetto che emerge dalla pratica d'insegnamento della teoria femminista condotta all'interno di una comunità di discipline e identità. La complessità della comunità che il nostro progetto mira a formare non dovrebbe essere un alibi per osservare la realtà da una prospettiva eurocentrica, femminista, che parla per l'altra in assenza dell'altra, ripetendo quindi quell'opposizione binaria che determina la divisione Io/Altro, civilizzato/primitivo, privilegiato/deprivato e cittadino/clandestino. Dopotutto, sono proprio l'oblio e la dissimulazione che hanno prodotto quella che Etienne Balibar chiama un'"apartheid europea" (170) quando parla delle conseguenze dell'assenza di un revisionismo critico e della necessità di implementare nuove politiche e nuove leggi a favore della cittadinanza e dei diritti umani e di provvedere ai bisogni di tutti i migranti, legali e illegali, e di tutte quelle soggettività che attraversano e vivono sul territorio dell'Europa. La frase di Balibar suggerisce l'esistenza di "una popolazione che è 'inferiore' dal punto di vista dei diritti e della dignità e soggetta a forme violente di controllo della sicurezza. Tale gruppo di persone è costretto a vivere in maniera indefinita 'sul confine,' né totalmente dentro né totalmente fuori" (172). Per giustificare l'uso del termine apartheid e dell'associazione impossibile che richiama alla mente, Balibar aggiunge:

Le soggettività migranti dell'est e del sud hanno in un certo senso lasciato dietro di loro l'equivalente delle *patrie* sudafricane (ritornano nella loro madrepatria solo occasionalmente e inviano le risorse necessarie per uno 'sviluppo separato' o per aiutare le loro famiglie a sopravvivere) – da ciò deriva l'estrema importanza e l'aspetto sensibile del problema della riunificazione familiare e dei 'diritti sociali' per le famiglie migranti, uno dei bersagli preferiti della propaganda xenofoba. O, per dirla altrimenti, quella che Catherine Wihtol De Wenden ha chiamato giustamente "la sedicesima nazione europea" rimane disperatamente esclusa dalla costruzione della cittadinanza in Europa. Abbiamo ricreato i 'metrics,' se non gli 'helots'! (172)

Per opporci alla riproduzione di un tale discorso di dimenticanza e di dissimulazione, affrontiamo il modello teorico dell'interculturalità come una pratica in divenire. Il saggio di Anim-Addo insiste sulla necessità di differenziare l'interculturalità come strumento dall'interculturalità come processo, sostenendo la necessità di formare di alleanze critiche; bisogna tentare di elaborare una pratica d'insegnamento collaborativa che viaggia da un'istituzione all'altra e attraversa i confini delle nostre alleanze testuali e discorsive. La classe rappresenta per noi uno dei siti fondamentali dove si realizza il politico e dove la pratica interdisciplinare può essere messa alla prova di fronte a e in presenza dell'alterità. Cosa significa insegnare uno/a scrittore/scrittrice afro-caraibico/a ad una classe composta essenzialmente da bianchi? Come si possono educare le/gli studenti attraverso le narrazioni delle soggettività arabe e della tradizione islamica in Europa? Come possiamo fargli capire che, come sostiene nel suo saggio Luz Gómez-García, l'identità europea è risvegliata, confrontata e costituita da altre storie e da altre letture della storia? Pur consapevoli dei limiti e delle restrizioni che ci caratterizzano come gruppo, come possiamo immaginare la convivenza da una prospettiva esterna alla dimensione politica e storica, da quella che vorrei definire una prospettiva ri-costellata¹¹ che rivela in modo sintomatico la disintegrazione del mito di una nazione pura e omogenea? Come possiamo affrontare questioni come l'identità e la cittadinanza dalla prospettiva della storia del razzismo, nella quale l'Europa si è sviluppata, soprattutto in nome di quei/quelle presenti/assenti, spesso senza documenti, che sono facile preda della violenza retorica e politica sia del Paese d'accoglienza che di quello abbandonato e irrecuperabile?¹² E come possiamo ripensare questa storia dal punto di vista della storia delle diaspore in cui si riconoscono tanti popoli dispersi?

Nel nostro progetto collaborativo, ci impegnamo a teorizzare l'interculturalità a partire dalle complessità del presente, per immaginare, concettualizzare, interpretare e quindi esercitare un impatto sul presente – che vada al di là delle limitazioni e restrizioni giuridiche e dei discorsi ancora intrappolati nell'immaginario e nella logica eccezionalista degli stati-nazione. Tenterò quindi, di fare un'analisi della subalterna di genere come figurazione letteraria e politica, nazionale e post-nazionale, locale e globale basandomi sulle configurazioni testuali della subalterna femminile tratte dall'opera "The Hunt" ["La caccia"] di Mahasweta Devi e *The Slave Girl* [La ragazza schiava] di Buchi Emecheta. Essendo condizionata da un'incongruità che è al tempo stesso transnazionale e nazionale, la subalterna di genere incarna le asimmetrie del suo corpo nazionale e delle sue affiliazioni e associazioni transnazionali. In questo senso, essa rivela la problematica del fare intercultura all'interno dei

confini dello spazio transnazionale.¹³ Queste due figurazioni letterarie dello sfruttamento e dell'abuso, che rappresentano le politiche transnazionali del lavoro e del profitto, non sono solo creazioni estetiche ma narrazioni letterarie, storiche e sociali di eventi politici che marchiano e mettono alla prova ogni tentativo di pensare il genere in maniera interculturale dall'interno e attraverso i confini delle nazioni e delle formazioni transnazionali come l'Europa. Leggo queste figure come “metafore indecidibili” (Spivak 72) o “figurazioni” (Braidotti 2).¹⁴ Queste figurazioni oscillano tra materialità e metafora, testualità e interpretazione e ci chiedono quindi di praticare quella che Spivak chiama una “letterarietà responsabile” (*Death of Discipline*, 72). Quest'ultima, a sua volta, essendo attenta ai dettagli storici e politici di queste figurazioni, produrrà una cartografia della complessità e del disequilibrio della quotidianità e del mondo per elaborare quello che potrei definire una genealogia del e per il presente. A differenza del modello sistematico tipico di uno studio comparato che mette a confronto in maniera retrospettiva genealogie, narrative, e testualità simili o parallele, la pratica interculturale, prodotta dalla ricostellazione di queste figurazioni e resa possibile dall'intreccio tra metafora della figurazione e la sua interrogazione politica, funzionerà in maniera immaginativa visto che dovrà immaginare e quindi creare una nuova cartografia dove quelle soggettività, quei concetti e quei processi disaffiliati e disconnessi diventeranno finalmente connessi e condivisi. Questa connessione temporanea produrrà delle affiliazioni finora mai messe in pratica tra le soggettività e le località che condividono, seppur in maniera differente e asimmetrica, eventi come il colonialismo e l'imperialismo, la postcolonialità e il capitalismo transnazionale. Il luogo di questa ri-costellazione sarà il sito di una genealogia immaginativa capace di produrre una lettura più attenta del passato, ma anche una lettura immaginativa del presente che, riconoscendo i cambiamenti, le complessità e i bisogni attuali, renda possibile l'invenzione di un immaginario post-nazionale formato dagli affetti, dalla complessità¹⁵ e dalla quotidianità di coloro che sono costretti dal destino e dal caso o da un legame di parentela e di filiazione a vivere insieme alla ricerca di una convivenza che non può più essere spiegata attraverso il modello dello stato-nazione o attraverso istituzioni e leggi di una comunità internazionale che opera ancora a partire dai confini rigidi delle nazioni.

II. “The Hunt” di Mahasweta Devi e *The Slave Girl* di Buchi Emecheta: Dis-figurare la figurazione della subalterna di genere

Le due narrazioni di Mahasweta Devi e di Buchi Emecheta raccontano la storia della subalterna di genere come storia del colonialismo e dell'imperialismo, dell'espropriazione e dell'eccezionalismo, del razzismo e del sessismo riferiti non soltanto all'era del colonialismo e del postcolonialismo ma anche a quella della globalizzazione. In questi testi, la subalterna di genere rimane una traccia persistente, un'aporia delle formazioni nazionali e transnazionali, e finisce per incarnare la posizione complessa del soggetto e dell'oggetto, dell'agente e della vittima, invece che simboleggiare semplicemente la sofferenza e l'oppressione in modo generale e vago. Questi due testi letterari rivelano la complessità della loro localizzazione e della loro implicazione nel contesto globale; entrambe le opere sono specifiche dal punto di vista della cultura o, per meglio dire, sono istanze regionali e locali della subalterna di genere che opera come aporia della struttura e della mobilità sociale, un'aporia che non è solo nazionale ma anche transnazionale cioè, alterità non costituita, l'altra radicale dell'identità stessa, una soggettività che risiede fuori dalle categorie autorizzate solo per essere definita come esterna.

Nelle prime righe del capitolo "Literature" nell'opera *A Critique of Postcolonial Reason*, Gayatri Spivak identifica la traccia di quella che definisce "l'informatrice nativa" che viene interpretata come aporia persistente della cultura dominante, occidentale o non-occidentale, coloniale o postcoloniale, che attraversa gli spazi della filosofia e della letteratura che si basano spesso su "un'opposizione binaria ormai fuori moda" nella quale "la prima concatenata argomenti e la seconda rappresenta l'impossibile" (112). Essendo una soggettività interpellata dalle contingenze sociali, storiche e politiche del suo contesto coloniale/postcoloniale e una figurazione interdiscorsiva che rivela sintomaticamente i confini strutturati e quindi fluidi della filosofia e della letteratura, "l'informatrice nativa" rivela in modo sintomatico i processi dell'identità-che-si-fa e che l'hanno condizionata come "altra," vale a dire come informatrice nativa e prova materiale in opposizione alla quale il soggetto Europeo Nordoccidentale viene stabilito come "lo stesso" (113). Partendo dall'analisi complessa che Spivak sviluppa riguardo all' "informatrice nativa," interpretata come incarnazione delle aporie prodotte dalle opposizioni binarie coloniale/postcoloniale, occidentale/non-occidentale che attraversano gli spazi della storia, della filosofia, della letteratura e della cultura, propongo di articolare la subalterna di genere come una figurazione interculturale che, emergendo da e rispondendo alle egemonie locali e nazionali, occupa sempre e fin da subito il sito di una società civile transnazionale, quella che noi chiamiamo una società civile globale. I processi, che costruiscono e confinano nella subalternità certe soggettività e certi gruppi socio-economici, si nutrono della retorica eccezionalista su cui si

basa l'ordine del giorno della nazione, ma anche e soprattutto le istituzioni politiche ed economiche del capitalismo transnazionale, come GATT (Accordo Generale sul Commercio e le Tariffe), NAFTA (l'Associazione Nord Americana di Libero Commercio), ma anche l'Unione Europea e gli Stati Uniti che sono due poteri globali egemonici che condizionano e regolano la trasformazione geopolitica e biopolitica del soggetto a livello locale e globale.¹⁶

Forse è vero che il mondo è diventato più connesso e più disequilibrato di prima,¹⁷ ma quello che le pratiche discorsive devono ancora definire è come rappresentare questi eventi, soggettività, siti e comunità, che emergono in costante concorrenza e connessione, politicamente differenti e culturalmente distanti, così che si possa pensare ed immaginare la società civile globale diversamente – ossia, non come il terreno che non è, il sito di una democrazia liberale che promette ma non assegna e probabilmente non può assegnare i diritti umani di cittadinanza per tutti (nonostante gli sforzi di molte organizzazioni internazionali), ma come luogo che può essere, il luogo di uno squilibrio che può e dovrebbe essere contestato, negoziato e modificato. Inderpal Grewal usa il termine “connettività transnazionali” per rendere visibile lo squilibrio che dà vita a possibilità di relazione che possono controbilanciare l'atto di immaginare il mondo come sito omogeneo dove gli “altri” sono necessari per la produzione dello “stesso” e per affrontare il tema della “congiunzione della geopolitica e biopolitica in relazione alla produzione di corpi e soggetti di genere e razziali” (Grewal 3). All'interno di queste connettività, “soggetti, tecnologie, e pratiche etiche sono state create attraverso reti transnazionali e connessioni di diverso tipo all'interno delle quali 'il globale' e 'l'universale' sono stati creati come concetti uniti e dominanti (3). “Le connettività transnazionali” affrontano la questione urgente della cittadinanza e dei diritti e la questione critica della mobilità o immobilità delle soggettività prive di documenti e diritti; si impegnano a risolvere la questione dei “discorsi in movimento” che “rilanciano nozioni legate alla soggettività situata e non-situata” (11). Grewal usa il concetto di connettività per dar conto della creazione di “nuove reti” e della formazione di “nuovi nodi di potere” attraverso “le relazioni create all'interno delle reti” (24). Completando la metafora della deterritorializzazione, il concetto di connettività riconosce la molteplicità e complessità delle connessioni nell'arena globale occupata attualmente dalla concorrenza di vecchie e nuove egemonie e dall'esistenza di vecchie e nuove soggettività e comunità. Il globale viene dunque concettualizzato come evento caratterizzato da una crescita disgiuntiva piuttosto che lineare che emerge dalle nazioni e dagli imperi, dalle colonie e postcolonie, mentre il concetto di connettività, elaborato da Grewal, “ci fornisce una ragione della sua incompletezza, delle

esclusioni che esso produce, per dar vita ad una teoria nella quale lo squilibrio, la sconfitta, e l'esclusione possano essere incluse" (24).

La subalterna di genere può operare come figurazione interculturale e interdiscorsiva che dà significato a quelle connettività che non sono ancora state articolate e rappresentate. Stando simultaneamente all'esterno e all'interno dell'egemonia, la subalterna occupa l'esclusione che la costituisce ed esiste come soggettività non-costituita. Un tale uso generalizzato della subalterna stupisce per la forza della sua insorgenza discontinua e della sua presenza "irrimediabilmente omogenea" (Spivak 270) durante la colonizzazione e all'interno delle condizioni postcoloniali e globali, e può essere colpita da un sistema essenzialista che reputa la subalterna come un'altra inferiore e oppressa.¹⁸ Spivak situa tale termine nel contesto storico della storiografia del nazionalismo indiano e nel lavoro del gruppo di studi subalterni che definiscono la subalterna come figura che "rappresenta *la differenza demografica tra la popolazione indiana nella sua totalità e tutte quelle genti che abbiamo descritto come 'elite'*" (Spivak 271, enfasi nell'originale). Così facendo, Spivak rivela il linguaggio essenzialista usato dal gruppo di Studi Subalterni per dare significato alla reale coscienza della subalterna, alla sua abilità nel reclamare e rappresentare la sua essenza e al discorso essenzialista post-rappresentazionale che ridefinisce la subalterna da una prospettiva epistemologica occidentale, come quella di Foucault e Deleuze, che Spivak assume l'impegno di delineare nel suo saggio "Can the Subaltern Speak?" che ha inaugurato l'indagine critica del significato politico ed epistemologico di questo concetto. L'analisi e la revisione della questione affrontata da Spivak nell'opera *A Critique of Postcolonial Reason* testimonia come il gruppo di studi subalterni sembri operare sulle premesse di una forma di coscienza pura all'interno della quale la subalterna è bloccata, essendo interpellata da egemonie locali e coloniali. Spivak dimostra che il gruppo offre in realtà la sua diagnosi della subalterna come aporia che emerge quando il gruppo indigeno dominante, al quale appartiene la soggettività subalterna, si mette al servizio dei gruppi dominanti indiani e non del suo "essere sociale" (Spivak 272). Se il marxismo considera l'interpellanza di una "forma di coscienza pura" da parte del capitalismo e del colonialismo come un "problema di secondo ordine" (274), ossia un effetto materiale dell'ideologia capitalista, Deleuze e Foucault considerano la questione della coscienza subalterna come aspetto cruciale. Tra le due posizioni, una che riduce la questione dell'ontologia a una posizione secondaria e l'altra che privilegia l'ontologia alle spese del politico, Spivak sostiene giustamente che "la subalterna non può parlare" soprattutto se è una donna:

All'interno dell'itinerario cancellato del soggetto subalterno, il sentiero della differenza sessuale è doppiamente cancellato. La questione non riguarda la partecipazione femminile alla ribellione o le regole principali di divisione del lavoro secondo parametri sessuali per i quali esistono delle "prove." Si tratta piuttosto, del fatto che sia come oggetto della storiografia coloniale sia come soggetto ribelle, la costruzione ideologica di genere mantiene in realtà il maschio in una posizione dominante. Se nel contesto della produzione coloniale il soggetto subalterno non ha storia e non può parlare, la subalterna in quanto donna rimane ancora più nell'ombra. (274)

Il tentativo di Spivak di ri-costellare la sua interpretazione di Deleuze e Foucault con la doppia oppressione e l'oblio della subalterna di genere da parte del governo coloniale e dell'indipendenza postcoloniale rivela in maniera sintomatica la necessità di leggere la subalterna in modo politico, sociale e discorsivo a livello locale e globale, storicamente connesso ma anche interdiscorsivo. Inserita com'è nella modernità coloniale, nei discorsi e nelle politiche postcoloniali, la subalterna è una figurazione trans-storica, translocale, ma anche postnazionale. In altre parole, è una maniera di pensare il mondo nel presente – un a-(v)venire a partire dal mondo così com'è ora – un a-(v)venire come presente e come situato.

Alla luce di ciò, la subalterna diventa una soggettività di un revisionismo critico che investe non solo il colonialismo e il postcolonialismo ma anche i loro residui e le loro manifestazioni globali. Spivak è consapevole dell'importanza critica della subalterna e nelle sue letture continua ad analizzare la traccia della subalterna come nel caso di *Imaginary Maps*, una raccolta di racconti di Mahasweta Devi sulle culture tribali dell'India che Spivak traduce in maniera da rendere il lavoro di Devi accessibile ad un pubblico più ampio. Le storie di Devi rappresentano una cartografia errante dei silenzi delle soggettività e comunità subalterne che sono state sfruttate dall'imperialismo britannico e dall'India della post-indipendenza. Tali comunità tribali rappresentano un sesto della popolazione totale dell'India e vivono vicino alle foreste, legati alla natura da una relazione non mediata dalla tecnologia e dal capitalismo; esse rappresentano quindi, "degli spettatori sofferenti di quell'India che si muove verso il ventunesimo secolo" (Devi in Spivak ix). Nell'era dell'imperialismo britannico, tali comunità sono state dimenticate sulle colline e nelle foreste che erano considerate poco redditizie e quindi non sono state attraversate dai percorsi dei treni commerciali, dal lavoro locale e dallo sfruttamento; nell'era del capitalismo transnazionale

nell'India della post-indipendenza, tali comunità sono ricordate solo perché vengono eliminate o “disinformate” (Spivak xiii).

La protagonista del racconto “The Hunt” [“La caccia”] di Mahasweta Devi è Mary Oraon, una donna tribale originaria di Kuruda,¹⁹ un'ex “piantagione di legname” che era stata sfruttata da proprietari bianchi che l'abbandonarono gradualmente dopo l'indipendenza (2). Dopo aver disboscato e sfruttato la terra, utilizzando la tecnologia nella loro relazione con le foreste e quindi trasformando la quotidianità di quella comunità indigena in maniera indelebile, i bianchi espropriarono i nativi, li dispossessarono dei loro diritti sulla terra e del loro diritto ad avere diritti, trasformando le loro comunità tribali in entità superflue e devastando le loro terre. Mary è la figlia di una donna tribale chiamata Bikhni e di Dixon, un uomo bianco padrone di sua madre e proprietario terriero, che nel 1959 era ritornato al villaggio per vendere la casa, la foresta e tutto ciò che era in suo possesso (2), lasciando la sua traccia nel grembo di Bikhni. In questo racconto, Devi racconta la storia passata della sua comunità e la storia dell'espropriazione subita nel periodo coloniale e nel presente.

Mary è una donna tribale, ma “a prima vista” (2) non lo sembra: in effetti, è la figlia di un uomo bianco ed attira l'ammirazione degli altri componenti della sua piccola comunità e della gente del mercato Tohri dove mantiene le sue posizioni con fermezza e determinazione. Mary è incredibilmente alta, bella ed intelligente e negozia piuttosto che soccombere al potere di sua madre, della sua padrona (Mrs. Prasad) e della sua comunità. Alla fine tutte e tre si aspettano che Mary, con tutta la sua bellezza e qualità di lavoratrice e mercante di successo, rispetti la tradizione – vale a dire, si impegnano a trovarle presto un marito che sia adatto a lei. Ma le idee di Mary sono opposte a quelle della sua comunità: “Assolutamente no. Non voglio vivere in una capanna, mangiare la pappa, avere un uomo che beve, non avere diritto neppure al sapone e all'olio o ad un vestito pulito. Non voglio una vita del genere” (3). Quando Mary sceglie il suo fidanzato Jamil, un musulmano, è lei a stabilire le condizioni economiche del matrimonio, condizioni che implicano diversi sforzi che si aggiungono alla resistenza con cui Mary si oppone al risentimento della sua comunità che la condanna per aver scelto un musulmano. Ma Mary non sente di appartenere del tutto alla tribù di Oraon; suo padre infatti, non era “somra o Budha o Mangla Oraon” (6) e quindi lei può permettersi di deviare e fare una scelta alternativa e sfuggire “alle dure intimazioni” impostele dalla società (6). Mary è infelice perché le persone della sua comunità non la considerano come una di loro e non cercano di impedirle di rompere con la tradizione – sebbene anche in quel caso, non si sarebbe rassegnata e sarebbe andata avanti comunque –. Mary non capisce che la trattano

diversamente a causa della sua competenza e non tanto per il sangue del padre che le scorre nelle vene. Il duro lavoro di Mary nei campi e al mercato, la sua bellezza e le sue caratteristiche fisiche particolari, la sua altezza e la sua pelle, la rendono una persona che la gente teme. Mary è animata da un'energia quasi maniacale, da un'assoluta voglia di sopravvivere, di vivere nel pieno la sua vita e di essere auto-sufficiente all'interno della sua comunità e nei confronti della sua padrona che “inghiotte” le critiche di Mary e “ascolta le parole di una ragazza che lavora come una bestia, porta sulla schiena un sacco di quaranta libbre e sale anche sul treno, pulisce tutta la casa in mezz'ora” e “sta attenta a tutto” (5). Mary è forte e non teme quel mondo strano che il treno introduce nella sua comunità – i binari uniscono la sua comunità al mondo dello Stato che li ha dimenticati un'altra volta, permettendo alla terra della comunità di venire suddivisa tra diverse compagnie. Mary in realtà, cerca di stare lontana dall’“esistenza tranquilla e impoverita” di Kuruda (6). Ecco come Devi descrive il suo distacco:

Mary ha visto due o tre *film* a Tohri. Nel periodo della raccolta, la gente itinerante che lavora nell'industria del film viene a Tohri. Queste persone mostrano delle *immagini in movimento* all'aperto. Le ragazze, ma anche i ragazzi del villaggio di Kuruda non hanno mai visto un film, non hanno mai indossato dei bei vestiti e non hanno mai magiato un pasto completo. Mary prova simpatia anche nei loro confronti. (6)

I sentimenti contraddittori che Mary nutre nei confronti della sua comunità aumentano la sua intelligenza e la sua voglia di proteggere la sua comunità dallo sfruttamento e dal profitto. La ragazza fa sentire il suo disaccordo quando il figlio del suo padrone, Banwari, decide di vendere la sua terra a una ditta che la trasformerà in una piantagione di legname per fare profitto. Assieme ad altri due proprietari terrieri locali, Lalchand e Mulniji, che non capiscono perché si debba coltivare una terra ricoperta di alberi Sal giganti e preferiscono tagliarli per fare profitto, Banwari porta al villaggio un mediatore per accordarsi sull'affare con le compagnie. Teshildar Singh, il mediatore, si accorge che può fare un enorme profitto ingannando facilmente i proprietari terrieri locali e “prendendo il monopolio degli alberi che verranno abbattuti” (7). Soltanto Mary si accorge dell'inganno: la ragazza fa da “contatto regolare e ponte tra il mondo esterno di Tohri e Kuruda” (9), mette in guardia il suo padrone Prasadji e gli anziani del villaggio di Kuruda riguardo ai piani di Tehsildar Singh e spiega loro le intenzioni del mediatore che di fatto lascerà la gente locale senza alcun guadagno. Consapevoli dell'indigenza economica in cui versa la loro comunità, sia Prasadji che gli

anziani del villaggio non hanno il coraggio di mettere in guardia gli abitanti da Tehsildar Singh proprio ora che sperano di ottenere un qualche profitto. Nonostante le raccomandazioni di Mary e l'arroganza dimostrata da Tehsildar Singh nei confronti della comunità, resa visibile dallo "sforzo continuo" portato avanti da Singh per "conquistare" Mary (12), sebbene lei sia già sposata e abbia dei figli, "l'abbattimento degli alberi continua" (12) e la foresta si svuota (12). Mary non trova alcuno spazio per agire se non in occasione del rito della caccia:

Si dice che quest'anno saranno le donne a condurre il rito della caccia che le tribù celebrano al festival primaverile. Per dodici anni sono stati gli uomini a condurre la caccia. Ora è il turno delle donne. Si tratta del rito chiamato Jani Parab. Come gli uomini, anche le donne escono a caccia con l'arco e le frecce. Corrono nella foresta e sulla collina. [...] Le donne anziane ascoltano, le donne adulte cucinano, quelle giovani cantano.

Non sanno perché cacciano. Solo gli uomini lo sanno. Hanno portato avanti il rito della caccia per secoli.

In passato c'erano gli animali nella foresta, la vita era selvaggia e la caccia aveva un senso. Ora la foresta è vuota, la vita è sprecata e prosciugata, la caccia non ha più alcun senso. Solo la gioia, che è legata a questo giorno, è reale. (12)

La distruzione della foresta, la devastazione della vita selvatica, l'espropriazione subita dai nativi che ha prodotto la loro alienazione e la riduzione della funzione simbolica delle loro tradizioni in ripetizione meccanica di abitudini e rituali che non hanno alcun significato, se non come ritorno nostalgico ad un passato in cui l'uccisione era reale e le donne avevano il diritto di essere cacciatrici una volta ogni dodici anni durante il festival primaverile. Questa parte svela in modo sintomatico come il nativo sia interpellato dalla colonizzazione e iscritto nella postcolonialità, pur essendo tenuto a distanza da entrambi gli eventi, vivendo ed operando come aporia di entrambi i modelli temporali. La riduzione del rituale ad uno strumento mnemonico svuotato di significato, la riduzione della costruzione della comunità a semplice sostentamento nostalgico del passato della comunità, e la riduzione del soggetto femminile da cacciatrice occasionale e quindi agente attivo all'interno comunità a mera riproduzione di atti mimici dimostrano come la terra e l'inconscio simbolico, individuale e collettivo, siano stati colonizzati sistematicamente anche nella post-Indipendenza e nell'era postcoloniale. Partecipando all'atto comunitario della caccia, Mary Oraon trova finalmente il luogo da cui può agire; pur essendo stato svuotato del suo significato originario, ora che non

ci sono più bestie da uccidere, la caccia fornisce a Mary l'opportunità di diventare agente, una soggettività che è in grado di rispondere agli elementi che minacciano la sua sopravvivenza. A differenza del trofeo di Budhni però, che caccia una bestia della giungla, un leopardo, Mary decide di combattere la bestia del suo tempo, la bestia che minaccia di deforestare tutta la sua terra solo per fare profitto. Stanca di essere perseguitata dal movente sessuale ed economico di Tehsildar, Mary, che diventa cacciatrice una volta ogni dodici anni, lo trasforma in una preda e lo uccide con il suo machete come una bestia, dopo averlo attirato in un burrone con la promessa di soddisfarlo sessualmente. Nella foga dell'omicidio, Mary prende il suo denaro, copre il suo corpo con delle pietre e torna al festival a mangiare e a bere "come se avesse preso la preda più grossa" (17). Nessuno sa che Mary ha fatto proprio questo – che "ha ucciso la bestia più grande" (17).

Devi non offre alcuna scusa per l'omicidio compiuto da Mary; ci descrive il suo desiderio di opporsi alle condizioni che limitano le sue scelte personali, quelle della sua comunità e il loro diritto alla sopravvivenza. Prima che vengano invocate facili idee di giustizia riguardo al delitto di Singh, Devi si interroga sulla questione della sopravvivenza e sul diritto ad avere diritti che le soggettività di questa comunità tribale pongono con la loro stessa esistenza: I depravati e le persone al di fuori della legge, i ladri e i colpevoli di omicidi possono essere giudicati a causa della loro mancanza di etica? Possono essere considerati responsabili delle loro azioni e devono dunque rispondere dei loro atti quando nessuna legge può proteggerli dalle ingiustizie di cui loro stessi sono vittime? Possono essere considerati responsabili di fronte all'umanità quando loro stessi sono trattati come degli esclusi a vita? Anche se l'uccisione di Tehsildar da parte di Mary può apparire scioccante per il lettore, essa rivela la violenza persistente della deforestazione, dello sfruttamento e dell'espropriazione che sono stati perpetrati contro di lei e la sua comunità. Gli uomini e le donne della tribù sono stati espropriati e sono dunque diventati stranieri nella loro stessa terra. Essendo diventati totalmente dipendenti dal capitale e dal lavoro, sono anche costretti a vendere le loro terre, i loro corpi e le loro vite. L'omicidio compiuto da Mary è un atto violento e compiuto a sangue freddo; eppure si tratta di un delitto che è concepibile così come lo è la sua vita, la vita di una soggettività non-costituita che nessuna "cultura mainstream," come Devi chiama la cultura dello stato-nazione, può immaginare, figuriamoci giudicare. Per Devi, il "punto cruciale" dell'atto compiuto da Mary – una storia vera ricordata nelle canzoni delle comunità tribali – è che la ragazza "ha resuscitato il vero significato del festival annuale di caccia agendo al di fuori della giustizia per un crimine commesso contro l'intera società tribale"

(Devi, xviii). Mary rivitalizza il significato del festival della caccia, che gli anziani hanno definito giustamente “il Festival della Giustizia;” in passato il festival rappresentava un’occasione importante durante la quale “gli anziani conducevano i criminali davanti alla giustizia” e li punivano in nome della “Legge-bir,” la legge della foresta (xviii). Mary richiama quella tradizione per punire Tehsildar, colpevole di avere offeso lei – visto che “all’interno della tribù, insultare o violentare una donna rappresenta il crimine più grave” (xviii) – e la sua comunità. Tehsildar è un rappresentante del sistema amministrativo che sostiene la “deforestazione illegale [che] continua in tutta l’India” (xviii) ed è quindi il peggiore dei criminali che, rimanendo impunito, incarna quell’economia e quell’amministrazione di stato che fanno profitto attraverso dei mediatori che corrompono le autorità locali per sfruttare le piantagioni di legname in modo illegale distruggendo la terra delle comunità tribali.²⁰

Con l’uccisione rituale e spietata di Tehsildar, che viene rappresentato come la grande bestia che Mary uccide nel burrone e che vuole sfruttare sessualmente ed economicamente Mary e la sua comunità, il finale della storia non lascia posto a nessun giudizio romantico o nostalgico e a nessuna simpatia per la soggettività tribale. L’atto di Mary è e rimarrà incomprensibile come la sua vita; quello che rimane come domanda aperta che ossessiona chi legge è la sua richiesta di giustizia come diritto ad avere diritti anche nel caso di soggetti le cui vite sono state dimenticate, escluse, e marginalizzate al punto che la loro impossibilità a costituirsi è diventata un voler costituirsi fuori dalle istituzioni globali e nazionali.

Questo costituirsi al di fuori delle istituzioni assume forme storicamente diverse ma, nel caso del romanzo di Emecheta *The Slave Girl* [*La ragazza schiava*] una forma affiliata politicamente e ontologicamente. Il romanzo narra la storia di Ogbanje Ojebeta una donna che cresce a Ibuza, una comunità “problematica” (Emecheta 14) della Nigeria. Gli anziani, le tradizioni e la posizione remota nelle foreste della Nigeria mantengono tale comunità ai margini delle diverse ondate di colonialismo; le forze coloniali, portoghesi o francesi, non arrivano alla loro terra e non esercitano alcun impatto sui loro corpi, finché i tedeschi, durante la II guerra mondiale non sterminano l’intera popolazione con il gas. Emecheta offre un’analisi di questa comunità rurale e ci presenta un aspetto inedito del colonialismo e dell’imperialismo, ossia l’implicazione delle comunità locali in Nigeria:

Okwuekwu [il padre di Ojebeta] non aveva molta simpatia per tutte quelle persone dalla pelle chiara; secondo lui era impossibile differenziarli l’uno

dall'altro. In effetti, la gente di Ibuza – quando essere inglesi era ancora motivo di gloria, quando il regno del figlio della grande regina Victoria si stava ormai chiudendo, quando la colonizzazione era al suo apogeo e la Nigeria stava per essere presa dagli Inglesi – non sapevano di essere già stati governati dai portoghesi. La gente di Ibuza non sapeva che il loro Paese, fino all'ultimo villaggio, stava per essere amalgamato e suddiviso dagli inglesi. Non sapevano nulla di quello che stava succedendo, non sapevano che, oltre alla guerra, c'erano altri modi per sottrarre alla gente i loro diritti. Gli africani di quel periodo avevano molta fiducia. (Emecheta 15)

Ojebeta, la figlia di Okwuekwu e Umeadi, inizia la sua vita in questo spazio tra memoria e oblio. La sua comunità cerca di vivere come una volta, come se i cambiamenti già presenti nella vita dei membri della sua comunità ed imposti dagli amministratori coloniali inglesi non ci fossero o fosse possibile ignorarli. Nonostante gli effetti debilitanti della malaria e il comportamento fuori legge dei locali che si oppongono alla legge inglese, l'egemonia dei colonizzatori si consolida a partire dal momento in cui la ristrutturazione politica e sociale delle società locali trasforma lentamente ma in modo persistente ed efficace la vita quotidiana dei nativi, i loro costumi, la loro etica, il loro senso di giustizia e la loro pratica politica. La comunità locale e i suoi membri sono dunque influenzati dall'ideologia e dal linguaggio utilizzato dagli apparati coloniali, anche se le comunità di contadini rimangono quasi inerti di fronte alle forze coloniali dell'uomo bianco nei confronti del quale non provano alcun sentimento se non alienazione e disturbo. Questa apatia o alienazione intenzionale non è sufficiente a proteggere la comunità locale dalla forza crescente e insistente del colonialismo che trasforma lentamente l'economia locale e urbanizza la terra. Il padre di Ojebeta, pur non dimostrando molta simpatia né comprensione nei confronti dell'uomo bianco e delle sue maniere, partecipa contro la sua volontà e contro il suo desiderio al colonialismo. Oltre a coltivare la terra, Okwuekwu è "Kortu-man" (uomo di corte) (15). Tale posto gli è stato affidato come riconoscimento per aver ospitato un amministratore inglese nella sua tenda e avergli salvato la vita. Okwuekwu è pagato per questa sua funzione, ma diventa anche il servo dell'autorità bianca e grida – "Oda!" (15) – ogni volta che gli sembra che l'ufficiale del distretto europeo voglia ordinare il silenzio nella corte (15). Okwuekwu svolge dunque la funzione del traduttore di una lingua di cui non conosce né il significato né le leggi; svolge il ruolo stereotipato del nativo che è naturalmente depravato e quindi capace di eseguire ordini in modo meccanico, diventando la negazione del soggetto colonizzato. La sua mediazione tra

l'egemonia bianca e la sua comunità, rendono lui stesso e la sua comunità complici del governo coloniale. In questo senso, Okwuekwu rappresenta le ramificazioni devastanti del disinteresse dimostrato dalla sua comunità: proprio perché si rifiutano di vedere i cambiamenti che stanno avendo luogo, le comunità native verranno gettate nel presente a forza e con l'uso della violenza e senza la possibilità di reclamare quel presente anche quando decidono di ribaltare il governo coloniale.

Ojebeta è nata tra passato pre-coloniale e presente coloniale. La figlia di Umeada è l'unica superstite— Umeada infatti perde tutti i suoi figli alla nascita o pochi mesi dopo. Umeada “rimane sulla terra dei viventi” (21) e subirà le conseguenze della negazione della sua comunità del governo coloniale. Il suo corpo verrà trafitto dalle cartografie del colonialismo che include lei e la sua comunità nell'esclusione e nell'oblio. Ancora bambina, Ojebeta è testimone delle conseguenze dell'imperialismo sui suoi genitori e sulla sua comunità quando i tedeschi attaccano la Nigeria durante la II guerra mondiale (27) e uccidono, soffocandoli con il gas, gran parte degli abitanti del villaggio mentre si stanno dirigendo ai campi. Ojebeta rimarrà orfana a causa dei colonizzatori, che sono stati sconfitti con delle armi invisibili, ma che persistono nella sua terra. La ragazza viene venduta a Ma Palagada, una zia materna che vive ad Onitsa, un centro urbano coloniale dove i padroni bianchi e neri regolano l'economia del mercato dove si vendono tutti i tipi di merce inclusi gli schiavi. Al mercato di Onitsa, sia Ojebeta che Okolie, il fratello che ha deciso di venderla per poche sterline per comprarsi dei vestiti di danza e una fama di breve durata nel villaggio, vedono il mondo che la loro comunità ha ignorato fino ad allora: sulle rive del Niger infatti, che unisce Onitsa al mondo che si affaccia sull'Oceano Atlantico, un'economia globale sta crescendo e mettendo in contatto gente che appartiene a diverse comunità Ibo con mercanti e colonizzatori bianchi. In questa rete coloniale e imperialista, la schiavitù emerge come una delle istituzioni ed economie più forti che persiste anche dopo l'abolizione della tratta degli schiavi su entrambe le rive dell'Atlantico, ossia la tratta degli schiavi da parte dei bianchi, ma anche la tratta locale dei neri. Ojebeta viene venduta da suo fratello e comprata da Ma Palagada non per carità, ma per fare di lei una schiava domestica come scopre lei stessa non appena suo fratello l'abbandona. Il suo primo impulso è di resistere e fuggire, ma viene subito soffocato dalla storia di una schiava che le racconta la fine fatta da un'altra schiava domestica che aveva deciso di scappare. Chiago che, come gran parte degli altri schiavi “non era in grado di ricordare nemmeno da quale direzione fosse arrivata in quella casa” (61), era stata venduta a Pa Palagada dalla sua famiglia che “sarebbe altrimenti morta di fame” (61) e

ricorda la triste fine di una donna schiava che aveva tentato di fuggire. Emecheta inserisce la storia di Chiago all'inizio della schiavitù di Ojebeta e questa narrazione la perseguiterà per tutta la vita anche quando riuscirà sopravvivere e migliorare la sua condizione di vita:

All'età di dodici anni circa, era stata testimone di una terribile sepoltura, mentre stava viaggiando con Ma Palagada nell'entroterra di Ibo. La prima moglie del padrone di casa era morta e il marito doveva inviarla nella terra dei morti accompagnata da una schiava donna. La prescelta era una schiava particolarmente bella che si diceva fosse una principessa che era stata catturata in guerra da un altro villaggio Ibo; aveva tentato di tornare da dove era venuta ma, sfortunatamente, era stata catturata dal suo padrone e aveva perso ogni libertà di movimento. Alla vigilia della sepoltura fu portata nel campo e le fu ordinato di sdraiarsi nella buca. Come era prevedibile, lei si oppose, ma le facce degli uomini che stavano a guardare non mostrarono alcuna pietà ed anzi sembravano divertiti dalle sue grida. Si appellò agli dei del suo popolo affinché la salvassero, pregò alcuni dei presenti perchè la sua vita venisse risparmiata, dicendo che suo padre che era capo di un altro villaggio li avrebbe pagati, ma fu tutto invano. Uno dei figli della defunta perse la pazienza e per pietà o per finirla prima, prese un bastone e colpì la donna inerme sulla testa rasata. [...] Lei però non cadde come tutti invece si aspettavano nella buca che avrebbe dovuto condividere con la defunta. Si girò e guardò il padrone, che chiedeva al figlio di calmarsi, e gli disse, "Visto che hai dimostrato così poca pietà nei miei confronti, tornerò, tornerò..." (62)

La promessa della schiava, che dice di tornare come presenza ossessiva per ri-affermare quel diritto alla vita di cui era stata privata attraverso una sepoltura così brutale, si materializza nella narrazione stessa quando l'ignoranza o l'oblio ricercato e scelto da Chiago, da Ojebeta e dagli altri schiavi produce una storia che presenta i tratti romantici del *Bildungsroman*. Ad esempio, questo succede quando Ojebeta pensa che Clifford, il figlio di Ma Palagada, voglia sposarla per amore o perché attratto fisicamente da lei, e poi riconsidera questa sua fantasia romantica e si rende conto che si tratterebbe solo di un cambiamento di padrone e che le verrebbe chiesto di diventare la donna del focolare nella casa occidentalizzata di Clifford, mentre quest'ultimo sposerebbe sicuramente un'altra donna più ricca e più istruita per vantarsi con gli altri. Il fantasma della bella schiava sepolta viva ritorna e blocca le aspirazioni

romantiche di Ojebeta e delle altre donne che non vivono per scegliere ma sono scelte per la vita dei loro padroni, siano essi i loro padri, fratelli, padroni o mariti:

Ogni donna, sia essa schiava o donna libera, deve sposarsi. Per tutta la sua vita la donna appartiene sempre ad un uomo. Alla nascita appartieni alla tua gente, quando vieni venduta appartieni al tuo nuovo padrone, una volta cresciuta il tuo nuovo padrone, che aveva pagato qualcosa per comprarti, ti controllerà. Tutti lo sapevano anche se in realtà era Ma Palagada che le aveva comprate tutte; eppure appartenevano in maniera assoluta a Pa Palagada e solo quello che lui diceva o ordinava contava veramente. (112)

Emecheta non fa una gerarchia del dolore. E' interessata piuttosto a raccontare la complessità della storia della schiavitù in Nigeria sia nel periodo pre-coloniale che coloniale e nel complicare le modalità attraverso le quali il colonialismo e il capitalismo trasformano le comunità locali e la coltivazione della terra, cambiando i bisogni e la quotidianità della gente locale. Emecheta scrive l'itinerario della schiavitù sul corpo della donna, costretta dalla tradizione locale, da forme locali di schiavitù e dal colonialismo a diventare un oggetto dell'uomo per tutta la sua vita. Essendo doppiamente oppressa, Ojebeta è doppiamente emarginata: dal governo imperialista e dall'egemonia locale. Ojebeta non è solo l'Altra, ma una soggettività subalterna che, essendo stata abusata e sovra-sfruttata, sovra-valutata e spesa, è sempre inclusa per essere costantemente esclusa: sia come sorella, che come schiava domestica, nipote (quando alla fine le viene permesso di fare ritorno nella sua famiglia e di stare con la sorella di sua madre), membro della comunità e infine moglie. Ojebeta capisce che la sua sola libertà è "una piccola stanza [...] dove può esercitare la sua individualità, i suoi sentimenti" (173). Non senza ironia Emecheta descrive l'"happy end" del viaggio di Ojebeta: da figlia preziosa e ragazza degli dei a schiava domestica, a membro della comunità e infine moglie sposata con un uomo che ha chiesto innanzitutto il consenso del fratello e che ha comprato Ojebeta pagando il suo prezzo di schiava al figlio di Ma Palagada, Clifford, l'uomo che Emecheta aveva sognato di sposare. Anche se "a suo modo, Ojebeta era contenta e non desiderava nient'altro dalla vita" ed "era felice con suo marito, felice di essere sottomessa, di sopportare qualche botta, perché questo era quello che era stata abituata ad aspettarsi come moglie" (174), "a trenta cinque anni" "stava cambiando i suoi padroni," proprio mentre l'impero britannico si stava ritirando dalla Nigeria, "emergendo dalla guerra ancora una volta vittorioso e affermando di aver fermato la schiavitù che aveva invece contribuito a diffondere in tutte le sue colonie nere" (179). Il romanzo si chiude dunque, con

il ritorno della ragazza schiava alla sua comunità e con il suo viaggio verso l'età adulta; queste righe alludono all'ossessione eterna della donna nera sepolta viva e alla sua promessa di tornare sempre nel mondo dei vivi. A differenza del *Bildungsroman* che promette e spesso offre una sorta di soluzione o catarsi del protagonista che cresce attraverso la sofferenza e la perseveranza e alla fine scopre le sue radici, trova la libertà e la salvezza, il romanzo di Emecheta non offre un finale che dimentica, annulla o accomoda l'inizio. Al contrario, il viaggio di Ojebeta termina facendo riferimento alla libertà condizionata che ottiene nel suo ruolo di moglie di un colonizzatore cristiano e di madre della futura nazione postcoloniale; tale conclusione riassume l'ideologia della schiavitù, senza cercare scusanti o facili giustificazioni per nessuna delle parti coinvolte. I britannici non possono nascondersi dietro l'abolizione del commercio degli schiavi nell'Atlantico che innesca in realtà altre forme di schiavitù – dall'economia della piantagione sulla costa americana all'economia locale della schiavitù sulle rive del Niger –; la comunità locale, pre-coloniale, coloniale e postcoloniale Ibo non può essere perdonata per aver condizionato Ojebeta, una donna che resiste e lotta in ogni modo contro coloro che la vogliono confinare nel ruolo di ragazza: sottomessa ai suoi padroni, consapevole della sua inferiorità, incapace di esprimere la propria individualità, legata ad un uomo che la possiede per il resto della sua vita.

Quello che Emecheta critica in questo romanzo è l'ideologia dell'eccezionalismo che è alla base dell'imperialismo e del nazionalismo e che riunisce il colonialismo britannico ai valori locali, l'egemonia bianca con la cultura Ibo, e il patriarcato transnazionale disseminato dal capitalismo con il patriarcato locale e le sue istituzioni. Emecheta non fa differenze tra le due parti, tra l'imperialismo e il nazionalismo, e osserva con attenzione i legami ideologici tra colonialismo, imperialismo, capitalismo e nazionalismo. Rappresentando e interrogando in modo critico la schiavitù multipla di Ojebeta, l'autrice svela il filo che lega queste due realtà, l'ideologia eccezionalista che si basa sull'opposizione metafisica "stesso/altro" e che è stata riprodotta in modo massiccio e disseminata attraverso i canali dell'economia capitalista che organizza le comunità, le soggettività e la natura stessa in un ordine civico e primariamente urbano. Ojebeta non è solo una vittima degli uomini, non è solo la donna nera oppressa dalla supremazia bianca e dallo sfruttamento dei neri; a causa del suo genere e della sua subalternità, Ojebeta è un'aporia della legge dell'egemonia bianca, che rappresenta l'uomo nero come un individuo oppresso e dimentica la donna nera come alterità invisibile dell'altro nero, e dell'egemonia nera che, reclamando il diritto ad una nazione indipendente, rimpiazza l'uomo nero con la donna nera come alterità residua che verrà salvata quando il tempo della

nazione sarà maturo. Da qualche parte lungo queste frasi, Ojebeta viene ovviamente dimenticata.

III. L'interculturalità, una contraddizione performativa: La sfida di pensare in maniera affettiva, simultanea, critica

Pur essendo storicamente e politicamente diverse, le storie di Mary Oraon e Ogbanje Ojebeta rappresentano le donne come soggetti aporetici delle ideologie coloniali e postcoloniali che ossessionano le ideologie eccezionaliste dei discorsi dell'amministrazione coloniale e nazionale. Le protagoniste di questi due racconti incarnano delle soggettività che stanno al centro della dimensione storica e politica, quelle che Luz Gómez-García chiama "assenze presenti,"²¹ nel senso che rappresentano delle soggettività che sono dimenticate pur essendo ostinatamente presenti, che rimangono membri non-costituiti della loro comunità sia nel periodo coloniale che in quello post-coloniale. Seguendo la lettura di Gómez-García, questa "assenza presente" è in realtà una presenza spettrale, una presenza ostinata che sfida le politiche che la rappresentano malamente attraverso una varietà di azioni. Questi atti linguistici, testuali e interpretativi destabilizzano l'eredità monolinguistica della *lingua franca* nella classe europea e puntano ad un presente diverso dal passato che richiede quindi una comprensione diversa. La lingua, per aprirsi alla pluralità e al disequilibrio che caratterizzano il presente, deve essere confrontata e sfidata da altre lingue e tradizioni soprattutto quelle che sono marginalizzate e rappresentate come radicalmente differenti e addirittura oppostive. Nessuna lingua franca può rispondere ai bisogni e ai desideri di un presente condiviso.

Pensare simultaneamente e attraverso le differenze linguistiche, storiche, culturali e politiche è una pratica necessaria che sfida i confini ristretti di una lingua franca e della cultura nazionale che l'ha prodotta. Mary e Ojebeta sono storicamente specifiche come le loro storie e condividono quindi la cartografia della subalterna di genere, la cui costruzione, omissione e repressione partecipa a quelle connettività che sono il risultato delle strutture di filiazione che costruiscono il mito o l'iper-realtà dell'omogeneità nazionale, ma anche delle strutture di "affiliazione" (Edward Said) che derivano in maniera sintomatica dalle storie condivise del capitalismo, del colonialismo e dell'imperialismo che sono responsabili delle ondate enormi di soggettività espropriate – non solo esiliati e rifugiati, come ci ricorda Edward Said alla fine di *Cultura e Imperialismo*, ma anche esclusi e senz'altro nelle loro stesse terre e case come nel caso di Mary e Ojebeta o come i Palestinesi di oggi. Mary e

Ojebeta ci ricordano che la comunità, soprattutto la comunità nazionale, implica un'ideologia eccezionalista che determina a livello ideologico l'identità e le politiche attraverso una serie di opposizioni binarie metafisiche che operano come misura per l'identità e l'alterità. L'ideologia eccezionalista quindi, decide chi sono i membri esterni, sia dal punto di vista coloniale che nazionale, e definisce chi appartiene al gruppo degli esclusi che si forma attraverso lo sfruttamento e l'abuso, ma anche attraverso la rappresentazione negativa, ossia costruendo l'Altro come colui che minaccia la comunità che viene immaginata come omogenea e identica.²² In Europa e in quegli stati-nazione che, come la Grecia, sono stati fondati sul mito di una omogeneità etnica e religiosa, la forza dell'ideologia eccezionalista deve essere riconosciuta e decostruita dalle politiche e istituzioni che influenzano la struttura sociale e l'immaginario collettivo. Sempre più migranti stanno confluendo verso grossi centri urbani come Atene, Tessalonico e Patras, solo per menzionarne i più rappresentativi, e i cittadini della Grecia sono chiamati a riflettere sul tipo di comunità che emergerà da questa nuova coabitazione. Intrappolati come sono nell'ideologia eccezionalista delle narrative dello stato-nazione, la maggior parte dei partiti politici sono incapaci di rispondere ai cambiamenti imposti dal presente. Anche quando si prendono in considerazione e si difendono le condizioni di vita e i diritti degli/delle migrati/e illegali, manca in realtà un discorso legale e politico che trasformi quella difesa in una vera pratica di diritti. Nel frattempo, le soggettività non-costituite – l'immigrato/a senza documenti, il/la rifugiato/a illegale, la soggettività costituita senza una casa a cui fare ritorno – vengono rappresentate come una minaccia: una minaccia per chi è cittadino/a, per le leggi, per lo Stato. Senza un ordine del giorno a livello economico e politico che riconosca e risponda ai bisogni di queste persone e senza una pianificazione organizzata dall'Unione Europea, che interpreti l'epoca attuale come risultato della colonizzazione sistematica di altre popolazioni e delle loro terre e di politiche neocoloniali che si sono protratte fino ad oggi e che ancora continuano, le soggettività non-costituite rimarranno una “minoranza significativa” (Anim-Addo) che, invece di produrre e influenzare i cambiamenti dall'interno, verrà sempre rappresentata e opererà sempre come un meno: meno cittadini degli altri, meno presenti, meno esseri umani.

C'è quindi il bisogno urgente di una critica radicale dell'ideologia eccezionalista dell'Europa e dei suoi stati-nazione e la ri-costellazione dei testi di Devi e Emecheta attraverso la figura della subalterna di genere, che ho attuato in queste pagine, mi è sembrata un atto critico capace di favorire una pratica interculturale che attraversa confini e discipline e solleva una serie di questioni scomode nazionali, locali, e globali come le soggettività non-

costituite, il capitalismo transnazionale e l'implicazione della storia del colonialismo, il razzismo e la schiavitù, e, ancora più importante, lo squilibrio del mondo sia come viene vissuto sia come viene narrato. Sebbene sia possibile interpretare i testi letterari come testimonianze della complessità dell'epoca attuale, che viene chiamata globale ed è narrata da una prospettiva e in nome di coloro che sono spesso costretti all'oblio e interpretati come le note a piè di pagina della storia – quello che Foucault ha chiamato “l'ipotesi repressiva” (in Spanos 66)²³ –, quest'analisi interculturale può infierire ulteriormente sul/la subalterna/o rendendola/lo una figura associata alla povertà e allo sfruttamento, alla sofferenza e alla privazione, un essere quindi che può solo essere vittima. Se aldilà di questo pericolo, queste voci ci aiutano ad articolare quello che Spivak definisce “un pensiero planetario,” un pensiero che ci richiede di “immaginarci come soggetti planetari piuttosto che come agenti globali, creature planetarie piuttosto che entità globali e transnazionali” (73) per agire su “un'alterità che rimane non derivata da noi” – un atto che Spivak chiama “responsabilità collettiva come diritto” (Spivak 102) – allora abbiamo veramente bisogno di una pratica interculturale che corra il rischio di parlare dello squilibrio che caratterizza il mondo di oggi, ma che si sforzi anche di riconoscere e mettersi in ascolto delle voci di coloro che sono senza diritti, ma detengono ancora il diritto etico e politico di veder riconosciuti i loro diritti.

La questione rimane aperta: come può la pratica di ri-costellazione interculturale evitare di riprodurre un altro centro, proprio lei che si oppone all'idea di un centro, vale a dire allo sguardo imperiale che opera come misura dell'Altro? Nel criticare “le egemonie disperse” (Grewal) che sono proliferate ad opera del capitalismo, la pratica dell'interculturalità dovrebbe rendersi conto di essere lei stessa limitata, nel senso che essa stessa può produrre un centro teorico e pedagogico che esclude attraverso l'inclusione di tutte quelle soggettività semanticamente e territorialmente non costituite a cui dà significato e che gestisce in modo esclusivo. Sono convinta che la nostra pratica teorica e pedagogica debba essere portata avanti in opposizione al modello politico ed accademico del nostro gruppo *Athena3*. Che ci piaccia o meno, tale gruppo è eurocentrico, bianco, occidentale, e “noi” vi apparteniamo o comunque vi rientriamo in qualche modo, sebbene questa appartenenza sia provvisoria e aperta alla discussione. Dobbiamo imparare a problematizzare le teorie e le pedagogie che utilizziamo, se vogliamo veramente produrre dei discorsi contro-egemonici e interculturali che siano in grado di criticare e allo stesso tempo di riscrivere la storia del colonialismo, dell'imperialismo e dell'eccezionalismo, non come superamento dei mali del

passato, ma come storia attuale, di un presente che viene condiviso non solo da coloro che possiedono dei documenti e dei diritti, ma anche da coloro che rimangono non costituiti.

Questo compito critico richiede attenzione e volontà. I termini che riconosciamo come cruciali nella nostra pratica di *ReSisters*, ossia la rappresentazione, la responsabilità, la complessità e la pedagogia devono essere mantenuti nella nostra pratica interculturale e transdisciplinare. Con questa doppia pratica ci auguriamo di sviluppare una pedagogia critica femminista che possa operare “come una sorta di esercizio di dis-appartenenza” e che ci aiuti a “considerare in maniera più profonda cosa significa essere dove pensiamo di essere” (Wiegman 136). Alla luce della crescita dello squilibrio, dell’assimetria e dell’ingiustizia in Europa e, in generale, nel mondo intero, e in nome del diritto ad avere diritti non solo per coloro che appartengono o sono costituiti dalla legge e quindi presenti, ma anche per coloro che rimangono non-costituiti e non-rappresentati dalla legge – le presenze spettrali, gli/le “assenti,” le soggettività indesiderate – è necessaria una pratica interculturale che corra il rischio di pensare in maniera critica, affettiva e simultanea, e che sia guidata dalla questione dell’essere umano come questione dell’essere, se vogliamo pensare un pianeta di collettività responsabili, che si preoccupano le une delle altre e che sono pronte a condividere un presente indecidibile e quindi ancora “a-venire.”

Note

¹ Si veda il saggio di Joan Anim-Addo contenuto in questo volume “Tracciare il sapere, la cultura, il potere: Verso un approccio interculturale agli studi letterari.”

² Per una lettura critica del legame tra comunità e violenza, si veda l’opera di David Nirenberg *Communities of Violence. Persecution of Minorities in the Middle Ages*. Si veda anche Tabea Alexa Linhard “In the Precarious Exilic Realm: Edward Said’s Andalusian Journeys” contenuto nel volume *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*. Nel suo articolo, Linhard sviluppa una lettura critica sulle potenzialità della convivenza (con-vivenza) dell’Andalusia, un sito interculturale di incontri, conflitti e possibilità interculturali.

³ Si vedano Judith Butler e Gayatri Spivak, *Who Sings the Nation-State?*, soprattutto l’analisi di Butler sul valore operativo del concetto di stato-nazione nell’era globale riferita al caso degli Ispanofoni che cantano l’inno americano come contraddizione performativa che diventa sintomatica di un tale processo interculturale.

⁴ Si veda la frustrazione di Spivak riguardo alla rottura tra teoria e pratica in *Who Sings the Nation-State?* e i commenti di Braidotti contro “la posizione etica” di Nussbaum come critica alla decostruzione in *Metamorphoses* (3).

⁵ Si vedano Sassen, Saskia, *Globalization and its Discontents*, New York, The New Press, 1995; Suzie O’Brien Suzie & Szeman Imre, “Introduction: The Fiction of Globalization, The Globalization of Fiction;” Michael Hardt and Antonio Negri *Empire and Multitude*; Walter D. Mignolo’s *Local Histories/Global Designs*; Samir Dayal & Marguerite Murphy, *Global Babel: Questions of Discourse and Communication in a Time of Globalization*.

⁶ Per un’analisi della spettralità e delle politiche spettrali, si vedano Jacques Derrida *Spectres of Marx* e la lettura delle politiche della spettralità di Derrida effettuata da William V. Spanos in *America’s Shadow. An Anatomy of Empire*.

⁷ Faccio riferimento alla definizione di strutture di affiliazione elaborata da Edward Said, un’elaborazione che si basa sul connettere culture, storie e tradizioni divergenti e rende possibile una lettura e una comprensione del mondo “contrappuntistiche.” In contrasto con le strutture di filiazione che si basano sui legami di sangue ed emergono dal conflitto, dalla conquista e addirittura dall’imperialismo, le strutture di affiliazione non sono i segni storici delle politiche della colonizzazione, ma rappresentano la piattaforma per formulare e raggiungere una comprensione e un’esperienza innovative dell’essere mondo del mondo. Si veda “Overlapping Territories, Intertwined Histories,” Primo Capitolo di *Culture and Imperialism*.

⁸ Si veda Friedrich Nietzsche, “On the Uses and Disadvantages of History for Life,” in *Untimely Meditations*. Si veda anche l’eccellente lettura della critica di Nietzsche fatta da R. Radhakrishnan in “Revisionism.”

⁹ Si veda il saggio di Giovanna Covi “Pedagogia Critica Femminista Interculturale e Metodologia Conversazionale: Insegnare il Razzismo di Genere dal Colonialismo alla Globalizzazione” inserito in questo volume.

¹⁰ Faccio riferimento all’interpretazione di R. Radhakrishnan nella sua critica alle concettualizzazioni e agli usi della genealogia da parte di Friedrich Nietzsche e di Michel Foucault in “Revisionism.” Seguendo la lettura di Radhakrishnan, utilizzo questo termine per indicare un atto di lettura che non recupera il passato in maniera nostalgica per accomodare il presente, ma si occupa dello sviluppo critico della lettura del passato nel presente – riconoscendo quindi la temporalità del passato – e in nome del politico inteso come ciò che è strutturato e definito in base alle esigenze, ai desideri e ai bisogni del presente.

¹¹ In *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*, Nina Morgan ed io spieghiamo il metodo della ri-costellazione come segue:

Qui ci riferiamo all’analisi di Thodor W. Adorno sul concetto di costellazione contenuta nella seconda parte di *Negative Dialectics*. Adorno sostiene che i concetti che portano le tracce dei processi di significazione, ancora prima di entrare in altri contesti, aggiungono, cambiano, sfidano quel loro primo significato. Il senso è il risultato di processi complessi di costruzione del significato e i concetti fanno riferimento agli oggetti (Adorno 162) per “illuminare,” svelare, come dice Heidegger, quegli aspetti che ancora non sono manifesti. Questo compito è duplice: da una parte, si occupa del processo complesso di significazione inerente nel concetto stesso e dall’altra degli aspetti non percepiti e “racchiusi” negli oggetti (163). La costellazione fa dunque riferimento all’atto che intreccia sia il concetto con l’oggetto in base alla premessa che la “ storia racchiusa nell’oggetto può essere liberata solo da un sapere che ricorda il valore posizionale dell’oggetto nella sua relazione con altri oggetti – attraverso l’attualizzazione e la concentrazione di qualcosa che è già conosciuto e trasformato dal sapere” (163). Adorno conosce la teorizzazione della costellazione attraverso Walter Benjamin che, nell’opera “Le Origini della Tragedia Tedesca,” definisce “il concetto stesso di verità come costellazione” (Adorno 164). Per Adorno invece, la “costellazione” è un atto teoretico che “cerchia il concetto che vorrebbe svelare, sperando che si apra come il lucchetto di una cassetta di sicurezza ben controllata” (163). Seguendo

Adorno, consideriamo la ri-costellazione come un atto che riconosce il bisogno urgente di una doppia presa di posizione: una che si riferisce alla storia del significato inerente al concetto e un'altra che estrapola sia il concetto che l'oggetto dai loro contesti per rompere temporaneamente e in modo ostinato quelle relazioni di connessione e affiliazione che hanno regolato i loro significati e le loro funzioni reciproche. Questa inoperatività temporanea sia dell'oggetto che del concetto richiede un nuovo atto di interpretazione e di ripetizione che sono condizionati dal campo che il concetto e l'oggetto condividono temporaneamente dopo essere stati scaraventati fuori dai loro contesti e gettati l'uno in compagnia dell'altro. La ri-costellazione rappresenta dunque un atto innovativo di interpretazione e ripetizione: si occupa di affiliazioni e relazioni inedite e ritorna inevitabilmente ai contesti precedenti per estrapolarne i concetti e gli oggetti. La ri-costellazione destabilizza quindi e interpreta criticamente le relazioni che uniscono il concetto agli oggetti sempre e fin dall'inizio (18-19).

¹² Per un'analisi critica del concetto di Europa, si vedano Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe*, Etienne Balibar, *We, the People of Europe?* e Paul Gilroy, *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?*. Si vedano anche Joan Anim-Addo e Suzanne Scafe (eds.), *I am Black/White/Yellow. An Introduction to the Black Body in Europe*.

¹³ Nel saggio "Global Identities," Inderpal Grewal e Caren Kaplan teorizzano il termine transnazionale alla luce delle "assimetrie del processo di globalizzazione" (664).

¹⁴ Per Rosi Braidotti, "le figurazioni non sono modi figurati di pensare, ma piuttosto mappature materiali di posizioni situate, o incastonate o incarnate" (2) che operano più come "mappe vitali" che come immagini o semplici metafore.

¹⁵ Si veda l'analisi del concetto di complessità e, in particolare, la teorizzazione di Liana Borghi contenuta nel volume *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*.

¹⁶ Si veda la critica di William V. Spanos riguardo all'America come egemonia globale in *America's Shadow. An Anatomy of Empire and American Exceptionalism in the Age of Globalization*.

¹⁷ Tra le definizioni di globalizzazione più contestate – un fenomeno che costituisce ed è costituito dall'interculturalità – la maggior parte sostiene che il globale è segnato da quello che Radhakrishnan, in *Theory of an Uneven World*, giustamente chiama lo "squilibrio." Questo "squilibrio" dà significato alla complessità del periodo in cui viviamo e decostruisce in modo sintomatico il mito dell'unità del mondo così come viene mediata dall'immagine del globo, che suggerisce che il mondo possa essere concepito non attraverso concetti, che danno la falsa impressione di un'unità che può essere rappresentata – gli eredi o i possessori di una tradizione narrativa, di una cultura o una rete di culture affiliate, un insieme di epistemologie rigidamente delimitate – ma attraverso processi.

¹⁸ Si veda come Spivak esprime tali usi (270).

¹⁹ Devi è diventata famosa in Occidente grazie a Spivak che ha diffuso le opere attiviste che ha pubblicato sia come giornalista, quando denunciava le ingiustizie commesse dal governo indiano contro le culture tribali dell'India, sia come scrittrice di racconti riguardanti le comunità e le culture sopravvissute, lo sfruttamento e l'abuso dei diritti. Ecco come Spivak illustra brevemente ma in modo chiarissimo la storia di quel periodo:

Gli inglesi avevano isolato le tribù più piccole. [...] Con la deforestazione, queste tribù furono esposte alla violenza attuale. Non sapevano dove andare, non avevano più nessuna terra. Negli anni '50, il governo indiano "de-notificano" queste tribù. La società immediatamente adiacente a loro e dove vivono ora – la polizia e l'amministrazione – li considerano ancora come ladri, briganti, criminali. E li usano nelle attività criminali. E si arricchiscono alle loro spalle. (in Spivak xiii)

²⁰ Devi, la cui missione sia come scrittrice attivista che come giornalista è stata documentare la storia repressa di queste comunità, riassume questa situazione nella presentazione della sua storia nell'intervista trascritta da Spivak in *Imaginary Maps*:

I politici locali, la polizia locale, l'amministrazione locale sono corrotti. Le ferrovie contribuiscono a trasportare questo legname abbattuto illegalmente. Le segherie illegali crescono come funghi. Ci sono dei capi che abbattono il legno di sandalo a Karnataka. In tutto il mondo i governi proteggono la natura senza motivo. Attraverso Mary Oraon ho narrato degli eventi che stanno accadendo nell'India di oggi. (xix)

²¹ Si veda Gómez- García “L’Altro arabo: genere, interculturalità e una lingua che si fa lingua” incluso in questa raccolta. Gómez- García articola le ramificazioni politiche del essere nel mezzo che le soggettività arabe sperimentano come risultato della loro rappresentazione stereotipata nel mondo occidentale e in Europa.

²² Per un’analisi interessante dell’eccezionalismo americano e dell’operazione portata avanti dall’ideologia eccezionalista, si veda l’opera di Spanos *American Exceptionalism in the Age of Globalization*.

²³ Nell’opera *L’ombra dell’America* e, in particolare, in “Cultura e Colonizzazione,” Spanos dà una lettura cruciale dell’ “ipotesi repressiva” elaborata da Foucault (si vedano le pagine 66 e 120-5) come dimenticanza implicita sulla quale si basa la comprensione occidentale del passato come storia ininterrotta con un’origine autentica e indelebile – quello che Nietzsche chiama una “storia monumentale.” Operando come narrazione e come profezia che si realizza, sostenendo l’idea di un passato glorioso i cui monumenti testimoniano il progresso e l’imponenza del presente, questa storia è un doppio oblio per tutti coloro che vengono torturati, uccisi, conquistati e colonizzati. L’insistenza di storie e voci come quelle di Mary Oraon e Ogbanje Ojebeta rivelano in maniera sintomatica questo doppio atto di dissimulazione e di colonizzazione: entrambe sono state dimenticate dalla narrativa ufficiale della storia – le grandi narrative nazionali sia occidentali che non-occidentali – e colonizzate – nella loro terra e nel loro essere – solo per essere dimenticate nuovamente e ri-colonizzate quando quella stessa storia viene recuperata dal postcolonialismo e quando, cambiando i loro padroni, la loro quotidianità si riduce a semplice imitazione. Per un’elaborazione critica della critica della storia elaborata da Nietzsche, si veda Michel Foucault “Nietzsche, genealogia, storia” e R. Radhakrishnan “Revisionism.”

Opere Citate

Balibar, Etienne. *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. Trans. James Svenson. Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2004.

Braidotti, Rosi. *Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming*. Cambridge: Polity Press, 2004.

Canclini, García Néstor. *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Trans. Christopher L. Chiappari & Silvia L. López. London & Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe*. Princeton: Princeton University Press, 2004.

Council of Europe. *White Paper of Intercultural Dialogue*. Strasbourg, 7 May 2008.

Covi, Giovanna (ed.), Joan Anim-Addo, Liana Borghi, Luz Gómez García, Sara Goodman, Sabine Grenz, and Mina Karavanta. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve, 2006.

Dayal, Samir & Margueritte Murphy (eds.). *Global Babel: Questions of Discourse and Communication in a Time of Globalization*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

Derrida, Jacques. *Spectres of Marx*. Trans. Peggy Kamuf. New York & London: Routledge, 1994.

Devi, Mahasweta. *Imaginary Maps. Three Stories by Mahasweta Devi*, translated and edited by G. Spivak. New York & London: Routledge, 1995.

Emecheta, Buchi. *The Slave Girl*. New York: George Braziller, 1977.

Gilroy, Paul. *After Empire. Melancholia or Convivial Culture?* Oxford: Routledge, 2004.

Grewal, Inderpal. *Transnational America*. Durham & London: Duke University Press, 2005.

Greval, Inderpal & Caren Kaplan. “Glocal Identities. Theorizing Transnational Studies of Sexuality.” *GLQ: A Journal of Lesbian and gay Studies*. 7, 4, (2001): 663-679.

Hardt, Michael & Antonio Negri. *Empire*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

—. *Multitude*. New York: The Penguin Press, 2004.

Karavanta, Mina & Nina Morgan. *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008.

Karavanta, Assamina. “The Global, the Local and the Spectral: Contemplating Spectral Politics” in Samir Dayal & Margueritte Murphy (eds.). *Global Babel: Questions of Discourse and communication in a Time of Globalization*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008.

