

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dipartimento di Scienze Umane e sociali

Corso di Dottorato in Scienze della persona e nuovo Welfare

XXXVIII ciclo

Curriculum: Psicologia Clinica: M-PSI/08

Lingue che abitano il sé.

Narrazione, identità e appartenenze tra qui e altrove

Docente supervisore:

Chiar.ma Prof.ssa Anna Lazzarini

Candidata Ph.D

Ilaria BIOLO

Matricola n.1034682

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

Ringraziamenti

Desidero rivolgere i miei ringraziamenti alla Professoressa Anna Lazzarini, per avermi accompagnata in questo percorso di dottorato con costante cura e attenzione. La sua presenza è stata una guida fondamentale, capace di stimolare il pensiero critico e una prospettiva complessa della conoscenza.

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1. La lingua come luogo del sé	9
1.1 Che cos'è l'etnopsichiatria	9
1.1.1 Georges Devereux, l'epistemologia complementarista e l'angoscia controtrasferenziale	13
1.1.2 Tobie Nathan	16
1.1.3 Marie-Rose Moro	21
1.1.3.1 Il concetto di métissage	21
1.1.3.2 Il bilinguismo: la manifestazione di identità meticce.....	24
1.1.3.3 Il dispositivo "etnoclinico" di Marie-Rose Moro.....	26
1.2 La questione della lingua nella prospettiva psicoanalitica: una breve introduzione	35
1.2.1 La lingua materna è la lingua della madre?	36
1.2.2 Abitare una o più lingue	38
1.2.3 Lingua materna come luogo dei rimossi.....	42
1.3 Il costrutto di identità e di identità etnica	49
1.3.1 La prospettiva della psicologia sociale e Lambert: pioniere della psicolinguistica	52
1.3.2 La Teoria dell'Accomodamento Comunicativo	57
1.3.3 Processi motivazionali e scelte identitarie nell'apprendimento della seconda lingua.....	59
1.3.4 Quali processi alla base della motivazione e quali legami con l'apprendimento di una seconda lingua	61
1.3.5 Una prospettiva critica: il contributo di Norton e colleghi.....	63
CAPITOLO 2: La lingua e il potere.....	67
2.1 Definizione di colonialismo e di studi postcoloniali	67
2.2 Said e Orientalismo.....	70
2.3 Fanon e Bhabha.....	72
2.4 Postcoloniale e postmoderno.....	77
2.5 La letteratura postcoloniale.....	82
2.6 Il realismo magico.....	85
2.7 Il canone.....	87
2.8 L'Orientalizzazione dell'altro e la creazione dell'immaginario collettivo occidentale	90
2.8.1 L'atteggiamento testuale	91
2.9 Il colonialismo e la lingua	100

2.9.1 La scomparsa delle lingue colonizzate e l'imposizione delle lingue del potere.	103
2.10 Il processo di colonizzazione linguistica e il pensiero di Ngũgĩ wa Thiong'o.....	105
2.10 Lingue del potere, della relazione e del silenzio	108
2.11 Voci impossibili: Spivak e Freire	112
2.11.1 Gayatri Spivak e il suo pensare l'altra. Una breve introduzione:.....	112
2.11.2 Freire e l'educazione degli oppressi.....	119
2.11.2.1 Educazione depositaria e problematizzante	121
2.11.2.2 L'alfabetizzazione e l'acquisizione della parola.....	123
Capitolo 3. Vivere in esilio attraverso la lingua: casi letterari e riscritture postcoloniali	125
3.1 La lingua della madre è la lingua materna?.....	125
3.1.1 Il caso di Louis Wolfson	125
3.1.1.1 Le schizo et les langues	128
3.1.2 "Il procedimento linguistico":	130
3.1.3 Lingue materne e paterne: il ruolo della lingua yiddish	133
3.1.4 Conclusione	136
3.2 Un caso di métissage linguistico e culturale: Elias Canetti.....	138
3.2.1 La lingua edipica	142
3.2.3 Lingue in conflitto	144
3.3 Per concludere	146
3.4 Samuel Beckett	148
3.4.1 Per concludere.....	154
3.5 Lingua, narrazione e riscritture postcoloniali: un'introduzione.....	156
3.6 La tempesta o una tempesta	159
3.6.1 La tempesta.....	161
3.6.2 Calibano e il sostrato narrativo coloniale	162
3.6.3 Dalla parte di Calibano	167
3.6.4 Robinson Crusoe: introduzione.....	171
3.6.4.1 Robinson	173
3.6.4.2 Venerdì.....	176
3.6.5 Foe	181
3.6.5.1 Rimandi, rinvii e intrecci, tra verità e immaginazione – Susan e Roxana	183
3.6.5.2 Cruso o Crusoe	186
3.6.5.3 Susan.....	187
3.6.5.4 Friday	188

QUARTO CAPITOLO: ALCUNE INTERVISTE	191
4.1 Introduzione e metodo utilizzato.....	191
4.2 Analisi delle interviste: l'approccio dell'analisi tematica	196
4.3 L'ambivalenza delle due lingue:.....	199
4.3.1 La lingua materna come luogo del sé e lingua d'adozione come risorsa di emancipazione.....	199
4.4 La doppia assenza.....	204
4.5 L'appartenenza identitaria e il suo oscillare verso l'altrove	209
4.6 La lingua di trasmissione ai figli	215
4.7 Conclusioni finali.....	221
Conclusioni	222
Appendice n.1 – Trascrizione delle interviste narrative	225
Indice delle figure	278
Bibliografia	279

Introduzione

“Oggi, nel tempo della complessità, un numero crescente di individui si trova all’intersezione di più *culture* differenti” (Ceruti, 2018, p. 56).

In un’epoca in cui i confini degli stati nazionali vengono costantemente attraversati e ridisegnati, generando continue ridefinizioni del senso di identità, sempre più plurale e complesso, diventa fondamentale interrogarsi sul ruolo delle lingue che ci abitano.

Questa tesi si propone, dunque, di riflettere su un tema cruciale per chiunque si trovi a relazionarsi con l’altro – soprattutto, ma non solo, all’interno della relazione terapeutica, dove lo strumento principale del clinico è costituito proprio dall’uso delle parole. Le lingue che abitiamo non sono infatti dispositivi neutri di comunicazione, volti esclusivamente a comprendere o a farsi comprendere; esse contribuiscono in modo significativo – e spesso inconsapevole – alla strutturazione del nostro sé e del nostro rapporto con gli altri.

Questa funzione si complessifica in situazioni di frattura, come nel caso del viaggio migratorio, in cui il soggetto migrante sperimenta una condizione di esilio non solo sul piano geografico, ma anche su quello linguistico e simbolico. Lontano dai propri affetti, dalla propria terra e dalla propria lingua materna, il soggetto migrante resta coinvolto in un continuo processo di rinegoziazione della propria identità, che viene ridefinita anche attraverso la nuova lingua d’adozione, portatrice a sua volta di codici, valori e significati altri (Moro, Réal, 2009).

Ed è partire da queste considerazioni che ho deciso di avviare una riflessione sul ruolo della lingua materna e della lingua straniera nella strutturazione del sé nei soggetti migranti, con particolare attenzione alle oscillazioni identitarie che emergono nel passaggio da una lingua all’altra. Ma la lingua, oltre a costituire un luogo di affetti e di memoria, è anche inserita all’interno di un sistema di potere: nei processi di acquisizione della lingua straniera intervengono infatti dinamiche e asimmetrie connesse alle diverse appartenenze dell’individuo. Le lingue, infatti, sono anche situate all’interno di un “mercato linguistico”, che ne determina il valore simbolico, strettamente legato ai rapporti di potere (Bourdieu, 1991). Tali meccanismi possono dunque indurre un soggetto

a sviluppare atteggiamenti difensivi e resistenziali nei confronti di una lingua percepita come imposta dalla società d'accoglienza, che si aspetta di assimilare l'altro al sistema culturale – e linguistico – dominante. Da qui la necessità di adottare, per l'analisi della questione linguistica, uno sguardo complesso (Bocchi, Ceruti, 2007; Ceruti, 2018; Bellusci, Ceruti, 2020) capace di integrare prospettive provenienti da diversi ambiti disciplinari: l'etnografia, la psicoanalisi, gli studi postcoloniali, la psicologia sociale, la filosofia, la linguistica e la letteratura.

Inoltre, l'analisi sarà condotta su due piani principali: da un lato, la lingua come luogo del sé; dall'altro, la lingua come strumento elettivo di narrazione, attraverso cui è possibile raccontare la propria storia. Questi due piani – così come le lenti teoriche adottate – non si presentano come strutture monolitiche e separate, ma si intrecciano inevitabilmente. Ne deriva la necessità di un'analisi complessa, capace di intrecciare dimensioni talvolta non sovrapponibili, ma proprio per questo fondamentali: nessuna da escludere, tutte da indagare e approfondire. Qui risiede dunque la specificità del seguente lavoro: proporre un approccio alla questione linguistica che tenga conto delle molteplici dimensioni e dell'intreccio tra i diversi piani. Se infatti le diverse discipline che si sono occupate del tema hanno esplorato la dimensione linguistica entro i propri confini teorici, questo lavoro si propone invece di tenere insieme i molteplici livelli che inevitabilmente caratterizzano una questione tanto affascinante quanto complessa.

Questa ricerca prende avvio da due domande centrali: cosa accade a livello identitario quando si apprende una nuova lingua nei soggetti che portano con sé un vissuto di migrazione? E ancora: quali implicazioni in termini di potere emergono quando siamo chiamati a parlare o ad abitare la lingua dell'altro?

Per comprendere come queste domande sono state analizzate, è utile ricostruire brevemente lo stato dell'arte attraverso le lenti teoriche che guidano questa ricerca.

La psicoanalisi si è interrogata in profondità sulla questione intrapsichica legata alla lingua materna, e sulle funzioni difensive che può assumere l'uso di una lingua straniera. I pionieri della psicoanalisi, tra cui Freud, Ferenczi e Lacan, hanno analizzato i legami tra la parola e l'inconscio, sebbene – soprattutto nel caso di Freud – la sua opera non affronti esplicitamente l'influenza della lingua straniera sull'apparato psichico. A partire dagli anni Trenta, molti psicoanalisti europei di origine ebraica hanno lasciato il proprio paese

per sfuggire alla violenza nazista.¹ L'esperienza dell'esilio forzato ha condotto alcuni di loro a riflettere sul ruolo della lingua straniera nella relazione terapeutica (Amati Mehler, Argentieri, Canestri, 2007). Oggi, alcuni psicoanalisti francesi – tra cui Julia Kristeva, Angélique Christaki, Omar Guerrero, Josiane Froissart – hanno offerto contributi significativi in merito alla questione della lingua materna, in particolare nei suoi legami con la condizione dell'esilio, dell'identità e del trauma.

L'etn clinica, integrando queste prospettive, ha messo in luce l'importanza di preservare i significati affettivi e simbolici custoditi nella lingua materna, soprattutto nei contesti terapeutici transculturali. In questo ambito, il ruolo del traduttore linguistico non si limita a una traduzione letterale, ma richiede un complesso lavoro di riconcettualizzazione, capace di restituire nella lingua straniera le sfumature, le immagini e gli impliciti culturali degli enunciati originari. Tra i principali autori che si sono occupati di questi temi vi sono Tobie Nathan e Marie-Rose Moro; quest'ultima approfondisce soprattutto la questione del bilinguismo nei figli di immigrati.

La lente psico-sociale amplia il discorso alle dinamiche intergruppi, consentendo di focalizzarsi sui processi motivazionali alla base dell'apprendimento di una seconda lingua. In particolare, Wallace Lambert e Robert Gardner, a partire dai loro studi sul bilinguismo in Québec, hanno indagato l'influenza che l'apprendimento di una nuova lingua può esercitare sull'identità, misurando attraverso strumenti di analisi quantitativa gli atteggiamenti, le attitudini e le motivazioni dei partecipanti. In questo stesso ambito, lo psicologo sociale Howard Giles ha formulato la Teoria sull'Accomodamento Comunicativo (CAT), evidenziando i processi sottesi alla comunicazione intergruppi. Sebbene tali teorie abbiano consentito di concettualizzare nozioni cruciali per la psicologia sociale, esse, così come la prospettiva psicoanalitica, tendono a trascurare le implicazioni socio-politiche e le asimmetrie di *status* e posizionamento che attraversano le esperienze linguistiche dei soggetti migranti.

In particolare, entrambe le lenti non considerano le dimensioni politiche e simboliche connesse all'apprendimento di una lingua straniera nei soggetti subalterni, per dirla con Spivak. L'acquisizione della lingua inglese, ad esempio, non sortisce gli stessi effetti se appresa da una persona che vive in Kenya – ex colonia britannica – o da una persona

¹ Tra questi si ricordano Franz Alexander, Erwin Stengel, Erikson, Edith Buxbaum, Eduardo Krapf.

europea. Nel primo caso, l'apprendimento di una lingua coloniale può evocare vissuti legati alla violenza simbolica e all'imposizione di un portato linguistico e culturale esercitata da chi storicamente ha oppresso le popolazioni autoctone (wa Thiong'o, 2015). Gli studi postcoloniali consentono di svelare le logiche coloniali che tutt'oggi permeano i numerosi sostrati della società contemporanea, inclusi i dispositivi culturali: dalla letteratura alla storia dell'arte, fino all'ambito accademico. Persino molte nozioni psicologiche risultano radicate in un posizionamento etnocentrico, che interpreta le ferite dell'anima esclusivamente attraverso schemi di pensiero occidentali, estesi poi – spesso in modo acritico – a soggetti provenienti dall'altrove.

Autori come Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Ania Loomba, Frantz Fanon e Aimé Césaire hanno mostrato come il colonialismo costituisca un aspetto centrale, benché rimosso, dell'esperienza contemporanea. Il loro contributo ha consentito di far emergere come la voce dell'altro sia stata sistematicamente silenziata e la sua storia riscritta o cancellata attraverso le narrazioni imposte: è questo, secondo Said il “discorso occidentale” (1978), ovvero l'insieme di rappresentazioni e definizioni che non si limitano a descrivere il mondo, ma lo costruiscono narrativamente, facendo passare tale quadro per una verità assoluta.

Nel contesto italiano, invece, la questione coloniale è stata approfondita da studiosi come Sandro Mezzadra, Miguel Mellino e Roberto Beneduce – quest'ultimo situando tuttavia il suo lavoro all'interno della più ampia cornice dell'etnopsichiatria.

Per il presente lavoro, l'opera di questi autori ha consentito di cogliere l'intreccio tra lingua, soggettività ed eredità coloniale, permettendo di avviare una riflessione su chi abbia il diritto effettivo di parlare e rispetto a quale punto di vista venga legittimato a raccontare la storia dell'altro. Questa prospettiva invita anche a interrogarsi sul proprio posizionamento in quanto soggetti occidentali: domandarsi da quale luogo si parla rappresenta il primo passo per decostruire gli assunti di derivazione coloniale che ancora oggi rischiano di inquinare la relazione con l'altro.

Un modo per sovvertire il discorso dominante è offerto dalle riscritture postcoloniali, che raccontano la storia da un punto di vista altro rispetto a quello occidentale. Il romanzo postcoloniale si caratterizza per un rapporto ibrido con l'identità, non più concepita come radicata in un'unica origine, ma intessuta dei molteplici luoghi – fisici e simbolici – che l'hanno attraversata (Albertazzi, 2013). In questo mosaico di appartenenze, lo scrittore

postcoloniale costruisce una voce che non pretende di narrare la verità universale, ma che si riconosce come situata e in relazione. Riscrivendo le narrazioni principali del canone, scrittori come Aimé Césaire, Michel Tournier e John Coetzee hanno finalmente restituito la voce a chi era stato obbligato a tacere, proponendo una contro-narrazione rispetto a quella incontestata del canone. Infine, per lo scrittore postcoloniale si apre la questione della lingua: quale lingua scegliere per raccontare una storia che intende problematizzare il paradigma di verità imposto dall'Occidente? Se da un lato l'adozione della lingua coloniale consente una maggiore diffusione dell'opera, dall'altro obbliga lo scrittore postcoloniale a confrontarsi con il senso di colpa derivante dall'adozione della lingua imposta con la violenza. E tuttavia, molti scrittori postcoloniali hanno deciso di appropriarsi in modo creativo della lingua del potere, contaminandola, reinventandola e ibridandola, instaurando – nei termini di Glissant – un rapporto molteplice tra le varie lingue del mondo. In questo modo la lingua presa in prestito si trasforma in un idioma nuovo, capace di raccontare – con parole che l'oppressore non possiede – storie altre (Albertazzi, 2013). Per altri autori, invece, la scelta di rimanere fedeli alla propria lingua materna diventa una necessità per poter veicolare i significati che non trovano un corrispettivo nelle lingue occidentali (wa Thiong'o, 2015).

Ma se per gli scrittori postcoloniali la lingua materna spesso coincide con quella coloniale – e dunque, il dilemma rispetto a quale lingua adottare per la propria opera letteraria risente dell'influsso di dinamiche coloniali e di potere – nel caso degli scrittori occidentali che hanno scelto di scrivere in un idioma straniero intervengono dinamiche differenti, spesso legate al rapporto conflittuale con la figura materna.

Scrittori come Elias Canetti, Samuel Beckett e Louis Wolfson scelgono di adottare per la loro produzione letteraria una lingua straniera. In questi casi, gli scrittori migrano da una lingua all'altra senza lasciare il loro paese. E tuttavia, è proprio il rifugio offerto da queste lingue "altre" a consentire loro di prendere le distanze da un idioma originario talvolta percepito come soffocante e carico di dolore. Non è un caso che, abitando un'altra lingua, questi scrittori geniali giungano a ritrovare un altro sé: segno del fatto che lingua e identità non solo sono profondamente intrecciate, ma che un'altra lingua può permettere di costruire nuovi mondi di significati inediti, all'interno dei quali è possibile trovare, talvolta, un rassicurante riparo.

A partire da queste premesse teoriche si sviluppa il presente lavoro di ricerca, che si articola in quattro capitoli, tre di natura teorica e uno empirico.

Questa tesi presenta un taglio eminentemente teorico. Solo nell'ultimo capitolo la questione linguistica viene approfondita attraverso alcune interviste, condotte secondo la metodologia dell'intervista narrativa. Una ricerca che intende indagare una dimensione così intima e profonda come quella linguistica non può che avvalersi di un approccio qualitativo, capace di soffermarsi sui significati e sulle narrazioni, piuttosto che su un'analisi asettica di dati oggettivi. L'obiettivo, infatti, non è quello di raggiungere una presunta rappresentatività statistica, ma di esplorare i significati delle biografie di chi ha compiuto il viaggio migratorio. La parte teorica, invece, si fonda su un'analisi della letteratura condotta in ottica complessa e interdisciplinare.

Il lavoro si apre con un'esplorazione della questione linguistica attraverso l'intreccio di tre lenti disciplinari: l'etn clinica, la psicoanalisi e la psicologia sociale. Viene innanzitutto presentato un breve *excursus* sulla disciplina dell'etnopsichiatria, sapere problematizzante e interdisciplinare che si occupa della cura delle fratture psichiche di chi proviene dall'altrove. In questa prospettiva, la lingua materna custodisce un portato simbolico e affettivo unico, che rischia tuttavia di andare perduto nel corso del viaggio migratorio. La presenza di un traduttore permette dunque la trasposizione dei significati – un processo che va ben oltre la mera traduzione letterale – da una lingua all'altra (Nathan, 1994).

Un secondo sguardo, di matrice psicoanalitica, consente di indagare i processi di “traduzione interna” implicati nell'apprendimento di una seconda lingua. Anche da questo punto di vista, la lingua non è considerata come uno strumento neutro di comunicazione, bensì come la lingua degli affetti (Froissart, 2015) e, talvolta, dei contenuti rimossi. In alcuni casi, l'uso di una lingua straniera – percepita come più neutra sul piano emotivo – può paradossalmente facilitare l'emersione e l'elaborazione di vissuti traumatici.

Infine, la lente psico-sociale consente di soffermarsi sui contributi di alcuni pionieri della psicolinguistica e della psicologia sociale, che hanno indagato i processi motivazionali sottesi all'apprendimento di una seconda lingua. Tuttavia, tali modelli, pur essenziali, vengono qui problematizzati, poiché tendono a trascurare le dinamiche sociali e politiche,

nonché le diseguglianze che attraversano l'esperienza migratoria e i processi di apprendimento della lingua.

Il discorso prosegue con un approfondimento dei legami tra la lingua e il potere. A partire dagli studi postcoloniali, viene problematizzata la narrazione dominante dell'altro come essere inferiore, privo di civiltà e cultura, sostenuta e legittimata da numerosi dispositivi culturali occidentali. Attraverso l'analisi di alcune opere d'arte in stile orientalismo e di cartoline postali coloniali, si mostra come l'altro sia stato storicamente deumanizzato. Il soggetto privilegiato dei pittori occidentali e soprattutto dei fotografi era spesso la figura femminile – *l'algerienne* – la quale, in quanto donna e soggetto subalterno, incarna l'alterità per eccellenza. Queste categorie vengono riprese anche da Gayatri Spivak (1988) che, nel celebre saggio *Can the subaltern speak?*, sostiene che la donna subalterna subisce un duplice grado di oppressione – coloniale e patriarcale – che la condanna al silenzio. Ella non può parlare perché il dominio coloniale e patriarcale parla al suo posto, decidendone persino il destino. Infine, l'opera di Paulo Freire (2018) consente di analizzare l'apprendimento linguistico da una prospettiva alternativa e al tempo stesso complementare: la lingua straniera può diventare anche uno strumento di emancipazione. Attraverso le voci di questi autori e i riferimenti al processo di deumanizzazione dell'altro tramite le opere letterarie e le cartoline postali coloniali, viene messo in luce non solo come la voce dell'altro, nella storia coloniale, sia stata silenziata, ma anche come la sua rappresentazione sia stata distorta e controllata dalle strutture del potere. La voce di Freire, invece, consente di spostare l'attenzione sul valore emancipatorio insito nell'acquisizione di nuove parole: nominare il mondo è anche un modo per abitarlo.

L'analisi teorica sulla questione linguistica e sui suoi intrecci con il sé si conclude con uno sguardo sulla letteratura, intesa come spazio in cui lingua, identità e potere si intrecciano. Se nelle pagine precedenti l'obiettivo era quello di mostrare – attraverso gli scritti degli esponenti della teoria postcoloniale – come i dispositivi culturali occidentali avessero plasmato l'immagine dell'altro, distorcendola fino a silenziarne persino la voce, qui l'attenzione si sposta sulla dimensione narrativa come luogo di lotta e di trasformazione. Questa dimensione viene esplorata, in una prima parte, attraverso le storie di quegli scrittori occidentali – come Louis Wolfson, Samuel Beckett ed Elias Canetti – che hanno scelto di abbandonare la propria lingua materna per scrivere in un idioma straniero. Per questi autori, la lingua straniera rappresenta un rifugio simbolico, privo dei

conflitti affettivi che agitano la lingua materna, e capace di offrire un universo di significati differente attraverso cui potersi esprimere. Nella seconda parte, lo sguardo si sposta sugli scrittori postcoloniali, per i quali la scelta della lingua diventa un atto politico, che incide sulla possibilità di narrare. Poiché prendere la parola significa anche prendere potere (Albertazzi, 2013), le riscritture postcoloniali mirano a restituire la voce a chi è stato storicamente silenziato, sovvertendo la narrazione mono-oculare imposta dal canone letterario occidentale. Attraverso un punto di vista altro, differito e decentrato, gli scrittori postcoloniali intrecciano storie già raccontate con parole nuove, dando forma a narrazioni prima negate.

A livello metatestuale, si realizza così l'intreccio tra parola e diritto di esprimerla, mostrando come il gesto di narrare possa diventare un luogo di resistenza, di rielaborazione e di trasformazione.

Accanto a questa restituzione letteraria, il lavoro ha voluto restituire la voce viva dell'altro anche attraverso alcune interviste narrative. Tale metodologia consente infatti di lasciare all'altro spazio per poter raccontare la propria storia, con interventi minimi da parte dell'intervistatore, che si limita a porre alcune domande aperte all'inizio dell'intervista. Questa sezione della tesi si pone come obiettivo quello di raccogliere un *corpus* di voci sull'esperienza migratoria e sul rapporto tra la lingua materna e quella del paese d'adozione.

Capitolo 1. La lingua come luogo del sé

1.1 Che cos'è l'etnopsichiatria

Cosa comporta, a livello identitario, abitare più lingue? In che modo, le lingue che ci abitano, ci parlano? E infine, quali saperi possono guidarci nell'esplorazione di una questione così profondamente intrecciata con il senso del sé? Nel panorama contemporaneo, segnato da percorsi migratori sempre più articolati, i soggetti sospesi tra qui e l'altrove si trovano a dover conciliare l'esistenza di due o più lingue dentro di sé: una condizione che potrebbe generare conflitti oppure rivelarsi una risorsa preziosa. Uno dei saperi che più ha interrogato gli aspetti simbolici, affettivi e culturali della lingua materna e della lingua straniera è l'etnopsichiatria, disciplina che porta con sé un'eredità coloniale significativa, ma che oggi ha assunto diverse e nuove declinazioni.²

² In queste pagine verrà delineato un breve *excursus* sulla storia dell'etnopsichiatria e dei suoi maggiori esponenti in ambito francese. Ho infatti svolto un periodo di studio presso l'Università Paris V di Parigi e presso il Centro Babel a Parigi, sotto la direzione della Professoressa e psichiatra Marie Rose Moro, figura di riferimento centrale nell'etnopsichiatria francese. Per un approfondimento che tenga conto anche dello sviluppo dell'etnopsichiatria nel contesto italiano, si rimanda anzitutto agli studi dell'antropologo, storico e filosofo Ernesto de Martino, che negli anni Cinquanta ha condotto ricerche sul "mondo magico" in Lucania, Puglia, Calabria e in Emilia. Tra le sue opere principali si segnalano *La terra del rimorso* (1976) e *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali* (1977).

In ambito clinico, è importante citare il lavoro dello psichiatra Michele Risso, che si è occupato delle sofferenze psichiche degli italiani emigrati nella Svizzera tedesca. A tal proposito si rimanda al testo *Sortilegio e delirio. Psicopatologia dell'emigrazione in prospettiva transculturale* (1992).

Un contributo fondamentale proviene inoltre da Natale Losi, etnoterapeuta familiare, collaboratore di Tobie Nathan a Parigi, e autore di numerosi contributi sul trauma nei contesti postbellici, come ad esempio in Kosovo. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Critica del trauma. Modelli, metodi ed esperienze etnopsichiatriche* (2020); *Guarire la guerra. Storie che curano le ferite dell'anima* (2015); *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico* (2010).

Altrettanto significativo è il lavoro del medico, neuropsichiatra e psicoterapeuta Piero Coppo, che a partire dagli anni Ottanta ha rivolto il suo interesse ai sistemi di cura non occidentali, recandosi in Mali, Somalia, Guatemala, Marocco e Perù. Tra le sue opere si segnalano: *Etnopsichiatria: un manuale per capire, un saggio per riflettere* (1996); *Le ragioni degli altri. Etnopsichiatria, etnopsicoterapie* (2013); *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione* (2005); *Guaritori di follia* (1994); *Negoziare con il male. Stregoneria e contro- stregoneria Dogon* (2007).