—. “The Gendered Subaltern’s Cartography of Pain: A Figuration of Homo Sacer in a Global World” in Chryssoula Laskaridou, Anna Despotopoulou & Elly Ifantidou (eds.). *Reconstructing Pain and Joy: Linguistic, Literary, and Cultural Perspectives*. Newcastle; Cambridge Scholars Press, 2008, 211-229.

Linhard, Tabea Alexa. “In the Precarious Exilic Realm: Edward Said’s Andalusian Journeys” in Mina Karavanta & Nina Morgan (eds.). *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008, 116-140.

Mignolo, Walter D. *Local Histories/Global Designs*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

-
- Nietzsche, Friedrich. *Untimely Meditations*. Trans. R. J. Hollingdale. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Nirenberg, David. *Communities of Violence. Persecution of Minorities in the Middle Ages*. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- O'Brien Suzie & Szeman Imre. "Introduction: The Fiction of Globalization, The Globalization of Fiction," *The South Atlantic Quarterly* 100, 3, (2001): 603-626.
- Radhakrishnan, Rajagopalan. *Theory in an Uneven World*. Malden & Oxford: Duke University Press, 2008.
- Said, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books, 1993.
- Sassen, Saskia. *Globalization and its Discontents*. New York: The New Press, 1995.
- Spanos, Williams V. *America's Shadow. An Anatomy of Empire*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2000.
- . *American Exceptionalism in the Age of Globalization*. Albany: State University of New York Press, 2008.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?" in C. Nelson & L. Grossberg (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1988.
- . *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge & London: Cambridge University Press, 1999.
- . *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press, 2003.
- Wiegman, Robyn. "Feminism, Institutionalism, and the Idiom of Failure." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 11, N° 3, (1999): 107-136.

Queering Interculturality

Liana Borghi

L'educazione è insieme coercitiva e seduttiva

Castillo

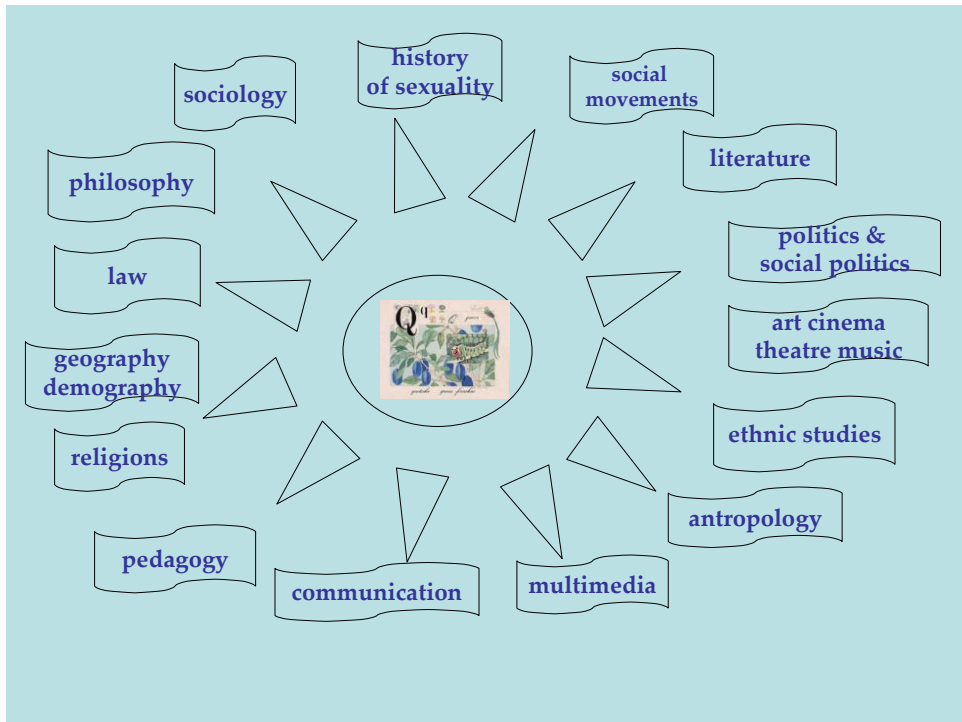
Certo sono del tutto ignara e in negazione degli effetti seduttivi che ho sui miei studenti

Rosi Braidotti¹

Insegno un modulo di Letteratura Inglese e Intercultura in un corso della laurea breve. Come fare intercultura di genere è una questione che pongo continuamente a me stessa e ai miei studenti, in una classe composta soprattutto da italiani e da una minoranza di studenti di prima o seconda generazione provenienti da altri paesi. L'intercultura come disciplina accademica è emersa in Italia a fine Novecento, in risposta ai mutamenti sociali dovuti all'immigrazione e altri fenomeni relativi alla globalizzazione neo-liberista, quindi alla necessità di estendere il campo già frequentato dagli Studi Culturali e dalla Mediazione Linguistica. *Studi interculturali*, avviato dalla Facoltà di Lettere della Università di Firenze nel 2001, offriva due diversi curricula: Studi Interculturali e Linguistici, e Teoria e Pratica della Traduzione. Ambedue preparavano gli studenti a impieghi nell'ambito della mediazione interculturale, dell'integrazione culturale e linguistica, del lavoro sociale, impieghi diplomatici e consolari.² La *Mappa 1* mostra le intersezioni disciplinari tematizzate nel pianificare il corso di studi. Strutturato da molti anni di lavoro negli studi delle donne dove usavo un metodo comparativo e costruzionista applicato alla letteratura anglo-americana, e da vari anni di esperienza nella direzione di una scuola sperimentale femminista e interculturale,³ il mio insegnamento accademico era diventato interdisciplinare e rivolto in particolare a testi scritti da donne. Per questo mi piaceva la contiguità interculturale fra culture materiali e discipline intellettuali che autorizzavano e legittimavano in ambiente accademico teorie post-coloniale alle quali aggiungevo elementi di critica queer.⁴



Intercultural studies



Queer Studies

Gli studi delle donne si nutrono di attraversamenti e trasgressioni di generi e discipline. Studiamo e insegniamo non solo concetti, ma anche sistemi relazionali basati su

dislocazioni, zone di contatto, confini culturali, concettuali e disciplinari, contaminazioni e traduzioni. Un approccio interculturale calibrato per capire cambiamenti sociopolitici include l'interazione di differenze etniche e razziali con il genere, la classe, la sessualità, e con altri fattori che costituiscono nuove soggettività etnicizzate e sessualizzate. L'interculturalità richiede capacità di traduzione poiché le cartografie dell'interculturalità di genere transitano e cambiano nei contesti globali, assumendo punti di vista contingenti e glocali,⁵ attraversando differenze, linguaggi e politica.

In realtà una prospettiva di genere non conosce confini. Vari anni fa, Eve K. Sedgwick – con una mossa che rientrava nei parametri del pensiero queer allora in costruzione – estese la definizione di genere includendovi quello che non è genere (vedi “Gender Criticism”). Leggo questa definizione in filigrana agli studi sui neri e sui gay per autorizzare investigazioni intersezionali su prospettive situate e su differenziali di potere che producono alienazione, impoverimento, razzismo, etero/sessismo, classismo, omofobia e altre discriminazioni. Più o meno in quel periodo, l'uso della performatività da parte di Judith Butler – “il genere è come il genere fa”⁶ – mi forniva un argomento utile a controbattere l'essenzialismo e altre narrative di origine e telos. Ci sono voluti tempo e fatica perché queste idee venissero generalmente acquisite almeno in certi settori, ma finalmente possiamo insegnare che genere, omosessualità, etnicità e razza sono performativi prodotti dalle rappresentazioni che di loro diamo e riceviamo,⁷ e che dovremmo sentirci pienamente responsabili di come li discutiamo e rappresentiamo nelle varie culture.

Più recentemente Sedgwick ha ampliato i parametri della performatività suggerendo che esiste oltre alle locuzioni verbali “una nuova classe di locuzioni performative la cui complessa efficacia dipende dalla loro tangenzialità, oltre che dalla loro differenza dai performativi espliciti”. Questi “si raggruppano intorno alle locuzioni *performative* ... stanno loro accanto, o vicini, o attaccati” (*Touching* 5; 68).⁸ Mentre li descrivono, bypassano la normatività, resistono, disobbediscono e persino contraddicono offrendo associazioni speculative e aprendo i limiti e i confini delle culture. I loro spazi discorsivi relazionali evidenziano atti di sottrazione e resistenza a interpellazioni egemoniche. E quindi si potrebbe considerare periperformativo il nostro approccio eccentrico all'interculturalità di genere e queer.

Dal nostro punto di vista posizionato, possiamo intraprendere mediazioni culturali a cominciare dall'assunto (bene illustrato da Luz Gómez-García) che la cultura è coscienza e consapevolezza. In classe possiamo praticare molteplicità comparative e disciplinari; contestualizzare storia, cultura, politica; includere soggetti e gruppi marginalizzati;

ristrutturare il canone in una Euro-prospettiva che guarda oltre l'Europa; applicare analisi derivate dagli studi culturali e postcoloniali; vedere come i corpi sono regolati da razza, nazione, ricchezza e potere; decodificare simboli architettonici; investigare come il genere si iscrive testualmente in termini di corpo, esilio esclusione, identità, e come le mappe di genere si sovrappongono alle mappe di stato. Ci sono molte possibilità e molti sentieri trafficati in queste opzioni che attraversano le culture: network, ibridità, figurazioni, zone di incontro, poetiche della relazione, traduzioni e metafore di traslazioni – termini estrapolati da molte fonti che denotano strategie assodate per interventi impegnati.

Dato che le condizioni differiscono a seconda del tempo e del luogo, le cartografie interculturali indagano su come i discorsi si incrociano e si incrociano, e come forme legali, politiche e religiose producono e riproducono performativamente il genere. Indagano inoltre sulle formazioni di nuovi soggetti prodotti dalla mercificazione neoliberista, e sulle sessualità non riproduttive presenti nelle politiche di mercato. Come nota Rosi Braidotti, la proliferazione delle identità aiuta la depoliticizzazione del conflitto sociale attivata dalla richiesta di diritti e risorse (vedi *Trasposizioni*). Tuttavia, analisi culturali di genere sono particolarmente attente a rapporti passati e presenti tra la riproduzione delle donne e la loro produzione e consumo di beni e denaro,⁹ come ad esempio la loro partecipazione nel traffico di corpi (lavoro, cura, organi, cervello) e altre modalità peripatetiche (sex work, identità, materiale genetico, informazione, norme, discipline e desideri).

Recentemente si è tornato a studiare il modo in cui le emozioni si usano e ci usano a scopi politici e sociali (vedi Ahmed, *Politics of Emotion*) sia per creare consenso e disciplinare corpi e comportamenti, sia per educare e fornire assistenza. Mentre l'affetto è molto studiato negli studi epistemologici,¹⁰ la cura è l'argomento più studiato nelle analisi sul femminismo globale: la maggioranza delle donne si occupa del lavoro domestico e la maggioranza delle immigrate affidano ad altre donne la cura delle famiglie che lasciano.¹¹ Nuovi fenomeni connessi ai flussi del mercato globale spesso si nascondono sotto etichette antiche. In Italia, per esempio, chiamiamo le donne che prestano cure con il brutto nome antiquato di “badanti”; chiamiamo “prostituzione” il commercio sessuale transnazionale, sovrapponendo alla tratta il lavoro sessuale volontario -- che molte femministe non considerano lavoro; e chiamiamo “diaspora queer” la migrazione transnazionale di soggetti e culture queer, con le relative concezioni di casa, nazione, lingua, diritti e cittadinanza difforni dai modelli diasporici.

Altre cose vengono represses attraverso una politica della “vergogna”. Quando insegno in una classe che il privilegio della bianchezza¹² dovrebbe essere riconosciuto e calcolato a

partire da noi, insegno anche che accanto, dentro e fuori ad altre differenze si devono considerare l'etero-normatività e l'etero-riproduttività; che il razzismo e l'omofobia non sono semplicemente problemi personali ma dispositivi politici per assicurare la continuità di sistemi egemonici, e che la maggior parte di noi performa la bianchezza non importa di che colore abbiamo la pelle, così come performiamo l'eterosessualità non importa cosa o chi desideriamo. Come dice bene Carmen Vasquez, “Non puoi essere queer e allo stesso tempo come ‘tutti’ gli altri perché l'eterosessualità sta alle altre espressioni di sessualità come la bianchezza sta alla ‘razza’” (183).

All'inizio, quando venne introdotta come campo di studi, *l'intercultura* sembrava promettere una chiarezza che non ha poi mantenuto nella pratica. Contatto e incontro sono due parole chiave dell'intercultura, e intersezionalità, complessità, diversità, traduzione sono i metodi che presidiano il campo – tracciando confini e limiti, opacità e disletture nelle loro zone di contatto. Questa considerazione si applica non alla ricerca come all'insegnamento. Di fronte a tante persone giovani alle quali mi rivolgo senza avere alcuna precisa conoscenza della loro vita e del loro ambiente, sento che “il mio incontro è un avvicinarmi agli altri per occupare o abitare la distanza che c'è tra di noi”¹³ – causata forse dalla disposizione dell'aula, o dalle differenze culturali fra di noi, o dalla differenza di età e dal differenziale di potere che mi tramuta nell'Altra/o – cose presenti anche quando si sente che circola empatia. Sembra piuttosto ironico che mentre chiedo agli studenti di resistere all'impulso di occupare il posto dell'Altra/o, o mentre li incoraggio a usare una critica mirata, a resistere (me), dissentire, occupare lo spazio dei dubbi e delle riserve (alcuni dei periperformativi di Sedgwick), stanno imparando a parlare dal posto dell'Altra/me stessa.

Discutendo alcuni cambiamenti nell'educazione universitaria americana, Mary Louise Pratt osserva che la classe non funziona più come “una comunità omogenea o come un'alleanza orizzontale, ma come una zona di contatto” – concetto che contrasta in parte con l'idea accademica “di comunità che sottende molto di quello che pensiamo rispetto alla lingua, la comunicazione e la cultura.” La sua esperienza è simile a quella del nostro gruppo dei paesi europei; anche noi stiamo cercando di fare i conti con il fatto che il nostro insegnamento viene ricevuto sempre di più “in modi radicalmente eterogenei.” Ho trovato un'altra somiglianza nel suo resoconto sulle “arti pedagogiche della zona di contatto” dove esercizi, esperimenti e regole assomigliano molto alla pratica collaborativa transculturale di *Raccontar/si*, la scuola estiva delle donne che ho organizzato per qualche anno. Tra le arti da sviluppare, Pratt elenca il raccontare storie, identificandosi con le storie e le idee di altre persone, e inoltre:

l'arte della critica, della parodie e del paragone (inclusi paragoni sconvenienti tra forme di elite e il vernacolo); la redenzione dell'oralità; modi per permettere alla gente di avvicinarsi ad aspetti soppressi della storia (incluse le loro storie), modi di muoversi *dentro e fuori* della retorica dell'autenticità; regole base per comunicare attraverso linee di differenza e gerarchia che vanno oltre la cortesia ma mantengono il rispetto reciproco; un approccio sistematico al concetto fondamentale di *mediazione culturale*.

Se diretti al contatto, i concetti e l'azione di incontrare sono aspetti cruciali della nostra interculturalità, e insegnare intercultura presuppone che ci occupiamo della pratica, etica, politica e poetica dell'incontro. Devo al libro di Sara Ahmed, *Strange Encounters*, un rinnovato interesse per questo concetto. Nel capitolo introduttivo ricorda ai lettori che un soggetto esiste come entità solo attraverso l'incontro con gli altri, e che dovremmo evitare "il feticismo dello straniero", cioè evitare

di accogliere o espellere lo straniero come una figura che ha integrità linguistica o corporea -- esaminando i rapporti sociali nascosti da quel feticismo. Cioè dobbiamo considerare come lo straniero è un effetto dei processi di inclusione ed esclusione, o di incorporazione ed espulsione, che costituiscono i confini di corpi e comunità, incluse le comunità del vivere (abitare e viaggiare), come di comunità epistemiche. (6)

Ne consegue che non dobbiamo scindere i soggetti dalle storie che li hanno determinati e dobbiamo evitare di universalizzare le loro esperienze personali. "Feticismo dello straniero" è diventato un concetto condiviso con studenti e amici, le cui applicazioni si ritrovano in questi miei esempi di insegnamento. Il primo giorno del corso di solito chiedo agli studenti di aiutarmi a individuare pregiudizi correnti dando qualche informazione personale: provenienza, educazione, idee, abitudini. L'interculturalità emerge dalla complessità delle intersezioni, ma è necessario rispettare le differenze individuali se vogliamo tradurre la teoria nella pratica trasformativa a cui tende il nostro gruppo *ReSisters*.

Il nostro insegnamento come *ReSisters* ha affrontato, all'interno del tema complessità, la difficile questione della responsabilità nella pratica pedagogica. Negoziemo i processi di dis/identificazione e rimozione che aprono a contro-narrative, o meglio a quei discorsi *altrimenti* che non aspirano a rovesciare i regimi di repressione e proibizione che

costituiscono la norma sociale, ma permettono posizioni alternative da cui parlare. Mi piace pensare che facciamo questo partendo da un senso di agentività etica o morale attivata da un nostro specifico senso della giustizia sociale che ci porti a contestare il canone e a cercare siti più congeniali dove applicare le nostre critiche.

Il tentativo di comunicare attraverso le culture richiede inoltre una messa a fuoco condivisa su *forti attrattori* – siano essi elementi più stabili nel caos dell’informazione che ci invade, oppure argomenti chiave che permettono investigazioni a largo raggio attraverso le culture. Da qui la nostra scelta di concetti: contenitori di pensieri per la complessità, marche di saperi con potere auto-riflessivo. Si nutrono dei nostri pensieri e delle nostre rappresentazioni ripiegandosi su se stessi pronti a reiterati interventi, e aprono periperformativamente spazi discorsivi resistenti o devianti dove possono succedere delle ‘cose’ – come magari autorizzare forme relazionali di fare-mondo creando nuovi effetti di realtà nella condivisione del nostro insegnamento – oppure più modestamente permettendoci di percepire connessioni, macchinazioni e inganni accanto, sotto ed oltre le metanarrative e le favole che regolano la nostra vita.

Raccontar/si e ReSisters

Usare l’inglese come nostra lingua comune quando lavoriamo insieme ad altre *ReSisters* ha richiesto negoziati linguistici e culturali affettuosi ma impegnativi. Nonostante i nostri tre anni di conversazione su Rappresentazione, Responsabilità, Complessità e Pedagogia, c’è ancora molto da adattare e imparare da prospettive individuali e finalità di studio relative alla pedagogia comparativa, e così abbiamo accolto volentieri la possibilità di insegnare in classi di paesi e indirizzi diversi.

Le nostre tre esperienze di insegnamento hanno evidenziato un coinvolgimento crescente nel progetto. Per me le più difficili sono state la prima e la terza sessione, mentre è stata relativamente facile la seconda, tenuta all’Università di Atene dove l’inglese era la lingua franca di studenti e docenti. Era la più facile perché avevo il compito di descrivere come il genere e l’intercultura siano stati insegnati e messi in pratica nella scuola estiva *Raccontar/si*.

Il primo incontro a Trento si era tenuto quando ancora cercavamo di capire come realizzare il progetto. La classe era composta per lo più ma non esclusivamente da studenti italiani. Come punto di partenza mi ero posta una domanda pratica: quali *oggetti di conoscenza* scegliamo per insegnare? Perché li scegliamo? Come li usiamo? Come li

adottiamo/adattiamo? Quale rapporto pedagogico presupponiamo? La scelta di oggetti (metafora ed esperienza insieme) come si rapporta alla nostra prospettiva individuale, e come al nostro progetto condiviso? Il mio modello di insegnamento doveva applicare questi punti insieme a uno o più di uno dei “concetti in viaggio”, e quindi ho deciso di trattare un problema teorico che mi riguardava personalmente attraverso il tema delle “infestazioni diasporiche”. Questo perché sollevava l’irta questione di come riconciliare l’ebraismo diasporico migrante con gli eventi storici, le politiche territoriali di Israele e le sue radici coloniali. Pensavo di sviluppare il tema evocando una stringa di elementi collegati: riconoscendo la nostra condivisa implicazione in eventi storici, avremmo considerato la responsabilità del testimoniare, la politica del vedere e rappresentare, e la trasmissione di affetto – quest’ultimo un fattore periperformativo da considerare e osservare quando si comunicano esperienze e conoscenze sensibili al contesto, specie in classe.

Sapevo che la cultura caraibica faceva parte degli studi di genere a Trento, così per la mia presentazione di dieci minuti ho preparato delle diapositive atte a produrre un *effetto di realtà* plausibile nel collegare due narrative diverse. La prima narrativa era una memoria degli schiavi africani che avevano lavorato ed erano morti in tragiche circostanze intorno a un mulino da zucchero sull’isola di Tobago; l’avevo trovata in “Just Rain, Bacolet”, un racconto della scrittrice caraibica emigrata in Canada, Dionne Brand. La seconda era una piccola notizia storica, di 152 ebrei che nel 1660, attratti da promesse di ricchezza e libertà, erano partiti da Livorno (città della mia famiglia) verso un’altra parte di Tobago e lì erano stati lasciati senza alcun aiuto per due anni, finché i pochi sopravvissuti erano stati rimbarcati e ricollocati in Guyana (vedi in internet “sefarad and colonial voyage”, e Schorsch). Attraverso questo accostamento -- che metteva in primo piano la schiavitù mostrando allo stesso tempo che altri corpi considerati abietti e spendibili avevano nutrito lo sfruttamento coloniale – speravo di suscitare un’identificazione attraverso l’affetto e il contagio affettivo. La descrizione che fa Brand della “vertigine orizzontale” sofferta mentre era in vacanza, quando guarda giù dalle rovine del mulino da zucchero e capisce che si trova sopra il cimitero di innumerevoli schiavi, periperformava l’atto del testimoniare una cancellazione storica, e mutava quella *ri-membranza* in un archivio accessibile che richiedeva riconoscimento e restituzione. In poche pagine Brand aveva ampliato quello che Ann Cvetkovich ha chiamato “il vocabolario affettivo della migrazione” (*Archives* 119).

Ho lavorato alla presentazione con l’emozione suscitata dai testi e dai ricordi ancestrali che suscitavano. L’ansia che sentivo non era causata dal pubblico amico che mi aspettavo, ma dalla mia insicurezza nel presentare un oggetto di conoscenza in forma di una

narrativa post-coloniale basata su oggetti che non conoscevo personalmente, ma solo attraverso altre narrative o i media. Sarei stata capace, in così breve tempo, di comunicare attraverso le foto del mare blu dei Caraibi e altri paesaggi esotici che non ho mai visitato, e attraverso una campionatura di possibili incontri i miei pensieri su soggetti e saperi che hanno corpo, e sui molti possibili radicamenti delle rappresentazioni corporee? Ero stata capace di produrre una “affordance” – un qualcosa che non appartiene né all'oggetto né a chi lo usa, ma nasce dalla relazione tra di loro -- un oggetto interattivo come quello che aveva creato Joan Anim-Addo (vedi “Inventare il sé”) mostrando il quadro del Settecento delle due mezze sorelle di cui una sola era nera -- rivelando il loro diverso statuto nell'inumano sistema di schiavitù, svelando la complessa situazione storica che l'artificiosa civetteria del ritratto di Zoffany nascondeva? Le colleghe amiche che insegnavano con me avevano capito quanto la mia presentazione dipendesse dalla fiducia che avevamo sviluppato lavorando insieme al progetto? Stavamo sperimentando come trasmettere un sapere e una pratica femminista, interculturale & interdisciplinare, ma che tipo di (auto) coscienza produceva la nostra performance? Che tipo di incontro era il nostro con le/gli studenti?

Negli studi interculturali ci basiamo sul riconoscimento di somiglianze e affinità per insegnare differenza e diversità, ma dobbiamo anche considerare le biopolitiche che formano i corpi in un dato contesto. Nella mia presentazione gli schiavi africani e gli ebrei sefarditi erano stati irretiti e abbandonati sulla stessa isola del Nuovo Mondo come parte di una impresa coloniale europea; ma com'erano diversi, nel loro rispettivo stato abietto, le loro richieste, aspettative e storie, il loro diritto a muoversi, parlare, lamentarsi, chiedere riparazione? Gli studenti riuscivano a sentire con me l'affinità che nasceva nel nostro fugace incontro con essere umani “sacrificabili”, sottratti a casa e paese? Sarebbero riusciti a

estendere questo sentimento agli immigranti che vediamo e conosciamo, magari intimamente? Questo sentimento di affinità sarebbe riuscito a penetrare il nostro “feticismo dello straniero” e ad attivare il desiderio di sapere, capire, intervenire?

Alla scuola estiva erano riusciti tentativi simili, da parte mia e di altre,¹⁴ di produrre “affordance” – almeno a giudicare dalle valutazioni delle partecipanti e dagli “oggetti” da loro prodotti nei laboratori. Decisi di descrivere uno di questi oggetti nella mia lezione agli studenti di Atene. Dopo



aver delineato brevemente le finalità e i metodi della scuola, mi sono concentrata su una delle mappe mentali disegnate e assemblate durante un laboratorio recente (vedi *Figura: Raccontar/si*). Rappresenta una cartografia della globalizzazione in forma di donna, interpretando bene il concetto di “Figur/azione” (figura⇒azione) che avevamo estesamente analizzato nei laboratori, con citazioni da Donna Haraway, Rosi Braidotti e altri. “Le figurazioni sono immagini che si possono abitare [...] mappe del mondo condensate” (179) suggerisce la Testimone Modesta di Donna Haraway. Per Braidotti, le figurazioni,

evocano i cambiamenti e le trasformazioni che stanno avvenendo nel contesto g-locale delle società avanzate. [...] Esprimono le letture cartografiche della posizione radicata e incarnata del soggetto. Come tali, esse sono radicate all’immaginario sociale da una complessa rete di relazioni, tanto di tipo repressivo quanto di tipo potenziante. L’idea di figurazione dà dunque risposta a domande epistemologiche e estetiche, oltre che politiche: come si fa a inventare nuove strutture di pensiero? Da dove prende il via il cambiamento concettuale? Quali sono le condizioni che possono determinarlo? (207)

Noi ci chiedevamo piuttosto come inventare nuove strutture del desiderio. Non esattamente una novità iconografica, la mappa disegnata dalle partecipanti al laboratorio rappresenta la terra in forma di donna. Nel suo saggio Renata Morresi critica l’uso che viene fatto della donna come icona e metafora di terra e nazione, ma nel nostro caso personale e politico combaciavano. La violazione e l’esproprio delle risorse della terra vengono messe in scena e performate come una condizione corporea personale dalle disegnatrici della mappa, una delle quali si è sdraiata per permettere di tracciare sulla carta la forma del corpo. Affascinata dalle stelle, con la testa tra le nuvole di un mondo alternativo, il corpo illustrato nella cartografia cartografa le discussioni nei laboratori.

Raccontar/si era iniziato con il proposito di portare donne italiane native e donne immigrate a lavorare insieme a livello anche teorico su testi letterari. Perciò avevamo collaborato con associazioni di donne immigrate di diverse città, in particolare con il gruppo toscano *Punto di Partenza* che aveva lasciato il suo imprinting positivo sulla scelta di argomenti, insegnanti, studenti e su un piccolo gruppo di studenti che tornavano spesso, chiamato *Le Acrobate*.¹⁵ La mappa mentale che proiettavo indicava alcuni degli argomenti discussi: le asimmetrie tra il nord e sud del mondo, tra donne native e immigrate, e l’inadeguatezza di gran parte delle teorie della differenza usate dalle femministe bianche a

rendere conto di questi scompensi: non spiegano – su questo le partecipanti alla scuola erano d'accordo -- le forme di razzismo, discriminazione e sfruttamento alle quali vengono sottoposte le immigrate, e neppure il fatto che corpi, identità e culture diverse abbiano priorità diverse. Non tengono conto che la libertà di alcune donne si fonda sulla subordinazione e lo sfruttamento di altre, dicevano. E chiedevano perché le donne immigrate non sono rappresentate in politica. Quando cambieranno le leggi sull'immigrazione? Dove e come le donne immigrate e le native possono ragionare insieme e condividere strategie di resistenza, studiare teoria, letteratura, politica da punti di vista diversamente situati che attraversano razza, classe, genere, sessualità e altre differenze? Da tutte le parti del mondo le persone migrano cercando lavoro, molti rischiando salute e vita, e metà sono donne. E allora chi bada ai bambini e agli anziani che lasciano a casa? Presumibilmente altre donne formano gli anelli della catena “lavoro-pagato-cura-pagata-amore-pagato” dove antichi ruoli vitali sono diventati beni in vendita, sempre vitali ma non valutati e ricompensati come tali. Gli altri valori tradizionali femminili – seminare, raccogliere, nutrire – sono diventati obsoleti ora che le industrie agricole sostituiscono gli orti. I forti costruiscono i muri (come in Palestina e nel Messico) per tenere fuori i deboli, per privatizzare le terre comuni, limitare movimenti e cittadinanza. Gente come George Bush, Condoleeza Rice e Giulio Andreotti (si vedono alla base nella mappa), conniventi le chiese e i fondamentalismi, cementano il muro. Pacchetti sicurezza progettati e implementati dai governi spargono sfiducia, sospetto, panico e odio razziale, imponendo comportamenti “normalizzati”. Sebbene il 62% degli stupri e della violenza domestica abbiano luogo in casa, restringono la libertà di strada delle lavoratrici del sesso. Le donne come riusciranno ad abbattere i muri? Non sappiamo come, concludevano le partecipanti alla scuola. Eppure, se notate delle crepe, sono le nostre reti, il nostro attivismo, le nostre letture, i nostri scritti che le causano.

Affordances: *Il libro del sale* di Monique Truong

La nostra terza sessione di insegnamento era la più impegnativa perché la rotazione delle insegnanti nelle classi non ci permetteva di sapere quello che le colleghe avevano presentato prima di noi. Nel frattempo io avevo letto altre cose sulla complessità, la democrazia cognitiva, le connessioni cognitive-affettive nell'insegnamento e apprendimento, e mi chiedevo come usare quel materiale. Mentre pensavo al *sapere affettivo* e a come autorizzare l'affetto in classe, trovai un articolo pubblicato trent'anni fa da James Gibson¹⁶, tornato alla ribalta alla luce dei nuovi studi sulla cognizione e l'apprendimento interattivo.

L'affordance, nella teoria di Gibson, descrive la relazione interattiva di certi agenti con altri agenti e sistemi fisici, l'attrazione esercitata da un oggetto, il suo invito a interagire (una mela, una scarpa, un coltello...), a usare, imparare, oppure, secondo la definizione di Donald Norman nel 1988, "la proprietà di un oggetto o sistema le cui possibilità di azione si possono facilmente scoprire" (cit. in Prinz).

Le affordance dimostrano che il cervello non solo conosce ma agisce, così che teoria e azione collassano performativamente l'una sull'altra. Quando teorizziamo, agiamo anche: i concetti, costruiti come sono da abitudini, regole e interazioni sociali, sono indicatori di azioni possibili. Estendendo il modello di Gibson, mi chiedevo quali oggetti di conoscenza potessimo considerare affordance: forse le mie infestazioni diasporiche? Erano una forma di pensiero, avvenimento, evento, situazione che attrae un incontro corporeo, un affetto, un moto di identificazione? E in questo caso, a cosa poteva servire questa definizione? Il termine avrebbe forse indicato rapporti Soggetto/Oggetto atti a provocare esperienze di apprendimento? E in quel caso, quali oggetti di conoscenza e quali concetti possono essere definiti affordance – quelli che sollecitano relazioni e invitano alla possibilità di azione? Eve Sedgwick usa "affordance" nell'analizzare tessitura e affetto (*Touching*, 13) e nomina due delle proprietà interattive di Gibson illustrate nel suo *The Senses Considered as Perceptual Systems*, "Come è diventato così?" e "Cosa ci potrei fare?". Ripensando alla presentazione di Trento, mi accorsi di aver applicato queste proprietà, traducendole in un modello: una investigazione storica risultante in un esempio da ricordare e usare in modo contingente.

Decisi che per la sessione finale di insegnamento congiunto avrei sperimentato con le affordance, partendo da me stessa. La conoscenza culturale include lingua, modi di pensare e sentire, modelli di parentela, pratiche sessuali, oggetti materiali, cibo e molte altre cose. Avrei scelto un oggetto non familiare ma attraente che mi suggeriva un incontro interculturale. Prevedibilmente date le mie propensioni culturali, l'oggetto fu un libro con il quale mi identificai subito: *Il libro del sale* (2003; 2007) di Monique Truong, un romanzo zeppo di riferimenti interculturali. Come parole chiave per il nostro "paniere" comune a Trento ho scelto dunque: Sangue, Cura, Classe, Colonialismo, Diaspore, Dis-Identificazione, Incontro, Famiglia, Cibo, Genere, Omosessualità, Identità, Viaggio, Lingua/Linguaggio, Libidine, Solitudine, Perdita, Amore, Memoria, Migrazione, Nomi, Luoghi, Precarietà, Razza, Razzismo, Religione, Sale, Segreto, Sessualità, Feticismo dello straniero, Tempo, Trauma. E per i concetti ho scelto: Oggetti, Intercultura, Affetto, Affordances, Attrattori, Effetto realtà, Come parlare dal posto dell'altro. Ovviamente non c'è stato il tempo di discuterli tutti, ma la lista illustrava ampiamente l'affordance interculturale del libro. Mi piace l'umorismo

astrigente usato da Truong per minare il patos dell'esilio e le difficoltà dei contatti interculturali. Può non suggerire apertamente una resistenza trasformativa, ma intesse una critica intelligente, favorisce risposte affettive e indagini comparative, rivela e contestualizza sessualità, razza e classe. Era ovvio cosa potevo farne: capire, commentare, condividere come e perché l'autrice raccontava quelle storie. E per inquadrare la discussione ho cominciato chiedendo: Come definireste un incontro? Cosa si perde (o guadagna) in una traduzione? Quale ruolo hanno razza, classe, preferenza sessuale in questa narrativa? Dove sono i vostri attrattori, e quali oggetti scegliereste?

Scritto da una donna vietnamita emigrata negli Stati Uniti, questo romanzo dal titolo accattivante racconta una storia situata agli incroci di vari scenari culturali, alcuni familiari, altri inesplorati. Per una studiosa di letteratura come me l'affordance immediata certamente proveniva dall'ambientazione generale: la casa di Gertrude Stein e Alice B. Toklas al 27 rue de Fleurus di Parigi, tra il 1934 e il 1937. Il mio incontro principale è stato con Binh, il cuoco gay vietnamita espatriato il cui cibo è Arte. È lui il narratore di questa finzione autobiografica dove la memoria si sperde, nel "presente continuo" di un monologo, tra la vita attuale in Francia, la sua gioventù a Saigon e la vita sulle navi dei suoi viaggi. Affascinata, frugavo nella prosa di Truong cercando somiglianze con la teoria della composizione di Stein riguardo alla memoria, chiedendomi quali oggetti attivino le reminiscenze latenti di Binh, e come la memoria costruisca la narrativa in un presente continuo.

Quando Gertrude Stein lascia Parigi per effettuare il suo famoso viaggio americano, Binh ha lavorato per lei come cuoco residente per cinque anni, e da undici anni ha lasciato casa. La maggioranza degli americani erano rimpatriati in seguito alla depressione del 1929, ma Parigi continuava a essere una zona protetta per ogni tipo di trasgressione; le attività di Binh danno ai lettori più di uno scorcio su come si pratica il sesso in contesto transnazionale. Contrariamente alle aspettative, fare di Binh il personaggio principale e il narratore non è soltanto un trucco per costruire un altro *roman a clef* sul ménage Stein-Toklas, i loro cani, quadri, visitatori, e il loro cibo. Truong ha scelto un protagonista memorabile per un romanzo complesso e ironico sulla perdita e l'esilio che dice molto anche sul genere e l'intercultura. Possiamo però chiederci come la femminilizzazione di Binh in quanto migrante gay si combini con il suo ruolo di osservatore, spia, testimone del ménage Stein-Toklas. Come vengono segnati dal trauma della perdita i suoi rapporti personali? Come sta Binh nella trama di seduzione ordita da Marcus Lattimore, il suo "Uomo della dolce domenica" – un mulatto che passa per bianco (pronto a cancellare il suo passato), un iridologo imbroglione e ladro di manoscritti che gli vuol far rubare un testo di Stein? In una trama parallela, quasi necessaria

in un'autobiografia dichiaratamente in pericolo di perdersi in traduzione, Binh ruba o prende a prestito -- per amore di Lattimore e per orgoglio ferito – il testo di Stein che scopre (nonostante il suo magro inglese) essere un suo ritratto. “Non vi ho dato il permesso, Madame, di trattarmi così. Sono qui per cibarvi, non per servirvi da cibo.[...] Mi pagate solo per il mio tempo. La mia storia, Madame, è mia. Io solo sono qualificato a raccontarla, abbellirla, o nasconderla”, monologa Binh con un'assente Gertrude Stein (i cui nomi sono uniti per tutto il romanzo).

Questo romanzo non era il mio primo incontro vietnamita in inglese. Storicamente, il Vietnam è per me un esempio della coraggiosa resistenza ai disastri della guerra. Teoricamente e visualmente è collegato ai saggi e film di Trinh-Ti-Minh-Ha che per anni hanno costituito un esempio fondamentale di poetica femminista de costruttiva postcoloniale. Il mio link più recente alla narrativa diasporica è stato però un altro romanzo sull'immigrazione vietnamita, scritto da Dionne Brand, l'autrice caraibica del racconto nella mia prima sessione di insegnamento. *Il libro dei desideri* (2005) di Brand parla di una famiglia in esilio tormentata dalla perdita della patria e dalla sparizione di un figlio, Quy, durante la fuga dal Vietnam. Mentre la famiglia si assimila in Canada venendo a patti con la cultura locale, Quy impara a sopravvivere nei campi per rifugiati dove è rinchiuso. Quando finalmente riesce ad arrivare a Toronto e il romanzo sembra avviato al lieto fine, viene ucciso per un futile caso. In questo romanzo diasporico come nel romanzo precedente di Brand, *Di luna piena e di luna calante* (1999; 2004) – che racconta storie dei discendenti di una schiava caraibica ribelle e assassina – i confini generazionali sono segnati da negoziati di affetto e disaffezione. I giovani della seconda generazione disprezzano l'”altrove” per cui vivono i genitori, eppure sono tormentati dallo spettro di una perdita che lo scambio simbolico con le merci non può né compensare né esorcizzare. Da parte degli anziani c'è insicurezza, sospetto e paura mentre i giovani che non trovano soddisfazione nelle prospettive materiali covano vuoto, frustrazione e rabbia. Due città coesistono come trama e ordito dentro Toronto: una monocultura morente si intesse alla multiculturalità degli immigrati che è viva, vibrante, in espansione continua, composta di gruppi interraziali e vicinati collegati da musica e danza, dimentichi delle origini e incurante del futuro.

I collegamenti tra le narrative dispoche di Brand e Tuong sarebbero tenui se non fosse per la migrazione da disperso di Quy e per la collocazione dell'oceano come spazio liminale, spazio-tra. Dal viaggio in mare nasce una coscienza diasporica che crea storia, auto-determinazione, identità. In ambedue i casi le autrici analizzano il ruolo della memoria nello spazio collegato al processo diasporico, indagando su quella che Cvetkovich ha definito

l'”archeologia della perdita” – perdita di informazione, genealogia, affetti. Nel suo libro sul rapporto fra trauma, sessualità e affetto, Cvetkovich si propone di ampliare la teoria del vocabolario affettivo della migrazione scavando all'intersezione di razza e trauma per individuare le forme di violenza ed esclusione che portano all'esilio. Se colleghiamo la sua proposta al concetto allargato di performatività di Eve Sedgwick, possiamo leggere *Il libro del sale* come un romanzo diasporico peri-performativo. Allora la memoria della schiavitù che ossessiona Brand non è più distante dalla descrizione che fa Truong dei ricordi di Binh, della sua casa perduta, la sua povertà, le trasgressioni sessuali, la vita dura e le speranze perdute nell'immigrazione.

Come ho detto, *Il libro del sale* è una storia dell'esilio. Binh è figlio di un imbroglione alcolista, procacciatore di fedeli per una chiesa cattolica. Anche in Francia il ricordo del padre lo infesta come un perfido super io. La sua madre adorata di religione buddista, è una grande lavoratrice maltrattata e sfruttata dal marito. Binh è costretto a lasciare Saigon quando viene scoperta la sua relazione sessuale con lo chef del governatore francese. Nel Vietnam del 1920 una simile trasgressione sessuale interrazziale non è tollerabile. Binh, il cui falso nome significa Pace, trova lavoro come cuoco a bordo di varie navi prima di approdare finalmente in Francia e raggiungere Parigi. Il marinaio Bão (falso nome che significa Tempesta), suo mentore e amante sulla *Latouche Tréville*, lo istruisce a vivere raccontandogli un'infinità di storie, alcune vere, altre chissà. Quando si separano, uno per rimanere in Francia, l'altro per imbarcarsi verso l'America, Bão gli ruba la borsetta rossa che contiene i risparmi di sua madre – piena di foglie d'oro che alla fine restituirà al fratello di Binh a Saigon.

Il romanzo, di ambiente modernista coloniale e colonialista, è scritto da Truong con una sensibilità post-coloniale simile a quella di Brand. In ambedue i testi le sessualità queer offrono “un altro punto di osservazione per articolare storie revisioniste” (Cvetkovich, *Archive* 119-120). In questo caso si tratta di un triplice punto di osservazione: il cuoco vietnamita è gay, GertrudeStein e la sua compagna Alice B. Toklas sono lesbiche. Anche il fatto che le “Mesdames” siano ambedue ebreo californiane espatriate benestanti è rilevante: ci sono molti tipi di diaspora in questo romanzo, ciascuno con un suo accesso al linguaggio e una sua gerarchia. GertrudeStein è l'unico e solo genio in inglese ma non in francese, mentre Binh, tanto loquace e sensibile nei suoi monologhi silenziosi, è quasi completamente incapace di esprimersi in francese, “il vocabolario della servitù”, e conosce solo poche parole inglesi. Parla una “lingua di seconda mano” e dice sì,

per ogni espressione rozza, abborracciata, per ogni parola confusa, travisata, io pago un prezzo. Io, un uomo con una lingua presa in prestito, impacciata, non posso competere per l'attenzione di questa città. ... Il mio corpo [...] mi etichetta, spiattella la mia debolezza, la mette a nudo sotto forma di pelle gialla. Sbandiera la mia storia, o un sunto di storto di essa, a passanti abbastanza curiosi da lanciare un'occhiata nella mia direzione. Inibisce la loro creatività, detta loro la breve lista di chi potrei essere. Straniero, asiatique, e dato che questa è la Madre Francia, di conseguenza, indocinese. [...] Ogni giorno, camminando per le vie di questa città, non sono che quello. Sono un proletario indocinese, generico e indiscriminato, facile da adocchiare e altrettanto semplice da riconoscere. È questa strana combinazione di menefreghismo e brutta reputazione che mi fa venire voglia di riportare il mio corpo in un mercato gremito di Saigon e di smarrirlo nella calca. Lì, dico a me stesso, ero solo un uomo, anonimo e, di sfuggita, uno studente, un giardiniere, un poeta, uno chef, un principe, un facchino, un dottore, uno studioso. Ma in Vietnam, dico a me stesso, sono soprattutto e soltanto un uomo. (190-91)

Eppure, nella Saigon coloniale le chiese sono repliche delle cattedrali francesi; la regola del Governatore che copre ogni situazione è “proprio come in Francia”; e il fratello di Binh crede che “la lingua francese ci salverà”, poiché per resistere e sopravvivere bisogna conoscere intimamente i padroni. Binh ha imparato a memoria tutte le strade di Parigi, cuore dell'impero coloniale, e mette a profitto le sue conoscenze vincendo le scommesse sulla loro esatta collocazione e guadagnandosi cibo e bevande. Per mantenere il suo impiego deve osservare e conoscere sia le strade che i datori di lavoro. “Cucinerà sempre da tutti i posti dove è stato. È il suo modo per ricordare il mondo.” Ma di solito i suoi padroni questo non lo riconoscono:

Non nutrono un sincero interesse verso i posti verso cui sono stato o le cose che ho visto. Smaniano per i frutti dell'esilio, i succhi amari e i cuori oppressi. Sbavano per assaggiare la tristezza pura, salmastra, del reietto che si non presi in casa. E io non sono che uno dei tanti della fila. L'algerino rimasto orfano dopo una carestia, il marocchino violentato dallo zio, il malgascio scacciato dal villaggio perché la mano sinistra rattappata era il marchio delle malefatte della madre; questi sono i trofei malconci che mi hanno preceduto. Ogni cucina è un

ritorno a casa, una tregua, dove io sono il capo anziano del villaggio, saggio e riverito. Ogni cucina è una storia di famiglia che posso arricchire con zafferano, cardamomo, alloro e lavanda. (30-31)

La cucina sta anche per la casa dove aiutava sua madre a preparare i pacchetti di riso da vendere in strada – l'unica fonte di reddito per una famiglia di sei persone. Mentre lavoravano, la mamma nutriva i sogni di Binh bambino con storie erranti e vagabonde (periperformative) dove lei era una principessa o una pescatrice, ma la casa era sempre un padiglione in teak abitato da un principe saggio e gentile. Binh non ha mai detto a sua madre che sognava e ancora sogna di essere lui quello che conquisterà gli abbracci del principe saggio. Anche spostando l'oggetto di desiderio, la ricerca dell'amore rimane. Ma la ricerca del principe saggio sembra destinata a fallire. Lo chef Blériot lo tradisce per la segretaria di madame; Bão ruba i risparmi della madre; GertrudeStein gli ruba la vita per metterla in un racconto; Lattimore non ama lui ma il suo feticcio – il manoscritto di Stein che ruba. L'unico vero principe saggio è probabilmente l'uomo che incontra su un ponte una notte e solo per quella notte: Nguyen Ai Quoc [patriota, il nome che Ho Chí Minh usava in Francia], in precedenza pasticciere, scrivano sulla *Latouche Tréville*, filosofo, insegnante, e ritoccatore fotografico per il famoso Lené. “Cosa ti ha portato qui?”. “Cosa ti porta qui?” domandano l'uno all'altro su un ponte di città che non li collega “né qua né là”.

I sintomi della perdita e della solitudine di Binh sono ben nascosti ma non sfuggono agli occhi acuti di Alice B. Toklas che tutto vedono. Il bere, le bugie, tutto viene notato ma rimane segreto. Ai tagli sulle dita fatti in memoria della cura di sua madre (“il sangue mi rende uomo. Nessuno mi può togliere quello”) dovrà rinunciare perché Miss Toklas ispeziona le sue mani ogni giorno. Sono cose non spiegabili eccetto attraverso la scusa dei servi – imparata da una donna delle pulizie bretone che l'aveva imparata da una bambinaia italiana – adottata come una battuta dalle Mesdames e forse scippata da GertrudeStein per la sua storia di Binh: “È la mia salute— [...] Ma sto già meglio ora che parliamo”. I trucchi e gli equivoci linguistici che le Mesdames raccolgono deliziate sono strumenti di sopravvivenza per Binh.

Se la lingua fallisce, il linguaggio del cibo trionfa. Cvetkovich legge l'interesse di Truong per il gusto come un approccio affettivo alla storia, come modello per il linguaggio dell'affetto (amore, sessualità, memoria, solitudine, dolore sono punti di ingresso in episodi e luoghi), come risposta obliqua a questioni di identità, e come un nuovo modello di esperienza

transnazionale (vedi “Tasting History”). E in questa frase c’è un’altra intrigante affordance critica che attira ulteriori interazioni

Opere Citate

- Acrobate. “La nostra precarietà”. *Forme della diversità. Genere e intercultura*. A cura di Liana Borghi e Clotilde Barbarulli. Cagliari: CUEC, 2006.
- Ahmed, Sara. *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge, 2000.
- . *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh UP, 2004.
- . “Declarations of Whiteness: The Non-Performativity of Anti-Racism” *Borderlands* 3, 2, 2004. <http://www.borderlandsejournal.adelaide.edu.au/issues/index.html>.
- . *Queer Fenomenology. Orientations, Objects, Others*. Duke UP: Durham/London, 2006.
- Amin, Samir. *Delinking: Towards a Polycentric World*. Trans. Michael Wolfers. London: Zed Books, 1985.
- Andrijasevic, Rutvica. “Geometries of Passion. A Conversation with Rosi Braidotti.” *New Feminism: Worlds of Feminism, Queer and Networking Conditions*, eds. Marina Grzinic and Rosa Reitsamer. Vienna: Löcker Verlag, 2008.
- Anim-Addo, Joan. “Sister Goose’s Sisters: African-Caribbean Women’s Nineteenth-Century Testimony.” *Women: A Cultural Review*, 15, 1 (2004): 35-56, ed. riv. In *the Body. History, Language & African-Caribbean Women’s Writing*. London: Mango Pubs, 2007.
- . “Inventing the Self: An Introduction to the Black Woman Subject/Object in Britain from 1507,” *I Am Black/White/Yellow. An Introduction to the Black Body in Europe*. A cura di Joan Anim-Addo e Susan Scafe. London: Mango Publishing, 2007: 17-36.
- Bellagamba, Alice, Paola Di Cori e Marco Pustianaz, a cura di. *Generi di traverso*. Vercelli: Mercurio, 2000.
- Borghi, Liana. “Insegnare il queer: marginalità, resistenza, trasgressione.” *Otia Labronica '97. Atti del convegno di studi*, a cura di. Gigi Malaroda and Massimo Piccione. Firenze: Edifir, 2000: 68-80.
- Borghi, Liana e Clotilde Barbarulli, a cura di. *Forme della diversità. Genere e intercultura*. Cagliari: CUEC, 2006.
- Braidotti, Rosi. *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity, 2006; trad. it. *Trasposizioni. Sull’etica nomade*,. Roma: Luca Sossella, 2008.
- . *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Cambridge: Polity Press, 2002. trad. it. *In metamorfosi*. Milano: Feltrinelli, 2003.
- Brand, Dionne. “Just Rain, Bacolet” in *Bread Out of Stone: Recollections on Sex, Recognitions, Race, Dreaming, and Politics*. Toronto: Coach House Press, 1994: 51-66.
- . *At the Full and Change of the Moon*. Toronto: Vintage, 1999.
- . *A Map to the Door of No Return: Notes to Belonging*. Toronto: Doubleday, 2001.
- . *What We All Long For*. Toronto: Vintage, 2005.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990; trad. it. *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Roma: Sansoni, 2004.
- . *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge, 1993; trad. it. *Corpi che contano. I limiti discorsivi del “Sesso”*. Milano: Feltrinelli, 1996.
- . *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004; trad. it. *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi 2006.
- . “Per fare movimento mettiamo a frutto quello che ci divide,” *Liberazione* 3.5.2008.
- Capussotti, Enrica. “The experience of the ‘punto di partenza’ group: women's diaspora and politics,” [Feminist Review](#), 87, 1, 2007: 85-93(9).

- Castillo, Debra A. "Book Review," *Postcolonial, Emergent, and Indigenous Feminisms. Signs: Journal of Women in Culture and Society*. 20, 4, 1995: 1050-1054.
- COLONIAL VOYAGE www.colonialvoyage.com/Tobago.html
- Cvetkovich, Ann. *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Durham NC: Duke UP, 2003
- "Tasting History in Monique Truong's *The Book of Salt*," *Paper presented at the annual meeting of the American Studies Association*, 11.12, 2008. http://www.allacademic.com/meta/p112348_index.html.
- De Lauretis, Teresa. *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana UP, 1987.
- "Eccentric Subjects," *Feminist Studies*, vol. 16, no. 1 (Spring 1990).
- *Sui generis: scritti di teoria femminista*. Milano: Feltrinelli, 1996.
- *Figures of Resistance. Essays in Feminist Theory*. Urbana: U of Illinois P, 2007.
- Frabetti, Federica. "Decostruire Sedgwick: Affetti, Tecnologia, Performatività," *Il sorriso dello Stregatto: Genere e intercultura*. A cura di Liana Borghi e Clotilde Barbarulli. Pisa: ETS, 2010: 95-112.
- "Performatività del canone," *Il canone e le sue revisioni*. A cura di Ornella De Zordo e Fiorenzo Fantaccini. Firenze: Firenze UP, in preparazione.
- Gibson, James. "The Theory of Affordances," *Perceiving, Acting, and Knowing*. Eds. Robert Shaw and John Bransford. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977: 67-82.
- *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
- Greeno, James G. "Gibson's Affordances," *Psychology Review* 101, 2, 1994: 336-342.
- Haraway, Donna J. *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™. Feminism and Technoscience*. New York and London: Routledge, 1996; trad. it. *Testimone - modesta @ femaleman - incontra - Oncotopo. Femminismo e tecno scienza*. Milano: Feltrinelli, 2000.
- Held, Virginia. *Feminist Morality: Transforming Culture, Society, and Politics*. Chicago: University of Chicago P., 1993.
- Norman, Donald, Prinz, Jesse J. e Lawrence. W. Barsalou, "Steering a Course for Embodied Representation." *Cognitive Dynamics: Conceptual and Representational Change in Humans and Machines*. A cura di Eric Dietrich e Arthur Markman. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum, 2000: 51-77.
- Pratt, Mary Louise. "Arts of the Contact Zone", *Ways of Reading*. Eds. David Bartholomae and Anthony Petrofsky. New York: Bedford/St. Martin's, 1999. <http://web.nwe.ufl.edu/~stripp/2504/pratt.html>.
- Prinz, Jesse J. and Lawrence W. Barsalou, "Steering a Course for Embodied Representation," *Cognitive Dynamics: Conceptual and Representational Change in Humans and Machines*. A cura di Eric Dietrich e Arthur Markman. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000: 51-77.
- Pulcini, Elena. *Modernity, Love and Hidden Inequality*. Badia Fiesolana: EUI Working Papers, European University Institute, 2/2000.
- *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*. Torino: Bollati Boringhieri, 2003.
- Punto di Partenza. Il lavoro di cura nel mercato globale: responsabilità e diritti*. Poggibonsi, Progetto Lavoro, 2004.
- Schorsch, Jonathan. "American Jewish Historians, Colonial Jews and Blacks, and the Limits of Wissenschaft: A Critical Review," *Jewish Social Studies*, 6, 2, Winter 2000 (New Series): 102-132.
- Sedgwick, Eve Kosofsky. "Gender Criticism," *Redrawing the Boundaries*. A cura di Stephen Greenblatt and Giles Gunn. New York: MLA, 1992: 271-302.
- *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham NC: Duke UP, 2003.
- SEFARAD <http://www.sefarad.org/publication/lm/036/8.html>.
- Slote, Michael A. *The Ethics of Care and Empathy*. London/ New York: Routledge, 2007.
- Stoler, Laura *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*. Princeton: Princeton UP, 2009.
- Truong, Monique. *The Book of Salt*. Boston: Houghton Mifflin, 2003; trad. it. *Il libro del sale*. Firenze: Giunti, 2007.
- Vazquez. Carmen. "Voice and Visibility: Looking Up At The Stars," *Out of Place. Interrogating Silences in Queerness/Racality*. A cura di Adi Knutsman ed Esperanza Miyake. York: Raw Nerve Books, 2008.

Note

¹ In Andrijasevic 25.

² È un campo sempre più esteso. Ci sono ora più di 700 scuole di mediazione interculturale, e molte università offrono corsi di intercultural. Vedi per esempio <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/mediazione_culturale.htm>.

³ La mappa 2 si riferisce alle intersezioni interdisciplinari usate alla scuola estiva di genere e intercultural che ho diretto tra il 2001 e il 2008. "Raccontar(si), Laboratorio di genere e intercultural" è iniziato nel 2001 come progetto della Società Italiana delle Letterate, l'associazione fiorentina Il Giardino dei Ciliegi, il progetto regionale Portofranco, in intesa con l'Università di Firenze. L'abbiamo chiamata una "comunità di pratica" nel senso che abbiamo usato pratiche di "empowerment", autorizzando negoziati tra discorsi dominanti e autocoscienza individuale e promuovendo azioni transformative. Una descrizione della teoria femminista, dei metodi e delle pratiche sperimentate alla scuola si trova in rete: vedi "Travelling concepts: teaching complexity as the core of inter/transcultural literary studies" <<http://www.travellingconcepts.net/borghi1.html>>, e per un resoconto esteso anno per anno dell'informazione in italiano vedi il sito della scuola <<http://www.xoomer.virgilio.it/raccontarsi>>. Devo qui riconoscere anche il mio debito di esperienza ai campi internazionali Lesbici e Gay (Inghilterra, Olanda, Francia, Italia) dove venivano dibattuti problemi di trasmissione. Vedi il mio saggio, "Insegnare il queer: marginalità, resistenza, trasgressione."

⁴ In una intervista con Anna Simone nel marzo 2008, Judith Butler definisce il "queer" un approccio critico all'imprevedibile relazione tra genere e sessualità per il quale non abbiamo né un linguaggio né una pratica pronta.

⁵ Il termine "glocale" è ampiamente usato come riferimento all'inevitabile connessione di situazioni e reti sociali politiche e commerciali locali e globali. Probabilmente è stato Samir Amin a coniare il termine quando discuteva come proteggere globalmente il locale.

⁶ È il titolo di una canzone del New York group "God is my Pilot", adottata come titolo di un convegno su genere e post genere tenuto Vercelli nel novembre 1997. Vedi *Generi di traverso*.

⁷ Possiamo considerare questo un punto fermo nelle teorie queer transnazionali, a cominciare dal testo di Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990; trad. it. 2004) e *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex* (1993; trad. it. 1996). La sua teoria che il genere viene prodotto e riprodotto come norma poggia su altri dibattiti (da John Austin a Jacques Derrida, Stanley Fish, Soshana Felman, Eve Sedgwick, Sara Ahmed e altri) riguardo alla performatività degli atti linguistici e alla loro capacità di trasformare la realtà. La performatività fornisce una teoria linguistica, una critica politica e un'analisi culturale che collegano teoria e pratica suggerendo di performare il genere fino a disfarlo. Vedi Judith Butler, *Undoing Gender* (2004; trad. it. 2006). Recentemente, con la tendenza a rivalutare l'affetto, ben rappresentata pedagogicamente da Eve Sedgwick, studioso neo-materialiste come Rosi Braidotti e Sara Ahmed hanno indagato la performatività di affetto ed emozioni – cosa *fanno* le emozioni; come influenzano e costituiscono i soggetti. Nel libro di Ahmed, *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others* (2006) affetto e performatività orientano il modo in cui corpi/soggetti occupano lo spazio sociale. Due saggi recenti di Federica Frabetti discutono la teoria di Sedgwick. Un riconoscimento speciale va al lavoro di Teresa De Lauretis – da *Technologies of Gender* (1987) che ci ha insegnato a considerare il genere un prodotto e processo delle tecnologie sociali che costituiscono il soggetto, fino all'interculturalità di "Eccentric Subjects," *Feminist Studies*, vol. 16, no. 1 (Spring 1990) – eccentricamente queer in relazione alla cultura WASP e all'eterosessualità normativa – e a tutto il suo recente lavoro neo-freudiano sulla negatività.

⁸ Vedi Eve Kosofski Sedgwick, *Touching Feeling* 5 e 68. Nel capitolo 2, "Around the Performative", la sua analisi di una cerimonia di nozze nei romanzi vittoriani, alla presenza di queer che la cerimonia esclude (72), e la sua discussione dell'uso che Dickens fa del topos del "matrimonio come schiavitù" (79) che rivela il suo interesse nell'uno e nell'altro in quanto lotta periperformativa" sulla "delineazione spaziale della privacy e della testimonianza performativa" (83).

⁹ Nella mia classe del secondo anno, uno degli esempi più validi per insegnare questo fenomeno storico nel caso di schiave e altre donne è stato il saggio di Joan Anim-Addo, "Sister Goose's Sisters: African-Caribbean Women's Nineteenth-Century Testimony".

¹⁰ Qui mi riferisco all'uso che è stato fatto delle emozioni dai poteri coloniali al fine di ottenere servizi e consensi (Laura Stoler).

¹¹ Vedi in particolare Carol Gilligan, Virginia Held, Elena Pulcini, e la ricerca sulle donne immigrate e il lavoro di cura in Italia a cura delle partecipanti all'associazione Punto di Partenza. Vedi anche Michael A. Slote e la nostra

discussione sulla cura e la responsabilità nel nostro libretto *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*.

¹² Riguardo al concetto di performatività, vorrei qui ricordare il saggio di Sara Ahmed, “Declarations of Whiteness: The Non-Performativity of Anti-Racism” dove sostiene che gli studi sulla bianchezza non possono produrre condizioni per l’anti-razzismo – un ragionamento che ho discusso con gli studenti.

¹³ La citazione si trova in Ahmed (*Cultural Politics* 157-58); la raccomandazione di imparare a parlare dal posto dell’altra/o si trova in Teresa De Lauretis, *Figures of Resistance*.

¹⁴ Joan Anim-Addo, Marina Calloni, Giovanna Covi, Renata Morresi e Paola Zaccaria hanno partecipato a varie edizioni della scuola.

¹⁵ Vedi Enrica Capussotti sull’esperienza di *Punto di Partenza*. Le *Acrobate* sono Francesca Bonsignori, Elisa Coco, Pamela Marelli, Maria Chiara Patuelli, Antonella Petricone, Roberta Rebori, Alessia Rocco. Di loro vedi “La nostra precarietà”; altri contributi si trovano nei resoconti dei laboratori pubblicati sul sito di Raccontar/si.

¹⁶ Oltre a “The Theory of Affordances,” di James Gibson vedi “Gibson’s Affordances” di James G. Greeno.

Tracciare il sapere, la cultura, il potere: verso un approccio interculturale agli studi letterari

Joan Anim-Addo

Sicuramente una delle ragioni per cui molti di noi hanno scelto gli studi letterari – piuttosto che la giurisprudenza, l'economia o la medicina, discipline che oggi vantano un numero sempre maggiore di studenti neri tra i più preparati – è dovuta al fatto che durante i turbolenti anni Sessanta e Settanta, avevamo creduto che fare critica letteraria rappresentasse il posto dove “l'essere neri,” “il razzismo” e “la discriminazione” rivestivano un ruolo secondario rispetto a quello che ci aveva detto il Nuovo Criticismo riguardo alle “leggi universali,” “ai grandi libri” e ai campi del sapere autonomi.

James Snead

Poiché l'esperienza intersezionale è maggiore della semplice somma del razzismo e del sessismo, ogni analisi che non prenda in considerazione l'intersezionalità non può analizzare in modo soddisfacente il modo specifico in cui le donne Nere sono soggetti subordinati.

Kimberlé Crenshaw

Il Libro Bianco per il Dialogo Interculturale (2008) del Consiglio d'Europa concettualizza “il dialogo interculturale” come “caratteristica che distingue le società inclusive che non marginalizzano nessuno e non definiscono nessuno come esterno” (17). Eppure, questo documento potenzialmente trasformativo che si occupa di priorità civiche e di diritti umani dà poca importanza alle dinamiche del sapere e al potere istituzionalizzato considerati colpevoli di sostenere e/o intensificare le diseguaglianze (si vedano Luttrell; Barr). Alla luce di questo disinteresse, la preoccupazione maggiore di questo saggio, che nasce dalla pratica collaborativa e intende riconfermare lo status marginalizzato degli/le studenti e insegnanti nelle università europee, è sicuramente l'inclusione. Non si può ipotizzare che il termine “nero” si riferisca ad un gruppo monolitico. Eppure, nel Regno Unito, gli/le studenti nere/i di origine afro-caraibica simboleggiano l'assenza dei neri nella classe monoculturale degli studi umanistici a livello universitario. Questo capitolo problematizza l'assenza nera all'interno della classe universitaria e al tempo stesso presenta una pratica d'insegnamento collaborativo

basata sull'interculturalità. Attraverso una riflessione di tale esperienza d'insegnamento, propongo di pensare e identificare una pratica trasformativa che apra un possibile terreno di intervento all'incrocio tra studi letterari, teoria femminista e studi dell'Illuminismo. Mi chiedo se sia possibile rivedere in maniera radicale gli studi letterari in Europa in modo da promuovere una comprensione e un insegnamento della letteratura in termini interculturali. Nello specifico, propongo di riflettere sulla questione spinosa dell'inclusione del pensiero critico nero, delle poetiche nere e degli/delle studenti ed insegnanti nere/i che finora sono stati esclusi dal discorso culturale accademico europeo. Non si può sottovalutare l'importanza dell'inclusione nera in pratiche d'insegnamento come la letteratura inglese; solo in questo modo, tale disciplina potrà rifletta il mondo transnazionale e interconnesso in cui viviamo e contribuire alla creazione di cittadini europei responsabili. Per quanto riguarda questa ed altre questioni, il caso del Regno Unito potrebbe essere esteso ad altre nazioni europee.

Dal *Libro Bianco* alla pedagogia femminista interculturale

Il *Libro Bianco* del Consiglio d'Europa, attraverso le promesse della sua retorica interculturale e le possibilità che sembrava offrire in termini di azioni a favore dei gruppi sottorappresentati in Europa, mi ha spinto a prendere in esame alcuni dei suoi significati sottesi anche sulla scia della pratica d'insegnamento collaborativa adottata da *ReSisters* nella primavera del 2008. In particolare, speravo che il tema centrale del "dialogo interculturale" potesse mettere in luce il nostro interesse apparentemente simile per l'interculturalità e lo sviluppo di nuove pratiche d'insegnamento interculturali. Aspetti centrali di questo saggio infatti, sono l'attenzione estrema per la pedagogia e l'esperienza d'insegnamento portata avanti dal gruppo di *ReSisters*. Nell'insegnamento collaborativo organizzato da Giovanna Covi all'Università di Trento in occasione del corso di Studi di Genere e Interculturalità, la conversazione come metodologia assume una posizione centrale.

Sebbene *il Libro Bianco* ponga il problema della necessità di creare un dialogo interculturale realmente partecipato, tale interesse si limita alla "gestione della diversità culturale dell'Europa" (4, il corsivo è mio) e non articola alcuna metodologia al riguardo né fa riferimento a campi accademici particolari. Eppure, le diverse istituzioni umanistiche in Europa e soprattutto le lauree di indirizzo letterario non hanno sviluppato nuovi metodi nell'insegnamento della letteratura come strumento interculturale. Pochi tentativi sono stati fatti per insegnare la letteratura in modo interculturale come modalità per rispondere al

bisogno urgente di pensare e creare un/a nuovo/a cittadino/a europeo/a che non sia costituito dai confini nazionali, ma dal sapere, dal dialogo e dalla pratica interculturale.

È quindi necessario porsi la seguente domanda: per quale motivo diamo per scontato che tutto vada bene a livello interculturale soprattutto nel caso delle discipline universitarie? Ricerche specifiche su questo punto hanno dimostrato che ci sono stati risultati scoraggianti nelle materie scientifiche supportati “un sessismo istituzionalizzato” che ha scoraggiato le studenti e ne ha causato il fallimento (Griffiths 61). Linda Flower ci avverte di “riconoscere come il dialogo si fermi di fronte ai muri dei discorsi specializzati che mettiamo in circolo (in politica, nella pedagogia, nei servizi sociali, nella teoria critica) con i loro concetti, categorie e stili dell’argomentare esclusivi” (39). Se il *Libro Bianco* si ferma, nel senso elaborato da Flower, ai confini dell’università, ciò dimostra che esso è privo di complessità quando sbandiera il ruolo “importante” delle università, afferma in realtà il contrario:

Come suggerisce il Comitato Direttivo dell’Educazione Superiore e della Ricerca, l’università è idealmente definita attraverso la sua universalità – il suo impegno per la libertà di pensiero e l’apertura al mondo che si fondano sui valori dell’Illuminismo. L’università dunque, ha una grande capacità di far nascere “intelletuali interculturali” che possono svolgere un ruolo attivo nella sfera pubblica. (31)

Dal punto di vista del *Libro Bianco* dunque, l’università “idealmente definita” è aldilà di ogni sfida e si basa sui valori dell’Illuminismo che la rendono perfettamente adatta a creare “intelletuali interculturali.” Questa affermazione si basa su numerose supposizioni che non possono essere verificate, perché ci sono poche prove che dimostrano che “l’impegno” tollerante dell’università stimoli effettivamente l’interculturalità, se per interculturalità intendiamo i principi di uguaglianza, non-marginalizzazione e un approccio positivo alla diversità culturale, elementi che rientrano tra gli impegni del *Libro Bianco*.

Questa interpretazione contestabile rivela una frattura cruciale che può e dovrebbe essere valutata sulle basi di quei “valori dell’Illuminismo” che circolano all’interno dell’università e, in particolar modo, dei percorsi umanistici. L’analisi dei dati del Consiglio dell’Università del Regno Unito (UCAS) del 2004 indica l’esistenza di un divario tra la rappresentazione idealizzata degli studi umanistici e l’effettiva realtà: chi studia Lettere nel Regno Unito ha in media meno di vent’anni, è bianco/a, donna e proviene da gruppi socio-economici benestanti e da scuole di alto livello. Alla luce di questi dati, l’analista Linda

Gawthorpe trasforma tale questione nel titolo di un suo saggio e chiede: “Le Lettere sono veramente una materia giovane, bianca, femminile e di classe media?” (2007). I risultati dei dipartimenti di letteratura inglese delle università del Regno Unito potrebbero essere estesi a quelli del resto d’Europa. Vorrei sottolineare che il profilo non-interculturale degli studi umanistici nel Regno Unito, un Paese che è sicuramente all’avanguardia rispetto alle altre nazioni ex-coloniali dell’Europa e può contare su di una storica presenza multiculturale che risale al XVI sec., smentisce questa tanto celebrata “apertura.” Gawthorpe mette in evidenza la sotto-rappresentanza negli studi umanistici degli/delle studenti neri/e, degli uomini e di quelle persone appartenenti alla classe operaia, nonostante la presunta “tolleranza” e “apertura” delle materie umanistiche. In contrasto con l’idea di università che emerge dal *Libro Bianco*, questa immagine negativa suggerisce uno spazio privilegiato basato sulla disuguaglianza, la marginalizzazione, e la perdita di interesse per la diversità culturale piuttosto che un’apertura all’interculturalità al punto che non sembra esserci alcun interesse a dar vita ad un dialogo interculturale. Per il *Libro Bianco*, il luogo del dialogo interculturale è in realtà il luogo dei non-privilegiati e di coloro che sono culturalmente diversi e che hanno bisogno di essere “gestiti,” vale a dire fuori dalle università e dai dipartimenti umanistici. Se questo è vero, si tratta di un grave disservizio sia per i cittadini privilegiati che per quelli non-privilegiati che convivono nelle nazioni dell’Europa e sono in relazione più di quello che i politici possono immaginare vista la velocità del cambiamento globale che ha già investito l’Europa e in generale il mondo intero. Eppure, è difficile credere che le donne privilegiate, bianche, appartenenti alla classe media siano le sole “intellettuali interculturali” che le istituzioni possano sperare di produrre nell’Europa industrializzata del XXI° secolo. L’insegnamento della letteratura può essere trasformato per includere una comunità più ampia e trasmettere tale cambiamento anche ad altri settori del sapere? E in che modo questo processo può interessare gli/le studenti neri/nere che studiano nelle università europee?¹

Come sostiene Covi in questo volume, abbiamo attinto l’idea di “conversazione” dall’uso quotidiano e l’abbiamo riformulata e trasformata nel contesto della classe universitaria come strumento per dare forma alla pedagogia femminista di *ReSisters*. Attraverso questo processo di trasposizione da un contesto all’altro, la “conversazione” è diventata particolareggiata ed è stata elaborata attraverso la nostra metodologia d’insegnamento collaborativa e interculturale. La conversazione è diventata lo strumento privilegiato della nostra pedagogia femminista che considera la conversazione come “articolazione del sapere plurale e condiviso” e come “modalità per relazionarsi e

comunicare.” All’università di Trento, dove abbiamo condotto il corso di Studi di Genere e Interculturalità, ci siamo concentrate proprio sulla pedagogia interculturale femminista. All’inizio gli/le studenti dipendevano da noi, perché eravamo le loro docenti universitarie; successivamente, si sono affidati/e gli uni alle altre per costruire il loro sapere sugli studi di genere e sull’interculturalità. In un certo senso, si potrebbe dire che in quell’occasione si sono riunite/i le/gli “intellettuali interculturali” che ci aspettiamo vengano prodotti dal sistema universitario.

Vorrei sottolineare che a Trento ci siamo trovate ad insegnare in una classe molto diversa da quella del gruppo di Anglistica descritta nell’analisi di Gawthorpe. In primo luogo, la classe di Trento proprio per il suo spiccato interesse per le questioni di genere rappresentava un contesto d’insegnamento necessariamente interdisciplinare; il gruppo era insolitamente eterogeneo ed era composto da studenti appartenenti a una varietà di contesti professionali e socio-culturali e che erano in gran parte lavoratori a tempo parziale. Questo gruppo era dunque caratterizzato da un’estrema varietà sia dal punto di vista linguistico che in termini di età; circa un terzo degli studenti erano maschi e questo ha comportato un certo equilibrio tra generi. Almeno una persona in classe era diversamente abile. C’è da notare che questo gruppo non era una classe di studi umanistici né rappresentava la classe-tipo dei programmi accademici. Vi partecipavano soggetti che non erano iscritti all’università, ma che seguivano il corso all’interno di un programma di educazione continua. Il gruppo includeva inoltre, due studenti nere in visita in Italia con il programma Erasmus che promuove lo scambio tra docenti e studenti universitari/e in Europa; senza queste studenti, che sono due delle mie dottorande, il gruppo poteva essere considerato per certi aspetti rappresentativo dell’“apertura” dell’università europea. Potremmo definire questa tipologia di inclusione nera come inclusione *su invito*. Qui di seguito, parlerò in modo più dettagliato su come questo invito potrebbe essere esteso ai curricula che offriamo nelle nostre classi universitarie.

Era stato deciso che ogni docente presentasse un oggetto alla classe come base da cui partire per elaborare un insegnamento e un apprendimento condivisi. L’oggetto veniva messo nel cesto simbolico ideato da Covi assieme ad altri oggetti che erano stati selezionati come strumenti capaci di facilitare le pratiche d’insegnamento e di apprendimento. Mi chiedevo, che cosa una docente nera avrebbe potuto offrire ad una classe europea di questo tipo tenendo conto anche dei limiti di tempo stabiliti. Essendo docente attiva nel programma Socrates, non era la prima volta che ero invitata da Covi in una delle sue classi, ma non sapevo quante persone avrei conosciuto prima del corso. Decisi di presentare me *stessa* in maniera obliqua

attraverso una foto di famiglia nella quale mia nonna occupa una posizione centrale e sta seduta al centro dell'immagine come una matriarca circondata da tre generazioni della sua famiglia.

Invece di proporre la foto color seppia che presentava mia nonna, avrei sicuramente potuto sicuramente offrire alla classe una poesia o un frammento letterario di un certo genere o di un altro e in quel caso la mia scelta sarebbe probabilmente caduta su di un autore o un'autrice caraibici visto che questo è il mio campo di ricerca. Mi sembrava assurdo però, non affrontare l'unico fattore che in quella classe universitaria appariva così insolito da non poter essere ignorato, e quindi ho insegnato in maniera performativa la razza. Mary Louise Pratt, riferendosi alla teorica performativa Diana Taylor, sostiene: “con il termine performatività non voglio dire che l' “interculturalità” è solo, o principalmente, il risultato del contenuto del dialogo o dei significati prodotti, ma che essa consiste nell'azione di realizzarsi in un evento o in una pratica incarnata” (13). Il fatto che un'insegnante nera rappresentasse in questa classe un'autorità era un'opportunità interculturale troppo importante che non potevo sprecare, anche se in precedenza avevo definito questa situazione al contrario, come “zona di sconforto” (si veda Anim-Addo, *ReSisters in Conversation*) dalla quale si deve cercare, in certi casi, di proteggersi. L'(auto)biografia è un'area di ricerca strettamente legata alla foto che ho deciso di condividere come “oggetto.” Mi viene in mente subito una domanda: perché in questo caso ho voluto esporre l'essere nero come materia d'insegnamento piuttosto che optare per una protezione strategica?

Quando ho scritto per la prima volta della “zona di sconforto” un termine che, essendo io un corpo nero nell'università bianca dell'Europa, mi è fin troppo familiare, ho cercato di articolare un dolore che non è condiviso dalle mie colleghe bianchi e che, come conferma Luz Gómez-García in questo volume, per loro è “quasi impossibile” sperimentare. Eppure, ho deciso di negoziare volontariamente “la zona di disconforto” con quegli/quelle studenti, ossia con la classe di Studi di Genere, perché ero convinta che il *fare* intercultura avrebbe avuto più significato e che l' “evento incarnato” comporta un rischio sia per chi impara sia per chi insegna. In un certo senso, la difficoltà normativa della “zona di sconforto” è la consapevolezza, particolarmente acuta quando ci si trova in situazioni nuove, in cui si deve sempre decidere sebbene in maniera fugace se e come tradurre la propria *soggettività* a quel gruppo o a quegli/quelle studenti e colleghi/e bianchi/e che devo incontrare. Questa volta avevo deciso di tradurre, presentare e mediare la differenza, privilegiando l'esperienza vissuta rispetto al testo letterario. Mi sembrava che questo gesto avrebbe potuto preparare il terreno

per la reciprocità, sia nel caso che la classe fosse capaci di seguirmi del tutto o anche solo in parte nel mio ragionamento e nella mia performance. Questa decisione mi sembrava importante aldilà della reazione della classe. Se identifico questa traduzione iniziale come una traduzione *primaria*, lo faccio non per diminuire l'importanza né per aumentare la complessità del processo di traduzione che si attiva in classe e che altre autrici discutono in questo volume come aspetto cruciale che accompagna e media l'avventura del fare interculturalità. L'aver scelto la fotografia come “oggetto” mi ha aiutato a rafforzare la metodologia che per la pedagogia femminista è strettamente intrecciata al fare interculturalità. L'interculturalità infatti, richiede un tipo di incontro tra culture basato sull'uguaglianza.

L'interculturalità

L'interculturalità con la sua enfasi sul dialogo – nonostante i limiti presenti nella rappresentazione che ne fa il *Libro Bianco* – rispecchia alcune riflessioni critiche che abbiamo a lungo discusso all'interno del nostro gruppo di ricerca i cui risultati sono raccolti nel volume *ReSisters in Conversation*. Concetti quali la responsabilità, la diversità e le sue rappresentazioni, la complessità e la volontà di promuovere l'uguaglianza, la giustizia e l'attenzione nei confronti degli altri sono aspetti centrali che contraddistinguono il nostro pensiero e la ricerca sviluppata dalla rete di *Athena* che è al centro del nostro progetto collaborativo. Questi principi, uniti ad una preoccupazione per l'*empowerment*, spiegano i motivi per cui, pur essendo chiaramente consapevole di cosa significhi vivere in una “zona di sconforto,” mi trovo a collaborare con un gruppo di docenti femministe che, per numero e motivazione collettiva, sono sotto-rappresentate anch'esse nel mondo accademico. Le docenti femministe che fanno parte di *ReSisters* inoltre, pur essendo consapevoli in maniera diversa delle varie realtà che contraddistinguono l'università, compresa quella degli studi umanistici, si impegnano attivamente e a volte in modo controverso per dar vita ad un presente interculturale che abbia un impatto sulla classe universitaria, in attesa di un futuro più giusto e più equo che investa il mondo accademico nel suo insieme. L'interculturalità incarna tale pratica e offre a noi femministe la possibilità di portare avanti un'azione mirata al cambiamento. Tuttavia, visto che l'università europea si oppone ad un'interculturalità che vada aldilà del testo – sia retorico che letterario –, come ho affermato nella conversazione precedente, “quando insegnamo le rappresentazioni della diversità, che potrebbero implicare anche temi relativi alla liberazione, è importante analizzare quello che è *successo prima*” (27).

Tale questione è stata affrontata nuovamente in questa nuova discussione, visto che il sapere prodotto all'interno del nostro gruppo di ricerca e i miei interessi di ricerca sul corpo nero in Europa contenuti nel volume *I am Black/White/Yellow* evocano una direzione provvisoria e finora inesplorata indirizzata a riflettere sullo scopo dell'interculturalità a cui il Libro Bianco non fa alcun accenno. Mi riferisco all'interculturalità come metodo d'insegnamento per le materie universitarie, ossia come strumento efficace per mostrare ciò che "è successo prima," l'evento e il processo che hanno portato all'innalzamento e al mantenimento di barriere monoculturali che devono essere smantellate attraverso il dialogo interculturale. Se, come suggerisce Gawthorpe, le classi universitarie inglesi sono esageratamente omogenee ed esclusive e continuano a non rappresentare in maniera proporzionale i/le cittadini/e neri/e e di classi operaia, come fanno questi/e studenti a dialorage in maniera interculturale? C'è qualche indicatore che ci segnala che questi/e studenti o istituzioni privilegiate sono realmente interessate ad un dialogo di questo tipo? Nel porre queste domande, desidero problematizzare la richiesta di dialogo interculturale avanzata dal *Libro Bianco* e storicizzare questa domanda soprattutto all'interno degli studi umanistici che rappresentano la mia casa, seppur precaria, all'interno del mondo accademico europeo.

Il mio "oggetto" implicava che l'io corresse il rischio di rivedere e intervenire in maniera originale nella discussione dell' "altro" come differenza normativa. In altre parole, essendo consapevole della sottorappresentanza nera e attenta al bisogno di presentazione che rende possibile l'*auto*-rappresentazione attraverso i testi, materiali d'apprendimento e artefatti culturali selezionati per le attività in classe, il mio contributo è stato quello di introdurre l'immagine di una famiglia nera come punto di riferimento in termini di connessione e in aperto contrasto con quei processi che mirano alla disconnessione che è una costante delle discussioni sul non-europeo come 'altro/a.'



Offrendo la fotografia come significante di “un sapere condiviso,” è stato necessario anche fare riferimento agli spunti teorici proposti dall’opera *Poetics of Relation* (1997) di Edouard Glissant, nella quale egli considera la cultura afro-caraibica e la sua “Relazione” con il resto del mondo come particolarmente significative. Come sostiene Glissant: “Le persone che sono state nell’abisso non si vantano di essere prescelte. Non credono di dare vita ad alcuna forza moderna. Vivono la Relazione e preparano il terreno” (8). L’ “abisso” menzionato in queste righe è l’esperienza della schiavitù che, come suggerisce Glissant, rappresenta “il miglior elemento di scambio” (8) visto che proprio questa esperienza ha generato una certa connessione o “Relazione” sia che si voglia riconoscerlo oppure no. In particolare, Glissant dichiara: “La Relazione non è costituita da cose che sono estranee le une alle altre, ma da un sapere condiviso” (8). Il “sapere condiviso” della fotografia come testo implicava che le/gli studenti riconoscessero la figura al centro dell’immagine non come nera e

quindi 'altra,' ma come 'Relazione' possibile, viste le relazioni familiari con i/le figli/e e nipoti nere. Non ci interessa sapere se gli/le studenti siano riusciti/e a riconoscere questa connessione possibile. Basta ricordare che è stato possibile trovare una connessione tra la figura centrale e il gruppo di studenti, che era per lo più costituito da persone bianche, e siamo riusciti a spostare la discussione dalla connessione più probabile con me (la loro insegnante), a quella sullo status di nonna (apprezzato a livello universale) e anche alla mia storia (auto)biografica e nello specifico al padre bianco scozzese di mia nonna.²

Riferendomi a Glissant come teorico della creolizzazione, ho cercato di convincere questo gruppo, quasi interamente composto da bianchi, a interrogare criticamente la distanza evocata dall'immagine e ad insistere sul termine 'relazione' che spesso non viene neppure riconosciuto. Questo procedimento era mirato a creare quello che Sylvia Wynter, seguendo Michel Foucault, chiama "rottura epistemologica" da pratiche del passato (Wynter: 52) che pongono l'accento su concetti come alterità, estraneità e così via. La mia scelta mette in luce i tanti motivi che devono ancora essere discussi e che ci spiegano perché praticare l'interculturalità significa innanzitutto accogliere la diversità come rottura del contenuto del discorso umanista tradizionale che concettualizza il nero come l'altro' dell'Europa e della cultura. Eppure, per citare ancora Wynter, "per la prima volta nella storia dell'umanità ci troviamo di fronte un ambiente che ci richiede di reinventare i nostri modi attuali e conflittuali di integrazione nel gruppo" (51).

Allo stesso tempo e a conferma che la pratica d'insegnamento è sempre contestualizzata in maniera più o meno visibile, il riferimento a Glissant è legato alla mia esperienza pedagogica all'interno del Centro di Studi Caraibici collocato nel Dipartimento di Letteratura Inglese e Comparata dell'Università di Londra. Questa mia collocazione specifica solleva numerose domande e paradossi riguardo alla posizione precaria occupata dalle poche figure accademiche nere nei dipartimenti umanistici in Europa. Tuttavia, come nota Elizabeth Langland: "Gli studi caraibici stanno emergendo come campo di studi in molte università e in questo caso ci troviamo di fronte ad un programma che mette in relazione diverse lingue (francese, spagnolo, inglese e olandese) e culture provenienti da diverse parti del mondo (non solo l'Europa, ma anche l'Asia, il Medio Oriente e l'Africa)" (1239). Sebbene in questa affermazione non si faccia riferimento all'Europa e nemmeno a Londra, ma solo agli Stati Uniti, Langland conferma comunque la mia richiesta riguardo al sapere interculturale. Il ruolo del centro nel quale lavoro è infatti quello di promuovere il dialogo interculturale tra gli/le studenti, sebbene questo dialogo non sia riconosciuto dalla maggior parte degli/delle studenti

e delle/dei colleghi/e. Insegnando al Centro, mi posiziono tra culture diverse e lavoro in modo transculturale con studenti e colleghi/e che hanno il mio stesso interesse.

L'insegnamento collaborativo a cui ho partecipato in diverse università europee attraverso la rete tematica Athena e il gruppo di ricerca *ReSisters on Interculturality* mi ha offerto la possibilità di prendere in considerazione la natura del sapere situato (si veda Haraway). Come le altre componenti del gruppo, introduco questo sapere situato nel contesto di classe che, essendo del tutto o in gran parte bianco, rivela un'assenza e implica un certo tipo di rischio. Paradossalmente però, alla luce del mio background caraibico, ho iniziato ad introdurre in tali situazioni – non troppo diverse dalla situazione della mia università – una consapevolezza della connessione con il gruppo che è radicata nella mia esperienza vissuta e nella ricerca storica di cui i/le miei/mie studenti – e probabilmente anche molti dei/delle miei/mie colleghi/e – sono inconsapevoli. Questo succede soprattutto quando una connessione benigna mi costruisce come 'radicalmente altra.'

Sono d'accordo con chi in questo volume interpreta l'interculturalità come una parola d'azione, un verbo che si occupa di differenza e diversità in modo etico e legato profondamente alla giustizia. Questa idea di interculturalità va ben aldilà dal concetto di interculturalità come elaborato nel *Libro Bianco* e visto come un mezzo per gestire la crisi globale dello scontro di religioni e altri aspetti della percezione culturale e civica della persona. Nel nostro caso, poniamo l'accento su una pratica d'insegnamento che si fonda sui principi dell'uguaglianza e della giustizia, filtrati o no dal femminismo, e che mira ad affrontare diverse domande represses e nuove questioni.

Durante il corso insegnato da *ReSisters*, ho affrontato questioni relative alla razza che erano state represses in precedenza. Con l'esperienza ho imparato che le discussioni relative alla razza vengono represses in molte classi universitarie europee, soprattutto in quelle classi che non mettono l'ambito sociologico in primo piano. Certo, è più facile reprimere questo tipo di discussioni e affrontare conversazioni parziali e più politicamente corrette sulla razza e sull'"Altro" in assenza di partecipanti neri/e. Per sviluppare questa discussione in modo da mettere l'accento sull'assenza, è utile introdurre la nozione di *minoranza significativa*, la cui storia in ogni nazione europea è una storia di esclusione, disuguaglianza, discriminazione e di erosione dei diritti umani compresi quelli culturali. Molti gruppi potrebbero avanzare varie richieste come minoranza significativa nei confronti di una nazione o di un gruppo di nazioni. In questa discussione, desidero illustrare la posizione occupata da una minoranza significativa

nera, quella afro-caraibica, all'interno delle nazioni europee, dal momento che io stessa faccio parte di quel gruppo – cosa che mi ha garantito di fare delle scoperte interessanti – ma anche perché nella mia ricerca mi occupo di queste cose. In questa discussione sull'interculturalità, mi interessa sottolineare che la questione della minoranza significativa nera riguarda anche l'ambito universitario, in particolare la sotto-rappresentanza degli/delle studenti di una minoranza significativa, soprattutto etnica e nera, che permette a certe costruzioni sull'identità di gruppo, come l'altro' nero di perpetuarsi e di non essere mai contestate. A questo proposito, le parole di Tendai Marima esprimono una preoccupazione che è molto sentita dagli/dalle studenti neri/e dislocati/e e che è il risultato di una costruzione disumanizzante ed eurocentrica che costruisce la gente nera come 'altri' e quindi fuori dall'immaginario europeo.

Visto che per i cittadini delle singole nazioni europee, l'Europa non è un'astrazione ma è una costruzione che si innalza sui confini nazionali, la mia indagine comincia con la prospettiva marginalizzata degli/delle studenti e dei/delle docenti che appartengono alle minoranze sotto-rappresentate nere ed etniche della Gran Bretagna, una società che lancia gli/le autori/autrici neri/nere sebbene la cultura universitaria preservi in realtà pratiche discorsive tradizionali e “normative” che regolano l'insegnamento della letteratura (si vedano Anim-Addo & Back).³ Da questo punto di vista, sembra particolarmente utile considerare gli studenti neri degli studi umanistici come minoranza significativa perché si tratta di un gruppo che rimane in gran parte escluso (si veda Gawthorpe). Il termine di *minoranza significativa* viene usato come termine generico che indica le dinamiche relazionali tra gruppi nelle quali un gruppo si fa carico di un peso sproporzionato di disuguaglianza tanto che tale gruppo finisce per simboleggiare le disuguaglianze della relazione. Se pensiamo in termini di nazioni, ogni nazione potrebbe avere la propria minoranza significativa sulla quale si concentra il peso della disuguaglianza. Il punto di vista della minoranza significativa può rivelare al gruppo dominante il proprio potere e i propri privilegi e può quindi essere considerato un sapere resistente. A livello di dottorato, la minoranza significativa nera di cui mi occupo in questo articolo si riduce ad un gruppo formato da persone che in gran parte non producono sapere discorsivo e compongono – forse a causa della loro assenza –quell'umanità che Nina Morgan e Mina Karavanta identificano come “comunità globale ibrida sempre e già presente e ancora-a-venire” (327).

Allo stesso tempo, affrontare l'interculturalità attraverso la prospettiva della nostra ricerca collaborativa pedagogica significa, soprattutto quando si considera la minoranza significativa nera, evidenziare come il fare intercultura sia in realtà una pratica trasformativa.

Per quanto mi riguarda, credo che la pratica interculturale debba innanzitutto rendere visibile la relazione storica tra la costruzione da parte degli umanisti europei delle persone nere come intellettuali *outsider* influenti nel periodo della tratta degli schiavi e del tutto estranei invece al sapere prodotto nel ventunesimo secolo. Configurando questo status di estraneità come assenza critica nei vari dibattiti, compreso il dibattito interculturale, riprendo l'interpretazione di James Snead della nozione Derridiana di "traccia" come "ruolo giocato da colui/colei che è radicalmente altro/a" e "marchio dell'assenza di una presenza." Al pari di Snead, mi interessano le "tracce" del razzismo" nella produzione del sapere letterario date le sue basi umaniste "illuminare". Snead si spinge oltre e parla di "assenza referenziale" e di "pregiudizio anti-nero" (143), termini che potrebbero essere applicati anche al gruppo che chiamo minoranza significativa nera e che vanta uno status continuo di *outsider* nelle università europee soprattutto in relazione agli studi umanistici.⁴ Se prendiamo in considerazione l'insegnamento della letteratura, ci rendiamo ben presto conto che poche voci critiche non nere hanno sottolineato il razzismo inerente all'insegnamento. Al contrario, i docenti di letteratura sono tutti convinti che il campo letterario non sia condizionato da alcun valore e sia essenzialmente libero. Snead quindi esprime il punto di vista di molti docenti di letteratura quando afferma: "Per quanto mi riguarda, ero convinto che la tecnica del "close-reading" fosse libera e ho celebrato la forza della sua prospettiva impersonale, distaccata, oggettiva, che trascende in maniera cartesiana ogni contingenza e ogni *segno superficiale di razza, genere e nazione*" (32).

La cecità privilegiata e intenzionale rispetto ai "segni esteriori" dell'insegnamento, dell'apprendimento e della produzione del sapere rimarrà il dominio di una minoranza potente fintanto che l'insegnamento della letteratura inglese rimarrà "governato da certezze codificate che ordinano e considerano solo ciò che è considerato di valore" (Anim-Addo & Back 10). Come può l'interculturalità interessarsi da più punti di vista di coloro che sono marginalizzati e estranei rispetto agli studi letterari in Europa?

Concentrandomi su coloro che rimangono estranei a questa discussione, mi rivolgo all'interculturalità come approccio d'insegnamento delle discipline accademiche – soprattutto per quanto riguarda gli studi umanistici – per dare vita ad una conversazione o a un dialogo che problematizzino le dinamiche di potere e le assenze dei nostri contesti di apprendimento e interrogino gli universali di ciascuna disciplina. Per questo motivo, il fulcro del mio interesse è la letteratura che è anche la mia disciplina. L'interculturalità nella classe di letteratura si occupa delle politiche relative al sapere letterario e richiede che tale sapere

venga interrogato criticamente soprattutto quando le nostre classi si oppongono alle letterature prodotte dai/dalle “nuovi/e” europei/e e dai/dalle “nuovi/e” cittadini/e neri/e intesi come produttori di sapere critico.

Riconsiderare l’“Altro” nella pedagogia femminista interculturale

Prima di prendere in considerazione la classe come spazio letterario interculturale, è utile riflettere su alcune delle richieste della pedagogia femminista, disciplina che presenta, come scrive Judith Kegan Gardiner, paradossi che “rispecchiano in modo più generale quelli del femminismo contemporaneo” (412). Due aspetti cruciali legati al linguaggio emergono dalla comunicazione del nostro gruppo e dal nostro essere femministe che parlano “attraverso le differenze” in modi che sono particolarmente importanti per l’interculturalità e illuminano alcuni dei paradossi della pedagogia che anche noi vogliamo sviluppare. Prima di tutto, ci siamo confrontate con il problema di rendere comprensibili le nostre presentazioni e i punti cruciali della nostra pratica d’insegnamento ad un gruppo che era costituito da persone di madrelingua italiana, tedesca, spagnola, inglese, shona e creolo; questo ostacolo è stato superato brillantemente; il secondo problema riguardava le dinamiche di potere e i privilegi che intervengono anche nella comunicazione interculturale.

Per quanto riguarda la prima problematica, ossia gestire la complessità linguistica della classe, essa è stata analizzata e discussa con eloquenza e nel dettaglio nei saggi di quelle colleghe che si interessano soprattutto di traduzione. Mi limito dunque a dire che i principi della cura e della responsabilità, che sono tanto cari al femminismo (si veda *ReSisters in Conversation*), sono inscindibili dalla pratica della traduzione che ci offre un’idea di quelli che sono gli obiettivi dell’intero progetto.

Alla luce del successo delle nostre traduzioni e traendo spunto dalla mia esperienza di donna nera isolata nella vita accademica europea e a cui viene chiesto quotidianamente di negoziare differenze, affronto la seconda questione riguardante la comunicazione interculturale che per sua natura rappresenta il contesto migliore per affrontare in maniera trasformativa la disuguaglianza. Il contesto linguistico in cui il dialogo interculturale si sviluppa è cruciale, come dimostrato dalla nostra pratica che ho chiamato traduzione tra pari. Ci chiediamo: cosa succede alla comunicazione interculturale sia che si tratti di un discorso di classe nel suo complesso e che di termini specifici che usiamo in riferimento a noi stessi e agli altri? Perché, ad esempio, continuiamo a parlare di 'alterità,' come nel caso di Marina Calloni, anche in un contesto d’insegnamento che si occupa chiaramente di uguaglianza? Si tratta di

una questione di cecità privilegiata rispetto al contesto storico e agli effetti provocati da tale processo o dobbiamo dare la colpa ad una certa nozione di buona pratica molto diffusa all'interno dell'università?

Il processo che trasforma i/le non-europei/e in 'altri' è un'eredità storica strettamente legata dell'umanesimo illuminato. Per fare un esempio di questa tradizione, faccio riferimento alla Gran Bretagna e in particolare al saggio "Of National Character" di David Hume del 1798. Il saggio del filosofo scozzese rafforza idee già diffuse in quell'epoca, quando sostiene di "sospettare che i negri [...] siano per natura inferiori ai bianchi" (Eze 33). La posizione di Hume riguardo alla superiorità bianca non è un caso isolato ma un pensiero condiviso da molti pensatori illuminati europei. L'idea che l'Altro del discorso illuminista del diciottesimo secolo sia significativamente nero, intellettualmente inferiore, e non-del-tutto umano la ritroviamo anche in epoca attuale visto che, come ho dimostrato con questo saggio, i neri sono ancora in gran parte assenti dai dipartimenti umanistici e di conseguenza anche dal dibattito accademico. Il punto di vista del nero reso *altro* non rientra in quel discorso. Eppure, la costruzione di questa identità normativa, dell'altro che è necessariamente nero perchè non è bianco e intellettuale come me, è sancita dalle regole della società dominante il cui privilegio scontato assicura che questo particolare discorso rimanga in vita.

Proprio perché interroghiamo criticamente il potere e i privilegi nascosti nelle pratiche discorsive, è importante evidenziare le caratteristiche specifiche dell'altro di Hume che non è di certo un'astrazione. In particolare, gli 'altri' vengono definiti – da Hume e da coloro che detengono il potere e quindi anche il potere di nominare – “negri.” Questa identità normativa è stata costruita dall'Europa bianca per indicare quegli individui, schiavi o esseri (non del tutto umani) particolarmente adatti alla schiavitù dell'Atlantico. Quello che è importante sottolineare è che l'individuo a cui Hume si riferisce, definendo la sua identità come *altra*, era un nero che aveva frequentato l'università inglese di Cambridge e si era collocato all'interno degli studi umanistici. Francis Williams era infatti un poeta e aveva osato comporre dei versi in latino. Hume si riferisce agli scritti giovanili di Williams definendoli i versi di un “pappagallo che pronuncia a malapena un paio di parole” (citato in Eze 33). Questo giudizio riecheggia ancora oggi vista l'assenza dei neri dalle classi degli studi umanistici del ventesimo secolo. In effetti, a distanza di trecento anni, dove sono i poeti neri nati in Europa? Quanti di loro sono presenti nelle nostre classi universitarie, e la nostra pratica interculturale si occupa veramente di loro o preferisce piuttosto occuparsi di 'altri' importati e quindi più esotici? Non si può ignorare l'ambiente nel quale si lavora e, di conseguenza,

queste domande diventano ancora più urgenti visto che si riferiscono ad una sotto-rappresentanza specifica. In particolare, quel Williams che Hume cita nel suo articolo era afro-caraibico e un poeta importante che apparteneva a quella minoranza significativa di cui ho parlato in questo articolo.⁵

Nei primi decenni del ventunesimo secolo, i dati raccolti dall’Agenzia Statistica dell’Educazione Superiore della Gran Bretagna (HESA) mettono in evidenza la sotto-rappresentanza degli/delle studenti di origine afro-caraibica nelle classi universitarie. Le statistiche di genere riferite agli studenti afro-caraibici in Gran Bretagna non sono disponibili, ma l’analisi del 2004 effettuata da UCAS dimostra che “il 91% degli iscritti a lauree in inglese sono bianchi e il 72% sono donne” (Gawthorpe 30).⁶ Per offrire un altro dato, nel 2004/2005, dei 15,330 studenti registrati in programmi di ricerca, coloro che appartengono a minoranze etniche erano solo 1,730, di cui 330 erano classificati come “neri,” categoria che includeva cittadini britannici, africani e afro-caraibici.⁷ È utile chiedersi a questo punto a quali dati fanno riferimento le nazioni europee quando parlano della presenza dei cittadini appartenenti a *minoranze nere significative* nell’università. Per quanto riguarda la Gran Bretagna, non si sa con precisione quante persone tra i 330 dottorandi appartengano effettivamente alla *minoranza significativa* che viene presa in considerazione nel mio articolo (quella afro-caraibica); si sa soltanto che la presenza “nera” è aumentata nel periodo 2005-7 di 50 unità fino a raggiungere quota 380. Questi dati però non danno indicazioni riguardo al genere; nei 15 anni in cui ho insegnato letteratura all’università di Londra, ad esempio, ho avuto soltanto due studenti neri maschi.

Le questioni legate al genere rivelano un’ulteriore disuguaglianza: i maschi afro-caraibici sono generalmente sotto-rappresentati nell’educazione superiore. Le relazioni di potere relative al genere e alla razza operano in modo complesso nel sistema sociale, educativo e culturale e da prospettive che non si lasciano facilmente catturare da ipotesi teoriche ormai superate. I processi che costruiscono l’identità nera come non-intellettuale e non-letteraria devono essere interrogati in modo critico per capire come si può affrontarli e neutralizzarli e per far capire agli/alle studiosi/e che tale sotto-rappresentanza deve essere riconosciuta e interrogata. Il fatto che quegli studenti siano sotto-rappresentati negli studi umanistici fa parte di un dibattito più ampio. In effetti, l’assenza di questa *minoranza significativa nera*, vista la storia di discriminazione che la caratterizza, rimane profondamente legata a questioni di giustizia e di diritti umani.

Le questioni relative alla razza nel XXI sec. sono sia accademiche che politiche, e il femminismo sostiene di volerle affrontare. È vero che le femministe intendono affrontare ciò che è politico e che fa parte del politico. In questo volume, ad esempio, Karavanta sostiene con Radhakrishnan che la pedagogia femminista “mira a una decostruzione sistematica, ad un revisionismo critico e resistente.” Questi sono i motivi per cui, come ci ricorda Covi, il gruppo di *ReSisters* ha deciso di fare intercultura. Eppure, mi pongo le seguenti domande, proprio perché sono la sola rappresentante del femminismo nero in *Athena*, la più grande rete femminista europea: fino a che punto il femminismo/i europeo/i rappresenta/no solo una forma di retorica in relazione alla razza? Linda Flower nota che “quando i bianchi e i neri di buona volontà” parlano dal loro contesto specifico “attraverso le differenze,” queste “domande difficili” devono essere affrontate. Flower continua: “in questi momenti, il desiderio per il dialogo interculturale si mescola ad un senso della distanza rispetto ai modi attraverso i quali rappresentiamo quelle questioni” (38).

Prima di evidenziare l’uso monolitico del concetto di europeo come descrittore del/i femminismo/i, desidero ricollegarmi ad un’altra assenza importante o sotto-rappresentanza, sebbene non sia del tutto convinta che porre domande “difficili” rientri tra le responsabilità di una comunità femminista attenta. Sono consapevole che la storia del femminismo nero all’interno delle istituzioni europee non sia ancora stata scritta. Questa precarietà è stata invece espressa nel contesto del femminismo e degli studi delle donne americani e del dibattito sul femminismo nero. E per quanto riguarda l’Europa? Direi che se prendiamo in considerazione le minoranze razziali e forse ancor di più la *minoranza significativa* che mi interessa nello specifico, il femminismo appare caratterizzato dalla precarietà. Di certo possiamo fare delle ipotesi su quali siano i modi attraverso i quali tale questione si lega alle dinamiche di potere e di privilegio. Eppure, stupisce vedere che le femministe non si interrogano riguardo all’assenza nera e non sono neanche preparate a parlare di tale assenza. Bisogna ricordare che le femministe non sono solo voci resistenti, ma anche “intellettuali di successo” dei sistemi educativi europei. Moira Ferguson osserva un aspetto riguardante le donne schiavizzate dei primi anni del XIX secolo che potrebbe presentare alcune analogie con la situazione attuale. Si tratta della capacità delle donne nere di assumere una certa autorità attraverso la parola (302). Le femministe si rendono forse complici del potere e dei privilegi quando credono che l’assenza dei neri sia giustificata e si possa spiegare facendo riferimento ai loro interessi non-intellettuali? Chi parla di etnicità e razza in Europa? L’eredità

dell'Illuminismo è così pervasiva e *noi* studiose nere siamo ancora invisibili nel mondo accademico europeo?

Parlo “attraverso le differenze” in una voce che l'Europa non è abituata a sentire; queste sono le mie domande: perché ci sono così poche voci di donne nere nel discorso europeo? Siamo qua da centinaia di anni. Il dato più antico che rivela la presenza nera nell'area della mia università riguarda quella di un uomo nero chiamato Cornelius che fu sepolto in quella zona nel 1573.⁸ Siamo stati ignorati, diffamati, denigrati e accettati a malincuore nelle istituzioni del sapere come problemi nonostante fossimo sempre stati qui, come ci dimostrano gli scritti della diaspora afro-caraibica. Con chi dialogano le femministe europee, se non con coloro che vivono all'interno delle loro frontiere? Perché dialogano così poco con quelle poche studiose nere che sono nel mondo accademico? Nel 1997 Hazel Carby ha affermato:

La teoria femminista in Gran Bretagna è quasi completamente eurocentrica e, quando non ignora l'esperienza delle donne nere 'a casa' include nel suo discorso le 'donne del Terzo mondo' solo per rappresentarle come vittime di pratiche 'barbare' e 'primitive' in società 'barbare' e 'primitive.' (50)

Un decennio più tardi, la domanda di Carby rimane ancora pertinente e può essere indirizzata alle femministe europee soprattutto a quelle che si occupano di interculturalità: “Cosa intendete di preciso quando dite 'NOI'?” (52). In altre parole, per tradurre la domanda di Carby con riferimento alle nostre preoccupazioni interculturali: Come possiamo da femministe europee promuovere una società veramente inclusiva?

L'intera gamma di assenze nere, comunque le si voglia definire, non può essere discussa in questo contesto; eppure, per allargare la questione dell'assenza, dovremmo notare che come gruppo, le persone nere in Europa sono state assenti non solo dalle classi universitarie, ma anche dai movimenti europei nati per tutelare i diritti del lavoro e anche altri diritti. Questa assenza può essere vista in relazione con l'eredità dell'essere il grande “altro” che determina una forma estrema di marginalizzazione e un'invisibilità che richiede con urgenza giustizia storica e l'inclusione dei neri nei vari dialoghi. Per questi motivi, le femministe europee sono abituate a parlare tra di loro e in assenza delle femministe nere affrontando tematiche contenute all'interno dei confini e dei corpi (bianchi) delle singole nazioni, e di cui possono parlare con una certa confidenza. Gabrielle Griffin e Rosi Braidotti, ad esempio, condannano giustamente “la mentalità 'noi' e 'loro’” (230); ma cosa succede

quando le categorie “loro” e “noi” sono composte da nere (o bianche) normalmente assenti dal dibattito? Riguardo alla necessità di andare “oltre il binarismo nero-e-bianco,” che significato assume la seguente affermazione: “una femminista sa fino a che punto il racconto legittimante della nazionalità in Occidente è stato costruito sul corpo delle donne e sul crogiolo di mascolinità imperiale e coloniale” (232). Una femminista dovrebbe sicuramente saperlo e il gruppo di *ReSisters* ha cercato di impararlo, ma il femminismo è stato attaccato per la sua relazione contestabile con la razza. Poiché non c’è un dialogo delle femministe europee con le femministe nere a casa, la consapevolezza nei confronti di coloro che sono state escluse è minima, proprio come succede adesso. In questo periodo in cui si parla di post-Europa e di post-razza, il pericolo che la razza venga cancellata sembra quanto mai vicino.

Sebbene il dibattito promosso dal *Libro Bianco* includa termini come gestione “democratica” della diversità culturale nel contesto di una “società senza discriminazioni” e nel “pieno rispetto” dei diritti umani inclusi i “diritti culturali,” la più grande differenza all’interno della classe rimane quella di tipo linguistico. Come insegnanti collaborative interessate all’apprendimento collaborativo, ci siamo trovate alle prese con i principi delineati in *ReSisters in Conversation* perché volevamo sviluppare una metodologia critica di tipo interculturale, con risorse appropriate e curricula multiculturali. Poiché condividevamo lo stesso interesse per la pedagogia femminista, ci siamo rivolte all’interculturalità per affrontare delle questioni che si sovrappongono a quelle di altre studiose di interculturalità non femministe e che rifiutano di eliminare la differenza, come Susan Bassnett che si ripropone di “promuovere il messaggio della differenza culturale in modo positivo” (61).

Eppure, il fatto che il/i femminismo/i parli/no direttamente con l’interculturalità è testimoniato dal fatto che le femministe si interessano costantemente al contesto politico. Per prendere in prestito alcune parole di Adrienne Rich, il/i femminismo/i rappresenta/no “un racconto continuo e cosciente delle esperienze vissute delle donne” (43-4), un posizionamento che spiega l’interesse di *ReSisters* per il genere e che non ci impedisce di trovare delle somiglianze tra noi e altre studiose interculturali emergenti. L’afro-americana Gloria Hull parla del radicamento nel mondo reale come uno degli aspetti più importanti del/i femminismo/i. È utile sottolineare questo elemento e ricordare anche la preoccupazione critica del femminismo verso il potere e i privilegi e la sua volontà di destabilizzare le pratiche oppressive. Nel contesto di questa discussione, l’attenzione per il/i femminismo/i può essere interpretata come desiderio di spezzare le continuità oppressive, come le tracce razziste che ancora troviamo nelle nostre classi o, in alternativa, come interesse per le “discontinuità” di

cui ho parlato prima che funzionano in modo specifico e che intervengono nell'oppressione di tutte le donne comprese quelle nere.

Per queste ragioni, le tradizioni delle femministe nere hanno sempre insistito affinché venisse portata avanti la questione della razza. Di conseguenza, la “critica della donna-dicolore,” come la definisce Jennifer C. Nash, “nei confronti dell'essenzialismo convenzionale del femminismo pone l'accento sulla disconnessione tra la tesi del femminismo che pretende di parlare per tutte le donne e l'inattenzione perenne del femminismo nei confronti delle differenze razziali, etniche, di classe, e sessuali” (3). Nash osserva che l'intersezionalità, sebbene sia diventata “un termine accademico privo di significato,” trova la sua origine in preoccupazioni reali che hanno “occupato le studiose femministe nere per decenni” (3). L'intersezionalità è “la nozione che considera l'identità formata da vettori di razza, genere, classe e sessualità intrecciati e che si rafforzano a vicenda” (3). L'esperienza vissuta della minoranza significativa nera conferma forse l'impatto delle molteplici oppressioni illuminate dall'intersezionalità? Mentre la classe universitaria degli studi umanistici non può rispondere a tale domanda o non è nella posizione di prendere in considerazione questi fattori sociologici, noi, al contrario, possiamo osservare e interrogare criticamente la qualità dell'assenza presente nelle nostre classi.

Attraverso l'analisi storica della questione della minoranza significativa nera, ho voluto contestualizzare il materiale che ho portato in classe e in un certo senso sottolineare (ancora una volta) che partecipare a questo tipo di progetto interculturale femminista implica un certo grado di rischio. Mi chiedo: l'insegnamento e l'apprendimento interculturale non dovrebbero forse essere stimolanti e includere dei rischi? La risposta sembra essere affermativa. Voglio dire, il rischio, o per meglio dire l'accettazione della propria vulnerabilità, rappresenta – in modi diversi a seconda dei singoli partecipanti – un importante “andare oltre” la solita pratica d'insegnamento proprio per affrontare quelle “questioni difficili” che non vengono affrontate in modo adeguato in classe.

Quando Covi dice che “l'insegnamento si fa in un vuoto,” questa sua affermazione funge da campanello d'allarme anche nel caso delle minoranze significative nere di cui mi occupo io. In riferimento a tale assenza, la nostra pratica d'insegnamento collaborativo, migliorato dalla presenza di due studentesse che appartengono alla minoranza nera in questione, cerca di dare un significato a quel vuoto e a quella assenza che caratterizzano le classi universitarie degli studi umanistici. Si tratta di una classe priva, e lo sottolineo ancora

una volta, della presenza nera. La questione che ho posto nella conversazione precedente riguardo alla “zona di sconforto” si ricollega dunque a questa discussione: Chi nota questa assenza critica e per chi conta? Nel momento storico in cui addirittura i documenti burocratici come il *Libro Bianco* concettualizzano il “dialogo interculturale” come “una caratteristica essenziale delle società inclusive” in modo che nessuno sia “marginalizzato o definito come *outsider*” (17), le nostre preoccupazioni pedagogiche dovrebbero forse includere metodi e contenuti che rompono con pratiche precedenti? Rimane la questione sul come estendere la pratica dell’interculturalità aldilà delle iniziative nazionali.

Nel sottolineare alcuni dei paradossi e possibili errori che abbiamo incontrato durante la nostra pratica di pedagogia femminista, concordo con l’accusa di Gardiner che afferma che il/i femminismo/i pretende “di essere più forte di quello che è” (142). Allo stesso tempo, sono convinta che la pedagogia femminista debba essere in grado di sfidare il femminismo accademico anche a rischio di ricadere nell’errore tipico del femminismo di “non essere riuscito a trasformare l’università” (142). Nonostante queste pressioni che riguardano la comunicazione interculturale, desidero sottolineare l’importanza di principi quali la cura e la responsabilità che sono già stati esplorati in precedenza e sono ingredienti essenziali per un impegno interculturale condiviso che diventa realtà, ogni volta che una minoranza significativa diventa il centro della riflessione interculturale.

“Sapere condiviso,” figurazioni creole carnevalizzate e empowerment

Linda Flower indica il paradosso del dialogo interculturale: “le cose che ci dividono sono quelle più difficili da condividere” (55). La fotografia che ho presentato in classe potrebbe rappresentare un esempio di questo tipo di “cose”; tale immagine è stata presa da una delle mie ricerche più recenti che si concentra sul Corpo Nero in Europa, sulla dis-associazione familiare caraibico-scozzese e sulla storia letteraria della scrittura femminile anglofona afro-caraibica che pone l’attenzione sulle donne nere della diaspora troppo a lungo assenti dai discorsi dell’Europa. In questa ricerca, la razza diventa una “risorsa di sapere situato” (Flower 38) e si lega al discorso della creolizzazione e del/i femminismo/i che rappresentano il fondamento e la piattaforma per la pratica interculturale. Come sostiene Flower, la retorica interculturale accoglie le “differenze” “per dare più potere a quelli che sono sotto-rappresentati, hanno poca autorità e occupano tradizionalmente una posizione marginalizzata per quanto riguarda il parlare” (44). L’accento di Flower sul discorso testimonia il suo interesse per la narrazione orale all’interno della comunità e la sua attenzione per

l'empowerment; questo emerge in particolare quando sottolinea la necessità di creare “un ordine del giorno per *l'empowerment*” assieme ad una teoria critica della razza (44). In riferimento a ciò, Catherine Prendergast osserva:

Se la razza è stata una presenza assente, il razzismo è stato un'assenza assente. Anche quando il soggetto d'indagine è la razza o l'etnicità, l'eredità del razzismo di questo Paese, che partecipa nella costruzione delle varie identità – compresa quella bianca –, è quasi sempre assente dall'analisi delle abilità e delle strategie linguistiche di quel determinato scrittore. (36)

Sebbene la creolizzazione sollevi questioni legate alla lingua che non sono state analizzate nella discussione di Luz Gómez-García sulla “lingua che si fa lingua,” è interessante estendere il suo dibattito e paragonarlo all'approccio di Prendergast che indica la razza come “presenza assente” e il razzismo come “assenza assente.”

I modi attraverso i quali il femminismo e la creolizzazione si sovrappongono e i loro confini si intrecciano l'uno con l'altro dimostra l'interconnessione profonda del mondo – anche se si tratta di un mondo che non ha ancora riconosciuto la creolizzazione in quanto tale – e questo ci porta a chiederci quali siano gli strumenti necessari per negoziare in modo efficace proprio quel tipo di mondo. A questo proposito, mi riferisco alle teorie di Glissant e di Sylvia Wynter; in entrambi i casi, il loro tentativo di “rin-tracciare” li ha sempre riportati “alla donna di Calibano” e alla “base demoniaca” sulla quale essa poggia (122). Per quanto riguarda il mio lavoro di ricerca e il mio insegnamento presso il Centro di Studi Caraibici che deve negoziare proprio quella “base,” mi sento di aggiungere all'attuale discussione tre nuove figurazioni: primo, l'Ava Sbiancata che dà senso ai segreti famigliari dell'Europa; secondo, il Giocatore Mascherato che rappresenta una storia condivisa; e terzo, La Musa della Dislocazione, che racconta una genesi creolizzata e pone al centro del discorso la voce della donna nera, in particolare la donna afro-caraibica. Come sempre si tratta di questioni di *empowerment*.

Tra queste figurazioni familiari/sociali, storiche/carnevalizzate e vocali, la prima, che è espressa dalla figura della nonna, è già stata utilizzata nella nostra pratica collaborativa nel 2007 a Trento e ad Atene. La seconda figura – una figurazione rappresentativa dei conquistadores – è stata presentata a Vigo e Leon in Spagna nel 2008. La terza, che non è rappresentata dal linguaggio figurato ma da quello vocale ed è il risultato di un'ulteriore complicazione del discorso creolo, è stata utilizzata in maniera meno frequente dagli/dalle

studenti che non sono di madrelingua inglese e con i quali ho lavorato soltanto una volta. Desidero includere in questo contesto pedagogico la figurazione del “Cantastorie Attraversatore” tratta dalla poesia che porta lo stesso titolo della poetessa afro-caraibica Lorna Goodison. Attraverso questa immagine desidero rappresentare la donna creolizzata che viaggia, che è marchiata dall’assenza dai discorsi europei, e che ho introdotto in discussioni precedenti riguardanti i “concetti in viaggio:”

La negoziazione giornaliera tra la (mia) storia e la (tua) storia richiede una teorizzazione che passa inascoltata visto che posiziona il soggetto ad un incrocio. La poetessa caraibica Lorna Goodison, scrive nella sua raccolta di poesie dal titolo *Travelling Mercies* del “cantastorie che attraversa” e che “impresso nella mente / prima bambina mulatta / andrebbe alla fine del giorno / per ululare presso la baia.” Mentre “l’irlandese saltato sulla nave/ che si prese quella ragazza della Guinea” si piega, si lamenta, “da allora / portami in Guinea/ io non posso andare a casa”

http://www.travellingconcepts.net/anim_addo1.html

La figurazione al centro del mio discorso è stata sviluppata durante una discussione precedente sulla letteratura caraibica che, a causa della sua storia e degli strumenti di produzione culturale, è spesso e fin dal suo inizio una letteratura della diaspora con una forte coscienza della diaspora come quella espressa in modo chiaro nel ritratto dell’Europa delineato da Michelle Cliff. Nella sua poesia “L’Europa diventa più nera,” discussa da Covi in questo volume, l’Europa viene rappresentata come una terra attraversata sia in passato che oggi da vari flussi migratori. Queste figurazioni come quella del “Cantastorie Attraversatore” potrebbero servire come ricerca interculturale rappresentativa del mondo creolizzato e come analisi della complessità dell’identità nera, che spezzano la ricerca eurocentrica e (ossessiva) dell’Altro che, in ogni caso, è sempre un Io. Attraverso la fotografia che ho analizzato prima, ho voluto sollevare la questione di un’Europa incapace di riconoscere se stessa nei suoi germogli creoli, biologici e culturali. La “Relazione” di cui scrive Glissant non è immaginaria, ma reale in modi che sono resi manifesti dalle figurazioni selezionate. Questo è cruciale quando la composizione razziale delle nostre comunità ci permette di dimenticare le voci nere represses soprattutto quelle delle donne afro-caraibiche che sono le più assenti del mondo accademico. In questo senso, la critica monolitica della “donna-di-colore” serve a smascherare chi sta parlando e chi rimane oscurato dal silenzio.

Sebbene siano state obbligate al silenzio fino al diciannovesimo secolo, le donne afro-caraibiche hanno sviluppato delle forme, dei pensieri e delle filosofie culturali come contro-narrazioni nella tradizione della donna schiavizzata; questo è il caso, ad esempio, di Mary Prince che si situa “all’inizio della storia letteraria delle donne anglofone afro-caraibiche” (Anim-Addo in Lopez, 157). Goodison è un altro esempio di questo tipo di scrittura ricco di possibilità e che considera il “conversazionale” come costituito “dalle differenze.”⁹ A causa del carattere della storia creola, il discorso letterario afro-caraibico affronta temi controversi legati all’Europa, come nel caso della poesia di Cliff “L’Europa diventa più nera/ ma dovete sapere che è sempre stata scura.” Questo non dovrebbe stupirci visto che la storia creola è condivisa in maniera più o meno dolorosa con l’Europa. Spero che questa storia e questa cultura vengano riconosciute almeno nel dialogo interculturale europeo e che la letteratura che nasce da quel contesto venga esaminata come risorsa importante sebbene paradossale del parlare attraverso differenze.

Per le ragioni che ho indicato sopra, posso dire di fare intercultura in ogni momento. Senza dubbio può sembrare un’esagerazione che necessita di essere sostanziata. Eppure, considerate le realtà socio-personale/professionale, che ho esaminato in *ReSisters*, e data la mia posizione come docente nera il cui insegnamento è rivolto, almeno in parte, a studenti non-neri e non-creolizzati, e date le mie realtà culturali situate – che sono creole – sono sempre coinvolta in un profondo processo di scambio interculturale. Mentre questo processo sottolinea la natura attiva dell’interculturalità, esso mette in luce anche un’altra preoccupazione importante legata ai confini della pratica femminista europea, entro la quale la donna nera rimane un’assenza significativa, forse indicativa, o addirittura, una “traccia” del razzismo. In relazione a ciò, la storia del coinvolgimento dei neri nei circoli femministi non è ancora stata raccontata. Eppure, questa storia o raccolta di storie indica un terreno di lotta che dimostra delle somiglianze con lo spazio dell’interculturalità. Forse sto dicendo delle ovvietà, ossia che l’esperienza interculturale non può rappresentare la stessa cosa per ogni singolo partecipante. Nello specifico, le questioni legate al sapere e in particolare al sapere condiviso rimangono cruciali per coloro che sono marginalizzati, per *le minoranze significative*, e per tutti coloro per i quali la giustizia sociale o culturale ha ancora un significato. I partecipanti che parlano in un contesto nei quali sono messi a tacere o lasciati nell’ombra, affrontano prima di tutto una sfida che li porta a resistere – a rompere il silenzio e a svelare il destino di coloro che preferiscono rimanere sordi e ciechi. Nelle future pratiche interculturali, questa dovrà diventare una

dinamica importante mirata a interrogare quel sapere che è legato al potere e alla diversità culturale soprattutto all'interno del mondo accademico.

Un approccio interculturale agli studi letterari

Per le/i docenti universitari la diversità culturale non è un argomento che richieda una forma di gestione o di riconoscimento.¹⁰ L'istituzione accademica si è sempre basata sull'eccellenza accademica per decidere chi ammettere e chi escludere. L'immagine prevalente dimostra che nei Paesi dell'Unione Europea (UE) – anche quelli caratterizzati da vari tipi di diversità come l'essere nero, come nel caso della Gran Bretagna – c'è una sotto-rappresentanza di studenti appartenenti a minoranze etniche e nere, fatto che segnala l'esistenza di problemi di disuguaglianza irrisolti e l'assenza dei diritti culturali per i neri soprattutto per quanto riguarda gli studi umanistici. Tale situazione non è paragonabile con quella degli USA che hanno, ad esempio, istituzionalizzato gli Studi Africani all'interno dei quali si possono trattare tematiche simile a questa, e che hanno canonizzato la letteratura nazionale come multiculturale. In questo saggio ho voluto sottolineare l'importanza della sotto-rappresentanza e i suoi effetti in Europa, un'area la cui storia letteraria è strettamente legata ad una tradizione illuminista umanista caratterizzata dall'esclusione e che ha prodotto delle conseguenze fatali che non sono ancora state prese in considerazione. L'approccio interculturale, più di ogni altro, sembra adatto a promuovere la discontinuità delle pratiche attuali e la revisione delle stesse per favorire un dialogo culturale letterario più adatto e aperto alla cittadinanza globale e all'inclusione delle minoranze significative. Devo aggiungere che, sebbene non rappresenti il centro della mia attenzione in questo articolo, l'analisi di Edward Said riguardo all'ossessione europea per l'orientalismo ha avuto delle conseguenze sulle relazioni interrazziali nell'Unione Europea, soprattutto tra quei neri che si sono fatti ascoltare e hanno sottolineato la loro identità nera. Creare e verificare le condizioni necessarie per un apprendimento che accolga la diversità culturale come norma e includa studenti appartenenti alle minoranze nera ed etnica come cittadini dell'Europa sono sicuramente degli aspetti cruciali.

Se la letteratura nelle classi degli studi umanistici è finita per essere associata tradizionalmente agli “universali,” un approccio interculturale alla letteratura deve capovolgere quella tradizione in maniera simile a quella immaginata da Jacques Derrida sul piano filosofico. Nella classe di letteratura, l'esperienza universale “umana” è stata rintracciata soprattutto nei testi degli autori bianchi, preferibilmente canonici. Eppure, come sostengono Karavanta e Morgan attraverso l'esame delle opere di Said e Derrida, nonostante

l'esistenza di un umanesimo "compromesso", il progetto umanista, in quanto tale, non può essere abbandonato. Si tratta quindi di ri-pensare un nuovo umanesimo. Allo stesso modo, gli insegnanti di letteratura, soprattutto quelli impegnati a fare intercultura, sono implicati nella realizzazione di un umanesimo nuovo e riconfigurato che riconosca soprattutto e prima di tutto l'umanità nelle sue varie vesti, anche in quegli artefatti letterari che sono il prodotto delle diverse culture *a casa*, ossia, all'interno dei confini dell'Europa.

Come insegnante di letteratura, mi interesso al contesto di quello che insegno e quindi anche ai "segni superficiali della razza, del genere e della nazione" (Snead 135); mi interessa il modo in cui i testi potrebbero essere insegnati diversamente, includendo ad esempio la letteratura delle minoranze significative; basandomi sulla pratica del gruppo di *ReSisters*, mi interessa dimostrare che insegnando letteratura si possono affrontare questioni interculturali. Pensando alla mia esperienza di insegnante di letteratura in Gran Bretagna, condivido l'osservazione di Susan Buck-Morss che sostiene che "più grande è la specializzazione del sapere [...], più lunga e venerabile è la tradizione universitaria, più facile è ignorare i *fatti discordanti*" (822). Alla luce dei risultati della mia ricerca sulla presenza nera in Gran Bretagna e a causa del mio interesse per questioni legate alla razza e al genere, mi occupo di interculturalità nella speranza che le conseguenze provocate da tale pratica diano vita ad una ri-costellazione degli studi umanistici in modo che tutti gli esseri umani vengano riconosciuti come tali. In riferimento a quanto promesso dal *Libro Bianco*, ossia che la "libertà di scelta della propria cultura" rappresenta un "aspetto centrale dei diritti umani" (18), la "controprova" (Bucks-Morss 822) evidenziata poco sopra è alquanto significativa soprattutto in relazione alle persone di origine afro-caraibica che compongono la minoranza significativa chiave della Gran Bretagna. Uno dei temi centrali della pratica femminista collaborativa di *ReSisters* è la problematizzazione della teoria e della pedagogia femminista a cui partecipiamo attivamente per "produrre un discorso interculturale e controegemonico." I principi della cura, della responsabilità, della rappresentazione e della complessità sono concetti chiave della pedagogia interculturale che affrontiamo in questo volume e che non è ancora stata elaborata soprattutto in relazione con gli studi umanistici.

Tra le condizioni ottimali per raggiungere il successo nell'insegnamento e nell'apprendimento interculturali non possiamo dimenticare l'attenzione mirata a raggiungere una discontinuità che produca un sapere letterario da parte di tutti gli/le studenti inclusi quelli/e appartenenti alle minoranze nera ed etnica. Nel processo, quelle tra noi interessate all'interculturalità dovranno anche contribuire a definire le revisioni multiculturali dei canoni

nazionali come componenti essenziali del processo interculturale. Citando le paure del nostro tempo, Elizabeth Langland scrive:

Entrando nel XXI° secolo, il mondo ha fame di tutti i tipi di sapere che le discipline del linguaggio e della letteratura possiedono individualmente, collettivamente, e collaborativamente. Considero questi saperi come compresi all'interno di quello che chiamo la tensione tra globalismo e localismo – o “glocalismo.” (1237-8)

Di certo Langland ha in mente gli Stati Uniti più che la Gran Bretagna, eppure la sua analisi si applica in maniera realistica anche alla Gran Bretagna e al resto dell'Europa. Riprendendo la fame citata da Langland, è importante sottolineare che la maggior parte delle conoscenze che diamo per scontate all'interno degli studi umanistici sono basate sul consenso riguardo allo status canonico dei testi selezionati e all'esclusività che essi producono. Un approccio interculturale mira a trasformare questa situazione, non perché si vuole abbandonare o negare questioni relative alla qualità o all'estetica, ma per estendere un riconoscimento plurale dell'estetica che non sia legato ai confini nazionali. Visto che l'insegnamento della letteratura è stato fondato sull'aderenza ai confini nazionali, sono stati inviati messaggi conflittuali riguardo all'appartenenza dei cittadini neri. La questione che necessita di essere discussa è dunque la seguente: Sono sufficientemente inglese da poter studiare in maniera seria la letteratura inglese? Questa è la paura che ho condiviso con gli studenti neri che spesso non sono ciechi di fronte alle assenze che ho discusso in questo saggio e ai segnali sulla loro non-appartenenza. Se sono un immigrato o figlio di immigrati, la letteratura inglese è comunque la mia letteratura? In ogni nazione europea, la letteratura nazionale, sia essa italiana, francese o inglese, rappresenta un'immagine ideale della nazione, ma chi o cos'è lo studente ideale di tale rappresentazione? Bisognerebbe ricordare che attualmente, come si dice nel *Libro Bianco*, “l'università è definita in maniera ideale proprio dalla sua universalità” (31). Ecco che allora, la nomenclatura deve essere ripensata se vogliamo affrontare gli studi letterari in maniera interculturale per far fronte all'indebolirsi del senso di appartenenza e per estendere i diritti di uguaglianza e culturali a tutti/e. La supposizione dell'“universalità” ci obbliga a porci delle domande in maniera riflessiva e analitica, soprattutto per quanto riguarda l'evoluzione subita dalla cultura testuale nelle classi universitarie umanistiche e per le disuguaglianze implicite in tale processo.

Se cominciamo il processo trasformativo tenendo conto del nome che diamo al nostro corso di letteratura, la revisione radicale verrà fatta attraverso i testi che insegnamo e sul come li insegnamo. Tale problema è illustrato in maniera eccezionale nei saggi di Liana Borghi,

Paola Zaccaria e Mina Karavanta. Come ho tentato di evidenziare in precedenza, un interesse particolare percorre i testi che si rivolgono direttamente all'Europa, come nel caso della poesia di Olive Senior "Meditazione sul Giallo" che inizia in questo modo:

1

Alle tre del pomeriggio
Sei atterrata qui a El Dorado
(poiché il caldo produce oro
e incendia il cervello)
L'avessi saputo avrei
bruciato apposta per te alcune fever-grass gialle
e dell'arsenico

ma eravamo in pace allora
come bimbi nell'alba gialla della nostra innocenza

e così in cambio di una collana di isole
e due continenti
ci hai dato il laccio
e i sonagli del falco (11)

Nel decostruire il "sapere condiviso" che questo testo mette in luce, vorrei iniziare con il problematizzare quel "tu" a cui il narratore si rivolge e domandare chi è il destinatario di questo messaggio e perché. Nella sua performatività, un testo come questa poesia di Senior affronta anche questioni di inclusione e stravolge le aspettative normative della rappresentazione "io" e "altro." Questioni relative alla località abbondano nel testo così come le domande legate alla globalizzazione e all'ibridismo globale. Temi legati all'uguaglianza sono illustrati tramite il discorso diretto al punto che, seppur in maniera frammentaria, riusciamo a vedere delle possibilità che ci permettono di utilizzare questo testo per fare intercultura e promuovere l'inclusione culturale.

Langland, come molte docenti universitarie che occupano una posizione critica all'interno degli studi umanistici, sostiene che "le letterature nazionali" offrono agli studenti "una conoscenza intima dei modi alternativi di organizzare l'esperienza e la comprensione sia del

mondo che del loro posto nel mondo.” Langland sottolinea che “una volta che gli studenti sono stati esposti in maniera profonda alla differenza in un contesto, dimostrano una simpatia maggiore e sono più pronti a capire la molteplicità di differenze che caratterizza il mondo” (1238). Verità cruciali dell’insegnamento e apprendimento della letteratura diventano problematiche quando, ad esempio, le statistiche evidenziano che in realtà le letterature nazionali sono esclusivamente studiate da un gruppo privilegiato ed esclusivo. Questo tipo di conoscenza è forse meno importante per alcuni/e studenti piuttosto che per altri/e?

Una metodologia attenta, un sapere condiviso, una comprensione interculturale, un interesse per la pedagogia trasformativa, e testi più o meno letterari, ma comunque ricchi rappresentano i mezzi migliori per realizzare gli scopi della pratica interculturale. Prendendo come punto di partenza il nostro insegnamento collaborativo, intendo promuovere pratiche d’insegnamento migliori nelle classi universitarie perché si ospitino voci “più nuove” assieme a quelle “più vecchie” e l’interculturalità venga utilizzata come metodo nel contesto educativo, nella convinzione che la letteratura rappresenta una risorsa importante per l’interazione plurale e lo scambio di concetti, immagini, e lingue, una ricchezza che, pur considerandoli bisogni culturali di un dialogo multiculturale e transnazionale, l’Europa non può permettersi di sprecare.

I limiti di pensatori influenti di un periodo precedente ci indicano le sfide che dobbiamo affrontare, ossia la capacità di andare oltre le pratiche e i sistemi di pensiero attuali e di immaginare un mondo radicalmente diverso da quello che abitiamo. In questo senso, la minoranza significativa nera, che è al centro del mio discorso, rappresenta un segno che deve essere interrogato se ci occupiamo di questioni legate alla rappresentazione, alla responsabilità, alla complessità e alla pedagogia e vogliamo riposizionare noi stessi e gli altri in relazione ad un sapere umanista che sia in sintonia con un presente che è sempre più riconosciuto come transculturale. Il fatto che gli studenti appartenenti alle minoranze significative del ventesimo secolo in Gran Bretagna siano sotto-rappresentati all’interno degli studi umanistici è un indicatore che disturba e rivela delle disuguaglianze culturali ed educative nelle quali gli stessi studi umanistici sono implicati. Rimane una sfida per gli studi umanistici, ossia il fatto di ammettere che questa esclusione sia presente fin da quando il pensiero umanista nell’Illuminesimo del XVIII° secolo e in accordo con la pratica economica dichiarò la mente nera inferiore. Di fronte al riconoscimento del razzismo istituzionalizzato e alle sue conseguenze nefaste perpetratesi fino al XXI secolo, non mi pare che le idee sedimentate dell’Illuminismo siano state completamente estirpate dal pensiero

contemporaneo. Di certo, tali idee non sono state combattute in modo ostinato e critico dalle voci dell'alterità, visto che il nero, costruito come "Altro" e appartenente alle minoranze significative, è assente o seriamente sotto-rappresentato in Europa e in Gran Bretagna.

Come scrive Nash:

La domanda "e allora cosa facciamo" che rimane inesplorata dai teorici intersezionalisti riguarda i modi attraverso i quali il privilegio e l'oppressione possono essere co-costituiti a livello soggettivo (11). Mentre l'intersezionalità afferma di descrive marginalizzazioni molteplici (ad esempio la varietà dell'uomo bianco eterosessuale che ossessiona l'intersezionalità), dimentica in realtà di descrivere i modi attraverso i quali il privilegio e l'oppressione si intersecano e informano l'esperienza di ogni soggetto. (11-12)

Nel contesto della pratica interculturale femminista, spero di aver illustrato una particolare co-costituzionalità che richiede di essere considerata prioritaria quando si elabora una pedagogia europea contemporanea aperta a tutti. Queste azioni puntano ad un'immagine più ampia i cui dettagli devono ancora essere segnalati e che verrà raggiunta attraverso la pratica e lo sviluppo di una metodologia riflessiva che sia attenta a questioni riguardanti l'intervento, la discontinuità, e i principi che abbiamo abbracciato durante la nostra conversazione.

Note

- ¹ Si veda l'analisi provocatoria sviluppata da Paul Wakeling sulla sociologia britannica come disciplina bianca.
- ² Per un racconto più dettagliato sul legame scozzese di mia nonna, si veda l'articolo "A Brief History of Juliana 'Lily' Mulzac of Union Island, Carriacou and Grenada: Creole Family Patterns and Scottish Dissociation."
- ³ Questa è sicuramente un'area contestata dalla quale emergono punti di vista contrastanti di studenti e colleghi/e insoddisfatti/e del pacchetto di corsi offerti dal programma di letteratura all'università.
- ⁴ Fare riferimento ad una minoranza nera significativa vuol dire riconoscere la presenza di minoranze significative e delle loro priorità all'interno dei confini dei singoli stati-nazione europei.
- ⁵ L'identità afro-caraibica del periodo della schiavitù è problematica a causa delle condizioni precarie della mobilità forzata e della scarsa documentazione sulla sopravvivenza delle soggettività nere. Non ci sorprende che si sappia poco di Williams e che il commento di Hume sia uno dei pochi riferimenti alla scrittura di Williams. Per ulteriori dettagli riguardo a Francis Williams, si veda Vincent Carretta, *Unchained Voices* (72-6).
- ⁶ Si veda inoltre Anim-Addo & Back che hanno contestualizzato in modo più dettagliato questi dati in relazione alla Gran Bretagna.
- ⁷ Questi dati indicano in modo approssimativo che solo lo 0.03% della popolazione nera rientra nell'educazione superiore. Tale analisi si basa sul censimento del 2001 in cui la popolazione nera nel suo complesso rappresentava il 2%.
- ⁸ Si veda il mio lavoro *Longest Journey: A History of Black Lewisham*.
- ⁹ Per una lettura più dettagliata dell'opera *The History of Mary Prince, a Slave*, si veda "Towards a Post-Western Humanism Made to the Measure of the Recently Recognised as Human."
- ¹⁰ Detto questo, in Gran Bretagna siamo abituati a fare i conti con una partecipazione in costante crescita come indicato dalle affermazioni della missione delle varie istituzioni.