In ambito sistemico si segnalano i lavori dello psicoterapeuta Pietro Barbetta, in particolare *Linguaggi senza senso. Clinica transculturale* (2023); oltre agli articoli in lingua inglese *Asylum Seekers and Refugees: An Etho-Clinical Approach* (2018); *Ethoclinic: languages, migrations, identities* (2018).

Per quanto concerne l'ambito antropologico risulta fondamentale il contributo di Roberto Beneduce, le cui opere analizzano il rapporto tra sofferenza psichica e migrazione, nonché la problematizzazione di alcune categorie diagnostiche del DSM occidentale, come quella di trauma e di disturbo post-traumatico da stress, il cui uso è stato sistematicamente abusato e generalizzato. Tra i testi principali si segnalano: *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità fra Storia, dominio e cultura* (2023); *Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo* (2010); *Breve dizionario di etnopsichiatria* (2008); *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo* (2004).

Infine, in ambito psichiatrico è opportuno inoltre citare il lavoro di Franco Basaglia, figura fondamentale nel processo di destrutturazione e deistituzionalizzazione della psichiatria italiana. Con Basaglia viene

L'etimologia del termine "etnopsichiatria" affonda le sue radici nel greco antico e si articola in tre componenti: *etnòs* che rimanda alla tribù e al popolo, ma anche alla famiglia e al territorio; *psyché* che significa spirito o anima; infine, *iatréia*, che designa la cura. L'etnopsichiatria si configura quindi come una disciplina rivolta alla cura delle ferite e delle lacerazioni psichiche che colpiscono i soggetti provenienti dall'altrove. Mentre la psichiatria classica tende a enunciare principi universali a partire dall'osservazione dell'individuo, l'etnopsichiatria, al contrario, situa il disagio mentale all'interno del contesto culturale, sociale e storico di appartenenza del soggetto. Si tratta di una disciplina che collega i disturbi alle specificità del contesto nel quale sono nati (Coppo, 1996). Tale operazione richiede un costante dialogo con saperi e discipline molteplici e differenti: la collaborazione interdisciplinare è infatti indispensabile per restituire la complessità derivante dalla relazione con l'altro. Da un lato, essa decostruisce e problematizza le "nosologie occidentali"; dall'altro, esplora e approfondisce sistemi nosografici "altri" (Nathan, 1996).

L'etnopsichiatria consente, inoltre, di operare un decentramento dello sguardo sul mondo, invitando a osservare la realtà da un punto di vista deterritorializzato. Infatti, uno dei presupposti fondamentali dell'etnopsichiatria consiste nel riconoscere che lo studio della sofferenza dell'altro implica l'analisi del suo vissuto, che è anche culturalmente situato; tale processo è necessario per evitare di ricondurre la sofferenza a categorie presuntamente universali: come osserva Marie-Rose Moro (1992): "*l'universel étant sans doute un point asymptotique de la connaissance en sciences humaines*"³ (Moro, 1992, p. 73).

Il primo studio esplicitamente etnopsichiatrico risale al 1961, con la monografia di Georges Devereux dedicata agli indiani Mohave dell'Arizona. In questo lavoro, l'etnopsichiatra di origine ungherese individua un sistema di classificazione dei disturbi psichici "tradizionale", difficilmente traslabile e traducibile nei parametri diagnostici occidentali. Tra le categorie patologiche riportate si ritrovano, ad esempio: "*hunter's*

problematizzato il concetto stesso di "malattia mentale" e il ruolo del medico nella relazione di cura. Ho deciso di includerlo in questa nota per via del suo approccio critico e problematizzante nei confronti di un sapere che ha la presunzione di pensarsi come assoluto, universale e sempre vero. Tra le sue opere principali si segnalano: *L'istituzione negata* (1968); *Che cos'è la psichiatria?* (1973); *Conferenze brasiliane* (2018).

³ Salvo diversa indicazione, le traduzioni sono state realizzate dall'autrice. "L'universale è probabilmente un punto asintotico della conoscenza nelle scienze umane".

neurosis”; “*psychoses resulted from the inhibition of magical power*”; “*impurity of the blood*”; “*disorganization (...) (resulted) from (...) the deliberate inhibition of one’s shamanistic powers*”, “*scalper’s psychosis*”.⁴ I Mohave hanno persino elaborato una “teoria della psicopatologia” secondo cui la causa dei disagi mentali sarebbe riconducibile alla contaminazione degli autoctoni con soggetti stranieri. Devereux tenta di costruire un ponte tra la psicopatologia dei Mohave e quella occidentale, provando a interpretare i disturbi tradizionali in chiave psicoanalitica. Tuttavia, questo sforzo si rivela parzialmente insoddisfacente, poiché il processo di traduzione non si limita alla trascrizione linguistica, ma implica il passaggio da una visione epistemologica sul mondo a un’altra. Devereux tenta di costruire uno spazio comune tra qui e l’altrove, adottando prevalentemente uno sguardo psicoanalitico, che tuttavia finisce per legittimare solo la posizione epistemica dei clinici e dei ricercatori occidentali. In questo modo, il ponte tra i due mondi produce uno spazio asimmetrico, in cui la traduzione del sistema di nosologia tradizionale viene interpretata alla luce di uno sguardo esclusivamente psicoanalitico. Ciononostante, il contributo pionieristico di Devereux conserva un’importanza fondamentale: egli ha infatti reso visibile l’elaborazione, da parte di un piccolo gruppo sociale, di un sistema terapeutico dotato di una profonda complessità – ciò appare in forte contrasto con il pregiudizio secondo cui solo le società occidentali avrebbero potuto sviluppare modelli di cura avanzati (Nathan, 1997). Inoltre, Devereux ha il merito di aver trasformato l’etnopsichiatria in una “disciplina di frontiera” (Beneduce, 2019), arricchita dal dialogo costante con l’antropologia culturale, l’etnopsicologia e la psicologia – in particolare la psicoanalisi.

È importante ricordare che le origini dell’etnopsichiatria risalgono all’epoca coloniale, un periodo in cui i medici e gli psichiatri – guidati da una postura profondamente etnocentrica – consideravano i pazienti delle colonie come esseri inferiori, e ne interpretavano la sofferenza psichica alla luce di condotte da correggere, ritenute frutto di debolezza morale o pigrizia.⁵ In quegli anni, lo studio comparativo dei sistemi di cura e

⁴ Traduzione delle espressioni: “nevrosi del cacciatore”; “psicosi derivata dall’inibizione del potere magico”; “impurità del sangue”; “disorganizzazione (...) dovuta (...) all’inibizione deliberata dei propri poteri sciamanici”; “psicosi dello scalpatore”.

⁵ A questo proposito, Frantz Fanon, in un articolo intitolato *La “sindrome nordafricana”* (2020), racconta di quando, nell’Algeria degli anni Cinquanta, venne formulata una nuova patologia clinica: appunto, la sindrome nordafricana. Fanon osserva come l’atteggiamento dei medici e degli psichiatri nei confronti dei sintomi riportati dai pazienti arabi sia per lo più improntato alla diffidenza: in assenza di una lesione

dei disturbi mentali tra culture diverse era condotto attraverso lenti che attribuivano valore di verità esclusivamente al sapere occidentale, relegando i saperi e le pratiche terapeutiche “altre” a forme primitive o irrazionali. Tale approccio caratterizzava la nascente psichiatria transculturale, che precede storicamente l’etnopsichiatria. Emil Kraepelin viene considerato uno dei padri della psichiatria transculturale e un suo lavoro pubblicato nel 1904 ne sancisce la nascita (Beneduce, 2019). Durante un viaggio nell’Asia meridionale, Kraepelin condusse uno studio comparativo sull’epidemiologia dei disturbi mentali. A Giava egli riscontrò un’alta percentuale di casi di *dementia praecox*, categoria diagnostica che poi avrebbe costituito il nucleo della schizofrenia. Tuttavia, l’approccio di Kraepelin ignora sistematicamente il contesto sociale e culturale nel quale i sintomi sono situati, attribuendo un peso spropositato ai fattori biologici nella genesi e nello sviluppo dei disturbi mentali (Steinberg, 2015). Kraepelin è inoltre noto per aver svolto un ruolo cruciale nel processo di sviluppo della psichiatria moderna: egli non solo ha ispirato l’elaborazione della nosologia psichiatrica contemporanea, ma ha anche contribuito attivamente, in qualità di autore, alla stesura di nove edizioni di un importante trattato di psichiatria. Come osserva Beneduce (2019), non è forse un caso che un uomo animato da un’ossessione così marcata per la costruzione di una classificazione rigorosa dei disturbi mentali abbia dedicato parte del proprio lavoro alla ricerca di conferme, in contesti culturali altri, delle stesse categorie nosografiche da lui precedentemente formulate: un simile riscontro avrebbe infatti conferito maggiore legittimità alle sue ipotesi.

Un altro autore talvolta considerato pioniere della psichiatria transculturale è Gilles de la Tourette, celebre neurologo che condusse studi comparativi volti a mettere in relazione la sindrome da lui descritta con disturbi osservati in altri contesti culturali.⁶ E tuttavia, in accordo con quanto sostenuto da Beneduce (2019), risulta difficile stabilire chi possa essere considerato il vero precursore dell’etnopsichiatria, e quando questa disciplina sia esattamente nata. Invece, appare oggi fondamentale interrogarsi sull’uso delle categorie deumanizzanti da parte delle scienze mediche-psichiatriche nel definire l’altro, un uso

evidente, il dolore manifestato viene sistematicamente misconosciuto. La conclusione a cui i medici giungono non è di ordine clinico, ma morale: se i pazienti algerini lamentano un disturbo, è perché vogliono sottrarsi al lavoro. Il paziente nordafricano viene così etichettato come un bugiardo, un fannullone, un ladro – un simulatore.

⁶ Si menziona, in conclusione, anche, Meilhon, autore di uno studio di nosologia comparata condotto nel 1896 su pazienti algerini in cura presso l’ospedale psichiatrico di Aix, in Francia.

sostenuto da un sistema di rappresentazioni che ha contribuito a esacerbare e a consolidare un'immagine degradante e deumanizzante dei soggetti provenienti dall'altrove.

1.1.1 Georges Devereux, l'epistemologia complementarista e l'angoscia controtrasferenziale

Come accennato nelle pagine precedenti, il contributo di Georges Devereux allo sviluppo dell'etnopsichiatria è stato cruciale. Nato a Lugoj, in Transilvania, con il nome di Gyorgi Dobo, in una famiglia ebrea benestante, George Devereux si trasferisce a Parigi in seguito a un evento critico traumatico: il suicidio del fratello Ivan, avvenuto nel 1925. Nel 1933, dopo aver condotto delle ricerche presso gli indiani Hopi e gli indiani Mohave, decide di cambiare nome e di convertirsi al cattolicesimo. Al di là delle possibili cause all'origine di queste scelte radicali, è opportuno sottolineare come Devereux, in quegli anni, attraversi un percorso interiore e identitario complesso, probabilmente legato alla necessità di rielaborare o mantenere una dimensione identitaria religiosa (Beneduce, 2019).

Devereux viene considerato il padre dell'*entopsicoanalisi* (Moro, 2015): egli ha infatti costruito una disciplina autonoma fondata sull'interazione tra psicoanalisi, antropologia, psichiatria e storia delle religioni (Beneduce, 2019). L'oscillazione terminologica tra etnopsichiatria ed etnopsicoanalisi riflette una differenza di approccio: la prima privilegia la questione clinica, la seconda pone l'accento sul metodo. La connessione di campi epistemologici differenti all'interno di un'unica disciplina è resa possibile dalla metodologia del complementarismo: poiché nessun sapere può ritenersi esaustivo nella comprensione del mondo interiore dell'altro, viene elaborata un'epistemologia capace di mettere in dialogo più discipline (Moro, 2015). Ciascuna di esse, come all'interno di un gioco di rifrazioni caleidoscopiche, contribuisce a restituire un punto di vista diverso, offrendo così una visione sfaccettata dell'esperienza soggettiva dell'altro.

Il principio del complementarismo, introdotto da Devereux nelle scienze umane, ha origine nella fisica quantistica: agli inizi del XX secolo, Werner Heisenberg elabora infatti il principio di indeterminazione, successivamente ripreso e riformulato da Niels Bohr. Heisenberg sostiene che è impossibile misurare – nello stesso tempo – la posizione e la velocità di una particella. La scoperta di Heisenberg costituisce un punto di svolta nella fisica, poiché dimostra che i fenomeni che osserviamo non sono deterministici, ma probabilistici. Il principio di indeterminazione implica che un oggetto possa essere quindi

osservato solo da un punto di vista per volta, e che prospettive apparentemente distanti possano comunque risultare entrambe necessarie per una comprensione più completa del fenomeno. Traslato nelle scienze umane, e in particolare nell'ambito della sofferenza psichica, tale principio suggerisce che il discorso sull'altro debba essere affrontato almeno da due prospettive distinte, che Devereux individuava nella psicoanalisi e nell'antropologia. Secondo Devereux, inoltre, ogni disciplina può analizzare con rigore un fenomeno a condizione di rinunciare alla pretesa di una sua comprensione totalizzante. Ogni sapere, infatti, è capace di fornire una lettura "esauriente" solo all'interno del suo specifico campo epistemologico. A questo proposito, Devereux viene influenzato dal *principio di distruzione* formulato da Bohr: l'analisi eccessiva di un fenomeno, spinta al limite, conduce alla sua dissolvenza. E tuttavia, ciò che resta – i "residui" che sfuggono alla comprensione di una disciplina – può divenire oggetto di analisi da parte di un'altra. La prospettiva di Devereux consente di evitare approcci riduzionisti nello studio dell'anima di coloro che provengono dall'altrove, poiché la sua concezione di etnopsichiatria – che prevede l'integrazione di almeno due discipline *obbligatorie* e non *simultanee* nell'analisi di uno stesso fenomeno – restituisce una visione sfaccettata e complessa della dimensione interiore dell'altro (Goriou, 2012).

Si tratta, quindi, di evitare di rinchiudere la questione della sofferenza psichica del soggetto migrante entro i confini di un unico sapere, ma di ampliare lo sguardo almeno a un doppio discorso – a due sguardi distinti e autonomi, ma tra loro complementari. (Moro, 2015). Infatti, è solo all'interno di un dispositivo in cui questi saperi possano agire e dialogare, che diventa possibile ricondurre i comportamenti o i pensieri del singolo a una dimensione clinica oppure culturale (Beneduce, 2019). La presenza obbligatoria e non simultanea dei due saperi implica che le questioni culturali e quelle psicoanalitiche debbano essere analizzate separatamente, ciascuna attraverso il proprio paradigma specifico. Di conseguenza, il materiale psicoanalitico non può essere interpretato unicamente in chiave antropologica o cognitiva, così come le questioni propriamente "culturali" non possono essere lette unicamente attraverso la lente psicoanalitica (Moro, 2002, p. 62).

Lo spaesamento che deriva dalla perturbazione del sistema può talvolta generare una crisi interiore, in quanto si è chiamati a relazionarsi con un modo altro, decentrato, di osservare il mondo. In questo stato delicato, l'assetto di superiorità del clinico occidentale vacilla:

egli realizza che il proprio sistema di cura, i propri schemi razionali e logici non sono né gli unici, e né esclusivi, ma esistono invece numerosi modi “altri” di interpretare la malattia e la cura (Mamone et al. 2025). Quando la relazione con l’altro suscita inquietudine e angoscia, il ricercatore occidentale, nel tentativo di proteggersi, può ricorrere a strategie difensive quali l’*“omission, soft-peddling, non-exploitation, misunderstanding, ambiguous description, over-exploitation or rearrangement of certain parts of his material”*⁷ (Devereux, 1967, p. 44). Tali reazioni, conscie o inconscie, richiamano quei meccanismi che Sigmund Freud identificava come risposte del terapeuta al transfert del paziente. E tuttavia, se il padre della psicoanalisi considerava tali emozioni come un elemento di disturbo da controllare e gestire affinché non compromettessero il processo analitico, Devereux rovescia la prospettiva: egli considera infatti queste reazioni – il controtransfert – come *“the most crucial datum of all behavioral science”*.⁸ (Devereux, 1967, p. 44).

In questa prospettiva, il lavoro sul proprio controtransfert culturale diventa pertanto la chiave per poter dialogare con l’alterità; qualora, infatti, tali vissuti non venissero riconosciuti e analizzati, rischierebbero di inquinare la relazione terapeutica. È per questo motivo che risulta necessario, per il clinico, interrogarsi e lavorare sulla propria “posizione interna”: ovvero sul modo in cui vengono rappresentate le visioni del mondo e della malattia del paziente, e su come queste influenzino la percezione di sé (Moro, 2002). Accogliere la prospettiva del decentramento e della decostruzione di assunti e certezze ritenuti veri in senso assoluto permette di uscire da una visione monoculare del mondo, che pretende di definire e di decretare un’unica verità, per aprirsi invece ai molteplici sguardi possibili sulla realtà. Gli impliciti della lingua dell’altro possono infatti rimandare agli “esseri invisibili” (gli antenati, i morti, le divinità, gli spiriti) e alle “etiologie tradizionali” (Nathan, 1996).

Ulteriore principio su cui si fonda l’etnopsichiatria di Devereux è quello relativo all’universalità psichica: esiste un’universalità strutturale psichica comune a tutti gli esseri umani, che prescinde dal sistema culturale, sociale, dalle abitudini e tradizioni a cui i singoli appartengono. Di conseguenza, qualsiasi soggetto proveniente da contesti

⁷ “omissione, all’attenuazione, alla mancata utilizzazione, all’incomprensione, alla descrizione ambigua, alla sovrautilizzazione o al rimaneggiamento di certe parti del materiale”.

⁸ “Il dato più cruciale di tutte le scienze del comportamento”.

culturali altri merita di essere trattato con pari dignità e rispetto, anche quando le sue pratiche generano angoscia (Devereux, 1984). Sebbene tale affermazione possa apparire scontata, è opportuno ribadirla, poiché questo principio sfugge spesso agli impliciti di molte ricerche “scientifiche”, sia del passato e sia contemporanee (Moro, 2015).

Ma se, da un lato, esiste una struttura psichica che ha valore universale ed è comune a tutti gli esseri umani, dall'altro, gli sviluppi della soggettività individuale si modellano attraverso le diverse culture di appartenenza in cui ciascun soggetto è radicato. L'alterità dell'altro emerge infatti attraverso la sua lingua, i suoi sistemi di interpretazione del mondo, il suo *corpus* di credenze e pratiche che lo attraversano e che egli stesso contribuisce a trasformare. Pertanto, le lacerazioni dell'anima emergono anch'esse all'interno dei diversi “involucri” culturali che accolgono il soggetto, ossia all'interno dell'“insieme di enunciati che riguardano la natura e la trasformazione della persona, dei morti, degli antenati e del male” (Inglese, 1996, p. 15). E tuttavia, sebbene Devereux non neghi il ruolo svolto dalla cultura nei processi di costruzione del sé dell'individuo, egli ha più volte ribadito che essa non può costituire l'unico apparato in grado di definire il soggetto, né ogni specificità individuale può essere ricondotta esclusivamente a fattori di natura culturale (Beneduce, 2019).

Se Georges Devereux pone le basi per l'elaborazione teorica del sapere etnopsichiatrico, sarà il suo allievo e collaboratore Tobie Nathan a tradurre, nella pratica clinica, un sapere che, attraverso il dialogo tra prospettive disciplinari differenti e fondato sull'angoscia controtransferenziale, si rivela capace di cogliere le molteplici sfumature della sofferenza dell'altro, evitando riduzionismi o semplificazioni che ne ignorino la complessità.⁹

1.1.2 Tobie Nathan

Negli anni Ottanta, Tobie Nathan accoglie il lascito di Devereux, traducendo i suoi costrutti in un modello operativo per la pratica terapeutica.

⁹ Prima della nascita dell'etnopsichiatria contemporanea promossa da Tobie Nathan, è opportuno citare il contributo di András Zempléni che, seguendo l'esempio di Georges Devereux, sviluppò un servizio di psichiatria presso l'ospedale di Fann a Dakar. Zempléni si impegnò a integrare nella pratica clinica i sistemi di cura tradizionali locali, valorizzandone la coerenza e le categorie terapeutiche. In questa stessa direzione si mosse anche Henri Collomb, che si ispirò esplicitamente alle concezioni di cura indigene nella strutturazione dei dispositivi terapeutici. Per un approfondimento sull'evoluzione dell'etnopsichiatria in chiave contemporanea, si rimanda a Nathan (1997), *Spécificité de l'ethnopsychiatrie*.

Nel 1979, l'etnopsichiatra di origine ebraica-egiziana apre la prima consultazione di etnopsichiatria per soggetti di origine straniera presso l'ospedale Avicenne di Bobigny. Il termine "consultazione etnopsichiatria" o "consultazione transculturale" fa riferimento al dispositivo clinico sviluppato da Tobie Nathan, caratterizzato dalla presenza di un'équipe pluridisciplinare. Non si tratta, infatti, di una mera consultazione medica, bensì, come vedremo nelle pagine che seguono, di un vero e proprio setting clinico.

Dopo essersi trasferito, quattro anni più tardi, al centro di protezione materna e infantile di Villetaneuse, nel 1993 fonda, presso l'Università Paris VIII a Saint-Denis – dove insegnava psicologia clinica e psicopatologia – il Centre Georges-Devereux, in onore del suo maestro. Il centro conosce una rapida ascesa e Nathan diventa ben presto un punto di riferimento imprescindibile nel panorama dell'etnopsichiatria francese. Immigrati e figli di immigrati si rivolgono al Centre Devereux per cercare di lenire le ferite legate all'esperienza migratoria (Fassin, 2000).

Secondo Nathan, la relazione con l'altro non può prescindere dalla comprensione della cultura e del contesto in cui l'individuo è immerso. L'etnopsichiatra sostiene che le cosiddette "etiologie tradizionali" non debbano essere interpretate alla luce di mere credenze popolari, o ancor peggio, ridotte a superstizioni, ma vadano lette nei termini di sistemi dinamici di rappresentazione, capaci di trasformare attivamente il percorso di cura. Attraverso di esse, il paziente può attribuire senso al suo dolore, riconfigurandolo all'interno di un universo simbolico coerente con il proprio universo culturale. Nathan, pertanto, elabora l'idea di un dispositivo gruppale, nel quale l'équipe terapeutica – composta, tra gli altri, anche da mediatori culturali e interpreti – lavora per ricondurre i sintomi psichici dei pazienti migranti alle rappresentazioni culturali di appartenenza. Contemporaneamente, il dispositivo consente di avviare una riflessione sull'uso di sistemi di cura "altri". In tal modo, Nathan si affranca da un'impostazione tipicamente psichiatrica e psicoanalitica della malattia psichica, che considera il disagio interiore come una condizione "universale" e sradicata dal suo contesto culturale (Sturm et al., 2011).

Sebbene inizialmente si sia rifatto alla teoria psicoanalitica, Nathan ha sempre ribadito la necessità di accedere all'universo simbolico e culturale del soggetto; tale postura si traduce in un ruolo attivo del terapeuta nell'interazione con le logiche culturali di appartenenza del paziente. Nell'ottica del dispositivo elaborato da Nathan, l'esplorazione

da parte del terapeuta occidentale di tecniche “tradizionali” conferisce valore all’universo simbolico del paziente e consente inoltre di superare l’etnocentrismo insito nello sguardo clinico (Sturm et al., 2011).

Tuttavia, alcuni studiosi (Corin, 1997; Fassin, 2000) hanno criticato la postura assunta da Nathan nei confronti del costrutto di “cultura”, interpretato secondo una prospettiva essenzialista. La sua etnopsichiatria, sviluppatasi nel contesto delle *banlieue* francesi, tende infatti a concepire la cultura come un’eredità trasmessa rigidamente di generazione in generazione, in modo pressoché immutabile. In particolare, Fassin (2000) denuncia un approccio – a suo dire – eccessivamente relativista, secondo il quale, per potersi relazionare con un soggetto proveniente da un’altra cultura, sarebbe necessario operare esclusivamente all’interno dei confini simbolici e normativi di quel determinato universo culturale, escludendo, ad esempio, qualsiasi possibilità di *métissage* (meticcio). In questo modo, l’intervento terapeutico rischia di irrigidire i confini e di esacerbare il senso di alienazione del soggetto espatriato, anziché promuovere un processo di mediazione tra qui e l’altrove. Infine, come suggerisce Corin (1997), ogni individuo intrattiene un rapporto unico con la propria cultura di appartenenza. Se, da un lato, ricondurre il dolore dei soggetti migranti ai loro riferimenti culturali può generare effetti terapeutici significativi, dall’altro, risulta necessario ripensare la malattia dell’altro alla luce di un movimento complesso di migrazione tra la società d’origine e quella d’accoglienza.

E tuttavia, nonostante le critiche rivolte all’approccio di Nathan, è necessario riconoscere quanto la sua voce abbia segnato profondamente lo sviluppo dell’etnopsichiatria, apportando cambiamenti significativi e innovazioni sorprendenti. In accordo con quanto sostenuto da Sturm et al. (2011), non sorprende che il suo approccio abbia generato reazioni contrastanti nella comunità psicoterapeutica, fino a relegare il suo lavoro a un ruolo quasi marginale nel panorama della salute mentale in Francia. Paradossalmente, proprio la mancata relazione dell’etnopsichiatra con gli sviluppi più recenti delle teorie dell’antropologia culturale ha consentito di porre al centro del dibattito in Francia la questione della teoria culturale come nodo imprescindibile. Infine, sebbene alcuni impliciti teorici e pratici della sua proposta appaiano oggi distanti dall’evoluzione dell’etnopsichiatria, resta fondamentale riconoscere il carattere rivoluzionario dell’opera del clinico egiziano (Sturm et al., 2001).