Opere Citate

- Anim-Addo, Joan. *Touching the Body: History, Language and African-Caribbean Women's Writing*. London: Mango Publishing, 2007.
- . "Towards a Post-Western Humanism Made to the Measure of those Recently Recognised as Humans." Eds. Mina Karavanta & Nina Morgan, *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*. Newcastle: Cambridge Scholar Press, 2008: 250-73.
- . "A Brief History of Juliana 'Lily' Mulzac of Union Island, Carriacou and Grenada: Creole Family Patterns and Scottish Disassociation." Covi, Giovanna (ed.), Joan Anim-Addo, Velma Pollard, and Carla Sassi. *Caribbean-Scottish Relations*. London: Mango Publishing, 2007: 46-92.
- . "Autobiographical Negotiation in Selected Novels by Beryl Gilroy and Joan Riley: Black Women Narrating the Post-Windrush Self." Marta Sofia Lopez (ed.). *Afro-European Culture and Identities*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008: 156-66.
- . *Longest Journey: A History of Black Lewisham*. London: Deptford Forum Publishing, 1995.
- Anim-Addo, Joan & Les Back. "Black British Literature in British Universities: a 21st-century Reality?" *English Subject Centre Newsletter*, Issue 15, October 2008: 10-14.
- Anim-Addo, Joan & Susan Scafe (eds.). *I Am Black/White/Yellow: An Introduction to the Black Body in Europe*. London: Mango Publishing, 2007.
- Barr, Jean. *Liberating Knowledge: Research, Feminism and Adult Education*. Leicester: NIACE, 1999.
- Buck-Morss, Susan. "Hegel and Haiti." *Critical Inquiry*, Vol. 26, 4 (Summer 2000), 821-65.
- Carby, V. Hazel. "White Woman Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood." H. Mirza Safia (ed.). *Black British Feminism. A Reader*. London: Routledge, 1997: 45-53.
- Carretta, Vincent (ed.). *Unchained Voices: An Anthology of Black Authors in the English-Speaking World of the 18th Century*. Kentucky: University Press of Kentucky, 1966.
- Cliff, Michelle. "Europe Becomes Blacker." *The Land of Look Behind: Poetry and Prose*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1985.
- Council of Europe. *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity."* Strasbourg, 7 May 2008.
- Covi, Giovanna (ed.), Joan Anim-Addo, Liana Borghi, Luz Gómez García, Sara Goodman, Sabine Grenz, and Mina Karavanta. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve, 2006.
- . (ed.), Joan Anim-Addo, Velma Pollard, and Clara Sassi. *Caribbean Scottish Relations*. London: Mango Publishing, 2007.

-
- Derrida, Jacques. "La Mithologie Blanche" in *Poétique* 5 (1971): 1-52
- Eze, Emmanuel Chukwudi (ed.). *Race and the Enlightenment: A Reader*. Oxford: Blackwell, 1997.
- Flower, Linda. "Talking Across Difference: Intercultural Rhetoric and the Search for Situated Knowledge." *College Composition and Communication*, Vol. 55, n° 1 (Sep. 2003): 38-68.
- Gardiner, Kegan Judith. "Paradoxes of Empowerment: Interdisciplinary Graduate Pedagogy in Women's Studies." *Feminist Studies* 29: 2 (Summer 2003): 409-21.
- Gawthorpe, Jane. "Is English a Young, White, Female, Middle-Class Subject?" *English Subject Centre Newsletter* 13, October, 2007: 30.
- Griffin, Gabriele and Rosi Braidotti. *Thinking Differently: A Reader in European Women's Studies*. London: Zed Books Ltd, 2002.
- Griffiths, Morwenna. *Educational Research for Social Justice: Getting Off the Fence*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- Glissant, Edouard. *Poetics of Relation* (1990). Trans. Betsy Wing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.
- Haraway, Donna. "Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14: 3 (1998): 57-99.
- Hull, Gloria T., Patricia Bell Scott, and Barbara Smith (eds.). *All the Women are White, All the Blacks are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women Studies*. New York: Feminist Press, 1982.
- Karavanta, Mina & Nina Morgan (eds.). *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- Langland, Elizabeth. "Collaborating across disciplines: It's a Small World After All" in *PMLA* 2002, vol. 117: 5, 1236-41.
- Lee, Valerie. "Testifying Theory: Womanist Intellectual Thought." *Women, A Cultural Review*, 6, Autumn, 1995: 200-6.
- Luttrell, W. "Working Class Women's Ways of Knowing: Effects of Gender, Race and Class." *Sociology of Education*, 62, (1989): 33-46.
- McCall, L. "The Complexity of Intersectionality." *Signs*, 30, 3, 1771-1800.
- Nash, Jennifer C. "Rethinking Intersectionality." *Feminist Review*, 89 2008: 1-15.
- Pratt, Mary Louise, Ron G. Manley and Susan Bassnett. "Intercultural Dialogue." British Council 70th Anniversary Essays. London: British Council, 2004.
- Prendergast, Catherine. "Race: The Absent Presence in Composition Studies." *College Composition and Communication*. Vol. 50, n°1 (Sep. 1998): 36-53.
- Rich, Adrienne. "Toward a More Feminist Criticism." Anna Tripp (ed.). *Readers in Cultural Criticism*. Hampshire: McMillan, 2000: 42-50.
- Senior, Olive. *Gardening in the Tropics*. Highgreen: Bloodaxe Books Ltd, 1995.
- Snead, James. *Racist Traces and Other Writings: European Pedigrees/African Contagions*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2003.
- (http://www.travellingconcepts.net/anim_addo1.html).
- Wakeling, Paul. "White Faces, Black Faces: Is British Sociology a White Discipline?" *Sociology* Vol. 41, n°5 (2007): 946-60.
- Wynter, Sylvia. "Beyond Miranda's Meanings: Un/Silencing the "Demonic Ground" of Caliban's "Woman." *The Black Feminist Reader*. Oxford: Blackwell, 2000, 109-27.
- Young, A. Joseph & J. Jana Evans. *Race and the Foundations of Knowledge: Cultural Amnesia in the Academy*. Evanston: University of Illinois Press, 2006.

Un resoconto delle pratiche d'insegnamento di *ReSisters*

Lisa Marchi and Erica Merz

Introduzione

Nella sessione primaverile del 2008, abbiamo partecipato alla classe di Studi di Genere e Interculturalità tenutasi all'Università di Trento. Il corso si basava sull'uso di strumenti pedagogici sperimentali, ad esempio le pratiche d'insegnamento collaborative, l'apprendimento organico come definito da Natasha Bonnelame e Tendai Marima nel saggio contenuto in questo volume, e l'analisi intersezionale dell'interculturalità e del genere. Tutte le componenti di *ReSisters*, un sotto-gruppo del progetto transnazionale *Travelling Concepts in Feminist Pedagogy* [Concetti in Viaggio nella Pedagogia Femminista] promosso dalla rete tematica sugli studi delle donne *Athena3*, hanno partecipato a varie sessioni d'insegnamento. In questo saggio intendiamo analizzare in maniera critica i metodi pedagogici, le nozioni teoriche e le diverse pratiche d'insegnamento sviluppate durante il corso.

In quanto studenti, occupiamo una zona “minoritaria” all'interno del gruppo di *ReSisters* che è costituito principalmente da docenti universitarie: da questa nostra posizione, contribuiamo al progetto situandoci simultaneamente al “centro” e ai “margini” del dialogo di genere e interculturalità che come gruppo abbiamo formulato. In realtà, occupare una zona “minoritaria” significa anche sperimentare diversi benefici: trovandoci in una posizione non-egemonica, siamo riuscite a mantenere una certa distanza critica dal lavoro della maggioranza e abbiamo contribuito a trasformare il lavoro dai margini. Questa distanza critica ci ha permesso di interrogare i metodi d'insegnamento, prendendo gradualmente consapevolezza dell'impatto che tali strumenti pedagogici esercitavano sulla nostra posizione che continuava a oscillare dai margini al centro e viceversa. In effetti, poiché eravamo sia studenti che insegnanti avevamo il potere di determinare il materiale che ritenevamo più adatto per raggiungere i nostri obiettivi e di indirizzare la nostra conversazione in questo senso; come studenti, avevamo il diritto di ritirarci in una zona “nel mezzo” dove potevamo scegliere liberamente se intervenire oppure rimanere in silenzio.

Questa “terra di mezzo” ha dato vita ad una concezione di interculturalità molto stimolante e fruttuosa. Per noi, l'interculturalità rappresenta un'esperienza vissuta in cui si scambiano parole, conoscenze, e punti di vista ed implica la capacità di trovare il proprio equilibrio ai confini del genere, della razza e della cultura. Si tratta di una pratica precaria che

ci chiede di correre il rischio dell'incomprensione, del fraintendimento, di una rappresentazione e interpretazione errata, ma che rappresenta allo stesso tempo una forma di *empowerment* che ci permette di diventare più responsabili.

In questo saggio, analizziamo i metodi, i materiali, le teorie che sono state utilizzate dalle varie partecipanti del gruppo di *ReSisters* nelle loro pratiche d'insegnamento. Nella prima parte, ci concentriamo sulla *conversazione* e la *decostruzione*, due metodologie che sono state adottate dal gruppo per condividere il sapere. La decostruzione, come metodo, mette in luce la relatività e la relazionalità dei nostri pensieri, delle nostre posizioni e delle nostre credenze; la conversazione stimola la trasmissione di nuove figurazioni, concetto definito in precedenza da Donna Haraway e Rosi Braidotti e ampiamente discusso in questo volume da Liana Borghi, e la negoziazione di un sapere più ospitale, complesso e responsabile. Altri due elementi chiave della pratica di *ReSisters* sono il *pensiero critico* e la *collaborazione*; questi due elementi assieme alla *teoria femminista* ci aiutano a interrogare criticamente e a rivelare le omissioni, disuguaglianze e oppressioni che hanno luogo nella realtà contemporanea. Nella parte finale, ciascuna di noi illustra l'"oggetto" sul quale ha costruito la propria presentazione sul genere e l'interculturalità e riflette sulla pratica d'insegnamento e sulle implicazioni prodotte da tale pratica nel campo degli studi di genere e della pedagogia.

Metodi pedagogici e nozioni teoriche utilizzate nelle nostre pratiche d'insegnamento

1. La conversazione, la traduzione e la teoria della creolizzazione

La conversazione di genere e interculturale che abbiamo sviluppato in classe era mirata alla decostruzione, trasformazione e riconfigurazione del discorso allo scopo di offrire piena cittadinanza alle diversità prese in esame e presenti in classe. In effetti, la composizione della classe era molto eterogenea: gli/le studenti provenivano da Paesi diversi (Zimbabwe, Bolivia, Italia, Bulgaria, le Seychelles) e comunicavano utilizzando lingue diverse. Come strategia per realizzare un discorso interculturale condiviso abbiamo scelto un tipo di *conversazione* fluida, multi-vocale e interdisciplinare. Voci appartenenti a realtà diverse, che comunicavano attraverso lingue diverse e abitavano posizioni diverse, si sono mescolate durante la discussione. In questo senso, la *conversazione* e la *traduzione* hanno avuto un ruolo centrale nella trasmissione e circolazione delle parole e dei pensieri tra i partecipanti. Tuttavia, mediare tra tante differenze non è stato un compito facile: alcune parole sono rimaste oscure e intraducibili, alcuni concetti sono rimasti bloccati nel regno della teoria e in certi casi non

siamo riusciti a condividere le nostre esperienze. Ci siamo chieste, ad esempio, se potevamo dire di avere mai sperimentato la zona di sconforto del corpo nero in Europa di cui ci aveva parlato Joan Anim-Addo. L'unica forma di sconforto che riuscivamo a sentire era quella legata alla nostra condizione di soggetti che si trovano sul confine di lingue, punti di vista e discipline differenti che non potevamo comprendere del tutto o gestire o possedere in maniera assoluta. A volte, ci sembrava che quelle credenze tradizionali, predefinite, fisse, che abbracciamo tanto facilmente, avessero perso il loro fondamento e non fossero più sicure, catapultandoci in una posizione insicura ed equivoca.

I concetti teorici viaggiavano dalla teoria alla vita quotidiana, i termini propri a ciascuna disciplina si spostavano da un campo all'altro in linea con gli obiettivi del gruppo di *ReSisters*. Ad esempio, la *teoria della creolizzazione* (Glissant, 1997) veniva utilizzata per illustrare la commistione linguistica e culturale che caratterizza la famiglia interculturale, mentre in un altro caso si combinavano termini giuridici, questioni di genere e preoccupazioni etniche per dimostrare quanto sia difficile negoziare i diritti delle donne con quelli delle minoranze. La *conversazione*, assieme all'*intersezione* di nozioni e concetti, ci aiutavano a diventare più consapevoli rispetto ai modi attraverso i quali l'*ibridità* e la contaminazione trasformano i nostri corpi, le nostre conoscenze e il paesaggio sociale. Di conseguenza, abbiamo capito che l'identità è stratificata, in costante cambiamento e influenzata dalle varie relazioni, esperienze e spostamenti. Liana Borghi, ad esempio, ci ha invitate a considerare l'impatto prodotto dagli incontri interculturali sull'identità, mentre Tendai Marima ci ha fatto riflettere su come l'identità porti le tracce delle varie esperienze nomadiche e dei discorsi che vengono sviluppati nei diversi spazi sociali e politici. Ascoltando l'analisi di Giovanna Covi sull'identità di Rosa Parks e sulla sua forza simbolica che tale identità ha esercitato in relazione al Movimento per i Diritti Civili, ci siamo addentrate nelle complesse politiche della costruzione identitaria. La costruzione socio-politica di Rosa Parks come donna nera e Altra era in aperto contrasto con la sua origine biologicamente mista e la sua posizione politica complessa; questa riflessione ci ha spinte a interrogare in maniera critica e smantellare il concetto di identità come entità pura e omogenea.

La conversazione ci ha offerto l'opportunità di negoziare punti di vista differenti e di esplorare questioni controverse che causavano dissonanze e conflitti. Ad esempio, la discussione animata sul crimine culturalmente motivato, che viene commesso contro le donne in uno Stato multiculturale, era stata innescata dalla presentazione di uno studente di giurisprudenza ed ha provocato delle reazioni forti e contraddittorie. La *mediazione* è dunque

diventata un aspetto centrale del nostro dialogo plurilingue e multi-etnico e ha facilitato la circolazione di un sapere condiviso. Eppure, ci sono stati casi durante i quali sembrava difficile o addirittura impossibile condividere la stessa opinione. Per esempio, quando ci è stato chiesto di esaminare le rappresentazioni inumane di soggetti subalterni immortalati in foto o su alcune riviste, ci siamo trovate intrappolate in una sorta di *aporia* (Derrida, 1993), in una condizione che ci ha lasciate completamente disorientate. In effetti, ci siamo accorte ben presto che la nostra conversazione non ci lasciava immuni dal pericolo di riprodurre relazioni squilibrate e dal rischio di ridurre gli altri soggetti in meri oggetti del nostro sguardo o del nostro discorso critico. Sapevamo che la relazione tra rappresentazione e responsabilità è molto fragile e che è fondamentale parlare *con* piuttosto che *a* o *per* i soggetti subalterni in maniera da evitare forme di appropriazione ed esclusione; tuttavia, non siamo riuscite a eliminare completamente il pericolo di trasformare “un altro radicalmente diverso e discontinuo in un altro addomesticato” (Spivak 130), un rischio nel quale è facilissimo cadere.

2. *La decostruzione e le figurazioni innovative*

Durante il corso, ci è stato chiesto di attraversare diverse posizioni e di abbracciare diversi punti di vista per resistere alla tendenza comune di abbracciare un unico punto di vista fisso. La nostra conversazione è nata in una *terra di mezzo*, simile a quello che Gloria Anzaldúa chiama *mestizaje* e *neplanta* (1987) e che Paola Zaccaria analizza nel suo saggio; si tratta di una riflessione che ci ha spinte a prendere in considerazione e a decostruire i termini oppositivi Io/Altro, natura/cultura, bianco/nero, maschio/femmina. La *decostruzione* è stata adottata in quanto metodologia utile ad evidenziare le contraddizioni e i limiti delle opposizioni binarie e capace di inventare modalità innovative e alternative per leggere e interpretare il mondo in cui viviamo in modo più complesso e stimolante. Durante il corso, abbiamo riconsiderato e reinterpretato alcuni concetti, inserendoli in figurazioni nuove e provocative; abbiamo iniziato a ripensare le culture e le nazioni come spazi aperti dai confini permeabili invece che considerarle delle entità omogenee e pure. Attraverso la presentazione di Laura Armanaschi, abbiamo interrogato criticamente il termine “disabile” e abbiamo provato a riarticolare la disabilità come evento che ci permette di ripensare condizioni di identità e alterità. La differenza di genere infine, è stata riconfigurata come strumento critico per studiare la realtà politica e il soggetto di genere è stato messo in relazione con soggetti subalterni razziali e culturali.

La presentazione di Mina Karavanta sull'opera di Ratna Sarumpaet *Marsinah Accuses: Song from the Underworld* (1998) ci ha indotte a prendere in esame i modi in cui, nell'Europa contemporanea, la cittadinanza e il riconoscimento politico determinano la differenza tra chi sta *dentro* e chi sta *fuori*. In altre parole, abbiamo letto la storia e le accuse espresse da Marsinah in maniera contrappuntistica (Said, 2001) con le richieste di riconoscimento dei diritti civili portate avanti dai migranti nelle diverse nazioni europee. Tra i vari spunti emersi in classe, la presentazione di Karavanta, la storia di una studentessa boliviana che ci ha illustrato la situazione politica del suo Paese e la narrazione di Marima sulla sua esperienza da studentessa internazionale nomadica ci hanno offerto l'opportunità di attraversare i confini che dividono il mondo accademico dalla realtà socio-politica. Ci siamo rese conto ben presto che il nostro lavoro era mirato a promuovere circoli sempre più ampi di consapevolezza capaci di includere sempre più persone, dentro e fuori l'università, e di indurre il cambiamento nei nostri pensieri e nei nostri comportamenti. Gli obiettivi principali del corso erano: demistificare il linguaggio coloniale e diffondere il pensiero critico e la teoria femminista dentro e fuori l'università. Questa esperienza ci ha fatto capire che il cambiamento non è mai rapido e semplice, poichè abbracciare un pensiero critico significa cambiare radicalmente il nostro modo di pensare, e che adottare un punto di vista e una posizione non-dominanti, implica correre il rischio di perdere le proprie sicurezze e i propri sistemi mentali.

3. *La relazionalità, la responsabilità e il dilemma della subalterna*

Una delle questioni centrali che abbiamo affrontato durante il corso è stata la seguente: Come posso relazionarmi con l'Altro/a? Questa domanda rifletteva il dilemma che Spivak aveva articolato così: "la donna subalterna può parlare?" (Spivak, 1999). In questo caso, la conversazione veniva a coincidere con una domanda etica. Per effetto di queste domande, abbiamo iniziato a pensare in modo relazionale, complesso e a considerare la *relazionalità* e la *complessità* come aspetti cruciali del nostro essere al mondo. La presentazione di Joan Anim-Addo, ad esempio, ci ha rese consapevoli dell'importanza della relazionalità, che ci induce a pensare l'umanità come un evento complesso e condiviso e come mezzo per delineare delle connessioni tra persone di razza, culture e lingue diverse. Giovanna Covi che legge Jamaica Kincaid ci ricorda che siamo "soggetti prismatici" e siamo sempre coinvolti in un processo in divenire; proprio perché la complessità è una componente essenziale della nostra esistenza, le definizioni identitarie rigide diventano completamente inutili e fuorvianti.

La *traduzione* ci ha portate a riflettere su questioni legate alla *responsabilità* e alla *cura* e ci ha rese consapevoli della nostra dipendenza da altri. La pratica della traduzione si è rivelata una pratica della cura: chi traduceva parlava al posto di e in favore di un altro/a e cercava di oltrepassare quel confine che divide l'io dall'Altro/a. Ci siamo rese conto dell'importanza di formulare una relazione responsabile e attenta con l'altro/a, soprattutto se si vuole superare il divario tra chi parla e chi ascolta, tra chi rappresenta e chi è rappresentato, tra chi osserva e il corpo femminile o maschile traumatizzato. La presentazione di Marina Calloni ha affrontato questo tipo di questioni e ha analizzato situazioni drammatiche come il genocidio in Rwanda; Karavanta nella sua lezione si chiedeva quali siano gli strumenti per dare voce ad un soggetto subalterno che è tenuto in silenzio dalla realtà politica e sociale nella quale è inserito. È stato stimolante, ma in certi casi anche difficile interrogare criticamente, disfare e disimparare le tante idee precostituite e le tante supposizioni che ci hanno condizionato per tutta la vita. Si tratta di un processo necessario e liberatorio che ci ha permesso di guardare il mondo con occhi nuovi e da una posizione meno egocentrica seppur più vulnerabile.

Riflessioni sulla nostra pratica d'insegnamento

Il corso di Studi di Genere e Interculturalità è stato condotto utilizzando strumenti pedagogici sperimentali mirati alla promozione di una circolazione più democratica del sapere attraverso la decostruzione del paradigma docente/studente. Le/gli studenti sono stati coinvolti in presentazioni della durata di dieci minuti e sviluppate attorno ad un "oggetto" che doveva rappresentare "l'interruzione radicale della pratica attraverso la teoria e della teoria attraverso la pratica" (Spivak, 1990: 44). Questo "oggetto" doveva essere interdisciplinare, facilmente riconoscibile, e capace di stimolare una conversazione condivisa.

1. Le riflessioni di Erica

È chiaro a tutti credo, che dare vita ad un dialogo sul genere e l'interculturalità sia in realtà un compito molto difficile, perché si tratta di un discorso che fa nascere una serie di dubbi, incertezze, ambiguità e ci rende consapevoli dell'opacità, per dirla con le parole di Judith Butler, che ci caratterizza e che contraddistingue il mondo nel quale viviamo. Eppure, penso sia importante sottolineare questo fatto proprio perché dobbiamo abituarci all'idea che non ci sono definizioni del sapere fisse, pre-determinate e totalizzanti. Come sostiene Alice Walker, la gente finisce per osservare la vita degli altri attraverso stereotipi, perché influenzata da una modalità di pensiero binaria e lineare, basata su una concezione dell'identità occidentale,

bianca, di classe media e maschile. Tendiamo a mantenere ciò che è diverso e strano in una piccola scatola per controllarlo e addomesticarlo; sentiamo il bisogno di categorizzare e fissare l'Altro/a nello spazio e nel tempo e di conseguenza, blocchiamo quella fluidità necessaria che ci aiuterebbe a capire che niente è permanente e che tutto è in costante cambiamento, si sovrappone, si mescola, chiede in prestito e offre a sua volta qualcosa di diverso per contenuto e forma da quella che era la sua condizione iniziale.

Queste idee rispecchiano la mia convinzione che i metodi pedagogici dovrebbero sempre permettere alle nozioni e ai saperi di fluire, trasformarsi, sovrapporsi, circolare, essere condivisi e ritrasmessi. L'interculturalità mi sembra profondamente e intimamente intrecciata alle politiche pedagogiche, anche perché, come ci ricorda Covi, non può operare come semplice sostantivo, come concetto metafisico; l'interculturalità è un esercizio/un'azione stancante e spesso frustrante di trasformazione e richiede di mettere in gioco continuamente differenze, culture, tradizioni, e sistemi di pensiero – tutti al plurale. Si tratta di una pratica stimolante di consapevolezza che apre il soggetto alla sua vulnerabilità, all'opacità dell'esperienza vissuta, alla dolorosa necessità di aprirsi agli Altri/alle Altre e al rischio, che è sempre presente, di perdere le proprie certezze e sicurezze per abbracciare la fluidità e il cambiamento, le contraddizioni e la molteplicità.

È stato difficile selezionare un oggetto che fosse trans-disciplinare e capace di manifestare la vera natura del genere e dell'interculturalità; alla fine, ho scelto la canzone "Across the Lines" di Tracy Chapman (1985). Speravo che questa canzone, codificata attraverso il discorso internazionale della musica, aiutasse il pubblico ad identificarsi immediatamente con il suo contenuto senza porre troppi ostacoli alla sua interpretazione. Per questo motivo, senza dare alcuna spiegazione, ho fatto scorrere le parole della canzone sul video mentre le persone erano intente ad ascoltare la musica. Successivamente, facendo delle domande per sollecitare la curiosità e la perplessità del pubblico e per invitarlo a ripensare l'opposizione centro/margini, ho cercato di incoraggiare le libere interpretazioni dei presenti. Sono convinta infatti, che l'interrogazione critica e decostruzionista sia una delle pratiche d'insegnamento migliore, perché innesca il dibattito e la conversazione, due strumenti indispensabili che ci permettono di formulare opinioni e saperi condivisi, analizzarli criticamente e rielaborarli in maniera personale. Questa metodologia ci dimostra che è impossibile elaborare definizioni chiare e concetti fissi perché essi sono sempre frammentari e aperti al cambiamento; si tratta di un metodo che non ci offre facili soluzioni o risultati certi, ma che vale la pena di utilizzare.

Un aspetto cruciale che ho sottolineato durante la mia presentazione è stato il motivo per cui la ragazzina, che è al centro della canzone e che viene attaccata, non ha un nome e nessuno sembra chiedersi il perché del suo anonimato; l'essere senza nome comporta la riduzione della ragazzina a simbolo disumanizzato e dis-incarnato delle lotte razziali. Essendo senza nome, questa ragazzina è messa a tacere e destinata ad essere dimenticata e a diventare una Subalterna che in effetti non può parlare. In questo caso, la decostruzione come metodologia ci spinge a metterci in ascolto del bisbiglio debole di ciò che non può essere detto, ossia del silenzio di una donna che nessuno ha ascoltato anche se era presente. Per questi motivi, la mia presentazione si avvicina a quella di Mina Karavanta e all'analisi di Rosa Parks fatta da Covi. Seppur in maniera diversa, ciascuna di noi ha cercato di sottolineare il dilemma provocato dalla volontà di dare una voce ad una soggettività subalterna che è stata messa a tacere e resa interzionalmente invisibile dai limiti sociali e politici che la imprigionano. Appropriarsi della voce della Subalterna però, significa controllarla, addomesticarla e rinchiuderla in categorie confortevoli di sapere condiviso che sono facili da utilizzare e capire, ma che ci impediscono di oltrepassare i nostri limiti e confini.

Nessuno sembra avere il coraggio di superare il confine che separa i bianchi dai neri, ma di cos'è fatto quel confine? È fatto di stereotipi, credenze tradizionali e collettive o di opinioni personali che emergono dall'esperienza reale e vissuta? L'interculturalità svolge una funzione importante soprattutto quando smette di essere soltanto un nome e diventa un'azione che ci trasporta in una dimensione diversa e di sconforto. Ho tentato di applicare un approccio critico alla mia presentazione sovrapponendo questioni di genere e di razza, visto che le società e i saperi non possono essere considerate privi di genere e sesso. Ho concluso la mia presentazione, affermando che gli uomini e le donne sono intrappolati in una rete di reciprocità che li unisce in un destino condiviso seppur squilibrato.

2. Le riflessioni di Lisa

All'inizio della mia presentazione ho mostrato delle immagini del soffitto della Cappella Palatina di Palermo.¹ Volevo trasformare questi affreschi, per dirla con le parole di Borghi, in "contenitori per modi di pensare complessi," usarli per stimolare una riflessione critica e provocare un impatto positivo sia a livello teorico che pratico. Nelle pitture della Cappella Palatina si mescolano temi, stili ed elementi architettonici di eredità islamica ed altri appartenenti alla tradizione artistica classica e persiana; queste pitture rappresentano dunque

un “sito ibrido”² (Homi Bhabha) in cui la creolizzazione³ si manifesta come aspetto cruciale per spiegare la cultura.

Questo oggetto di sapere stratificato e complesso rappresentava il punto di partenza della mia presentazione ed era uno strumento critico importante attraverso il quale affrontavo questioni scomode. Attraverso la mia pratica d’insegnamento, intendevo dimostrare la relazione e la contaminazione tra culture e spingere il pubblico ad interrogare criticamente i saperi egemonici e la pratica politica contemporanea che promuovono e diffondono il mito di nazioni e culture pure e monolitiche. La mia presentazione era mirata a dare visibilità alle tracce dell’arte islamica che attraversano la cultura e la nazione italiana e ad illuminare gli scambi, le interazioni e i prestiti che caratterizzano la produzione culturale. Il mio obiettivo era demistificare la costruzione culturale e politica della nazione come narrazione (Bhabha, 1990) che dissimula intenzionalmente e ideologicamente le relazioni e gli scambi pacifici ed anche contrastanti tra popoli che appartengono a culture, religioni e lingue diverse. In questo senso, nella mia presentazione riecheggiavano la denuncia di Mina Karavanta contro l’“ideologia eccezionalista” della nazione e la condanna di Joan Anim-Addo contro le “dinamiche di potere” che favoriscono la presenza ed egemonia di certi corpi, di certe culture e civiltà alle spese di altri. Durante la presentazione, ho chiesto al pubblico di riflettere sulla presenza silenziosa e invisibile delle donne immortalate in quegli affreschi come danzatrici e serve, di decifrarne e giudicarne in maniera critica la rappresentazione. Il mio obiettivo era duplice: contestare la costruzione della cultura nazionale come omogenea e pura e oppormi alla rappresentazione della donna come presenza indistinta, danzatrice velata, segno iconografico completamente disconnesso e distante dal mondo reale.⁴ Con la collaborazione del pubblico, ho cercato di rivelare il processo di “disumanizzazione” al quale le donne rappresentate in questi dipinti sono state sottoposte. Il mio tentativo rifletteva in parte, l’analisi delle poesie di June Jordan sviluppata da Renata Morresi che condannava la riduzione della donna a semplice “icona.”

Intersecando l’interculturalità e il genere, ho voluto denunciare l’ingiustizia e la disuguaglianza che marchiano certi corpi e certe culture e dare visibilità alle tracce di quei corpi e di quelle culture resi invisibili dal potere egemonico. Insisto sull’importanza della traccia, definita da Edouard Glissant come il segno di un sistema di pensiero non-dominante e non-sistematico che può essere usato per esprimere la complessità e la molteplicità del mondo contemporaneo. Le pitture della Cappella Palatina rappresentano una traccia importante, poichè segnalano la presenza araba in Italia e documentano il notevole contributo offerto

dall'arte islamica alla cultura italiana.⁵ Purtroppo queste tracce purtroppo a malapena visibili nell'Italia contemporanea e sono state quasi completamente cancellate dalla memoria collettiva. Eppure, esse rappresentano una traccia preziosa e precaria che parla delle relazioni, della creolizzazione e della complessità che caratterizza le culture. In effetti, come ci ricorda Edward Said: “ogni cultura ne coinvolge altre; nessuna cultura è sola e pura, tutte sono ibride, eterogenee, straordinariamente diverse, e complesse” (Said, 1994: xxix).

Nella mia pratica d'insegnamento, il concetto di creolizzazione elaborato da Glissant viaggia dall'ambito teorico a quello pratico e trova la sua incarnazione nelle pitture stratificate e molteplici della Cappella Palatina. Questo fatto ci riporta a due metodi pedagogici cruciali per il gruppo di *ReSisters*, vale a dire la sovrapposizione della teoria con la pratica e l'interdisciplinarietà di un concetto che attraversa diversi campi del sapere.

Nella mia presentazione ritroviamo anche la decostruzione e la teoria femminista, soprattutto quando cerco di rintracciare l'evento che ha determinato l'oscuramento e la rimozione dei soggetti arabi, della cultura e della civiltà arabe dal discorso egemonico. Questa “responsabilità verso la traccia dell'altro” (Spivak, 1999: 198) mi sembra un aspetto cruciale che accomuna i pensieri di Derrida e Foucault e la teoria femminista. In effetti, come sottolinea Spivak, tutti questi approcci teorici sono caratterizzati dallo “scavo, dalla ricerca, e dalla celebrazione della soggettività storica, dallo sforzo di darle visibilità” (Spivak, 1999: 199). Ho dunque applicato la metodologia decostruzionista alla mia pratica d'insegnamento per sottolineare “la rappresentazione vacillante e ambivalente” della nazione (Bhabha, 1999: 300) e proporre una contro-narrativa capace di opporsi all'idea che le identità, le culture e le nazioni siano beni esclusivi. Attraverso la teoria femminista ho interrogato la “produzione dell'alterità” (Spivak, 1999: 215) che è implicita nella produzione culturale e nelle narrazioni nazionali. In questo senso, il mio lavoro riflette in parte l'analisi di Luz Gómez-García: entrambi i nostri interventi infatti, rivelano la costruzione storica dell'alterità.

Nello specifico, la mia pratica d'insegnamento propone una lettura alternativa della relazione tra Occidente e Oriente, Cristianesimo ed Islam, penisola italiana e mondo arabo, e offre un'interpretazione che intende promuovere un paradigma più ospitale basato sulla creolizzazione e sulle teorie elaborate da Gloria Anzaldúa. Secondo quest'ultima infatti:

Il compito della coscienza mestiza è di distruggere la dualità soggetto-oggetto che la imprigiona e di mostrare sul suo corpo e attraverso il suo lavoro come quella dualità possa essere superata. La risposta ai problemi che esistono tra la

razza bianca e quella nera, tra gli uomini e le donne risiede nella capacità di curare e porre rimedio quella ferita che nasce dal fondamento su cui poggiano le nostre vite, le nostre culture, le nostre lingue e i nostri pensieri. Lo sradicamento del pensiero binario sia a livello individuale che collettivo rappresenta l'inizio di una lunga battaglia che, ci auguriamo, determinerà la fine dello stupro, della violenza, della guerra. (102)

Per concludere, vorrei sottolineare che nella mia pratica d'insegnamento l'interculturalità compare come processo invece che come semplice concetto teorico e ci permette di leggere e interpretare le interdipendenze che caratterizzano il mondo nel quale viviamo e che producono cambiamenti reali che influenzano il nostro punto di vista e la realtà stessa. Per questo motivo, la mia interpretazione di interculturalità si avvicina all'idea di femminismo elaborata da Covi. Per lei, il femminismo è un mezzo teorico prezioso che ci offre l'opportunità di elaborare, dapprima in noi stessi e poi nelle nostre comunità, "nuove idee e azioni condivise." In effetti, come sottolinea Anzaldúa, "la battaglia è sempre stata interiore, e si gioca su terreni esterni. [...] Niente accade nel mondo "reale" se prima non succede nelle immagini che sono dentro la nostra testa" (109).

Conclusioni

Partecipare alle pratiche d'insegnamento del gruppo di *ReSisters* è stata una vera e propria sfida che ha prodotto degli effetti sul nostro sapere e sul nostro modo di vedere gli studi di genere e la pedagogia. Nel dialogo interculturale che abbiamo portato avanti in classe abbiamo dato spazio a scambi e influenze reciproche e abbiamo accettato la possibilità di cambiare intellettualmente. Per noi, la pedagogia è una pratica scandita da rotture epistemologiche che permettono la circolazione di più saperi in maniera non-lineare e contro-egemonica, una pratica che decostruisce costantemente l'opposizione docente/studente. La *differenza* in quanto "problema" è stata riconosciuta, riarticolata in termini positivi e messa in relazione con la realtà complessa e stratificata nella quale viviamo. Per questo motivo, consideriamo gli studi di genere un approccio critico che ci permette di smantellare concetti essenzialisti che interpretano la sessualità e i ruoli sessuali come predefiniti, collettivi e fissi. Riteniamo che gli studi di genere rappresentino uno strumento efficace per analizzare e interrogare criticamente la differenza di genere e le altre differenze costruite socialmente. Attraverso un'analisi complessa del genere e dell'interculturalità, il gruppo di *ReSisters* ha evitato il pericolo di insegnare gli studi di genere come una materia a sé stante e ha cercato di

mettere in relazione tale disciplina con le questioni urgenti che appartengono al mondo contemporaneo e globalizzato nel quale viviamo. Come abbiamo cercato di dimostrare in questo saggio, i metodi pedagogici e le nozioni teoriche utilizzate da *ReSisters* ci hanno offerto la possibilità di leggere, interrogare criticamente e re-interpretare il “mondo squilibrato” (Radhakrishnan, 2003) della globalizzazione e di vivere la nostra esistenza in maniera più consapevole ed attenta.

Note

¹ Per un esame dettagliato delle pitture della Cappella Palatina di Palermo, si veda la sezione “Gli Arabi in Sicilia” (35-105) e in particolare il ciclo fotografico con relative note (57-84) in Francesco Gabrieli e Umberto Scerrato. *Gli Arabi in Italia. Cultura, Contatti e Tradizioni*. Milano: Libri Scheiwiller, 1979.

² Per un’interpretazione complessa del significato di sito ibrido come luogo dove vengono superate “le polarità negative tra il sapere e i suoi oggetti, tra teoria e ragione pratica-politica,” si veda Homi K. Bhabha, “The Commitment to Theory” in *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Ed. Vincent B. Leitch et al. New York: Norton, 2001: 2379-97.

³ Glissant offre molte definizioni di creolizzazione nell’opera *Poetics of Relations*. Una di queste teorizzazioni considera la creolizzazione come il risultato “di cambiamenti reciproci che sono generati da un incrocio di relazioni” (89).

⁴ Per un’analisi complessa della donna come segno, si veda Gayatri Chakravorty Spivak, “Literature” in *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

⁵ Per un’analisi complessa dell’influenza araba in Sicilia e nel sud Italia, si veda Sibylle Mazot, “Fatimid Influences in Sicily and Southern Italy” in Markus Hattstein & Peter Delius (eds.). *Islam. Art and Architecture*. Koenigswinter: Koenemann, 2004: 158-63.

Opere Citate

Anzaldúa, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

Bhabha, Homi. *Nation and Narration*. 1990.

—. *The Location of Culture*. 2001.

—. “The Commitment to Theory” in *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Ed. Vincent B. Leitch et al. New York: Norton, 2001: 2379-97.

Butler, Judith. *Precarious Lives: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso, 2004.

Covi, Giovanna. “Decolonized Feminist Subject” in *Critical Studies on the Feminist Subject*. Trento: University of Trento, 1998.

Covi Giovanna (ed.), Anim-Addo, Joan, Borghi, Liana, Gómez-García, Luz, Goodman, Sara, Grenz, Sabine, Karavanta, Mina. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve Books, 2006.

Derrida, Jacques. *Aporias*. Trans. Thomas Dutoit. Stanford: Stanford University Press, 1993.

—. “Of Grammatology” in *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Ed. Vincent B. Leitch et al. New York: Norton, 2001.

Gabrieli, Francesco & Umberto Scerrato. *Gli Arabi in Italia. Cultura, Contatti e Tradizioni*. Milano: Libri Scheiwiller, 1979.

Glissant, Edouard. *Poetics of Relation*. Trans. Betsy Wing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.

—. *Poetica del Diverso*. Trans. Francesca Neri. Roma: Meltemi, 1998.

Mazot, Sybille. “Fatimid Influences in Sicily and Southern Italy” in Markus Hattstein & Peter Delius (eds.). *Islam. Art and Architecture*. Koenigswinter: Koenemann, 2004: 158-63.

Radhakrishnan, Rajagopalan. *Theory in an Uneven World*. London: Blackwell Publishing, 2003.

Said, Edward W. *Culture and Imperialism*. London: Vintage, 1994.

—. *Reflections on Exile and Other Literary and Cultural Essays*. London: Granta Books, 2001.

Spivak, Gayatri C. *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Sarah Harasym (ed.). New York & London: Routledge, 1990.

—. *A Critique of the Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

Le politiche della traduzione

L'Altro Arabo: genere, interculturalità e una lingua che si fa lingua

Luz Gómez-García

Diciamo pure che alcune persone ci sembrano trasparenti. Tuttavia, dobbiamo ricordare che un essere umano può essere un enigma assoluto per un altro. Ci rendiamo conto di questo quando arriviamo in un Paese straniero che ha tradizioni completamente diverse dalle nostre; ci troviamo del tutto disorientati anche quando capiamo molto bene la lingua di quel Paese. In realtà, non *capiamo* la gente. (E non perché non capiamo quello che si stanno dicendo). Non riusciamo a metterci nei loro panni.

Ludwig Wittgenstein

In questo passo, citato da Clifford Geertz nell'opera *The Interpretation of Cultures* (13), Ludwig Wittgenstein affronta il problema della comprensione reciproca e parla di un'esperienza comune e vitale per il nostro gruppo, quella della significazione; per *ReSisters*, l'esperienza del viaggio e dello straniamento ci obbligano a riflettere sui limiti del linguaggio e sulla funzione dello *s/conforto*. Queste due questioni rappresentano due interessi fondamentali della pratica collaborativa di insegnamento/apprendimento/ricerca portata avanti dal gruppo di *ReSisters* negli scorsi cinque anni. Si tratta di una pratica che si basa su due concetti chiave: il linguaggio e la rappresentazione (nel suo doppio significato di “interpretazione” e “performance”). Durante la terza fase del progetto di Athena (2007-2009), il nostro obiettivo pedagogico – e l'analisi teorica su cui tale obiettivo si basava – era concentrato sui concetti di genere e interculturalità. Nello specifico, mi riproponevo di descrivere la rete di significati (oggetti, azioni ed effetti riempiti di significato) all'interno della quale si situa una lingua – nel mio caso l'arabo.

La mia indagine è influenzata dalla pratica della conversazione come strumento principale per l'auto-analisi. *ReSisters* è un gruppo di femministe che conversano attraverso diverse discipline, diverse lingue, generazioni, livelli di impegno sociopolitico e di appartenenza nazionale. I contesti nei quali abbiamo sviluppato le nostre pratiche d'insegnamento individuali sono diversi e aperti allo scambio reciproco. Nei nostri seminari, workshop, e corsi abbiamo cercato di trovare delle risposte alla seguente domanda: Come si costruisce un dialogo di genere e interculturale? In questo saggio, cerco di rispondere a questa domanda e allo stesso tempo di parlare e interrogare criticamente le politiche di rappresentazione dell'Altro Arabo, perché intendo approfondire le possibilità offerte dalla conversazione come

strumento interculturale e soprattutto come finalità primaria e cruciale dell'interculturalità; intendo inoltre dimostrare come l'interculturalità da sola non sia in grado di fornirci un aiuto valido per rispondere a questa domanda. Per *ReSisters*, fornire delle risposte fisse invece che andare alla ricerca delle problematiche sottese alle questioni affrontate sarebbe paragonabile a cominciare una conversazione con una risposta già condivisa e comoda e dimenticare le domande che ci hanno spinte a intraprendere quella stessa ricerca. Di conseguenza, il gruppo di *ReSisters* ha cercato di dare ascolto alle risposte proposte da altri o, citando Geertz, di “includerli nel resoconto di ciò che l'essere umano ha detto” (30) per interrogare e criticare il loro sistema di pensiero.

1. Dialogo o conversazione? Il linguaggio come presenza

Nella nostra pratica giornaliera d'insegnamento il concetto di *lingua franca* è ampiamente contestato, soprattutto se prendiamo in considerazione la situazione educativa dell'Europa alla fine del XX° e all'inizio del XXI° secolo. Tuttavia, l'aumento dei flussi migratori provenienti da tutto il mondo e diretti in Europa e la mobilità degli/delle studenti, che sono incoraggiati a spostarsi dai progetti europei Socrates ed Erasmus, hanno radicalmente cambiato questo modo di pensare. Il passaggio da una *lingua franca* al multilinguismo, che caratterizza ormai i contesti d'insegnamento dell'Europa di oggi, trasforma la “lingua come assenza” in una presenza tangibile che può diventare piuttosto problematica. L'esplosione delle lingue in classe è la materializzazione di un trasferimento che dal singolo si sposta alla collettività, dal privato al pubblico, dall'assenza alla presenza, tutti denominatori che sono comuni all'esperienza dell'interculturalità.

Vorrei soffermarmi anche sul ruolo primario svolto dall'interculturalità nel processo di apprendimento di una seconda lingua. In questo contesto, la lingua diventa lo strumento e allo stesso tempo l'obiettivo della pratica quotidiana d'insegnamento; la lingua diventa inoltre l'oggetto di una riflessione teorica. La mia esperienza come lettrice di arabo in Spagna ha influenzato questa mia riflessione soprattutto quando “presento” la lingua all'interno del processo d'insegnamento.

Durante le nostre pratiche d'insegnamento, basate su un processo di codificazione linguistica e tenute in diversi contesti pedagogici (Trento, Atene e Goldsmith), l'inglese, l'italiano, il tedesco, lo spagnolo e l'arabo rappresentavano le lingue della comunicazione e dello scambio interculturale. In questo senso, il linguaggio è diventato il protagonista delle nostre lezioni. Due aspetti differenziano la lingua come soggetto di una conversazione dalla

lingua come semplice strumento di comunicazione: la conversazione, intesa come superamento del dialogo, e la creazione di *una lingua che si fa lingua*, vale a dire un codice linguistico che si rifa continuamente lingua.

I.a. Il dialogo vs. la conversazione

Come insegnante di arabo e di studi arabi e come membro del gruppo di *ReSisters* ho sperimentato personalmente questi due elementi. L'esperienza con *ReSisters*, mi ha spinto a prendere in considerazione le differenze che separano il dialogo dalla conversazione e a riflettere sul ruolo centrale che quest'ultima riveste nel sistema teorico e metodologico sviluppato dalla mia pratica d'insegnamento e su quello elaborato dalla ricerca pedagogica di *ReSisters*. Ci siamo chieste e questa domanda è diventata la forza motrice dell'intero progetto: Come possiamo elaborare un dialogo di genere e interculturale? Nel mio lavoro, questa domanda si sovrappone alla distinzione tra dialogo e conversazione che introduce il concetto di *lingua che si fa lingua*, un'espressione che sottolinea la doppia funzione della lingua come soggetto e come strumento metodologico utilizzato da *ReSisters*.

Per illustrare la tensione concettuale che differenzia il dialogo dalla conversazione, prendo in considerazione la lingua come sistema fatto di regole o strutture, vale a dire come dizionario e sistema grammaticale. Ho cercato nel dizionario il significato associato a questi termini; il dizionario è un oggetto molto utilizzato da coloro che imparano una seconda lingua, ma è anche fonte di disaccordo e contestazioni quando chiediamo ai/alle nostri/e studenti di *dimenticarsi* di usare il vocabolario nella nostra attività giornaliera in classe. Queste sono le definizioni di "dialogo" e "conversazione" che si trovano nel *The Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* e che meglio si adattano al nostro obiettivo:

Dialogo: 2 a: una conversazione tra due o più persone; ancora: uno scambio simile tra una persona e qualcos'altro (ad esempio un computer) b: uno scambio di idee e opinioni c: una discussione tra rappresentanti di vari partiti per risolvere un eventuale conflitto.

Conversazione: 2 a (1): uno scambio orale di sentimenti, osservazioni, opinioni o idee (2): esempi di tale scambio a: una chiacchierata b: una discussione informale da parte di rappresentanti di governo, istituzioni o gruppi c: uno scambio simile ad una conversazione.

In queste definizioni, il termine “dialogo” fa riferimento ad una forma specifica di conversazione che privilegia la posizione dei soggetti nello scambio (tra), mentre la definizione di “conversazione” pone l’accento sul modo in cui la conversazione è condotta (“orale,” “informale”) e sull’oggetto del conversare (“sentimenti, osservazioni, opinioni, idee”). Per questo motivo, non esiste una conversazione con il computer e la conversazione non è mirata alla risoluzione di un conflitto ma piuttosto a prendere in considerazione più punti di vista. Giovanna Covi riassume questo punto così: “La conversazione non è solo una modalità che ci consente di interrogarci intellettualmente, dando vita a delle partecipazioni che potrebbero cambiare il suo sviluppo; è anche un’indagine che potrebbe fermarsi ancor prima di aver concluso la propria ricerca.”

L’etimologia specifica a ciascun termine ci dice molte cose riguardo al loro significato. Il termine dialogo ha una radice greca (*legein*) che significa “riunire, dire, parlare.” Il prefisso *dia* introduce una sfumatura che significa “attraverso.” Il termine conversazione invece, deriva dal latino *conversatio* o “associarsi con.” In origine significava anche “condotta, comportamento” anche se si tratta di un significato ormai obsoleto.

Che significati assumono i termini “dialogo” e “conversazione” per una persona di madrelingua spagnola che si confronta con la pratica dell’interculturalità così come proposta da *ReSisters*? E per una docente di lingua e letteratura araba che vuole trasmettere la propria esperienza alla classe? Entrambi i termini esistono anche in spagnolo: *diálogo* e *conversación*. Il loro universo cognitivo quindi è lo stesso di quello della lingua inglese, anche se il *Dizionario dell’Accademia Reale Spagnola* spiega il termine *conversación* con un significato ormai caduto in disuso, vale a dire come “*comunicación y trato carnal, amancebamiento*” (“rapporto sessuale, coabitazione fuori dal matrimonio”) che è l’opposto del significato invocato da *ReSisters*. Per quanto riguarda l’arabo, è utile citare alcune specificità dei termini usati come equivalenti della coppia “dialogo-conversazione.”¹ L’equivalente di dialogo (*hiwar*) appartiene al campo semantico del “ritornare, andare di ritorno” ed è legato etimologicamente ai verbi “rispondere” e “rifiutare.” La parola araba per conversazione (*hadith*) significa “narrazione, notizie, referenza;” allo stesso tempo, è un aggettivo che significa “nuovo.” La lingua araba distingue tra l’atto di conversare (*hadith*) e il suo oggetto (*muhadatha*) e utilizza entrambe le forme nel senso attivo (*hadith*) o passivo (*muhadatha*).

Un esempio tratto dal mondo politico contemporaneo dimostra che c’è una confusione riguardo all’uso dei termini *dialogo* e *conversazione*. Il conflitto arabo-israeliano è condotto generalmente attraverso “conversazioni” nelle quali né i metodi né i soggetti corrispondono alle modalità definite da questo concetto; si tratta piuttosto di pratiche riferite al termine di

dialogo. L'elemento del *tra* precede quello del *con* che presuppone un'idea di pluralità e uguaglianza. Esempi come gli interventi culturalmente "appropriati," la presenza di intermediari turchi tra i siriani e gli israeliani, l'azione della mediazione americana tra Fatah e il governo israeliano testimoniano un tipo di intervento selettivo. La società civile israeliana e l'occupazione di Gaza e della Cisgiordania, con Hamas che diventa il corpo politico rappresentativo del popolo palestinese, rivelano l'indebolimento e addirittura l'assenza del *con* che la conversazione tra due parti presuppone o dovrebbe implicare. Per quanto riguarda l'obiettivo finale, se si vuole risolvere il conflitto arabo-israeliano, che è nato in seguito all'istituzione dello Stato di Israele nel territorio storico della Palestina, si deve dare vita a quella che il *The Merriam-Webster's Dictionary* definisce "una discussione tra rappresentanti di più partiti per risolvere un conflitto." Ogni elemento della lingua ha un suo costo, e la confusione lessicale della lingua inglese o spagnola potrebbe spiegarci perché sia così difficile risolvere quel conflitto. Ancora una volta, un confronto con la lingua araba potrebbe aiutarci ad avere una percezione più chiara di quello che gli arabi pensano del conflitto arabo-israeliano e convincerci ad aggiungere anche la risposta degli "Altri" nel catalogo mondiale delle culture promosse da Geertz: in arabo infatti, queste "conversazioni" sono tradotte dal termine *hiwar*, che appartiene al campo semantico espresso da verbi come "ritornare, venire di ritorno, rispondere, rifiutare," o *muhadathat*, ossia "narrazioni, notizie, referenze" – in altre parole, tali termini sottolineano la passività che caratterizza i partecipanti di una conversazione. Per questo, non si parla mai di un *hadith* arabo-israeliano.

1.b. Verso una lingua che si fa lingua

Il sapere riflessivo della lingua come coscienza o consapevolezza linguistica ci aiuta a capire come il gruppo di *ReSisters* abbia elaborato una metodologia della conversazione che opera sia come critica sia come mezzo che si spinge oltre i limiti del dialogo.

Nelle nostre attività che non si concentrano solo sulla pedagogia ma anche sulla ricerca, e sono state raccolte nel volume precedente *ReSisters in Conversation, Representation, Responsibility, Complexity, Pedagogy*, abbiamo sviluppato un processo che si fa lingua e una metodologia che combina metodi persuasivi, narrativi, di recupero e comunicazione del sapere in un processo aperto. Secondo Alton L. Becker, il farsi del linguaggio "è determinato dal contesto. Il processo linguistico trasforma ed è trasformato dal contesto" (9). Per questo motivo, intendo il farsi della lingua come una rete di contesti (spazio, tempo, relazioni, emozioni, cose capite) che condiziona il processo cognitivo creando un terzo codice² tra

coloro che parlano, tra la miriade di comportamenti linguistici e culturali che hanno motivi e risultati specifici e sono influenzati dalle circostanze in cui tale comunicazione si sviluppa. La conversazione di *ReSisters* è mirata a produrre una “*lingua che si fa lingua*” attraverso delle pratiche pedagogiche e teoriche specifiche.

La comunicazione interculturale è il risultato di un’esperienza creativa e originale in una lingua performativa che non tiene conto delle lingue molteplici e diverse che vengono utilizzate in classe. Abbiamo cercato di introdurre nel nostro discorso un’interpretazione parallela, ma ci siamo accorte ben presto che era inutile tradurre in inglese, italiano, spagnolo e tedesco, perchè le voci che la nostra conversazione strappava al silenzio rimanevano comunque dei presenti assenti aldilà dell’operazione Saussuriana del segno. Il termine “presenti assenti” sostituisce in questo caso il termine Altri/e o concetti come “subalterni” o “marginali,” largamente impiegati nel mondo accademico. Il primo termine è più in linea con i principi di responsabilità e rappresentazione che hanno guidato la nostra conversazione fin dall’inizio. La nozione di “presente assente” infatti, ha una doppia origine. Si ispira all’espressione poetica coniata da Mahmoud Darwish per indicare la sua identità di palestinese che si deve confrontare con la realtà dello Stato di Israele;³ questo termine inoltre, mantiene una relazione dialettica con la nozione di subalterno resa famosa da Gayatri Spivak. In questo senso, il termine di presente assente pone l’accento su una crisi della coscienza e la esprime. Tale definizione però, non implica l’idea strutturale di cambiamento che distingue la subalterna nella teoria di Spivak. Mina Karavanta, ad esempio, parla di questo soggetto subalterno trasformandolo in una “subalterna di genere come figurazione interculturale che, emergendo da e rispondendo alle egemonie locali e nazionali, occupa sempre e fin dall’inizio il sito della società civile transnazionale, ciò che chiamiamo una società civile globale.” La nozione di un soggetto che opera in contesti transnazionali ed inter-discorsivi e pone una sfida ai confini geografici, culturali e politici è molto vicina all’idea di *una lingua che si fa lingua*. Se viene portata all’estremo, questa figurazione determina una rottura con diverse istituzioni: lo stato-nazione, la lingua, la razza, il sesso, la religione, il libero mercato e i diritti umani. In questo nuovo sistema di pensiero, le varie voci sono invocate in quanto “presenti assenti” che potrebbero creare a loro volta una loro lingua specifica che supera i limiti e il relativismo della retorica postcoloniale. Lo stupore espresso da Marina Calloni nei confronti del Rwanda ci dimostra quanto sia facile cadere in una sorta di relativismo che sostituisce i diritti civili e politici con l’aiuto umanitario, la sicurezza umana con la sicurezza sociale e le voci dei presenti assenti con quelle di soggetti subalterni neocoloniali.

Una lingua che si fa lingua consente alle voci dei presenti assenti di abolire la cultura come teoria o come entità equilibrata che risponde ai processi sociali e agli eventi, ai comportamenti, alle istituzioni, alle creazioni materiali inclusa l'architettura, le arti sceniche e visuali, l'arte e la letteratura, il sapere e la tecnica. La nozione di cultura come teoria si avvicina alla nozione di cultura come "descrizione densa," vale a dire come contesto in cui tutti gli elementi citati sopra "possono essere descritti in maniera comprensibile – ossia, densa" (14). Tale concetto si avvicina al discorso contro-Orientalista sviluppato da Edward Said nella sua critica sul bisogno imperialistico della cultura. Said ci offre "un'integrazione innovativa di orientazione contrappuntistica della storia, una visione immaginaria addirittura utopica che riconcilia in maniera liberatoria (invece che limitante) teoria e performance; si tratta di investire non in nuove autorità o istituzioni e in cause già stabilite, ma in una sorta di energia nomadica, migratoria e anti/narrativa" (Said, *Culture and Imperialism*, 279). *Una lingua che si fa lingua* è soprattutto una lingua fatta di sensibilità piuttosto che di razionalità, di affetti più che di concetti, di empatia più che d'indulgenza, di comprensione più che di significato. Tale lingua condivide molti dei fattori performativi, dei dubbi, delle riserve, della resistenza e degli affetti di cui parla Liana Borghi nel suo saggio. Eppure, credo che l'espressione "lingua periperformativa" che Borghi ci presenta come alternativa per indicare una lingua che oltrepassa il livello performativo, allontani l'oggetto (la lingua) dal soggetto, vale a dire, dalla lingua stessa ponendo l'attenzione sulle modalità d'operazione. Credo che uno degli obiettivi finali di *ReSisters* e uno dei risultati raggiunti in termini interculturali sia stato plasmare la lingua sul modello della conversazione.

II. I limiti di una lingua che si fa lingua: stereotipi e vocabolario

Le varie presentazioni tenute da docenti e studenti durante il primo ciclo di incontri nell'autunno del 2007 all'Università degli Studi di Trento erano mirate ad esprimere la relazione tra lingua e interculturalità. Ci siamo chieste se la nostra idea di lingua tradizionale – come somma di linguaggio e discorso – fosse utile per creare un codice interculturale che non dipendesse da limiti ideologici e che fosse socialmente e politicamente responsabile ed efficace in termini di rappresentazione. Volevamo valutare la possibilità di mettere in pratica un lingua che si fa lingua in un ambiente teoricamente favorevole alla pratica interculturale.

Durante il workshop, abbiamo chiesto ai partecipanti (quindici studenti e colleghi del gruppo di *ReSisters*) di scrivere su un foglio cinque nomi comuni e cinque nomi propri che caratterizzassero gli arabi. Le varie risposte individuali sono poi state raccolte. I risultati

includevano 61 nomi propri e 63 nomi comuni. Di questi, 14 erano stati ripetuti per un totale di 43 nomi propri non ripetuti e 48 nomi comuni citati una sola volta.

Due stereotipi erano predominanti nella rappresentazione linguistica degli arabi elaborata dalla classe, nonostante i presenti partecipassero ad un corso di interculturalità e di genere. *Arabo/a*, il termine che dovevano caratterizzare, viene confuso con *musulmano/a*; i concetti legati a quest'ultimo campo semantico sono prevalenti e inducono in errore come nel caso del riferimento a Istanbul o ad altri nomi o nozioni che abbiamo classificato nel cerchio dell'“Ignoranza.” Sorprende il fatto che nessuno abbia citato invece la parola *Islam*, sebbene i suoi contenuti siano molto presenti perfino in termini islamofobi; questo fatto può essere spiegato come risultato della correttezza politica che distingue i partecipanti di corsi come questo. Un altro segno che testimonia una certa tendenza all'autocontrollo linguistico è il fatto che, nonostante il genere rappresenti uno degli elementi analizzati in questo corso, il solo termine ripetuto in questo campo semantico è quello di *hijab*. Per quanto riguarda i nomi propri inoltre, ci sono 14 nomi maschili e solo 5 nomi femminili. Questo potrebbe dimostrare una chiara lacuna nei confronti delle donne arabe ed è un aspetto cruciale della rappresentazione interculturale che mi ha spinto a pianificare come segue la seconda parte della mia presentazione.

Sebbene non sia veramente efficace estrapolare delle regole astratte sulla base di un esercizio così limitato che non ha validità statistica, è comunque possibile riconoscere e fare delle generalizzazioni sulle modalità attraverso le quali opera la costruzione dell'alterità. Nel “Prologo” di *Orientalism*, Said osserva:

lo sviluppo e il mantenimento di ogni cultura richiede l'esistenza di un alter ego diverso e che sia in competizione con esso. La costruzione dell'identità – sia essa riferita all'Oriente o all'Occidente, alla Francia o alla Gran Bretagna, è pur sempre un repository di esperienze collettive distinte, essa è in definitiva una costruzione – presuppone la creazione di opposti e “altri” la cui esistenza è sempre soggetta alla continua interpretazione e re-interpretazione della loro differenza da 'noi.' (332)

In questo passaggio, Said ci spiega come la costruzione dell'identità non sia un fenomeno statico, ma un processo basato sull'interazione storica, sociale, intellettuale e individuale che coinvolge sia gli individui che le istituzioni. L'esperienza pedagogica presentata in questo saggio dimostra come il linguaggio interpreti gli arabi in un ambiente intellettuale eccezionale e socialmente predeterminato senza che si ricrei per l'occasione una *lingua che si fa lingua*. Tale esperienza ci dimostra che, perfino in contesti disposti a opporsi agli stereotipi e a

criticare valori sociali e politiche prevalenti, l'alterità è profondamente radicata nella costruzione identitaria. Said avrebbe sicuramente definito questo tipo di esperienza come un esempio futile, eppure sono convinta che esso ci dimostri ed esemplifichi ciascuno dei termini che caratterizzano questa questione.

La ricreazione dell'Altro/a Arabo/a nell'immaginario collettivo europeo del XXI° secolo è una costruzione storica e non un esercizio mentale che risponde a specifiche circostanze politiche che dipendono dalla penetrazione psico-sociale dei mass media,⁴ dalla legislazione europea in materia di immigrazione, dalle relazioni economiche dipendenti tra i Paesi a sud del Mediterraneo la cui sfera ideologica, morale ed educativa sono influenzate dalla retorica e dai discorsi cristiani. Il vocabolario che emerge dall'esercizio proposto in classe rappresenta l'arabo come un Altro/a sul piano psicologico ("non incline all'igiene," "parole che non si capiscono," "poco rispettoso"), morale ("prepotente," "tradizionalista," "egoista," "maschilista"), fisico ("pelle scura/occhi neri," "vestito di bianco," "barba") e politico ("conflitto," "discriminazione," "guerra santa"). Le sole immagini positive indicano un senso dell'esotico che dipende anch'esso dalle rappresentazioni coloniali e dalla subordinazione dell'Altro/a ("ballo," "allegra," "caffè," "mosaico," "Alhambra," "Le 1001 Notte"). Questa esperienza ci ha spinte a riconsiderare il collegamento tra rappresentazione e responsabilità, che sta al centro del nostro progetto, e a impiegare la pedagogia interculturale per interrogare questa relazione.⁵

Di fronte all'ignoranza della classe nei confronti dell'Altra, ossia la donna araba, e per affrontare la questione della responsabilità del soggetto nelle politiche della rappresentazione, abbiamo deciso di elaborare la seconda attività in maniera diversa. In particolare, abbiamo spostato il centro della nostra attenzione sulla donna araba e abbiamo introdotto in classe le voci di queste Altre: donne arabe che parlano di loro stesse e che narrano le loro storie nel loro ruolo di presenti assenti.

III. Ripensare l'interculturalità: le voci delle presenti assenti

Portare i soggetti della nostra conversazione interculturale dall'assenza alla presenza e permettere loro di parlare con la loro voce sono stati gli obiettivi centrali dell'esperienza pedagogica condotta durante il corso di *Studi di Genere e Intercultura* a Trento nella primavera del 2008. Si è trattato innanzitutto di una critica provocativa riguardo ai limiti di una conversazione che non mette in questione le contingenze e il monolinguisimo che

caratterizzano la rappresentazione culturale. Abbiamo deciso di rispondere alle seguenti domande:

- a) La conversazione, ma con le parole di chi?
- b) Chi parla e a chi?
- c) Di cosa stiamo parlando?

Per rispondere a queste domande, ho proposto di analizzare il film di Silvia G. Ponzola, *A Woman's Word [Parola di donna]*. Il film è stato un trampolino di lancio per riflettere e rendere manifesta la tensione dialettica implicita nell'“Altro/a” e trasformarla in un elemento decisivo ed efficace per articolare una narrazione interculturale.

Nel film *A Woman's Word*, tre scrittrici arabe contemporanee narrano ad un pubblico occidentale la loro esperienza come creatrici di opere letterarie.⁶ Le autrici in questione sono Nawal al-Saadawi, Hanan al-Shaykh e Janata Bennuna. Tutte e tre scrivono in arabo, privilegiano il genere romanzesco,⁷ appartengono a generazioni vicine e sono riconosciute e apprezzate in tutto il mondo arabo. Saadawi, al-Shaykh e Bennuna sono accomunate da una vita privata non-conformista (hanno ricevuto dei dottorati in diversi Paesi arabi e musulmani, sono divorziate, sono state coinvolte in matrimoni interreligiosi oppure sono single). Tutte e tre si sono impegnate moltissimo per combattere l'ignoranza e l'oppressione che soffocano le società arabe, una dedizione questa che è stata rafforzata dalla loro passione per la letteratura. Nonostante ciò, le tre donne si differenziano per nazionalità, attivismo politico, militanza femminista e per il modo con cui si avvicinano al processo artistico, alla telecamera e al pubblico che le osserva da dietro quella telecamera. Come intendo dimostrare nella prossime sezioni, le tre scrittrici si differenziano anche per la ricezione che esse hanno avuto in Occidente.

IIIa. Nawal al-Saadawi (Delta del Nilo, 1930)

Al-Sadawi è laureata in psichiatria ed è anche un'attivista dei diritti umani. Ha scritto più di venti opere nelle quali affronta gli aspetti più denigranti della società araba. La sua scrittura è iperrealista⁸ e solitamente si concentra sulla vita di una donna. Per Saadawi, la scrittura è un'arma per combattere l'immobilità, uno degli strumenti più efficaci per contestare il patriarcato e un catalista politico ed ideologico. Per Saadawi, l'oppressione delle donne arabe provoca una condizione di degrado morale e materiale che investe tutti gli strati sociali e che potrà essere superata solo attraverso il cambiamento delle leggi e delle istituzioni che

regolano la società nel suo complesso. Il pericolo rappresentato da un messaggio di questo tipo deve aver sicuramente turbato il governo di Anwar al-Sadat (1970-1981). Il presidente egiziano incarcerò Saadawi e altri duemila intellettuali, che avevano criticato i suoi modi autocratici, un mese prima del suo assassinio da parte dei fondamentalisti islamici. Anche dopo la sua liberazione, la “minaccia” letteraria di Saadawi ha continuato a colpire lo strato politico, sociale e istituzionale della società egiziana e i suoi attacchi sono stati diretti anche contro gli islamisti. Il romanzo, *The Fall of the Imam [La caduta dell’Imam]* del 1988, è stata una delle prime opere in cui Saadawi analizza il fenomeno del fondamentalismo islamico. Gli ulama ufficiali dell’Università al-Azhar, il centro islamico più importante del mondo, ha incluso varie opere di Saadawi nella lista dei libri “proibiti.”

Saadawi è una femminista impegnata che presenta il conflitto dalla prima linea, sceglie di rappresentare eroine tragicamente devote ad una causa ed usa uno stile diretto e realista che spazia dai romanzi alla saggistica (*The Hidden Face of Eve*), al teatro (*Izis*)⁹ e all’autobiografia (*Memoirs of a Woman Doctor and Memoirs from the Woman’s Prison*). La pubblicazione di *Woman at Point Zero* (1975) è stata la conclusione di quella che Miriam Cooke chiama la trilogia dei “tre romanzi femministi” (“Arab Women Writers,” 454): *The Death of the Only Man on Earth* (1974, tradotto in inglese con il titolo *God Dies by the Nile*, 1985) e *Two Women in One* (1974). L’iperrealismo delle immagini, la prosa rapida e una storia stimolante sono gli ingredienti che Saadawi utilizza per affrontare questioni complesse come la religione, la sessualità, l’oppressione e la protezione dell’uomo e della famiglia. Saadawi non può essere interpretata attraverso rappresentazioni binarie (rurale/urbana, tradizione/modernità, maschio/femmina) che caratterizzano invece altri autori ed autrici egiziane. Saadawi trascende le dicotomie poiché si posiziona al centro di un’ampia rete di ramificazioni religiose, sociali, economiche e di genere che sono state prodotte dalla sua più grande ossessione: il patriarcato (Malti-Douglas, 207).

Nel film *A Woman’s Word*, Saadawi legge molti estratti del suo romanzo *Woman at Point Zero*; quello che segue è uno dei frammenti che potrebbe essere particolarmente utile in classe:

Una volta mi colpì su tutto il corpo con la scarpa. La mia faccia e il mio corpo erano gonfi e pieni di lividi. Lasciai la casa e andai da mio zio. Ma mio zio mi disse che tutti i mariti picchiano le loro mogli e la moglie di mio zio mi confermò che suo marito la picchiava spesso. Le risposi che mio zio non

poteva avere l'abitudine di picchiare sua moglie, perché era uno *shaykh* rispettato e conosceva molto bene la religione. Ma lei continuò dicendo che sono proprio gli uomini che praticano la religione a picchiare le mogli. I precetti della religione permettono una tale punizione. Una donna virtuosa non può lamentarsi di suo marito. Il suo compito è l'obbedienza assoluta. (44)

La potenza radicale di Nawal al-Saadawi ha esercitato una notevole influenza sulle opere letterarie prodotte dalle donne egiziane delle generazioni successive che usano la scrittura come strumento per denunciare la violenza di una realtà degradata sia per gli uomini che per le donne. Saadawi è un punto di riferimento fondamentale nella letteratura e critica araba sia all'interno che all'esterno del mondo arabo.¹⁰

III.b. Hanan al-Shaykh (Beirut, 1945)

La pubblicazione nel 1980 di *Hikayat Zahra (The Story of Zahra)* della scrittrice libanese Hanan al-Shaykh inaugurò una nuova epoca per la scrittura femminile in arabo. La protagonista (Zahra) affronta con determinazione e coraggio questioni molto controverse, che spaziano dalla sessualità araba alla situazione politica e sociale, come l'aborto, l'adulterio, la verginità, la morte, la guerra, l'esilio, l'emigrazione e così via. Queste tematiche vanno a creare una fitta rete di connessioni che la mente malata di Zahra non riesce a districare; come la società libanese anche Zahra cerca di superare questi conflitti attraverso la soluzione illusoria offerta dalla violenza della guerra civile (1975-1990). Nel romanzo, al-Shaykh dà voce a quelli che normalmente non hanno voce: mi riferisco ai deboli e ai nullatenenti, che sono stati abbandonati dal destino, ma che sono riusciti a sopravvivere anche se la loro forza e indipendenza non garantiscono loro la felicità e la sopravvivenza. La lingua di al-Shaykh rispecchia la decomposizione dell'ordine costituito: ne deriva una lingua araba nuova, fresca e provocatoria. Questa lingua riflette una Beirut distrutta dalla guerra; i "decentristi di Beirut," come li chiama Miriam Cooke in *War's Other Voices*, elaborano infatti un nuovo modello di attivismo letterario femminista che rappresenta la realtà come evento complesso che non deve essere copiato in maniera romantica, realistica o impressionistica, ma trasformato attraverso la scrittura. Non sorprende il fatto che, poco dopo la sua pubblicazione, *The Story of Zahra* fu inserito nella lista di libri proibiti da una varietà di regimi e istituzioni arabe.