La sua pratica clinica ha permesso, infatti, non solo di valorizzare le dinamiche culturali proprie dei pazienti provenienti da contesti migratori e postcoloniali, ma ha anche prodotto una frattura rispetto alla tradizione psicoanalitica classica. Pur accogliendo l’eredità teorica del suo maestro, fondamentale per pensare una clinica attenta al contesto culturale di provenienza dei pazienti migranti e aperta ai sistemi di cura ed eziologie tradizionali, Nathan elabora un dispositivo etnopsicoanalitico originale e rivoluzionario. Tra gli elementi innovativi introdotti da Nathan occorre sottolineare l’introduzione di un *setting* gruppale; la composizione di un’*équipe* composta da figure professionali eterogenee, portatrici di un bagaglio esperienziale e saperi diversi; l’attenzione alla lingua materna dei pazienti, con la conseguente introduzione del mediatore linguistico-culturale; infine, l’impiego di oggetti “tradizionali” all’interno del dispositivo etnoclinico (Finco & Castel 2022). Inoltre, l’etnopsichiatra di origine egiziana considera la lingua materna del paziente “la lingua nella quale *si costruisce spontaneamente il suo pensiero*” (Nathan, 1996, p. 49). In quest’ottica, anche la padronanza della lingua del paese d’accoglienza non renderebbe superflua la figura del mediatore linguistico-culturale, bensì ne rafforzerebbe il ruolo, “poiché, lo sappiamo, hanno dovuto operare su sé stessi una trasformazione ancora più violenta degli altri” (Nathan, 1996, p. 49). Il mediatore linguistico-culturale, nella prospettiva etnopsichiatrica, non si limita a tradurre le parole del paziente, ma contribuisce a interpretare i suoi schemi mentali, le sue rappresentazioni culturali e il suo universo simbolico. Condividere lo stesso idioma consente inoltre ai due attori in gioco – al paziente e al mediatore “etnoclinico” – di abitare lo *stesso* mondo, ovvero uno spazio di comprensione reciproca che trascende la mera traduzione letterale delle parole. La traduzione, infatti, non può esistere senza una contestualizzazione: le parole del discorso emergono sempre all’interno di un quadro di significati più ampio, che corrisponde all’“atmosfera” che le custodisce e le contiene (Nathan, 1994). In questo senso, la presenza all’interno dell’*équipe* clinica di soggetti provenienti dall’altrove – anche se non necessariamente provenienti dallo stesso paese d’origine del paziente – consente di attivare un processo terapeutico che favorisce la demarcazione tra sé e l’altro (Nathan, 1996, p. 50). L’etnopsichiatra sostiene infatti che tutti i co-terapeuti sono “delle mediazioni viventi”, poiché sono di diversa origine culturale e in grado di utilizzare le lingue e i sistemi tradizionali di interpretazione, ma, ciò nonostante, “diplomati presso università francesi” (Nathan, 1996, p. 55). Il dispositivo gruppale di Nathan si compone

dunque di diverse figure professionali, provenienti da contesti culturali eterogenei. Gli incontri vengono guidati da un *terapeuta principale*, mentre gli altri psicologi e psichiatri vengono denominati *co-terapeuti*.

La struttura grupale del dispositivo terapeutico può essere letta e analizzata non solo attraverso la lente dell'epistemologia della complementarità (Devereux, 1967), ma anche alla luce dello sguardo epistemologico complesso. "Complessità deriva (...) dal latino *plectere* (intrecciare) e *plexus* (intrecciato), insieme alla preposizione *cum* (con): vale quindi "intrecciato insieme" (Ceruti, 2018, p. 98): nel gruppo terapeutico si intrecciano, infatti, sguardi, letture, punti di vista e saperi differenti. Se il paradigma del confine (Ceruti, 2018) e una pesante eredità del paradigma dualistico cartesiano tendono a separare e a frammentare, tracciando netti e rigidi confini tra i saperi, l'epistemologia della complessità, al contrario, intreccia, connette, situa e contestualizza, con l'intento di offrire una prospettiva il più possibile articolata del fenomeno osservato. "Il gruppo è complessità" (Giordano, 2019, p. 274): esso si configura infatti come l'intreccio di molteplici storie e narrazioni che integrandosi, generano apertura. Nel gruppo emerge una pluralità di "verità", in contrasto con la concezione occidentale che predilige un setting duale, all'interno del quale viene imposta "una verità unica" e, sovente, viene identificata una sola possibile causa per un problema complesso. Nel *setting* grupale, invece, "l'evento critico" riportato dal paziente viene attraversato dai molteplici legami che connettono idee, prospettive e pensieri in gioco (Nathan, 1996). Inoltre, secondo la teoria della complessità, la conoscenza è un processo trasformativo e dinamico: il fenomeno osservato non è mai separabile dall'osservatore, poiché l'atto stesso dell'osservare modifica entrambi (Di Maria, Lo Verso, 1995). Trasposta al contesto terapeutico grupale, questa prospettiva implica il riconoscimento dell'irriducibilità del soggetto rispetto al proprio universo di appartenenza, che lo costituisce in profondità.

Un ulteriore punto di forza del dispositivo grupale, secondo Nathan, risiede nella possibilità di fornire al paziente un sostegno psichico e culturale che favorisca la condivisione di interpretazioni eterogenee del malessere riportato, senza imporre giudizi. In questo modo, anche le rappresentazioni del paziente possono essere decostruite e rielaborate collettivamente con i co-terapeuti, in un processo di riorganizzazione di senso degli eventi vissuti (Nathan, 1996). Infine, il dispositivo etnopsichiatrico prevede di

operare una decostruzione di assunti e certezze di derivazione coloniale, analizzando il controtransfert culturale del terapeuta (Moro, 2002).

1.1.3 Marie-Rose Moro

L'eredità clinica e teorica di Tobie Nathan è stata accolta da Marie-Rose Moro, neuropsichiatra infantile, psicologa, docente presso l'Università Paris VIII, nonché sua allieva diretta. È stata a lungo responsabile di un consultorio di etnopsichiatria presso l'Hôpital Avicenne di Bobigny, dove ha lavorato prevalentemente con giovani appartenenti alle seconde generazioni di famiglie migranti in Francia. Attualmente dirige il *Centre Babel* a Parigi.¹⁰ “Figlia di migranti” (Nathan, 2002, p. XX), provenienti dalla Spagna, ha dedicato gran parte del suo lavoro alla questione linguistica – in particolare ha approfondito questioni legate al bilinguismo – e ai temi del *métissage* e del decentramento.

Sebbene l'approccio di Moro si discosti in parte da quello del suo maestro, soprattutto per quanto concerne una diversa concezione del costrutto di “cultura”, tra i due permane una linea di continuità significativa. Pur mantenendo centrale la dimensione culturale nelle terapie rivolte ai soggetti migranti, Moro considera l'identità culturale come un processo dinamico, relazionale e ibrido, soggetto a trasformazioni nel tempo. Nel suo approccio, la cultura non è una cornice rigida che definisce e struttura l'identità del soggetto, bensì *“culture is about the creation of intermediate spaces between different cultures and representation systems”*¹¹ (Sturm et al., 2011, p. 208).

1.1.3.1 Il concetto di métissage

Il soggetto che lascia la propria terra, nella speranza di costruire un futuro migliore per sé e per i propri figli, spesso accetta di ricevere l'etichetta di “immigrato”, ovvero di colui che deve integrarsi. Questa prospettiva, tuttavia, ignora completamente il fatto che il soggetto migrante è, innanzitutto, un “emigrato” poiché il primo movimento che compie è l'espatrio, seguito dall'insediamento nel paese d'accoglienza. La narrazione che definisce i soggetti migranti unicamente come “immigrati” è etnocentrica, in quanto

¹⁰ Durante il periodo di studio presso il Centro Babel, ho avuto l'opportunità di osservare da vicino il funzionamento del dispositivo etnopsicoanalitico sviluppato dalla professoressa e psichiatra Marie-Rose Moro.

¹¹ “la cultura riguarda la creazione di spazi intermedi tra culture diverse e sistemi di rappresentazione”.

assume un punto di vista situato nel mondo occidentale. E tuttavia, il soggetto migrante finisce per accettare questa definizione parziale, in quanto è impegnato in un processo di acculturazione, sostenuto dalla promessa implicita che i figli potranno essere iscritti in questo nuovo mondo. Ma l'acculturazione e l'assimilazione richiedono un prezzo troppo alto, che include necessariamente la perdita di alcune sezioni del sé (Moro & Baubet, 2009). Il soggetto migrante è dunque esposto a un *rischio transculturale* (Di & Moro, 2008, p. 21): egli si trova coinvolto in un processo di *disaffiliazione* dal proprio gruppo originario, che può generare sofferenza, e al contempo è implicato nella costruzione di nuovi legami di appartenenza all'interno del contesto di accoglienza – ossia è chiamato a tessere nuove forme di *affiliazione*. E tuttavia, ostacoli legati all'apprendimento della nuova lingua, al faticoso inserimento nel mondo del lavoro, alle discriminazioni, al razzismo e a un senso costante di inquietudine nel doversi adattare a pratiche sociali, abitudini e codici relazionali differenti possono produrre un profondo senso di smarrimento nell'esperienza dell'esilio. Nonostante numerosi fattori di rischio possano talvolta condurre a stati di stasi o regressione, questa situazione potenzialmente critica può anche attivare nel soggetto risorse inedite e soluzioni creative. Inoltre, nell'incontro con un sistema culturale “altro” il soggetto è inevitabilmente coinvolto in un processo di trasformazione, che comporta al tempo stesso una separazione dal contesto originario e una nuova individuazione all'interno del contesto culturale d'accoglienza (Di & Moro, 2008).

La questione dell'intreccio delle appartenenze multiple risulta ancora più evidente nel caso dei figli dei soggetti migranti, i quali si trovano a dover negoziare tra elementi provenienti dal contesto familiare e dalla società d'accoglienza.

È tuttavia necessario approcciarsi a nozioni come meticcio e *métissage* in chiave complessa, per non rischiare di sfociare in un'analisi che non tenga conto dei rapporti di dominio e di sfruttamento sottostanti.¹² Come osservato da Moro & Baubet (2009), la sfida del meticcio (e della migrazione) consiste proprio nell'intreccio di queste molteplici dimensioni: nel meticcio, infatti, “sono ammesse tutte le forme possibili”. I

¹² A proposito del concetto di *métissage* e di meticcio, è importante fare una precisazione. Sandro Mezzadra, nel testo *La condizione postcoloniale* (2008) osserva che nozioni come meticcio, ibridità e sincretismo, pur essendo utili per prendere le distanze da una visione essenzialista dell'identità, possono, se usate in modo acritico, occultare le tensioni e le asimmetrie di potere che attraversano i processi culturali. Per questa ragione, egli invita a un uso riflessivo di tali termini, che ne valorizzi la complessità senza ridurla a retorica semplificante.

giovani figli di immigrati si trovano spesso nella difficile posizione di dover *scegliere* tra una trasmissione filiare verticale, e un'appartenenza orizzontale. Questa orizzontalità viene talvolta misconosciuta e cancellata, altre volte invece idealizzata – in questi casi i ragazzi sentono di dover, in qualche modo, rivendicare l'onore dei genitori. Esiste tuttavia un'ulteriore strada da percorrere, una strada che presuppone una certa capacità creativa: la strada del *métissage*.

Il *métissage* si propone come una terza via, che esclude ogni possibilità di assolutismo, come nel caso dell'assimilazione, condizione che invece segna la morte di una delle due culture. L'incontro con l'alterità culturale implica infatti un continuo processo di ridefinizione identitaria, in cui il soggetto è coinvolto in un percorso di negoziazione tra i riferimenti simbolici e culturali che, da un lato, eredita dalla famiglia d'origine, e dall'altro, incontra nella società d'accoglienza. Tali processi, invece di accentuare la frattura tra sistemi culturali differenti, possono contribuire a costruire ponti e connessioni, *“laissant la possibilité au sujet d'habiter et d'être habité par les différentes cultures, de passer d'un référent culturel à un autre”*¹³ (Moro & Baubet, 2009, p. 22). Il *métissage*, tuttavia, non riguarda solo il soggetto con molteplici appartenenze, ma include anche la società d'accoglienza: entrambi i sistemi culturali coinvolti subiscono infatti un processo di ridefinizione, frutto di un dialogo e di un arricchimento continuo. Il processo di trasformazione delle identità agisce come uno specchio: riflette e modifica reciprocamente sia l'identità dei soggetti migranti, sia quella degli autoctoni nell'incontro tra loro. Spesso, è proprio la paura di una trasformazione dei processi identitari a innescare isterie collettive e razzismi. E tuttavia, sarebbe opportuno superare l'idea secondo cui l'altro sia un'entità completamente estranea e inconciliabile rispetto al sé, accogliendo invece la possibilità che una parte di questo altro da sé si rifletta all'interno di noi. Si può infatti affermare, con Moro & Baubet (2009) che “l'identità presuppone il concetto di alterità” (p. 15).

E sebbene la via del *métissage* si configuri come la strada più proficua per la costruzione di una società profondamente ricca, capace altresì di valorizzare i molteplici substrati di bellezza, essa non garantisce sempre un reale incontro con l'alterità. Per questa ragione, risulta necessario imparare ad accogliere un punto di vista diverso, problematizzando uno

¹³ “lasciando al soggetto la possibilità di abitare e di essere abitato da culture differenti, di passare da un riferimento culturale a un altro”.

sguardo etnocentrico che giudica e condanna le pratiche non conformi a quelle considerate abituali e giuste. In assenza di tali presupposti, l'incontro con l'altro non può che produrre ghettizzazione, alienazione, e, di conseguenza, sofferenza e lacerazione (Moro & Baubet, 2009). Il *decentramento* (*decentrage*) si configura, pertanto, come un passaggio necessario per poter dialogare con l'alterità. A questo proposito, Moro invita i terapeuti a cercare di acquisire conoscenze in ambito interculturale sia attraverso viaggi nei paesi d'origine delle famiglie, sia attingendo alla letteratura antropologica. Moro racconta (2002) di essersi recata in Mali, in Pakistan e nelle "periferie disastrose", svolgendo visite a domicilio presso i pazienti, e di aver appreso così a lavorare in quest'ambito. L'etnopsichiatra sottolinea la necessità per i terapeuti di "espatriare a (loro) volta" (Moro, 2002, p. 68) al fine di prendere le distanze dal proprio posizionamento e mettere così in questione le tecniche e gli assunti appresi per trattare la psicopatologia.

1.1.3.2 Il bilinguismo: la manifestazione di identità meticce

Secondo Mare-Rose Moro, l'interiorizzazione del bilinguismo può favorire nei bambini migranti la costruzione di un'identità meticcica; tuttavia, il raggiungimento di tale forma identitaria ibrida risulta spesso complesso, in quanto il bambino si trova a vivere tra due mondi culturali diversi, ciascuno portatore di propri sistemi simbolici e di rappresentazione della realtà. Inoltre, talvolta, la scuola tende a interpretare il bilinguismo nei termini di un'espressione linguistica deficitaria, che può condurre a disturbi dell'apprendimento e del linguaggio.¹⁴ Purtroppo, l'istituzione scolastica talvolta fatica a riconoscere la ricchezza che investe un bambino capace di esprimersi in due sistemi linguistici differenti, e che accoglie altresì dentro di sé universi simbolici e culturali eterogenei (Rezzoug et al., 2007). Moro (2005) osserva come gli insegnanti francesi incoraggino spesso i genitori migranti a parlare francese con i propri figli anche in ambito familiare, affinché questi ultimi possano apprendere la lingua dominante "per immersione". Tale prospettiva monolingvistica, che rifiuta il valore della pluralità linguistica, riflette una più ampia reticenza della società francese ad accogliere l'altro e l'alterità. Infine, è importante sottolineare come, nella società occidentale, sembra esistere una sorta di gerarchia delle lingue, secondo la quale alcune vengono valorizzate e

¹⁴ L'etnopsichiatra si occupa soprattutto di figli di migranti che abitano almeno due sistemi linguistici differenti.

celebrate – come, ad esempio, l'inglese – mentre altre, tra cui l'arabo, il kabyle, il bambara, il turco, vengono sistematicamente svalorizzate, e il loro apprendimento scoraggiato in favore dell'acquisizione dell'unica lingua dominante.¹⁵

E tuttavia, i bambini bilingui possono sviluppare buone competenze linguistiche in tutte le lingue che abitano: tali competenze si manifestano attraverso un vocabolario ricco, la capacità di usare connettivi logici e un investimento affettivo nelle varie lingue parlate. Questo tipo di bilinguismo non si riduce alla mera padronanza di codici linguistici differenti, ma può favorire lo sviluppo di significative risorse cognitive ed emotive (Sturm et al., 2011). Tale modello si verifica quando il bambino presenta un'equivalenza di competenze tra le lingue apprese (Rezzoug et al., 2007): si parla, in questo caso, di *bilinguismo additivo*. Accade però frequentemente che i livelli di competenza non siano uguali, e quando l'investimento nella lingua materna si riduce – ad esempio perché relegata al solo ambito familiare nei fine settimana o addirittura interrotta – questa può essere progressivamente sostituita dalla lingua dominante del paese d'accoglienza. In tali condizioni, anche l'acquisizione della seconda lingua può essere deficitaria, dando origine a un *bilinguismo sottrattivo*. Sulla base dei risultati emersi nel corso delle sue ricerche, Moro ha cercato di individuare i fattori che favoriscono lo sviluppo del bilinguismo additivo, distinguendoli da quelli che, al contrario, conducono a un bilinguismo sottrattivo. In particolare, dai suoi studi (Moro, 2005) emerge che una buona padronanza della lingua materna può influenzare positivamente l'apprendimento della seconda lingua, contribuendo anche al successo scolastico complessivo. I risultati ottenuti hanno portato Moro a promuovere l'adozione e il riconoscimento delle diverse lingue in cui un bambino si esprime, incoraggiando al contempo una valutazione attenta delle sue capacità linguistiche. Tale valutazione comprende anche l'analisi delle modalità con cui le diverse lingue vengono usate all'interno del sistema familiare: tale operazione si prefigge come obiettivo la comprensione non solo dei diversi livelli di competenza nelle varie lingue adottate, ma anche degli investimenti affettivi che ciascuna lingua veicola

¹⁵ Per un approfondimento sul tema della gerarchia linguistica si rimanda ai lavori di Alastair Pennycook, in particolare al saggio *Language Policy as Cultural Politics: The Double-Edged Sword of Language Education in Colonial Malaya and Hong Kong* (1996) e al volume *English and the Discourses of Colonialism* (1998). In questa prospettiva, l'inglese viene analizzato come "lingua del potere", imposta attraverso processi storici di colonizzazione e contrapposta a lingue minoritarie spesso svalorizzate o declassate. Anche nelle società occidentali contemporanee, secondo Pennycook, è possibile rintracciare gli effetti persistenti di tale eredità coloniale.

nella vita psichica e relazionale del bambino (Sanson et al., 2008). Questo approccio include inoltre l'approfondimento della storia familiare, compresa quella migratoria, i significati attribuiti alle lingue dai vari membri del gruppo familiare, nonché il ruolo svolto dalle istituzioni nell'apprendimento linguistico del bambino. Poiché, come evidenziato nelle ricerche presentate, una buona padronanza della lingua materna faciliterebbe l'acquisizione di altre lingue, Moro suggerisce ai genitori di trasmettere la propria lingua d'origine, per esempio attraverso il racconto di storie, il dialogo con i membri della rete familiare, esplorando così i concetti culturali veicolati da quella lingua (Sturm et al., 2011).

1.1.3.3 Il dispositivo “etnoclinico” di Marie-Rose Moro

Al *Centre Babel* di Parigi le “Consultazioni Transculturali” si svolgono all'interno di un “dispositivo gruppale multiculturale”. Marie-Rose Moro definisce il dispositivo etnoclinico a “*geometria variabile*” (Moro et al, 2009, p. 69), in quanto esso si modifica a seconda della situazione. Le Consultazioni Transculturali sono condotte da un *terapeuta principale*, che ha il compito di dirigere e coordinare gli scambi tra i vari professionisti. Gli altri co-terapeuti (spesso con formazione psicodinamica, integrata da una preparazione in ambito antropologico) si rivolgono sempre al terapeuta principale, il quale restituisce quanto elaborato al paziente, direttamente o tramite l'interprete. Oltre al paziente, spesso partecipano alle Consultazioni anche i suoi familiari e gli operatori dei servizi.

La dimensione comunitaria che si genera attraverso il gruppo consente di vincere quelle logiche individualistiche che considerano il soggetto sradicato dal suo contesto di appartenenza e solo al mondo. In molte società tradizionali si rivela talvolta necessaria la presenza di un “terzo”, ovvero di una figura mediatrice tra il paziente e il terapeuta, capace di facilitare il dialogo tra i mondi. L'asimmetria strutturale della relazione terapeutica conferisce infatti uno statuto di potere al terapeuta, rischiando di far sentire il paziente intrappolato in una dinamica unidirezionale, dove tutto il potere viene concentrato esclusivamente nella figura del clinico. La presenza di più terapeuti, così come quella rassicurante dei familiari del paziente, consente invece di decentrare e ridistribuire tale potere all'interno dell'*équipe*; questa configurazione consente la costruzione di uno spazio relazionale in cui possano emergere racconti e narrazioni (Nathan, 1996).

Le Consultazioni Transculturali hanno luogo all'interno di un'ampia stanza, dove vengono predisposte numerose sedie in cerchio. Nessuna sedia può rimanere vuota, e ogni componente dell'équipe è invitato a offrire la propria lettura di quanto emerso, attingendo a racconti, fiabe, metafore, o immagini custoditi nella propria memoria.

La diversità culturale e linguistica dei membri dell'équipe consente non solo il dialogo tra saperi differenti, ma anche la condivisione di voci ed esperienze che provengono dall'altrove, messe al servizio del gruppo terapeutico. La molteplicità degli sguardi diventa infatti risorsa terapeutica, poiché favorisce l'elaborazione di narrazioni complesse e plurali. La parola viene fatta circolare tra tutte le persone che compongono l'équipe terapeutica; oltre alla presenza costante di un "nocciolo duro" di co-terapeuti, stabile nel tempo, il Centre Babel accoglie ogni anno anche terapeuti "visitatori", provenienti da diversi paesi e che partecipano al dispositivo per brevi periodi di tempo. All'interno dell'équipe vengono infine accolti anche studenti e tirocinanti, la cui permanenza è limitata a uno o due semestri. Ogni singolo componente dell'équipe viene presentato al paziente e alla sua famiglia: è fondamentale che ciascuno espliciti chiaramente il proprio ruolo nel dispositivo, la propria appartenenza culturale e la durata prevista della propria presenza nel gruppo (Moro, Réal, 2009).

Per quanto concerne la figura del traduttore, il suo ruolo non si riduce alla mera traduzione linguistica, ma include anche la trasmissione di informazioni precise e specifiche sul contesto di appartenenza del paziente. Come abbiamo potuto osservare nel caso del dispositivo elaborato da Nathan, anche durante le Consultazioni Transculturali, talvolta, il ruolo del mediatore culturale è assunto direttamente dal co-terapeuta, il quale, può provenire dallo stesso contesto culturale del paziente. Oltre a tradurre, questa figura è in grado di interpretare le connotazioni culturali e le sfumature linguistiche che si celano nelle parole e nei discorsi pronunciati dai pazienti.

All'interno del dispositivo etnopsichiatrico, il traduttore si siede accanto al paziente, così da consentire a quest'ultimo di mantenere un contatto visivo con il terapeuta principale. La comprensione "in differita", resa tramite l'ausilio di un traduttore, da un lato introduce un ostacolo per il terapeuta, in quanto il filo del discorso tra paziente e clinico viene "spezzato", dall'altro, tuttavia, permette di decostruire la classica relazione duale occidentale – e con essa anche i suoi *bias* – consentendo di porre l'attenzione sulla pratica di mediazione, ovvero sulla possibilità di trovare una terza via percorribile.

L'azione del traduttore genera connessioni vive tra le lingue, che si trasformano in fioriere di simboli, significati e legami.

*J'écoute le discours des patients dans leur langue. En général, je connais quelques mots importants que j'apprends progressivement avec les interprètes. Mais, il est plus encore, je suis sensible à la sonorité des mots, au rythme de la phrase, aux arrêts de discours, aux répétitions de mots... à la matérialité du langage. Au cours de l'entretien, par moments, la langue m'intéresse par elle même (comme un linguiste) et pas seulement comme expression des conflits et support des interprétations (comme un clinicien). Cette langue, langue concrète et vécue par le patient, je la laisse m'imprégner. Je me plonge dans un bain linguistique qui provoque en moi des images et des associations liées à la matérialité même des mots, des rythmes, des sonorités".*¹⁶ (Moro, De Pury Toumi, 1994, p. 73)

Inoltre, a livello simbolico, la figura del traduttore incarna un passaggio: la migrazione tra l'altrove e qui. Il traduttore, infatti, parla la lingua del paese ospitante ma non ha dimenticato quella materna. Egli rappresenta l'alterità in trasformazione: una figura in grado di esprimersi nelle due lingue di appartenenza, che usa consapevolmente a suo piacimento. Il gruppo terapeutico, multiculturale e plurilinguistico, consente inoltre l'emergere di una seconda funzione, che concerne la possibilità di rendere nuovamente possibile, all'interno del dispositivo, l'"involucro culturale" del paziente. Quest'ultimo, nel nuovo contesto di appartenenza tende talvolta a ritirarsi, poiché percepito come non conforme con i codici culturali del paese d'accoglienza. Sebbene infatti il *portage* culturale del paziente continui a persistere interiormente, esiste il rischio che venga silenziato o rimosso a favore di un processo di assimilazione alla cultura dominante. La presenza del traduttore permette pertanto di ristabilire una linea di continuità tra il dentro e il fuori, tra l'involucro culturale d'origine e quello del paese d'accoglienza. Riprendendo il concetto del "trauma della migrazione" formulato da Tobie Nathan (1987), Moro ne sottolinea, da un lato, l'evidente condizione di vulnerabilità vissuta dal

¹⁶ "Ascolto il discorso dei pazienti nella loro lingua. In genere, conosco alcune parole importanti che imparo progressivamente con gli interpreti. Ma più ancora: sono sensibile alla sonorità delle parole, al ritmo della frase, alle interruzioni del discorso, alle ripetizioni di parole... alla materialità del linguaggio. Durante il colloquio, a volte, la lingua mi interessa di per sé (come un linguista) e non solo come espressione dei conflitti o come supporto per le interpretazioni (come un clinico). Questa lingua, concreta e vissuta dal paziente, la lascio impregnarmi. Mi immergo in un bagno linguistico che provoca in me immagini e associazioni legate alla stessa materialità delle parole, dei ritmi, delle sonorità".

soggetto migrante a seguito della brusca rottura tra il dentro e il fuori; dall'altro, introduce altresì la possibilità che tale frattura possa generare un'istanza creativa, in virtù del fatto che l'identità non si configuri come una struttura rigida e monolitica (Moro, Réal, 2009).

1.1.2.3.1 La lingua nel dispositivo etnoclinico e il processo di traduzione

La lingua è un dispositivo che incorpora in sé il patrimonio culturale di un popolo poiché si iscrive nel corpo dei soggetti che la parlano. L'appartenenza a un determinato idioma permette infatti lo sviluppo di un senso di inclusione a un gruppo sociale, favorendo tra i suoi membri il riconoscimento reciproco. E tuttavia, la lingua materna è al contempo flessibile e impermeabile; essa traccia un confine netto tra un "dentro" e un "fuori", includendo chi condivide lo stesso codice, e respingendo i "sordi", ossia coloro che non lo comprendono. Al contempo, anche all'interno della stessa lingua vengono riprodotte le medesime dinamiche di inclusione ed esclusione: accenti, gerghi, e registri differenti determinano l'accoglienza o l'estraneità rispetto all'appartenenza a specifici sottogruppi. Ciò rende le lingue dei "sistemi vincolanti" (Nathan, 1994, p. 165), in quanto la lingua non ammette invasioni creative che ne distorcono la struttura, o la sua stabilità, né tanto meno le sue regole sintattiche e grammaticali; in questo senso, il rifiuto di tali regole non può che condurre all'isolamento e alla sofferenza. Pertanto, ogni lingua possiede un unico codice di significati condiviso esclusivamente dai suoi parlanti e completamente estraneo, invece, a chi ne possiede un altro. Per poter parlare occorre appartenere a un determinato gruppo culturale che possa consentire lo scambio e la comunicazione solo agli affiliati dell'*ingroup* (Nathan, 1994).

Inoltre, la lingua è un sistema creato da un gruppo di soggetti, che, al contempo, produce delle perturbazioni sui suoi stessi membri. Ogni nuova espressione o pronuncia introdotta da un singolo può essere accolta all'interno del gruppo, e tuttavia, la lingua, a sua volta, esercita una forza strutturante sull'individuo, contribuendo alla formazione della sua identità. In quanto depositaria di un universo di significati, essa contribuisce inoltre alla costruzione di uno sguardo sul mondo che risulta, tuttavia, anche vincolante, in quanto offre all'individuo un'unica postura attraverso cui rapportarsi alla realtà (Lecomte, & Legault, 2006).

All'interno del contesto della migrazione la lingua materna costituisce una sorta di "ritorno alle origini", un percorso che conduce ai luoghi ormai lontani dell'infanzia. La

presenza, all'interno del dispositivo di cura, di un traduttore consente al soggetto di scegliere se esprimersi nella sua lingua materna o in quella del paese d'accoglienza. In questo modo il paziente diventa un soggetto attivo all'interno del processo terapeutico. Il portato emotivo ed esperienziale, nonché l'emergenza di alcune sfumature verranno facilitate dall'uso della lingua materna, ossia l'idioma dell'intimità. Inoltre, la coesistenza delle due lingue – quella primaria e quella acquisita – consente al soggetto di costruire una sorta di ponte tra i due mondi culturali, favorendo così il processo di familiarizzazione con il nuovo mondo (Lecomte & Legault, 2006). Lo spazio terapeutico diventa, in questa prospettiva, *spazio transizionale* (Winnicott, 1971), ovvero un terzo spazio, che non coincide né con il luogo d'origine del paziente, e né con quello del terapeuta, ma rappresenta un nuovo spazio di negoziazione degli elementi culturali provenienti da entrambi i mondi (Lecomte, & Legault, 2006). Moro e Réal (2009) osservano come spesso si verifichi un cambiamento nell'uso, da parte dei pazienti, delle due lingue di appartenenza: quella materna e quella del paese d'accoglienza. Coloro che inizialmente padroneggiano poco il francese ritrovano nella figura del traduttore la possibilità di esprimere le parti più profonde del sé nella lingua appresa durante l'infanzia, quella che ha definito i contorni della loro esperienza nel mondo. Una volta espresso il proprio portato di sofferenza nella lingua materna, il passaggio alla lingua del paese ospitante risulterà più semplice e celere. Vi sono tuttavia casi in cui alcuni pazienti insistono sull'uso della lingua francese anche quando questa viene mal padroneggiata; sembra desiderino a tutti i costi esprimersi nella lingua del paese ospitante per allinearsi al nuovo contesto culturale e linguistico – un contesto prevalentemente monolingue che, di fatto, promuove l'apprendimento esclusivo della lingua francese, screditando quella d'origine dei soggetti migranti.¹⁷ In questi casi, la frattura provocata dall'esperienza migratoria può condurre alla recisione dei legami con il proprio contesto di appartenenza e al

¹⁷ A questo proposito, occorre sottolineare che il modello di integrazione presente in Francia è di tipo assimilazionista. Tale modello, di chiara derivazione coloniale, presuppone la totale assimilazione al sistema valoriale, culturale e linguistico francese – sistema presentato come avente valore universale. Ai soggetti migranti viene concesso di far parte della comunità nazionale francese, e di ottenere in tal modo la cittadinanza, a patto tuttavia che i propri tratti identitari e culturali vengano silenziati (Barou, 2014). Per un approfondimento maggiore, si rimanda ai lavori pubblicati da Christian Joppke, e in particolare l'articolo *Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France, and Germany* (2007); la prospettiva di Christophe Bertossi espressa nell'articolo *National models of integration in Europe: A comparative and critical analysis* (2011). Per quanto concerne invece il contesto italiano si rinvia ai contributi del sociologo italiano Maurizio Ambrosini, e in particolare al volume *Sociologia delle migrazioni* (2005).

silenziamento della propria lingua materna. E tuttavia, quando si fa di nuovo ritorno alla propria lingua materna, essa consente anche un ritorno simbolico nei propri luoghi dell'infanzia, e un approfondimento maggiore dei propri vissuti affettivi e psichici, facilitando una maggiore partecipazione al percorso terapeutico. La presenza di un traduttore si conferma dunque fondamentale, poiché consente all'altro di riaccedere a quelle parti del sé che, a causa della migrazione, il soggetto era stato costretto a silenziare. Inoltre, l'uso della propria lingua materna consente di accedere a una particolare forma di narrazione: in molte lingue non occidentali è infatti frequente esprimere concetti attraverso particolari figure retoriche, come metafore, proverbi, immagini simboliche o narrazioni mitiche. Tale modalità di espressione linguistica e narrativa appare lontana dagli schemi linguistici delle lingue occidentali, i quali tendono a seguire logiche di tipo cartesiana (Moro & Réal, 2009).

Inoltre, la lingua non si limita a descrivere gli oggetti e la realtà, ma li costruisce, rendendone possibile la loro esistenza simbolica nel mondo. Come osserva Tobie Nathan (1994), in arabo esistono una ventina di termini per designare i disturbi legati dall'attacco da parte di un *djinn* – parola araba che si riferisce a una creatura invisibile dalle connotazioni maligne – in grado di esercitare un'influenza sul funzionamento psichico di una persona e sul mondo reale (Nathan, 2003, p. 156). Pertanto, risulta difficile interpretare o tradurre la lacerazione psichica di un arabofono in una lingua straniera, poiché ciò comporta necessariamente l'introduzione del concetto di *djinn* e del suo universo simbolico in un sistema linguistico che non lo contempla.¹⁸ Infine, il termine *djinn* porta con sé una costellazione di pratiche rituali, figure e tecniche terapeutiche specifiche. Le riflessioni di Tobie Nathan (1994) invitano dunque i clinici occidentali a interrogarsi sulle pratiche di traduzione, che, se applicate acriticamente, rischiano di generare gravi perdite e distorsioni di senso. La cultura, prosegue Nathan, è un insieme di codici, credenze e interpretazioni che consente ai soggetti di percepire il mondo attraverso uno sguardo situato. Sebbene abbia origine al di fuori dell'individuo, essa consente ai soggetti di agire nel mondo attenuando il senso inevitabile di confusione e di smarrimento. Ma questo parallelismo tra il “dentro” e il “fuori”, e tra la “chiusura”,

¹⁸ Sul tema della traduzione, si rimanda per un approfondimento ai lavori di Walter Benjamin (*Il compito del traduttore*, 1923), Jacques Derrida (*Des Tours de Babel*, 1985) e Paul Ricoeur (*Sur la traduction*, 2004), che affrontano la questione in una prospettiva filosofica.

l'ermeticità e l'apertura, si ritrova anche nel funzionamento dell'apparato psichico. La comunicazione con il mondo esterno necessita, anzitutto, della costruzione di un'identità interna: solo chi ha una struttura interna può esistere nel mondo e interagire con gli altri soggetti. In questo senso, il confine diventa soglia: lo scambio con altri gruppi è possibile – quasi paradossalmente – proprio in virtù dell'esistenza di una chiusura, poiché essa rende possibile la costruzione di una soggettività. Ed è proprio attraverso il confronto tra due strutture dicotomiche – l'apparato psichico interno, e la cultura esterna – che il soggetto è in grado di comunicare con gli altri soggetti (Nathan, 1994).

Inoltre, l'etnopsichiatra francese di origine egiziana (1994) sostiene che la traduzione da una lingua all'altra richiama un linguaggio presente nell'universo del bambino che precede l'acquisizione della lingua che lo circonda. Questa lingua primordiale, non umana, atavica e in traducibile, è il frutto di una trasmissione interna alla cultura di provenienza. Tale lingua in traducibile assumerebbe i contorni di una lingua interculturale, e cioè comune a tutta l'umanità, acquisita in un tempo antecedente all'apprendimento vero e proprio della lingua materna. In questo senso, è possibile affermare che il linguaggio si inserisce all'interno di “una rete di strutture triangolari” (p. 35). Pertanto, il lavoro di un buon mediatore etnoclinico dovrebbe andare nella direzione di elicitarne il significato che si cela oltre le parole, in un processo che non si ferma solo alla mera traduzione letterale di ciò che dice il paziente – operazione che non approfondisce gli impliciti della lingua. A questo proposito, Nathan (2000a) riporta la storia di un suo paziente, un uomo originario dell'Africa occidentale, nono di quattordici figli, che in terapia esprimeva il timore di morire, poiché tutti i suoi fratelli maggiori erano già deceduti, e temeva di essere il prossimo. Il paziente raccontava: “*My eight brothers are gone*” (...) “*because my father sold all of his sons to a sorcerer in exchange for wealth and power*”¹⁹ (Nathan, 2000a, p. 113). Nathan esplicita che la presenza di un mediatore abbia permesso all'équipe etnoclinica di oltrepassare il significato letterale delle parole del paziente, il quale, ricorrendo a un'espressione comunemente adottata nel suo paese non intendeva realmente sostenere che il padre avesse venduto i suoi figli a uno stregone. La mediazione ha così consentito di ampliare i confini di ciò che i clinici occidentali tenderebbero a derubricare come “normale”, introducendo un terzo spazio, definito da

¹⁹ “I miei otto fratelli non ci sono più” (...) “perché mio padre ha venduto tutti i suoi figli a uno stregone, in cambio di ricchezza e potere”.

Nathan “*a dimension of the Possible*”²⁰ (Nathan, 2000a, p. 113), dove i mondi culturali del paziente e del terapeuta possono incontrarsi.

Moro (1994) racconta di come, nel dispositivo terapeutico, i co-terapeuti, e lei stessa, traducano le parole emerse nelle rispettive lingue madri, al fine di coglierne più profondamente le molteplici implicazioni e risonanze affettive. E tuttavia, il processo di traduzione coinvolge tutti gli attori in gioco: la parola passa dal paziente al traduttore, che la restituisce al gruppo. Questo movimento continuo consente una co-costruzione dei significati, generati dalla proliferazione dei punti di vista. Infatti, il terapeuta, sebbene formalmente “escluso” dai processi di traduzione letterale, non può ricevere passivamente le parole tradotte dal traduttore senza interrogarsi sui loro significati impliciti. Per evitare di trasformarsi in soggetti passivi all’interno del processo terapeutico – e perdere così il senso della costruzione della narrazione – diventa necessario costruire, fin dall’inizio, un quadro di saperi condiviso con il terapeuta. Queste riflessioni sui processi linguistici suggeriscono un dialogo anche con la linguistica, concepita come parte di un processo discorsivo tra molteplici saperi, in cui i diversi discorsi non si impongono l’uno sull’altro all’interno di un processo discorsivo (Moro, De Pury-Toumi, 1994).

Riflettere sui significati della lingua dell’altro implica la necessità di soffermarsi a ragionare anche sui significati che la nostra lingua e le nostre parole veicolano. Presentare se stessi in qualità di psicoterapeuti, clinici ed educatori occidentali implica un posizionamento che è il risultato non solo di una storia personale e familiare, ma anche di una storia collettiva e storica. Nella relazione con l’altro, e all’interno di un dispositivo gruppale, l’operatore realizza che il suo sguardo sul mondo non è l’unico possibile, ma rappresenta solo una delle molteplici visioni del reale.

La presenza di un traduttore, osserva Nathan (2000b), ha modificato radicalmente i processi di comunicazione tra pazienti e terapeuti, in quanto ha spinto entrambe le parti a interrogarsi costantemente sui molteplici significati dei termini usati. Inoltre, in questo contesto emerge una profonda verità: la persona più competente nel *setting* terapeutico non è né il terapeuta, né il mediatore, bensì il paziente stesso, unico vero conoscitore della propria storia, e della propria lingua. Il ribaltamento delle classiche dinamiche di potere che tendenzialmente caratterizzano la relazione terapeutica – fino a collocare il terapeuta

²⁰ “una dimensione del Possibile”.

in una posizione di apparente “inferiorità” rispetto al paziente – consente a quest’ultimo di assumere un ruolo attivo nel processo di cura (2000b). “In clinica, *l’ostacolo alla comprensione è esattamente l’impressione che si comprenda*, e quando, oltre tutto, si presume di essere specialista dell’empatia, è raro che si ammetta di non capire” (Nathan, 2003, p. 72).

1.2 La questione della lingua nella prospettiva psicoanalitica: una breve introduzione

Il sapere etnopsichiatrico, soprattutto nella sua declinazione francese, intrattiene un dialogo fruttuoso con il pensiero psicoanalitico, pur aprendosi a una pluralità di saperi.²¹ Come si è potuto apprendere dalle pagine precedenti, infatti, per leggere il disagio psichico di chi proviene dall'altrove è necessario adottare una prospettiva complessa e multidimensionale, che prevede un dialogo tra prospettive e sguardi diversi: la psicoanalisi, l'antropologia, gli studi postcoloniali, la filosofia, la psichiatria, la storia dell'arte e la sociologia.

Per poter comprendere in profondità cosa accade a livello intrapsichico quando apprendiamo una seconda lingua, è bene interrogarsi innanzitutto sul significato e sulla funzione della prima lingua alla quale ogni soggetto è esposto fin dalla nascita: la lingua materna. In questo senso, la lente psicoanalitica consente di indagare i legami inconsci con questa lingua originaria, appresa quasi naturalmente nei primi anni di vita, esplorando altresì i meccanismi di difesa, le resistenze e le trasformazioni interne che possono emergere nell'apprendimento di una seconda lingua.²² La lingua materna struttura, infatti, il senso del sé dell'individuo, costruendo per il soggetto un mondo di significati unico, che si manifesta anche nelle parole che sceglie – o non sceglie – di dire.

Inoltre, la psicoanalisi è la disciplina che cura attraverso le parole, o per dirla con Bertha Pappenheim, è la “*talking cure*”: le parole vengono usate per curare la psiche. L'analista, nell'incontro terapeutico, utilizza la lingua materna per costruire e veicolare immagini e

²¹ Va tuttavia ricordato che la psicoanalisi è una disciplina nata nell'Europa del XIX secolo, e che pertanto, i suoi concetti sono figli di un contesto culturale, storico, e sociale ben preciso. Sebbene in quest'analisi venga riconosciuta la natura situata di tali concetti, essi possono comunque offrire uno strumento utile per indagare alcune dimensioni profonde del sé, in particolare i legami tra lingua, costruzione identitaria e memoria. La psicoanalisi rappresenta pertanto solo uno tra i molteplici strumenti attraverso cui interrogare una questione tanto complessa quanto affascinante: in che modo la lingua influenzi i processi di costruzione del sé. In accordo con quanto sostenuto, fra gli altri, da Beneduce (2004), è fondamentale, infatti, anche in questo contesto cercare di travalicare i rigidi confini disciplinari, soffermandosi sui contenuti che attraversano i saperi.

²² L'opera psicoanalitica è ricca di contributi che hanno analizzato la questione linguistica e l'uso delle lingue, sebbene non sempre venga reso esplicito il ruolo delle lingue straniere all'interno del funzionamento psichico del soggetto. In questa sede non verranno analizzate le opere di ciascun pioniere della psicoanalisi; per un inquadramento più ampio si rimanda a *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio* (1905); *L'interpretazione dei sogni* (1899) e il trattato sulle afasie *Zur Auffassung der Aphasien* (1891) di Sigmund Freud. Si veda inoltre l'opera di Jacques Lacan e, in particolare, il concetto di *lalangue*, che designa ciò che, non essendo pienamente traducibile da una lingua all'altra, resta irriducibilmente perduto. Per un approfondimento, si rimanda ai testi *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse* (1953) e *Le Séminaire, Livre XX – Encore* (1972-1973).

significati. Ed è sempre mediante la lingua materna che il terapeuta costruisce degli spazi per pensare e sognare l'altro.

Dopo aver delineato la cornice teorica dell'etnopsichiatria e il ruolo della lingua all'interno del dispositivo etnoclinico, occorre soffermarsi sulla struttura intrapsichica della lingua materna, mettendo in luce le funzioni difensive che possono emergere nell'uso di una seconda lingua, attraverso uno sguardo capace di coglierne i movimenti di traduzione interna.

1.2.1 La lingua materna è la lingua della madre?

Sebbene il legame con la madre, implicito nel termine lingua materna, non sia universale, esso è presente in molte lingue europee: *langue maternelle* in francese, *limba materna* in rumeno, *mother tongue* in inglese, *Muttersprache* in tedesco. Tuttavia, è importante sottolineare che l'etimologia del termine latino – madre delle lingue romanze – non contiene alcun riferimento alla figura materna, bensì rimanda alla figura paterna, così come accade anche nella lingua polacca. In spagnolo, invece, il termine corrispondente *lengua vérnacula* rifiuta l'associazione con la figura materna, e richiama piuttosto il luogo di nascita. Quanto all'inglese, vi convivono due espressioni: da un lato *mother tongue*, il cui riferimento alla madre è esplicito e associato all'organo, dall'altro *native language* (lingua nativa) il cui significato richiama invece il luogo di appartenenza (de Pury Toumi, 1994).

Anche Greenson (1999) sottolinea il ruolo fondamentale che la madre assume nei processi di trasmissione della lingua: madre, *mater*, *mère*, *mother*, *mutter*, *ama*, *ummu*: il termine utilizzato in molte lingue europee per designare la madre inizia infatti con la lettera m e presenta al suo interno il suono “mmm”. Questo suono prolungato viene utilizzato dai bambini per comunicare un apprezzamento per il cibo, oppure dai neonati per esprimere disagio o fame. Alla sua produzione consegue, spesso, un appagamento in termini di sensazioni fisiche piacevoli. Il significato latente di questo suono sarebbe legato, secondo Greenson, al rapporto con la madre, e al desiderio di essere uniti a lei: questo suono, che anticiperebbe la parola, viene infatti prodotto quando si è attaccati al seno materno, ed è l'unico suono che può essere modulato a bocca chiusa. Tale osservazione sottolinea la dimensione percettiva, sensoriale e corporea legata all'apprendimento della lingua materna.

Il ruolo della lingua materna nello sviluppo psicoaffettivo del bambino è cruciale, in quanto, le forme del linguaggio generate dalla madre – voce, parole, gesti – consentono al bambino di attribuire un senso all’ambiente circostante, e soprattutto, di comprendere e riorganizzare “i vissuti potenzialmente traumatici di sofferenza psichica” (Tarazi-Sahab, El Husseini, Moro, 2016, p. 78).

Tuttavia, il bambino sarà inoltre costretto, per comprendere e per farsi comprendere, ad apprendere un sistema linguistico socialmente codificato, colmo di enigmi apparentemente incomprensibili, imperfetto e “saturato di inconscio” (Hatchuel, 2010, p. 73). Ma paradossalmente, è esattamente questo scarto iniziale, questa impossibilità a fondersi completamente con la lingua materna ciò che consente di creare le condizioni affinché si sviluppi uno spazio di pensiero proprio (Hatchuel, 2010).

La condizione stessa dell’opacità della comunicazione e dell’impossibilità della comprensione totale dell’altro, della sua lingua interiore, consente al soggetto di poter esistere psichicamente. Per contro, l’assimilazione completa alla lingua conduce alla psicosi. La comprensione di una lingua straniera rievoca queste problematiche: in primo luogo, il soggetto è posto di fronte alla non comprensione dell’altro, inoltre, il soggetto si trova nuovamente nella condizione di essere o meno compreso, infine, ogni lingua presenta un sistema di rappresentazioni non sovrapponibile a quello contenuto in altre lingue. L’apprendimento di una lingua straniera introduce il soggetto in mondi di significato nuovi, che conducono la persona alla “finzione del sé” (Hatchuel, 2010, p. 76). Sebbene la lingua materna si distingua dalla lingua della madre, essa è la prima lingua alla quale il bambino viene esposto, la prima che ascolta quando si trova ancora nel corpo della madre.²³ È a partire da questa lingua originaria che il bambino accederà, in seguito, alla lingua della scuola e a tutte le altre lingue future. Questa prima lingua è portatrice di un universo di significati unico: si iscrive nel corpo del bambino, e lascia una traccia anche nello strato inconscio, segnandolo in modo profondo. (Christaki, 2022).

Infine, esiste un’altra “madre” in grado di insegnare la propria lingua ai suoi figli: la nazione in cui si è nati e cresciuti. Come infatti sottolineano gli autori Lüdi e Py (1986),

²³ A questo proposito, il terzo capitolo si concentrerà sulle storie di scrittori che hanno deciso di usare per la loro opera letteraria una lingua straniera. Verrà messo in luce il rapporto complesso e talvolta conflittuale che li lega alla figura materna – un legame che si riflette inevitabilmente anche nella relazione con la lingua d’origine. In particolare, la storia di Louis Wolfson offrirà l’occasione per riflettere sulla distinzione tra lingua materna e lingua della madre, mostrando come la sovrapposizione tra i due piani possa incidere profondamente sulle condizioni psichiche e relazionali del soggetto.

nei bambini figli di genitori migranti possono coesistere due lingue materne: la lingua dei genitori, e quella del paese d'accoglienza. L'autrice Layla Tarazi-Sahab (2008) afferma inoltre che la seconda lingua appresa in alcuni casi può destituire la lingua materna e imporsi come lingua principale e privilegiata.

1.2.2 Abitare una o più lingue

Numerose definizioni provenienti da diversi ambiti disciplinari, hanno cercato di definire il concetto di "lingua materna".²⁴ In ambito linguistico i termini "lingua materna" e "lingua natale" vengono spesso usati come sinonimi; in psicoanalisi, invece, la lingua materna è intesa come la prima lingua, quella che il bambino apprende negli scambi con le figure genitoriali (Guerrero, 2020). La lingua materna non si acquisisce attraverso un processo lineare e schematico: essa si trasmette, piuttosto, attraverso suoni, posture, sguardi, accenti, sapori. Il bambino "cattura" l'insieme delle parole enunciate dalle figure genitoriali a partire da sensazioni, vibrazioni, colori, odori. Le parole dell'infanzia ci accompagnano e riaffiorano, spesso in modo latente, nei sogni, nei ricordi e nel dialogo con l'altro. La loro essenza possiede colori, profumi e sapori propri, difficilmente traducibili in un'altra lingua. Le parole si imprime nella memoria e vengono rievocate attraverso percorsi emotivi che trovano origine proprio in quelle sensazioni trasmesse in prima istanza dalle figure genitoriali. Il ricordo affiora attraverso l'evocazione di suoni, parole, sensazioni corporee: in questo senso, è possibile affermare che la parola si iscrive

²⁴ Per un approfondimento maggiore si rinvia all'opera di Halliday *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, pubblicata nel 1978, in cui l'autore invita a esplorare l'apprendimento della lingua materna secondo una prospettiva sociolinguistica. Il soggetto è potenzialmente anche membro di un gruppo sociale, ma la società non si configura come una semplice somma di individui separati: essa è piuttosto un tessuto di relazioni che definisce i ruoli sociali dei suoi membri. In questo senso, l'appartenenza a un gruppo sociale viene resa possibile proprio dalla lingua. Quest'ultima svolge infatti un ruolo fondamentale nel processo di formazione della personalità dell'individuo, poiché tale formazione è, in sé, un processo di natura sociale. La prospettiva proposta da Halliday considera il linguaggio come un potenziale comportamentale: una forma di interazione che l'individuo apprende per entrare in relazione con gli altri membri del proprio gruppo di appartenenza.

Secondo i linguisti Genouvrier, & Gueunier, (1982), invece, la lingua materna non può essere ridotta esclusivamente al legame affettivo tra madre e figlio, né può essere considerata come un sistema unitario, omogeneo o "naturale". Al contrario, gli autori sostengono che la lingua materna è il risultato di una pluralità di norme linguistiche, culturali e sociali che convivono, e che entrano talvolta in conflitto. In questa prospettiva, la lingua materna è uno spazio di tensione tra norme divergenti, accenti, usi e riferimenti comunitari e varianti diversi; non sarebbe, pertanto, un idioma puro e intimo, ma l'intreccio di istanze collettive, sociali, istituzionali e storiche.

nel corpo, sancendo un indissolubile legame tra i sentimenti e le parole.²⁵ Proprio questo legame originario segna l'acquisizione della dimensione dell'intraducibile: l'impossibilità, cioè, di restituire pienamente – attraverso altre parole – il significato originario di ciò che si voleva esprimere (Christaki, 2022). A questo proposito, la filosofa teoretica Chiara Zamboni (2012) ci ricorda che le parole della lingua materna sono intessute di vissuti esperienziali che nascono nel contesto familiare, e per questo possiedono “un tono intraducibile – un nucleo incandescente – pur essendo traducibilissime” (p. 37). Zamboni riporta l'esempio della parola *pane*: quello della sua infanzia era così buono proprio perché proibito; il suo consumo, infatti, era riservato al solo momento del pranzo. Il pane che può mangiare oggi avrà sempre un sapore diverso da quello racchiuso nelle rosette custodite nella credenza di casa. E quindi, questa lingua trasmessa “per immersione” dalla madre al figlio lascerà per sempre un'impronta al bambino: un segno indelebile e incancellabile.

Per queste ragioni, questa prima lingua – la lingua materna – non si configura tanto come la lingua della comunicazione, quanto piuttosto come lingua degli affetti (Froissart, 2015, p. 42): è la lingua che evoca nel soggetto i percorsi affettivi ed emotivi legati alla propria infanzia. Tuttavia, è qui che risiede l'ambiguità della lingua materna: sebbene tutti i membri di un gruppo sociale parlino la stessa lingua, il rapporto che ciascuno di essi intrattiene con tale idioma è diverso e unico.

Infatti, la lingua materna, appresa nella sfera privata, è inevitabilmente chiamata a confrontarsi con la parola pubblica. Può accadere che le due lingue coincidano come sfumature della stessa lingua dominante nel paese, oppure che la lingua dei genitori non corrisponda a quella pubblica. L'acquisizione della parola convenzionale – movimento necessario per poter accedere a uno spazio di comunicazione con l'altro – conduce inevitabilmente a una perdita, intesa come “perdita della madre”, ovvero la perdita

²⁵ Analogamente, nel romanzo di Aharon Appelfeld, *Storia di una vita* (2008), l'autore – sopravvissuto ai campi di concentramento – rievoca un episodio dell'infanzia, quando sentì la madre pronunciare la parola tedesca *Erdbeeren*, che in italiano si traduce con “fragole”. *Erdbeeren* non è soltanto una parola o un suono vuoto, bensì un concetto incarnato e radicato nel corpo e nella mente, che rievoca il profumo del bosco, il rosso vivo del frutto proibito, l'eco della voce materna, la presenza del padre. Quella parola assume i contorni di un immaginario estremamente concreto e ben definito, al punto che, nel prosieguo del romanzo, l'autore racconterà come il bosco e i suoi frutti – con i suoi colori e profumi – diventeranno per lui un rifugio vitale, un luogo che abiterà per sfuggire agli orribili anni della guerra. Ed è nel rifugio in questo suo nuovo lido che manterrà vivo il suono della lingua materna.

dell'illusione di una madre onnisciente, favorita dalla fusione psichica iniziale tra madre e bambino. L'irruzione di un "intruso" nella relazione tra la madre e il bambino obbliga quest'ultimo a includere le parole, oltre i balbettii e i gorgheggi (Guerrero, 2020).