La forza delle immagini, la complessità dei ritratti dei vari personaggi (che rendono più umani anche i meno piacevoli, compresa Zahra), l'uso di diverse voci interiori che emergono da una realtà disintegrata e un tipo di realismo sensuale e suggestivo rappresentano i risultati

stilistici migliori di al-Shaykh. Le sue opere sono diverse dalle altre per gli spazi geografici nei quali sono inserite. Questi spazi diventano i protagonisti della narrazione: Beirut (*Beirut Blues: a Novel*), Londra (*Only in London*), l'Arabia Saudita (*Women of Sand and Myrrh*), lo Yemen rurale (*I Sweep the Sun Off Rooftops*), l'Africa orientale, per nominarne solo alcuni. Essi determinano sia la lingua che gli eventi che vengono narrati e che finiscono per oltrepassare i confini politici all'interno dei quali sono raccontati.

Nel film *A Woman's Word*, la vita di Hanan al-Shaykh a Londra è in netto contrasto con la sua infanzia e gioventù in Libano. Eppure, questa opposizione va letta alla luce delle affermazioni di al-Shaykh riguardo alla sua identità: "Prima di tutto, sono una scrittrice araba. Credo che sia la lingua a determinare quello che uno è."¹¹ Il pubblico dovrebbe fare attenzione alla nitidezza e alla delicatezza con le quali l'autrice scrive in arabo su una pagina bianca, perché si tratta di una coscienza linguistica che è fortemente ancorata alla sfera sociale e politica, come dimostrano l'ambito creativo e romanzesco del suo lavoro. La sua espressività infatti, non ha eguali nella letteratura araba moderna. Il seguente frammento estratto dal racconto breve "Qut al-Qulub" rivela molte delle questioni affrontate in questo saggio:

i villaggi erano come borse svuotate del loro contenuto e buttate da una parte, come se la guerra fosse scoppiata e tutti gli uomini fossero stati chiamati a combattere. Era successo questo: gli uomini avevano abbandonato i loro negozi bui, che erano soltanto degli armadi di legno, per andare a lavorare in Arabia Saudita, lasciando i villaggi alle donne. Visitavano le loro famiglie una volta all'anno quando file di taxi arrivavano dall'aeroporto riempite di televisioni, video registratori e lenzuola. Questo si ripeteva fino alla fine della loro vita attiva quando tornavano a casa per l'ultima volta e si preparavano ad affrontare la vecchiaia e la morte. Non si accorsero però, che le loro donne erano totalmente cambiate e comunicavano in una lingua che capivano solo loro. (216)¹²

III.c. Janata Bennuna (Fez, 1943)

Jenata Bennuna è stata una delle prime donne marocchine a scegliere di scrivere in arabo in un Paese la cui elite aveva scelto e sceglie ancora oggi il francese come lingua per esprimersi in pubblico.¹³ Bennuna pubblica la sua prima raccolta di racconti nel 1967 (*Li-yaskut al-samt/Down with silence!*) ed è stata pioniera del giornalismo femminista. Nel 1965, fonda la

rivista culturale araba *Shuruq* che chiude all'inizio degli anni '70. Da quel momento, l'interesse sociale di Bennuna si concentra sull'istruzione, un campo a cui ha dedicato tutta la sua carriera come insegnante delle scuole superiori e come preside di una scuola femminile di Casablanca.

La lotta per l'indipendenza del Marocco dalla Francia (raggiunta nel 1956), le richieste delle donne che componevano il movimento nazionalista e l'accanita difesa dell'arabicità del Marocco rappresentano gli aspetti che caratterizzano la vita di Bennuna e di cui parla nel film. A differenza di Nawal al-Saadawi e Hanan al-Shaykh che parlano in inglese, Bennuna insiste nel voler esprimersi solo in arabo davanti alla telecamera. La decisione di parlare in arabo in tutte le occasioni e durante tutta la sua vita diventa un principio a cui l'autrice non rinuncia mai; a causa di questa sua ostinazione, è stata rappresentata in maniera negativa, e il suo lavoro è stato addirittura marginalizzato dai circoli accademici del Marocco e della Francia, ossia da quelle istituzioni che regolano il canone letterario. Il ruolo marginale del Marocco inoltre, rispetto al centro culturale e geografico del mondo arabo rappresentato dal triangolo Egitto-Siria-Palestina, rende Bennuna una sconosciuta in Europa,¹⁴ sebbene i critici letterari arabi non abbiano mai smesso di riconoscere i suoi meriti come figura pioniera della narrativa marocchina. Mi riferisco, ad esempio, a Sabry Hafez (328), un critico arabo illustre non molto favorevole ad altre autrici donne come Nawal al-Saadawi. In Marocco, la figura di Bennuna è al tempo stesso acclamata e marginalizzata nei circoli intellettuali marocchini come l'Unione delle Scrittrici Marocchine che è interessata alle forme fuggevoli della modernità.

Janata Bennuna si è sempre interessata alle circostanze sociali concrete delle donne marocchine; eppure, fin dall'inizio, la Palestina e la politica araba hanno esercitato una notevole attrazione su di lei e hanno dato ai suoi temi un carattere particolarissimo che la distingue all'interno della narrativa marocchina. Il diffondersi di sentimenti di crisi e disillusione nella società marocchina per le angosce provocate dalla guerra disastrosa del 1967, durante la quale Israele occupò i territori dell'Egitto, della Siria, del Libano e della Palestina, spinse Bennuna ad una profonda auto-critica e alla ricerca di cambiamenti radicali per il mondo arabo nel suo insieme (Ramos López, 75-6). Questo è il contesto che vede la nascita di molti dei racconti raccolti in *al-Nar wa-l-Ikhtiyar (The Fire and the Choice, 1968)*. Tra gli anni '70 e '80, Bennuna scrive due raccolte di racconti: *al-Sura wa-l-Sawat (The Image and the Voice, 1975)* e *al-'Asifa (The Tempest, 1979)*, e un romanzo (*al-Ghad wa-l-Ghadab/ Tomorrow and Rage, 1982*). Dopo aver scritto questi testi, si ritira in un silenzio

letterario dal quale è uscita solo nel 2007 con la pubblicazione di una raccolta di tutti i suoi lavori che include numerosi racconti inediti e altri lavori che sono apparsi in riviste e giornali.

Lo stile di Bennuna, che rivela la sua militanza pan-araba, è caratterizzato da un eccesso di retorica e da un linguaggio allusivo che ostacola l'immediata comprensione del messaggio politico o sociale che rappresentano il fulcro del suo lavoro. Il seguente frammento riflette questa angoscia e l'universo privo di senso nel quale si mescolano voci di donne e di uomini:

Ascoltò il rumore che proveniva dalla strada e si rese conto che, fino ad un attimo prima, era appartenuto alla donna che ora era sdraiata nel letto. Si domandò: Questo trambusto è forse invano? Si girò lentamente e fissò il suo sguardo sugli scaffali pieni di libri che coprivano gran parte della parete della sua stanza. Pensò: Chi dei due mi ha ingannato? La strada o tutto questo, o forse entrambe le cose allo stesso tempo, a partire dalla nostra relazione, dalle feste, dalle organizzazioni, dalle teorie e dalle ideologie ormai sconfitte. Tirò un sospiro, e il suo fiato rese leggermente umido il vetro della finestra. Poiché non voleva combattere un'altra volta, si girò e s'incamminò verso il letto, dove la trovò con gli occhi chiusi – si rifiuta forse di vedere? Ma è impossibile non vedere chiaramente, in modo quasi trasparente. Borbottò rattristato: Dov'è il rimedio a questa malattia? (84)¹⁵

La sovrabbondanza simbolica che troviamo in queste righe e la costruzione di personaggi archetipi, che tengono nascosti gli ideali e i comportamenti che li animano, è un tratto tipico degli/delle scrittori/scrittrici marocchini/e del primo periodo (González Parrilla 213) e Bennuna assume un ruolo centrale tra coloro che utilizzano l'arabo come lingua d'espressione.

*III.d. Nel mezzo del film *A Woman's Word**

Nel film *A Woman's Word*, Nawal al-Saadawi, Hanan al Shaykh e Janata Bennuna parlano ad un pubblico straniero e occidentale. Ciascuna scrittrice conosce per certi versi il proprio pubblico. Ognuna di loro risponde alla telecamera e a noi che siamo dietro a quella telecamera in maniera diversa: Saadawi in modo forte ed esigente, al-Shayk in maniera intima e introspettiva, Bennuna con una voce indipendente e stimolante. Il ruolo ipotizzato dell' "Altra" che ci affronta attraverso la telecamera produce un effetto spettacolare, perché posiziona noi e non loro come "donne Altre." Negli interstizi di questa terra di mezzo,¹⁶ si

creano nuove possibilità trasformative. Si tratta di opportunità che dovremmo sfruttare anche nella nostra conversazione interculturale e nella nostra riflessione sulla narrativa di genere. Renata Morresi si augura che accada proprio questo, quando parla delle reazioni provocate dalla lettura di *Hijab scene no. 2*.

La presenza dell' "Altro/a" – che ora siamo noi – lascia le sue tracce sulla lingua scelta da ciascuna scrittrice ed influenza, senza dubbio, i loro pensieri e sentimenti. Potremmo analizzare la scelta dei temi narrativi che, seppur filtrati dal copione e dalla direzione di Silvia Ponzoda, rimangono comunque influenzati dalla personalità forte delle tre autrici. Guardando questo film, siamo colpite dalle diverse soggettività che stanno dietro a ciascuna esistenza e dall'impegno sociale e politico che caratterizza ciascuna storia. Il gruppo di *ReSisters* ha discusso a lungo la capacità della differenza di spezzare le identità omogenee: queste tre sono donne, arabe e scrittrici. In *A Woman's Word*, ci sono degli aspetti che rivelano delle forme di sfruttamento. Saadawi e al-Shaykh parlano in inglese; Bennuna si esprime in arabo. Saadawi pone l'accento sulla sua militanza femminista, mentre Bennuna nega di essere una femminista e al-Shaykh lo ignora. Quest'ultima vive a Londra, Bennuna a Casablanca e Saadawi tra il Cairo e gli Stati Uniti. Bennuna rivendica la sua partecipazione al movimento nazionalista marocchino che ha combattuto per l'indipendenza; Saadawi incolpa il regime egiziano dei peggiori mali postcoloniali e al-Shaykh mescola la sua vita e la sua scrittura con la guerra civile libanese e l'esilio. Al-Shaykh ha fatto della scrittura la sua vita, Saadawi parla della vita attraverso la scrittura e Bennuna ha scritto e vissuto – adesso infatti, non scrive più – per la sua gente.

Ho collaborato come consulente letteraria al film di Silvia Ponzoda, che ha scelto queste tre scrittrici per la funzione simbolica e rappresentativa che rivestono in un sistema culturale comune, vale a dire la cultura araba o, per essere più precisi, il contesto dell'espressione femminile nella cultura araba. È stata una scelta difficile, perché la ricezione delle opere di Saadawi in Europa e la sua notevole influenza nei circoli femministi sono molto diverse da quelle delle altre due scrittrici, anche se le opere di al-Shaykh sono molto note nel mondo arabo. Non volevamo offrire un modello comune che avrebbe riunito tutte e tre le scrittrici in una rappresentazione unitaria e monolitica; volevamo dimostrare come ciascuna donna costruisca in realtà una strategia specifica per auto-rappresentarsi. Questa riflessione ci porta ad una delle questioni cruciali su cui il gruppo di *ReSisters* ha lavorato per anni, vale a dire l'utilità del concetto di complessità sia come teoria sia come metafora per rappresentare la diversità.¹⁷ Credo che focalizzare la nostra attenzione sulla diversità aiuti a ridurre il potere

degli elementi e delle forze individuali, specifiche e concrete. La complessità quindi, deve cogliere la diversità/dialettica della globalizzazione per evitare che vengano costruite nuove rappresentazioni totalitarie, cioè rappresentazioni della realtà come totalità equilibrata che nega le differenze che la costituiscono. Per opporsi a questa mossa olistica, che regola l'interpretazione delle culture, è necessario far leva sulla diversità; solo in questo modo si può insegnare/apprendere l'interculturalità come esperienza che accetta e rivela il carattere normale dell' "Altro/a" senza ridurre o prevenire le sue caratteristiche particolari. Ancora una volta, è necessario sostituire il catalogo di "cosa ha detto l'umanità" con le voci delle presenti assenti.

Nel film *A Woman's Word*, esiste una tensione tra la cultura come tradizione e la cultura come apprendimento che in arabo è espressa attraverso due termini diversi: *hadara* e *thaqafa*. Ciascuna scrittrice reagisce in maniera diversa al primo concetto di cultura, *hadara*, che stabilisce una familiarità dell'essere umano con un universo immaginario. Eppure, tutte e tre le autrici utilizzano l'istruzione e l'esercizio come strumenti che la cultura intesa come *thaqafa* offre loro per emanciparsi dalla cultura intesa come *hadara*, che nella tradizione arabo-islamica tende ad imporre un modo univoco di organizzare il mondo e di renderlo intellegibile. Viene spontaneo chiedersi, in termini antropologici, se si possa sostenere che Saadawi, al-Shaykh e Bennuna abbiano condiviso veramente un tale ambiente culturale, *hadara*, che è arabo e islamico e comprende diversi contesti come le campagne dell'Egitto, la città cosmopolita di Beirut e/o quella tradizionale di Fez. In questo senso, queste donne ridefiniscono in termini soggettivi una cultura della differenza, della specificità e della resistenza, che a volte è una cultura delle affiliazioni e delle collaborazioni e, altre volte, una cultura del conflitto e delle opposizioni. Questa immagine riflette la realtà interna del mondo arabo, ma anche la sua relazione con l'Occidente come 'Altro.'

IV. Conclusione: Creare una zona di sconforto per la conversazione interculturale

Joan Anim-Addo ci invita sempre a condividere con lei la zona di sconforto che abita in quanto corpo nero in Europa.¹⁸ L'esercizio di trasmutazione fisica e psicologica che siamo invitate ad intraprendere non è semplice. Direi che si tratta di un compito quasi impossibile e che mette in luce la nostra disabilità o inabilità mentale e fisica. Eppure, nella nostra esperienza pedagogica dell'interculturalità, siamo riuscite a creare delle zone di sconforto (sia personali che condivise) che ci hanno permesso di scoprire le tante possibilità offerte dalla conversazione come mezzo per penetrare la coppia *noi vs. loro*. Sebbene queste opportunità

siano artificiali o forse artificiali come tutte le altre, queste zone di sconforto ci hanno permesso di trasformare gli universi immaginari dell'interculturalità in mondi accessibili. Il miglior modo per esprimere tale rappresentazione, che è un'unione di interpretazione e performance, è sicuramente il “cesto” offerto da Giovanna Covi nel seminario di Trento, strumento indispensabile per raccogliere le nostre voci.

L'obiettivo comune ad entrambe le mie proposte pedagogiche è la creazione di uno straniamento intellettuale in cui l'Altro/a' arabo/a rivesta il ruolo del/la protagonista. Sperimentare questo straniamento è una condizione necessaria per riuscire a creare delle zone di sconforto intellettuale che ci spingano a pensare la soggettività in maniera non codificata e fluida attraverso *una lingua che si fa lingua*. Quando questa *lingua che si fa lingua* si trasforma in un discorso, essa crea un suo mondo, una terra “di mezzo” nella quale le identità, le definizioni e le appartenenze vengono continuamente rinegoziate; tra queste affiliazioni, troviamo quelle che si riferiscono alla cultura e al genere, ma anche quelle che sono legate alle nozioni di comunità, nazione, lingua, soggettività, differenza e affettività. Anche i termini di presenza e assenza vengono trasfigurati in questo processo e le diverse voci ed immagini vengono ricollegate in modo immaginativo e vario. Impegnandosi in una pratica collaborativa e interculturale, il gruppo di *ReSisters* si sforza di dar vita ad *una lingua che si fa lingua*, che si ricrea continuamente e trasforma la conversazione in uno strumento pedagogico, etico e politico.

Note

¹ Poiché la tradizione scritta della lingua araba risale a quindici secoli fa, la cronologia è diversa dal vocabolario. In questo caso, seguo il dizionario dell'Accademia di lingua araba (Majma'a al-Lughat al-'Arabiyya), *al-Mu'jam al-Wasît*.

² La nozione di "terzo codice" elaborata da Mona Baker (si veda "Investigating the Language of Translation. A Corpus-Based Approach") è particolarmente utile, anche se l'idea di una "lingua che si fa lingua" e la sua traduzione nel campo della comunicazione interculturale sono estranee alla tesi di Baker.

³ Mahmoud Darwish (1941-2008) è forse il più importante poeta arabo del XX° secolo. Il termine "presente assente" è tratto dalla sua autobiografia *Fi hadrat al-ghiyab (In presenza dell'assenza)*. La legge israeliana utilizza il termine giuridico di "presenti assenti" per indicare quei palestinesi che fuggirono dalle loro case e abbandonarono le loro proprietà nel 1948 a seguito degli scontri armati che accompagnarono la creazione dello Stato di Israele. Questi "presenti assenti" sono però rimasti all'interno dei confini geografici di Israele come individui dispersi o rifugiati interni. La legge dei Presenti Assenti promulgata da Israele vieta loro di fare ritorno nei loro villaggi natali (perlopiù demoliti o rasi al suolo) e di recuperare le loro proprietà. A causa del loro duplice status di rifugiati e cittadini di Israele, la storia dei presenti assenti esemplifica le diverse narrazioni fornite dai vari gruppi palestinesi che sono emersi all'indomani della traumatica e disastroso proclamazione dello Stato d'Israele nel 1948. Si veda Nur Masalha, "Present Absentees and Indigenous Resistance" in *The israel/Palestine Question: A Reader*. I Pappé (ed.). London & New York: Routledge, 2007: 255-84.

⁴ Si veda Edward Said. *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*.

⁵ Si veda Giovanna Covi et al. *Resisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*.

⁶ Per un'analisi generale della letteratura araba contemporanea scritta da donne, si veda Evelin Accad & Rose Gurayyb, *Contemporary Arab Women Writers and Poets*; per un'analisi basata sulla teoria letteraria femminista, si veda l'antologia curata da Margot Badran & Miriam Cooke, *Opening the Gates: A Century of Arab Feminist Writing*.

⁷ Per una sintesi delle caratteristiche del romanzo arabo scritto da donne nel XX sec., si veda Joseph Zeidan, *Arab Women Novelists*.

⁸ La maggior parte delle opere di Nawal al-Saadawi sono state tradotte in inglese. Si tratta di un caso quasi unico, se escludiamo il premio Nobel Naguib Mahfouz. Si veda il sito della scrittrice: www.nawalsaadawi.net. Esiste anche un'opera propedeutica: *North/South: The Nawal El Saadawi Reader*.

⁹ In questo saggio, uso il titolo arabo, perché non esiste una traduzione inglese.

¹⁰ Nell'articolo "From Handicap to Gender" contenuto in *Women's Body, Women's Word: Gender and Discourse in Arab-Islamic Writing*, Fedwa Malti-Douglas inizia l'analisi dell'opera di Saadawi facendo un resoconto delle reazioni scatenate dal suo libro tra gli intellettuali arabi. Malti-Douglas fa poi una comparazione tra l'autobiografia di Saadawi (*Memoirs of a Woman Doctor e Memoirs from the Woman's Prison*) e quello che è considerato il cardine della letteratura araba contemporanea: *al-Ayyam (The Days)* di Taha Hussein.

¹¹ Vanesa Casanova, intervista con Hannan al-Shaykh in *Nación Árabe*, n° 44, Spring 2001, 141-50.

¹² Incluso in *I Sweep the Sun Off Rooftops*.

¹³ Esiste una bibliografia molto estesa sulla letteratura francofona in Marocco. Najib Redouane offre un resoconto di tale bibliografia nell'introduzione della sua opera *Écritures Féminines au Maroc. Continuité et Evolution*, 11-44. Il suo studio si limita alla letteratura francofona.

¹⁴ Ad eccezione dell'antologia in spagnolo curata da Guadalupe Saiz Muñoz *El Espejo Acusador. Retrato de una Mujer Marroquí* non esiste alcun'altra traduzione delle sue opere. La bibliografia di Bennuna è abbastanza scarsa; si veda anche Saiz Muñoz, "La Mujer en la Narrativa de Janata Bennuna," e il saggio introduttivo all'antologia *El Espejo Acusador. Retrato de una Mujer Marroquí. Vision Social de los Sesenta a Través de dos Narradoras*.

¹⁵ Dal racconto "Fleeting Solitude" in *El Espejo Acusador*.

¹⁶ Mi riferisco all'opera di Homi Bhabha *The Location of Culture (2)*: "Questi spazi "di mezzo" offrono il terreno per elaborare delle strategie che danno vita a nuovi segni dell'identità – sia individuale che collettiva -, a nuovi siti di collaborazione e contestazione nel tentativo di definire l'idea stessa di società." Queste affermazioni sono simili all'idea di *Nepanta* elaborata da Gloria Anzaldúa e introdotta da Paola Zaccaria nella nostra esperienza collaborativa d'insegnamento (si veda il suo saggio in questo volume).

¹⁷ Si veda Liana Borghi, "Using Complexity when Teaching Diversity," in Covi, 18-21, e le varie risposte legate a tale questione, 42-56.

¹⁸ Si veda Joan Anim-Addo, "Inhabiting the Discomfort Zone," in Covi, 26-8.

Opere Citate

- Accad, Evelin & Rose Gurayyb. *Contemporary Arab Women Writers and Poets*. Beirut: Institute for Women's Studies in the Arab World, 1985.
- Badran, Margot & Miriam Cooke (eds.). *Opening the Gates: A Century of Arab Feminist Writing*. 2nd ed. Indiana: Indiana University Press, 2004.
- Baker, Mona. "Investigating the Language of Translation. A Corpus-based Approach." *Pathways of Translation Studies*. P. Fernández and J. M. Bravo (eds.). Valladolid: University of Valladolid, 2001:47-56.
- Becker, Alton L. *Beyond Translation. Essays towards a Modern Philology*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.
- Bennuna, Janata. *El Espejo Acusador. Retrato de una Mujer Marroquí*. Granada: Universidad de Granada, 1991.
- Bennuna, Janata & Rafiqat al-Tabi'a. *Escenas Marroquíes. Visión Social de los Sesenta a Través de dos Narradoras*. Granada: Impredisur, 1991.
- Cooke, Miriam. *War's Other Voices: Women Writers on the Lebanese Civil War 1975-82*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- . "Arab Women Writers. Modern Arabic Literature." M. M. Badawi (ed.). *The Cambridge History of Arabic Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992: 443-62.
- Covi, Giovanna et al. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. University of York: Raw Nerve Books, 2006.
- Darwish, Mahmoud. *Fi hadrat al-giyab (In the Presence of Absence)*. Beirut: Riad El-Rayyes, 2006.
- Fernández Parrilla, Gonzalo. *La Literatura Marroquí Contemporánea. La Novela y la Crítica Literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
- Hafez, Sabry. "The Modern Arabic Short Story. Modern Arabic Literature." M. M. Badawi (ed.). *The Cambridge History of Arabic Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992: 270-328.
- Majma'a al-Lughat al-'Arabiyya. *Al-Mu'jam al-wasîf*. Cairo: Dâr al-Ma'ârif, 1960-1. 2v.
- Malti-Douglas, Fedwa. *Woman's Body, Woman's Word: Gender and Discourse in Arabo-Islamic Writing*. Princeton, N.Y.: Princeton, University Press, 1991.
- . *Men, Women, and God(s)*. Nawal El Saadawi and Arab Feminist Poetics. Berkley, LA: University of California Press, 1995.
- Masalha, Nur. "Present Absentees and Indigenous Resistance." *The Israel/Palestine Question: A Reader*. I. Pappé (ed.). London & New York: Routledge, 2007: 255-84.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. Electronic edition. Springfield, MA: Merriam Webster Inc., 1994-6.
- Palabra de Mujer. A Woman's Word. Kalimat Imra'*. Dir. Silvia G. Ponzoda. DVD. Taller de Imagen de la Universidad de Alicante, 2004.
- Ramos López, Fernando. *Aproximación al Relato Marroquí en Lengua Árabe (1830-1980)*. Alicante: Universidad de Alicante, 1998.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Eletronic edition. 22nd ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- Redouane, Najib. *Écritures Féminines au Maroc. Continuité et Évolution*. Paris: L'Harmattan, 2006.
- Al-Saadawi, Nawal. *The Hidden Face of Eve. Women in the Arab World*. Trans. Sherif Hetata. Boston: Boston Press, 1981.
- . *Two Women in One*. Trans. Osman Nusairi & Jana Gogh. London: al-Saqi, 1981
- . *Woman at Point Zero*. Trans. Sherif Hetata. London: Zed Books, 1983.
- . *God Dies by the Nile*. Trans. Sherif Hetata. London: Zed Books, 1985.
- . *The Fall of the Imam*. Trans. Sherif Hetata. London: Methuen, 1989.
- . *Memoirs from the Women's Prison*. Trans. Marilyn Booth. London: Women's Press, 1986.
- . *Izis*. Cairo: Dâr al-Mustaqbal al-'Arabî, 1986.
- . *Memoirs of a Woman Doctor*. Trans. Catherine Cobham. San Francisco: city Light Books, 1989.
- . *North/South: The Nawal El Saadawi Reader*. London – Atlantic Highlands, N.J.: Zed Press, 1997.
- Said, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Alfred Knopf, 1993.
- . *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*. Updated and revised edition. New York: Vintage, 1997.
- . *Orientalism*. Reprinted with a new preface. London: Penguin, 2003.
- Saiz Muñoz, Guadalupe. "La Mujer en la Narrativa de Janata Bennuna." *Actas de las Primeras Jornadas de Literatura Árabe Moderna y Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1991: 301-18.
- Al-Shaikh, Hanan. *The Story of Zahra*. Trans. Peter Ford. London & New York: Quartet Books, 1986.

-
- . *Women of Sand and Myrrh*. Trans. Catherine Cobham, London & New York: Quartet Books, 1989.
- . *Beirut Blues: A Novel*. Trans. Catherine Cobham. New York: Anchor Books, 1995.
- . *I Sweep the Sun off Rooftops*. Trans. Catherine Cobham. New York: Doubleday, 1998.
- . *Only in London*. Trans. Catherine Cobham. New York: Pantheon Books, 2001.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Subaltern Studies: Deconstructing Historiography." *Selected Subaltern Studies*. Eds. R. Guha and G. C. Spivak. New York & Oxford: Oxford University Press, 1988: 3-32.
- Zeidan, Joseph. *Arab Women Novelists*. Albany: State University of New York Press, 1995.

Insegnare intercultura: costruire il “tavolo”

Renata Morresi

La prima volta che mi trovai al tavolo che vedeva riunite le studiose del gruppo *Interculturality*, due anni dopo il loro primo incontro come *Re-Sisters*, non avevo ancora formulato in me una definizione chiara del termine “interculturalità”. Sapevo che l'attrazione intellettuale verso il mondo di concetti e prassi aperto da quella parola era forte: quel “inter” richiamava lo sforzo teorico per andare oltre la diade etnocentrismo-relativismo e rivalutava l'impegno a considerare le culture come spazi creativi di negoziazione piuttosto che entità monolitiche o facili etichette per identità precostituite. Evocava inoltre la “nepantla”, la “tierra entre medio”, lo spazio interstiziale di connessione e cambiamento, il confine tra mondi che può sorprendentemente diventare casa, un nuovo tipo di casa (vedi Anzaldúa).

Ero arrivata a quel tavolo per via di quel prefisso, per partecipare al crogiolo di definizioni teoriche, implicazioni pedagogiche e ricerca intellettuale che animavano il gruppo. Presto sono diventata consapevole che fare Intercultura significa “correre dei rischi”, ed è al tempo stesso una esperienza “di umiltà”¹. I motivi sono diversi. L'interculturalità invita a uscire dai comodi confini della propria disciplina. Essa ci fa lasciare le usate nicchie metodologiche e ci incoraggia a pensare interdisciplinariamente. Ci costringe ad affrontare il problema della traduzione: tradurre i nostri metodi, le nostre discipline, i nostri linguaggi in quelli delle altre e viceversa, per creare un dialogo costantemente in fieri, una comunicazione reciproca. Infine: fare interculturalità ci mette nelle condizioni di riflettere come pensiamo e traduciamo. Interculturalità è dunque una metadisciplina che richiede la creazione di strumenti che connettano campi diversi, a volte lontani, e che simultaneamente ci restituisce alle condizioni materiali delle nostre istanze, alle ragioni prime per stabilire la connessione, vale a dire, che cosa significa parlarsi per ciascuna di noi, in primo luogo. Se l'interdisciplinarietà è stata, nelle parole di Jean-Paul Resweber, “il metodo dei metodi”, l'interculturalità vi aggiunge la consapevolezza della planetarietà.

Non si tratta di compilare glossari di termini equivalenti: la questione non è semplicemente come usare gli strumenti di un'altra disciplina per illuminare la propria. Più importante è trovare il *genius loci* del nostro sapere e metterlo al servizio di un comune scopo pedagogico. Meno

¹ Prendo qui in prestito le parole di, rispettivamente, Joan Anim-Addo e Sara Goddman (appunti personali).

interessante per noi sarà dunque lo scandaglio scientifico del dettaglio, più l'oggetto di studio come parte della totalità olistica in cui la conoscenza umana prende forma. In questo senso una intercultura interdisciplinare riguarda l'apertura alla possibilità di un continuo processo di comprensione reciproca basata sulle differenze (e non *nonostante* le differenze.)

La poetessa siriano-americana Mohja Kahf esemplifica divertita i problemi del tradursi nella lingua dell'altra quando ciò che manca preventivamente è l'ammissione nello stesso spazio d'incontro. Per l'incaricata a cercare volontari per il Consiglio di genitori e docenti della scuola, la donna velata che le si trova di fronte sembra improvvisamente essere diventata invisibile:

Ho sparato razzi,
suonato tamburi, sventolato bandiere,
ho provato coi segnali di fumo, la lingua dei segni,
l'alfabeto Morse, il corriere espresso, il telex, il fax,
il tenente Uhura ha cercato di chiamarla
per me su altre frequenze
“Accidenti, Jim, sono una donna musulmana, non un Klingon!”
- ma il campo di forze positroniche del mio velo
intasavano tutte le coordinate cosmiche.
Salveremo l'astronave dove siamo entrambe,
salveremo
i cristalli di dilitio?”
(25)

Nel vano tentativo di farsi notare, la protagonista cerca di escogitare un codice che la renda udibile, ma nessun linguaggio tecnico è sufficiente di per sé se l'emissario del messaggio non è preventivamente riconosciuto come soggetto. La poeta finisce per chiedere che l'altra accetti la propria alterità come qualcosa di simile alla sua, “l'astronave dove siamo entrambe”, e al tempo stesso ad essa necessariamente discontinua. Ritornerò a Kahf nell'ultima sezione di quest'articolo, cercando di dimostrare come quest'autrice complica la relazione tra identità e migrazione focalizzando sui modi in cui le narrazioni stesse di tale rapporto vengono create.

Negli anni mi sono ritrovata testimone di infinite discussioni riguardo le famigerate e contestate “questioni interculturali”, quelle tipiche sulle classi di lingua a scuola, per esempio, i simboli religiosi o il velo. Qui sosterrò che lo scopo di una pedagogia interculturale non è scoprire se i diritti delle donne all'autoaffermazione a spese delle pratiche ricevute siano più giusti dei diritti delle donne a definire se stesse a partire dal registro interno delle tradizioni in cui si riconoscono, oppure se il diritto del Governo a legiferare sulle sue cittadine sia o meno superiore alla libertà di espressione religiosa e culturale di ciascuna. Rivendicherò piuttosto la necessità di creare *da prima* lo spazio che consenta di attuare le condizioni per una discussione che abbia cura di ciascuna formazione culturale, che riconosca l'intreccio di questioni e corregga la potenziale disparità delle posizioni iniziali nel nome di quella cura.

La domanda posta da Guillermo Gomez-Peña e il suo movimento internazionale di artisti e intellettuali, La Pocha Nostra, è solo la prima: “Quali sono le ragioni per sedersi allo stesso tavolo in un tempo in cui tutti i progetti politici progressisti sembrano essere andati in bancarotta?” Ci si chiede inoltre: come si costruisce un tavolo simile? In un tempo e in un luogo caratterizzati dalla drammatica dissoluzione della cosa pubblica e dalla crescente massificazione dell'esperienza, immaginare uno spazio comune di interessi e di azione è in sé un progetto politico cruciale. Come scriveva Hannah Arendt

Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune; come un tavolo che è posto tra coloro che vi siedono attorno, il mondo, come ogni spazio interstiziale, mette in relazione e separa gli essere umani. La cosa pubblica, così come il mondo in comune, ci riunisce insieme e al tempo stesso ci impedisce di cadere gli uni sugli altri. (52)

In un primo scambio di proposte e proposizioni tra le *Re-Sisters*, ancora pressata dal bisogno di stringere in pugno qualche certezza teorica, cercai di definire una intercultura femminista come segue: una pratica collettiva non-sessista, non-razzista, non-suprematista, che ha a cuore l'unità della biosfera e riconosca la differenza come “unità cruciale del significato”², che è consapevole dei rischi dell'individualismo esasperato e della normalizzazione globale che stanno neutralizzando l'azione politica e l'agentività intellettuale, che ci rende attenti alla possibile

2 Joan Anim-Addo, in uno scambio di emails interno al gruppo.

violenza delle narr/azioni, che al di là delle formule idealistiche restituisce la possibilità di dialoghi basati su responsabilità e reciprocità. Viviamo nella complessità di zone composite, ci ritroviamo in culture, lingue, identità, soggettività differenti (“semplicemente” le persone che siamo, incontriamo ogni giorno), nel rumore assordante delle interconnessioni globali e delle politiche nazionali, nell’ultraspecializzazione delle discipline che spesso rimangono sorde le une alle altre; sentiamo insomma profondamente l’esigenza di strumenti critici che ci permettano di passare da una disciplina all’altra mentre rimaniamo consapevoli di essere residenti transitori (ospiti) del pianeta, di una o più culture, di uno o più paesi, di una o più città, di un unico cuore. Qualsiasi sia la disciplina che insegniamo non è possibile ignorare il vasto tessuto polilinguistico e multivocale di differenze e incontro che caratterizza l’episteme contemporanea, né la fragile occasione della singolarità umana. È da tale sintetico impulso iniziale che prese forma il tentativo di concettualizzare l’intercultura e i suoi metodi, in modi che ho cercato in seguito di attualizzare in aula con gli studenti. Di che studenti si trattava? Ci sono state classi molto diverse: le mie, in Italia, e quelle a cui abbiamo dato vita con il nostro gruppo in Europa, in un progetto che è stato una sfida e al contempo una esperienza di umiltà. Io provengo da una piccola università italiana, le mie aree di ricerca e interesse sono la letteratura americana e gli studi di genere, il mio reddito viene dall’insegnamento della letteratura e della lingua, la mia passione è la poesia: ho voluto far sì che la mia formazione e l’esperienza didattica sostanziassero il mio contributo al processo di riflessione sull’intercultura, alla costruzione del “tavolo”. Esso ha cominciato a materializzarsi nelle pratiche di insegnamento che abbiamo condiviso e nello scambio di saperi che siamo riuscite a stabilire. Le conversazioni raccolte in *Re-Sisters in Conversation*, il primo libro prodotto dalle Re-Sisters su *Rappresentazione, Responsabilità, Complessità, Pedagogia*, sono state di grande importanza per la mia ricerca. Venendo da studi letterari e culturali ho fatto particolare attenzione alle questioni riguardanti la rappresentazione: come rappresentiamo soggetti in continua trasformazione senza congelarli in categorie identitarie preconfezionate, senza distorsioni e malintesi, senza cancellare l’invariante della nostra interdipendenza? Nelle parole di Giovanna Covi: “come possiamo articolare identità/soggettività per far posto alla nostra relazionalità sociale, che dipende da interessi condivisi piuttosto che diversi?” (15-16) E, come sottolinea Mina Karavanta, “come possiamo tradurre la pratica della rappresentazione in un’etica della cura per altre formazioni, per le loro culture e comunità, per evitare di rappresentarle parzialmente o di non capirle affatto?” (18) In modi simili, il mio impegno ha riguardato una

valorizzazione della differenza, delle peculiarità specifiche del proprio campo, che non annichilisce i progetti comuni di cambiamento sociale ma proceda verso un'integrazione olistica dei saperi.

Negli ultimi anni la rappresentazione ha posto questioni di crescente complessità. Non sorprende che abbiamo cominciato a indagare come le storie che ci raccontiamo rispecchino/cambino/interroghino i modi in cui viviamo, come l'immaginazione creativa influenzi la rappresentazione politica e conseguentemente la rappresentatività, come/se la rappresentazione determini la trasformazione sociale. Mentre il mondo ipertecnologico permette a 'tutti' (ovvero: a coloro che possono permettersi i mezzi tecnici ed economici per usare una connessione Internet) la propria nicchia di espressione di sé attraverso i social networks, indipendentemente da razza, orientamento sessuale, religione, ecc., l'espressione stessa è svuotata di peso politico, ridotta a una successione di quadri e aforismi che velocemente appaiono e scompaiono dallo schermo. Lontano dall'antico ideale trascendentale della “fiducia in sé” come fondamento dell'agentività, il sé diventa sia il soggetto che l'oggetto di azione e preoccupazione, in apparente “comunicazione” perpetua con gli altri, fundamentalmente isolato nei suoi personalissimi sofismi, mentre le questioni materiali dell'emergenza sociale rimangono completamente fuori dal quadro.

Quello che potrebbe considerarsi un accesso pienamente democratico alla rappresentazione di sé confina pericolosamente con una nuova forma di alienazione culturale. Come Donald Morton causticamente sottolinea: “il cyberspazio è uno spazio patinato borghese in cui privilegiati soggetti occidentali o occidentalizzati sognano di decidere della propria storia invece che di essere determinati da essa” (375).

L'altra faccia della postmoderna celebrazione tecnocratica del pluralismo culturale, secondo Frederic Jameson, è niente meno che un ritorno al vecchio (sotto nuove spoglie) marchio occidentale di sfruttamento economico e colonialismo culturale, che comporta “la rapida assimilazione in un'unica sfera di zone produttive locali fino a quel momento autonome, l'integrazione forzata di paesi indipendenti in tutto il globo, l'Americanizzazione planetaria, la stardardizzazione delle culture, la distruzione delle differenze locali, la massificazione dei popoli del pianeta”. (57)

Evidenziare la natura di questi fenomeni di interferenza globale e le contraddizioni (o la mera ingiustizia) delle loro asimmetrie non significa censurare “le istanze di una immensa varietà di gruppi, razze, generi, etnie che hanno finalmente guadagnato una voce nella sfera pubblica”, una

conseguenza, questa, impreveduta della globalizzazione, aggiunge Walter Mignolo (vedi Jameson e Mignolo, 36).³ Prestare ascolto alle parole di questi gruppi, razze, generi, etnie, al modo in cui esse organizzano e ri-pensano storie e memorie, significa andare contro l'uso della rappresentazione come mero strumento di mercificazione del sé, riportandola alla sua funzione primaria: esprimere e ripensare l'esperienza e la condizione umana, immaginare alternative sostenibili alla smania capitalista verso il consumo cieco e l'omologazione.

Sulle soglie del nuovo secolo una importante rivista letteraria, *New Literary History*, ha dedicato un numero ad esplorare le impasse e le contraddizioni delle politiche dell'identità, chiedendosi se non fossero giunte ad un vicolo cieco (vedi Farred). Un decennio più tardi questo interrogativo è tanto più cogente. Nell'Europa contemporanea la formazione delle identità segue nuove traiettorie, oggi tutte da esplorare: l'identità di classe, per esempio, è formata non solo dal reddito e dal tipo di lavoro, ma segue anche linee etniche e razziali, mentre la forza lavoro è sempre più etnicizzata (e genderizzata, come nel caso del badantato). Al tempo stesso il razzismo differenzialista mostra che il razzismo contemporaneo non è tanto basato su presunte diversità di stampo biologico-essenzialista quanto sulla naturalizzazione della differenza culturale che, con lo scopo di difendere le identità culturali le rende intoccabili e impermeabili (vedi Étienne Balibar). Come, dunque, rappresentare i non rappresentati senza caricarli come nuovi profili di un social network? Come denunciare l'approccio logocentrico universalistico e sfruttatorio (e le sue nuance razziste) in atto nelle versioni più rigide del multiculturalismo senza perdere la vocazione multiculturale alla coabitazione? Come rappresentiamo l'umano nella sua integrità senza perdere traccia della diversità culturale? E come rappresentiamo la differenza rigettando le tendenze, parallele ma dialetticamente interrelate, all'iper-rappresentazione del soggetto e alla sua dissoluzione? Infine, come veniamo a patti col "noi" di queste domande? (Se "i subalterni" potessero parlare chiederebbero questo? O cos'altro?) Barbara Johnson sostiene che "il pronome 'noi' si è dimostrato storicamente il più potente e mutevole tra i commutatori. Con la sua indeterminazione cognitiva e l'autorità performativa è al contempo problematico e inevitabile per ogni discorso di opposizione politica" (43). La problematicità del "noi" sta nel suo potere di inclusione che rischia di causare l'obliterazione di alcuni tra gli inclusi. La sua inevitabilità sta nella facoltà di attribuire contiguità a gruppi diversi e, quindi, rendere possibile l'azione politica,

3 Mignolo aggiunge: "Le zone di confine, al contrario delle frontiere, non sono più linee dove la civiltà e la barbarie si toccano e separano, ma il posto dove una nuova coscienza, una gnosi del confine, emerge dalla repressione attuata dalla missione civilizzatrice" (45).

lì da dove si parla.

Da dove di parla, ancora una volta: un'aula di studenti. Voglio rimanere profondamente consapevole delle distinte realtà in cui ho insegnato: giovani matricole, studenti di master e specialistica, in una provincia del Centro Italia, in una città del Nord Italia, nella capitale greca. Tengo a mente la loro diversità, insieme alle istanze formulate dalle *Re-Sisters* nel primo libro. Esse mi offrono gli strumenti per incoraggiare gli studenti a pensare criticamente su questioni controverse (Sara Goodman), per rendere conto della complessità dei contesti didattici (Liana Borghi), per rimanere aperte alle domande, al cambiamento, a diversi apparati teorici senza compromettere il peso scientifico del nostro insegnamento (Joan Anim-Addo).

Dopo la prima lezione di Genere e Intercultura tenuta da parte del nostro gruppo, lezioni cui partecipai da studente io stessa, tornai a casa con la consapevolezza che fondamento dell'insegnare intercultura è la pratica dell'insegnare interculturalmente. Stessa domanda, dunque: come contribuire alla creazione del “tavolo”? Sviluppare un metodo interculturale significa cercare oggetti interculturali. Non certo quelli proposti nel campo del marketing e della comunicazione dove fare intercultura si riduce a trattare figure più che soggetti, distribuendo regole di prossemica da seguire pedissequamente durante le transazioni d'affari internazionali (gli italiani gesticolano, i giapponesi s'inclinano, gli inglesi fanno la fila, ecc.). Le “culture” non sono feticci fatti di usi e costumi, la bandiera, l'inno nazionale, la lingua e la pietanza preferita, ma un sistema di inter- e intrarelazioni più o meno aperto alla fluidità, investito di nodi, frizioni, negoziazioni (vedi Even-Zohar). Più spesso, come sostiene Gomez-Peña, il “dialogo interculturale libera i demoni della storia” (cit. in Seyhan, 4) forzandoci a ripensare come storia e cultura sono state costruite e da chi e a quali scopi.

Per introdurre gli studenti ad un metodo interculturale ho scelto di adottare le poesie che apertamente esibiscono, interrogano e denunciano questioni di crisi, scontro e incontro tra culture. Ho scelto di lavorare con la poesia per diverse ragioni: i testi poetici sono artefatti portatili, oggetti leggeri, che tipicamente non hanno bisogno di strutture tecnologiche raffinate o tempi di lettura molto lunghi; possono essere abbastanza brevi, e pur dense, da essere lette e commentate insieme durante una lezione, abbastanza opache da essere aperte a molte interpretazioni e incoraggiare lo scambio di riflessioni, abbastanza coinvolgenti da generare empatia. La poesia non è sempre, semanticamente o sintatticamente, 'facile', ma offre molti punti d'entrata nel dibattito politico, nella realtà sociale, nelle controversie culturali, nelle questioni di

genere e così via. Per usare le parole di Du Plessis: “Il tipo di attenzione generato dalla poesia è una modalità efficace per affrontare le ideologie sottese e le contraddizioni esposte dal testo, al tempo stesso onorando la profondità e la complessità della poesia come genere intensivo” (12). Leggerla socialmente oltre che criticamente significa svelare “i discorsi sociali, le soggettività negoziate e i dibattiti ideologici” senza diluire l'incantamento che la poesia profonde.

Per il nostro primo seminario collettivo ad Atene scelsi la poesia “Bosnia, Bosnia” della poeta afro-americana June Jordan (1936-2000). Nata a Harlem da genitori operai emigrati dalla Giamaica, Jordan ha creato un'opera che esplora il complesso e molteplice incontro tra mondo e soggetto, tra pubblico e personale. I temi più vibranti della sua scrittura riguardano l'infanzia e l'adolescenza nel ghetto, le frizioni con l'autoritario padre e la difficile vita della madre, che dopo una lunga sofferenza arrivò a togliersi la vita, le questioni del matrimonio interrazziale e dell'essere madre lesbica, lo sforzo per ritagliarsi un posto libero per sé in un mondo di continue ingiustizie e la consapevolezza dell'indivisibile impegno per la giustizia sociale.

Come scrisse in *Civil Wars*

La mia vita sembra essere una continua rivelazione del volto intimo di una lotta universale. Cominci con la tua famiglia e i bambini del quartiere, e poi apri gli occhi su quelli che chiami le altre persone e questo ti porta alla riforma agraria, al *Black English*, all'Angola, e poi ti riporta indietro fino al tuo letto, dove sei distesa a pensare se ti meriti di startene in pace, di essere stimata o desiderata o lasciata alla libertà del tuo fermissimo cuore. E la scala di tutto il resto rimpicciolisce fino a diventare della misura del tuo cranio: la tua stessa prigione interiore.

(xiii)

La formazione di Jordan come intellettuale e attivista l'ha vista impegnata sul fronte del Nazionalismo nero di Malcolm X e per il movimento nero dei diritti civili, ma la sua peculiare esperienza di donna nera lesbica e immigrata di seconda generazione l'ha resa particolarmente sensibile alle trasversali traiettorie della rappresentazione e della marginalizzazione. La poesia di June Jordan ha cominciato col rivolgersi alla comunità d'origine ed è gradualmente passata ad affrontare questioni più ampie riguardo la multiculturalità e la differenza. Come intellettuale militante ha preso posizione riguardo a crisi internazionali quali il conflitto Arabo-Israeliano, la fame in Africa e le guerre nei Balcani in modi che l'hanno imposta come “attivista

molteplimente allineata”, che ha sempre privilegiato le soggettività e i soggetti multiculturali alle questioni razziali definite in termini puramente nazionalistici (MacPhail 69).

“Bosnia, Bosnia” è una poesia straordinaria, che con un singolo gesto creativo rende conto di uno scenario molto vasto e produce effetti commoventi e indelebili.

Peccato

non ci sia petrolio

tra le gambe di lei

di quella bambina musulmana di 4 anni e

di sua sorella di 5

e della baby-sitter di 16

e della madre di 20 di quella bambina di 4 quella

bambina musulmana stuprata da una banda

dal tramonto all'alba fino a un tempo diventato dannazione

[...]

Peccato non ci sia petrolio

tra Srebrenica e Sarajevo

e tra una singola vita

e il genocidio

[...]

Peccato

non ci sia petrolio

a South Central L.A.

e tra gli uomini battuti e le donne picchiate

e tra i barboni africani e asiatici

e tra i senzatetto Spagnoli e i senzatetto che parlano inglese

e tra i poliziotti e gli spacciatori
e tra la gente e la polizia criminale
peccato
non ci sia petrolio

Peccato
non ci sia petrolio
tra le gambe di lei
quella bambina Musulmana

Peccato non ci sia petrolio
tra le gambe di lei.
(Jordan, *Kissing God Goodbye*, 55-6)

Il titolo e i primi versi di “Bosnia, Bosnia” si riferiscono alla strategia di genocidio dei campi di stupro impiegati durante le guerre nei Balcani. Il surreale rimpianto dell'*incipit* seguito dalla lista di vittime di stupro definite per età offre una immediata, scioccante, non-retorica visione dell'orrore perpetrato nei campi. I primi tre versi sono anaforicamente ripetuti attraverso tutta la poesia, si muovono lungo la poesia come muovendosi per i luoghi geografici che vengono nominati, senza mai trovare scioglimento alla loro ipnotica, spaventosa cantilena. Mostrandoci i corpi violati, battuti, spezzati, prosciugati delle vittime Jordan tocca due importanti questioni: la disturbante affinità tra violenza di guerra e violenza sociale e il diritto transnazionale all'integrità inviolabile dell'umano.

La bambina musulmana di 4 anni, la donna somala, i senzatetto e i disperati di Los Angeles condividono la stessa impotenza di fronte al cieco atto di violenza che dissipa e rovina la forma dell'umanità, corpi inclusi. Come paria sparsi lungo un enorme fronte geopolitico (il pianeta), non sono riuniti pretestuosamente nonostante le differenze, poiché essi condividono la prima e basilica condizione politica, il loro nudo essere umani. Non solo, com'è evidente, Jordan condanna la ripetuta umiliazione e obliterazione delle vittime, ma dimostra la deumanizzazione che ha luogo quando una persona è svuotata come soggetto e usata come simbolo, come accade nel caso del corpo femminile ridotto a oggetto in nome di una ideologia (lo stupro delle donne come

invasione, occupazione del suolo nemico), o quando tutto e tutti sono sottomessi alla ricerca di valore utilitaristico (il petrolio come unico salvatore). Mostrando lo sfruttamento e la spoliazione nel nome della conquista e del capitale, Jordan ristabilisce il valore del singolo essere umano in sé, non come strumento volto ad altri fini. In questa poesia Jordan usa (e sovverte) una delle metafore fondanti (e distruttive) di molto immaginario occidentale: la donna come simbolo del paese.

Dopo aver letto il testo ad alta voce in classe, invitai dunque gli studenti a pensare alla secolare, ancorché ancora molto popolare, metafora della nazione come donna. Mostrai i poster di propaganda americani della Prima guerra mondiale, col nemico rappresentato come un gorilla feroce e la patria da una bella inerme, e poco vestita, donna bianca. Citai il generale Schwarzkopf, che durante la prima Guerra del Golfo sosteneva che l'occupazione irachena del Kuwait era stato uno “stupro” e che George Bush era nel golfo per “proteggere la libertà, proteggere il futuro, proteggere gli innocenti” (vedi Lakoff). E ricordai cos'era accaduto in Italia durante l'ondata di odio xenofobo verso gli zingari nel 2007: nelle città erano apparsi poster che ritraevano una donna piangente schiacciata a terra da un assalitore invisibile, con la scritta “Cosa faresti se lei fosse tua madre, tua moglie o tua figlia? Chiudiamo i campi nomadi, fuori i Rom adesso!” Così gli stupratori erano identificati come zingari Rom (mentre le statistiche mostrano chiaramente che lo stupro è una violenza che avviene soprattutto nel circolo familiare, perpetrata proprio da quei figli, mariti, padri che dovrebbero “proteggere”), con un trucco retorico che riduceva una vasta piaga sociale e una cultura dell'oppressione patriarcale, a una serie di singoli attacchi criminali, rappresentando la violenza sulle donne come una invasione del territorio nazionale. Proteggere il paese equivale a salvare le “tue donne. Invaderlo significa invadere il corpo di 'lei'. Così faceva la filastrocca citata da Adrienne Rich: “questa è il mio mitra, questa la pistola [afferrandosi la patta]; questo è per ammazzare, questo è per divertirsi” (Rich 115). Così la violenza disumanizzante della guerra corrode sottilmente tutte le altre forme di interrelazione rappresentandole in termini di dominio.

Jordan gioca qui con una metafora potente e io ho invitato gli studenti a esplorare quanto essa sia fondamentale per i modi in cui organizziamo e categorizziamo il mondo. Le astrazioni e le metafore che rappresentano la nazione sono spesso usate automaticamente e senza riflettere per descrivere realtà molto complesse e, spesso, per cancellarle. Quando la nazione è immaginata come una donna, la stabilità economica è tradotta in termini di benessere del corpo-nazione, la

sua salute in termini di bellezza. L'icona femminizzata naturalmente non dà voce a un soggetto donna, piuttosto lo ammutolisce. I campi di stupro portano quest'assunto simbolico fino all'estremo, saccheggiando le donne come se fossero letteralmente terra di conquista.

Quando parliamo di “nemico” invece si tratta del capo del paese, che finisce per rappresentarlo in toto, come in “Saddam ha invaso il Kuwait” o “Saddam perseguita gli oppositori politici” (istintivamente sappiamo che sarebbe 'strano' leggere “George Bush marcia sul Kuwait” o “George Bush detiene prigionieri politici a Guantanamo”). Il linguista George Lakoff esplora le implicazioni di questo tipo di metaforizzazione, che tende a rappresentare la nazione come una unità da proteggere e nasconde le strutture interne in nome dell' “interesse nazionale” (per cui s'intende l'interesse delle sue forze maggioritarie in campo economico e politico, non dei poveri, degli artigiani, degli ecologisti, delle minoranze etniche o altri, vedi Lakoff). La poesia di June Jordan spezza l'equazione tra “corpo della vittima” e “corpo della nazione” mostrandoci che, mentre le vittime, spesso donne, sono usate come meri simboli⁴, il loro status di esseri umani è svuotato di senso.

Era così che stavo commentando il testo nella nostra classe di Atene quando una studentessa chiese: “Ma cosa intende per 'peccato non ci sia petrolio tra le gambe di lei'? Vuol forse dire che, se ci fosse stato il petrolio, la ragazza si sarebbe salvata?” Riporto l'episodio perché lo giudico rilevante per il nostro tentativo di incoraggiare il pensiero e il dibattito critico senza perdere le tracce della specifica complessità inerente ad ogni discorso culturale. La domanda causò in me un senso di imbarazzo. Fui presa dal dubbio. Avevo fatto bene a scegliere una poesia simile, tanto per cominciare? Non era troppo sensazionalista? Troppo banale? Troppo evidente? (Chi condona lo stupro? Chi non si rammarica della povertà?) Rimasi un poco assorta su quest'idea. Non volevo che quella poesia fosse letta applicando esattamente il principio che tentavo di criticare e smontare: se la bambina avesse avuto petrolio tra le gambe, se la Bosnia avesse avuto il petrolio, se solo la Bosnia fosse stata ricca o strategicamente importante, qualcuno sarebbe intervenuto a desertificare i suoi nemici e “lei” sarebbe stata salvata. La poesia di Jordan in realtà fa propria l'implicazione materiale della sua metafora portante, mostrando l'abominio della sua estrema aberrazione; fu Liana Borghi a farcelo notare: ci fosse stato petrolio tra le sue gambe, avrebbero continuato a scavare.

4 Pensiamo al tema ricorrente delle donne Afgane: “La lotta al terrorismo è anche una lotta ai diritti e alla dignità delle donne”. Laura Bush, Radio Address by Laura Bush to the Nation, 17 Novembre 2001, Crawford, Texas, in Report on the Taliban's War Against Women, <<http://www.state.gov/g/drl/rls/c4804.htm>>.

Non si tratta esattamente di un testo contro lo stupro (anche se, certo, lo è): è un testo contro la nozione che tutti possano essere quantificati, ridotti a valore economico, reificati. E Jordan è molto efficace nel ricordarci della singolarità materiale di questi esseri umani, specificando l'età, il peso, il posto in cui stanno. La poesia svela il meccanismo di disumanizzazione che giace nell'astratta attribuzione di valore economico a qualsiasi cosa, cancellando la singolarità in nome di interessi “superiori”.

La svolta in classe arrivò quando un'altra tra le curatrici del seminario, Mina Karavanta, ci incoraggiò a pensare cosa accade quando siamo noi a diventare simboli: per esempio, durante le festività nazionali in cui, da bambini, gli studenti erano invitati a impersonare la madrepatria, in piedi in un *tableau vivant* indossando il costume nazionale. Tutti ricordavano l'imbarazzo di essere usati come altro da sé. Il suggerimento di Mina rappresentò una piccola svolta emotiva per la nostra lezione: nel guardare dentro la propria, più o meno limitata, esperienza, si vedeva balenare un tratto essenziale della violenza epistemica attivata quando una persona è ridotta a icona. La discussione stessa circa le implicazioni del passaggio da essere umano a strumento simbolico ha prodotto la consapevolezza di una esperienza condivisa, uno scintillio di mutua comprensione che sciolse il nodo portante della metafora e ce la mostrò nel suo farsi.

La poesia di Jordan dimostra quella che definirei una regola interculturale fondamentale: diventare un simbolo comporta una diminuzione di sé come singolarità umana e come soggetto sociale. Non perché il linguaggio simbolico sia ingannevole (non leggeremmo poesie per riflettere sul reale altrimenti), piuttosto perché è potente (ecco perché l'egemonia lo adotta così volentieri. “Anche il linguaggio è un luogo di lotta” (hooks, 146). O, in termini più tecnici: “le metafore attraverso cui si vive e le visioni del mondo a cui si risponde mediano la relazione tra ciò che si pensa e come si pensa” (Shweder e Bourne, 189). Le nostre metafore non rispecchiano uno stato di cose, piuttosto lo generano. Ma le metafore non sono oggetti a priori: comprenderle significa comprendere il modo in cui viene categorizzato il mondo, investigarle culturalmente significa demistificare il loro potere classificatorio, revisionarle comporta forgiarne delle nuove e migliori, per immaginare il reale e, come nel caso di Jordan, rendere conto più vivamente delle sue molteplici espressioni e ingiustizie.

In un passaggio emblematico di *Tre Ghinee* Virginia Woolf racconta che mentre sfogliava i giornali con le foto mandate dalla Spagna della Guerra civile non era in grado di distinguere la forma originaria dei cadaveri: “questo potrebbe essere il corpo di un uomo o di una donna; è così

mutilato che potrebbe essere il corpo di un maiale” (20). Jordan, in una vena simile, ha tentato di difendere la forma stessa dell'umano, il suo singolo essere al mondo, sì, e la responsabilità condivisa di salvaguardare ciò che questo significa, come lo immaginiamo. Trovo che Jordan reclami come base comune di resistenza il riconoscere le proprietà fondamentali della persona⁵ e il rispetto per la sua esistenza fisica, psichica e sociale.

Sostenere che quella di Jordan è una “preghiera” trans-culturale per l'integrità della persona potrebbe generare l'argomento opposto: cosa accade se quella concezione di “persona” non risulta universale? Se la mia idea di cosa costituisca l'integrità fisica, per esempio, non viene condivisa all'unanimità?

“Certo che voi avete un abbigliamento così restrittivo per le donne”
disse la ragazza zoppicando via sui suoi tacchi a spillo e in panta calze
per finire un altro giorno di lavoro temporaneo da commessa.
(Kahf, 42)

In questa piccola poesia Moja Kahf si prende gioco dei limiti dello sguardo etnocentrico ed evoca la prospettiva multipla che dovrebbe essere all'opera in contesti interculturali. Kahf, nata a Damasco, Siria, esplora l'esperienza degli immigrati Arabo-Americani nella società statunitense e mostra, tra le altre cose, che il relativismo non è solo un prodotto 'puramente' occidentale, mentre l'universalismo etnocentrico è di certo ancora comunemente praticato. Come Jordan rifiuta di universalizzare l'essenza di una donna, di fissarla dentro questo o quel contenitore identitario (come se “musulmana” e “americana” fossero incompatibili, per esempio) e si concentra sulla frammentata e spesso imponderabile esperienza situata di una tra le altre nel mondo, una posizione di costante trasformazione e transazione.

Dopo aver letto questa e altre *Hijab scenes*, “scene del velo”, alla mia classe italiana, fatta per lo più di giovani studentesse di Educazione, aspiranti insegnanti di Scuola primaria, la giovane donna di origini siriane, fedele al suo *hijab*, scoppia in una risata di sollievo e d'orgoglio; altre

5 Secondo Paul Ricoeur, essere persona implica avere un corpo e predicati psichici, riconosciuti e condivisi da altre persone. La lista dei tratti umani base di Martha Nussbaum è più dettagliata e include: 1) essere vivi; 2) avere un corpo funzionale; 3) avere un corpo integro; 4) avere sensi, immaginazione e pensiero e poterli usare; 5) provare emozioni (provare sentimenti verso cose e persone); 6) avere ragione pratica (essere capaci di farsi una concezione di ciò che è bene); 7) avere affiliazioni (poter vivere con gli altri e avere rispetto di sé); 8) poter vivere in relazione con le altre specie e la natura; 9) giocare (saper ridere, giocare, divertirsi); 10) avere controllo del proprio ambiente (poter partecipare alle scelte politiche e detenere proprietà).

cominciano a discutere i limiti gravi e il pericolo potenziale dei modelli di magrezza femminile in circolazione nella cultura di massa in Europa, tutte insieme ci domandiamo come negoziare nuove forme di rappresentazione di genere e di differenza etnica nei libri illustrati per l'infanzia. Non abbiamo bisogno di sposare una particolare visione metafisica di cosa sia una persona, né cercare di determinare la visione etica o religiosa “migliore” perché la nostra discussione abbia luogo in modi che assumono alla base la stessa reciprocità morale. La vessante questione di ogni classe di antropologia (e se invece di imporre l'universalismo stessimo imponendo il nostro relativismo?) dissolve di fronte all'assunto interculturale: non essendo le culture entità fisse, stabili, chiuse, non c'è ragione di principio per cui non possiamo cominciare a parlare. Non abbiamo bisogno di avere una concettualizzazione astratta completa circa quale sia il “migliore” approccio alle “altre” culture per dare vita al dialogo. La conversazione non procede dalla verità all'astrazione, ma nasce dall'essere contigui e riconoscere il vicino come umano.

Il dialogo interculturale richiede una sorta di sguardo trasversale, una prospettiva multipla che mi permetta di essere dentro e fuori, di osservare gli altri e me stessa come se fossi un'altra, consapevole di stare osservando, di essere sempre immersa in una o più culture sempre cangianti, di essere plasmata da esse, e pur sempre, in parte, con gli altri e le altre, in grado di interrogarle e trasformarle.

Opere Citate

- Anim-Addo, Joan, Giovanna Covi, Liana Borghi, Luz Gómez García, Sara Goodman, Sabine Grenza, Mina Karavanta. *ReSisters in Conversation. Representation, Responsibility, Complexity, Pedagogy*. York: Raw Nerve Books, 2006.
- Anzaldúa Gloria. "(Un)natural Bridges, (Un)safe spaces." *This Bridge Called Home: Radical Visions for Transformation*. A cura di Gloria Anzaldúa e AnaLouise Keating. New York: Routledge, 2002. 1-5.
- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press, 1958.
- Balibar, Etienne. *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris: La Decouverte, 2001.
- Benhabib, Seyla. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- Braidotti, Rosi. *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Cambridge: Polity, 2002.
- Even-Zohar, Itamar. "Polysystem Theory (Revised)". *Papers in Culture Research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics, 2005, electronic book. <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/papers/ps-revised.pdf>>.
- DuPlessis, Rachel Blau. *Genders, Races, and Religious Cultures in Modern American Poetry, 1908-1934*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Farred, Grant. Ed. "Endgame Identity? Mapping the New Left Roots of Identity Politics". *New Literary History* 31.4 (2000): 627-48.
- hooks, bell. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Toronto, Canada: Between the Lines, 1990.
- Jameson, Frederic. "Notes on Globalization as a Philosophical Issue". *The Cultures of Globalization*. Eds. Frederic Jameson and Masao Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. 54-80.
- Johnson, Barbara. "Response to 'Canon-Formation and the Afro-American Tradition' by Henry Louis Gates Jr.". Eds. Houston Baker, Jr. and Redmond. *Afro-American Literary Study in the 1990s*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Jordan, June. *Civil Wars*. New York: Touchstone, 1995.
- , *Kissing God Goodbye: Poems 1991-1997*. New York: Anchor, 1997.
- Kahf, Mohja. *E-Mails from Scheherazad*. Gainesville: University Press of Florida, 2003.
- Lakoff, George. "Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf". *Viet Nam Generation Journal*. 3,3 (1991) Ultimo aggiornamento: 27 Jan. 1999. Ultimo accesso: 29 Jan. 2009. <http://www2.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Lakoff_Gulf_Metaphor_1.html>
- MacPhail, Scott, "June Jordan and the New Black Intellectuals". *African American Review*, 33,1 (Spring, 1999): 57-71.
- Mignolo, Walter D. "Globalization, Civilization Processes, and the Relocation of Languages and Cultures". *The Cultures of Globalization*. Eds. Frederic Jameson and Masao Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. 32-53.
- Morton, Donald. "Birth of the Cyberspace". *PMLA* 110, 3 (1995): 369-81.
- Nussbaum, Martha. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- La Pocha Nostra. "13 Questions We Ask Ourselves". *Gomez-Peña's La Pocha Nostra*. Ultimo accesso: 26 Jan. 2009. <<http://www.pochanostra.com/home/>>
- Resweber, Jean-Paul. *La méthode interdisciplinaire*. Paris: PUF, 1981.
- Rich, Adrienne. "Caryatid: Two Columns". *On Lies, Secrets, and Silence*. New York: Norton, 1979. 107-19.
- Ricoeur, Paul. *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Paris: Ed. du Seuil, 1992.
- Seyhan, Azade. *Writing Outside the Nation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2001.
- Shweder, Richard A. and Edmund J. Bourne. "Does the Concept of the Person Vary Cross-Culturally?" *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Eds. Richard A. Shweder and Robert A. LeVine. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 158-199.
- Woolf, Virginia. *A Room of One's Own; Three Guineas*. Ed. Morag Shiach. Oxford: Oxford University Press, 1992.

L' *in*-traducibilità dei testi interculturali: come sovvertire il genocidio culturale

Paola Zaccaria

Avviandoci a dare forma, attraverso la scrittura dei saggi qui raccolti, al processo e agli esiti del progetto “Interculturalità e Genere”, noi *ReSisters* ci siamo confrontate per costruire una metodologia comparativa ed interdisciplinare entro cui inquadrare il nostro impegno politico collettivo femminista e creolizzato.¹ L'intento era quello di corografare quelle che io chiamo “cartografie di contatto”, di prevedere e ri-(pre)vedere l'interculturalità entro un discorso di genere condiviso da intellettuali donne, e di stimolare un continuo scambio tra lingue nazionali e linguaggi disciplinari per promuovere attitudini non-gerarchiche nei confronti di epistemologie e forme di conoscenza. Nel corso di quella che è stata una conversazione-in-progress, abbiamo dato ascolto ed imparato a vicenda l'una dall'altra, abbiamo svolto l'arduo compito di (ri)conoscere le specificità di ciascuna cultura mentre, al contempo, cercavamo quel che Edouard Glissant definisce “lieu commun (de pensée)” (cfr. *Poétique*) nell'intento di tenere in conto e tuttavia condividere le nostre personali differenze. Allo scopo di articolare teorie e pratiche sull'interculturalità (e sulla resistenza), avevamo bisogno di individuare un terreno comune: assumendo una posizionalità translocalizzata, usando le parole di Fiona Anthias, ed un atteggiamento che sfida ogni rappresentazione fissa, abbiamo assunto la sfida di praticare una modalità interculturale e trasversale di leggere/stare nel mondo.

Sono entrata a far parte del gruppo nella seconda fase della ricerca, dopo la pubblicazione di *ReSisters in Conversation. Representation Responsibility Complexity Pedagogy* (2006), un progetto che poneva la conversazione come uno strumento per la produzione del sapere. Allorché nel nuovo progetto su genere e interculturalità stabilimmo di adottare la pratica del collaborative teaching, continuammo a sviluppare la pratica pedagogica transdisciplinare “conversazionale”. Descriverei questo procedimento come qualcosa simile alla formula musicale afro-americana del call-and-response song (canto in cui la voce del solista e del coro si alternano) che attraversa gli ambiti disciplinari solitamente separati entro cui ognuna di noi è chiamata a lavorare: ciascuna poteva in questo modo guardare oltre le sue prospettive disciplinari convenzionali. Ogni chiamata ha richiesto una risposta ed ogni risposta ha consentito l'investigazione del “lieu commun”, e nello stesso tempo ha contribuito a

mantenere e sviluppare una conversazione. Sulle note di questo ritmo relazionale, abbiamo appreso quanto sia stimolante, curativa e gioiosa la comprensione unita al sapere se acquisita entro uno spazio comune di scambio, quale appunto la comunità femminista translocale in conversazione. I nostri incontri sono stati *virtuali*, avvenuti cioè spesso tramite lo scambio di mail, lieu de débat commun, ma anche *reali*, dal momento che ci siamo incontrate ed abbiamo insegnato in diversi luoghi, e l'Università di Trento è stata la sede più generosa ed ospitale per la nostra prassi didattica svolta in collaborazione.