Una seconda perdita può verificarsi quando il soggetto è costretto a emigrare e ad adottare la lingua straniera. La psicoanalista francese di origine bulgara Julia Kristeva (1997) ha posto l'accento sul processo di perdita linguistica con cui lo straniero è costretto a confrontarsi, una condizione che confina il soggetto nel ruolo di traduttore di sé stesso.²⁶ Eppure, tradurre significa anche tradire: in ogni atto di traduzione si cela una perdita, una frattura che lo allontana dalla lingua materna senza mai davvero consentirgli di abitare quella nuova. Anche quando l'assimilazione linguistica appare completa, permane sempre un margine, una lacerazione – quell'interstizio che conferma allo straniero la sua irriducibile estraneità rispetto al nuovo contesto di vita. E tuttavia, la nuova lingua può configurarsi anche come una nuova nascita, una seconda soggettivazione. Questa rinascita, tuttavia, non comporta l'oblio della prima lingua: la lingua materna non si cancella, piuttosto si assopisce, occupa una posizione latente, ma continua a vivere come una traccia affettiva inscritta nel sé (Kristeva, 1997).

Un'ulteriore definizione di lingua materna la descrive come la lingua nella quale si cerca di contare per l'altro, ovvero per la madre: *"Alors que nous pouvons également l'entendre comme la langue dans laquelle on compte... pour l'autre, pour quelqu'un"*.²⁷ (Guerrero, 2020, p. 14). È da questo legame che deriva il termine "lingua materna". Poiché essa custodisce codici affettivi profondi e intimi, la lingua materna rappresenta il luogo privilegiato in cui si inscrivono i tratti identitari che appartengono alla soggettività. Allo stesso tempo, essa consente di trasmettere anche i valori e i riferimenti del proprio gruppo di appartenenza. In questa prospettiva, la lingua materna può essere intesa come una sorta di melodia originaria, che plasma la sonorità della lingua dell'infanzia, e che tuttavia non può sovrapporsi a un'altra lingua straniera (Guerrero, 2020). La lingua materna rappresenta una sorta di porto sicuro, poiché custodisce il sistema valoriale e la visione del mondo trasmessi dai genitori. In questo senso, essa rappresenta un punto fermo nel

²⁶ Per un approfondimento della riflessione psicoanalitica di Julia Kristeva, in particolare riguardante la condizione di esilio interiore perenne che si esprime anche sul piano linguistico e identitario, si rimanda a uno dei suoi testi più belli, *Stranieri a sé stessi*, pubblicato nel 1988.

²⁷ "Mentre possiamo anche intenderla come la lingua nella quale si conta... per l'altro, per qualcuno".

processo di migrazione, un posto simbolico al quale poter fare ritorno quando il proprio mondo subisce cambiamenti strutturali. Al tempo stesso, rappresenta anche lo strumento attraverso cui si potrà investire in nuovi oggetti simbolici, come la lingua del paese d'accoglienza. Essa è anche la lingua nella quale si struttura il proprio pensiero (Rezzoug, Serre, Baubet, & Moro, 2020).

Un'altra immagine significativa per descrivere la lingua materna è quella della casa: in un ambiente familiare ci si sente al sicuro, si può parlare, esprimersi, affermarsi in totale libertà. La casa è il *posto* che viene abbandonato nel momento in cui il soggetto compie la migrazione e si insedia altrove, raggiungendo una terra straniera, ovvero un *luogo* lontano. L'estraneità che invade il soggetto nasce proprio dalla difficoltà di dire ciò che si vuole dire: e allora, in questo luogo sconosciuto, il migrante si trova straniero anche a se stesso, senza potere di parola, senza voce. Abitare una lingua straniera non si riduce solo ad affinare le proprie competenze linguistiche, ma implica una migrazione soggettiva, un cambiamento di posizionamento che prevede anche una svolta identitaria. Un soggetto può emigrare, cambiando il luogo, ma senza necessariamente cambiare il posto: egli può occupare una dimensione dominante nel discorso, appropriandosi della nuova lingua, senza perdere la propria soggettività. Tuttavia, quando manca la padronanza della lingua dominante, questo può incrinare gli equilibri familiari, in particolare nel rapporto tra genitori e figli. I genitori potrebbero trovarsi a occupare una posizione di subalternità linguistica rispetto ai figli, proprio perché privati dello strumento linguistico che consente loro di comprendere e orientarsi nel nuovo mondo. Ed è anche per questa ragione che raggiungere la padronanza della nuova lingua può consentire al soggetto migrante di ritornare a esprimere la propria voce anche in un altro idioma – ovvero di abitare un nuovo posto, tornando a esistere come soggetto parlante (Guerrero, 2020).

Inoltre, nell'ambito psicoanalitico la lingua materna viene spesso considerata come la lingua dei "rimossi" e delle censure: qui giacciono le parole "oscene" che non si possono pronunciare, o i vissuti traumatici che non si vorrebbero mai più rievocare (Guerrero, 2020). La lingua materna è stata infatti descritta come la lingua dei divieti, delle autocensure, dei lapsus, dei giochi di parole, delle metafore e dei tabù (Froissart, 2015). Ed è a partire da questa funzione difensiva della lingua materna che si articoleranno le riflessioni delle pagine seguenti; in particolare, verrà proposto un breve *excursus* su alcuni

contributi psicoanalitici che hanno indagato i legami tra lingua materna e le sue funzioni difensive.

1.2.3 Lingua materna come luogo dei rimossi

Erwin Stengel nel 1939 scrive un importante articolo dal titolo *On learning a new language*, in cui sostiene che le nostre parole e i nostri pensieri evocano precise “immagini visive”, che possono anche essere richiamate spontaneamente nella nostra mente. Tuttavia, quando si apprende una lingua straniera, il sistema di immagini correlato alle parole subisce un’inevitabile modifica. Secondo Stengel, infatti, le immagini prodotte dalle parole che appartengono alla lingua materna sarebbero più “statiche” rispetto a quelle elicitate dalla nuova lingua acquisita, soprattutto se l’apprendimento della lingua straniera avviene nel paese corrispondente. Le immagini connesse alle parole di una lingua appresa in un paese straniero sarebbero capaci di modificare i processi immaginativi connessi alla lingua primaria, in quanto tali rappresentazioni verrebbero messe in relazione con eventi ed esperienze della vita presente. Da qui potrebbero nascere delle resistenze nell’apprendimento di una nuova lingua, qualora il rapporto con l’oggetto denominato da una parola straniera fosse maggiormente investito a livello affettivo e simbolico. Nel caso dei bambini vi sarebbe un minore investimento affettivo nei rapporti oggettuali, e ciò potrebbe essere una delle ragioni che porterebbero i bambini ad apprendere una lingua straniera con più facilità rispetto agli adulti. Inoltre, nell’acquisizione di una nuova lingua possono subentrare ulteriori meccanismi di difesa legati ad alcune espressioni del linguaggio, come, ad esempio, i doppi sensi, le metafore e i proverbi (Mehler et. al., 2007). Le resistenze possono nascere qualora risulti difficile comprendere il significato celato dietro le parole o dietro i discorsi. Questa condizione risulta particolarmente evidente nei casi di soggetti con un Super-io molto rigido e ipercritico (soggetti con diagnosi ossessiva-compulsiva o personalità ossessiva): tali individui tenderebbero a ricercare in maniera ossessiva il significato preciso dietro le parole, e sarebbero costantemente oppressi dal dubbio circa la correlazione tra l’oggetto e la sua denominazione (Mehler et. al., 2007).

Un ulteriore contributo particolarmente interessante ai fini dell’indagine dei legami tra la lingua materna e le funzioni difensive della stessa proviene dalla psicoanalista di origine tedesca Edith Buxbaum, la quale nel 1949 pubblica un articolo dal titolo *The Role of a*

second language in the formation of Ego and Superego. In questo suo testo, l'autrice riflette sul ruolo dell'Io e del Super Io nell'acquisizione di una seconda lingua a partire dall'analisi di quattro pazienti bilingui (tedesco e inglese). In particolare, Buxbaum si sofferma sulle storie di due famiglie di origine tedesca emigrate negli Stati Uniti, i cui figli – Eric (sei anni) e John (otto anni) – pur non parlando il tedesco, conservavano un marcato accento straniero. Questi bambini sembravano occupare una posizione di doppia “estraneità”, sia nella lingua d'origine che in quella del paese d'accoglienza. Secondo la Buxbaum l'attaccamento all'accento tedesco dei genitori rifletterebbe l'identificazione inconscia con il padre, nonché il disprezzo che i genitori nutrivano nei confronti della cultura americana. Il padre di Eric, ad esempio, sebbene conoscesse la lingua inglese, preferiva parlare il tedesco appena poteva, manifestando spesso giudizi amari sul sistema educativo e sulla cultura statunitense. Eric sviluppava un atteggiamento ambivalente nei confronti della figura paterna che esprimeva attraverso una forma di imitazione caricaturale:

*He similarly provoked his father to scold and punish him. He imitated his father in many ways but the imitation was hostile; in the course of his dramatic play, his characters so clearly became caricatures of his father that they were recognizable even to the patient.*²⁸ (Buxbaum, 1949, p. 280)

Analogamente al caso di Eric, anche John manifestava un atteggiamento imitativo ma ambivalente nei confronti del padre – figura tanto ammirata quanto odiata, in quanto marito della madre – il quale, a sua volta, disapprovava profondamente il sistema culturale ed educativo americano. Anche in questo caso, il padre, pur parlando l'inglese, aveva mantenuto un forte accento tedesco. Entrambi i bambini cercavano di ottenere l'approvazione paterna attraverso il rifiuto della lingua inglese – considerata l'espressione più evidente di un sistema detestato e disprezzato dalle figure genitoriali. L'autrice sostiene di non aver mai esplicitamente affrontato in analisi il tema dell'accento, e sebbene lei stessa conservasse un forte accento tedesco, entrambi i pazienti di origine straniera riuscirono ad acquisire piena padronanza della lingua inglese. Impegnati in un processo di ricostruzione del sé, i due giovani pazienti cercavano di rinunciare alla

²⁸ “Imitava il padre in molti modi, ma l'imitazione era ostile; nel corso dei suoi giochi drammatici, i personaggi diventavano così evidentemente caricature del padre da risultare riconoscibili persino al paziente stesso. Imitare la parlata del padre faceva parte della sua caricatura provocatoria”.

presente identità di gruppo per mantenere quella ereditata dai loro genitori. In questo senso, la lingua si configurava come il sintomo attraverso cui i due ragazzi esprimevano le loro angosce e il loro turbamento interiore. Il lavoro analitico condotto da Buxbaum consisteva, pertanto, nel tentativo di ricostruire un ponte tra il passato e il presente, tra le lingue del paese d'origine e quelle del nuovo contesto d'appartenenza. Inoltre, l'autrice sottolinea che i processi sottesi all'apprendimento di una seconda lingua potrebbero dipendere da dinamiche inconsce governate dal Super-Io – ovvero la cosiddetta “norma morale interna” appresa durante l'infanzia dalle figure genitoriali. Per questa ragione è fondamentale soffermarsi non solo sui contenuti espliciti espressi dal soggetto, ma anche sulle modalità con cui tali concetti vengono veicolati. Il linguaggio, in questa prospettiva, si configura come “*one of the ego functions*”²⁹ (Buxbaum, 1949, p. 288) che si sviluppa in parallelo alla formazione dell'Io riflettendo le sue fragilità.

Un ulteriore contributo di particolare rilievo è rappresentato dall'articolo pubblicato nel 1955 da Eduardo Krapf: “*The choice of language in polyglot psychoanalysis*”. In linea con quanto osservato da Edith Buxbaum, anche Krapf mette in luce, attraverso l'analisi di cinque casi clinici, come l'uso di una lingua straniera possa costituire un meccanismo di difesa, consentendo al soggetto di porre una distanza emotiva rispetto a contenuti emotivamente perturbanti. Krapf, psicoanalista di origine tedesca espatriato a Buenos Aires, padroneggiava sette lingue, competenza che gli permetteva di condurre la terapia passando, talvolta, da una lingua all'altra con pazienti anch'essi poliglotti (Mehler, Argentieri, Canestri, 2007). In uno dei casi discussi, ad esempio, un paziente di madrelingua inglese ricorreva alla lingua spagnola ogni volta che affrontava questioni legate alla sessualità. Il paziente, che associava l'inglese alla figura materna (a sua volta proiettata sull'analista), trovava nello spagnolo una lingua neutra, non contaminata da quelle esperienze traumatiche infantili legate alla madre, le quali emergevano chiaramente nella sua lingua d'origine. Il paziente, infatti, temeva che se avesse usato la sua lingua materna con l'analista per parlare di tematiche legate al sesso, quest'ultimo lo avrebbe rimproverato, proprio come accadeva quand'era piccolo nel rapporto con la madre. Anche l'espatrio in Argentina ha rappresentato per il paziente l'opportunità di affrancarsi dalla presenza opprimente e soffocante della madre. Per Krapf, dunque, la

²⁹ “una delle funzioni dell'Io”.

lingua dell'infanzia rappresenta la "lingua dell'Es" – ovvero il codice che custodisce i processi psichici rimossi. Se, in accordo con Edith Buxbaum, Krapf riconosce come l'adozione di una lingua straniera possa costituire un tentativo inconscio di eludere i conflitti più arcaici, egli è tuttavia consapevole che la formazione di un "Super-io nuovo" non debba essere considerata necessariamente un ostacolo. Al contrario, attraverso questa nuova lingua "più permissiva" è possibile accedere a contenuti traumatici rimossi, proprio perché "*the ego is protected against intolerable anxiety caused by the superego*" (Krapf, 1955, p. 354).³⁰ In tal senso, la funzione difensiva della lingua straniera assume un valore potenzialmente positivo, poiché consente al soggetto di eludere i vissuti d'ansia che l'impiego della lingua materna potrebbe invece riattivare.³¹

Alla luce di quanto emerso dall'analisi di Krapf, si può affermare che l'uso della lingua materna, nel contesto della relazione terapeutica, non rappresenta necessariamente la scelta migliore. In accordo con quanto sostenuto da Lagache (1956, p. 205) "*La langue d'élection est celle du moi idéal et comporte en tant que telle de grandes possibilités de défense et de fuite. La langue d'usage offre assez souvent la possibilité d'un compromis réaliste*".³² Sebbene la padronanza della lingua materna del paziente possa facilitare l'analisi dei vissuti più profondi, è altrettanto vero che, talvolta, l'intensità dei contenuti arcaici della lingua d'origine può condurre a un suo rifiuto.

Infine, lo psicoanalista di lingua tedesca Ralph Greenson nel 1950 pubblicò un articolo di particolare interesse intitolato "La madre e la madrelingua". Egli osservò come una sua paziente, una giovane donna austriaca, trasferitasi negli Stati Uniti in età precoce, manifestasse segni di ansia e angoscia quando parlava la propria lingua materna, tanto da richiedere di svolgere l'analisi in inglese. "*I am afraid. I don't want to talk German. I have the feeling that talking in German I shall have to remember something I wanted to forget*"³³ (citato in Pavlenko, 2006, p. 21). La lingua materna si configura, infatti, come depositaria di conflitti arcaici irrisolti, mentre la seconda lingua assume una funzione

³⁰ "L'Io viene protetto dall'ansia intollerabile provocata dal Super-io".

³¹ A proposito dei processi di rimozione connessi al linguaggio, e in particolare della tendenza a evitare di pronunciare parole ritenute "oscene", si veda il saggio di Ferenczi *Le parole oscene: saggio sulla psicologia della fase di latenza* (1910-1911).

³² "La lingua d'elezione è quella dell'ideale dell'Io, e comporta in quanto tale grandi possibilità di difesa e di fuga. La lingua d'uso offre abbastanza spesso una possibilità di compromesso realistico".

³³ "Ho paura. Non voglio parlare in tedesco. Ho la sensazione che, parlando in tedesco, dovrò ricordare qualcosa che volevo dimenticare".

intellettiva e funzionale, che non solo consente di comunicare nel nuovo contesto di vita, ma permette anche un disinvestimento dai nuclei conflittuali originari. Il contributo di Greenson introduce una riflessione fondamentale: abitare lingue diverse implica l'adozione di identità diverse.³⁴ Viceversa, la difficoltà a introiettare “nuovi oggetti” può attivare resistenze nell'apprendimento di una nuova lingua, poiché ciò significherebbe dover elaborare una perdita degli oggetti precedenti.

Le osservazioni cliniche di Buxbaum (1949), Krapf (1955), Greenson (1950) e Lagache (1956) trovano riscontro anche in studi recenti.³⁵ In uno studio condotto nel 1983 da Rozensky e Gomez, gli autori confermano la funzione “intellettualizzante” della seconda lingua, contrapposta a quella della lingua materna, che si configura come veicolo privilegiato per l'espressione dei sentimenti.³⁶ La lingua madre è depositaria delle immagini associate all'infanzia del soggetto e altresì della vita emotiva precoce. Il rischio dell'adozione della lingua seconda in ambito terapeutico, sostengono gli autori, è quello di offuscare il bagaglio emotivo inscritto nella lingua materna. Pertanto, la migrazione verso quest'ultima potrebbe facilitare l'accesso al mondo degli affetti inconsci, per esempio attraverso il processo dell'associazione libera. Anche Rozensky e Gomez, tuttavia, in accordo con quanto già sostenuto da Lagache (1956), sottolineano come questo ritorno a un universo emotivo originario possa non sempre essere terapeutico. Il cambio di lingua in terapia deve infatti tenere conto di alcune variabili: la frequenza d'uso della lingua, ad esempio, può influire sul grado di accesso alle emozioni. Se la seconda lingua è quella maggiormente utilizzata nella vita quotidiana del paziente, è possibile che anch'essa consenta l'emergere del vissuto emotivo. Un ulteriore elemento da considerare concerne l'età di acquisizione linguistica: una persona che apprende la lingua straniera in

³⁴ Uno studio recente condotto sul bilinguismo da Charlotte Burck intitolato *Living in several languages: implications for therapy* (2004), dimostra come gli individui possano rievocare eventi vissuti in modi significativamente diversi a seconda della lingua usata, in quanto cambia il carico emotivo e valoriale investito nelle diverse lingue. È inoltre emerso che condizioni alterate del sé possono manifestarsi solo in una delle due madrelingue.

³⁵ Oltre agli studi citati in queste pagine, si rimanda, per un approfondimento maggiore, anche ai seguenti: Foster (1996) *Assessing the psychodynamic function of language in the bilingual patient* e Javier (1995) *Vicissitudes of autobiographical memories in a bilingual analysis*.

³⁶ A proposito del distacco emotivo legato all'uso della seconda lingua esperito dal soggetto bilingue, si rimanda al lavoro teorico di Marcos *Bilinguals in Psychotherapy: Language as an emotional barrier* (1976) e di Marcos & Alpert (1976) *Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence*.

età adulta tenderà a sviluppare un atteggiamento più difensivo rispetto a chi la acquisisce in tenera età. Infine, è necessario valutare il livello di espressività emotiva insito in ciascuna lingua, che dipende dalla storia soggettiva del paziente.

Anche Aragno e Schlachet (1996) hanno evidenziato come il richiamo emotivo contenuto nella lingua materna non si mantenga nella seconda lingua. Persino le parole e i suoni, una volta traslati nell'idioma straniero, perdono la loro intensità emotiva. Gli autori precisano tuttavia che la loro ricerca non ha indagato il meccanismo della rimozione, poiché i vissuti emotivi esplorati non erano ancora stati pienamente simbolizzati, e dunque non potevano essere rimovibili. Secondo gli autori, le parole della seconda lingua non sono in grado di elicitare le stesse sfumature affettive presenti nelle parole della lingua materna, né possiedono quella struttura simbolica e quegli attaccamenti originari che concorrono alla costruzione dell'inconscio. In tutti e tre i casi clinici analizzati, le parole pronunciate nella lingua materna contenevano un'intensità emotiva assente nella seconda lingua. La loro ipotesi è che le parole apprese nella prima infanzia siano inizialmente associate a oggetti e situazioni concrete, e solo successivamente comincino a rappresentarle simbolicamente. L'emotività connessa alle parole della lingua materna deriverebbe dalla loro capacità di rievocare i suoni, le immagini, i profumi e i colori dell'infanzia. Ed è proprio per questo radicamento nell'ambiente originario che tali parole non possono essere ricodificate in una seconda lingua. Così, termini come “madre” in italiano, “*mommy*” in inglese, o “*mère*” in francese, pur mantenendo lo stesso significato, non possono suscitare le stesse stratificazioni emotive. Di conseguenza, la seconda lingua tende a presentarsi con tonalità più neutre, poiché il percorso di apprendimento di tale lingua è di tipo cognitivo, piuttosto che emotivamente incarnato.³⁷

La funzione trasformativa della seconda lingua viene sottolineata anche dalle esperienze di alcuni scrittori translingui.³⁸ Jerzy Kosinski, scrittore polacco emigrato negli Stati Uniti e vincitore del National Book Award dichiarò: “*English helped me sever myself from my childhood, from my adolescence. In English I don't make involuntary associations with*

³⁷ Per un approfondimento teorico sul tema delle diverse cariche emotive associate alle lingue nei soggetti bilingui si rimanda al lavoro di Pavlenko, e in particolare all'articolo *Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon* (2008).

³⁸ Per un approfondimento, si veda l'autobiografia di Eva Hoffman *Lost in translation: A life in a new language* (1989). In quest'opera, la scrittrice di origine polacca emigrata all'età di tredici anni in Canada, tematizza la questione dell'esilio linguistico e della perdita della lingua materna.

my childhood. I think it is childhood that is often traumatic, not this or that war”³⁹ (Teicholz, 1993, p. 27). La lingua qui appare come uno spazio nuovo, libero da tabù e vissuti traumatici, capaci di costruire una nuova soggettività.

Tuttavia, è importante soffermarsi su alcune questioni emerse all'interno di queste pagine. Sebbene la lingua materna sia considerata la lingua degli affetti, non è detto che rappresenti necessariamente la lingua d'elezione per esprimere i propri stati emotivi. Dagli studi condotti da Pavlenko (2006), è emerso che alcuni soggetti si sentono più liberi di esplorare e comunicare emozioni profonde nella seconda lingua. Ciò può accadere sia perché cresciuti in un contesto culturale che tende a reprimere l'espressione delle proprie emozioni, e sia perché la seconda lingua è quella utilizzata più frequentemente nella vita quotidiana, in quanto lingua del paese in cui vivono. Analogamente, la lingua straniera non coincide sempre con la lingua del distacco: diversi studi hanno dimostrato che la seconda lingua può assumere un forte valore affettivo, specialmente quando è la lingua in cui si instaurano relazioni significative o si crescono i propri figli.

Se la lente psicoanalitica consente di indagare in profondità i vissuti intrapsichici legati all'apprendimento di una seconda lingua, la prospettiva della psicologia sociale permette invece di collocare tali vissuti all'interno dei contesti relazionali e culturali di appartenenza. Tale livello di analisi rende possibile esplorare come i soggetti interagiscono con i gruppi sociali di riferimento, offrendo uno strumento particolarmente utile per l'oggetto di indagine del presente lavoro. Pertanto, nelle pagine seguenti verranno presentate alcune tra le principali teorie elaborate dai pionieri della psicologia sociale sull'apprendimento della seconda lingua e sull'identità sociale dei soggetti bilingui. Tali teorie verranno tuttavia messe in discussione e lette criticamente, poiché, come si vedrà, tendono a trascurare il ruolo delle dinamiche di potere che attraversano e influenzano l'apprendimento della seconda lingua.

³⁹ “L'inglese mi ha aiutato a separarmi dalla mia infanzia, dalla mia adolescenza. In inglese non associo involontariamente i ricordi della mia infanzia. Penso che sia proprio l'infanzia ad essere spesso traumatica, non questa o quella guerra”.

1.3 Il costrutto di identità e di identità etnica

Erikson (1968) riporta una citazione tratta da una lettera scritta da William James a sua moglie per descrivere al meglio il *senso di identità*: “*A man’s character is discernible in the mental or moral attitude in which, when it came upon him, he felt himself most deeply and intensely active and alive. At such moments there is a voice inside which speaks and says: “This is the real me!”*”⁴⁰ (p. 19). Secondo Erikson l’identità non è un costrutto statico, rigido e immutabile, ma *in primis* un costrutto relazionale e dinamico, che si sviluppa nel tempo a partire dalle proprie percezioni e da quelle degli altri, ed è sempre situato a livello sociale, storico e culturale.

Anche nella psicologia sociale (e anche più in generale nella psicologia), il concetto di identità ha acquisito un ruolo centrale, grazie alla Teoria dell’Identità Sociale (Tajfel, 1978, 1981) e la Teoria dell’Auto-categorizzazione (Turner et al, 1987).⁴¹ Tajfel definisce l’identità sociale come “*the individual’s knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of the group membership*”⁴² (citato in Turner, 1982, p. 18).

Secondo la Teoria dell’Identità Sociale il soggetto costruisce la propria identità in relazione ai gruppi sociali a cui appartiene. Viene definito “*ingroup*” il proprio gruppo di appartenenza e “*outgroup*” il gruppo esterno. La costruzione dell’identità personale è dunque legata, da un lato, al senso di appartenenza all’*ingroup*, e dall’altro alla valutazione positiva del proprio gruppo rispetto all’*outgroup*.

Secondo Turner (1975) la relazione tra l’*ingroup* e l’*outgroup* è caratterizzata da una forma di competizione per l’identità positiva: “*It could be said that there is a process of competition for positive identity*”⁴³ (p. 10). Di conseguenza, la relazione che il soggetto instaura con l’*ingroup* – e, in maniera speculare, anche con l’*outgroup* – è profondamente legata a una dimensione emotiva: una percezione negativa del proprio gruppo di appartenenza può attivare delle strategie volte alla ricerca di un’identità positiva. Tali

⁴⁰ “Il carattere di un uomo si rende visibile nell’atteggiamento mentale o morale in cui, nel momento in cui esso si manifesta, egli si sente più profondamente e intensamente attivo e vivo. In tali momenti, c’è una voce interiore che parla e dice: “Questo è il vero me stesso!”

⁴¹ Sulla base della Teoria dell’Identità Sociale e della Teoria dell’Auto-categorizzazione, Hogg (2006) ne approfondisce e amplia il concetto nel contributo *Social Identity Theory*.

⁴² “La conoscenza dell’individuo di appartenere a determinati gruppi sociali, unita al significato emotivo e valoriale che tale appartenenza ha per lui”.

⁴³ “Si potrebbe dire che esista un processo di competizione per ottenere un’identità positiva”.

dinamiche, che possono includere l'abbandono, da parte del soggetto, *dell'ingroup*, rispondono al bisogno di tutelare o salvaguardare il proprio senso di sé. La Teoria dell'Identità Sociale offre una prospettiva utile per comprendere i processi alla base della discriminazione, dei pregiudizi e dei conflitti tra gruppi, interpretandoli come il risultato delle dinamiche di categorizzazione sociale e di auto-svalutazione (Islam, 2014).

Tuttavia, poiché ciascuno di noi appartiene a molteplici gruppi sociali, il senso di appartenenza può dipendere da numerosi fattori: è improbabile, infatti, che un soggetto attribuisca lo stesso significato o la stessa rilevanza a ciascuno dei propri gruppi di appartenenza. I fattori contestuali giocano un ruolo decisivo nel determinare quale, tra le varie identità sociali, assuma maggiore salienza in un determinato momento. La centralità di un'identità dipende dall'importanza soggettiva attribuita a ciascun gruppo, dalla vicinanza affettiva con l'*ingroup*, dal senso di legame con gli altri membri e dalla frequenza con cui un dato gruppo viene richiamato alla mente (Cameron, 2004). Secondo Allport (1979), il processo di identificazione con il gruppo si configura come una "*emotional merging of self with others*"⁴⁴ (p. 293); il legame tra la dimensione emotiva e l'identificazione si riflette infatti nella costruzione dei legami tra i membri del gruppo. In questa prospettiva, Cameron (2004) delinea un *Modello a tre fattori dell'identità sociale*, arricchendo le teorie di Tajfel e Turner, e ipotizzando che l'identificazione sociale sia costituita da tre dimensioni: la centralità, l'affetto verso il proprio gruppo di appartenenza e il senso di legame con i membri dell'*ingroup*.

Ashmore, Deaux e McLaughlin-Volpe (2004) introducono il concetto di "identità collettiva": con questa espressione gli autori identificano un tipo di appartenenza basato sulla condivisione, tra i membri di un gruppo, di una o più caratteristiche comuni. L'identità collettiva si differenzia da quella personale, in quanto la prima riguarda la percezione di sé come parte di un sistema più ampio caratterizzato da elementi condivisi, mentre la seconda fa riferimento alle caratteristiche considerate uniche e distintive dell'individuo. All'interno di questa definizione rientra anche il concetto di identità etnica, intesa come l'insieme dei comportamenti, dei sentimenti e delle esperienze che definiscono l'appartenenza di un soggetto nel suo gruppo etnico. L'identità etnica non si configura come una categoria sociale rigida imposta dall'esterno, né come un'etichetta

⁴⁴ "Fusione emotiva del sé con altri".

stabile e permanente assegnata agli individui, ma piuttosto come una postura soggettiva, un posizionamento che il soggetto assume rispetto al proprio gruppo di riferimento. Ognuno costruisce un proprio rapporto con le appartenenze etniche, sulla base delle esperienze e traiettorie individuali. L'identità etnica, infatti, rappresenta solo una delle molteplici sfaccettature dell'identità sociale, insieme ad altre dimensioni, quali l'età, il genere, l'orientamento sessuale, la classe.

In questo processo, anche la storia personale e i vissuti dell'individuo giocano un ruolo fondamentale. Inoltre, gli individui possono possedere – simultaneamente – più identità etniche, e possono relazionarsi con esse in modi differenti, che variano a seconda del contesto in cui si trovano. Infine, a differenza di quanto sostenuto dalla prospettiva essenzialista, che intende l'identità nei termini di un'entità fissa e immutabile, questa visione suggerisce il carattere dinamico, relazionale e negoziabile dell'identità etnica, la quale può essere ridefinita non solo tra situazioni interculturali differenti, ma anche all'interno di una stessa situazione (Hall, 1990).

Tra gli elementi che caratterizzano l'identità etnica Trofimovich, e Turuševa (2015) ne identificano almeno tre: l'influenza che il senso di appartenenza al gruppo ha sul senso del sé; i sentimenti positivi connessi all'appartenenza al proprio gruppo etnico; e infine, la percezione del legame con il proprio gruppo di appartenenza.

A prescindere dai processi di auto-identificazione che i soggetti compiono rispetto all'appartenenza a determinati gruppi sociali, ciascun soggetto può proiettare sul proprio gruppo di appartenenza sentimenti positivi o negativi (Phinney, 2013). È interessante notare come in uno studio condotto nel 1983 da Morten e Atkinson, alcuni soggetti neri valutavano la propria identità in relazione a quella di un soggetto bianco: “*When I think of myself as a Black person, I feel I am more attractive and smarter than any White person*”⁴⁵ (p. 159). Il confronto tra la propria identità e quella di una persona bianca potrebbe riflettere l'interiorizzazione di una visione manichea del mondo, che contrappone i bianchi e i neri: ovvero “noi” e “loro”.⁴⁶

⁴⁵ “Quando penso a me stesso come una persona nera, mi sento più intelligente e più attraente di qualsiasi persona bianca”.

⁴⁶ Come si vedrà nel prossimo capitolo, le ragioni di tale contrapposizione affondano le radici nella storia coloniale.

Lingua e identità etnica sono profondamente intrecciate: numerosi studi ne attestano infatti il legame (Tishman 1972, 1977). La lingua, infatti, veicola l'universo simbolico delle comunità etniche in particolare, e delle società umane in generale. Di conseguenza, l'incontro tra due comunità etniche può essere letto alla luce dell'interazione tra mondi simbolici diversi, ciascuno dei quali include una lingua, un sistema valoriale e un immaginario culturale propri. La lingua rappresenta infatti un elemento identitario attraverso cui i membri dell'*ingroup* possono differenziarsi rispetto all'*outgroup*. A questo proposito, il celebre studio condotto da Labov nel 1972 mette in luce come l'uso di determinati schemi linguistici – tra cui la variazione nel tono delle vocali – da parte dei membri di alcuni gruppi etnici abbia come scopo la differenziazione dai membri di un gruppo sociale “altro”. Inoltre, anche l'adozione di un particolare accento consente ai soggetti di differenziarsi da soggetti appartenenti a gruppi sociali diversi: a questo proposito Lippi-Green (2012), sottolinea come gli accenti in inglese ricoprano un ruolo ben preciso nel mantenimento delle dinamiche di potere all'interno della società americana, fissando dei criteri selettivi che stabiliscono chi può essere pienamente incluso nel gruppo dominante e chi, invece, ne viene escluso. Al contempo, l'accento può essere usato dai parlanti come strumento di rivendicazione identitaria all'imposizione di un'unica lingua standard (come lo *Standard American English*), poiché rappresenta un elemento cruciale dell'identità culturale e dell'appartenenza etnica.⁴⁷

1.3.1 La prospettiva della psicologia sociale e Lambert: pioniere della psicolinguistica

Lambert è stato tra i fondatori della psicolinguistica e della sociolinguistica. Egli ha lavorato per quasi cinquant'anni sul tema del bilinguismo nel Québec, pubblicando i risultati delle sue ricerche condotte con Robert Gardner, o individualmente (Block, 2007). In particolare, un articolo pubblicato nel 1967 intitolato “*A Social Psychology of Bilingualism*” risulta particolarmente interessante, in quanto i risultati presentati da Lambert sono strettamente connessi all'influenza che l'apprendimento di una nuova lingua produce sull'identità. Lambert osserva – nel caso dei canadesi che apprendono l'inglese o il francese come lingua aggiuntiva – che l'apprendimento linguistico risulta

⁴⁷ A questo proposito, si rinvia anche ai lavori di Jennifer Jenkins, in particolare al volume *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity* (2007), nonché agli articoli *Teaching Pronunciation for English as a Lingua Franca: A Sociopolitical Perspective* e *A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language*.

ottimale quando l'apprendente dimostra un'apertura rispetto alla possibilità di interiorizzare vari aspetti del linguaggio dell'altro, incluso il comportamento verbale. E tuttavia, l'assimilazione linguistica non può che generare un profondo senso di ambivalenza identitaria sugli apprendenti. Lambert a questo proposito scrive:

*“the more proficient one becomes in a second language the more he may find that his place in his original membership group is modified at the same time as the other linguistic-cultural group becomes something more than a reference group for him. It may, in fact, become a second membership group for him. Depending upon the compatibility of the two cultures, he may experience feelings of chagrin or regret as he loses ties in one group, mixed with the fearful anticipation of entering a relatively new group.”*⁴⁸ (Lambert, 1967, p. 102)

Lambert (1967) interpreta questi sentimenti legati alla perdita dei legami al concetto di *anomia*, introdotto per la prima volta da Émile Durkheim. Il sociologo e filosofo francese utilizzò questo termine per descrivere i sentimenti di “caos morale” vissuti dai cittadini europei che, nel diciannovesimo secolo, assistettero alla rapida ascesa dell'industrializzazione nelle loro città. E se da un lato l'industrializzazione generò progresso, dall'altro produsse anche sentimenti di instabilità, causati dal rovesciamento delle condizioni sociali tradizionali.

Lo psicologo canadese adotta il termine con un'accezione simile a quella durkheimiana, riferendosi a sentimenti di incertezza sociale. In uno studio condotto su un gruppo di studenti anglofoni iscritti a un corso di francese avanzato della durata di sei settimane, la maggior parte dei quali di origine americana, Lambert osserva che questi studenti mostravano una maggiore propensione verso la comunità francese-europea, piuttosto che quella franco-americana. Attraverso l'impiego di scale attitudinali sviluppate in precedenza, Lambert e i colleghi monitorarono i cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei francesi, della loro lingua e della loro cultura.

A proposito del sentimento di anomia, Lambert osserva che:

⁴⁸ “Quanto più una persona diventa competente in una seconda lingua, tanto più può scoprire che la propria posizione all'interno del gruppo di appartenenza originario si modifica, mentre il gruppo linguistico-culturale dell'altra lingua smette di essere semplicemente un gruppo di riferimento e può, in effetti, diventare un secondo gruppo di appartenenza. A seconda della compatibilità tra le due culture, l'individuo può provare sentimenti di rammarico o dispiacere per la perdita dei legami con il primo gruppo, mescolati a una timorosa anticipazione nell'entrare a far parte di un gruppo relativamente nuovo”.

As the students progressed in French skill to the point that they said they “thought” in French, and even dreamed in French, their feelings of anomie also increased markedly. At the same time, they began to seek out occasions to use English even though they had solemnly pledged to use only French for the six-week period. This pattern of results suggests to us that these already advanced students experienced a strong dose of anomie when they commenced to really master a second language. That is, when advanced students became so skilled that they begin to think and feel like Frenchmen, they then became so annoyed with feelings of anomie that they were prompted to develop strategies to minimize or control the annoyance. Reverting to English could be such a strategy.⁴⁹ (Lambert, 1967, p. 104)

Questo studio condotto da Lambert solleva delle questioni rilevanti per l’analisi di come l’apprendimento di una nuova lingua possa influenzare i processi di costruzione dell’identità. In particolare, è significativo osservare come, al progredire delle competenze linguistiche in francese, Lambert rilevi un cambiamento nella lingua impiegata dagli studenti nei processi di pensiero: alcuni, infatti, affermano di cominciare a “pensare in francese”. Ancor più interessante è l’impiego del concetto di *anomia*, che lo psicologo attribuisce a quegli studenti che, acquisendo una maggiore padronanza della lingua straniera, sperimentano uno stato di disorientamento e incertezza. Sebbene Lambert non sviluppi in modo esaustivo questo concetto, esso richiama il costrutto di *ambivalenza* – un sentimento che impregna il vissuto di coloro che lasciano la loro patria per trasferirsi altrove.⁵⁰ Secondo Lambert, tale stato deriva da un mutamento di atteggiamento negli studenti: all’aumentare delle competenze linguistiche in francese, si modifica anche la loro disposizione nei confronti delle due culture di riferimento (Block, 2007).

⁴⁹ “Man mano che gli studenti progredivano nella competenza del francese fino al punto da affermare che “pensavano” in francese, e persino che sognavano in francese, i loro sentimenti di *anomia* aumentavano sensibilmente. Allo stesso tempo, iniziarono a cercare occasioni per usare l’inglese, sebbene avessero solennemente promesso di usare solo il francese per l’intero periodo di sei settimane. Questo schema di risultati ci suggerisce che questi studenti già avanzati sperimentavano una forte dose di *anomia* nel momento in cui cominciavano a padroneggiare davvero una seconda lingua. Vale a dire, quando gli studenti avanzati diventavano così competenti da iniziare a pensare e a sentire come francesi, allora si infastidivano a tal punto per i sentimenti di *anomia* da essere spinti a sviluppare strategie per minimizzare o controllare il disagio. Tornare all’inglese potrebbe essere una di queste strategie”.

⁵⁰ A questo proposito, Sayad nel fondamentale testo *La doppia assenza* (2002) introduce il termine di “doppia assenza”, per riferirsi alla sensazione di assenza sovente percepita dai soggetti che migrano, e che li porta a sentire di non appartenere più né alla propria comunità di appartenenza, né a quella della società ricevente.

Nel medesimo articolo (1967) Lambert richiama uno studio precedente condotto da Irving Child (1943), sulla seconda generazione di italo-americano risiedenti nel New England, volto a indagare in quale misura questi soggetti si identificassero con la cultura italiana o con quella americana. Lo studio aveva rilevato che i giovani figli di immigrati italiani percepivano “tensione” nei momenti in cui manifestavano aspetti della propria italianità, ovvero quando si comportavano secondo le aspettative dei loro genitori. Al contrario, il celare i loro tratti identitari d’origine produceva un senso di rammarico, legato alla perdita del legame con la famiglia d’origine. Dallo studio emersero tre modalità di adattamento alle pressioni ricevute: un primo gruppo rinnegava le proprie origini italiane in favore dell’assimilazione a una nuova identità americana; un secondo gruppo operava in senso opposto, rifiutando ogni assimilazione e rivendicando l’orgoglio per le proprie origini; e infine, infine, un terzo gruppo sfuggiva alla possibilità di essere definito entro qualsiasi categoria etnica, cercando di non appartenere a nessuno dei due mondi.

Lambert decide di mettere a confronto questi risultati con quelli di uno studio successivo, condotto nel 1962 insieme a Robert Gardner, su un’altra minoranza etnica del New England: i franco-americani. L’obiettivo era quello di valutare il grado di appartenenza dei soggetti alle due comunità di riferimento, attraverso delle scale attitudinali validate in precedenza. La competenza linguistica acquisita in francese e in inglese veniva utilizzata come indicatore dell’adattamento al conflitto tra i due mondi. Tutti i soggetti coinvolti nello studio avevano la possibilità di apprendere e comunicare in entrambe le lingue, ma emersero quattro sottogruppi distinti per appartenenza culturale e competenze linguistiche.

Il primo sottogruppo, più aderente alla cultura americana, mostrava maggiore padronanza dell’inglese. Al contrario, il secondo sottogruppo che si identificava maggiormente con la cultura francese, presentava competenze linguistiche superiori nella lingua corrispondente. Infine, il terzo sottogruppo venne definito da Lambert “ambivalente” in quanto presentava un conflitto legato alle due appartenenze, e conseguentemente, mostrava delle difficoltà nella padronanza di entrambe le lingue.

E tuttavia, rispetto ai risultati raggiunti da Child, lo studio di Lambert evidenzia un ulteriore aspetto: l’esistenza di un quarto gruppo, composto da giovani dotati di uno sguardo non etnocentrico, e con una spiccata propensione all’apprendimento linguistico. Questi studenti erano riusciti ad aggirare il conflitto tra i due mondi, arrivando a sentirsi

appartenenti a entrambe le comunità. Detto in altri termini, i membri del quarto sottogruppo avevano “*achieved a comfortable bicultural identity*”⁵¹ (Lambert, 1967, p. 108).

Altri studi condotti da Lambert (1980) dimostrano che la proiezione di sentimenti negativi nei confronti di un altro gruppo etnolinguistico può interferire nel processo di acquisizione della lingua del gruppo corrispondente; al contrario, atteggiamenti di apertura, interesse e curiosità possono favorirne l'apprendimento. Lambert distingue tra due principali modelli di apprendimento linguistico: il modello sottrattivo, associato all'assimilazione, e il modello additivo, riconducibile all'integrazione. Nel primo caso, gli individui – solitamente appartenenti a gruppi minoritari – acquisiscono la lingua della società dominante, spesso perdendo la propria lingua materna. Questo fenomeno può essere legato all'attribuzione di un maggiore prestigio alla lingua e alla cultura dominanti, percepite come superiori rispetto al proprio patrimonio linguistico e culturale. Il modello del bilinguismo additivo, invece, consentirebbe ai soggetti appartenenti a un gruppo minoritario di preservare la loro lingua materna, integrando al contempo una nuova lingua e un nuovo sistema culturale, senza che ciò comporti la perdita della propria identità linguistica e culturale.

Sebbene Lambert in questo studio faccia riferimento al costrutto di identità, egli tende a ridurlo a un insieme di atteggiamenti misurabili attraverso questionari strutturati. La sua metodologia manca di una componente relazionale che consenta di osservare le pratiche linguistiche dei soggetti in contesti reali, ad esempio mediante la somministrazione di interviste. Come osserva Block (2007), l'interesse di Lambert non sembra risiedere tanto nell'analisi approfondita dell'esperienza soggettiva dell'identità biculturale, quanto piuttosto nella possibilità di “formare” individui capaci di sviluppare tale biculturalismo, così da costruire una società meno etnocentrica e più tollerante. D'altra parte, sebbene descrivere e analizzare un costrutto complesso come l'identità – e in particolare l'identità etnica – attraverso modelli rigidi risulti senza dubbio riduttivo e semplicistico, è bene sottolineare come le categorie proposte da Lambert (assimilazione e integrazione) possano comunque rappresentare strumenti utili: non solo perché consentono di mettere in dialogo la psicologia sociale e la linguistica applicata, ma anche perché permettono di

⁵¹ “Raggiunto un'identità biculturale confortevole”.

comprendere in che modo l'apprendimento di una seconda lingua influenzi l'identità etnica e, viceversa, come l'identità etnica possa condizionare i percorsi di acquisizione linguistica.

Inoltre, come osserva Lambert (1963), i soggetti bilingui interiorizzano due simboli per ogni referente, ovvero acquisiscono due sistemi distinti di associazione tra un oggetto (il referente) e la parola (il simbolo). E tuttavia, se le due lingue vengono apprese nello stesso contesto, i soggetti tendono a considerare i due idiomi intercambiabili. Questo tipo di apprendimento definito *bilinguismo composto* rende i parlanti più soggetti all'interferenza linguistica, ovvero allo scambio involontario di parole tra le due lingue. Al contrario, quando le lingue vengono apprese in contesti separati, si sviluppano due sistemi linguistici più autonomi e distinti. In questo caso si parla di *bilinguismo coordinato*, e il soggetto è meno incline all'interferenza linguistica, riuscendo a mantenere separate le due lingue, sia a livello lessicale che concettuale. Il contesto di apprendimento influisce in modo significativo sull'uso della lingua: nel caso del bilingue composto, il passaggio da una lingua all'altra avviene con maggiore facilità ed è spesso determinato da segnali esterni (ad esempio l'uso delle parole da parte dell'interlocutore, oppure la situazione comunicativa). Il bilingue coordinato, invece, è in grado di riconoscere e mantenere distinti i due ambienti linguistici, e di conseguenza usare la lingua appropriata a seconda del contesto.

1.3.2 La Teoria dell'Accomodamento Comunicativo

La Teoria dell'Accomodamento Comunicativo (*Communication Accommodation Theory*) (CAT), formulata negli anni Settanta dallo psicologo sociale Howard Giles, è stata sottoposta nel tempo a diverse revisioni. Tale teoria può essere uno strumento utile per comprendere e spiegare le ragioni e le motivazioni alla base dei processi comunicativi, nonché le conseguenze di tali scelte. La CAT colloca le dinamiche della comunicazione interpersonale all'interno del più ampio contesto dell'interazione tra gruppi sociali; in questo senso, la CAT consente di comprendere come la comunicazione tra individui sia spesso determinata più dalle nostre identità sociali, che da quelle personali. Secondo tale teoria, la comunicazione non si configura come un processo neutro legato al mero scambio di informazioni, ma implica spesso anche i processi che regolano le diverse appartenenze culturali, attraverso il meccanismo dell'accomodamento.

L'accomodamento può essere definito come una strategia attraverso la quale i soggetti modificano e adattano i propri comportamenti comunicativi per generare una maggiore vicinanza o distanza con l'interlocutore. Tra le diverse strategie di accomodamento individuate, la *convergenza* è stata la più studiata, tanto da costituire il nucleo centrale della CAT. Questa strategia consiste nel cercare di adattare il proprio comportamento comunicativo, soprattutto a livello verbale, così da sovrapporlo con quello del proprio interlocutore. Le ragioni possono essere molteplici: ad esempio, adottare uno stile comunicativo affine a quello dell'altro può servire ad aumentare la propria credibilità. All'opposto della convergenza si colloca la *divergenza*: i soggetti ricorrono a tale strategia per segnare una distanza con l'altro, talvolta finalizzata a rivendicare la propria appartenenza culturale in contesti in cui questa risulta marginalizzata. Una strategia simile alla divergenza è il *mantenimento*, ovvero la scelta di preservare il proprio stile comunicativo, indipendentemente dalle norme prevalenti nel contesto di riferimento. Inoltre, nei contesti multilingue, i soggetti possono scegliere di divergere verso una terza lingua – considerata come neutrale – così da comunicare in un idioma slegato dal contesto sociale e culturale di appartenenza superando in questo modo eventuali tensioni etnolinguistiche (Sachdev, Giles, & Pauwels, 2012, p. 395).⁵²

Una delle principali motivazioni alla base dell'adozione della strategia della *convergenza* risiede nel desiderio di ottenere un riconoscimento: adattarsi allo stile comunicativo verbale dell'altro, rendendo dunque il proprio stile simile a quello dell'interlocutore, può consentire al soggetto di ricevere apprezzamento, rispetto e approvazione sociale. In altre parole, quanto più il parlante sovrappone il proprio stile comunicativo a quello del suo interlocutore, tanto più potrà aspettarsi di ottenere delle ricompense sul piano relazionale. E tuttavia, il rischio di adottare questa strategia comunicativa è quello di perdere aspetti rilevanti della propria identità sociale o personale. Tale processo “assimilativo” potrebbe non solo condurre a una perdita di alcune sezioni del sé, ma anche suscitare reazioni negative da parte dei membri del proprio *ingroup*, i quali potrebbero interpretare il comportamento accomodante come una forma di “tradimento”. Al contrario, la strategia

⁵² Le strategie di *convergenza* e di *divergenza* possono essere orientate “verso l'alto” o “verso il basso”, a seconda delle necessità, da parte del parlante, di adeguarsi ai modelli linguistici adottati dagli interlocutori appartenenti a classi sociali superiori o inferiori (Giles & Ogay, 2013).

della divergenza è motivata dalla necessità di differenziarsi dall'*outgroup*, valorizzando i propri tratti culturali e la propria lingua. Inoltre, questa scelta comunicativa si verifica con maggiore frequenza quando i soggetti coinvolti valutano l'interazione in termini "intergruppi", piuttosto che "interindividuali". Secondo Giles & Ogay (2013), un'interazione intergruppi è quella in cui i soggetti si relazionano tra di loro sulla base delle loro molteplici appartenenze sociali. Al contrario, nell'interazione interindividuale gli individui adottano una comunicazione nella quale emergono le differenze legate alla personalità, piuttosto che questioni inerenti alla propria etnia, età o il genere di appartenenza.

1.3.3 Processi motivazionali e scelte identitarie nell'apprendimento della seconda lingua

Se la CAT pone l'attenzione sulle dinamiche di adattamento linguistico attuate dai soggetti nei contesti intergruppo, il concetto di "vitalità etnolinguistica", introdotto da Giles et al. (1977) e il modello sviluppato successivamente da Clément (1986) consentono di approfondire come i processi motivazionali possano guidare l'apprendimento di una nuova lingua. Secondo Giles et al., la vitalità etnolinguistica rappresenta l'insieme dei fattori che determinano lo *status* e la forza di un gruppo all'interno di un determinato contesto sociale. A partire da queste considerazioni, Clément elabora un modello secondo cui il processo di apprendimento di una seconda lingua è strettamente legato alla motivazione dell'individuo; quest'ultima è influenzata da due fattori principali: la "vitalità etnolinguistica relativa" del proprio gruppo di appartenenza rispetto all'*outgroup*, e la frequenza del contatto intergruppo. La "vitalità etnolinguistica relativa" è determinata da alcuni indicatori legati allo *status* sociale dei gruppi linguistici, come il livello di sviluppo socio-economico, la rappresentanza demografica e il sostegno istituzionale. Essa è considerata tanto più bassa quanto più il gruppo di riferimento presenta limitate risorse economiche o un basso livello demografico; al contrario, gruppi con maggiore potere godono di una maggiore vitalità etnolinguistica. Tuttavia, secondo Clément questi parametri devono essere interpretati in chiave soggettiva: ciò che conta è la percezione individuale di tale vitalità. La vitalità etnolinguistica percepita influisce sulla motivazione attraverso due dinamiche contrapposte: l'integrazione, ovvero il desiderio di far parte del gruppo della seconda lingua, e la paura dell'assimilazione, ovvero il timore che l'acquisizione di una nuova lingua e l'assimilazione a una nuova

cultura comporti la perdita dei propri tratti identitari originari. Quando un individuo percepisce il proprio gruppo come caratterizzato da bassa vitalità, è generalmente più motivato ad apprendere la lingua dominante, mostrando maggiore apertura all'integrazione e una minore resistenza all'assimilazione. Questo accade soprattutto nel caso dei gruppi minoritari, che vedono nell'ingresso della cultura dominante un'opportunità per accedere a risorse e servizi; in tal caso l'assimilazione può essere più desiderata anziché temuta. Al contrario, una percezione elevata della vitalità del proprio gruppo, pur non riducendo necessariamente la motivazione all'apprendimento linguistico, potrebbe attivare meccanismi di resistenza all'assimilazione, soprattutto se l'acquisizione della lingua straniera viene percepita come una minaccia per l'integrità identitaria del sé. Accanto a questo primo processo motivazionale, il modello di Clément ne individua un secondo, che riguarda la frequenza con la quale un individuo si relaziona con un altro gruppo etnico. Quanto più un soggetto ha contatti significativi con il nuovo gruppo, tanto più la sua fiducia nelle sue competenze linguistiche aumenterà, rafforzando la sua motivazione all'apprendimento (Clément, 1986).

Secondo il modello elaborato da Clément, l'apprendimento di una seconda lingua è quindi influenzato principalmente dal concetto di "vitalità etnolinguistica" e dalla frequenza dei contatti intergruppo. Tuttavia, l'apprendimento di una nuova lingua può essere analizzato adottando uno sguardo più ampio, che tenga conto delle scelte identitarie e culturali compiute dall'individuo. In questa direzione si colloca l'influente contributo dello psicologo sociale John W. Berry (1997), il quale ha identificato quattro strategie di acculturazione possibili per i soggetti migranti: l'assimilazione, l'integrazione, la separazione e la marginalizzazione.⁵³ Secondo la prospettiva di Berry, la conoscenza della lingua dominante potrebbe facilitare i processi di acculturazione – per esempio, nel reperimento di un impiego, o nella costruzione di relazioni sociali – mentre, al contrario, la sua mancanza potrebbe ostacolarli.

⁵³ Sebbene l'autore attribuisca una valenza positiva al termine "integrazione", considerandolo un buon esito del processo di acculturazione, tale concetto verrà problematizzato nel secondo capitolo, in quanto rischia di proporre una visione centrata su un posizionamento occidentale che non tiene conto della prospettiva di chi emigra.