I. Mestizaje e Lieu Commun

Ho avviato il mio percorso d'interrogazione e conversazione basandomi su tre prospettive teoriche che costituiscono la trama della poetica interculturale di genere che sto elaborando in questi anni: in primo luogo, il "lieu commun" di Glissant con cui aprii il mio libro *La lingua che ospita* (2004); in secondo luogo, il concetto di Derrida circa l'ospitalità (cfr. *Cosmopolites, Monolinguisme, e Of Hospitality*), che ho interpellato più volte al fine di riflettere sulle questioni politiche contemporanee quali le zone di confine e di confino nei processi di migrazione, o i problemi legati allo stato del rifugiato (cfr. miei saggi "Confine/Confino", pubblicato nel 2010, ma scritto per un incontro a Firenze nel 2006, e "Borders and Confinement", 2007); ed in ultimo, i concetti di Anzaldúa circa le terre di confine, il mestizaje e il nepantla.²

I concetti di "lieu commun", "hospitality" e "mestizaje" erano, mi rendevo conto, in qualche modo, espressioni confinanti con la "poétique de la relation" di Glissant che "passe par le lieu commun" (*Tout-Monde* 23), cioè dal con-tatto, sfioramento di differenti culture a causa, tra l'altro, dei processi di globalizzazione, della frenesia delle interrelazioni e della flessibilità delle frontiere (una flessibilità che spesso è accompagnata dalla creazione di nuovi muri), per citare solo alcuni esempi. Il concetto che Glissant offre, in *Introduction à une poétique du divers* e in *Traité du Tout-Monde*, per denominare questo lieu de rencontre è "creolizzazione": « Je vous présente en offrande le mot créolisation » (*Tout-Monde* 26). E' un concetto accostabile a quello di mestizaje su cui Anzaldúa scrive e ri-scrive inserendovi un'impronta di genere: la *nuova* mestiza(je), una figurazione da lei creata negli anni Ottanta. Ambedue i concetti oltrepassano la biologia e l'ibridità: la new mestiza nomina il soggetto femminile postcoloniale, postmoderno e post-patriarcale a seguito della decostruzione delle

costruzioni di genere operata dalla poetessa chicana patlache³ nella sua lettura dei colonialismi, post-colonialismi, (post)nazionalismi e transnazionalismi.

Mi piaceva l'idea di affiancare, far interagire la concettualizzazione della creolizzazione formulata da uno scrittore caraibico con quella di new mestiza offerta da una chicana. Entrambi questi intellettuali si decolonizzano e decolonizzano i discorsi per creare una lingua poetica e una poetica e politica della interrelazionalità.⁴ Il concetto di Glissant di "tout-monde" che, in quanto mondo letto relazionalmente, necessariamente offre dei "lieux communes" e riconosce l'inevitabile creolizzazione determinata dai contatti e dalle interrelazioni, risuona nella poetica di un mestizaje (planetario) e di un "costante stato di transizione" (*Terre di confine/La frontera* 29) in cui vivono i soggetti fronterizos/as. Questi concetti, elaborati dall'autrice chicana per sviluppare una terminologia decolonizzata al fine di ri-immaginare la sua comunità –i/le latini/e americani/e – oggi (grazie alla loro traduzione in varie lingue) possono costituire un faro per invisionare un pensiero e una poetica in grado di influenzare, ovvero essere in grado di trovare soluzioni, ai processi post-coloniali di migrazione in Europa. Sono elaborazioni che possono porsi come fondamenta per la costruzione di affiliazioni trasversali e possono costituire l'intelaiatura entro cui intessere una relazionalità interculturale.

La pratica comparativa tra due visioni differenti eppure integrative – creolizzazione e mestizaje – è stata sollecitata dall'individuazione di termini, in entrambi gli autori, come spazio geografico e mentale, lieu de rencontre e condivisione, comunione, lieu di interrelazione, lugar dove ogni soggetto creolizzato viene protetto dalla perdita totale del passato. Glissant scrive: "Le lieu commun [...] nous protège contre l'égarement, face au tout nouveau" (*Tout-Monde* 171); Anzaldúa difende energicamente la preservazione delle tracce delle identità culturali nei soggetti colonizzati, anche se deve ammettere: "*Pero es difícil distinguir fra lo heredado, lo adquirido, lo impuesto*" (*Terre di confine/La frontera* 126) ma, nello stesso tempo, reitera la differenza tra la concezione biologica e quella culturale del mestizaje. Inoltre, la poeta chicana rimarca ripetutamente che lei parla di un *nuovo* mestizaje, che culturalmente e politicamente la poetica e politica chicana sta articolando un *nuovo* meticcio e che la sua posizione narrativa ed ermeneutica si fonda sulla sua posizionalità sessuale e di genere.

Il settimo capitolo di *Borderlands/La Frontera* è un trattato su "la conciencia de la mestiza": l'autrice prende il concetto coniato dal filosofo messicano Jose Vasconcelos di "*raza mestiza, una mezcla de razas afines, una raza de color-la primera raza sintesis del globo*" (*Terre di Confine/La Frontera* 119) e lo analizza da una prospettiva di genere; ci lavora su per

decolonizzarlo dalla mascolinità e scoprire che “da questa impollinazione razzialmente, ideologicamente, culturalmente e biologicamente incrociata scaturisce una coscienza ‘aliena’ – una nuova coscienza mestiza, *una conciencia de mujer*. E’ la coscienza delle Borderlands, delle terre di confine” (Ib.). Si può quasi toccare in questa frase lo scorrere della linfa poetica e politica che confluisce nell’elaborazione del concetto di mestiza (un soggetto “triculturale”, “multilingue” “in uno stato di transizione perpetua” (Ivi 120); si può quasi sentire il dolore dovuto a oppressioni passate e l’esultanza nell’immaginare nuovi modi (utopianistici?) di essere nel mondo.

Mi rifarò ora a uno dei brani più citati per introdurre la nozione di nazione(alità), necessario trampolino di lancio verso la denazionalizzazione e l’interculturalità:

In quanto *mestiza*, non ho paese, la mia patria mi ha esclusa; eppure tutti i paesi mi appartengono, perchè di ogni donna sono la sorella o l’amante potenziale. [...] Sono senza una cultura perché, in quanto femminista, sfido le credenze collettive cultural/religiose di origine maschile tanto degli indo-ispanici quanto degli *anglos*; eppure sono piena di cultura perché partecipo alla creazione di una cultura ulteriore, di una nuova storia [...] un nuovo sistema di valori le cui immagini e simboli ci connettono le une alle altre ed al pianeta. *Soy un amasamiento*, sono l’atto di impastare, di unire e di mettere insieme (Ivi 123-124)

Senza commentare gli echi woolfiani di questo brano, invito a cogliere le implicazioni culturali: qui una donna parla come una mestiza, cioè come un soggetto “impuro”, anti-essenzialista, né rifugiata né esiliata, piuttosto volutamente apolide. Questo soggetto che ha conosciuto la colonizzazione (l’oppressione da parte di un’altra cultura) e il patriarcato (l’oppressione, in questo caso, è ad opera sia della sua stessa cultura sia del colonizzatore); questa donna carne della carne di donne private più volte di terre e diritti durante la storia dell’America centrale, si sente parte della creazione di una nuova e differente cultura intessuta di immagini e simboli interplanetari in grado di interconnettere le senza-patria. L’uso del lessico dell’impastare, dell’*amasamiento* per descrivere la complessità culturale multistratiforme mestiza, segna, disegna, designa, impregna la lingua-mondo d’interculturalità marcatamente di genere, dal momento che è il lessico delle “faccende femminili” a costruire el lugar senza confini, denazionalizzato più che transnazionale.

II. La creolizzazione di genere: tradurre l'interculturalità

Ho bisogno di narrare brevemente come sono pervenuta a eleggere l'interculturalità come uno dei temi ineludibili del mio insegnamento e la traduzione (inter)culturale come l'oggetto, la texture materiale attraverso cui insegno la complessità delle vite, pensieri e produzioni immaginative interculturali.

Insegno letteratura, culture e arti visive anglo-americane, e l'opera di Anzaldúa è un genere fuori dalle regole, una narrazione polifonica, transmediale e trans-genere di resistenza che svela, in classe, le dinamiche di potere. La mia svolta disciplinare ed epistemologica, dagli studi femministi e culturali agli attivismi femministi e quindi alla poetica e al pensiero interculturale è stata fortemente sollecitata dall'interesse per le opere politiche, letterarie ed immaginative di Anzaldúa e altre scrittrici e artiste che vertono sulle figurazioni della frontiera. Nel tradurre e curare l'edizione di *Borderlands/La Frontera*, mi sono resa conto di quanto sia difficile entrare in contatto con una lingua così culturalmente complessa, creolizzata, sessuata, altamente razzializzata (nel senso anzaldúano di *raza*⁵), e spiritualizzata (mi riferisco al concetto di "nepantla" che verrà analizzato in seguito) quale appunto è la lingua chicana. Aggiungo che convergo con molta letteratura sul pensiero femminista nel considerare *This Bridge Called My Back, Writings by Radical Women of Color* (1981) e *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women's Studies* (1982) come opere che segnano un punto di svolta nella coscienza e ricerca femminista sulle questioni di razza, sessualità, classe e di genere. Questi libri rompono gli argini definitivi e in qualche modo pretestualmente universali del pensiero accademico delle femministe bianche,⁶ immettendo nel dibattito il pensiero di donne afro e coloured.

Come afferma Amy Kaminsky, la razzializzazione di genere situata nel contesto statunitense implica che le differenze di pelle comportino delle differenze sociali e culturali: "la razzializzazione dell'etnicità impone 'il bianco' come norma e 'il non-bianco' come razza" (11). È necessario aggiungere che vi sono similitudini ma anche differenze tra i processi di razzializzazione che hanno coinvolto la gente nera degli Stati Uniti e la gente nera dei Caraibi (come fa notare Joan Anim-Addo nel suo lavoro in questo volume) e la razzializzazione che ha interessato la gente chicana, in particolare le chicane. Maria Antonia Oliver Rotger sottolinea che, "durante il movimento chicano, la parola *Raza* e *mestizo* hanno smesso di avere connotazioni assimilazionistiche" (118).

Se i chicani degli Stati Uniti hanno avuto "una storia di esclusione politica [...] legittimata da argomentazioni razziali" simile a quella della gente nera, l'idea di *raza* "diviene cruciale per

l'*invenzione* di un'Identità Chicana oppositiva e di uno spazio immaginario nazionale anti-americano" (Ivi, 93). Le donne chicane riuscirono in tal modo a fuoriuscire dalla categoria di razza, spostandosi verso il concetto di *raza mestiza*, una sintesi degli elementi culturali più accettabili del colonizzatore e del colonizzato, per reclamare uno spazio proprio; le scrittrici e artiste-attiviste (artiviste) chicane 'impastarono' i simboli femminili indigeni secondo le esigenze di "soggetti di genere razzializzati," mettendo così in atto una sorta di "revisione contro-discorsiva" di figure come quelle della dea Coyolchiqui e della prima traduttrice amerinda, Malinche. Seguendo l'elaborazione anzaldúniana di queste figure, la *raza* è già una figurazione fortemente potente, in grado di sgretolare i concetti di nazione e di razza: la storia dell'oppressione, effetto della visione dualistica moderna (bianco/di colore, padrone/oppresso, uomo/donna) ha prodotto una *raza mestiza* che nel suo essere un crocevia di dualismi rifiuta e smantella qualsiasi binarismo. I confini della *raza*, attraverso le strategie della *mestiza* transnazionale/apolide, vengono ancora oggi costantemente ridefiniti come effetto delle controazioni oppressione-opposizione: *la raza* non è un sinonimo di razza, non iscrive solo oppressione e potere sbilanciato, ma designa la resistenza e il *mestizaje*.

Le intellettuali afroamericane, d'altronde, avevano già introdotto il discorso sulla razza negli Stati Uniti molto prima del chicanismo. Zola Neale Hurston è stata una figura di spicco nella riflessione sul legame donna-razza, ma ciò che desidero sottolineare qui è che l'elaborazione chicana di razza, a causa delle differenze storiche tra schiavitù e colonialismo, è stata sviluppata entro i parametri della sintesi e dell'ibridità. Così, *la raza* non è la razza: la *raza*, per le chicane, è quasi sinonimo di quello che Anzaldúa chiamerà successivamente la *nuova mestiza*, e tuttavia la *raza* non rinnega le proprie radici nella razza e nella razzializzazione.

La *nuova mestiza* è una donna non classificabile con un solo colore/razza/etnicità; è una donna che i diversi domini coloniali ed imperiali hanno attraversato e riattraversato marcandola a tal punto di molteplici segni culturali e razziali che ella non può avere un nome, o meglio non può essere chiamata etnicamente e razzialmente con un solo nome. Non può essere semplicemente chiamata "*ispana india negra espanola ni gabacha*"⁷, ma piuttosto "*mestiza, mulata, mezza-razza*", colei che porta "cinque razze" sulle spalle (*Terre di confine/La frontera*, 255).

Borderlands/la Frontiera scandisce il concetto del *mestizaje* ed elabora materialmente e teoricamente la politica della creolizzazione da una prospettiva femminista (chi/come è la donna di colore?), e soprattutto, pone la questione della nazionalità: quale nazione una mezza-e-mezza può mai reclamare come propria? Inoltre: desidera una *mestiza* identificarsi completamente con un'unica nazione, un'unica cultura? Ed ancora: può la *new mestiza*

chiamare “nazione” il paese in cui vive, dove anche le femministe che lottano per l’emancipazione della donna sembrano non vedere nessun altro colore se non il bianco e perpetrano la supremazia bianca non ascoltando/comprendendo altre lingue, altre culture? Entro la prospettiva politica chicana di comunità e comunione interregionale sorgono altre domande: può il paese imperialista che ha perpetrato atti colonizzatori di annessione ed espropriazione, può la terra di migrazione raggiunta dai contemporanei clandestini messicani, far finta che non ci siano lingue se non la lingua del luogo, far finta di non vedere la moltitudine di gente senza documenti che, sebbene condivida la stessa terra, viene lasciata senza diritti, a meno che ogni faccia accetti di essere ‘imbiancata’ ed ogni voce accetti di essere sostituita da un play-back in inglese, mentre la lingua madre viene ricacciata in gola, strozzata?

Nelle nostre conversazioni di/sul genere e nella pratica di insegnamento dell’interculturalità in collaborazione, ho finito con l’eleggere l’atto traduttivo come esempio di prassi interculturale che si occupa dei contatti tra lingue – quel che di solito chiamiamo mistlinguismo –, delle disgiunzioni, ma anche delle connessioni, tra arti, stili, registri diversi – ciò che chiamerei anche transcodificazioni e trasfigurazioni. Quest’attenzione all’atto traduttivo e alle politiche implicite nella traduzione viene proprio dall’essermi occupata di una lingua, quella impura degli autori chicani, che traduceva un’esperienza solo apparentemente così dissimile dalla mia. Nell’inevitabile riflessione ermeneutica che accompagna la traduzione, mi si mostravano le intersezioni fra la complessità culturale dei messico-americani e la complessità del Sud d’Italia sia storica che attuale, a seguito dei flussi migratori dal Nord-Africa in questi tempi di globalizzazione e politiche del respingimento.

Ho preso atto e ho condiviso con le ReSisters e gli studenti l’evidenza che in un mondo interculturale, mestizo, la traduzione è sia una prassi linguistica che sperimentale: il soggetto post-coloniale, il soggetto creolizzato come pure gli emigranti che vivono in un inter-spazio, sono i corpi/le voci che fanno intercultura e traduzione. In *La Lingua che ospita* avevo chiamato questa dimensione frontiera-fronteriza e avevo sottolineato la difficoltà di tradurre testi che sono già essi stessi delle opere-in-traduzione, vale a dire, in inter-tra-duzione, intra-tra-duzione, in(tran-s)formazione. Amo pensare alle traduzioni come a delle “cartografie di contatto”, di connessione, pur essendo esse anche l’incarnazione delle differenze.

Le narrazioni interculturali sono tentativi di tradurre il sé multistrato, la complessità culturale, i propri sé polilinguistici e di genere che – è l’aspetto politico cruciale della storia – non si rappresentano mai come distaccati dalla/e comunità con cui sono culturalmente relazionate.

Inevitabilmente, scegliendo di insegnare (attraverso) l'interculturalità, dobbiamo fare affidamento sulla traduzione: la cultura e la lingua sono identità mobili che intrattengono un continuo *inter-* e *intra-*dialogo o, per meglio dire, una conversazione. La traduzione parla di passaggi tra lingue; anche, inevitabilmente, di traffico culturale; l'interculturalità parla di soglie tra le culture, ma anche di impastamento tra lingue, oltre che di conflitti e di cancellature e di silenzi e di lingue mozzate.

Nelle mie lezioni ho iniziato ad assegnare centralità alla traduzione perché proprio la pratica del tradurre un testo interculturale mi ha permesso di “toccare” e “sentire” e realizzare che ogni lingua, anche le cosiddette “lingue nazionali”, sono impure, interculturali, e che nella nostra complessa era di conflitti, la traduzione è una performance linguistica, etica, politica. Cosa tradurre, come tradurre, e perché tradurre, sono questioni politiche, letterarie, culturali.

La sperimentazione con la pratica traduttiva ha raggiunto la sua apoteosi nel collaborative teaching condotto a Trento (maggio 2008), durante il quale gli stessi studenti parlavano differenti lingue e le stesse docenti *Resisters* parlavano in varie lingue, come Giovanna Covi descrive nel suo saggio in questo volume. Per tutto il tempo, diversi flussi di traduzione hanno attraversato la classe e tutti quanti perceivamo che stavamo operando all'interno dell'interculturalità e non semplicemente insegnando/apprendendo l'interculturalità. In quel particolare evento l'interculturalità, dall'essere oggetto della nostra ricerca e argomento della nostra didattica, è divenuta fisica, si è incarnata negli attori della scena pedagogica, si è fatta tessuto del nostro operare: quando tutti noi – docenti e studenti – mettevamo in atto l'interculturalità e cercavamo di trovare tutti i mezzi che concorrevano alla creazione dell'interrelazionalità e dell'inter-lacciamento, nel momento in cui perceivamo la sensazione elettrizzante che il concetto stava prendendo forma nei nostri intrecci linguistici, intellettuali, corporei e spirituali, è stato facile lasciare che proprio la condizione d'interculturalità li cretasi dettasse il nostro dire/agire.

La traduzione, una delle performance che esalta l'interculturalità, è divenuta anche uno strumento didattico che ha permesso ai discenti di fare l'esperienza della perdita delle certezze e dell'abbandono del monolinguisimo; di conseguenza, la traduzione è ineludibilmente diventata uno degli strumenti principali nel nostro comune sforzo teso a decostruire la monocultura, il monologismo, e le visioni-concetti-parole neutre e monodirezionali.

III. Lavorando con/attraverso la poetica del “Bridge building”

Attraverso questo progetto-processo abbiamo appreso che l'interculturalità richiedeva a ciascuna di noi la problematizzazione delle “teorie femministe” nel momento in cui affrontavamo le divisioni culturali, ovvero “la questione prettamente politica dell'apprendere ed insegnare a (con)vivere con l'alterità, in special modo con l'alterità radicale, attraverso un ampio spettro di relazioni globali” (si veda il saggio di Karavanta in questa raccolta). Non solo l'interculturalità c'introduce ad altre culture e processi di creolizzazione, non solo ci mostra come le culture s'incontrano per creare ponti di inter-relazione e di comunità, ma svela anche come si può costruire a partire dal giunto creatosi dall'incontro, semanticamente racchiuso nel prefisso di parole come inter-contatti, inter-lacciamenti, inter-dialogo, inter-versione (che è l'esatto contrario di introversione) e interlinguismo.

Nell'approfondire ed ampliare il legame relazionale posto dalla parola *inter-culturalità*, ho potuto coniare una terminologia che ruota, come Covi direbbe, intorno a sostantivi che agiscono come se fossero un verbo. Come tale, e in modo diverso dall'interculturalità, l'*interculturalità*, che è già un nome permeato da performatività, da vita a idee-azioni correlate che coniugano l'area semantica del prefisso *inter-* (elenco solo alcuni dei significati offerti dal dizionario online *Merriam-Webster* alla voce *inter-*: *tra due (between), fra più di due (among), al centro, reciproco, condiviso, comprendente, derivato (da due o più di due), dentro, entro*) con il campo semantico delle sensazioni (*inter-contatto*), delle connessioni (*inter-legame-nto*), del discorso (*inter-vista* come consultazione, comunicazione, interrogazione, richiesta, interazione, conversazione – e come tale coinvolgente la relazione sociale), ma anche della vista (*inter-viewing* come guardare dal di dentro, da una prospettiva interna); ed infine allude all' *inter-versione*, al volgersi verso quel che sta nel mezzo.

Quest'ultimo neologismo concettuale è stato sollecitato sia dal focus della mia analisi sulla traduzione – che implica la *con-versione* di un testo in un'altra lingua e come tale è una versione che ha luogo *intra*, tra due o più, “derivante da due o più significati” – sia dall'etimologia latina di *versus*, pp. di *vertere*: volgere. Come tale, *inter-versione* ha a che fare con un movimento rotatorio in uscita-in entrata (intermediario) avente come scopo l'interconnessione di due punti (o due lingue/idee/culture, ecc.); suggerisce transazione, transizione, scambio, interscambio, trasmutazione, trasformazione, laddove l'*intro-versione* è un processo d'entrata-d'interiorizzazione, un meccanismo di difesa che reprime i conflitti emotivi, una disposizione psichica che è l'esatto contrario dell'*inter-versione*. L'*introversione* parla di scontro, a-socialità, mentre l'*inter-versione* parla di spinta verso la relazionalità e di desiderio di conversare (le concettualizz-azioni preferite dalle *ReSisters*).

IV. La creolizzazione di genere: la nuova mestiza e la nepantlera

Per il seminario di Trento del 2008 proposi un'unità che mirava a valutare se i concetti di Gloria Anzaldúa di confine, mestizaje, e la sua successiva elaborazione, il nepantla, un parola antica uto-azteca che significa “spazio inter-medio”, potessero essere utilizzati per una teoria dell' interculturalità d una prospettiva di genere.⁸ Volevo inoltre capire se la “nuova mestiza” e la “nepantlera” fossero figure in grado d'incarnare l'agentività che permette al soggetto attivista femminista interculturale che vive in uno spazio di transizione di essere al contempo *nos* (noi) e *otras* (l'altro/le altre), ospite e “arrivante” (cfr. Derrida, 1996 e 2000).

Ponendo attenzione alla conversazione in atto tra noi *ReSisters* e tra noi e gli studenti, nell'insegnamento cominciai a prediligere una pratica paratattica di ascolto e di lettura. Grazie alla decostruzione dei concetti di stato-nazione, quella pratica mi permise di prestare attenzione alle risonanze e dissonanze tra il “lieu commun” di Édouard Glissant, le riflessioni di Derrida sull'ospitalità, e l'idea di Anzaldúa di un nuovo mestizaje come struttura tensiva in grado di agevolare il transito dello straniero/arrivante/migrante in entrambi i sensi, in entrata e in uscita. Avendo dunque fissato il setting della mia analisi in Mesoamerica, al fine di declinare i mutamenti e le interrelazioni dalla decolonizzazione all'interculturalità e alla denazionalizzazione, e di uscire dal concetto occidentale di alterità come ciò che è completamente altro (e come tale costituente un intralcio all'interculturalità), nel leggere i testi americani di origine sudamericana, ho ritenuto opportuno prediligere le teorie mesoamericane di donne decolonizzate, le teorie “mestizate” (Anzaldúa, Lugones, Alarcon ed altre), dove l'interculturalità come creolizzazione e relazione (Glissant) diviene resistenza politica all'assimilazione e, nel progetto decolonizzato di Maria Lugones, una volta libera dall'implicazione latino americana di uguaglianza, l'interculturalità diviene resistenza a “el saber borrado”.

Inoltre, sin dalla prima pubblicazione da parte della casa editrice lesbica Persephone di *This Bridge Called My Back, Writings by Radical Women of Color* (1981), la discussione su questioni come soggettività femminile, razza, colonialità, incrocio di razze diverse fu fortemente segnata dalla teoria della coscienza-conoscenza-conocimiento. Tutto questo comportava non solo la necessità di riferirsi a teorie di genere, ma anche a teorie e pratiche della traduzione perché una condizione mestizajed richiede che il soggetto mestizo/a si traduca, ovvero ricorra ad una traduzione *intra- e inter-* culturale.

Il cambiamento terminologico da “confini” a “nepantla” nella teorizzazione di Gloria Anzaldúa, specialmente nel saggio del 1993 *Chicana Artists: Exploring Nepantla, el Lugar de la Frontera*, dove scrive “Nepantla è la parola nahuatl per indicare uno stato in-between, quel terreno incerto che attraversiamo quando ci spostiamo da un luogo ad un altro, quando passiamo da una classe, una razza o un genere ad un altro, o quando viaggiamo dall’identità del presente ad una nuova ”(tr. it. 177), ha implicato lo spostamento del focus dalla borderizzazione ed ex-appropriazione incarnata nella frontiera, ad una posizionalità intermedia, di transizione. Anzaldúa scrive: “nepantla è il luogo della trasformazione, il terreno su cui prospettive differenti entrano in conflitto e dove si mettono in discussione le idee e i principi basilari, le identità ereditate dalla propria famiglia, dall’educazione ricevuta e dalle molteplici culture di riferimento” (“now let us shift” 548). Vivere in nepantla significa venire rimossi dal “centro della cultura” ed imparare a vedere “da due o più prospettive simultaneamente”, ovvero vedere “attraverso la finzione della monocultura” (549). Il vedere doppio genera un “doble saber”; mette in condizione la nepantlera di riflettere criticamente e agognare il cambiamento, desiderare di “impegnarsi col mondo oltre l’orizzonte solito” (Ib.)
Avere l’animo e il fegato di entrare nel terribile seppur trasformativo spazio di nepantla implica passare dal procedere “laterale”, saltellante della fronteriza in costante attraversamento del confine, verso una visione doppia, una doppia comprensione, verso cioè uno spazio spirituale-materiale inter-medio di trasformazione: implica, mi pare di poter dire, entrare nell’interculturalità.

Qui la descrizione della complessa posizionalità intermedia, lo espacio entre medio chiamato nepantla, diviene un ritratto auto-grafico che comporta la domanda che ho posto agli studenti e alle *RiSisters* a Trento introducendo la figurazione della nuova mestiza, del territorio nepantla: possiamo leggere lo spazio nepantla e i passaggi verso lo stato nepantla che Anzaldúa elenca in “now let us shift ... the path of conocimiento ... inner work, public acts” (2002) come il cammino verso l’interculturalità? E possiamo affermare che l’interculturalità sia un “lugar”-spazio raggiunto attraverso la triangolazione dei tre punti che ella traccia: la distanza dell’estraneo, la vicinanza del familiare e l’inquietante incerto spazio entre mundos da lei chiamato nepantla? Può la descrizione del viaggio verso lo stato nepantla essere letta come apertura della coscienza femminile alle complessità dell’interculturalità?

V. La lingua ribelle non addomesticata: la resistenza linguistica

E io penso, come si fa ad addomesticare una lingua selvaggia, come le si insegna a stare buona, come si fa a metterle briglia e sella? Come si fa a tenerla giù? [...]

Non si possono addomesticare le lingue selvagge, si può solo tagliarle. (*Terre di Confine/La Frontera* 89-90)

In un'intervista concessa a Karin Ikas per la seconda edizione di *Borderland* nel 1999, Anzaldúa pone una fondamentale distinzione:

‘Intraculturale’ vuol dire all’interno della cultura chicana e della cultura messicana.

‘Interculturale’ riguarda invece il modo in cui siamo collegati alle altre culture come la cultura nera e la cultura nativa americana, la cultura bianca e le culture internazionali in generale. Sto operando su entrambe le prospettive perché sto cercando di scrivere per pubblici diversi (Ikas, tr. it. 160).

La differenza tra *intraculturale* e *interculturale* si gioca tra il *dentro* (e riguarda i soggetti che appartengono alle comunità che condividono affinità – ella usa anche la parola “sameness”, medesimezza, identità – e che sono in stretto contatto, come i messicani e i chicani) e l’*inter*-relazione, la costruzione di connessioni e relazioni che parlano di desiderio di andare verso l’altro, di incontrare l’altro che, sebbene differente, tuttavia è buttato nella stessa sorte di colonizzazione/oppresione. Nel contesto statunitense multietnico, ogni ‘altra cultura’ è molto differente e tuttavia così vicina: deve essere affrontata e riconosciuta come ‘l’altra’, ma come l’altra che è parte di sé a causa della passata colonizzazione e dell’attuale globalizzazione e diaspora. La differenza tra intraculturalità e interculturalità può essere un importante strumento analitico e politico nel nostro sforzo collettivo di leggere, rappresentare e immaginare nuovi modi di promuovere l’interculturalità entro i confini europei che, negli ultimi decenni, sono stati attraversati dalla nuova migrazione globale a sua volta effetto della trascorsa colonizzazione che ha generato nuove diaspore, ovvero da quei soggetti considerati “vuoto a perdere” dall’attuale liberalismo globale.

Penso che le figur-azioni di Anzaldúa della frontiera e del mestizaje, la sua critica del multiculturalismo, la “messa in figura” di nuovi meticciati e tribalismi, in sintesi la sua prospettiva di una posizionalità fronteriza, mestiza, mai completamente dimentica delle radici,

alternativa tanto all'assimilazione che all'isolazionismo, può essere considerata una forma, una figura, uno spazio, che denomina l'interculturalità. All'Europa, che al momento è una delle maggiori destinazioni della migrazione globale, e che quindi necessita di una pedagogia critica che sia indirizzata a tutte le questioni politiche ed educative correlate, offro l'esperienza di Anzaldúa e la sua elaborazione della frontiera come una formazione straordinariamente pedagogico-politica che può operare contro il razzismo, sessismo, e qualsiasi prassi che mira ad 'alterizzare' il diverso. Il linguaggio della poetessa, le sue traduzioni, trascodificazioni e trasmigrazioni intraculturali ed interculturali sono espressione della voce di una comunità che esiste all'interno della più ampia comunità 'americana' e si riconosce in quanto comunità, sebbene non sia a sua volta interamente riconosciuta dai poteri egemonici statunitensi; le sue costruzioni offrono modelli e mappe affinché il vecchio continente possa trovare la sua strada verso le pratiche interculturali dell'ospitalità.

Ventidue anni dopo la straordinaria analisi di Anzaldúa del terrorismo linguistico, gli Stati Uniti hanno finalmente preso atto della resistenza linguistica agita da una lingua mestiza composita che ha prodotto la formazione, politicizzazione e visibilità delle comunità interculturali parlanti la lingua spagnola. Essendo l'articolazione di comunità – la portoricana, cubana ed una larga porzione della comunità latina – che parlano una lingua intrecciata composta da molte lingue e si riconosce come comunità interculturale che si identifica proprio nell'atto di resistenza all'assimilazione linguistica,⁹ la resistenza linguistica iscrive un modo de vivir, un agentività che ella definisce "interculturale", mestiza, fronteriza, e, con nuove sfumature semantiche, nepantla. Per tutte queste ragioni ho selezionato l'elaborazione di Anzaldúa come 'oggetto' da sottoporre alla nostra analisi /didattica collaborativa: sicuramente con lei entriamo in una visione di donna che teorizza e promuove azioni che conducono all'interculturalità.

L'interculturalità può divenire una condizione di vita, un'altra forma di appartenenza, un'altra forma di madrepatria se il soggetto barrato-borrado,¹⁰ dopo aver fatto esperienza di reiezione e deprivazione linguistica e culturale, decide di superare i confini ed evitare la crocifissione attraverso un atto di ri-invenzione che è, allo stesso tempo, radicato nelle differenti culture e lingue che hanno attraversato e che permea tanto i mestizos/le mestizas nelle Americhe decolonizzate che i nuovi arrivati nell'Europa postcoloniale.

Il soggetto che riconosce il mestizaje entro se stesso/a può ripensare al dilemma "chi sei? Qué eres?" Anzaldúa afferma che in primo luogo ha imparato a dire "sono chicana", o "sono Raza" per poi trovare la strada che l'ha condotta a dire "sono la "nuova mestiza". Questa figurazione, che racchiude in una parola "la india y el blanco" si origina da un atto che è al

contempo *inter*-traduzione (riguarda cioè il tentativo di ri-comporre la dualità tra messicanità e “anglità” grazie ad un’incessante dialogo tra le culture conflittuali della colonizzazione e della conquista) e *intra*-traduzione – vale a dire un dialogo tra le origini dimenticate e massacrate e la contemporanea cicatrizzazione dovuta a lotte politiche, all’acquisizione di “un nome ed una lingua” che ella definisce “*mestiza*” .

La mia ipotesi è che l’incessante esercizio di traduzione rivela una rete di azioni politiche e culturali di violenza ed abuso come quelle subite dai meso-americani dal tempo di Cortez che usò una donna, la Maliche, come sua traduttrice, in poi (cioè, nel caso del Messico, dalla colonizzazione spagnola all’indipendenza messicana e, successivamente, a nuove forme di colonizzazione e di imperio come il saccheggio e appropriazione perpetrati dagli Stati Uniti d’America a danno delle aree messicane nord-occidentali, in seguito ribattezzate Sud-ovest americano). Questo incessante esercizio deve fare i conti anche con l’(in)traducibilità, inizialmente sofferta come ferita, come simbolica iscrizione imperialistica di dominio, come un tentativo di perpetrare il genocidio linguistico (linguicidio) e culturale. Comunque, nel corso degli anni, l’esperienza dell’(in)traducibilità è divenuta un atto di *in-tra*-ducibilità, cioè una in-tra-traduzione a doppio senso che ha luogo entro il medesimo soggetto. Questa in-traducibilità gradualmente ha finito con l’incarnare la condizione di un popolo che, sebbene conquistato, ha resistito all’assimilazione e al potere assoluto attraverso un atto di resistenza linguistica che non è leggibile come scelta di silenzio o scelta di rimanere legati alla propria lingua, o di ritornare alle antiche lingue native per resistere al “terrorismo linguistico”, che è la condizione dei *deslenguados*.¹¹

La gente di confine, impariamo dalla storia chicana, non è più, nel momento in cui supera la tradizione del silenzio imposta dall’atto di soggiogazione egemonica e rifiuta di passare alla lingua del padrone, gente *barrata-borrada*, culturalmente e materialmente spodestata. La decostruzione della crocifissione culturale implica l’uso di una lingua “bastarda” che diviene luogo di resistenza al genocidio culturale. Ai miei occhi, il viaggio (inter)culturale descritto dalla resistente chicana rappresenta chiaramente il processo che va dall’assimilazione alla colonizzazione egemonica dell’uomo bianco alla rapina culturale per re-inventare, attraverso la lingua, la propria identità e cultura e il proprio genere sessuale.

La narrativa di Anzaldúa del *mestizaje* linguistico illumina il cammino verso una posizionalità di confine e così traccia uno spazio-condizione linguistico-materiale che possiamo definire “interculturalità”. Durante le mie lezioni invito gli studenti a riflettere sui “passaggi” linguistico-identitari che ella descrive nella sezione di *Bordelands* chiamata “Come addomesticare una lingua ribelle” perché tali passaggi possono divenire il luogo di confronto

tra i pregiudizi eurocentrici sugli ‘illegali’, i rifugiati ed i nuovi emigranti e la posizionalità di confine come essa viene narrata da un’insider che l’ha sperimentata. Sebbene la storia americana di colonizzazione, assimilazione e decolonizzazione è differente dalla storia del colonialismo europeo, e dai contemporanei nuovi colonialismi, (ri)specchiarci nel volto e nelle parole di una mestiza che ancora soffre e combatte gli effetti della colonialità può fornire una forte presa di coscienza nei confronti di forme di razzismo e xenofobia a cui assistiamo oggi. Secondo la pensatrice chicana:

- a. la costituzione dell’agentività del soggetto è possibile solo attraverso l’acquisizione di un linguaggio, e possibilmente questo linguaggio non dovrebbe essere quello parlato dai conquistatori, o almeno dovrebbe contenere elementi di differenza che, paradossalmente, nel caso dei popoli occupati, proviene dal medesimo;
- b. il/la deslenguado/a non sarà mai un soggetto legittimato;
- c. la donna, nell’essere doppiamente deslenguada, per essere stata derubata di voce dalle colonizzazioni ed occupazioni patriarcali sia messicane che angle, deve affrontare una doppia decolonizzazione – dal conquistatore e dai suoi simili; e
- d. negli Stati Uniti i soggetti chicani, razzializzati, crocifissi e discriminati, hanno combattuto l’oppressione attraverso atti di resistenza linguistica che, nel loro caso, hanno comportato la creazione di una lingua mestiza, “una lingua di confine”, “una lingua viva”. Quest’esperienza può aiutare i nuovi arrivati a trovare i modi di non “fondersi” nel gran calderone europeo. Questa pedagogia di resistenza culturale può insegnare sia ai residenti che ai nuovi arrivati a rendersi “vulnerabili alle modalità straniere di vedere e di pensare”, rinunciando alle “nozioni di sicurezza e di familiarità” (*Terre di confine*) e, al contempo, rifuggendo l’assimilazione come espropriazione culturale.

VI. La traduzione come spazio dell’interculturalità ed ospitalità

Considero la traduzione come una delle pratiche che fungono da nozioni-chiave dell’interculturalità; è un passaggio, un condotto che, nell’aprire le lingue e le culture le une alle altre, edifica ponti e aiuta a modificare le prospettive nazionalistiche di difesa; aiuta a guarire le ferite; aiuta a scoprire e sopire i dualismi e il sospetto, perché, come scrive Anzaldúa nella “Prefazione” a *This Bridge We Call Home* (2002):

Far ponte significa allentare i nostri confini, non chiuderli all'altro. Far ponte è l'atto di aprire la porta allo straniero, dall'interno e dall'esterno. Varcare la soglia è venire spogliati dall'illusione della sicurezza perché ci porta verso territori non familiari e non garantisce un passaggio sicuro. Far ponte è tentare di far comunità, ed è perciò che dobbiamo rischiare di restare aperti all'intimità personale, politica e spirituale, rischiare di restarne feriti. (3)

È uno dei tanti passi teorici dell'opera di Anzaldúa le cui parole e concetti mi hanno spinto a stabilire connessioni con le riflessioni di Derrida sull'ospitalità e con le teorie e analisi migranti, cioè con quei discorsi che hanno scelto come orizzonte da cui parlare il punto di giuntura e di disgiuntura (linguistico, spaziale, culturale, disciplinare, filosofico) che si è incarnato nella soglia e, con sottili distinzioni, è stato chiamato terzo spazio (Bhabba), interstizio, nepantla, attraversamento del confine e del ponte (Anzaldúa) zona di contatto (Pratt), ecc. Ritengo che le forti similitudini tra i nuclei semantici della poetessa chicana che essudano la pulsione alla mobilità del popolo fronterizo – e che si costruisce su azioni che hanno a che fare con *l'attraversare, tagliare per, passare da, incrociare, sconfinare e risconfinare, oltrepassare*, ecc. – e la pulsione ad attraversare, tagliare per, passare da, incrociare terre, discipline e discorsi che costituiscono il nucleo della sua scrittura e delle analisi contemporanee migranti siano – sia letteralmente sia teoricamente –, ad un tempo la causa e l'effetto di un mondo/una condizione d'interculturalità, che nel brano su citato drammaticamente viene raffigurata come passaggio, apertura non verso il certo, il rassicurante, ma verso l'incertezza della sconosciutezza, ma – ed è qui la novità politica – se chi ha già attraversato tiene le porte dell'altro lato aperte, se tutti insieme nuovi arrivati e attraversanti si fanno ponte transitabile in tutti i sensi, si costituirà una comunità che accetta il rischio della vulnerabilità avendo abbracciato l'ospitalità come *modus (con)vivendi*.

Quando lavoro a ricercare connessioni tra testi e concetti, presto orecchio alle risonanze e dissonanze, divento la terza tra (almeno) due prospettive. Proprio questa pratica di lettura paratattica applicata alla frase della precedente citazione, "Far ponte è l'atto di aprire la porta allo straniero, dall'interno e dall'esterno", ha suscitato risonanze col lavoro di Derrida in *On Cosmopolitanism, Of Hospitality* e *Le Monolinguisme de l'autre*: l'analisi e il campo semantico individuato da Anzaldúa, e le questioni dell'interculturalità e della traduzione di cui parlo, al fondo, interrogano il tema e la condizione dell'ospitalità – come l'ospite accetta il nuovo arrivato: incondizionatamente, senza porre steccati, come postula Derrida? Inoltre, se

proietto i concetti di Anzaldúa del mestizaje come arte e poetica sulla mia ipotesi dell'interprete come traduttore-testimone, vi avverto risonanze con le riflessioni di Derrida sull'ospitalità come arte, come poetica; ospitalità come poesia; ospitalità come l'arte della traduzione.

Ri-leggendo Derrida su cosmopolitanismo e ospitalità – vale a dire leggendolo con nuovi strumenti, nuovi riferimenti e nuovi punti di vista rispetto al 2004 – comprendo che è possibile pensare al traduttore come colui/colei che deve oscillare tra l'abbandono incondizionato di sé, della sua lingua all'(ospitalità dell')altrui lingua e l'osservanza delle condizioni poste dalla propria lingua e cultura.

Nello stesso periodo, il 1996, in cui Derrida scriveva un discorso sull'ospitalità per un meeting sui rifugiati a Strasburgo, pubblicò *Le Monolinguisme de l'autre*, dove scrive della “duplicité antinomique” dell'appartenenza, di una doppia legge:

1. Non si parla che una sola lingua – o piuttosto un solo idioma
2. Non si parla mai una sola lingua – o piuttosto non vi è un idioma puro (23)

Asserzioni che testimoniano di un metodo filosofico che anticipa l'aporia dell'ospitalità condizionata ed incondizionata che Derrida sviluppa in *Of Hospitality*, e che permettono di collegare la traduzione con l'ospitalità. Derrida afferma che il doppio postulato è non solo “la legge stessa di quel che chiamiamo traduzione”, ma anche “la legge stessa come traduzione” e spiega che quando egli parla di traduzione, è “ di un'altra traduzione rispetto a quella di cui parlano la convenzione, il senso comune e certe dottrine della traduzione” (25). È esattamente quello che si prova leggendo *Of Hospitality*: Derrida parla di un'altra ospitalità, il suo doppio postulato sull'ospitalità amplifica l'idea che l'ospitalità è contemporaneamente legge dell'ospitalità e qualcosa che va oltre il senso comune. Intrecciando il suo concetto con la terminologia di Glissant, possiamo dire che la legge dell'ospitalità incondizionata viene richiesta entro l'orizzonte glissantiano del lieu commun.

Quel che Derrida dice della condizione dei diseredati, degli sradicati, ha senso anche per l'emigrante e per il traduttore: esiliato dalla propria terra e lingua, l'emigrante, l'esiliato e lo stesso traduttore imparano che “ la lingua, prima e ultima condizione di appartenenza, è anche un'esperienza di espropriazione, di un irriducibile *exappropriazione*. Ciò che viene chiamato la lingua ‘madre’ è già ‘l'altrui lingua’ ” (Derrida e Dufourmantelle 89).

Questa proposizione potrebbe valere anche per l'esiliato o l'emigrante o il fronterizo/a o l'arrivante: è impossibile proteggere per sempre la lingua madre per salvare “l'unicità” della

propria identità culturale almeno attraverso la lingua; il traduttore impara che nell'essere al contempo l'ospite e l'ospitato dell'altrui lingua, si deve sottoporre all'esperienza inquietante di venir espropriato della propria lingua ed identità culturale: fa esperienza dell'*ex*-appropriazione.

Per la comunità delle *ReSisters*, l'*ex*-appropriazione può divenire un concetto utile nel nostro percorso verso la concettualizzazione e l'insegnamento dell'interculturalità. L'*ex*-appropriazione richiede sia alla gente espropriata sia alla gente residente su un territorio di riflettere sulla proprietà e sui suoi danni, sui processi di decostruzione e di decolonizzazione; l'*ex*-appropriazione evoca l'attraversamento dei confini della nazionalità e del nazionalismo; l'*ex*-appropriazione invoca la crisi del concetto di stato-nazione ricercata dalla gente apolide come i/le chicani/e, e assunta come priorità da scrittori arabi in esilio (cfr. Gómez-García in questo volume), dalle voci e comunità subalterne "denotificate" (Karavanta) per fare solo alcuni esempi. Ma l'*ex*-appropriazione può anche evocare le grandi popolazioni dei rifugiati e migranti diasporici, evidenziando analogie tra gli atti traduttivi interculturali (atti linguistici) e gli atti di de-nazionalizzazione necessari per aprirsi all'ospitalità incondizionata che, tanto da parte dell'ospite che dell'ospitato, destabilizzano gli atti linguistici e nazionali di appartenenza ed appropriazione strettamente correlati al possesso e alla proprietà. Ci si può "ri-appropriare" dell'*ex*-appropriazione da una prospettiva femminista che mira alla decostruzione della proprietà, appartenenza, nazione, potere e sviluppa una coscienza di genere in grado di lavorare per la costruzione delle interrelazioni.

Le connessioni tra lingua, traduzione, ospitalità sono alla base dell'interculturalità e forse a questo punto riusciamo a vedere quanto siano potenti queste connessioni, quanto gli atti di *inter*- e *intra*-traduzione destabilizzino il monolinguisimo e sfumino i confini tra categorie¹², strutture e culture e come solo la decostruzione e la decolonizzazione delle interrelazioni tra lingua, traduzione ed ospitalità possano mostrare i meccanismi del potere nel corso della storia, rivelando la violenza linguistica e il saccheggio che hanno comportato l'imposizione di una nuova lingua e l'eradicazione di un'altra attraverso la richiesta di immediata condiscendenza dell'immigrato alla lingua nazionale e alle norme di purezza linguistica. È l'esatto contrario dell'interlinguismo che, nell'accogliere i bisogni posti dalla convivenza, dalla creolizzazione e dall'interculturalità, richiede atti di *intra*- e *inter*-traduzione e agisce un'ospitalità incondizionata che dev'essere costantemente rinegoziata, perché l'interculturalità procede attraverso la conversazione, ma anche attraverso il conflitto, la contraddizione e sperimentazioni delle possibili alternative. E se l'ospitalità è l'*humus* che fa crescere l'interculturalità, oso ampliare l'aporia di Derrida tra ospitalità condizionata e

incondizionata includendo l'inevitabile continua negoziazione tra opzioni/visioni/lingue concorrenti, alternative, segnate dal genere e dalla cultura. E di nuovo, innegabilmente, si mostra l'interrelazione dell'intercultura e dell'ospitalità con la traduzione.

Questo è ciò che apprendo venendo a contatto ravvicinato con autori che si posizionano sull'intersezione di categorie e così facendo “brouillent les frontières” (Derrida, *Monolinguisme* 24) – primo bruciante gesto verso ogni tipo di interrelazione – e favoriscono la costruzione dell'incontro, della de-nazionalizzazione e la rottura di categorie-classi di tipo gerarchico, aprendosi all'interculturalità.

Tuttavia, nonostante l'apporto dell'analisi brillante e perspicace della lingua e dell'ospitalità offerta da Derrida, nella mia ricerca e nella pratica d'insegnamento sento la necessità di sottolineare che il suo pensiero è ancorato a maglie di riferimento prettamente occidentali. Inoltre, come nel caso dell'incommensurabilmente utile costruzione glissantiana del lieu commun, i preziosi contributi di Derrida sono costruiti entro una prospettiva neutra, non di genere. Ed è per questo che suggerisco di ascoltare, tradurre e interpretare le voci di genere non occidentali o comunque decolonizzate e di metterle quindi in correlazione con Derrida e Glissant.

La conversazione di Judith Butler e Gayatri Chakravorty Spivak in *Who sings the nation-State?* sulla questione “in che tipo di stato stiamo quando cominciamo a pensare allo stato?” ha permeato anche il mio sforzo nell'esaminare i concetti di nazione e i processi di colonizzazione e di decolonizzazione. Per spiegare meglio la mia posizione di “terza” (Bhabha) nell'analisi eurocentrica dei concetti di stato e nazione, cercherò di spiegare il motivo per cui ho scelto di intersecare il pensiero di due famose intellettuali, Butler e Spivak, con l'articolazione del dibattito sulla nazione e sullo stato da parte delle autrici latine. Inizierò illustrando alcuni punti presenti in *Who sings the nation-state?*

Riporto la definizione di stato offerta da Butler:

lo stato designa le strutture istituzionali legali che delimitano un certo territorio [...]. Quindi, si suppone che lo stato serva la matrice di obbligazioni e prerogative proprie della cittadinanza. È ciò che forma le condizioni entro cui siamo giuridicamente vincolati [...] lo stato presuppone forme di appartenenza giuridica [...] lo stato può essere ciò che di fatto espelle e sospende forme legali di protezione ed obbligazione. (3)

Questa definizione ben attiene alle problematiche di quella parte del territorio nord-americano che era precedentemente chiamato Messico e che aveva già assistito a diverse egemonie e colonizzazioni oppressive e richiama la famosa riformulazione da parte di Anzaldúa della dichiarazione femminista più citata della Woolf: “in quanto *mestiza* non ho paese, la mia patria mi ha esclusa” (*Terre di Confine/La frontiera* 123). Per delimitare il territorio a Sud-Ovest degli Stati Uniti d’America, un tempo Messico, lo stato ha negato e nega l’accesso ai messicani dell’altro versante. Rifacendoci a Butler possiamo affermare che lo stato divide, “espelle” e bandisce dal momento che “espelle di fatto attraverso un esercizio di potere che si basa su barriere e prigionie” (5).

L’analisi butleriana di questa materia solleva una serie di questioni non affrontate nel volume da lei co-curato:

- a. L’(im)possibilità di correlare una poetica e politica del mestizaje con lo status politico e legale del “cittadino nazionale” che dipende da una politica dell’esclusione che vede il non “nazionale” come irrilevante, come scarto. Potrebbe il cittadino dell’altro lato che attraversa i confini non perchè voglia diventare americano (o europeo), ma semplicemente perché aspira a vivere decentemente, negoziare, contestare e cambiare la politica dell’esclusione assumendo una poetica-politica del mestizaje?
- b. Il confine è teorizzato come condizione sovranazionale che permette a *fronterizos* e *mestizas* di attraversare, sostare, andare, senza abbracciare il concetto di nazione-stato e i suoi obblighi. In realtà, gli apparati repressivi, cioè, l’esercito e la polizia, “contengono” il confine e regolano, indebolendolo, il suo potenziale sovranazionale e interculturale. Per esempio, la perlustrazione del confine-fiume, del confine-muro e l’apertura di *flying check-points* all’interno dello stato americano del Texas, le catene di muri lungo i confini messicani in California e Texas, e i campi di detenzione per emigranti sono casi illuminanti di come le costruzioni politiche del confine/*borderlands* sono l’esatto contrario delle costruzioni poetico-politiche operate dagli artisti. Spivak e Butler restano dentro l’ambito critico o di denuncia, le artiste e attiviste della frontiera aprono l’orizzonte dell’alternativa possibile.
- c. Come è stato possibile che la teoria *mestizaje*, il canto di un popolo sovranazionale – “la raza cosmic”, “una coscienza del confine” – siano state generate entro la storia della colonizzazione e delle decolonizzazioni, alla confluenza di molte correnti, dove la “(r)evoluzione risolve lo scontro delle culture” (*Terre di confine/La frontera*)?

- d. È possibile, con queste premesse, delineare delle omologie tra mestizaje ed interculturalità? Ambedue i concetti/condizioni vengono acquisiti in una dimensione che ha bypassato le regole dell'appartenenza allo stato, del monolinguismo, del monoculturalismo e dell'assimilazione.
- e. Perché non è esattamente vera l'affermazione di Butler che dagli anni '80 nessuno ha scritto o detto cose veramente importanti sul "non avere nazionalità"?

Sia Butler sia Spivak analizzano criticamente il concetto della nazione-stato, ma mi pare che esse non si riferiscano mai alle attuali definizioni di nazione e stato elaborate da autori e autrici che operano all'interno degli studi critici post-coloniali, decolonizzati e transnazionali. In realtà, secondo me, il non tener conto delle ricerche nelle scienze sociali e degli articoli prodotti sul secolarismo, imperialismo, e sulla condizione dell'essere senza stato e "senza nazione" (Kaplan et al. 10-11) smentisca in qualche modo il nodo centrale del loro dibattito e ci rende consapevoli del rischio che il sapere corre se riconosce autorità solo a studi accademici rinomati quando tratta di argomenti che, invece, sono discussi, criticati, decostruiti, teorizzati da attivisti di base, scrittori e pensatori più giovani e spesso meno celebri.

Ritenendo che in *Who Sings the Nation-State?* le autrici in dialogo rimangono entro i paradigmi eurocentrici, ho sentito il bisogno, nel rapportarmi con questioni quali il mestizaje e l'interculturalità, di attingere da quel che la ricerca di base e non mainstream va elaborando attraverso i nuovi media (siti web, rassegne online, blog, ecc.), e riferirmi a quel che è stato prodotto dalla stampa indipendente dagli anni '70 in poi, oltre che alle formazioni elaborate dal pensiero creativo in stretto contatto con la comunità di riferimento, come è il caso di scrittrici outsider quali Anzaldúa o le pensatrici non mainstream chicane.¹³ Una di loro, la filosofa Maria Lugones, focalizza l'attenzione sulla decostruzione e la re-interpretazione dei processi di colonizzazione e decolonizzazione come processi che hanno segnato il sistema di genere nella modernità. Analizzando l'opera di Anibal Quijano, la studiosa sottolinea l'idea che il potere è interamente strutturato sul "dominio, sfruttamento e conflitto" (Quijano 1 citato in Lugones, "Heterosexualism" 198) e che il controllo in epoca "moderna", cioè a partire dall'istituzione della colonizzazione, su sesso, soggettività, autorità e lavoro sia il diretto risultato del controllo esercitato dalla colonialità (Lugones, "Heterosexualism" 191). Secondo Lugones, in epoca "moderna" la colonialità ha permeato ogni aspetto della vita sociale e dato origine alle nuove identità sociali e geopolitiche¹⁴ :

La dicotomia uomo/donna legata al dimorfismo sessuale e all'eterosessualismo obbligatorio forma il volto "civilizzato" del sistema di genere coloniale e nasconde la sua faccia 'oscura', razzializzata. Il genere, che è al centro del dibattito e delle pratiche femministe egemoniche, è un'imposizione e una produzione coloniale. La colonizzazione, nel mentre produce la rappresentazione degli uomini e donne borghesi come Bianchi, non assegna né genere, né umanità alle persone da colonizzare, domare, sfruttare in forme brutali. ("Interseccionalidad" 1).

Il femminismo bianco della seconda parte del Novecento non si rese subito conto dell'intreccio della categoria razza con il genere, cosicché non poté riconoscere la connessione razziale che lega genere, classe, eterosessualità. Finché libri come *This Bridge Called me Back* (1981) o *Sister/Outsider* (1984) di Audre Lorde non fecero sì che le voci delle donne di colore fossero ascoltate, le donne bianche non riuscirono a comprendere che la questione di genere doveva essere analizzata-interpretata nel punto d'incrocio di razza, genere e altri stigma di soggiogazione ("Heterosexuality" 203). Secondo Maria Lugones, molte donne di colore emarginate sono delle "resistenti oppresse" in tanto che, nel prendere coscienza dell'egemonia europea, hanno sviluppato resistenza e hanno decostruito "i discorsi dominanti o i discorsi riduttivamente nazionalistici".

Sicuramente gli autori chicani scrivono di questo, ovvero di "storie interrelate, di lingue molteplici, d'interdipendenza di differenze non-dominanti" (Shoat e Stam 300-1 citati in Lugones "Radical Multiculturalism"); è intorno a questo che le chicane, in particolare dagli anni '80 in poi, hanno lavorato, creando nuove figurazioni che affermavano l'impossibilità, per chiunque fosse stato spodestato, colonizzato e nazionalizzato con la forza e poi si fosse denazionalizzato, di rimanere entro la frontiera, entro i confini delle nazionalità, giacché: qual è la nazione dei soggetti (de)colonizzati? Quale/cosa è lo stato per coloro obbligati a emigrare? Quale/cosa è lo stato per il soggetto che fa esperienza della fine di uno stato-nazione e subisce l'attacco degli integrazionisti che lo/la vogliono spogliare del suo patrimonio originario,¹⁵ o che vogliono rappresentare le donne, per esempio, come una categoria monolitica, "sia nei discorsi particolaristici di nazionalismo o nei discorsi universali del "femminismo globale" (Kaplan et al. 7)? E' da/entro questo terreno mobile che l'interculturalità prende corpo.

Dopo *This Bridge Called me Back*, le femministe chicane, attraverso l'immaginazione artistica "destabilizzano le 'nazioni' da unità ordinate in frontiere disordinate. Da questa posizione, diviene chiaro che la retorica dei margini e dei centri è complice nella produzione

di confini dall'interno e dall'esterno" (Kaplan et al. 8). I saggi raccolti in *Between Woman and Nation*, scritti da chicane, donne di colore, donne post-coloniali e transculturali, professano che le donne "sono a un tempo parte ed estranee della nazione" (12); criticano "la naturalizzazione e l'essenzializzazione della nazione e della donna nella modernità" (13); leggono la nozione della stato-nazione, di patria, etnicità ed i concetti dicotomi occidentali attraverso la costruzione di uno "spazio di mezzo o di relazionalità che struttura la politica sessuale" dei nostri tempi; decostruiscono le mitologie del "nazionalismo multiculturale" e di femminismi globali ed internazionali (14), mettendo in scena l'incontro o il conflitto di culture in "arene regionali e transnazionali." (15). Secondo me, questo incontro/scontro può sussistere laddove non vi sono confini rigidi fissati da nazione e stato.

Riferendomi nuovamente alle teorie e visioni di Gloria Anzaldúa, trovo che ella interroghi questi punti in un modo estremamente creativo ed interessante: mentre costruisce le sue teorie e pratiche culturali come gesti fondati in una lingua bastarda, evocando visioni collettive che intaccano il discorso dominante del potere (e di conseguenza si ex-appropria dei discorsi di nazione-stato), ella non parla né di nazione né di cittadinanza, ma solo di frontiere (territorio, luogo senza posti di blocco, nato da una geografia di contatto) e di mestizaje (condizione-concetto che proclama, iscrive la tierra entre medio, la zona comune, il lieu commun, lo spazio nepantla).

La nuova mestiza non agisce secondo gli obblighi mono-nazionali: preferisce i territori dell'incertezza, degli orizzonti illimitati, del non-categorico: essendo una creatura de el mundo surdo – il mondo della mano sinistra – ed abitando il nepantla, la nuova mestiza ha sempre un occhio alla differenza ed un orecchio a discorsi e conversazioni altrui. È il corpo dell'interculturalità, il tramite per i crocevia, las encrucijadas: agisce una politica-poetica che rappresenta e nomina il compito di vedere-ascoltare-tradurre l'(altro)senza stato-se stessa (nos-otras) – o se stessa-(come)altro privo di nazionalità – come atto che introduce l'interculturalità, la condizione del cruzar e del riattraversare.

Attraverso le nostre teorie in conversazione e le pratiche d'insegnamento collaborativo, noi *ReSisters* abbiamo condiviso una pratica di traduzione culturale: la nostra collaborazione ha comportato un "parlare attraverso" che è molto di più del semplice parlare attraverso le molte differenti lingue diciascuna. Eleggendo l'atto della condivisione e del "parlare attraverso" come luogo di resistenza, ci siamo inconsapevolmente avvicinate al metodo delle chicane mestize di lavorare in collaborazione e alla loro attenzione per la comunità di riferimento. Personalmente, mi sono sentita sollecitata a rispondere all'amorevole enfasi che Liana Borghi attribuisce all'"etica, politica e poetica dell'incontro" nella sua visione didattica e pratica

dell'interculturalità. Nella sua pratica-teoria, nella descrizione dei “processi di dis/identificazione e di s/confessione” che tuttavia creano “narrative dell'incontro,”¹⁶ ho percepito risonanze col mio teorizzare l'atto traduttivo come metodo di incontro e apprendistato della negoziazione.

Nella prospettiva generale di Borghi, trovo sostegno all'idea che è possibile confrontare paratatticamente le pratiche interculturali con gli atti traduttivi, e pensare che l'interculturalità – una condizione in cui il soggetto affronta l'esperienza linguistica dell'“essere tra le lingue”¹⁷ – e la traduzione siano al contempo contronarrazioni di monoculturalismo/monolinguismo e siti di iscrizione dell'incontro-scontro, della “connessione” (l'evocativa parola che costituisce il leit-motif del saggio di Anim Addo), del contatto, attraversamento, intersezione, negoziazione, trasformazione.

Come *ReSisters*, pedagogicamente stiamo attraversando l'incertezza derivante dall'esperienza del “parlare attraverso”, “essere tra le lingue”, in zone sconosciute ancora senza nome, cioè l'instabilità derivante dal vivere la complessità e l'intersezionalità allo stesso tempo. A rischio di risultare inappropriate, ci potremmo nominare nepantleras che abitano il Mediterraneo le cui acque confluiscono nell'Atlantico, abitatrice delle sponde dei luoghi da dove ebbe inizio il viaggio verso il nuovo mondo, che comportò il dominio e il potere dell'Europa nell'area Atlantica. Questa trasformazione in nepantleras è iniziata con/grazie al metodo interattivo di conversazione sperimentato nel precedente progetto, *Resisters in Conversation*. Il lessico adottato in quel libro – trama interculturale, mediazione culturale, discorso multi-voce, narrazione intrecciata, interazione, interazioni cross-culturali, specificità vs. diversità, negoziazione, intersezionalità, ecc. – è fitto di termini indubbiamente correlati all'interculturalità e quindi utili alla conversazione che abbiamo intavolato per pervenire a questa seconda performance. Se leggiamo Karavanta sulla complessità a questo punto della nostra ricerca, per esempio, ci rendiamo pienamente conto di quanto la sua definizione della complessità come “posizione politica” che inevitabilmente presuppone l'incontro con l'altro e che riconosce l'“altro” come soggetto del discorso che immette “molteplici posizioni” nell'incontro (*ReSisters in Conversation* 54), possa applicarsi anche all'interculturalità.

Allo stesso tempo, dobbiamo riconoscere che il campo semantico dell'interculturalità dispiegato in questo volume, ‘inter/tocca’ e si “interfaccia” con il lessico usato da Anzaldúa per nominare-immaginare-disegnare il mestizaje, l'intersezione, il crocevia e la transizione, cioè le varie performance dell'interculturalità. Nella relazione transculturale e transdisciplinare tra noi *ReSisters*, il riconoscimento non della “alterità”¹⁸, ma della differenza che, tuttavia, non è mai alterità (perché, come Glissant suggerisce in *Poétique de la diversité*,

vi è sempre un ‘terreno comune’ da cui la relazione, l’incontro, inizia: ogni volta che vediamo-leggiamo-ascoltiamo una cultura diversa, ad un certo punto siamo d’improvviso colpiti da barlumi-sentimenti di similitudine con qualcosa che già ri-conosciamo nella nostra cultura) è diventato uno strumento per inscenare l’interculturalità e il genere in classe; questa consapevolezza è divenuta anche un metodo per introdurre maggiori prospettive sull’argomento – genere ed interculturalità – di cui abbiamo discusso nel seminario di Trento. Lì, con una classe linguisticamente e culturalmente composita e uno staff didattico composto da sole donne, ognuna di noi si è impegnata a creare dei punti di giunzioni, lampi di contiguità e connessione, o un tipo di ri-memory simile a quelle particelle di territorio semantico comune che aiutano il traduttore a dare avvio al processo traduttivo, e le docenti a farsi coraggio nel presentare agli studenti culture che a prima vista appaiono completamente differenti, ma che, ciononostante offrono punti di contatto con le loro prospettive culturali. In questo terreno incerto di paesaggi sovente sconosciuti – una specie di stato nepantla che avevo a Trento introdotto attraverso le citazioni e le immagini degli scritti e dei disegni di Anzaldúa – fummo in grado di creare, grazie all’oggetto-strategia del cestino provvisto dalla nostra ospite, Giovanna Covi (si veda il suo saggio in questo volume), cartografie di inter-toccamento promosse dagli studenti che volontariamente traducevano da una lingua ad un’altra – ciò che Joan Anim-Addo ha magnificamente descritto come “attività di traduzione su richiesta tra pari”. D’altro canto, la ‘lettura’ culturale degli ‘oggetti’ condotta da studenti e docenti era già esercizio di movimento linguistico, culturale e affettivo tra il sé e l’altro, tra identità e differenza.

Fu a questo punto che mi si rivelò come il singolare lessico e la concettualizzazione di Anzaldúa, in particolare quella riguardante l’attraversamento della frontiera, il mestizaje e il nepantla, potevano dar nome e forma alla nostra pratica didattica svolta in collaborazione e costruita appunto sull’incrocio, attraversamento, intersecazione, scavalcamento e rimpasto di discipline e discorsi. In quel terreno poco familiare – noi docenti eravamo sconosciute agli studenti e viceversa; inoltre, il vero oggetto di confronto (genere e l’interculturalità) era ‘strano’, spesso impensato – lo sforzo degli studenti verso la comprensione vicendevole e la spinta delle insegnanti verso una performance relazionale e collaborativa che aspirava ad una circolazione di empatia (o conoscenza affettiva, o l’affordance di cui si occupa Liana Borghi nel suo saggio) e ad offrire i requisiti di base – l’ascolto e l’accoglienza delle richieste che venivano dagli studenti – ha dato luogo ad una prassi di genere della traduzione e dell’ospitalità, (*in*)generando interculturalità.

Noi *ReSisters* abbiamo avviato il confronto a partire dal terreno comune dei femminismi e dall'idea che l'interculturalità è “un'azione dinamica e inter-attiva che sovverte ogni idea fissa di sapere” (cfr. Maria Calloni in questo volume); abbiamo proseguito facendo leva sui tanti passaggi intersecanti in cui voci, culture, saperi, visioni si mescolavano al fine di sviluppare teoria, critica e analisi trans/inter-culturale utile ad introdurre gli studenti all'interculturalità.

Assumendo la prassi dell'interculturalità, inevitabilmente dovevamo fare affidamento sulla traduzione: cultura e lingua sono identità mobili che intrattengono un continuo inter- ed intra-dialogo; la traduzione parla di passaggi tra lingue, ma anche di traffico culturale; l'interculturalità parla di soglie tra culture, e naturalmente, di ponti tra lingue, ma parla pure di conflitti, cancellature e silenzi.

Insegnare e praticare l'interculturalità richiede che noi si renda gli studenti consapevoli che l'interculturalità è a lavoro anche nella loro stessa cultura, e non solo nella cultura dell'autore che leggiamo insieme in classe. Consapevole di ciò, di solito inizio il corso facendo ascoltare due brani musicali o facendo vedere due opere d'arte: l'uno segnato dall'ibridità delle lingue d'arte angloamericane, l'altra dagli stili meticci dell'Italia Meridionale (per esempio: tracce greche, latine, arabe e spagnole nella nostra “città vecchia” o i ritmi spagnoli e arabi affioranti nella nostra pizzica e tarantella). Invito quindi gli studenti a intraprendere una conversazione a partire dalle tracce culturali che riescono a identificare in ambedue le opere e a riflettere sui (pre)concetti di italianità/americanità, purezza/impurità delle lingue, le tracce di razza e di genere sessuale, ecc.

A partire dalla messa in discussione della loro presunta identità, nazionalità, monolinguisimo, essi si muovono più facilmente verso una prospettiva bi-/multi-focale e interdisciplinare, necessaria per l'insegnamento dell'interculturalità. Come scrive Renata Morresi, insegnare l'interculturalità implica che “ fuoriusciamo dai confini confortevoli della nostra disciplina: dobbiamo abbandonare le nostre nicchie metodologiche”.

Come suggerisce Anzaldúa, insegnare è una strategia per creare un terreno fertile per la futura generazione: la classe è il luogo dove promuovere la giustizia e la trasformazione sociale. Nel discorso tenuto per l'assegnazione del premio Bode-Pearson, ricevuto con Cherrìe Moraga nel 2001 per l'antologia *This Bridge Called My Back*, rilevò la necessità che:

gli educatori creino un terreno fertile per le prossime generazioni di donne e di uomini e di studenti “bianchi” [...] Come possiamo creare un terreno fertile? [...] l'insegnamento e l'apprendimento sono delle esperienze che trasformano. L'auto-

apprendimento richiede che noi apriamo tutti i nostri sensi e non solo le nostre menti, e che permettiamo a noi stessi di venir cambiati dai libri e dalle prospettive di altra gente. Richiede che noi diamo sfogo alla nostra passione per la giustizia sociale piuttosto che utilizzare la nostra energia nella competizione con i colleghi. (*Manoscritto raccolto nei GEA Papers, Università di Austin, Texas*)

Le nostre classi possono diventare i luoghi per la trasformazione sociale, ma solo se noi docenti educiamo continuamente noi stessi.

Poiché per insegnare-comprendere l'interculturalità sia gli insegnanti sia gli studenti devono utilizzare diversi approcci critici e stabilire una conversazione tra le varie discipline – Cultural Studies, Translation Studies, Gender Studies, ecc. –, i testi interculturali richiedono una metodologia e un'analisi interdisciplinare, e consapevolezza delle strategie di resistenza all'assimilazione. Nell'intervista a Karin Ikas, Anzaldúa afferma:

Tutta la mia battaglia è per cambiare le discipline, per cambiare i generi, per cambiare il modo in cui le persone leggono la poesia, la teoria o la letteratura per l'infanzia. È per questo che devo combattere tra quante di queste regole riesco a infrangere e come posso comunque avere ancora dei lettori che leggano il libro senza esserne frustrati. ... È lo stesso genere di lotta delle *mestizas* che vivono alle frontiere, che vivono nelle terre di frontiera. Quanto vengono assimilate alla cultura bianca e quante resistiamo e rischiamo di venire isolate nella cultura e ghettizzate? Questo punto vale per ogni cosa (tr. it., 159).

Il teorizzare e l'insegnare insieme alle *ReSisters* mi ha educata a relativizzare le singole separate conoscenze/discipline, mi ha mostrato che ogni conoscenza, ogni disciplina, nel suo intersecarsi con altre discipline, produce più ampi e più approfonditi orizzonti di conoscenza-comprensione-conoscimento. Attraverso l'insegnamento in collaborazione condotto da docenti di discipline diverse, che implica avviare gli studenti a una strategia d'apprendimento che non è finalizzata all'applicazione-apprendimento di singole discipline, noi *ReSisters* mettiamo in atto una molteplicità di metodologie diverse, tutte concorrenti alla comprensione della specifica testualità sotto scrutinio che, nell'essere interculturale, creolizzata, e spesso transmediale, è già espressione di traduzione, molteplicità e differenza.

A seguito del mio confronto con il *mestizaje*, il cui significato è, si è detto, sì contiguo a quello di *lieu commun*, ma fortemente segnato dalla coscienza di genere, sento che il significato di *ReSisters* può trasmigrare verso *Resistenti*. Come *ReSisters-Resistenti* che lottano per opporsi all'indifferenza e all'omologazione a regole standard egemonicamente definite, abbiamo sviluppato una affiliazione pluralistica che include gli studenti che incontriamo a lezione, in seminari e nei vari luoghi in cui pratichiamo l'insegnamento collaborativo.

Quando insegno i *lugars* e le figure del *mestizaje*, cerco di agire come “terza” tra un'esperienza chicana di intraculturalità e di interculturalità e l'incontro italo-europeo con il pluralismo culturale, dovuto agli inter-toccamenti tra gli italiani e le altre culture europee e tra il progetto politico dell'Unione Europea di co-abitazione e gli arrivi di individui e di gruppi che provengono dal di fuori delle frontiere europee (‘extra.comunitari’).

La mia scelta di eleggere la letteratura *mestizajed* e la traduzione interculturale come metodologia-strumento per contrastare la “leggerezza” di vari punti del progetto di intercultura del Consiglio d'Europa, il *White Paper on Intercultural Dialogue*, e lo sforzo comune delle *ReSisters-Resistenti* per cercare le modalità attraverso cui presentare in classe una prospettiva e una pratica dell'interculturalità molto differenti dalla per lo più ideologicamente assimilazionista Carta Europea, mi ha dotata di vari strumenti. Sento che noi – come *nos-otras* e *nos-otros*, come *ReSisters/Resistenti/* studenti/ me stessa e i pochi lettori di questo volume – siamo pervenuti a una definizione condivisa dell'interculturalità come scambio di mutua ospitalità e di interrelazione tra le molteplici lingue/discipline/narrative/racconti e storie; come un terreno dove le differenze non-egemoniche, le comunità e gli individui permeabili s'impegnano nella creazione di ponti verso l'interrelazione, l'inter-lacciamento, l'inter-/trans-frontalismo, sebbene consapevoli che la costruzione non è facile e che ciascuno/a deve fare esperienza dell'area scomoda eppure stimolatrice di trasformazioni che Anzaldúa definisce *nepantla*.

Note

1. Rifacendosi ai concetti di politica femminista elaborate da Patricia Hill Collins e Nira Yuval-Davis, e più specificatamente al lavoro di Yuval Davis in *Gender & Nation* (1997) e *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* (1990), Sara Goodman ha utilizzato, durante le nostre discussioni, l'espressione "transversally dialogical feminist". Il concetto di creolizzazione, invece, è centrale nella formulazione d'interculturalità da parte di Joan Anim-Addo. Le parole che impieghiamo per articolare il nostro concetto sono il risultato di scambi scritti e orali cui ognuna di noi ha contribuito.
2. Qui, come nei miei scritti dal 2004 in poi, non utilizzo il *corsivo* per indicare i termini stranieri. In un orizzonte di ospitalità e interculturalità, non desidero evidenziare alcuna differenza o rimarcare la lingua altrui come completamente altra da me. Ciononostante, quando faccio citazioni dalle prime opere di Gloria Anzaldúa dove i corsivi venivano utilizzati per le parole spagnole o straniere, riporto il corsivo come da testo originale.
3. Anzaldúa amava usare la parola Nahuatl "patlache" per lesbica per definire il suo orientamento sessuale, e così facendo radicava il lesbismo nella sua ascendenza pre-coloniale.
4. Per una lettura di Glissant da parte di una "insider" femminista nera e caraibica, cfr. il saggio di Anim-Addo in questo volume.
5. Per una discussione sulle formazioni discorsive femministe sulla razza/raza, si veda il paragrafo successivo. Cfr., inoltre, *Mappings* di Susan S. Friedman (in particolare 38-40) e *Speaking Face to Face* (48-49) di Lugones.
6. Teresa de Lauretis in *Technologies of Gender* afferma che *This Bridge*, insieme a *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women's Studies*, ha prodotto un "mutamento nella coscienza femminista": il femminismo bianco che, necessitando di iscrivere il soggetto femminile nel discorso occidentale universalista maschile, aveva finito col proporre un altro tipo di discorso universale, doveva ammettere di aver ciecamente cancellato le differenze tra le donne.
7. Il glossario fornito dall'autrice, specifica: "un termine chicano per donna bianca".
8. Nell'incipit del suo saggio, Renata Morresi scrive che l'attrazione per la parola interculturalità, per lei, in qualche modo aveva a che fare col concetto alzanduniano di nepantla. Su tale concetto, a mia volta, avevo scritto un saggio, intitolato "Abitare terre a confini instabili: dalle borderlands al Nepantla, il luogo delle trasformazioni" (2009).
9. Cfr. la conversazione tra Butler e Spivak in *Who sings the Nation-State?* L'espressione "guerre di lingue" si riferisce alle manifestazioni di strada avvenute a Los Angeles nel 2006, quando 'i residenti illegali' latini cantarono l'inno nazionale americano in spagnolo, ed il Presidente Bush intervenne rivendicando che l'inno andava cantato solo in inglese (58-59). Se quello di Butler e Spivak è un buon punto da cui partire per una discussione sullo stato-nazione e sui diritti di uguaglianza, è necessario fare qualche precisazione sulla questione dei latinos utilizzata dalle autrici come casus. Quando i chicani parlano la loro lingua, non si considerano in guerra; essi stanno esercitando un'abile resistenza linguistica pacifista e affermando l'esistenza di un'ampia comunità interculturale non parlante per scelta la lingua inglese all'interno di una più ampia comunità anglo-americana. Le teorie del mestizaje articolate dai numerosi attivisti ed intellettuali chicani rigettano la nozione di una stato-nazione perché i confini tra il sud-ovest degli Stati Uniti ed il nord del Messico non esistevano prima dell'annessione con partizione: sono stati imposti dall'espansionismo nord-americano del 19° secolo, e prima ancora dalla colonizzazione europea. Dunque, non di emigrazione si tratta, ma di espropriazione di lingua e nazionalità, di esilio imposto. Più in là Butler discute di qualcosa che si avvicina alla mia posizione riguardo alla centralità della traduzione nell'interculturalità: ella si chiede se la traduzione (dell'inno nazionale) "non colloca forse il compito traduttivo al centro della nazione?" (Butler e Spivak 61). Comunque, le nostre prospettive differiscono anche in questo caso: condividendo la strategia di Anzaldúa di decostruire e bypassare i concetti di nazione e di appartenenza, considero che la traduzione nelle comunità interculturali "new tribal" sia il nodo cruciale dell'interculturalità ed ospitalità, e non della nazionalità.
10. Maria Lugones ha utilizzato il termine spagnolo "borrado" (cancellato) nel suo intervento a Madrid durante la Conferenza Mondiale delle Donne nel giugno del 2008. Si notino le similitudini, assonanze ed allitterazioni tra *barred* (ingl., sbarrato), *borrado*, e *border*.
11. Circa questo processo, la mia guida è l'analisi politica, linguistica e poetica di Gloria Anzaldúa nel quinto capitolo di *Borderlands/La Frontera*, intitolato "How to Tame a Wild Tongue" (trad. it. "Come addomesticare una lingua ribelle").
12. Derrida sottolinea quanto sia importante rendere indistinte le distinzioni tra lingua, dialetto e idioma (*Monolinguisms* 23).

13. Solo alcuni riferimenti che contraddicono l'idea di Butler che nessuno scriva più sulla condizione/sentimento di non appartenenza ad uno stato, pochi nomi di tanti intellettuali e artisti, per la maggior parte donne, per i quali invece la questione centrale è appunto la non appartenenza: dalle opere già citate di Gloria Anzaldúa e Maria Lugones a Chandra Mohanty, Ann Russo, Lourdes Torres, Rodolfo D. Torres, Luis F. Miron e Jonathan X. Inda, Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, Saskia Sassen, Caren Kaplan, Norma Alarcón, e Mino Moallem, Inderpal Grewal e Caren Kaplan, Azade Seyhan, Nira Yuval-Davis, Susan Stanford Friedman.
14. Identità geoculturali sono l' "America" e l' "Europa"; identità razziali sono l' "europea", l' "indiana", l' "africana". (Lugones, "Heterosexualism" 190).
15. Kaplan, Alarcón e Moallem affermano in *Between Woman and Nation* che poiché le formazioni americane della nazione-stato "sono imbricate nelle nozioni dei "Diritti dell'Uomo" e dei "Diritti del Cittadino", [...] le donne, come soggetti eccentrici, hanno avuto una relazione problematica con i concetti moderni di stato-nazione e con la costruzione della soggettività".
16. Qui suggerirei che dal momento che il nostro lavoro si centra sull'interculturalità, sarebbe preferibile evitare barre (/) ed il prefisso "dis" (a meno a che non si voglia sottolineare il conflitto), ed usare invece il trattino (-) che rinvia a relazionalità. Confronto, networking. Nei processi interculturali il soggetto non è mai interamente libero da identificazioni poiché schegge d'identità-identificazione sono abbandonate, o riorganizzate, o impastate in altre lingue e altre culture che gli/le appartengono. Si veda, sopra, la citazione sull'*amasamiento* dall'autobiografia culturale di Anzaldúa.
17. Questa è un'espressione che amo, molto probabilmente nasce dal bel saggio di Antonio Prete (in bibl.). Il suo breve ma intenso ragionamento su essere catturato tra i confini/lingue è uno dei primi importanti contributi italiani alle questioni dei confini nella storia letteraria e nella geografia.
18. In questa raccolta Joan Anim-Addo riconsidera l' 'altro' entro un discorso interculturale femminista e Luz Gómez-García sottolinea sia la costruzione storica dell'altro arabo nell'immaginario europeo sia la costruzione degli europei come 'altri' nelle narrative contemporanee di autrici che scrivono in arabo.

Opere Citate

- Agamben, Giorgio. "We Refugees". <<http://www.egs.edu/faculty/agamben/agamben-werefugees.html>>
- Anthias, Fiona. "New Hybridities, Old Concepts: the Limits of 'culture' ." *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 24, 4 (2001): 619-641.
- Anzaldúa, Gloria, *Borderlands/La Frontera. The new mestiza*. 1987. San Francisco: Aunt Lute, 2007. (Tr. it. *Terre di confine/La frontera*, a cura di P. Zaccaria. Bari, Palomar. 2000).
- . "Chicana Artists: Exploring Nèpantla, el Lugar de la Frontera". *NACLA Report* 27. 1 (July-August 1993): 163-169. (Tr. it. di Annarita Taronna, "Le artiste chicane. Esplorare Nèpantla, el Lugar de la Frontera" in *Scritture Migranti: Rivista di scambi interculturali*. 2/2008, Bologna: Clueb:173-185).
- . "now let us shift... the path of conocimiento... inner work, public acts". Anzaldúa and Keating 540-578.
- . "Speaking across the Divide. Email Interview: Gloria E. Anzaldúa ". Eds. In.s Hernandez Avila and Domino Perez, *SAIL: Studies in American Indian Literatures – series 2*, 15.3/4. (Fall 2003-Winter 2004): 7-21.
- . "(Un)natural bridges, (Un)safe spaces". Anzaldúa and Keating 1-5.
- Anzaldúa, Gloria, and Cherrie Moraga. *This Bridge Called My Back*. (Watertown, MA.: Persephone Press, 1981). San Francisco: Kitchen Table, Women of Color Press, 1983.
- Anzaldúa, Gloria and Analouse Keating. Eds. *This Bridge We Call Home. Radical Visions for Transformation*. New York: Routledge, 2002.
- Balibar, Étienne and Immanuel Wallerstein, eds. *Race, Nation, and Class: Ambiguous Identities*. New York: Verso, 1991.
- Bhabha, Homi K. "DissemiNation: Time, Narrative, and the Margins of the Modern Nation". *Nation and Narration*. Ed. Homi K. Bhabha. London: Routledge, 1990.
- Butler, Judith and Gayatri Ch. Spivak. *Who Sings the Nation-State?* New York: Seagull Books, 2007.
- Covi, Giovanna, et al. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve Books, 2006.
- de Lauretis, Teresa. *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- Derrida, J. *Cosmopolites de tous le pays, encore une effort!*, Paris: Editions Galil.e, 1997.
- . *Le monolinguisme de l' autre*. Paris: Editions Galil.e, 1996.
- Derrida, Jacques and Anne Dufourmantelle. *Of Hospitality*. Trans. Rachel Bowlby/Derrida, Jacques and Anne Dufourmantelle. *Of Hospitality*. Trans. Rachel Bowlby. Stanford: Stanford University Press, 2000.
- Friedman, Susan Stanford. *Mappings. Feminism and the Cultural Geography of Encounter*, Princeton: Princeton

- University Press, 1998.
- Glissant, Édouard. *Introduction a une Poétique du divers*. Paris: Gallimard, 1996.
- . *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard, 1990.
- . *Traité du Tout-Monde*, Paris: Gallimard, 1997.
- Grewal, Inderpal and Caren Kaplan. Eds., *Scattered Hegemonies, Postmodernity and Transnational Feminist Practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994. The (Un)translatability of Intercultural Texts 224
- Hull, Gloria T., Patricia Bell Scott and Barbara Smith. Eds. *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women's Studies*. New York: The Feminist Press at The City University of New York, 1982.
- Ikas, Karin. Interview with Gloria Anzaldúa. *Borderlands/La Frontera* by Gloria Anzaldúa. 1987. 3rd ed. San Francisco: Aunt Lute 2007. 232-233. (Tr. it. di Angela D'Ottavio, "Intervista con Gloria Anzaldúa" in *Scritture Migranti: Rivista di scambi interculturali*. 2/2008, Bologna: Clueb: 152-172).
- Kaminsky, Amy. "Gender, Race, Raza." *Feminist Studies*. 20. 1 (Spring, 1994): 7-31.
- Kaplan, Caren, et al. Eds. *Between Woman and Nation. Nationalisms, Transnational Feminisms, and the State*. Durham: Duke University Press, 1999.
- Lugones, Maria. "Hablando cara a cara/ Speaking Face to Face: An Explanation of Ethnocentric Racism." *Making Face, Making Soul. Haciendo Caras*. Ed. Gloria Anzaldúa. San Francisco: Aunt Lute, 1990. 46-54.
- . "Heterosexualism and the Colonial/Modern, Gender System." *Hypatia*. 22. 1 (Winter 2007): 186-209.
- . "Interseccionalidad y Feminismo decolonial", unpublished manuscript.
- Mohanty, Chandra, Ann Russo, and Lourdes Torres, eds. *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana UP, 1991.
- Mohanty, Chandra. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke UP, 2003.
- Kaplan, Caren, Norma Alarcón, and Minoo Moallem. *Between Women and Nation: Nationalisms, Transnational Feminisms, and the State*. Durham: Duke University Press, 1999.
- Oliver-Rotger, Maria A. *Battlegrounds and Crossroads, Social and Imaginary Spaces in Writings by Chicanas*. Amsterdam and New York: Rodopi, 2003.
- Prete, Antonio. "Stare tra le lingue." *Bollettino '900*, 1, 2003. March 2009: <http://www3.unibo.it/boll900/numeri/2003-i/Prete.html>.
- Quijano, Anibal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina." *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autonoma de Nuevo Leon*. 4. nn. 7-8 (Sept. 2001-April 2002).
- Sassen, Saskia. *Guests and Aliens*. New York: New Press, 1999.
- Seyhan, Azade. *Writing Outside the Nation*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- Shoat, Ella and Robert Stam, "Contested Histories: Eurocentrism, Multiculturalism, and the Media." *Multiculturalism: A Critical Reader*. Ed. David Theo Goldberg. Oxford: Blackwell, 1994.
- Torres, Rodolfo D., Luis F. Miron and Jonathan X. Inda, Eds. *Race, Identity and Citizenship: A Reader*. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- Yuval-Davis, Nira. *Gender & Nation*. London: Sage, 1997.
- . "Intersectionality and Feminist Politics." *European Journal of Women's Studies* 13. 3 (2006): 193-209.
- Zaccaria, Paola. "Basi mobili e implosione della medesimezza nell'altrove." *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*. Eds. Borghi, Liana and Clotilde Barbarulli. Cagliari, CUEC, 2006. 263-73.
- . *La lingua che ospita*. Roma: Meltemi, 2004.
- . "Confine/confine." *Il sorriso dello Stregatto: genere e intercultura*, Liana Borghi and C. Barbarulli, eds. Pisa: ETS, 2010. 31-64.
- . "Borders and Confinement between the Desert and the Mediterranean Sea." Paper presented at UMass Boston's Conference *The Violences of Colonialism and Racism, Inner and Global: Conversation with Franz Fanon on the Meaning of Human Emancipation*, March 27-28, 2007.
- . "Abitare terre a confini instabili: dalle borderlands al Nepantla, il luogo delle trasformazioni" *Scritture Migranti: Rivista di scambi interculturali*. 2/2009: 187-207.

Pratiche interculturali: costruire ponti, creare connessioni

Marina Calloni

1. Introduzione

Per quale motivo culture diverse possono entrare in collisione? Oppure, quali sono le modalità attraverso cui interagiscono? Sono queste le domande che caratterizzano l'attuale arena pubblica globale, incentrata sulla questione della "natura porosa" delle culture. Ma le discussioni riguardanti il "che cosa sono le culture?" e "cosa significa identità politica" coprono un ampio spettro analitico, andando da ristrette comunità, a gruppi nazionali, fino a entità sovra-nazionali, come l'Unione Europea. Se durante il 20° secolo, le lotte per l'autodeterminazione dei popoli contro imperi oppressivi si erano fondate sul mito della nazione come cultura omogenea, la recente storia degli Stati nazionali ha mostrato come l'ideologia di una nazione "pura" abbia portato a guerre e genocidi. Di fatto, una comunità totalmente omogenea dal punto di vista culturale non è mai esistita, proprio per le continue interazioni che si vengono a creare fra comunità e popoli, anche territorialmente non-attigui.

Il presente dibattito sulla "natura" della cultura deve dunque prendere l'avvio dalla consapevolezza che le differenze culturali sono irriducibili all'interno dello stesso Stato nazionale, tant'è che è proprio all'interno di tale spazio che si sedimentano tanto forme di appartenenza condivisa, quanto conflitti di tipo religioso, etnico, linguistico e così via, agiti da una parte della popolazione contro l'altra. Lo Stato è dunque inevitabilmente lo spazio delle differenze irriducibili *ad unum*.

Tenendo sullo sfondo tale dibattito, l'argomento che intendo qui sostenere è la possibilità di sviluppare proficui processi interattivi fra culture (Todorov, 2009), contrariamente alla tesi – molto in voga nel passato decennio - dello "scontro tra civiltà" (Huntington 1998), dove si afferma l'impossibilità di trovare una base comune fra culture, rifiutando costitutivamente la ricerca di un possibile dialogo.

Seppur consapevole di tale problematica e delle obiezioni che potrebbero essere mosse alla mia tesi, intendo qui partire dall'ipotesi delle culture come un insieme di reti, complesso e instabile, che si fonda su una controversia dialettica di "potere e civilizzazione" (Elias, 1988). Proprio per tal motivo, nel presente contributo intendo criticare la tesi dell'incommensurabilità (Lyotard, 1981), sostenendo piuttosto l'idea che per affrontare i possibili conflitti e fraintendimenti fra culture diverse, bisogna introdurre una concezione di interculturalità e di pratiche interculturali, tali da poter costruire – proprio a partire dai limiti

reciproci - un fertile terreno comune, dove differenze e opposizioni possano essere ripensate e messe alla prova.

L'interazione fra attori sociali, veicoli di culture diverse, può dunque diventare uno spazio per indicare i limiti dei reciproci punti di vista, ma nello stesso tempo per delucidare i modi attraverso cui gli "altri" sono locati all'interno delle nostre rappresentazioni.

Questa introduzione generale non avrebbe però potuto esistere senza la partecipazione al progetto ReSisters e la frequentazione della scuola estiva *Raccontar/si-Workshop on Intercultural Mediation*, che dal 2001 al 2008 è stata diretta con passione e competenza da Liana Borghi e Clotilde Barbarulli, presso la Villa Fiorelli di Prato. Queste due esperienze sono state per me cruciali, poiché mi hanno indotto a ripensare radicalmente il mio approccio all'interculturalità e a rivedere le mie assunzioni teoriche, tanto da dover rielaborare in modo più adeguato esperienze scientifiche e didattiche fatte in Paesi non-Europei.

L'apprendimento inter-culturale è un processo fondativo che caratterizza ogni pratica sociale, così come gli ambiti dell'educazione e della ricerca. Si tratta di un mezzo conoscitivo che permette di sviluppare le capacità individuali, grazie al continuo dialogo con l'alterità e le diversità. In ugual modo, un approccio interculturale, che sia radicato nelle concrete e complesse relazioni di vita quotidiana e nei rapporti di genere, è fondamentali per lo stesso ripensamento dei diritti umani e della giustizia sociale, intesi non tanto come principi formali, ma come condivisione di libertà fondamentali e dell'idea di dignità umana per ogni essere umano.

Un simile approccio all'interculturalità – come processo radicato nelle concrete situazioni di vita – mira a rafforzare la prospettiva analitica sviluppata da ReSisters nel corso degli anni, come viene del resto mostrato dalla presente raccolta di saggi. Proprio per tal motivo, a partire da esperienze maturate nel mio campo d'indagine, intendo qui condividere pratiche d'insegnamento e di apprendimento, alla luce del concetto d'i genere e interculturalità, elaborato da ReSisters. In particolar modo, intendo:

1. sostenere un approccio normativo e contro-fattuale all'interculturalità, come riferentesi a obblighi morali e a responsabilità. Per interculturalità intendo un continuo e reciproco processo di comprensione, insegnamento e apprendimento.

2. Riferirmi a progetti di ricerca di tipo interculturale e a esperienze d'insegnamento che hanno contribuito ad ampliare il mio campo di lavoro e hanno determinato il ripensamento delle mie precedenti concezioni d'interculturalità e diritti umani.

3. Infine, descrivere l'esperienza d insegnamento collaborativo avuta nell'ambito del progetto Re-Sisters, che mi ha offerto l'opportunità di mettere in discussione le mie pratiche interculturali, grazie ai commenti e obiezioni di colleghe e studenti

2. Culture e interazioni

Prima di venire a trattare la questione delle pratiche interculturali, ritengo che sia fondamentale definire perlomeno cosa si intenda per cultura, nonostante che sia ben consapevole dell'impossibilità di giungere a definizioni unitarie e definitive di tale concetto.

La prima domanda che bisogna porsi è se le culture, così come le identità personali/collettive, si riferiscano ad enti ontologicamente fissi e immutabili, oppure se sono in realtà dei costrutti fluidi, mobili e in continuo cambiamento. Quale sia la natura della cultura e cosa la renda tale sono in effetti questioni assai spinose, controverse, proprio perché il senso e il tipo di fondazione che viene ad essa attribuita dipende sempre da concreti contesti concreti di vita, da tradizioni, da esperienze quotidiane e da specifiche forme di conoscenza. Si tratta di un contenitore polisemico, composto da vari elementi e tradizioni, le cui componenti vengono spesso a collisione, proprio a causa della loro eterogeneità e origini.

Prima facie, la cultura può essere intesa come una complessa rete di interrelazioni, composta da molteplici significati, valori, linguaggi, comportamenti, conoscenze, credenze. La cultura può essere altresì concepita come la collocazione spaziale e territoriale di contenuti riattualizzabili, che servono per identificare e rendere coevi le storie e gli origini di membri di una specifica comunità. La cultura può anche evocare tempi lontani, allorché viene a comunicare e rappresentare in senso diacronico elementi simbolici e materiali che tracciano comuni linee di appartenenza (Williams, 1981). La cultura può dunque essere intesa sia come un sistema coerente di conoscenze che traccia una linea di continuità fra il presente e le tradizioni precedenti, sia come la costruzione di un nuovo orizzonte di senso e di valori, proprio in contrapposizione a ciò che l'ha preceduta.

La cultura può essere dunque intesa come un processo che permette a un individuo di riconoscere la propria identità come differente e insieme coeva a quella di altri. L'identificazione di sé come essere irripetibile/ unico e insieme come membro di un gruppo umano (o comunità, disciplina, nazionalità, ecc.) più ampio, può avere però due esiti diversi. Da una parte permette un processo di crescita e di interrelazione, vale a dire di "individuazione" e "individualizzazione", mentre dall'altra può diventare un mezzo per veicolare forme oppostive contro altri, come la xenofobia e modalità discriminative. In tal

caso, gli “altri” sono percepiti e rappresentati come “diversi”, se non nemici (Flores et al. , 2007: 6).

La soggettività è in effetti un complesso costruito dalle sembianze di un prisma, le cui molteplici facce non sono però riducibili ad un unico significato. La semantica e la dialettica implicita nella stessa parola “soggetto” ne è la dimostrazione. In italiano, come in molte altre lingue non solo latine, soggetto significa tanto essere un individuo unico, quanto essere una persona sottoposta/ assoggettata.

La cultura è dunque il frutto d’interazioni tanto negative, quanto positive. Da un lato le diversità culturali possono essere, infatti, cause di conflitti e di violenze; mentre dall’altra possono portare a mutui scambi, che portano prosperità e intesa. La comunicazione fra culture si rivela essere da subito un processo assai intricato, dove simboli e significati diversi possono dar origine a fraintendimenti e difficoltà di comprensione fra gli interlocutori interessati, tanto da provocare reazioni spesso conflittuali. Spesso si avvicendano incomprensioni e fraintendimenti durante le interlocuzioni fra parlanti e ascoltatori/ attori sociali, soprattutto quando sono in atto processi di traduzione, comprensione e azione, dal momento che i contenuti si rivelano spesso semanticamente irriducibili, così come il senso storicamente sedimentatosi. Risulta quindi difficile riprodurre in un altro idioma sfumature ed espressioni, così come riproporre modi di vivere e pensare in un altro linguaggio. La principale difficoltà che si incontra nella “totale traducibilità” consiste nel presumere di poter semplicemente trasferire mentalità e pratiche in un altro luogo linguistico o territoriale, quando invece parole e pratiche sono i prodotti materiali e simbolici di specifici mondi di vita, che si riferiscono a particolari sistemi di conoscenza e convivenza. Ma se le culture sono reciprocamente irriducibili sarà mai possibile uno scambio o un dialogo (Dallmayr, 2010)? Proprio per tal motivo, l’approccio interculturale può diventare una pratica consapevole che getta ponti (Calloni, 2010) e permette l’interazione fra poli diversi.

Come banco di prova di tale approccio, può essere preso il caso dell’Unione Europe e il dibattito in corso a proposito se esista o meno un’”identità” europea, o meglio se e come si possa conseguire un’identità comune, in modo da poter indicare l’esempio di una possibile – e pacifica - interazione fra culture diverse. L’Unione Europea – da distinguersi dal continente dell’Europa - è un’entità politica composto da molteplici popolazioni, cittadini (500 milioni) e Stati nazionali, così come è il prodotto di un insieme di diversità culturali, sovrappontesi. Negli anni passati tale questione è sta al centro di molte controversie, come nel caso del dibattito sulle radici cristiane dell’Unione Europea. Tale questione aveva connotato il dibattito che aveva accompagnato la redazione del *Tratto istitutivo di una Costituzione per l’Europa*.

Seppur il trattato non sia mai entrato in vigore, in quanto bocciato da due referendum popolari (in Francia e nei Paesi Bassi), il dibattito che lo aveva preceduto si era infatti polarizzato su posizioni opposte, sostenute da partiti politici, associazioni e cittadini. C'era chi era a favore dell'introduzione di un paragrafo esplicativo sulle comuni origini cristiane dell'Europa e chi invece aveva argomenti contrari. La decisione finale fu quella di non includere tale asserzione. Rimuovendo ogni riferimento ad una specifica religione come la matrice dell'unione europea, si voleva così prevenire qualsiasi conflitto che poteva scaturire dalla sensazione che si fosse venuti meno al rispetto per ogni tipo di professione religiosa, privilegiandone una. Si preferì piuttosto riaffermare il principio generale secondo cui l'Unione Europea avrebbe dovuto fondarsi su valori secolari condivisi, quali il "pluralismo, la tolleranza, la giustizia, la solidarietà e l'uguaglianza fra donne e uomini." (Unione Europea, 2004)

L'idea guida l'Unione Europea – soprattutto ora, dopo la firma del *Trattato di Lisbona* che assolve al ruolo di una comune costituzione politica fra gli Stati membri - consiste nel far coesistere e far crescere in termini di benessere e di pace, "l'unità nella diversità", così come recita il motto dell'UE. Il che significa, rispetto delle diversità culturali e delle differenze di genere, contro ogni tipo di discriminazione.

Tuttavia, se la costruzione dell'identità europea viene fondata sulla convinzione della compatibilità fra diversità culturali e principi normativi condivisi, come veniamo allora a raffrontarci coi cosiddetti "altri", cioè con cittadini non-europei, allorché la definizione di cosa/ chi siano i cittadini europei e quali siano gli elementi comuni che li caratterizzano viene necessariamente a creare distinzioni con coloro che "non-lo-sono"? Come possiamo sfuggire alla retorica – con problematiche conseguenze pratiche – di venire a definire la "nostra identità europea" come diversa dalle "altre culture"? Come è per noi possibile evitare il rischio di definire "noi" occidentali come "migliori" rispetto agli "altri" non-europei?

Contro un approccio alla cultura come un insieme predeterminato di definizioni limitative e come azione esclusivista, la nozione e la pratica di interculturalità possono allora trasformarsi in una dinamica produttiva, in grado di sovvertire qualsiasi idea di conoscenza come determinazione fissa. Quando due o più soggetti entrano in interazione, è inevitabile la commistione e l'influenza reciproca, al punto che dopo l'incontro nessun di loro è più quello che era prima. L'interculturalità si presenta da subito come un processo pragmatico che fa da ponte fra punti prima irrelati, in grado di connettere differenze e far transitare diversità, con l'obiettivo di trovare prima un terreno extra-territoriale e neutro di confronto per poi costruire un nuovo spazio comune e condiviso. Il prefisso "inter" è del resto indice della possibilità

stessa di interazione, transizione, reciprocità e scambio fra attori sociali, tra loro relati e interessati alla mutua comprensione, che deve avvenire su basi paritarie. Tuttavia, tale processo diventa ancor più complesso quando gli individui non sono coinvolti nell'interazione come singoli, ma come attori collettivi, rappresentanti di culture che si collocano spesso su sponde opposte.

A tale fine, è importante riprendere l'approccio ermeneutico inaugurato da Gadamer, riconsapeandolo in chiave interculturale. Nel suo noto testo su *Verità e Metodo* (Gadamer, 1981), Gadamer cerca di chiarire le condizioni attraverso cui avviene la comprensione, sottolineando il ruolo qui giocato dai giudizi antecedenti a qualsiasi conoscenza, ovvero dai pregiudizi, quali attitudini connaturate agli esseri umani e costitutivi della stessa comunicazione, così come dei mondi di vita in cui sono condotte le esistenze individuali.

Il contatto con ciò che è diverso “da me/ noi” provoca però sbalordimento e meraviglia, soprattutto quando ci mettiamo a riflettere su ciò che pensiamo che “gli altri” siano. Un approccio interculturale crea sempre dubbi e la necessità di trovare un nuovo orientamento, giacché mette in discussione le certezze, in cui crediamo. L'interculturalità destabilizza altresì gli ordini scientifici ed esistenziali di nostro riferimento, inducendo pensieri ed azioni differenti da quelle che siamo soliti avere o fare. L'interculturalità può altresì capovolgere l'ordine e la relazione fra centro e periferia, mettendo in luce relazioni sottaciute e concetti impliciti. In ciò possono essere ravveduti i quadri di Escher, fondati sull'ambiguità, dove immagini nere possono essere viste nel loro intrinseco “altro”, cioè in bianco. La dialettica visuale dell'ambivalenza può essere applicata anche a un dialogo interculturale. La prassi interculturale coinvolge infatti continuamente il soggetto interessato in processi di auto-chiarimento e di comprensione critica, in modo tale da evitare tendenze e pratiche auto-referenziali e solipsistici, che tendono a sussumere la diversità sotto limitati punti di vista e interessi.

Per tale ragione, una nozione pro-attiva di interculturalità va distinta dal concetto di multiculturalismo (Kimlycka, 2007: 66) e dal dibattito sulla politica della differenza, come concettualizzata da Iris Young (Young, 1996). Vanno cioè fatti alcuni distinguo per comprendere quando il termine cultura è impegnato come “sinonimo di nazione o popolo” e quando il multiculturalismo è usato come “un termine che raccoglie sotto di sé la differenza relativa ad ogni gruppo, in base ad una prospettiva morale o identità personale.” (Kymlicka, 1999: 11).

Al di là di tali specificazioni, ritengo inoltre che il concetto di multiculturalismo sia una pura determinazione descrittiva, come semplice affermazione di stati di realtà (“esistono

differenze culturali”). L’utilizzo del termine interculturalità assume invece un significato dinamico e “sovversivo”. La questione non consta cioè nell’ammettere la realtà fattuale del pluralismo culturale, bensì nel porsi la domanda: come possono individui e popolazioni che hanno origini diverse, ma che vivono sullo stesso territorio o alla distanza, interagire in modo pacifico, produttivo e rispettoso? Questo è il motivo per cui preferisco affrontare la questione dell’interculturalità piuttosto che quella del multiculturalismo, proprio perché è una prassi che rifiuta la staticità, preferendo misurarsi con l’ambiguità, la contraddizione e la complessità. Ed è proprio per evitare toni intellettualistici e ideologici che evito di utilizzare anche il termine “interculturalismo”.

Sulla base di tale assunto, intendo sostenere un approccio normativo all’interculturalità. Normatività è solitamente definita come un principio che consente di mantenere un punto di vista contro-fattuale (Korsgaard, 1996), seppur a partire dalla dati dell’immanenza fattuale, mantenendo principi di responsabilità e obbligazioni morali nei confronti di altri esseri umani e l’ambiente circostante. Tale approccio permette altresì lo sviluppo della critica sociale, contro qualsiasi forma di violenza e discriminazione, che sarebbero d’impedimento allo sviluppo delle capacità umane (Nussbaum, 2003; 2005). La normatività risulta pertanto essere un approccio fondamentale per azioni comunicative di tipo interculturale. Tale questione è del resto implicita nella teoria dell’agire comunicativo teorizzata da Habermas (1997), dove viene implicitamente presupposta l’intenzionalità al dialogo e all’intesa da parte di concreti attori sociali coinvolti nell’azione linguistica, situati in determinati ambienti di vita. Nell’azione di disponibilità al confronto, vi è anche l’intento di aprirsi ad altri soggetti umani, grazie al dialogo, ma anche ad una conversazione critica che può avere risvolti conflittuali, nonostante che secondo Habermas il fine normativo dell’agire comunicativo rimanga l’intesa fra le parti coinvolte.

La prassi dialogica, che qui intendo sostenere come azione interculturale e intersoggettiva di tipo normativo e simmetrico, è l’elemento base per qualsiasi forma di apertura verso gli altri, comprendendo i loro punti di vista e condividendo di volta in volta le loro ragioni, oppure dissentendone. Se non si parte da una base minima d’interesse per questo tipo di comunicazione, allora le conseguenze di un atteggiamento di indisponibilità verso l’intesa non può che condurre a atteggiamenti fondamentalisti e totalitari, con la conseguente riduzione violenta della pluralità dei mondi e dei modi di vita altrui, riducendoli a ristretti punti di vista e credenze, riduttivi rispetto alla loro reale ricchezza. Un dialogo interculturale si fonda pertanto su processi di mutuo riconoscimento (Fraser and Honneth, 2007), nonostante che tale

pratica richieda costanti verifiche e chiarimenti a proposito di possibili fraintendimenti, pur consapevoli che il dissenso fra le parti in gioco possa continuare a sussistere.

Ad esempio, quando intendiamo sviluppare un dialogo fra religioni e fedi diverse, non ci aspettiamo certo di convincere i nostri interlocutori che il loro credo sia sbagliato o inferiore al nostro, dal momento che oltraggeremmo la loro fede. Oggetto di dialogo non è dunque l'individuazione di un supposto errore altrui, ma la comprensione del significato teologico, delle caratteristiche culturali e delle implicazioni sociali che certe fedi religiosi hanno. Ovvero, l'incontro non è dato per mostrare una superiorità, ma per conoscere l'alterità. Viceversa, la pratica religiosa acquista un significato politico di tipo fondamentalista che diventa lesivo, coercitivo e fanatico verso chi è diverso.

Nel momento in cui miriamo a persuadere altri soggetti circa la supposta "superiore bontà" di qualcosa in cui crediamo per fini che sono a nostro esclusivo vantaggio, allora noi veniamo meno al principio di uguaglianza e di libertà di scelta da parte di tutti gli individui. Azioni forzate per l'indottrinamento e il convincimento – come la storia stessa delle religioni monoteistiche ci ha insegnato – non possono che avere come conseguenze il divampare di conflitti duraturi con l'impiego di mezzi violenti per convincere e sottomettere gli "altri", ridotti a "infedeli" da punire. In dialogo interculturale diventa pertanto effettivo soltanto quando le diversità sono riconosciute nella loro realtà d'esistenza e quando sono presupposti principi comuni, quali il rispetto per l'integrità individuale e la difesa delle libertà fondamentali, indipendentemente dalle origini personali, politiche e culturali.

Le determinazioni di normatività, dialogo e critica sono dunque gli elementi principali che determinano pratiche interculturali di tipo paritario. Tale dinamica può essere riscontrata nell'analisi stessa delle relazioni di genere. Qui, comportamenti discriminatori diventano evidenti, quando ogni cultura viene messa a raffronto con le proprie realtà e con altre esperienze (punto di vista realistico-interattivo), tanto da decidere quali siano i meccanismi più adatti per contrastarli (prospettiva normativa). Non è del resto un caso che proprio nell'ambito degli studi di genere sia stata per la prima volta concettualizzata la teoria del "punto di vista situato" (*standing point theory*, secondo l'interpretazione di Harding), che sottolinea il fatto che i punti di vista e le azioni agite da attori sociali sessuati e concretamente situati in contesti di vita, non possano essere intesi in senso astratto, ma sempre a partire da quelle prospettive cultural-spaziali che determinano le stesse modalità della conoscenza. Solo a partire da questa consapevolezza del radicamento del nostro sguardo sul mondo, possiamo sviluppare dialoghi e attività in senso cross-culturale.

Proprio riferendomi a tale prospettiva, ritengo che una pratica di genere, critica e interculturale, sia un elemento trainante per lo sviluppo di interazioni rispettose fra esseri e gruppi umani, con conseguenze anche sulla formazione individuale. Tuttavia, tali affermazioni di principio generano un insieme di altri problemi.

Nel momento in cui noi cerchiamo di applicare tale impostazione di massima a conversazioni reali e ad effettive azioni comunicative, ci troviamo di fronte alla seguente domanda: possiamo noi davvero giungere a un comune intendimento quando donne o donne e uomini provenienti da culture dalle diverse usanze, iniziano a discutere argomenti controversi, come ad esempio può essere a proposito del ruolo della donna nella società? Possiamo noi iniziare un dialogo, a partire da un principio che noi occidentali riteniamo come scontato, quale il rispetto della libertà individuale? Oppure, dobbiamo noi assumere una posizione di relativismo culturale, secondo la quale non è possibile conseguire alcuna intesa, soprattutto su pratiche e valori contestuali? E se questo fosse il caso, sarebbe possibile raggiungere un accordo seppur minimo sul significato e sulla protezione dei diritti umani? Sono i diritti individuali prevalenti rispetto a quelli riconosciuti dalla comunità d'origine, oppure sono le regole comunitarie ad essere prioritarie rispetto alle libertà soggettive attribuite a ogni singolo soggetto? Questo è del resto il quesito centrale che è stato alla base di vividi dibattiti, seguiti alla pubblicazione del libro di Susan Moller Okin su *È il multiculturalismo nocivo per le donne* (Moller Okin, 1998; 1999), in cui l'autrice sosteneva posizioni liberali. Il rispetto e perpetuazione delle tradizioni farebbero male alle donne.

Se l'interculturalità è da intendersi come un continuo processo d'apprendimento, allora anche il punto di vista liberale sostenuto dalla Okin dovrebbe essere rideterminato, grazie a forme di auto-riflessioni circa gli enunciati sulla supposta "superiorità" culturale. Ovvero, il multiculturalismo non sarà "nocivo per le donne", solo nel momento in cui le stesse donne interessate (immigrate o autoctone) saranno in grado di trascendere e trasgredire, a partire dalle loro realtà di vita e convinzioni, quei limiti che non solo determinano la specificità della cultura d'origine, ma anche causa di quel che Foucault definiva un "potere strutturale", incarnato nel proprio corpo e nei propri gesti e altresì radicato nella propria mentalità in forma di "violenza simbolica" (Bourdieu, 2009).

Un approccio interculturale alle questioni di genere può dunque contribuire a superare i limiti intrinseci al multiculturalismo, rappresentato come un *melting pot*, ovvero come un insieme libero, ma irrelato di comunità e forme di vita. Al contrario, l'interculturalità consiste nel creare connessioni e costruire ponti, che sono poi l'obiettivo principale del presente progetto.

3. Insegnare diritti umani: sulla rideterminazione dei confini immaginati fra “Noi” e “Loro”

Nella prima sezione del presente contributo, ho cercato di ricostruire la dialettica che caratterizza l'idea di cultura da una parte come appartenenza ad una comunità, mentre dall'altra come azione esclusivista agita nei confronti di “altri”, venendo a tracciare una netta linea fra “noi” e “loro”. A partire dalla “distinzione” e dalla differenziazione identitaria, vorrei ora focalizzare la mia attenzione sulla questione del nesso fra culture e diritti umani, un tema assai controverso, assumendo una prospettiva interculturale. Per meglio esemplificare tale approccio, mi riferirò a esperienze di ricerca e di insegnamento sviluppate in contesti non-occidentali di vita, così come ad attività svolte nell'ambito del progetto ReSisters.

La distinzione fra “Noi” e “Loro” può essere compresa solo a partire dal rapporto fra culture situate e continua costruzione di confini. Del resto, le culture sono sempre il frutto di una realtà socialmente costruita (Berger & Luckmann, 1997) e, come afferma Anderson (Anderson, 2009) in un suo famoso libro, le comunità sono sempre immaginate e dunque i confini sono sempre ben più ampi di quelli territoriali che racchiudono lo spazio di una nazione.

Prendendo spunto dalle riflessioni di Anderson, Seyla Benhabib tematizza la questione delle culture come un continuo processo di “creazione, ri-creazione e rinegoziazione di confini immaginati fra noi e loro” (Benhabib, 2005). La stessa convinzione viene ripresa dall'autrice in un altro testo su *I diritti degli altri* (Benhabib, 2006), dove viene a focalizzare la sua analisi su un altro quesito: quali sono le barriere e le rappresentazioni mentali che contribuiscono a separare noi da altri, che consideriamo come “diversi” e privi di quei diritti che riconosciamo a noi stessi? E in tale contesto, qual è il ruolo giocato dagli immaginari sociali nelle comunicazioni interculturali, se - come teorizzato da Charles Taylor (Taylor, 2005) - sono proprio questi costrutti a rendere propriamente possibili narrazioni e discorsi, dal momento che sono in grado di attribuire senso alle pratiche che caratterizzano una società.

Se dunque gli immaginari sociali sono lo sfondo di senso che permettono la trasmissione di tradizioni e di comuni aspettative, seppur non sempre espresse con linearità, com'è possibile sviluppare una mutua intesa interculturale? Com'è possibile colmare iati fra culture, evitando gerarchie e confini? Come sopra accennato, una delle possibilità consiste nel mettere in gioco un'occupazione che viene tradizionalmente compresa come fondata su gerarchie di potere e di conoscenza. Si tratta del mestiere dell'insegnamento che si basa proprio sulla separazione fra coloro che sanno e coloro che ignorano. L'interculturalità mette in discussione la nozione

classica di pedagogia, la cui etimologia rimanda peraltro ad un atto rivolto ad un *pais*, ovvero ad un fanciullo. Essa si fonda quindi su una transazione asimmetrica di contenuti, distinta fra chi è superiore, in quanto detentore di specifiche conoscenze e/o scienze come docente, ed una persona che si trova in una posizione subalterna (se non addirittura passiva), in qualità di studente. Contrariamente a tale impostazione, il nostro interesse consiste propriamente nel contestare quelle barriere fisse che separano i docenti dagli studenti e nel dimostrare come la distinzione possa diventare meno dicotomica, nel momento in cui viene avviato un mutuo processo di apprendimento, chiarificazione e apertura. Un atteggiamento autenticamente interculturale tende infatti a porre sullo stesso livello differenti conoscenze ed esperienze, tale che il processo acquisitivo possa assumere una connotazione orizzontale. L'assunzione di tale posizione è determinante per il gruppo di lavoro Re-sisters, dal momento che la relazione fra partecipanti, da entrambe le parti, è propriamente fondata su momenti di reciproco ascolto e apprendimento, così come si è tentato di fare nel corso delle pratiche di co-insegnamento con persone provenienti da culture diverse e da discipline differenti, coinvolgendo fin da subito gli studenti in questo esperimento, come partner a pieno titolo. L'introduzione di una visuale di genere entro tale esperienza viene ancor più a rafforzare un approccio inter-cross-culturale.

Quando insegniamo o impariamo, le nostre convinzioni e conoscenze vengono messe sistematicamente in discussione. Ma a differenza di altre discipline scientifiche e in opposizione a consolidate forme di conoscenza fondata su assunti predeterminati, le esperienze/ studi di genere – tanto nella società civile, quanto nell'accademia - hanno permesso lo sviluppo di un'auto-comprensione epistemologica e una nuova pragmatica dell'insegnamento. Infatti, gli studi di genere sono solitamente intesi come apprendimento concreto, che raccoglie fonti diverse, da quelle narrative a quelle documentaristiche e teoriche, e che si svolge come un fluido inter-scambio fra lingue nazionali, tradizioni disciplinari e pratiche quotidiane. Tale approccio implica altresì un'arte dell'ascolto e un impegno costante nell'includere punti di vista diversi all'interno del nostro orizzonte di vita, schiudendoci verso nuove forme di conoscenze e mettendo in discussione noi stessi.

La pratica dell'interdisciplinarietà e dell'interculturalità nell'insegnamento implica pertanto un'azione intersezionale fra diversità culturali e differenze di genere, nella constatazione dell'esistenza contestualizzata di individui sessuati, le cui diversità sono irriducibili. Il che significa che non è possibile ridurre gli "altri" a modelli o a pregiudizi che l'osservatore o il partecipante hanno in mente, venendo a costituire confini simbolici che sono stati creati giusto appunto per separare l'osservatore o il parlante da coloro che vengono ritenuti "estranei". Di conseguenza, un individuo non può essere inteso o ridotto a essere dalle

caratteristiche monolitiche o ad un'identità uniforme, come se fosse prodotta da un'unica cultura, alla quale non si potrebbe sottrarre o fuggire.

Tali premesse teoriche sono altresì finalizzate ad introdurre un esempio pragmatico relativo a forme di insegnamento/ apprendimento interculturale sui diritti umani, da me sperimentato in contesti non-occidentali e che mi ha permesso tanto di raccogliere materiali critici per la didattica, quanto di sviluppare un progetto pilota su genere e interculturalità, sulla base del comune progetto con ReSister, che ha determinato un sostanziale cambiamento nelle mie precedenti convinzioni sull'interculturalità.

Da alcuni anni, sto affrontando una ricerca sulle radici private della violenza pubblica, così come si è venuta ad esprimere in diversi contesti geo-politici, sia in tempo di pace che in situazioni di conflitto armato. Il mio intento consiste nello sviluppare un approccio inter/cross-culturale alla legittimità dei diritti umani (Benhabib, 2008: 94–104), inteso come il risultato di un processo pubblico di tipo deliberativo e argomentativo, ovvero come espressione della ragione pubblica. Il *public reasoning* (Sen, 1997; 1999); UNDP, 2004: 1-13) sarebbe quella pratica radicale proveniente dal basso, che è però in grado di trascendere i contesti d'origine, limitati entro i ristretti ambiti della cultura di appartenenza (Walzer, 1990). La ragion pubblica esprime altresì sentimenti morali, quali la compassione (Nussbaum, 2003), la “prossimità” (Sontag, 2003; 2004; Butler, 2006), che derivano sempre da esperienze iniziate nella vita familiare (Moller Okin, 1999).

Tenendo sullo sfondo la necessità di utilizzare concetti dalla valenza pragmatica, ho iniziato a raccogliere informazioni su tragici eventi politici accaduti tanto in Paesi occidentali, quanto in luoghi caratterizzati da conflitti armati, dove era visibile l'interconnessione fra violenza privata e conflitto politico. Ho così iniziato a collaborare con testimoni (giornalisti e lavoratori umanitari) e con sopravvissuti (vittime). Tale lavoro ha condotto alla promozione di due progetti e relativi studi. Il Primo lavoro, intitolato *Violenza senza legge* (Calloni, 2006), è focalizzato sulla considerazione di due genocidi occorsi in Europa e in Africa nell'ultimo decennio del Novecento (Power 2004), ovvero nella ex-Jugoslavia e in Ruanda. Durante questo lavoro, mi sono diventati sempre più chiari i limiti delle modalità d'intervento, messe in atto dalla comunità internazionale, tanto da cominciare a riflettere sul significato dell'umanitario e dell'intervento umanitario, che ha poi portato alla composizione del secondo studio dall'emblematico titolo: *Umanizzare l'umanitarismo?* (Calloni, 2009).

Nonostante le evidenti differenze storico-culturali, il primo lavoro era altresì interessato a comprendere eventuali similarità fra le cause che avevano determinato forme di violenza sessuale (Kelly, 1998: 75) e l'attuazione di stupri di massa in Paesi sia post-comunisti, sia

post-coloniali. Il raffronto e il dialogo fra sopravvissuti al genocidio e vittime di violenze, provenienti da culture apparentemente lontane, europee ed africane, caratterizzate da diverse relazioni di genere e tradizioni politico-culturali, hanno avuto l'effetto di sovvertire qualsiasi certezza che persone viventi in Paesi in pace avevano, venendo a destabilizzare la stessa sicurezza su se stessi. Le testimonianze dei sopravvissuti sollevavano infatti questioni radicali, inquietanti e sovversive su cosa io sono in situazioni di normalità e cosa potrei diventare in momenti di conflitto armato. In cosa potrei trasformarmi? In un criminale o addirittura in un assassino, come si può evincere da molti racconti fatti da sopravvissuti a torture e genocidi o torture, a proposito dei loro aguzzini.

Questa è in particolare la riflessione che mi ha consegnato Esther Mujawayo, una sopravvissuta al genocidio ruandese (Mujawayo and Belhaddad, 2004; 2007), nel corso di un'intensa, quanto drammatica e commovente intervista, fatta nel corso di un suo soggiorno italiano.

“Quando per caso riesci a sopravvivere a tutte queste atrocità, quando sei costretta a continuare a rimanere in vita, tutto questo non è certamente facile: ieri eri considerata solo come un insetto, che doveva essere eliminato dalla faccia della terra. Ora è tutto finito e realizzo di essere ancora in vita. Ho forse il diritto di vivere, oppure sono costretta a continuare a vivere? Come posso continuare la mia vita, dopo aver visto così tanto orrore? Coloro che hanno commesso il genocidio, che hanno assassinato persone che spesso conoscevano, non erano certamente esseri selvaggi, come invece i media internazionali hanno cecato di descriverli. Si trattava piuttosto di gente ordinaria, proprio come lo potremmo essere noi stessi, tu, io. Come puoi allora guardare ancora in faccia all'umanità quando è stato commesso tutto ciò e quando tu stessa ne sei stata vittima? Nasci e viene educata in un preciso contesto familiare e sociale. Ma quando la società in cui sei cresciuta impazzisce, quando un'intera comunità ti costringe a commettere crimini, cosa puoi rispondere: no? Come è possibile trasformare gente normale in assassini? Come è possibile fare di un medico, di un professore, di un lavoratore, di un contadino, come è possibile trasformare questi esseri umani in assassini? E questo deve essere chiaro: stiamo qui parlando di “assassini costruiti” e di non di “killer nati”. E dobbiamo allora qui parlare anche di noi stessi.” (Mujawayo, 2005)

La testimonianza di Esther rinvia in effetti ad una questione cruciale per gli studi, la ricerca e l'insegnamento inter-culturali: il significato dei testimoni. Un testimone è colui/colei che ha visto qualcosa e che vuole comunicarlo ad un pubblico più ampio, in un maggiore arco temporale di quello che è racchiuso nell'accaduto, venendo a condividere la sua esperienza individuale/collettiva con un nuovo pubblico. Col proprio corpo sofferente (Scarry, 1987), il testimone che è anche vittima ad un tempo articola mediante gesti, parole, ricordi, narrazioni e sentimenti ciò che è l'accaduto, a segno di quello che non deve essere dimenticato (Levi, 1986; Agamben 1998; Bisdussa, 2009). Il testimone diventa la continuazione vivente e simbolica di ciò che non c'è più fattualmente, ma che rimane non solo nella memoria, ma nei corpi e nelle visibili conseguenze per gli oltraggi subiti. Le sue parole, gesti, rimandi si trasformano in uno spazio pubblico, dove coloro che non sono riusciti a sopravvivere possono riprendere vita attraverso il corpo altrui e le sue rappresentazioni, dove eventi tragici, spesso rimossi o sconosciuti, vengono messi in "scena", con il fine di essere ricordati, rielaborati, trasferiti alle generazioni future. Un testimone è una presenza simbolica di ciò che non esiste più. Con il suo esercizio riattualizza ciò che è difficile dimenticare, diventando la traccia di un'umanità afflitta che chiede giustizia (Williams, 1983; Glover, 1999).

A parere del filosofo Margalit (Margalit, 2006), il testimone è il marchio di un'etica collettiva della memoria che rimane persino quando costui/costei viene a mancare. Sebbene il/la testimone possa sentirsi in colpa e provare vergogna per il fatto di essere riuscito/a – per volontà o per caso – a sopravvivere ad altri, tuttavia continua a condividere il proprio destino con coloro che vengono evocati e fatti rivivere mediante la narrazione. Ma il peso della sopravvivenza – come il gesto estremo di Primo Levi – ci ha indicato, può diventare letale per chi non accetta il destino della mancata morte. I testimoni sono comunque figure chiave di ciò che non deve mai più accadere, nel richiedere giustizia (Mujawayo e Belhaddad, 2007), ma anche nel poter concedere perdono, sempre che i perpetratori e i carnefici possano riconoscere le proprie colpe. Solo in tal modo, si può procedere verso la riconciliazione fra soggetti e comunità fino ad allora in conflitto, e procedere alla costruzione di società democratiche, come ha esemplarmente dimostrato la "Commissione Verità e Riconciliazione" in Sud-Africa. Difficile è dunque il perdono senza il riconoscimento del torto e la ricerca di verità e giustizia.

I testimoni vanno dunque al di là di se stessi e della propria esistenza. I loro gesti e parole assumono infatti un significato universale: le loro storie sembrano infatti riferirsi a tempi e spazi diversi e a contesti lontani gli uni dagli altri, ma legati da memorie comparabili e condivisibili. Ad esempio, la testimonianza di Esther rievoca ad un tempo atrocità commesse

tanto in passato, quanto nel recente presente: può rimandare alla brutalità del nazi-fascismo, così come all'imperialismo europeo e a Paesi tanto del nord, quanto del sud del mondo.

Esperienze di violenza di genere e di repressione politica (Merry, 2006: 54) richiamano infatti alla memoria storie culturali di Paesi fra di loro lontani. Partendo da tale convinzione, ho dunque deciso di visitare un altro paese africano, il Kenya, proprio per mettere in discussione o verificare la portata di concetti, concepiti dalla tradizione politica occidentale e che sono stati spesso attaccati da altre culture come ideologie "tipiche" dei Paesi del nord del mondo: la concezione dei diritti umani e della giustizia sociale.

Sono così andata a Nairobi nel dicembre 2007, proprio nel periodo in cui ferveva la campagna nazionale per le elezioni presidenziale, che era ben presto sfociata in violenti conflitti inter-etnici fra potenti coalizioni, in aperta competizione per il controllo del potere politico. Il motivo principale della mia visita era la partecipazione ad una conferenza pan-africana su "*Cursed by Riches: Resources and Conflicts in Africa*", organizzata dall' Africa Peace Point e dalla comunità Koinonia, in cui si cercava di capire come mai molte risorse naturali in Africa, piuttosto che tramutarsi in ricchezze collettive, diventano le cause di conflitti armati sia da parte di potenze esterne, sia da parte di gruppi interni. Oltre a tale conferenza, dovevo contribuire alla pianificazione di un Master Degree in Pace e Sviluppo presso lo Shalom Centre e organizzare alcuni seminari sui diritti umani, la violenza di genere e l'autoritarismo politico.

Devo ammettere di essere stata molto onorata per l'invito, ma nello stesso tempo imbarazzata, soprattutto nel momento in cui mi era stato richiesto di occuparmi di diritti umani, un compito tanto difficile, quanto impegnativo. Ho pensato a lungo a come potessi interloquire coi partecipanti, quale impostazione dare ai mie interventi, come parlare dei contenuti, come presentarli. Decisi allora di non cominciare i seminari sui diritti umani, partendo da una definizione formale, ma di iniziare i lavori, introducendo gli stessi limiti "culturali" del mio lavoro, a partire dal presentare me come persona.

All'inizio i partecipanti erano visibilmente silenziosi e piuttosto scettici. Lo potevo leggere nei loro occhi: avevano più dubbi che certezze verso ciò che dicevo e intendevo fare. Era evidente che guardavano e pensavano a me come ad una delle solite ricercatrici e docenti che venivano dai Paesi occidentali, con l'obiettivo di "educarli", di insegnare loro qualcosa, per poi andarsene con materiali da utilizzare per ricerche da pubblicare e far carriera. Che fare?

Proprio per superare la loro riluttanza (che si riferiva ad esperienze vissute), ho deciso di espormi per prima, introducendo innanzitutto la mia biografia, quali erano i miei ambiti di lavoro e la prospettiva teorica che intendevo discutere con loro. Ero una donna occidentale,

ricercatrice e docente di filosofia politica e studi di genere, cittadina attiva, interessata a misurarmi con altri contesti di vita. E tale descrizione delimitava anche le mie origini e competenze. Ho dunque iniziato a spiegare con grande chiarezza al pubblico africano i miei maggiori interessi e motivazioni che mi avevano spinto all'incontro: volevo sviluppare un processo interculturale di reciproca comprensione in merito alla definizione e alla pratica dei diritti umani.

Ho cercato dunque di riassumere recenti dibattiti occorsi in Europa sui diritti umani, sui diritti delle donne (Calloni, 2002) e sull'idea di giustizia sociale. Nel descrivere ciò, avevo molto enfatizzato la prospettiva storica, culturale e geo-politica che caratterizzava la mia presentazione. Dopo una simile ricostruzione dichiaratamente "eurocentrica", avevo chiesto il parere dei partecipanti. In particolar modo, chiesi loro se la nozione di diritti umani di cui avevo pocanzi parlato, avesse un qualche significato per loro. Era importante per me sapere quali potessero essere stati i limiti e le omissioni della mia relazione e come da parte loro avrebbero voluto descrivere il senso della violazione dei diritti umani, a partire dalle loro vite quotidiane fino alla sfera politica.

L'avvio ad un processo interculturale non era dunque stato assolutamente semplice. Avevamo tuttavia una base comune, ovvero un intento condivisibile: il mutuo interesse a capire le diverse realtà della violenza pubblica e privata. Quando poi menzionai la parola "violenza", allora tutti sapevano ciò di cui stavo parlando e volevamo trattare.

Dopo aver chiesto a tutti i partecipanti di esprimersi sul tema, iniziammo una vivace discussione in merito ai diversi modi che i partecipanti (una ventina, fra i 25 e i 50 anni) avevano di intendere e di significare i diritti umani, sulla base delle loro età, appartenenze, esperienze, biografie, educazione, origine culturale. Tutte/i erano convinti però che la violenza fosse una brutale deprivazione dei diritti umani. Quale significato rivestiva per loro questa nozione? Qual era l'interpretazione che ne davano: formale, religiosa o ideologica? Si riferiva forse per loro ad un'idea di mancato rispetto per tutti gli esseri umani, al di là della loro origine culturale? Pensavano forse che la lotta contro la violenza fosse una nozione locale, oppure europea, oppure poteva essere estesa a tutte le comunità umane? Prendendo l'avvio da due semplici domande: Che cosa sono i diritti umani? Cos'è la violenza?, intendevo dunque comprendere la semantica di questi concetti, a partire dalle interpretazioni dei partecipanti, per poi giungere ad una mutua comprensione delle differenti prospettive impiegate. Ma per ottenere ciò avevo bisogno dell'aiuto dei partecipanti: dovevano aiutarmi a comprendere la loro cultura e le loro tradizioni, a partire dal quotidiano. Anch'io dovevo imparare da loro.

Mi parve allora di sentire serpeggiare fra i partecipanti un certo sollievo. Veniva loro richiesto un ruolo attivo, trasformandosi da ascoltatori in protagonisti della narrazione. Da allora hanno cominciato a descrivere, anche con spontaneità, le conseguenze che il colonialismo aveva avuto sulle loro vite e sul paese, come si poteva anche vedere dalla difficoltà di costruire governi che fossero davvero democratici, aperti ai bisogni della gente e non corrotti. Uno degli aspetti su cui tutti si erano soffermati, anche con enfasi, è che tanto avevano sofferto in passato con i dominatori, quanto soffrivano oggi con i governi locali, nonostante il loro stato fosse cambiato: da sudditi a cittadini attivi, impegnati in vari modi e con diverse responsabilità nello sviluppo delle comunità locali e in associazioni non-governative. Era molto lo scetticismo dimostrato verso la possibilità di migliorare entro breve tempo le condizioni della popolazione, anche a causa del crescente divario fra poveri e ricchi, indotto dalla globalizzazione economico-finanziaria che creava nuove forme di schiavitù e assoggettamento. E ciò era anche dimostrato dalla violenza politica. Era allora in corso la contesa fra i due candidati alla presidenza della repubblica keniana, appartenenti a gruppi etnici diversi e a ideologie in conflitto: Mwai Kibaki (allora in carica, membro dei Kikuyu) e Raila Odinga (leader dell'Orange Democratic Party, membro dei Luo). Alla fine, anche per affrontare l'emergenza di feroci scontri che avevano causato molti morti e le accuse di brogli elettorali che avrebbe potuto portare ad una sanguinosa guerra etnico/ civile, si era giunti ad un compromesso: Kibaki, Presidente della repubblica e Odinga, Primo ministro. Questa evenienza era già stata cinicamente prevista dai partecipanti: non si sarebbe trattato di soluzione dei conflitti, ma di spartizione dei benefici dati dal potere.

Oltre che a commenti specificamente politici sul difficile momento che allora attraversava il Paese, le maggiori critiche dei partecipanti erano rivolte alle modalità di introduzioni delle leggi, che sembravano calare dall'alto e che non sembravano tener conto dei reali bisogni e delle vere condizioni della popolazione, che si sentiva in tal modo esclusa dal dominio pubblico delle decisioni politiche, nonostante la presenza di loro rappresentanti al parlamento. Viceversa, veniva sottolineata la necessità di tenere conto di bisogni provenienti "dal basso".

Se tale riflessione riguarda una grande quantità di Paesi in tutto il mondo, e può essere dunque applicata anche all'Italia, la discussione che ha invece maggiormente contribuito a modificare il mio precedente intendimento di interculturalità – intesa come mero confronto fra culture diverse – ha riguardato la questione della violenza, riferita non soltanto alla sfera privata e al dominio pubblico, quanto invece anche agli interventi (umanitari?) internazionali. Soprattutto le partecipanti mi avevano raccontato i diversi tipi di violenza (compreso lo

stupro) che cosiddetti *peace-keepers*, compresi gli Africani, avevano esercitato contro le popolazioni locali. L'intervento umanitario che avrebbe dovuto portare pace, riconciliazione e ricostruzione si era invece trasformato nel suo opposto. Questo esempio conteneva un ineludibile messaggio che i partecipanti volevano farmi pervenire: tutti erano inequivocabilmente contrari ad ogni tipo di ingerenza esterna o a prassi unilaterali di tipo impositivo da parte di corpi estrinseci. Tale esempio mi ha altresì aiutato ad escludere qualsiasi approccio all'interculturalità che potesse configurarsi come un'azione umanitaria di tipo asimmetrico, di un aiuto che mascherava interessi e che avrebbe potuto trasformarsi in violenza palese. I/ le partecipanti rifiutavano cioè forme di apparente "altruismo" che veniva piuttosto esercitato sulla base di interessi egoistici, senza credere al diretto interessato se fosse più o meno d'accordo con principi, finalità e conseguenze dell'intervento cosiddetto umanitario.

Questo dibattito sulla violenza "internazionale" e sulla critica all'umanitarismo impositivo mi indusse a incontrare donne impegnate in associazioni non-governative e in gruppi della società civile, attive soprattutto nel campo della promozione della pace, della cura e della prevenzione di malattie (come l'AIDS), dell'integrazione dei disabili (che in molti Paesi africani vengono ancora segregati e nascosti in quanto considerati una vergogna per la famiglia), della riabilitazione post-traumatica, dei diritti delle donne, dei bambini di strada.

Qui non si poteva che assumere un atteggiamento di ascolto e di apertura, cercando ogni volta di de-centralizzare la mia persona rispetto alla narrazione altrui, un atteggiamento che è fondamentale per l'interculturalità e i processi di apprendimento correlati. Tale esperienza è stata fondamentale per poter affrontare un'altra esperienza tanto complessa, quanto importante. Si trattava di andare a far visita ad un centro di ex-bambine di strada, chiamato *Anita's Home*, le cui ospiti hanno dai 2 ai 17 anni. È stato per me un momento decisivo: ho imparato molto dai loro racconti, anche se brevi e che non andavano certamente in profondità. Ciò che mi aveva particolarmente colpito delle ragazze, era la loro forte volontà e l'atteggiamento attivo che avevano assunto nei confronti della propria riabilitazione e ricostruzione di un'identità perduta. I bambini di strada non usano infatti il loro nome proprio, ma un nomignolo a segno di una radicale negazione delle loro precedenti origini ed esistenza psico-fisica.

Nella nuova casa "collettiva", l'apprendimento non riguarda soltanto l'educazione (nell'impegnarsi a scuola) o le faccende quotidiane (aiutare a pulire e a governare la casa), ma soprattutto la conquista dell'auto-stima, la possibilità di guardarsi e di piacersi, la responsabilità verso se stessi e gli altri, la consapevolezza di essere esseri umani di valore.

Diventavano quindi soggetti attivi della loro vita, aiutando anche le loro famiglie in difficoltà a ristabilirsi, attraverso il loro esempio. Erano in grado di resilienza e di cominciare una nuova vita, a partire dalla resistenza e rielaborazione dei traumi subiti. Nel vederle agire, correre, giocare, parlare, ho cercato allora di prefigurarmi le loro visioni, cosa vedevano i loro occhi, le loro rappresentazioni, le loro attese, non solo per captare le loro immagini del mondo, ma anche – dopo anni di negazione della propria esistenza concreta da parte altrui e propria – per capire come volevano essere, essere viste e rappresentate. Ho così chiesto loro una sorta di regalo, qualcosa che potessi portare con me, se fossero state d'accordo: le loro foto, ma invitando le ragazze disponibili a farsi reciprocamente ritrarre e a darmi soltanto le immagini di sé che più piacevano loro. Sulla strada, pur essendo molto visibile, la presenza dei bambini soli è ignorata o peggio rimossa (Cohen, 2002). Il solo fatto di esistere e di occupare uno spazio nel mondo, è considerato uno scandalo per la società, qualcosa di cui non ci si vuole occupare. Le bambine e i bambini di strada sono costrette/ i a diventare trasparenti e nello stesso tempo ad essere osservabili: invisibili da una parte per questioni relative alla cosiddetta “sicurezza” e “ordine pubblico”, ma molto esposte dall'altra per motivi legati ad ogni forma di sfruttamento, compreso quello sessuale. Non hanno né voce, né nome, né presenza, né autonomia. Nel centro cercano di ri-diventare quelle persone che già sono e di riconoscersi nella loro umanità.

Queste esperienze, così intense e coinvolgenti sotto il profilo umano e professionale, hanno determinato un forte cambiamento nel mio modo di insegnare storia, teoria e pratiche dei diritti umani. Il mio orizzonte “culturale” era ora determinato dall'inclusione di punti di vista diversi e da concrete (quanto traumatiche) esperienze di vita di altrui e non soltanto da studi specialistici e da ricerche concernenti la tutela e/o violazione dei diritti umani. Tali esperienze hanno altresì indotto un radicale ripensamento delle mie precedenti analisi e conoscenze delle relazioni internazionali e degli aiuti umanitari, fondati su una distinzione asimmetrica e statica fra donatore e ricevente.

Una dinamica unilaterale e asimmetrica non si addice affatto alle pratiche interculturali, dal momento che queste presuppongono sempre l'assunzione del punto di vista degli “altri”, evitando atteggiamenti pietistici e/o strumentali. Tale posizione mette altresì in discussione la tradizionale idea di responsabilità personale, dal momento che ciascuno assume un impegno pubblico/ civico, nel senso della solidarietà sociale verso gli altri, tanto nella vicinanza, quanto nella lontananza.

Nell'età della globalizzazione, quando eventi geo-politici ed economici sono strettamente interconnessi, non possiamo esimerci dalla constatazione che un futuro comune è il nostro

destino (Albrow et al., 2008; Young, 2006: 20). I nostri confini immaginati sono ciò che distingue e separa “noi” dagli “altri”, ricostruiti di volta in volta, a seconda della prospettiva assunta. Se noi concepiamo questi confini immaginati come elementi flessibili o determinazioni fisse, dipende dalla nostra capacità di rappresentare il mondo circostante nella sua complessità e nella composizione delle sue reti. Dipende però anche dal livello di consapevolezza interculturale che noi abbiamo circa i limiti della nostra conoscenza.