1.3.4 Quali processi alla base della motivazione e quali legami con l'apprendimento di una seconda lingua

Per approfondire i processi psicologici alla base della motivazione, può essere utile soffermarsi sulla Teoria dell'auto-determinazione elaborata da Deci & Ryan (1985): questa teoria evidenzia come fattori sia individuali che ambientali possano influenzare, positivamente o negativamente, l'emergere dei processi motivazionali, offrendo un quadro teorico utile per comprendere in profondità le dinamiche sottese alla motivazione. Secondo tale teoria, la motivazione si articola in due forme principali: intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca riguarda l'innata propensione degli individui a esplorare e ad apprendere per un puro desiderio di conoscenza, anche in assenza di ricompense o premi esterni. Questa inclinazione si osserva già nei bambini, che nei primi anni di vita sono naturalmente portati all'esplorazione e all'apprendimento, senza bisogno di ricevere in cambio alcun incentivo. Tuttavia, lo sviluppo e il mantenimento della motivazione intrinseca richiedono la coesistenza di condizioni ambientali favorevoli e di risorse interne individuali; in particolare, un soggetto sarà maggiormente motivato a perseguire i propri obiettivi non solo se percepirà di possedere competenze adeguate per affrontare il compito, ma anche se avrà sviluppato un senso proprio di autodeterminazione. La motivazione intrinseca viene inoltre rafforzata dalle valutazioni positive che il soggetto riceve in merito alle sue competenze; al contrario, giudizi negativi o esperienze umilianti possono determinare una sua riduzione. Ryan & Deci (2000) sottolineano inoltre che i premi e le ricompense materiali esterne possono compromettere la motivazione intrinseca, poiché si riduce il senso di autonomia del soggetto – condizione essenziale per l'attivazione di tale forma motivazionale. Non solo: anche scadenze, pressioni esterne e direttive imposte agiscono in modo analogo alle ricompense, riducendo la motivazione interna; tali vincoli vengono infatti percepiti dal soggetto come interferenze esterne che limitano la sua libertà di scelta e l'autodeterminazione. La motivazione estrinseca, invece, si riferisce al perseguimento di un'attività finalizzata al raggiungimento di un obiettivo esterno al soggetto, ovvero non sovrapponibile al suo desiderio intrinseco – a differenza invece della motivazione intrinseca, che implica l'impegno del soggetto in un'attività per il piacere e la soddisfazione che essa stessa genera.

Per quanto concerne l'ambito educativo, sono stati delineati tre livelli di motivazione estrinseca: *la regolazione esterna*, *la regolazione introiettata* e, infine, *la regolazione identificata*. Nel caso della *regolazione esterna*, le azioni dell'individuo sono motivate esclusivamente da incentivi o ragioni esterne. Se l'apprendimento di una seconda lingua è determinato da un beneficio esterno (ad esempio, un premio, o una ricompensa), il venir meno di tale incentivo comporterebbe una perdita di motivazione: in assenza di quella ricompensa, l'individuo non avrebbe infatti alcun motivo per proseguire l'apprendimento. Per quanto concerne il secondo livello, la *regolazione introiettata*, il soggetto interiorizza un sistema di pressioni che lo porta a imporsi di portare a compimento un compito. In questo caso, sebbene la spinta motivazionale sia interna, essa non deriva da un reale desiderio o da una scelta autentica del soggetto, bensì da una forma di obbligazione morale. Nell'ambito dell'apprendimento di una seconda lingua, ciò si traduce nella situazione in cui l'individuo sente di dover studiare una seconda lingua per alleviare il senso di colpa o la vergogna che proverebbe nel non conoscerla. Infine, la *regolazione identificata* si manifesta nel caso in cui l'individuo investe tempo ed energie nell'apprendimento di una seconda lingua poiché riconosce il valore e l'importanza dell'attività. In questo caso, la motivazione nasce dalla consapevolezza, da parte dell'individuo, del valore formativo o professionale dell'apprendere una seconda lingua (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003).

A partire dalla teoria elaborata da Ryan e Deci (1985) e dal modello degli orientamenti nell'apprendimento di una seconda lingua sviluppato da Clément, & Kruidenier (1983), Noels, Pelletier, Clément e Vallerant (2003) hanno condotto uno studio volto a indagare la validità dei processi motivazionali intrinseci ed estrinseci nell'apprendimento di una seconda lingua. Lo studio ha coinvolto un gruppo di studenti dell'Università di Ottawa – un'istituzione bilingue dove agli studenti è richiesto di sapersi esprimere in due lingue: inglese e francese. I risultati hanno dimostrato che livelli più elevati di competenza e libertà di scelta sono correlati a un livello di motivazione maggiormente autodeterminato; al contrario, quando l'apprendimento è percepito dal soggetto nei termini di un'imposizione esterna, o di un obbligo morale, la motivazione risulta significativamente ridotta. In linea con quanto emerso dalle teorie di Ryan e Deci, lo studio ha messo in luce come l'interiorizzazione personale del valore dell'apprendimento della seconda lingua favorisca una maggiore soddisfazione e perseverazione nello studio. Traslando questi

risultati nell'ambito del contesto migratorio, è possibile sostenere che, qualora l'apprendimento della seconda lingua sia motivato esclusivamente da fattori esterni (come, ad esempio, obblighi burocratici, o la percezione di doversi assimilare al sistema culturale e linguistico del paese ospitante) la percezione di libertà del soggetto venga fortemente compromessa. In questo caso, l'apprendimento della seconda lingua può essere accompagnato da sentimenti negativi, che rischiano di danneggiare anche il rapporto del soggetto con la lingua nel lungo periodo. Al contrario, quando la spinta motivazionale ad apprendere la nuova lingua nasce dal desiderio di acquisire nuove conoscenze, di poter comunicare efficacemente o di costruire relazioni significative nel nuovo contesto, essa è accompagnata da un aumento del senso di competenza e di autonomia. In questo caso, il processo di apprendimento è intrinsecamente motivato, e pertanto più soddisfacente, stabile e duraturo.

Tuttavia, come verrà discusso nelle pagine successive, le teorie di Berry, così come quelle di Giles e Clément, – e, più in generale, i modelli che considerano esclusivamente la motivazione individuale come unico fattore determinante nel complesso processo di apprendimento della seconda lingua – necessitano di essere rilette criticamente, attraverso un approccio che metta in luce le relazioni di potere che attraversano tale processo.

1.3.5 Una prospettiva critica: il contributo di Norton e colleghi

Sebbene le teorie discusse nelle pagine precedenti abbiano apportato importanti contributi nell'ambito della psicologia sociale, esse trascurano alcune questioni cruciali legate all'apprendimento della seconda lingua. In questo senso, la prospettiva di Norton (2000) amplia la riflessione sull'acquisizione di una seconda lingua, mettendo in relazione il percorso di apprendimento della seconda lingua con le dinamiche di potere che inevitabilmente lo attraversano. Le teorie della psicologia sociale, pur riconoscendo l'influenza dei fattori esterni – come mostrato nelle teorie elaborate da Ryan e Deci – tendono comunque a interpretare il soggetto come un individuo sostanzialmente autonomo. Inoltre, evitano di problematizzare il mondo sociale in cui sono inseriti gli apprendenti, trascurando le disuguaglianze strutturali e le relazioni di potere che influenzano concretamente le possibilità di apprendimento della lingua dominante. La motivazione è infatti profondamente influenzata dalle strutture sociali, in particolare nei contesti segnati da disuguaglianze di potere, e tende a mutare nel tempo e nello spazio.

Norton prosegue la sua analisi sostenendo che l'identità si struttura a partire dal desiderio: desiderio di riconoscimento, di affiliazione e di sicurezza. E tuttavia, i desideri che plasmano le sfaccettature della nostra identità sono strettamente legati alle condizioni materiali che ne determinano le concrete possibilità di realizzazione. E dunque, la complessa domanda "chi sono?" non può che essere strettamente connessa al quesito: "cosa mi è concesso fare?". Accade invece più frequentemente che il desiderio di apprendere una seconda lingua sia attraversato da sentimenti ambivalenti. Riprendendo Bourdieu e Passeron e il loro concetto di *capitale culturale*, Norton osserva che alcune forme di sapere hanno un valore di scambio più elevato di altre, poiché permettono di accedere a risorse simboliche e materiali significative per il soggetto. È in questo quadro che l'autrice introduce il concetto di *investment* (Norton Peirce, 1995) per indicare l'investimento simbolico e identitario che il soggetto compie nell'apprendimento di una nuova lingua. Parlare, infatti, non presuppone un mero scambio di informazioni: implica invece un processo continuo di ridefinizione del sé e della propria collocazione nel mondo sociale. L'investimento nella lingua seconda produce dunque trasformazioni a livello identitario – identità che si costruiscono e si trasformano nella relazione con l'altro; tale investimento è determinato da dinamiche storiche, sociali ed economiche di potere. I termini di "motivazione" e di "*investment*", dunque, non sono né da sovrapporre né da contrapporre: appartengono a campi epistemologici distinti, ma possono essere letti in chiave complementare. Le teorie psicologiche sono state infatti elaborate in un periodo in cui l'identità era interpretata come un costrutto rigido, e anche le differenze individuali – motivazione, stili di apprendimento – erano lette come tratti stabili e non relazionati al contesto. Di conseguenza, l'insuccesso nell'apprendimento linguistico veniva interpretato nei termini di una scarsa motivazione, secondo un'ottica binaria e individualizzante. La prospettiva di Norton consente invece di decostruire questa visione e di interpretare l'identità come un luogo dinamico, attraversato da tensioni, negoziazioni e trasformazioni che avvengono anche attraverso la lingua (Darvin, & Norton, 2023). In quest'ottica, un apprendente potrebbe decidere di apprendere la lingua del paese d'accoglienza per poter accedere a risorse simboliche e materiali, aumentando il suo potere simbolico e sociale (Darvin & Norton, 2017). Tuttavia, dimensioni legate alla discriminazione razziale, alle disuguaglianze sociali e alle asimmetrie di potere possono ostacolare l'apprendimento linguistico anche in presenza di una forte motivazione

individuale. In questo senso, il concetto di *investment* permette di superare una visione individualista dell'apprendimento, tenendo conto delle strutture sociali diseguali che permeano la società, e riconoscendo che le scelte individuali sono sempre situate e condizionate da relazioni di potere. Inoltre, le teorie psicologiche classiche sull'acquisizione della seconda lingua sono state sviluppate in un contesto storico in cui l'apprendimento della lingua dominante veniva considerato come condizione necessaria per l'integrazione. In questa prospettiva, erano i migranti a dover attraversare processi di "adeguamento" e allineamento unidirezionale al sistema culturale e valoriale del nuovo contesto di vita. Nel XXI secolo, tuttavia, l'intensificarsi dei flussi di persone, beni, pensieri e linguaggi ha trasformato profondamente i processi di migrazione stessi (Darvin & Norton, 2023). I soggetti migranti vengono oggi riconosciuti come agenti transnazionali, impegnati in processi e relazioni che coinvolgono simultaneamente il "qui" e "l'altrove". A livello identitario, questo implica una decostruzione della visione essenzialista dell'identità, intesa come costruito fisso, stabile e monolitico, a favore di una concezione più fluida e ibrida, in cui più appartenenze possono coesistere e intersecarsi (Vertovec, 2001). In accordo con questa prospettiva, Kramsch (2013), sostiene che l'apprendimento di una seconda lingua consente all'apprendente di occupare nuove *posizioni soggettive* – posizioni fluide e ibride che si possono collocare, per dirla con Bhabha, (1994) in un "terzo spazio": uno spazio intermedio tra lingue, culture e identità. In tale contesto, l'apprendente sviluppa quella che Kramsch (2008) definisce una *competenza simbolica*: la capacità non sono di sapersi esprimere in più idiomi, ma di comprenderne i significati profondi e le implicazioni di potere, negoziando il proprio esistere nel mondo attraverso la lingua. I parlanti autoctoni e "stranieri" si trovano implicati in un processo di comprensione reciproca, o, come direbbe Clifford Geertz, cercano di "*catching of 'their' views in 'our' vocabularies*"⁵⁴ (Geertz, 1983, p. 10). Come per Norton e per Kramsch, anche per Pennycook (1989) la lingua non è un dispositivo neutro, bensì uno strumento profondamente implicato nelle dinamiche di potere. In particolare, l'autore mette in luce i legami tra l'educazione e la politica, con particolare attenzione al campo dell'educazione linguistica. A questo proposito, Pennycook riporta l'esempio della diffusione globale dell'inglese: una lingua che, da semplice mezzo comunicativo, si è imposta come lingua del potere, contribuendo alla

⁵⁴ "catturare le 'loro' visioni nelle 'nostre' parole".

subordinazione linguistica e simbolica dei paesi ex-colonie nei confronti della madrepatria britannica. Non per caso Peirce (1989) scrive: “*english, like all other languages, is thus a site of struggle over meaning, access, and power*”⁵⁵ (p. 405).

Le riflessioni di Pennycook sottolineano dunque non solo la natura non neutrale della lingua, ma anche i suoi intrecci con le strutture del potere. A partire da questa prospettiva, nel capitolo successivo verranno approfonditi i complessi legami tra la lingua e il potere, mettendo in luce, attraverso la lente postcoloniale, come una riflessione sull'apprendimento di una seconda lingua nel contesto migratorio non possa prescindere dall'analisi delle dinamiche di potere che sottendono questi processi.

⁵⁵ “L’inglese, come tutte le altre lingue, è un luogo di conflitto per la costruzione del significato, l’accesso e il potere”.

CAPITOLO 2: La lingua e il potere

2.1 Definizione di colonialismo e di studi postcoloniali

Il termine “postcoloniale” possiede un’ambiguità epistemologica che rende difficile l’elaborazione di una sua definizione, anche a causa del suo carattere vago ed eterogeneo, dovuto alla sua natura interdisciplinare. Il suffisso “post” del termine sembrerebbe suggerire il superamento della condizione coloniale; tuttavia, stabilire, all’interno della storia, quando ha avuto inizio il postcolonialismo presenta non poche difficoltà. Se il colonialismo si configura come un fenomeno volto alla conquista, all’occupazione e al controllo di territori stranieri, è possibile affermare che tale fenomeno fosse già presente nella storia, a partire dalla Grecia antica (Mellino, 2021). Tuttavia, il colonialismo moderno possiede dei tratti peculiari che lo differenziano da forme precedenti di colonialismo. La differenza sostanziale risiede nel fatto che i precedenti colonialismi erano di natura pre-capitalista; il colonialismo moderno, invece, ha avuto da perno per la nascita e lo sviluppo del capitalismo. Il colonialismo europeo non si limitò solo a sfruttare le terre che si trovavano oltre i confini d’Europa, ricavandone beni e ricchezza, ma produsse una ristrutturazione delle economie dei paesi conquistati, costituendo altresì un complesso sistema di esportazione e importazione di risorse umane e di beni materiali tra i paesi colonizzati e quelli colonizzatori. Le persone provenienti dagli stati africani venivano deportate nelle Americhe, dove erano costrette a lavorare nelle piantagioni che producevano beni spesso destinati al mercato europeo, come nel caso dello zucchero. Nelle metropoli europee, invece, venivano importati schiavi, “lavoratori forzati” e materie prime, con lo scopo di produrre beni destinati alle città europee (Loomba, 2000, p. 22).

Poiché la condizione coloniale appare oggi terminata, si potrebbe assumere che il mondo odierno sia postcoloniale. Pertanto, il termine potrebbe richiamare un periodo storico successivo ai processi di decolonizzazione avvenuti nei territori colonizzati. A questo proposito, tuttavia, Ella Shohat pone una domanda legittima: “*When exactly, then, does the "post-colonial" begin?*” (1992, p. 103),⁵⁶ dal momento che i paesi soggetti al dominio coloniale sono riusciti a ottenere l’indipendenza all’interno di un lasso di tempo che

⁵⁶ Da questo momento in poi, salvo diversa indicazione, le traduzioni dai testi originali sono a cura della scrivente. A questo proposito: “Quando esattamente, allora, ha inizio il postcoloniale?”

comprende tre secoli. Inoltre, è importante sottolineare che l'indipendenza di un paese dalla sua madrepatria potrebbe essere meramente formale; ciò accade quando l'ex colonia continua a essere economicamente o culturalmente dipendente dal paese coloniale.

Un'ulteriore contraddizione insita nel termine riguarda l'aggettivo "coloniale". Troppo spesso viene dato per scontato che l'unica storia che definisce e che caratterizza le società "postcoloniali" sia quella coloniale. La studiosa letteraria indiana Ania Loomba (2000) pone l'accento sulla necessità di considerare anche la "storia precedente" di queste società – una storia che richiede di essere indagata per cercare di comprendere la complessità di culture profonde e sfaccettate. Il colonialismo, infatti, non si è sviluppato a partite da una tela bianca, e pertanto non può essere completamente esaustivo circa le molteplici sfumature che caratterizzano e che hanno caratterizzato le società "postcoloniali". Sebbene risulti fondamentale cercare di non romanticizzare le culture indigene, è altresì importante evitare di definire queste società solo ed esclusivamente sulla base dei loro rapporti con il colonialismo. Come infatti afferma Vaughan (1993), gli storici hanno potuto dimostrare – almeno per ciò che concerne l'Africa – che il colonialismo ha rappresentato "*a minor interruption*"⁵⁷ (1993, p. 47) all'interno di una ricca e complessa storia.

Per le ragioni sopracitate risulta fondamentale qualificare correttamente il termine "postcoloniale", evitando di scadere in semplificazioni che ne riducono la complessità. A questo proposito, la definizione fornita da Mezzadra (2008), consente di mettere in luce il carattere complesso insito nell'espressione, legato a una questione che non solo non può essere relegata a un tempo passato, ma che continua a perpetrare la sua influenza nel mondo odierno su molteplici livelli:

il tempo postcoloniale è quello in cui, contemporaneamente, l'esperienza coloniale appare consegnata al passato e, proprio per le modalità con cui il suo "superamento" si è realizzato, si installa al centro dell'esperienza sociale contemporanea, con il portato di dominazione, ma anche di insubordinazione, che la contraddistingue. (Mezzadra, 2008, p. 25)

Alla luce delle difficoltà insite nella stessa formulazione di una definizione di studi postcoloniali, è utile richiamare anche la nozione di Young (2005), secondo cui il

⁵⁷ "Un'interruzione minore".

postcolonialismo è “un corpus di scritti il cui obiettivo principale è cambiare i modi dominanti di pensare i rapporti tra mondo occidentale e non occidentale” (p. 8). In questa prospettiva, esso non può essere ridotto a una mera disciplina accademica, ma si configura come una postura epistemologica che decostruisce l’assunto secondo cui l’Occidente rappresenti l’unico punto di vista legittimo da cui osservare la realtà. Inoltre, il postcolonialismo decostruisce la concezione binaria, profondamente radicata nella società contemporanea, secondo cui esisterebbe una netta separazione tra l’Occidente e l’Oriente, attribuendo al primo una superiorità morale, intellettuale e culturale rispetto al secondo. Tale linea di demarcazione fu effettivamente tracciata nel corso del XIX secolo, quando le principali potenze coloniali europee si spartirono nove decimi dell’intera superficie terrestre, assoggettandola e imponendo il proprio dominio sui territori conquistati (Young, 2005).

Per comprendere come l’Occidente sia giunto a definire se stesso attraverso un processo di sistematica deumanizzazione dell’“altro”, nelle pagine che seguono verranno esaminate le brillanti teorie di Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha, spesso definiti come la “Santa Trinità” della teoria postcoloniale. Said, influenzato dalla teoria foucaultiana, interpreta le rappresentazioni dell’altro alla luce del concetto di “discorso”; Spivak, il cui pensiero è plasmato dalle teorie decostruzioniste (è lei a tradurre in inglese l’opera di Jacques Derrida), pone l’accento sul ruolo del paradigma imperialista nel processo di costruzione delle identità dei popoli colonizzati, con particolare attenzione alle questioni relative al genere e all’etnia; infine, Bhabha, la cui riflessione affonda le radici nella teoria lacaniana, analizza i processi di “formazione” del soggetto coloniale e gli spazi ibridi dell’“incontro” tra colonizzatori e colonizzati (Cometa, 2004).⁵⁸

⁵⁸ Per approfondire ulteriormente le problematiche legate alla questione postcoloniale e alla teoria postcoloniale si rimanda al volume di Leela Gandhi *Postcolonial Theory: A Critical Introduction* (1998).

2.2 Said e Orientalismo

La nascita degli studi postcoloniali viene fatta risalire alla pubblicazione nel 1978 del testo *Orientalismo* di Edward Said. Il brillante e controverso lavoro dell'autore palestinese rappresenta un punto di svolta nello studio della condizione coloniale; Said illustra come "l'Oriente" – e di conseguenza l'altro da sé – sia stato deturpato, deteriorato e deformato, unicamente perché si trova al di là dei confini dell'Europa. Nella storia coloniale la cultura e il sapere dell'Occidente hanno assunto la funzione di dispositivi di controllo, di dominio e di assoggettamento, contribuendo all'affermazione del potere coloniale. Il testo di Said ha pertanto consentito agli studiosi del colonialismo di svelare gli innumerevoli substrati discorsivi che permeano le storie di dominazione, e che rappresentano l'altro nei termini di un essere inferiore, incivile e infantile. Tali rappresentazioni abbondano nelle opere letterarie e artistiche; ma anche nelle discipline storiche, antropologiche e filologiche (Dirks, 2002). L'opera di Said è stata fortemente influenzata dal lavoro di Foucault, e in particolare dall'analisi dei legami e degli intrecci esistenti tra le categorie del sapere, della verità e del potere. L'orientalismo è infatti da intendersi nei termini di un *discorso*, ovvero di un dispositivo che costruisce la realtà sulla base di determinate regole, e che non si può dire vero o falso in senso assoluto:

in ogni società la produzione del discorso è insieme controllata, selezionata, organizzata e distribuita tramite un certo numero di procedure che hanno la funzione di scongiurarne i poteri e i pericoli, di padroneggiarne l'evento aleatorio, di schivarne la pesante, temibile materialità (...).

Poiché, già nei poeti greci del VI secolo, il discorso vero – nel senso forte e valorizzato del termine – il discorso vero per cui si aveva rispetto e terrore, quello al quale bisognava pur sottomettersi, perché regnava, era il discorso pronunciato da chi di diritto, e secondo il rituale richiesto; era il discorso che diceva la giustizia e attribuiva a ciascuno la sua parte; era il discorso che, profetizzando il futuro, non solo annunciava quel che stava per accadere, ma contribuiva alla sua realizzazione, comportava l'adesione degli uomini e si tramava così col destino. Ed ecco che un secolo più tardi la più alta verità non risiedeva più ormai in quel che il discorso era o in quel che faceva, bensì in quel che diceva (...). (Foucault, 2004, pp. 4-5; p.8)

L'Oriente, pertanto, non si configura come un luogo fisico descritto attraverso una serie di rappresentazioni e immagini artistiche, letterarie e scientifiche; al contrario, sono le immagini e le rappresentazioni che costruiscono luoghi e civiltà come l'Oriente, su cui vengono proiettati stereotipi, pregiudizi e desideri, filtrati dalla coscienza europea.

Said (1994), tuttavia, rifiutò di identificare il suo lavoro all'interno della critica postcoloniale, e denunciò spesso nei suoi lavori il posizionamento di quella parte degli intellettuali che è solita rifugiarsi all'interno delle mura confortevoli e innocue dell'accademia, e che non intende "usare la parola in pubblico" (p. 37), non prendendo mai posizione. In *Dire la verità* (1994) Said espone i limiti della specializzazione, e di "un formalismo tecnico esasperato" (Said, 1994, p. 85) che riduce il sapere all'interno di categorie anguste e soffocanti, e che conduce l'intellettuale a un isolamento dalla società. Per Said, invece, un intellettuale viene qualificato dal suo impegno politico che deve travalicare i confini dell'università; dalla sua propensione a difendere i deboli, ovvero coloro i quali "non hanno rappresentanza" (p. 36), e dalla denuncia pubblica dei soprusi compiuti dagli oppressori ai danni degli emarginati, anche a costo di risultare "meno popolari". Sebbene diversi autori abbiano sottolineato le debolezze inerenti alle posizioni di Said,⁵⁹ è importante sottolineare quanto la critica postcoloniale spesso rimanga circoscritta all'ambito accademico, evitando di prendere posizioni marcatamente politiche (Mellino, 2021, p. 56).

Sebbene Said non intenda riconoscere il suo lavoro all'interno degli studi postcoloniali, è indubbio il fatto che la sua opera rappresenti un punto di svolta fondamentale all'interno degli studi sul colonialismo. Infatti, nonostante diversi intellettuali occidentali anticiparono alcune delle tesi di Said, approfondendo i legami tra la produzione culturale delle società coloniali e la loro progressiva presa di possesso sul mondo, l'opera di Said, attraverso l'integrazione delle analisi foucaultiane, ha messo in luce le connessioni tra il potere e le strutture di pensiero (Loomba, 2000). In *Orientalismo* Said problematizza il

⁵⁹ Per un approfondimento delle principali controversie legate all'opera di Edward Said, si rimanda a Bart Moore-Gilbert (1997), *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics*, e a Daniel Martin Varisco (2007), *Reading Orientalism: Said and the Unsaid*, Seattle. Nell'opera di Moore-Gilbert vengono sollevate critiche rivolte ai tre principali esponenti della teoria postcoloniale – Said, Bhabha e Spivak – in particolare riguardo allo stile di scrittura, descritto come oscuro e complesso, e al posizionamento teorico ritenuto da alcuni eccessivamente eurocentrico. Il lavoro di Varisco, invece, si concentra esclusivamente sull'opera *Orientalismo*, che viene problematizzata attraverso una lettura critica supportata da oltre 600 riferimenti bibliografici.

modo in cui l'Occidente ha conosciuto – e costruito – l'Oriente, attraverso la creazione di immagini e rappresentazioni distorte, veicolate soprattutto dalle forme del sapere occidentale, che a loro volta consentivano di rafforzare il potere coloniale. Inoltre, la rappresentazione di un Oriente esotico, erotico arretrato e corrotto ha contribuito alla definizione di un Occidente moderno e innovatore: attraverso la costruzione dell'Oriente, l'Europa ha definito l'Occidente per contrapposizione. L'Oriente è stato infatti dipinto come l'immagine contrastante dell'Occidente: il suo antagonista.

2.3 Fanon e Bhabha

Frantz Fanon, psichiatra martinicano, nel testo *Pelle nera, maschere bianche* (2015) indaga le dinamiche e le condizioni dell'incontro coloniale. Il suo è un lavoro clinico ancorato al sapere della psicoanalisi, disciplina che consente allo psichiatra di indagare il mondo psichico del soggetto, approfondendo le sue dimensioni cosce e inconse, e le sue lacerazioni psichiche. In particolare, sembra che l'opera di Fanon abbia subito l'influsso degli studi psicoanalitici di Jacques Lacan.⁶⁰ Sia Fanon che Lacan riconoscono i limiti dell'approccio psicoanalitico tradizionale, legati a un posizionamento eurocentrico che indaga la condizione umana e familiare da un punto di vista prettamente occidentale, e pertanto, difficilmente generalizzabile a un livello universale (Richards, 2021).