4. Insegnamento interculturale: una catena di processi di apprendimento sovrapposti ed interrelati

L'esperienza africana è poi diventata un importante elemento di riflessione e di studio per il mio corso in filosofia politica e sociale, laurea magistrale in Sociologia presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Grazie a tale pratica, mi ero resa conto di quali fossero le difficoltà del trattare la questione dei diritti umani in contesti culturali diversi, facendo solo ricorso a parole, ricerche e libri. Per questo, nel corso delle lezioni ho deciso di impiegare mezzi audio-visuali e di invitare testimoni, in modo tale che potessero spiegare direttamente con la loro voce le loro esperienze e conoscenze, in collaborazione con associazioni ad hoc. Uno degli effetti collaterali positivi e inattesi è stato che uno degli ospiti, un ingegnere in biomedicina e richiedente asilo dal Togo, dopo un amichevole e incoraggiante incontro con gli studenti del corso, ha deciso di ricominciare a studiare, lavorando di notte e frequentando di giorno il corso di laurea magistrale in statistica. Il tentativo di trasformare una situazione dolorosa di esilio in un momento di crescita e nell'occasione per potere acquisire nuove conoscenze sembra aver avuto successo: la moglie e il figlio hanno ottenuto il permesso di raggiungerlo e la tesi è quasi finita. L'unico problema: lo studente non ha ancora ottenuto lo status di rifugiato, per cui continua la sua condizione precaria di “ospite” per ragioni umanitarie: il suo futuro è legato a decisioni altrui, ad una commissione che può mutare il corso della sua vita da un momento all'altro.

Oltre che alla questione dei richiedenti asilo, il corso era altresì focalizzato sull'analisi di differenti forme di violenza politica e privata, una costante presente in tutti i contesti culturali, sia in tempo di pace che di guerra. Anche in questo caso, le testimonianze di ospiti hanno contribuito ad accrescere la consapevolezza interculturale fra i partecipanti su questioni spinose. Un simile approccio era cruciale per poter far comprendere la “natura” del dialogo interculturale. Non si tratta semplicemente di un semplice ascolto o di una mera conoscenza di storie altrui. È piuttosto una questione di “vicinanza” e di responsabilità reciproca. Proprio

perché l'Italia è solo recentemente diventata una terra di immigrati (che porta ad atteggiamenti anche xenofobici), per il momento i corsi universitari sono frequentati da un pubblico culturalmente ancora omogeneo, mentre vi è un aumento di nascite e di bambini stranieri nelle scuole elementari. Nelle università, immigrati di seconda generazione sono piuttosto scarsi. L'esercizio di una sensibilità interculturale rispetto alle differenze degli "altri" –sia che siano a noi territorialmente prossimi o distanti – diventa un esercizio fondamentale per lo sviluppo di un senso condiviso di appartenenza civica locale e per la costituzione di una cittadinanza europea inclusiva.

In tale processo di ridefinizione didattica, metodologica e scientifica del mio corso su genere e diritti umani, la collaborazione col progetto Re-Sisters e l'esperienza di co-docenza è stata determinante. Grazie all'assiduo confronto e alla franca interazione con le colleghe, ho avuto l'opportunità di verificare se le modalità a cui ricorrevo per narrare o insegnare diritti umani in diversi contesti culturali potessero essere percepiti come neo-coloniali, enfatici o arroganti, nel momento in cui mi accingeva a raccontare o rielaborare il significato delle storie degli "altri". Ed è per questo che il mio contributo va inteso come un tentativo di decentralizzare il mio Sé, nei momenti di reciproco apprendimento e insegnamento, in modo tale che tutti gli interlocutori possano avere uno spazio adeguato di espressione.

Per poter sviluppare una fruttuosa esperienza di co-docenza, sono però necessarie alcune premesse comuni in relazione al significato di collaborazione. L'interazione è infatti dinamica e a più livelli, nel momento in cui vengono coinvolti in modo sempre diversi gli attori sociali interessati. Ad esempio, quando in qualità di ricercatrice sviluppo un progetto di ricerca, vengo anche a pensare agli interlocutori del mio lavoro e al pubblico dei lettori interessati al mio lavoro, nel momento in cui la mia opera viene disseminata mediante lezioni, conferenze, relazioni e libri. Contrariamente ad un lavoro di ricerca individuale, un'esperienza di insegnamento collaborativo non soltanto contribuisce a rafforzare conoscenze e competenze individuali, bensì viene a contribuire alla costruzione di un più ampio significato collettivo, comparativo e integrativo delle stesse indagini condotte individualmente, grazie alla messa in gioco della propria prospettiva.

Pur con la programmazione dei diversi relatori, l'esperienza di co-docenza è aperta a qualsiasi trasformazione e cambiamento di programma, dal momento che il pubblico non è un silenzioso astante, bensì un attivo partecipante, tanto da poter trasformare la dinamica conoscitiva, facendo domande, commenti e interventi. Le interazioni contribuiscono così a chiarire fraintendimenti, ma anche ad affrontare la questione dell'ignoranza che senza ombra

di dubbio caratterizza anche i più qualificati studiosi, al di là delle loro raffinate conoscenze disciplinari.

Gli incontri interculturali sono dunque da intendersi come un risultato corale dove, come succede in un'orchestra sinfonica, i cantanti e i musicisti possono essere ascoltati distintamente come singoli, ma solo come parte di un tutto. Seppur ogni parte sia funzionale al tutto, pur tuttavia, a differenza di quanto accade in un organismo vivente, l'insegnamento non comprende nel suo complesso uno sviluppo lineare. La molteplicità delle voci e delle visioni, dei disaccordi e delle obiezioni sono infatti elementi costitutivi per la dialettica e sovvertimento interculturale, dove l'insegnamento diventa apprendimento e viceversa. Le diversità non sono qui ignorate. Al contrario, vengono rafforzate proprio per i molti dubbi e per le critiche che vengono sollevate, in opposizione a qualsiasi celebrazione enfatica della realtà e del mondo della conoscenza.

L'insegnamento con le altre colleghe implica però anche un raffronto ravvicinato che mette in luce i reciproci limiti conoscitivi, esperienziali e disciplinari, che come tali devono essere ammessi con umiltà e normalità. La co-docenza, come già accennato, implica altresì un serrato raffronto con un pubblico attivo che, sebbene non sia necessariamente competente o esperto nel campo in esame, tuttavia - con domande apparentemente "ingenua" - riesce a mettere in discussione elaborate costruzioni epistemologiche, facendo ricorso ad esempi esperienziali, piuttosto che ad argomenti logico-formali. Le conseguenze delle pratiche interculturali non sono però subitaneamente visibili. Possono essere constatate a distanza, come dimostra la presente raccolta di contributi, interessata a condividere le proprie esperienze e analisi con un più vasto pubblico di lettori e non solo coi partecipanti concreti agli incontri.

Il libro è dunque anche l'occasione per mostrare alcuni risultati della co-docenza, che si è principalmente fondata sull'esemplificazione delle pratiche interculturali esperite da ciascuna delle partecipanti al progetto. Nel mio caso, ho cercato di tematizzare – come sopra accennato – la mia esperienza africana, all'interno delle attività programmate da colleghe di ReSisters, fra cui i seminari coordinati da Giovanna Covi presso l'Università di Trento nel 2008. Nello specifico, ho trovato assai stimolante l'idea di riconcettualizzare le finalità dell'anno europeo sul dialogo interculturale, formulando le seguenti domande: 1. Con quali parole possono avvenire i dialoghi? 2. Chi parla con chi? 3. Chi parla a nome di chi? 4. Chi parla di cosa? 5. Come tradurre parole in azione? 6. Come rappresentare persone e cose? 7. Quali sono le concettualizzazioni che possono derivare dalle nostre indagini e come possono essere pragmaticamente trasformate in un produttivo dialogo interculturale?

Di fatto, “le parole creano cose”, secondo la teoria degli atti linguistici elaborata da Austin (Austin, 1987; Sbisà, 1978; Searle, 2009). Parole, cose e interazioni fra esseri umani, così come rappresentazioni e concettualizzazioni rispetto a “qualcosa nel mondo” diventano il centro della co-docenza interculturale. Senza dubbio, il processo è contorto e spesso confondente. Anche per me non è stato sempre facile trovarmi in mondi di senso diversi dal mio che andavano decodificati, cercare di districarmi in sfere contenenti molte cose, significati, teorie, pensieri, persone, esperienze di vita, territori materiali e simbolici, sofferenze e speranze, di cui andava cercata la connessione.

La pratica del “cesto simbolico” e dei “soggetti prismatici” (Covi, 2003), relativa alla introdotto da Giovanna Covi nel corso dei seminari trentini, in cui si doveva cercare di attribuire ad oggetti reali significati inediti, al di là della datità materiale a cui sembravano riferirsi nell'immediatezza, condividendoli coi partecipanti. Tale approccio veniva dunque ad aggiungere nuove potenzialità al mio lavoro sui diritti umani e sul significato della dignità umana in contesti culturalmente diversi (Sen, 1997; 200), pur consapevole dei miei limiti culturali e linguistici che dunque restringevano le mie visuali di comprensione. Del resto, come ricordava Wittgenstein: “I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo.” (Wittgenstein, 1983, proposizione 5.6).

Nel contesto del nostro lavoro, il linguaggio non è però soltanto una questione di diversità culturale, ma anche di specializzazione disciplinare. Lavorando nell'ambito della teoria politica e sociale, ero in effetti affascinata, ma anche dubbiosa sui risultati, temendo possibili incomprensioni, fraintendimenti o necessità di continue chiarificazioni, dal momento che le colleghe provenivano da altri settori disciplinari, soprattutto linguistici e letterari. Alla fine, quello che all'inizio poteva apparire come un limite o un peso comunicativo, si è invece rivelato come una stimolante prospettiva, anche perché il risultato finale si era concretizzato nel fatto che non solo si erano assunte nuove prospettive, ma che anche la propria conoscenza si era arricchita e approfondita, proprio grazie alle richieste di chiarificazione.

In tale ottica, l'attività di co-insegnamento con altre colleghe ha mostrato che con le quali avevo più cose in comune di quante potessi pensare di avere all'inizio. Condividevamo certi assunti, come l'importanza della prospettiva di genere per analizzare le cause di conflitti e della violenza; la critica alla costruzione della diversità come discriminazione, indotte anche da certe campagne comunicative e mediatiche; la costruzione di sempre nuovi confini immaginati che separano “noi” dagli “altri”; infine la funzione dell'inter-lingua come spazio agonistico, ma anche come territorio di libertà ed esperienza.

La mia esperienza di co-docenza è dunque iniziata col raccogliere in anticipo, laddove possibile, informazioni sugli studenti e i loro possibili bisogni. Ritengo che sia infatti cruciale cercare sempre di capire chi ci sta di fronte, in modo tale da poter assecondare aspettative e possibili domande. Dopo aver trascorso alcuni decenni fuori dall'Italia, dove ero considerata e concepivo me stessa come "straniera", sono andata sempre più convincendomi della necessità di avere innanzitutto un "contatto visivo" coi partecipanti, facendoli sentire come visti, riconosciuti e inclusi nell'orizzonte del parlante. La comprensione del linguaggio del corpo e dei gesti è infatti cruciale nelle pratiche interculturali, soprattutto quando il linguaggio orale – specialmente se interpretato e tentato da parlanti non nativi – può spesso trasformarsi in un limite, in un veicolo di fraintendimenti che risulta essere inadeguato nell'esprimere e trasferire emozioni e sentimenti morali, soprattutto quando si viene a parlare di questioni di interesse comune, come nel caso della violazione dei diritti umani. Tuttavia, il linguaggio del corpo costituisce una determinazione culturalmente variabile, causa a sua volta di possibili fraintendimenti e incomprensioni, per cui bisogna essere sempre pronti a correggere la comprensione. Queste erano riflessioni che mi avevano accompagnato prima della mia partecipazione all'esperienza di co-docenza.

L'argomento da me scelto come esemplificazione dell'idea e delle pratiche di interculturalità che intendevo sostenere, quale ponte fra me e i partecipanti, riguardava in particolare le ricerche da me svolte con sopravvissuti ai genocidi in Bosnia Erzegovina e Ruanda e l'esperienza d'insegnamento in Kenya, come ho già riportato nelle precedenti sezioni. Ho dunque organizzato la mia presentazione, mischiando parole e immagini, narrazioni e rappresentazioni relative alle mie esperienze, cercando di rispondere alle domande poste dall'organizzatrice, come segue:

1. *Con quali parole possono avvenire i dialoghi?* Fondamentale è la concatenazione di frasi e immagini, ad opera dei partecipanti coinvolti attivamente nell'esperienza. In tal caso, sono ricorso alla proiezione di un documentario che conteneva la testimonianza di Esther Mujawayo, scampata al genocidio occorso in Ruanda nel 1994, a cui era seguito un acceso dibattito da parte degli interessati con domande e riflessioni.

2. *Chi parla a nome di chi?* Senza alcun ombra di dubbio, la costante interazione fra l'insegnante e un più ampio pubblico è un presupposto imprescindibile per le pratiche interculturali, nel senso della costruzione di ponti che possano mettere in relazione visioni opposte. In questo caso, avevo introdotto la questione della dialettica della cultura quale elemento che può produrre irriducibili conflitti, violenza politica e violazione dei diritti umani, così come può promuovere pace, benessere e stabilità.

3. *Chi parla a favore di chi?* L'insegnante parla a nome di ciò che conosce, riferendo contenuti, fonti e testimonianze. In questo caso, ciò che intendevo sostenere era l'attribuzione di valore e di dignità a soggetti che richiedevano il giusto riconoscimento della propria presenza e qualità, come era accaduto per i sopravvissuti e per le ex-bambine di strada in Kenya.

4. *Chi parla su che cosa?* Quando insegnanti e attori sociali sono congiuntamente coinvolti in un dialogo interculturale, va da sé che il reciproco intento per la discussione su questioni di interesse comune – anche se con opinioni diverse – va assunto come presupposto. Nel mio caso, volevo ricordare le esperienze e le storie di donne e bambine traumatizzate, come casi esemplari di esseri umani resilienti che sono in grado di ricostruire una vita vera, dopo aver subito vicende traumatiche.

5. *Come tradurre parole in azioni?* Le parole, i discorsi sono sempre azioni, dal momento che asserzioni hanno sempre un significato pragmatico. Nel mio caso, intendevo far riferimento all'esempio di donne capaci di sviluppare forme di auto-riabilitazione e di rigenerazione della propria identità personale, deturpata dall'incombente di eventi spesso inattesi. Una simile esperienza di resilienza può essere d'aiuto per donne che in situazioni e contesti culturali diversi hanno subito violenza e intendono reagire al proprio trauma.

6. *Come poter rappresentare persone e cose?* La rappresentazione dell'alterità è sempre una limitazione del modo attraverso cui gli individui vogliono apparire. Nel mio caso, volevo che gli individui con cui collaboravo potessero avere l'opportunità di rappresentarsi mediante fotografie e interventi, come meglio credevano e nelle modalità più consone alla loro sensibilità. Per tal motivo, avevo chiesto ad alcune ex-bambine di strada, sempre se lo volessero, di fotografarsi l'un l'altra, fino a quando non ne fossero soddisfatte e si piacessero come "apparivano" ai propri occhi, prima che a quelli degli altri osservatori. L'inspiegabile doveva essere detto nel loro proprio linguaggio e col proprio sguardo.

7. *Quali sono le concettualizzazioni che possono derivare dalle nostre indagini e come possono essere pragmaticamente trasformate in un produttivo dialogo interculturale?* Scambi di idee fra partecipanti dalle differenti origini culturali e dalle differenti formazioni educative sono il punto di partenza per qualsiasi dialogo interculturale si voglia iniziare, che può diventare fruttuoso soltanto nel momento in cui concezioni individuali/collettive e visioni del mondo vengono a trasformarsi, proprio grazie al contatto. Nel mio caso specifico, ero interessata ad "assumere" le esperienze quotidiane relative a forme di violenza privata/pubblica, esperite da soggetti che vivono tanto alla distanza, quanto in mia prossimità, per poi "trasferirle", riconcettualizzate, tanto nell'ambito delle mie ricerche, quanto nelle esperienze

di insegnamento individuali o condiviso con altre colleghe e non da ultimo nella vita civile. In tal caso, l'interculturalità diventa un continuum senza fine che si muove fra gli estremi della presenza e dell'assenza, della vicinanza e distanza, dell'essere qui, ma anche altrove.

5. Conclusioni precarie

Come poter concludere un contributo, quando le intenzioni per la costruzione di dialoghi interculturali pacifici e fruttuosi sono di fatto messi in discussione dalla realtà di conflitti armati e dalla perpetuazione di forme di violenza di genere? In effetti, come già accennato, le differenze fra culture sembrano essere i principali fattori che determinano disaccordi sfocianti nella violenza, nella denigrazione della dignità di esseri umani, nella violazione dei diritti fondamentali. La mia modesta proposta si situa pertanto in questo ambito, con l'obiettivo di contribuire – ricorrendo a pratiche pedagogiche – allo sviluppo delle capacità umane e al rispetto inter-personale/ culturale fra individui e popolazioni dai differenti background e origini. In tal caso, penso che la concettualizzazione dell'idea di interculturalità e genere in termini di pedagogia dell'insegnamento condiviso – come elaborato dal progetto ReSister – sia fondamentale per evitare che l'Europa diventi una “fortezza”, nella costruzione di sempre nuovi confini (Balibar, 2004).

Sono altresì consapevole che questo mio intento possa apparire alquanto fragile, se confrontato con i processi geo-politici di globalizzazione attualmente in corso che determinano la progressiva marginalizzazione e la conseguente pauperizzazione di intere popolazioni. Tuttavia, il movimento delle donne – inteso come una rete trans-nazionale – ha storicamente preso avvio, proprio quando le donne si sono accorte che esperienze biografiche non erano limitabili alle pareti della propria casa, ma erano generalizzabili a tante altre donne in senso inter-culturale, superando in modo pragmatico le stesse barriere nazionali. In egual misura, gli studi di genere e relative pratiche di co-docenza partono sempre dalla consapevolezza che se vogliamo affrontare fenomeni globali, dobbiamo sempre iniziare da riflessioni e azioni nei contesti locali, connettendoli più in generale a reti sovra-culturali, come ha dimostrato il nostro progetto.

La pratica dell'interculturalità ha inoltre dimostrato la disponibilità a farsi “contaminare”, nel momento in cui durante la co-docenza abbiamo accettato di essere trasformate dal contatto dell'incontro, mettendo in discussione le nostre stesse certezze disciplinari. Nel mio caso, si è trattato della costruzione di un “circolo virtuoso”: mettere in gioco il mio ambito specialistico, grazie a diversi modi di pensare, di vivere e di agire, e nello stesso tempo essere aperta a

forme di co-docenza che nella loro efficacia hanno messo in luce questioni e potenzialità pedagogiche che da sola avrei difficilmente scoperto.

L'interconnessione delle mie esperienze in Europa e in Africa col progetto Re-Sisters ha contribuito quindi a mettere in discussione la mia tradizionale concezione del rapporto fra apprendimento e insegnamento, aiutandomi a decentralizzare la mia persona rispetto ad altri partecipanti e protagonisti dell'interazione interculturale.

Ho quindi cercato di introdurre le prassi interculturali da me apprese nei corsi sui diritti umani da me tenuti all'università dove insegno. Ma l'interculturalità non può essere ridotta a mera modalità pratica e abilità tecnica, ovvero a semplice metodologia applicabile a tutti i contesti. Rappresenta in realtà una sfida non eludibile per i docenti, proprio per la difficoltà di riuscire a tradurre e a trasferire in modo adeguato la ricchezza che si incontra nei dialoghi e nelle diversità culturali. Difficile è infatti il compito di trovare parole, significati e mezzi adeguati, coinvolgendo gli studenti in questo processo collettivo. E alla fine rimane sempre qualcosa *lost in translation*.

Tuttavia, è ancora prematuro o forse troppo ambizioso sapere fin da ora se la pedagogia interculturale - fondata su un inter-cambio che muta reciprocamente chi lo pratica, ovvero sia docente che i partecipanti - possa essere adottata con successo in altra realtà europee, e non solo. Non ci è quindi ancora possibile sapere quale sarà possa essere stata o possa essere la ricezione del nostro lavoro da parte di chi vi ha partecipato o per coloro che sono interessati a praticare dialoghi interculturali, dopo aver letto i nostri contributi. E anche nel caso che il nostro progetto possa incontrare l'interesse del lettore e di nostri colleghi, ricercatori, attivisti e così via, anche in questo caso non vorrebbe necessariamente significare che la nostra metodologia funzioni davvero, possa essere riprodotta o possa dare buoni risultati. Rimane invece ferma la convinzione della necessità di concepire di volta in volta prassi pedagogiche innovative, finalizzate allo sviluppo di interazioni non-violente ma creative fra individui e culture.

Se invece il nostro progetto risultasse applicabile con successo in vari contesti culturali, significherebbe allora che un dialogo interculturale - da noi concepito come un'interrelazione linguistica e pragmatica infinita, fatta di parole, immagini, oggetti e rappresentazioni derivanti da un continuo scambio di ruoli fra i partecipanti - può essere solo inteso come un modo di pensare e di agire critico, inquieto e senza sosta, che non viene mai ad identificarsi con teorie di moda, *mainstream*. Un simile inter-scambio, fondato su continui riaggiustamenti e ridefinizioni, evita altresì il radicarsi e il perpetuarsi di stereotipi di genere (Calloni, 2007) che continuano a far sopravvivere nelle mentalità della gente forme di violenza simbolica.

La concezione di pedagogia interculturale elaborata da ReSisters non si basa pertanto su alcuna nozione fissa di educazione e di insegnamento, ma sulla dimensione di una continua interazione fra culture, fra uomini e donne, fra popolazioni, dove tutte le parti sono vicendevolmente coinvolte nel processo conoscitivo e dove tutti sono soggetti a cambiamento. Quando dunque rappresentiamo, evochiamo o definiamo gli “altri”, nello stesso tempo dobbiamo essere consci dei limiti auto-centrici della nostra conoscenza e dei nostri pregiudizi, così come dobbiamo essere consapevoli del ruolo giocato da quei confini immaginati, che continuiamo a costruire fra “noi” e “loro”.

Opere Citate

Nel caso sussistano traduzioni italiane di libri stranieri, nel testo si farà sempre riferimento a tali versioni.

- Agamben, Giorgio (1998). *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Albrow, M. Helmut Anheier, Marlies Glasius, M. E. Price; Kaldor, M. (eds.) (2008). *Global Civil Society 2007/8*. London: Sage, 2008.
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso (ed. it., *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma: Manifestolibri, 2009).
- Austin, John L. (1975). *How To Do Things With Words*, Cambridge MA: Harvard University Press (ed. it., *Come fare cose con le parole*, Genova: Marietti, 1987).
- Balibar, Etienne (2001). *Nous, citoyens d'Europe: Les Frontières, l'Etat, le peuple*, Paris: La Découverte (ed. it., *Noi cittadini d'Europa*, Roma: Manifestolibri, 2004).
- Benhabib, Seyla (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton: Princeton University Press (ed. it., *La rivendicazione dell'identità culturale*, Bologna: il Mulino, 2005).
- (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge MA: Cambridge U.P., 2004 (ed. it., *I diritti degli altri*, Milano: Cortina, 2006).
- (2008). “The legitimacy of human rights”. In: *Daedalus*, vol. 137, n. 3, 94–104.
- Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Anchor (ed. it., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna: il Mulino, 1997).
- Bidussa, David (2009). *Dopo l'ultimo testimone*, Torino: Einaudi.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*, Paris: Seuil (ed. it., *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli, 2009).
- Butler, Judith (2006). “Torture and the Ethics of Photography”. Paper presented at the 6th European Gender Research Conference: “Gender and Citizenship in a Multicultural Context”, Łódź: University of Łódź, 31-8/ 3-9-2006.
- Calloni, Marina (2002). “Women’s Human Rights, Equal Opportunities and Bio-politics in Europe”. In: R. Braidotti and G. Griffin, eds. *Thinking differently: A European Women’s Studies Reader*, London: Zed Publishers, 63-79.
- (a cura di) (2006). *Violenza senza legge. Genocidi e crimini di guerra nell’età globale*. Torino: UTET.
- (2007). *Gender Stereotypes in South-Eastern European countries. A Unesco Report*, Venezia: Unesco.
- (a cura di) (2009). *Umanizzare l’umanitarismo? Limiti e potenzialità della comunità internazionale*. Torino: UTET.
- (2010). “Dialogo e guerre nel mare nostrum. La dialettica del (nuovo) Ponte Vecchio di Mostar”. In *Galileo*, n. 195, pp. 18-19.
- Cohen, Stanley (2001). *States of Denial. Knowing about Atrocities and Suffering*. Cambridge: Polity Press (ed. it., *Stati di negazione*, Roma: Carocci, 2002).
- Covi, Giovanna (2003). *Jamaica Kincaid’s Prismatic Subjects*, London: Mango Publishing.

- Dallmayr, Fred (2010). *Il dialogo fra le culture*, Venezia: Marsilio.
- Elias, Norbert (1939). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Basel: Haus zum Falken (ed.it., *Il processo di civilizzazione*, Bologna: Il Mulino, 1988).
- European Union (2004). *Trattato istitutivo per una Costituzione dell'Unione Europea*, Brussels: Unione Europea.
- Flores, M., Mauro, A., Linfield, S. (a cura di) (2007). *My Brother's Keeper. Documentary photographers and human rights*, Torino - Milano: UTET – Contrasto.
- Foucault, Michel (1976). *Histoire de la sexualité*, Paris: Gallimard (ed. it. *Storia della sessualità*, Milano: Feltrinelli, 1978).
- Fraser Nancy, Honneth, Axel (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, London: Verso (red.it., *Ridistribuzione o riconoscimento?*, Roma: Meltemi, 2007).
- Gadamer, Hans Georg (1960). *Wahrheit Und Methode*. Grundzüge Einer Philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr. (ed. it., *Verità e Metodo*, Milano: Bompiani, 1981).
- Glover, Jonathan (1999). *Humanity. A Moral History of the Twentieth Century*. Yale: Yale University Press.
- Habermas, Jürgen (1982). *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp (ed.it., *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna: il Mulino, 1997).
- Huntington, Samuel P. (1998). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster (ed.it., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano: Garzanti, 2000.)
- Kelly, Liz (1988). *Surviving Sexual Violence*, Cambridge: Polity Press.
- Korsgaard, Christine (1996). *The Sources of Normativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Oxford University Press (ed.it., *La cittadinanza multiculturale*, Bologna: il Mulino, 1999).
- (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*, Oxford: Oxford University Press.
- Levi, Primo (1986). *I sommersi e i salvati*, Torino: Einaudi.
- Lyotard, Jean-François (1979). *La Conditon postmoderne*. Rapport sur le savoir, Paris: Minuit (ed.it., *La condizione post-moderna*, Milano: Feltrinelli, 1981).
- Margalit, Avishai (2002). *The Ethics of Memory*, Cambridge: Cambridge University Press (ed. it., *L'etica della memoria*, Bologna: il Mulino, 2006).
- Merry, Sally E. (2006). *Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice*, Chicago: University of Chicago Press, 2006.
- Moller Okin, Susan (1989). *Justice, Gender, and the Family*, London: Harper Collins (ed.it., *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*, Bari: Dedalo, 1999).
- (1998). "Feminism and multiculturalism: some tensions". In: *Ethics*, vol. 108, n. 4, 661-684.
- Moller Okin, Susan, J. Cohen, M. Howard, Martha C. Nussbaum (a cura di) (1999). *Is Multiculturalism Bad for Women?*. Princeton: Princeton University Press (ed. it., *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Milano: Cortina, 2007).
- Mujawayo, Esther and Souad Belhaddad (2004). *Survivantes*, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- (2007). *Il fiore di Stéphanie*, Roma: E/O.
- Mujawayo, Esther (2005). "Il dolore di sopravvivere", intervista televisiva a cura di M. Calloni. In: Arnoldo Mondadori Mosca, *Pensieri d'autore* di, Roma: Rai Educational.
- Nussbaum, Martha C. (1995). "Human capabilities, Female Human beings". In: Nussbaum, Martha C. and Jonathan Glover (a cura di). *Women, Culture and Development. A Study of Human Capabilities*, Oxford: Clarendon Press, 61-104.
- (2003). "Compassion & terror". In: *Dædalus*, n. 1, 10-14.
- (2005). "Women's Bodies: Violence, Security, Capabilities". In: *Journal of Human Development*, vol. 6, n. 2, 167 - 183.
- Power, Samantha (2003). *A Problem from Hell: America and the Age of Genocide*. London: Harper Perennial (ed. it. *Voci dall'inferno*, Milano: B.B. Dalai, 2004).
- Sbisà, Marina (a cura di) (1978). *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Scarry, Elaine (1987). *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John (1970). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press (ed.it., *Atti linguistici*, Torino: Bollati Boringheri, 2009).
- Sen, Amartya (1997). "Human Rights and Asian Values". In: *The New Republic*, 14-22 July, 7-31.
- (1999). *Development as Freedom*, New York: Knopf (ed.it. *Sviluppo come libertà*, Milano: Mondadori, 2001).
- (2004). "Elements of a Theory of Human Rights". In: *Philosophy & Public Affairs*,

vol. 32, n° 4, 315-336.

- Sontag, Susan (2003). *Regarding the Pain of Others*, New York: Farrar, Straus & Giroux (ed.it., *davanti al dolore degli altri*, Milano: Mondadori, 2006).
- (2004). "Regarding the Torture of Others". In: *New York Times*, 23 Maggio 2004, 24.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2000). *Human Development Report*, Oxford: Oxford University Press (ed.it., *Rapporto sullo sviluppo umano*, Torino: Rosenberg & Sellier, 2004).
- Taylor, Charles (2004). *Modern Social Imaginaries*, Durham: Duke University Press (ed.it., *Gli immaginari sociali moderni*, Roma: Meltemi, 2005).
- Todorov, Tzvetan (2009). *The Fear of Barbarians: Beyond the Clash of Civilizations*, Chicago: University of Chicago Press (*La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Milano: Garzanti, 2009).
- Walzer, Michael (1990). "Nation and Universe". In: *The Tanner Lectures on Human Values*, Salt Lake City: University of Utah Press, 509-556.
- Williams, Bernard (1995). *Making Sense of Humanity*, Cambridge: Cambridge University Press (ed.it., *Comprendere l'umanità*, Bologna: il Mulino, 2006).
- Williams, Raymond (1981). *Culture*, Glasgow: Collins (ed.it., *Sociologia della cultura*, Bologna: il Mulino, 1983).
- Wittgenstein, Ludwig (1921). *Logisch-Philosophische Abhandlung* (ed.it., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino: Einaudi, 1983).
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press (ed.it., *Le politiche della differenza*, Milano: Feltrinelli, 1996).
- (2006). *Global Challenges: War, Self-Determination and Responsibility for Justice*, Cambridge: Polity.

Prendere in esame *ReSisters*: una valutazione critica del corso di Studi di Genere e Interculturalità, Trento, Italia, 2008

Natasha Bonnelame & Tendai Marima

L'interculturalità è un termine difficile da gestire; è malleabile, fluido e aperto a diverse interpretazioni. La pratica dell'interculturalità implica trasparenza e umiltà e chiede a coloro che partecipano al dialogo interculturale di ascoltare e riconoscere altri saperi e prospettive differenti. In questo saggio, esprimiamo il nostro punto di vista come dottorande Erasmus arrivate a Trento dallo Zimbabwe e dalle Seychelles attraverso l'Università di Londra; in particolare, cerchiamo di dare un nome, attraverso l'interculturalità, alle relazioni quotidiane famigliari, sociali, di genere e politiche che intratteniamo come donne provenienti da un contesto multi-etnico, multi-razziale e multi-linguistico. Come abbiamo cercato di dimostrare attraverso le nostre pratiche d'insegnamento in classe, ognuna di noi ha vissuto negli interstizi di più culture in contesti specifici e sono proprio queste esperienze biografiche che hanno influenzato il nostro atteggiamento critico. L'interculturalità è uno strumento teorico che ci permette di analizzare le modalità attraverso le quali le relazioni di potere e culturali asimmetriche riescono a contestare l'idea infondata che la società globale sia monolitica ed egemonica. L'interculturalità può anche essere usata come una lente dell'alterità per (ri-)immaginare la pluralità e la connessione tra culture mondiali collettive ed individuali.

Esplorando la relazione tra culture nel contesto del linguaggio e dell'esperienza d'insegnamento, prendiamo in esame i modi attraverso i quali l'interculturalità viene presentata in classe come soggetto. Nel nostro saggio, concentriamo la nostra attenzione sul corso di Studi di Genere e Interculturalità tenuto a Trento nella primavera del 2008. Cominciamo con un resoconto del lavoro collettivo *Resisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy* allo scopo di identificare e interrogare criticamente le modalità attraverso le quali le partecipanti di *ReSisters* si posizionano come pensatrici, docenti, e praticanti dell'interculturalità. Discutiamo inoltre, le pratiche d'insegnamento che sono state realizzate dal gruppo di *ReSisters* e da alcuni/e studenti a Trento nel 2008 ed esaminiamo come le posizioni teoriche sull'interculturalità determinino la nostra comprensione. Le questioni legate alla traduzione, alla pedagogia e alla pratica d'insegnamento rappresentano un altro aspetto fondamentale della nostra analisi. Il linguaggio è un elemento cruciale dell'esperienza interculturale sperimentata in questa classe e ci siamo

accorte che la pratica dell'interculturalità si mescola alla traduzione anche quando i partecipanti conversano utilizzando la stessa lingua. La traduzione dunque, diventa una necessità costante e di conseguenza, il processo interculturale espone coloro che vi partecipano al pericolo di essere manipolati o capiti male.

I. Un resoconto di *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*

La prima raccolta collettiva curata dal gruppo di *ReSisters* è il frutto del lavoro di sette docenti che illustrano la loro ricerca collaborativa su una varietà di questioni quali la rappresentazione, la responsabilità e la pedagogia. Il libro si sviluppa a partire da una serie di 'Domande Resistenti' che si aprono e si chiudono con numerose risposte presentate nella sezione 'Risposte Resistenti;' si tratta di una struttura che rivela il ruolo centrale della conversazione all'interno del gruppo. Nella sezione 'Risposte Resistenti' sono raccolte molte risposte inter-disciplinari e ogni partecipante di *ReSisters* offre la propria prospettiva femminista riguardo alle politiche dell'interculturalità globale. Giovanna Covi apre la conversazione discutendo le politiche di rappresentazione e chiedendo in maniera retorica al gruppo di *ReSisters* di immaginare dei saperi condivisi come modalità per riconfigurare le relazioni sociali. Covi suggerisce di dar vita a conversazioni comuni in modo da impegnarsi con la diversità piuttosto che evidenziare la differenza conversando con “singole differenze” (16). Sara Goodman offre un altro punto di vista e formula una domanda cruciale sulla pedagogia: “Come riusciamo a coinvolgere i/le nostri/e studenti in maniera tale da incoraggiarli/e a riflettere criticamente sul razzismo?” (21). Goodman suggerisce di dare spazio agli/alle studenti, perché siano poi loro a immaginare la loro posizione complessa all'interno dei discorsi di potere. Goodman si posiziona culturalmente come soggetto razzializzato e di genere che articola una posizione all'interno di quella che Audre Lorde chiama “la casa del padrone” (si veda *Sister Outsider*) e afferma la necessità di opporsi al potere.

Ricollegandosi alla discussione di Goodman, Joan Anim-Addo racconta la sua posizione peculiare all'interno mondo accademico europeo come unica donna nera nel Dipartimento di Anglistica a Goldsmith. Essendo una delle poche donne afro-caraibiche nell'università europea, Anim-Addo occupa una posizione che è al tempo stesso di *empowering* per i/le suoi/sue studenti neri/e e invisibile per il sistema universitario europeo. Questo fatto la porta ad affermare che “l'accesso delle donne nere al potere è incredibilmente minuscolo” (59).

Illustrando la sua “condizione di sconforto,” Anim-Addo fa riferimento alla critica articolata dalle altre docenti femministe che partecipano al gruppo e che affrontano lo sconforto del soggetto ebreo e di altre donne appartenenti alle minoranze etniche non-bianche. Lo scopo è quello di smascherare i meccanismi attraverso i quali agisce il potere istituzionalizzato e nello stesso tempo sottolineare che l’atto di situarsi rappresenta uno strumento teorico e d’insegnamento fondamentale negli studi interculturali.

Il gruppo di *ReSisters* ha cercato di applicare concretamente queste questioni critiche alle loro pratiche d’insegnamento e ha offerto agli/alle studenti la pubblicazione di questa conversazione come lettura facoltativa. È importante sottolineare l’utilità di questo testo come lettura di classe: al corso infatti, partecipavano studenti provenienti da diverse discipline, tra cui Lettere, Scienze Mediche e Giurisprudenza, e il loro background diverso ha determinato vari gradi di comprensione del testo. I partecipanti che avevano una certa familiarità con gli studi culturali e di genere hanno letto e capito la conversazione del gruppo di *ReSisters* e questo fatto li ha posizionati ad un livello privilegiato, tra coloro cioè che condividevano un linguaggio e un sapere specifici. Sembravano più equipaggiati degli altri e dunque più capaci di esaminare il significato dell’interculturalità proprio perché conoscevano i principali dibattiti tra critici culturali. A dire il vero, l’opera non è mai stata presentata come libro di testo ma piuttosto come lavoro che integrava la conversazione reale in classe a cui tutti/e partecipavano attivamente. L’interculturalità infatti, come hanno affermato più volte Giovanna Covi e Renata Morresi, si capisce meglio quando si fa, vale a dire quando è intesa come verbo attivo piuttosto che come nome che ci conduce ad una definizione statica del concetto.

II. La descrizione di Tendai Marima e la valutazione del 'cesto'

La mia unità d’insegnamento si sviluppava attorno alla mia esperienza vissuta da studentessa internazionale, vale a dire una nomade globale che è sempre e comunque in transito e che attraversa diversi confini dal Sud Africa all’Inghilterra e all’Italia per ricevere un’istruzione. Ho scelto questa storia personale per parlare della mia idea di interculturalità: secondo me, l’interculturalità è un concetto critico che ci permette di descrivere le relazioni di potere che si creano quando culture diverse entrano in contatto tra loro.

Ho dunque deciso di mettere la mia esperienza personale nel 'cesto interculturale' per condividere con la classe la storia dei miei viaggi che mi aveva portato in questa classe italiana dove mi trovavo ad occupare la posizione peculiare di una donna africana che parla

Shona e inglese e che è una dottoranda e anche una studentessa internazionale. Tutte queste categorie, in parte assunte volontariamente e in parte imposte da altri, rivelano quell'interconnessione tra razza, genere, potere, sessualità ed etnicità che compone la mia identità; la mia narrazione voleva essere un'esplorazione dei modi particolari attraverso i quali queste categorie vengono mobilitate a seconda della mia posizione nel mondo. La domanda al centro della mia narrazione era la seguente: che significato assume la mia auto-rappresentazione se in questi mondi politici e sociali mi si immagina sempre e comunque come l'Altra' presente/assente?

Ho cominciando analizzando come in Sud Africa la mia identità era stata costruita come straniera, *kwerekwere*;¹ secondo alcuni sudafricani infatti, il termine *africano* identifica, chiunque viva al di là del fiume Limpopo. Il termine sud africano invece, fa riferimento ad una specifica appartenenza nazionale. La xenofobia è radicata nella storia dell'apartheid che ha mantenuto i neri nei ghetti attraverso l'economia, il genere e l'etnicità, al punto che la violenza si è estesa e ha marchiato anche le relazioni tra le tribù locali del Sud Africa; quest'odio si è riversato anche sullo straniero che è considerato una minaccia perché ritenuto colpevole di appropriarsi dei posti di lavoro e di quelli nell'università.

Con l'aiuto dei miei genitori, che hanno assecondato il mio desiderio di andare avanti con gli studi, sono andata a studiare in Inghilterra. Ero un'immigrata e ben presto mi sono resa conto del colore della mia pelle: al mio arrivo all'aeroporto di Gatwick, in una mattina fredda del febbraio 2005, ho dovuto compilare il formulario degli arrivi e fare una crocetta nel quadretto riferito alla "minoranza ultra-africana." Mi ha sconvolto essere classificata come "minoranza" visto che nel mio Paese appartengo alla maggioranza etnica e razziale in quanto donna nera dello Zimbabwe appartenente al gruppo etnico Shona. In Gran Bretagna, categorie etniche e razziali sono usate in modo intercambiabile da persone che si identificano con uno stesso gruppo culturale e linguistico. Si tratta di etichette che vengono utilizzate per indicare popoli provenienti da uno stesso continente, ad esempio l'Africa. Gli africani rappresentano in Gran Bretagna una 'minoranza etnica' e sono percepiti come un gruppo omogeneo; questa etichetta non prende in considerazione i numerosi gruppi etnici ai quali mi riferisco per definire la mia identità etnica in quanto africana cresciuta in Africa.

Apprezzo il fatto che l'etnicità abbia diversi significati a seconda del contesto, ma trovo che l'utilizzo del termine africano/a in Gran Bretagna come 'etichetta etnica' sia problematica, perché designa un'identità generalizzata e viene applicata in maniera discriminatoria a

specifici gruppi etnici. Come si può applicare il termine 'minoranza etnica' ad un certo profilo razziale, se non si applica quello di 'maggioranza etnica' al gruppo bianco-anglosassone che costituisce il gruppo dominante? L'applicazione discriminatoria di questi termini come significanti di non-bianco è rafforzata e istituzionalizzata dalla definizione diffusa dal Consiglio della Ricerca Economica e Sociale (ESRC) secondo la quale "il termine è utilizzato per indicare tutti i gruppi ad eccezione delle categorie dei popoli bianchi e a volte è da intendersi come indicativo di tutti i gruppi ad eccezione di quelli che rientrano nella categoria 'bianco-britannico'."²

Questo tipo di classificazione è problematica proprio perché fa una distinzione tra quelli che sono bianchi e quelli che non sono bianchi; nello specifico, quelli che sono britannici e bianchi rappresentano il gruppo dominante e la loro presenza funziona sempre e comunque da marchio subliminale che identifica l'Io in opposizione con il gruppo di persone Altre che sono identificate dal termine 'minoranza etnica.' Dal mio punto di vista, questo fatto può essere interpretato come una separazione sovversiva culturale e razziale in un Paese che si auto-celebra come multiculturale e diversificato.

Passando all'Europa continentale, durante la mia prima notte in Italia, ho capito immediatamente cosa significa essere una donna nera che cammina nelle strade del Nord Italia dopo che è calata la sera. Io e Natasha stavamo camminando dalla stazione dei treni verso casa e sulla strada degli uomini di mezza età bianchi e alla guida delle loro macchine rallentavano in continuazione. Natasha mi ha subito spiegato: "In queste zone, le donne nere che camminano di notte sono subito identificate come prostitute." Ho interpretato questa idea come eredità della cultura maschilista italiana che rende le donne degli oggetti sessuali peggiorati dalla razza. Quegli sguardi sessisti e razzisti mi hanno doppiamente marginalizzato sia come donna africana, le cui relazioni storiche con l'Europa sono definite da una costruzione iposessuale della donna come Altra, sia come donna definita simultaneamente come inferiore e come oggetto sessuale esotico e dunque attraente.

La mia presentazione era mirata ad illuminare gli assi intersecanti che definiscono la donna nera come Altra a seconda dello sguardo culturale che domina nei vari contesti. Condividendo in classe la mia esperienza, speravo che si riuscisse a dis-imparare i pregiudizi xenofobi e a (ri)costruire delle relazioni culturali basate sull'uguaglianza.

III. La descrizione di Natasha Bonnelame e la valutazione del 'cesto interculturale'

La mia conoscenza dell'interculturalità è stata influenzata dalla lente teorica della creolizzazione caraibica, ossia dalle teorie formulate dagli intellettuali caraibici per spiegare ed esplorare gli sviluppi linguistici, culturali e politici della regione in cui vivono le società creole. Tuttavia, la mia idea di interculturalità si è formata ben prima della mia partecipazione al gruppo di *ReSisters*. Tale coinvolgimento attivo, mi ha fornito gli strumenti necessari per teorizzare l'interculturalità, ma è soprattutto la mia famiglia, e in particolare le varie culture che in essa coesistono, ad avermi introdotto al 'fare' interculturale.

Volevo spiegare questo alla classe e sentivo che il modo migliore per farlo sarebbe stato presentare i miei famigliari. L'oggetto che ho messo nel 'cesto simbolico dell'interculturalità' è stato il mio albero genealogico; non si trattava di un albero genealogico tradizionale, ma di una mappatura dei luoghi geografici e culturali abitati dai membri della mia famiglia che si sono sposati, coabitano o hanno fondato una famiglia in diverse zone del mondo. Ho parlato dei miei parenti fino al livello dei bisnonni, perché volevo parlare di persone con cui sono in contatto o con cui sono stata in contatto nel passato. Nel suo insieme, il mio albero genealogico comprendeva i seguenti spazi geo/culturali: le Seychelles, gli Stati Uniti, il Burma, la Cina, la Francia, l'Inghilterra, il Ghana, la Guyana, la Jamaica, St. Lucia e l'Uganda.

Ho dunque presentato la mia famiglia alla classe e ho spiegato ai vari partecipanti che la traduzione ha sempre caratterizzato ogni tipo di interazione familiare, anche se in realtà non mi ero mai resa veramente conto della necessità della traduzione. Questa è la mia realtà creolizzata. I vari linguaggi famigliari dominati dal creolo delle Seychelles, dall'inglese e dall'italiano e le diverse categorie razziali e sociali che compongono il mio albero genealogico indicavano la miriade di referenze interculturali che hanno permeato la mia infanzia. Essendo segnata da queste varie storie, tradizioni culturali, tensioni razziali e differenze religiose, questa particolare struttura familiare mi ha permesso di capire i problemi che incontro attualmente quando tento di stabilire un dialogo interculturale con altre persone a Londra o in altre città del mondo. La mia esperienza creolizzata mi ha messo in guardia contro i pericoli potenziali che caratterizzano i processi di scambio e che sono una parte integrante dell'interculturalità; lo storico, teorico e poeta delle Barbados Kamau Brathwaite sostiene che “la creolizzazione è un processo culturale [...] la realtà materiale, psicologica e spirituale è il risultato di uno stimolo-risposta degli individui sociali rispetto all'ambiente in cui vivono e ai loro simili” (11). Questo può essere problematico come nel caso dei Caraibi, dove in parecchi casi lo 'scambio culturale' è coinciso con uno scivolamento

nell'assimilazione che ha comportato la perdita della consapevolezza razziale, geografica, politica e culturale dei soggetti coinvolti nel processo.

IV. Un resoconto del corso di Studi di Genere e Interculturalità

La traduzione e la pratica d'insegnamento sono aspetti cruciali di cui abbiamo tenuto conto nella nostra valutazione del corso di Studi di Genere e Interculturalità tenutosi a Trento e che ha visto la partecipazione di un pubblico diversificato con persone provenienti dall'Italia, dalla Spagna, dalla Bulgaria, dalla Colombia, dall'Inghilterra e dallo Zimbabwe. Insegnare a studenti multi-lingue e multi-culturali è stata una vera e propria sfida che abbiamo superato interagendo fin da subito con i vari partecipanti. A coloro che erano multilingue è stato chiesto di tradurre per gli altri.

Come sostiene Joyce Tolliver, “la traduzione [è] sempre prima di tutto un'interpretazione” (33) ed in effetti le presentazioni erano soggette a tre tipi di traduzione: gli/le studenti traduttrici interpretavano le presentazioni che poi venivano tradotte agli/alle altri/e che a loro volta reinterpretavano quelle informazioni autonomamente. Ogni traduzione o interpretazione implicava la possibilità che parte del significato venisse perso. Pur essendo uno dei problemi centrali della traduzione, questa perdita possibile ha fatto nascere un dialogo in cui i/le partecipanti erano invitati/e a interrogarsi in maniera critica sulle modalità attraverso le quali le informazioni venivano interpretate e disseminate.

I/le partecipanti a cui veniva richiesto di interpretare e tradurre i discorsi e le esperienze di vita delle varie persone dovevano agire in maniera responsabile e attenta. Nell'insieme, la pratica d'insegnamento sperimentale di Trento è stata un tentativo efficace di creare uno spazio dove il dialogo interculturale potesse essere creato e sostenuto. Nel loro articolo, Lisa Marchi ed Erica Merz esplorano la questione della responsabilità e dell'etica della cura come ingredienti fondamentali del processo di traduzione. Avendo agito da traduttrici in classe, Marchi e Merz hanno potuto riflettere sulle modalità attraverso le quali il linguaggio e la traduzione diventano strumenti interculturali adatti a creare un nuovo linguaggio di resistenza. Qui sotto invece, condividiamo con il pubblico la nostra esperienza di membri appartenenti ad una minoranza linguistica.

Le nostre presentazioni sono state fatte in inglese e seguite da una traduzione in italiano e in spagnolo. Durante la presentazione di Natasha, Giovanna Covi ha tradotto la sua analisi in italiano, mentre una studentessa traduceva in spagnolo. Al contrario, la presentazione in

power-point di Tendai era strutturata su un insieme di slides che erano state tradotte malamente dall'inglese all'italiano con l'aiuto di un servizio di traduzione fornito da Internet. Le traduzioni erano dunque poco accurate e in alcuni casi comiche, perché il servizio on-line traduceva i testi in modo letterale e con una sintassi strana senza tener conto del contesto nel quale le parole venivano utilizzate; il significato appariva frantumato, contorto e a volte completamente errato. Questo fatto ha rivelato i limiti e l'inattendibilità del servizio di traduzione on-line che può facilmente deformare e distorcere il messaggio implicito, complicandone ulteriormente la sua trasmissione al pubblico.

Queste sessioni multilingue hanno creato delle “zone di sconforto” palpabile. Al momento della presentazione, i partecipanti erano consapevoli del fatto che tra il pubblico c'erano persone che non potevano comprendere le sfumature culturali, politiche e sociali di quello che veniva detto. Queste “zone di sconforto” hanno provocato ulteriori problemi riguardo alla funzione della traduzione nell'insegnamento. Ripensando al lavoro di Luz Gómez-García sulla traduzione e il linguaggio, e alle domande sollevate da Liana Borghi in riferimento al concetto di peri-performatività elaborato da Eve G. Sedwick, ci chiediamo: che cosa diventa il linguaggio in una classe interculturale nella quale lingue diverse vengono costantemente messe in gioco e utilizzate più volte? In classe, succedevano diverse cose contemporaneamente: c'era chi faceva la traduzione e chi ascoltava le diverse presentazioni, i primi avevano un accesso immediato al testo, gli altri necessitavano dell'aiuto dei primi per capire quello che veniva detto. A livello simbolico, le traduzioni private e individuali possono essere interpretate come contestazioni non-oppositive alla presentazione generale e alla sua traduzione visto che l'attenzione era rivolta più alla dimostrazione vissuta dell'interculturalità che non alla sua descrizione generale. Mentre si eseguivano le traduzioni culturali e linguistiche, i testimoni di queste traduzioni settimanali si impegnavano in attività periferiche. La traduzione quindi, diventava una performance comune.

Insegnare ed imparare l'interculturalità in un contesto non inglese ci ha fatto capire che la traduzione è innanzitutto una trasmissione culturale. Ogni volta che vengono trasmesse delle lingue infatti, vengono riprodotte anche delle ideologie sociali e delle culture che noi, come studenti dell'interculturalità, dobbiamo esplorare, non solo nel presente, quando ci dobbiamo confrontare con questioni urgenti legate alla coesione sociale, ma anche nelle nostre carriere future, quando ci troveremo ad insegnare a gruppi diversificati.

Un'altra preoccupazione fondamentale per il gruppo di *ReSisters* era l'introduzione della pedagogia femminista. La sfida stava nell'includere e combinare la pratica giornaliera con la teoria e nell'analizzare come questa pratica si trasformasse per effetto del contesto in cui agivano cinquanta partecipanti diversi dal punto di vista dei livelli di apprendimento, della lingua, della cultura e dell'età. Come possiamo tradurre teorie complesse ed astratte nella nostra quotidianità? Come possiamo insegnare e far capire in modo concreto come funzionano il potere e la costruzione del sapere?

Queste domande sono state affrontate attraverso una metodologia d'insegnamento basata su un processo d'apprendimento organico/poststrutturalista.³ Si tratta di uno spostamento paradigmatico che investe l'insegnamento creando un ambiente dove chi insegna e anche chi studia può portare le proprie conoscenze in classe. Questo aspetto è già stato sottolineato in precedenza ed è stato esaminato in modo efficace da Sara Goodman nella conversazione contenuta in *ReSisters in Conversation*. Le domande di Goodman stimolano delle conversazioni sulla 'mescolanza' delle varie culture e razze come maniera per incoraggiare gli/le studenti a 'mettersi a nudo' e a condividere i loro saperi. Questo modo di imparare può ribaltare la struttura tradizionale egemonica dell'istruzione che posiziona chi insegna come trasmettitore autorevole dell'informazione e chi impara come semplice e docile destinatario.

A Trento, sia gli/le studenti che le docenti erano invitati a posizionarsi all'interno dei discorsi come soggetti che, allo stesso tempo, apprendevano e insegnavano. In particolare, è stato sottolineato che il processo di 'insegnamento' e 'apprendimento' si basa su una serie di relazioni tra gruppi che cercano di assorbire diverse voci e di offrire conoscenze personali, empiriche ed analitiche. Di conseguenza, la classe diventava un punto di convergenza di saperi diversi che offrivano verità sperimentali all'interno e attraverso culture diverse. Ad esempio, l'analisi di Joan Anim-Addo sulle politiche della rappresentazione e della relazione è stata sviluppata a partire da una foto della sua famiglia. In un seminario successivo intitolato "Progetto ospitalità: orfani bielorusi," Paolo Serra ha dimostrato come l'esperienza familiare sia innanzitutto un modo per "creare un sapere condiviso" (Anim-Addo, 2008). Queste storie ci hanno offerto delle prospettive uniche sull'interculturalità come concetto vivo piuttosto che come astrazione.

Lo stile d'insegnamento organico/poststrutturalista di Trento ha offerto l'opportunità a chi studia e a chi insegna di teorizzare molte posizioni e quindi di legittimare la propria

posizione all'interno del discorso culturale. Attraverso la conversazione si voleva raggiungere una comprensione condivisa dell'interculturalità, seppur complessa, multi-sperimentale, multilinguistica, multi e interdisciplinare. La presentazione di Mina Karavanta ci ha offerto un punto di vista diverso sulla rappresentazione globale della diversità culturale. Karavanta ha contestato la figurazione della subalterna di genere come Altra rispetto alla costruzione ideologica dell'Io (si veda Said). L'analisi di Karavanta ha provocato una serie di domande sul come e dove si posizioni la subalterna nel discorso globale. Luz Gómez-García ha tentato di ri-rappresentare la subalterna attraverso il breve documentario riguardante le tre attiviste femministe arabe. La questione centrale che abbiamo affrontato in questo seminario può essere sintetizzata così: Come possiamo dimostrare che la tensione dialettica interna all'ALTRO è in realtà uno strumento potente che facilita la narrazione interculturale? Gómez-García dimostra una certa sensibilità nel parlare per gli altri, sensibilità che ritroviamo anche nella lezione offerta da Liana Borghi, che affronta lo stesso problema con strumenti diversi, vale a dire con la lettura dettagliata del romanzo di Monique Truong *Table of Salt* (2003); in questo testo la questione è formulata come segue: "Come posso parlare dalla posizione dell'altro/a?"

La domanda di Borghi funziona come una lente critica attraverso la quale è possibile valutare i seminari di *ReSisters* che hanno tentato di 'parlare dal luogo dell'Altro/a' inteso/a in senso letterale. Renata Morresi nella sua discussione riguardo al turismo sessuale in Brasile analizza il ruolo svolto dalla stampa commerciale nella costruzione dell'Altra concepita come in contrasto con l'Io rappresentato come bianco. Marina Calloni invece, si interessa ad un'altra parte del mondo e presenta i risultati del suo lavoro sul campo in Kenya e Rwanda. Tutte queste discussioni hanno innescato un dibattito vivace sul come 'ri-configurare' l'Altro/a. Il film che Gómez-García ha presentato durante il corso era centrato sulle interviste di alcune scrittrici arabe con cui lei aveva avuto una conversazione. Se il processo dell'interculturalità si basa in parte sullo sviluppo e sul mantenimento di conversazioni, allora lo scambio di Gómez-García con le donne arabe funziona come un modo di rappresentazione pro-attivo, conversazionale e discorsivo che è sempre necessario quando rappresentiamo quello che non ci appartiene.

Queste presentazioni hanno messo in luce le complessità inerenti alla rappresentazione dell'Altro, vale a dire questioni come chi rappresenta chi, ma anche chi rappresenta l'Altro che non è europeo, e *a chi* si rappresenta l'Altro in una classe che è quasi completamente bianca ed europea. Fino a che punto il fatto di 'parlare dalla posizione dell'Altro' ci rende

colpevoli di contribuire ai discorsi storici e attuali che relegano 'l'Altro' e la sua 'posizione fisica e simbolica' in uno stato di invisibilità e marginalità o esoticismo e simbolismo?

Questo è un pericolo reale soprattutto in una classe in cui si esplora l'interculturalità attraverso racconti sul Kenya, il mondo arabo, l'esperienza postcoloniale di un vietnamita come nel caso del romanzo *The Table of Salt*; si tratta di tentativi fatti per 'parlare dal luogo dell'Altro' che però non è posizionato in Europa. Sebbene la maggior parte delle presentazioni contestassero l'eurocentrismo, esse erano problematiche nel senso che non facevano mai riferimento all'interculturalità *in* Europa. Come possono gli/le studenti riflettere in modo costruttivo e critico sull'interculturalità, se essa viene presentata sempre come un discorso sull'Altro/a e dell'Altro/a che è arabo/a musulmano/a, africano/a, asiatico/a e quindi distante dalla realtà dei partecipanti italiani. Come si posizionano quelle persone in qualità di attori culturali europei piuttosto che di osservatori del mondo?

'Parlare dalla posizione dell'altro/a' richiede un'esplorazione della relazione dinamica tra Io e Altro; ciò significa che bisogna capire come viene costruito 'il posto dell'Altro/a,' il suo funzionamento e le modalità attraverso le quali l'Io partecipa a favore / contro / fuori dalla costruzione di questo 'luogo' fisico e simbolico. Solo attraverso quest'interrogazione è possibile sviluppare un modello concettuale che è relazionale e conversazionale e permette a chi parla di posizionarsi come colui/colei che 'parla da.' Come metodologia d'insegnamento, questo tipo di approccio dovrebbe essere rigoroso e severo quando esplora la relazione tra chi parla e l'Altro/a; solo in questo modo si possono incoraggiare gli/le studenti a rappresentarsi come parte del processo quando 'parlano dal luogo dell'Altro/a.'

Se uno dei significati dell'interculturalità è un 'concetto vissuto,' allora potrebbe essere utile considerare l'interculturalità e le dinamiche di genere *in* Italia o in qualsiasi altra città dove si tengono corsi simili a questo. Questa pratica permetterebbe di superare la divisione tra 'la nostra Cultura qui' e 'l'Interculturalità là fuori.' Applicare questa idea all'Italia attuale, ad esempio, darebbe vita ad una discussione importante sulle tensioni culturali e politiche che esistono tra Trento e Bolzano, tra italiani del Sud e del Nord, tra rumeni ed altri immigrati in Italia.

Il fatto di (ri)immaginare la nostra realtà culturale può funzionare come modalità per immaginare il mondo come luogo di 'tanti altri' o di 'tanti noi.' Il risultato più importante del corso e del testo di *ReSisters* è lo sforzo notevole che è stato portato avanti per trasformare la

rappresentazione e la responsabilità come principi cardine di una conversazione (condivisa) e come strumenti vitali per ripensare le relazioni sociali.

Note

¹ Un termine dispregiativo per straniero.

² ESRC Society Today, Ethnic Minorities in the UK [2007]
<http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/facts/index39.aspx?ts=1> [data di accesso 14 marzo 2007]

³ Un approccio organico all'insegnamento e all'apprendimento può essere definito come un metodo non-lineare che offre un punto di vista più inclusivo verso l'istruzione intesa come insegnare *con* piuttosto che *agli/alle* studenti.

Opere Citate

Anim-Addo, Joan. "Shared Knowledge." *ReSisters on Interculturality, Teaching Practice: Studi di Genere e Intercultura*. Trento: Università di Trento, 2008.

Braithwaite, Kamau. *The Development of Creole Society in Jamaica, 1770-1820*. Kingston: Ian Randle Publishers, 1971.

Covi, Giovanna (ed.), Joan Anim-Addo, Liana Borghi, Luz Gómez García, Sara Goodman, Sabine Grenz and Mina Karavanta. *ReSisters in Conversation: Representation Responsibility Complexity Pedagogy*. York: Raw Nerve, 2006.

ESRC Society Today, Ethnic Minorities in the UK [2007]
<http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/facts/index39.aspx?ts=1> Web. 14 marzo 2007.

Lorde, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. New York: The Crossing Press, 1984.

Said, Edward. *Orientalism*. New York: Pantheon Books, 1978.

Sedwick, Eve K. *Touching, Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press, 2003.

Tolliver, Joyce. "Rosalia between Two Shores: Gender, Rewriting, and Translation." *Hispania*, vol. 85, No. 1, Mar. (2002): 33-43.

Truong, Monique. *The Table of Salt*. Boston: Houghton Mifflin, 2003.

Biografia delle autrici

Joan Anim-Addo insegna a Goldsmith, Università di Londra, dove è docente nel dipartimento di Anglistica e Letterature Compare e direttrice del Centro di Studi Caraibici. Oltre a collaborare con il gruppo di ricerca 'Travelling Concepts' della rete europea ATHENA, coordina il progetto di ricerca europea sul corpo nero in Europa. Tra le sue pubblicazioni: il libretto di *Imoinda*, le raccolte di poesia *Haunted by History* e *Janie Cricketing Lady* e il testo di storia letteraria *Touching the Body: History, Language and African Caribbean Women's Writing*. È stata di recente co-editrice di *I am Black, White, Yellow: An Introduction to the Black Body in Europe*.

Natasha Bonnelame è dottoranda a Goldsmith, Università di Londra. Ha un master in Letteratura Caraibica e Poetiche Creole (2005) e i suoi interessi di ricerca si concentrano sulla scrittura creola delle tradizioni francofona e anglofona e sul carnevale creolo.

Liana Borghi insegna Letteratura Americana e Interculturalità all'Università di Firenze; la sua ricerca si è focalizzata principalmente sulla letteratura delle donne a partire dalla fine del XVIII secolo e sulla teoria femminista, lesbica, queer. È docente, attivista e fondatrice della scuola estiva *Raccontar/si* di Prato. Tra le sue pubblicazioni, come curatrice e autrice *Visioni insostenibili. Genere e intercultura* (2003), *Figure della complessità. Genere e intercultura* (2004), *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura* (2006), *Figurazioni di genere e intercultura* (in uscita 2009), *Scritture di frontiera* (in uscita 2009) e numerosi saggi in riviste internazionali e sul web.

Marina Calloni è docente di Filosofia Sociale e Politica all'Università Milano-Bicocca, Italia. È membro della commissione che gestisce l' "Agenzia dell'Unione Europea per i diritti fondamentali" con sede a Vienna. È direttrice della "Rete internazionale per la ricerca sul genere e l'empowerment." Tra i suoi principali interessi di ricerca: i diritti umani, il genere e la giustizia; la democrazia, i conflitti culturali e la critica della violenza; la cittadinanza europea e la sfera pubblica; le politiche e la scienza nei Paesi post-socialisti. Le sue pubblicazioni più recenti includono: Y. Galligan, S. Clavero, M. Calloni, *Gender Politics and Democracy in Post-socialist Europe* (Opladen: Budrich, 2008); *Umanizzare l'umanitarismo? Limiti e potenzialità della comunità internazionale* (Torino: UTET, 2009); M. Calloni (ed.). *Violenza senza legge. Genocidi e crimini di guerra nell'età globale* (Torino: UTET, 2006),

Giovanna Covi insegna Letteratura Americana e Studi di Genere all'Università di Trento; è tra le fondatrici della *Società Italiana della Letterate*. Ha coordinato progetti di ricerca nazionali e internazionali focalizzati sul genere e la letteratura caraibica. Le sue pubblicazioni spaziano dalla letteratura americana e caraibica agli studi sulla traduzione e alla teoria di genere. È stata editrice e autrice delle seguenti opere: *Critical Studies on the Feminist Subject* (Università di Trento, 1998), *Voci femminili caraibiche e interculturalità* (Università di Trento, 2003), *Modernist Women Race Nation* (Mango Publishing, 2005), *Caribbean-Scottish Relations* (Mango Publishing 2007). È autrice di *Jamaican Kincaid's Prismatic Subjects: Making Sense of Being in the World* (Mango Publishing, 2003). Sta lavorando a tematiche riguardanti le traduzioni tra razzismi.

Luz Gómez-García (Madrid, 1967) ha un dottorato in arabistica sulla teoria politica islamica moderna, Universidad Autónoma de Madrid. Ha condotto la sua ricerca presso l'Università Americana del Cairo e l'Institut Français des Études Arabes a Damasco. È docente ordinaria di Lingua e Pensiero Arabo alla Facoltà di Arte dell'Universidad Autónoma de Madrid. I suoi interessi di ricerca riguardano il discorso islamico sul potere e l'ideologia (*Marxismo, islam e islamismo. El discurso de Adil Husayn*, 1996; *Diccionario de islam e islamismo*, 2009) in contesti post-coloniali e globalizzati ("La tercera vía del islamismo egipcio," *Meridiano-CERI*, 1998; "Islamismo y reislamización. Conexiones y disfunciones," *Revista de Occidente*, 2004). Al momento sta conducendo una ricerca sulle nuove epistemologie femministe da una prospettiva islamica.

Mina Karavanta è docente alla facoltà di Anglistica all'Università di Atene. Alcuni dei suoi saggi più recenti sono apparsi su *mosaic*, *The Journal of Contemporary Thought*, *European Journal of English Studies* e in raccolte di saggi come, tra gli altri, *Global Babel: Questions of Discourse and Communication in a Time of Globalization* (Eds. Samir Dayal & Margueritte Murphy), *Theory as Variation* (Eds. R. Radhakrishnan, Nayak K Kishori et al.). È stata co-editrice della raccolta di saggi *Edward Said and Jacques Derrida: Reconstellating Humanism and the Global Hybrid* (Newcastle: Cambridge Scholar Press, 2008). È attualmente co-autrice assieme a Nina Morgan di un libro su Jacques Derrida e la ricerca politica del letterario; sta inoltre lavorando sulla monografia *Postnational Communities: Literary and Theoretical Reconfigurations of Community in the 21st century*.

Lisa Marchi è dottoranda alla Scuola di Dottorato in Studi Letterari, Linguistici e Filologici a Trento. La sua ricerca verte sulla letteratura arabo-americana e include opere letterarie scritte da Diana Abu-Jaber e Naomi Shihab Nye. Si è laureata nel 2000 in Scienze e Tecniche dell'Interculturalità, specializzandosi in arabistica all'Università di Trieste. Collabora con il gruppo di ricerca Travelling Concepts on Interculturality e insegna italiano come lingua seconda.

Tendai Marima è dottoranda nel Dipartimento di Anglistica e Letterature Comparete a Goldsmith, Università di Londra. La sua tesi analizza la molteplicità della femminilità nelle autrici dello Zimbabwe Yvonne Vera e Tsitsi Dangarembga. Ha tenuto delle lezioni e pubblicato degli articoli su questa tematica. Tra i suoi interessi di ricerca il corpo nero di genere in Europa.

Erica Merz è dottoranda all'Università di Trento in Letterature Comparete e Studi Culturali. Lavora attualmente su un progetto di ricerca intitolato "La scrittura al femminile come occasione di percorso terapeutico." Si è laureata nel 1999 all'Università di Trento con la tesi "Fredrica Wagman: The Poetics of the Unmentionable."

Renata Morresi ha un dottorato in Letterature Comparete ed ha attualmente una borsa di studio di post-dottorato in Letteratura Americana Transnazionale. Dal 2004, ha insegnato Letteratura Anglo-Americana all'Università di Macerata, Italia. Organizza laboratori di poesia e di lettura e scrive poesie. Morresi si concentra sullo studio di temi e questioni trans-culturali prodotte da incontri da lingue diverse; ha scritto articoli su diversi autori, tra gli altri, Nancy Cunard, Claude McKay, Zora Neale Hurston, e su diversi temi, tra i quali il modernismo

transatlantico, la letteratura afro-americana, la poesia e il polilinguismo, la letteratura per l'infanzia multiculturale. Nel 2007 ha pubblicato la sua prima monografia: *Nancy Cunard: America, modernismo, negritudine*, Quattroventi, Urbino. I suoi saggi sono stati inclusi in diversi volumi, tra i quali: *Modernist Women, Race, Nation*, curato da Giovanna Covi, Mango, Londra, 2005; *Recharting the Black Atlantic: Modern Culture, Local Communities, Global Connections*, curato da Annalisa Oboe e Anna Scacchi, Routledge, 2008.

Paola Zaccaria è docente di Culture Letterarie e Visuali Anglo-Americane all'Università di Bari, Italia. È un'attivista, ex-Presidente della Società Italiana delle Letterate. Ha pubblicato libri e saggi sulle avanguardie anglo-americane del XX secolo, sulla poesia, la critica femminista, la letteratura afro-americana e latina, sugli studi della diaspora e del confine, sul transnazionalismo, sull'interculturalità, sulle traduzioni/trasposizioni/transcodificazioni, sulla teoria letteraria e cinematografica. Ha tradotto e curato *Borderlands/La Frontera* di Gloria Anzaldúa (Bari 2000). Al momento sta curando un documentario sull'eredità di Anzaldúa, ALTAR. *Crossing Borders, Building Bridges*, 2009 (ricerca, copione e produzione: Paola Zaccaria; diretto da Paola Zaccaria e Daniele Basilio).