In *Pelle nera maschere bianche* (2015) Fanon avvia una riflessione in merito alla condizione di alienazione vissuta dal soggetto Nero, che lo induce a mettere in atto dei meccanismi di identificazione con le persone bianche, finendo tuttavia per soffrire a causa dello scontro con la società bianca. L'opera di Fanon intreccia sguardi e discipline diverse, tra cui la psicoanalisi, la letteratura, la filosofia e l'ermeneutica (Siebert, 2012).

Nei suoi testi Fanon affronta la questione del razzismo presente all'interno delle società colonizzate, mostrando i paradossi e le ambivalenze di un fenomeno che discrimina l'altro in quanto ritenuto un essere inferiore:

Non, il n'est malheureusement pas exclu que des étudiants d'Afrique noire inscrits dans des collèges au nord du Sahara s'entendent demander par leurs camarades de lycée s'il existe des maisons chez eux, s'ils connaissent l'électricité, si dans leur famille ils pratiquent l'anthropophagie (...) Pareillement, dans certains jeunes États

⁶⁰ Per un approfondimento maggiore sui legami tra Fanon e Lacan, si rimanda al contributo di Hook (2020) *Fanon/Lacan: sites of intersection. Psychoanalysis and History*.

*d'Afrique noire des parlementaires, voire des ministres affirment sans rire que le danger n'est point d'une réoccupation de leur pays par le colonialisme mais de l'éventuelle invasion des « Arabes vandales venus du Nord».*⁶¹ (Fanon, 2016, p. 117)

L'individuo colonizzato, che all'interno del mondo razzista in cui vive viene sistematicamente svilto e deumanizzato, ambirà a sovrapporre alla sua pelle nera una maschera bianca, in quanto solo identificandosi con il Bianco potrà definirsi un uomo. Il processo di inferiorizzazione subito dal Nero, infatti, ha indotto il soggetto dalla pelle scura a credere che soltanto attraverso l'apprendimento della lingua del Bianco, dei suoi usi e costumi, e mediante l'instaurazione di una relazione sentimentale con il Bianco, egli potrà finalmente identificarsi con questo altro da sé. L'apprendimento della lingua europea consente al Nero di accedere all'universo di significati espresso in questa lingua, permettendogli di diventare un quasi-Bianco. Tuttavia, l'illusione di essere un uomo svanirà non appena il soggetto nero incrocerà lo sguardo del suo simile bianco, e a quel punto egli sarà ridotto a nient'altro che alla sua pelle scura: "Poi mi è toccato affrontare lo sguardo bianco. Una pesantezza inconsueta mi oppresse (...) Volevo essere uomo, nient'altro che uomo" (Fanon, 2015, pp. 110-112). L'immagine del sé che il bianco restituisce al nero è un'immagine deformata, trasfigurata dallo sguardo giudicante e disprezzante del bianco.

Cruciale ai fini dell'elaborazione delle analisi di Fanon è la nozione di Lacan dello *stadio dello specchio*, secondo la quale, in un periodo compreso tra i 6 e i 18 mesi di vita, il bambino è in grado di riconoscere la propria immagine allo specchio. La figura riflessa nello specchio restituisce al bambino l'immagine unificante di un *altro-da sé*, nel quale egli riconosce il suo corpo per la prima volta intero, non frammentato. Tuttavia, l'identificazione del bambino con l'*altro* riflesso nello specchio non può avvenire senza la conferma da parte dell'adulto, il quale conferisce un senso all'immagine riflessa (Bianchi, 2018).

⁶¹ "No, purtroppo non è raro che ad alcuni studenti dell'Africa nera iscritti in collegi a nord del Sahara venga chiesto dai loro compagni di liceo se nelle loro terre esistano le case, se conoscano l'elettricità, o se nelle loro famiglie si pratici il cannibalismo. (...) Allo stesso modo, in alcuni giovani Stati dell'Africa nera, parlamentari – e perfino ministri – affermano, senza alcun imbarazzo, che il vero pericolo non consiste in una possibile ricolonizzazione del loro paese da parte del colonialismo, bensì in un'eventuale invasione da parte degli "Arabi vandali venuti dal Nord".

Fanon sottolinea, tuttavia, come nel caso del bambino nero, all'interno dei processi di riconoscimento del sé e dell'altro, si presentino differenze significative:

Sarebbe certamente interessante, basandosi sulla nozione lacaniana dello *stadio dello specchio*, domandarsi in che misura l'*imago* del suo simile costruitasi nel giovane bianco all'età solita non subisca un'aggressione immaginaria alla comparsa del Nero. Una volta compreso questo processo descritto da Lacan, non resta più alcun dubbio sul fatto che il vero Altro del Bianco è e rimane il Nero. E viceversa. Solo che, per il Bianco, l'Altro è percepito sul piano dell'immagine corporea, assolutamente come il non-io, ovvero il non-identificabile, il non-assimilabile. Per il Nero invece si è mostrato come le realtà storiche ed economiche entrassero in gioco. (Fanon, 2015, p. 150)

Il processo di imitazione è al cuore del progetto coloniale: il desiderio (indotto) del soggetto oppresso di sovrapporre il proprio sé a quello del colonizzatore consente all'oppressore di educare, civilizzare e, infine, controllare l'altro (Gibson & Beneduce, 2017).

L'identità dell'uomo di Fanon si costruisce sulla base di un doppio movimento di colonizzazione: da un lato, il Nero viene inferiorizzato dallo sguardo giudicante del colonizzatore, e dall'altro è lo stesso soggetto colonizzato che introietta lo sguardo dell'altro, osservando la propria immagine riflessa negli occhi altrui (Carofalo, 2019).

Mettendo in luce il processo di autocolonizzazione e di autoalienazione del soggetto oppresso, Fanon dimostra come il colonizzato abbia appreso e interiorizzato un sistema di valori che lo conduce in un corto circuito di senso, in cui il soggetto coloniale adegua il proprio sé all'immagine degradata offerta dal colonizzatore.⁶² Questo processo produce uno "slittamento etico" (Fanon, 2015, p. 175), che porta il subalterno a credere di essere "immorale", "malvagio" e "cattivo". Essendo questa l'unica identità in cui si riconosce,

⁶² Anche se Fanon non cita esplicitamente Gramsci, i processi di interiorizzazione dell'inferiorità descritti nel contesto coloniale possono essere letti alla luce del concetto gramsciano di egemonia. Nei *Quaderni del carcere* (1975), Gramsci afferma che ogni rapporto di egemonia è anche un rapporto pedagogico, volto al mantenimento dei soggetti subalterni nella loro condizione. Tuttavia, per Gramsci, il rapporto educativo può e deve trasformarsi in un processo di emancipazione "attivo e reciproco", capace di condurre al superamento della subordinazione dei gruppi sociali oppressi.

egli non riuscirà a distaccarvisi, né a formarne una nuova, finendo quindi per rigettare l'unica rappresentazione che definisce il suo sé.⁶³

A partire dal lavoro di Fanon, Homi Bhabha elabora una teoria dell'ambivalenza coloniale. In un capitolo del testo *I luoghi della cultura* (2001), intitolato *Sull'imitazione e l'uomo. L'ambivalenza del discorso coloniale*, Bhabha mette in relazione il concetto psicoanalitico lacaniano di *mimetismo* con la condizione del soggetto coloniale. Con questo termine l'autore indiano si riferisce alla tendenza del colonizzato a imitare il colonizzatore:

il mimetismo coloniale è il desiderio di un Altro riformato, riconoscibile come soggetto di una differenza che è quasi la stessa, ma non esattamente. Ciò significa che il discorso dell'imitazione è costruito attorno all'ambivalenza; per poter avere un qualche effetto, il mimetismo deve continuamente creare il proprio slittamento, il proprio eccesso, la propria differenza. L'autorità di questa modalità mimetica del discorso coloniale è perciò indebolita da un'ambivalenza: il mimetismo appare come la rappresentazione di una differenza che è essa stessa un processo di ripudio. (Bhabha, 2001, p. 124)

Se per Fanon l'ambivalenza insita nel rapporto tra il Nero e il Bianco consiste, da un lato, nel desiderio del Nero di sovrapporre la propria immagine a quella del Bianco, e dall'altro, nel desiderio di opporsi a lui, Bhabha pone l'attenzione anche sull'ambivalenza insita nel potere coloniale, individuando “*the hidden gaps and anxieties present in the colonial situation*”⁶⁴ (Huddart, 2006, p. 2). Bhabha intende infatti sottolineare la precarietà del discorso coloniale, dovuta, da un lato, ai processi di imitazione messi in atto dai colonizzati, e dall'altro alle contraddizioni presenti nel sistema coloniale stesso (Batchelor, 2008). Bhabha (2001) considera l'imitazione un “compromesso ironico” (p. 124), in quanto i tentativi di assimilazione del soggetto colonizzato non conducono a una completa negazione della propria appartenenza culturale.⁶⁵

⁶³ Per un approfondimento maggiore dell'opera di Fanon, si rimanda al testo di Gordon (1995), *Fanon and the Crisis of European Man: An Essay on Philosophy and the Human Sciences*, in cui l'autore interpreta il pensiero fanoniano attraverso la lente della filosofia esistenzialista e fenomenologica della liberazione.

⁶⁴ “Le fratture e le ansie nascoste presenti nella situazione coloniale”.

⁶⁵ Per un approfondimento dell'opera di Bhabha si rimanda al celebre e autorevole volume di Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000) *Post-colonial studies: the key concepts*. In questo testo si evidenzia come lo scopo della colonizzazione sia quello di “creare” soggetti docili, capaci di imitare i colonizzatori. E tuttavia, l'esito di questo processo è spesso la produzione di soggetti ambivalenti, la cui posizione oscilla tra l'imitazione e lo scherno, e che per questo motivo rappresentano una minaccia per l'autorità del discorso coloniale.

Bhabha cita T.B. Macaulay, il quale, nella sua *Minute on Education* (1835) poneva l'enfasi sulla necessità di un'istruzione in lingua inglese nell'India coloniale. La ragione di questa scelta risiedeva nella convinzione della superiorità della cultura inglese rispetto a quella indiana: *"I have never found one among them who could deny that a single shelf of a good European library was worth the whole native literature of India and Arabia"*⁶⁶ (Macaulay, 1958, p. 109). Macaulay intendeva modellare il popolo indiano secondo gli ideali, i valori e le opinioni inglesi, al fine di creare una società di interpreti fra i colonizzatori e i colonizzati, ovvero *"a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect"*⁶⁷ (Macaulay, 1835, p. 601).

L'ordine coloniale mira, infatti, a produrre dei soggetti che siano disposti a imitare l'immagine del colonizzatore, ma solo parzialmente, mantenendo altresì una distanza netta tra sé e l'altro. Tuttavia, è esattamente questo scarto a rappresentare una minaccia per il discorso coloniale, in quanto potrebbe, parafrasando Bhabha, distruggerne l'autorità (Bhabha, 2001, p. 127). Il colonizzato, infatti, attraverso l'appropriazione delle forme culturali del colonizzatore, potrebbe sovvertire le dinamiche di potere che si manifestano nella relazione coloniale. Pertanto, l'imitazione contiene in sé un rischio che sfugge al controllo del potere coloniale, ed è legato alla possibilità di poter rovesciarne l'ordine. L'ambivalenza della relazione coloniale rende possibile la creazione di uno spazio intermedio, all'interno del quale emergono identità ibride e creolizzate, nate dall'intreccio di più culture. Questo spazio *in between* è denominato da Bhabha Terzo Spazio (*Third Space*), ed è spazio di "traduzione" e "negoziazione":

è significativo che le capacità produttive di questo Terzo Spazio provengano dal mondo coloniale o postcoloniale: infatti la volontà di calarsi in quel territorio estraneo (...) può svelare come il riconoscimento teorico dello spazio-scisso di enunciazione possa aprire la strada alla concezione di una cultura internazionale, fondata non sull'esotismo o sul multiculturalismo della *diversità* fra culture ma sull'in-scrizione e lo sviluppo dell'*ibridità* della cultura. (Bhabha, 2001, p. 60)

⁶⁶ "Non ho mai trovato nessuno tra loro che potesse negare che un singolo scaffale di una buona biblioteca europea valesse l'intera letteratura nativa dell'India e dell'Arabia".

⁶⁷ "Una classe di persone, indiane per sangue e colore della pelle, ma inglesi per gusti, opinioni, morale e intelligenza."

L'incontro coloniale non può che produrre culture e identità "contaminate", che siano l'esito di processi di sincretismo culturale.

2.4 Postcoloniale e postmoderno

Secondo buona parte della teoria sociale anglosassone, il termine "postcoloniale" sembrerebbe sovrapporsi a quello di "postmoderno", da cui deriva (Mellino, 2021).

Questi termini vengono spesso sovrapposti per diverse ragioni; innanzitutto, il prefisso "post" è presente in entrambi i termini, e suggerisce un avvenuto superamento delle condizioni precedenti: in questo caso, il "colonialismo" e la "modernità" (Quayson, 2000). Come illustrato nelle pagine precedenti a proposito delle criticità legate all'uso del prefisso *post* associato al termine *colonialismo*, il problema risiede nel fatto che il prefisso suggerisce una cesura netta e definitiva rispetto al passato coloniale. Come osservato anche dall'autrice Anne McClintock (2023), l'uso "quasi rituale" del prefisso *post* nel contesto del colonialismo segnala, in realtà, il sintomo della crisi dell'ideologia del progresso, dominante per gran parte del Novecento in Occidente. Quando gli Stati Uniti cominciarono a perdere la loro egemonia economica, accumulando sempre più debiti, decisero di abbandonare la dottrina del "progresso" capitalista. Il senso di smarrimento e la disillusione verso le narrazioni ideologiche costituirebbero, secondo l'autrice, la causa del proliferarsi dei vari "post", che rappresenterebbero, tuttavia, un mal celato tentativo di mascherare il vuoto lasciato da narrazioni ormai superate.⁶⁸

Ekpo (2008) sostiene che la crisi che attraversa il soggetto occidentale postmoderno non è altro che la diretta conseguenza della violenta auto-percezione e auto-convinzione di essere al centro del mondo, incarnazione della verità assoluta e padrone di tutte le cose. L'autore sottolinea come nel caso di culture altre – come quelle africane – non si sia mai sentita la necessità di decostruire radicalmente la propria visione del mondo, in quanto l'ignoto, il paradossale e l'ambiguo non sono considerati anomalie da risolvere, bensì

⁶⁸ A questo proposito, Appiah (2023) nel saggio *Is the post-in postmodernism the post-in postcolonial?* contenuto in *Postcolonialism*, esplora le distinzioni e le intersezioni tra i termini *postcoloniale* e *postmoderno*. L'autore sostiene che il prefisso *post* contenuto nei due termini non vada sovrapposto, in quanto rimanda a concetti differenti: nel caso del *postmodernismo*, indica il rifiuto del paradigma della ragione che ha dominato incontrastato l'età moderna; nel caso del termine *postcolonialismo*, allude invece a una critica radicale sia nei confronti del progetto imperialista occidentale, e sia verso i progetti nazionalisti borghesi emersi nel periodo post-indipendenza. Secondo Appiah, il *postcolonialismo* non può dunque essere ridotto a un movimento estetico che rigetta semplicemente il modernismo. Infine, per Appiah, il vero "cuore" del *postmodernismo* non è tanto il rifiuto della modernità, quanto il trionfo della mercificazione.

componenti ordinarie dell'esistenza stessa. Secondo Ekpo, dunque, la “crisi del soggetto” non è che una crisi interna dell'Occidente e dell'uomo occidentale, il quale, cresciuto in una società ricca e opulenta che lo ha viziato, si ritrova annoiato, arrivando a mettere in discussione se stesso e la propria civiltà. Il postmodernismo, quindi, non rappresenterebbe una rivoluzione epistemologica, bensì il sintomo del fallimento di una cultura – quella occidentale – che dopo aver cercato di imporsi come misura di tutte le cose, si trova a fare i conti con l'impossibilità di dominare il mondo. In quest'ottica, il caos e il frammento non sono altro che il rifugio di un soggetto ormai sazio e annoiato, in crisi di senso.⁶⁹

Sebbene il concetto di “postcoloniale” si fondi su alcune premesse del “postmoderno”, esso non dovrebbe essere considerato come un suo sinonimo, quanto piuttosto “uno dei tanti linguaggi attraverso cui si esprime il *soggetto* postmoderno” (Mellino, 2021, p. 9). Come osserva anche Dirks (2002), la critica postcoloniale – sebbene intrecciata con gli sviluppi del poststrutturalismo, del multiculturalismo e del postmodernismo – li trascende, configurandosi non come una loro semplice sottocategoria, ma nei termini di una prospettiva più ampia, refrattaria a definizioni riduttive e univoche.

Inoltre, il postmodernismo sembrerebbe ignorare le questioni legate alle dinamiche culturali dei popoli oppressi (Quayson, 2000). Il paradigma sembra inoltre essere privo di quell'azione sociale e politica intrinseca alla vocazione problematizzante e oppositiva della critica postcoloniale (Hutcheon, 1989).

Sebbene risulti azzardato sovrapporre i due termini, è opportuno, tuttavia, metterne in luce le somiglianze. Tra i punti di contatto, la più autorevole studiosa del postmoderno Linda Hutcheon (1989) suggerisce lo stile narrativo del “realismo magico”, che fonde elementi del mondo reale e fantastico; l'uso dell'allegoria e dell'ironia, e l'attenzione a temi legati alla Storia e alla marginalità. La Storia, infatti, viene problematizzata: la prospettiva postmoderna, lungi dal confermare il processo lineare e progressivo della “Storia”, tende a considerarlo come un discorso costruito e non neutrale. Per questa ragione, alcuni critici marxisti hanno etichettato il paradigma postmoderno come “astorico”,⁷⁰ ovvero che prescinde dal tempo storico. Inoltre, entrambi i paradigmi assumono una prospettiva decentrata, che si focalizza su ciò che accade ai margini, nelle

⁶⁹ Per un approfondimento ulteriore sulla crisi del soggetto occidentale postmoderno si veda West (2014), in particolare il saggio *The New Cultural Politics of Difference*.

⁷⁰ A questo proposito, Hutcheon sottolinea, tuttavia che, nell'ambito dell'architettura, il postmoderno si è messo in un dialogo fruttuoso con il passato.

periferie. E tuttavia, il postmodernismo – a differenza di ciò che accade nel postcolonialismo – non manifesta un chiaro orientamento politico. Questa ambiguità gli consente di contestare le narrazioni dominanti, ma anche di coesistere con esse, senza opporvisi in modo diretto (Hutcheon, 1989).

A questa visione si collega anche l'analisi di Albertazzi (2017), che evidenzia ulteriori elementi comuni tra postmodernismo e postcolonialismo: l'ibridazione di generi, l'uso del *pastiche*, il travestimento, e una tendenza alla narrazione frammentaria, che riflette il rifiuto di ogni verità assoluta o universale. Da ciò deriva una profonda fluidità di significati, cifra stilistica condivisa da entrambi i paradigmi.

Un ulteriore elemento di contatto tra i due paradigmi è costituito, secondo Hutcheon (1989), dalla nozione di *doppiezza*. Se è vero che il colonialismo impone un'omogeneizzazione culturale, esso al contempo produce disuguaglianze e discriminazioni. La stessa doppiezza si ripresenta nella condizione dei colonizzati, che si trovano divisi tra l'assimilazione del modello imposto e la resistenza nei suoi confronti. La letteratura postcoloniale può essere letta come la fase finale di un processo che passa attraverso l'imitazione del modello dominante, l'assimilazione dei suoi codici e, infine, la sua sovversione: ciò che era stato escluso dalla narrazione dominante viene incluso e messo al centro del discorso. Tuttavia, come sottolinea Hutcheon, anche questa fase sovversiva continua ad agire all'interno di un campo di potere, e proprio per questo l'ironia assume un ruolo fondamentale. Attraverso l'ironia, infatti, il discorso postcoloniale è in grado di mettere in crisi, dall'interno, le strutture del potere dominante: decostruisce i codici del potere, ma lo fa servendosene; parla attraverso la lingua dell'"altro", inserendovi elementi nuovi che la contaminano; resiste all'egemonia, ma anzitutto la riconosce e la smaschera. Scrivere nella lingua dell'altro può apparire, per uno scrittore postcoloniale, come una condizione ossimorica. Bharati Mukherjee definisce la lingua utilizzata dagli autori postcoloniali una "lingua matrigna": un idioma adottivo, che può essere trasformato attraverso la creatività dell'autore, il quale ne segnala così la propria estraneità. Inoltre, l'ironia consente di inserire significati tra le righe, senza necessariamente esplicitarli: attraverso la metanarrazione e i non detti, lo scrittore postcoloniale può introdurre sottotesti critici senza doversi esporre direttamente (Hutcheon, 1989).

E tuttavia, postmoderno e postcoloniale presentano anche numerosi punti di disaccordo tra loro. Nel suo saggio su Salman Rushdie, Timothy Brennan (1989, pp. 141-42) costruisce una tabella in cui, in sei punti, propone una rivisitazione delle principali questioni teoriche del postmodernismo, reinterpretate alla luce delle istanze postcoloniali. Se la letteratura postmoderna è principalmente caratterizzata dal *pastiche*, quella postcoloniale presenta digressioni e giustapposizioni tipiche del narratore orale. Se la parodia operata dagli autori postmoderni è spesso priva di umorismo, per via del senso di impotenza che pervade gli scrittori occidentali, la controparte postcoloniale reinterpreta i personaggi negativi della politica contemporanea in chiave umoristica. Mentre gli scrittori postmoderni ricorrono a immagini tratte dai media per creare una sorta di “amnesia storica”, sospendendo il tempo reale, il romanzo postcoloniale racconta la “storia del presente”, veicolando informazioni sul passato e sul presente di un dato popolo. Inoltre, se gli autori postmoderni soffrono per la marginalizzazione dell’opera d’arte e, al tempo stesso, provano angoscia nel riconoscerne l’integrazione all’interno della cultura popolare, lo scrittore postcoloniale pone al centro dell’arte il suo ruolo politico e sociale. E ancora, se l’arte postmoderna mostra nostalgia per un passato retrò, quella postcoloniale è ancorata alla tradizione e alle radici popolari. Infine, mentre lo scrittore occidentale abbraccia “cinicamente” la cultura popolare, quello postcoloniale riesce a ironizzare sulla “cultura alta”, smascherandone con intelligenza l’elitismo. Queste sei opposizioni presentate da Brennan mostrano come la letteratura postcoloniale non miri a sovrapporsi a quella postmoderna, ma ne offra una rielaborazione profondamente critica e problematizzante, ponendo al centro la questione politica, identitaria e culturale dei popoli colonizzati. Oltre alle dissonanze citate da Brennan, Albertazzi (2017) ne suggerisce ulteriori:

si potrebbe notare, per esempio, come al decostruzionismo postmoderno si sovrapponga la tecnica di montaggio del contagio postcoloniale; all’antinarratività postmoderna, l’epicità straniata, non rappresentativa, quasi da teatro brechtiano, del postcoloniale; all’autoriflessione metanarrativa del postmoderno, (...) alla retorica della terminalità, (...) la fede in un tempo ciclico e nella possibilità di ritorni e rinascite del postcoloniale; (...) ma, soprattutto, da un punto di vista ideologico, alla mancanza di modelli del postmoderno, la creazione o il recupero di ideali e miti del postcoloniale, al senso della crisi postmoderna intesa come ultima metafora

capitalista, la consapevolezza che la crisi può essere superata attraverso la rivoluzione. (Albertazzi, 2017, p. 149)

Alla luce anche delle osservazioni di Albertazzi, risulta evidente come il tentativo, da parte di una significativa porzione della critica occidentale, di sovrapporre i due paradigmi appaia – in modo quasi paradossale – un prodotto esso stesso del postmodernismo, ovvero uno spazio eterotopico,⁷¹ inteso come “*a space of overlapping subjectivities*”⁷² fluido, ibrido e destrutturante, all’interno del quale la loro sovrapposizione genera “*a third space identifiable with neither of the original two – a zone.*”⁷³ (McHale, 1987, pp. 44; 46).

Inoltre, come esplicitato da Stuart Hall (1996a), il postmoderno solleva un allarme: si proclama la fine della storia e l’impossibilità di pensare il futuro. Ma questa retorica postmoderna che preannuncia la fine del mondo è essa stessa una costruzione ideologica. Scrive l’autore:

*What it says is: this is the end of the world. History stops with us and there’s no place to go after this. But whenever it is said that this is the last thing that will ever happen in history, that is the sign of the functioning in the narrow sense, of the ideological – what Marx called the ‘eternalizing’ effect. Since most of the world has not yet properly entered the modern era, who is it who ‘has no future left’? And how long will this ‘no future’ last into the future, if you’ll excuse the paradox? (...) You can’t be another century constantly confronting the end of the world. You can live this as a metaphor, suggesting that certain contemporary positions and ideas are now deeply undermined, rendered increasingly fragile as it were, by having the fact of the world’s end as one of their immanent possibilities. That is a radically new historical fact, and, I think, it has de-centred us all.*⁷⁴ (Hall, 1996a, p. 134)

⁷¹ McHale attribuisce un significato leggermente diverso al termine foucaultiano di “eterotopia”, intendendolo come uno spazio fluido e destrutturante, rintracciabile in alcuni romanzi postmoderni. Per Calvino, ad esempio, le sue *Città invisibili* sono luoghi autonomi, che si moltiplicano in uno spazio immaginifico privo di centro e di confini; la “Zone” di Pynchon è uno spazio che implode su sé stesso, in cui realtà e finzione si confondono e si fondono; la zona di Burroughs, o *interzona*, è un luogo dove si mescolano stili architettonici differenti e si intrecciano culture ed etnie di tutto il mondo.

⁷² “Uno spazio di soggettività sovrapposte”.

⁷³ “Un terzo spazio non identificabile con nessuno dei due originari: una zona”.

⁷⁴ “Quello che dice è: questa è la fine del mondo. La storia si ferma con noi e dopo non c’è nessun posto in cui andare. Ma ogni volta che si afferma che questa è l’ultima cosa che succederà nella storia, quello è il segno del funzionamento, in senso stretto, dell’ideologia – quello che Marx chiamava l’effetto “eternizzante”. Dal momento che la maggior parte del mondo non è ancora propriamente entrata nell’era moderna, chi è, esattamente, che “non ha più futuro”? E quanto a lungo durerà questo “nessun futuro”, nel

Al contrario, il pensiero postcoloniale riconosce nel caos del mondo contemporaneo una valenza positiva: uno spazio di intreccio, ibridazione e negoziazione tra culture. Pertanto, i due paradigmi possono essere letti rispettivamente come espressione di un pensiero debole e nichilista (nel caso del postmoderno) e di un pensiero relazionale, ambivalente e non predittivo (nel caso del postcoloniale) (Albertazzi, 2017).

Un esempio emblematico per comprendere le differenze tra postmodernismo e postcolonialismo è la storia di Sherazade, la principessa che per avere salva la sua vita, racconta ogni notte una storia diversa al Sultano Shahriyar. Se una lettura postmoderna può interpretare la storia di Sherazade come una strategia che viene messa in atto per ritardare la fine del discorso – e con essa, la morte – la prospettiva postcoloniale riconosce nella trasmissione continua della storia una possibilità di sopravvivenza e “un’immortalità” basata sul legame collettivo. In questa visione, non si intravede necessariamente la fine del discorso, né il silenzio (Albertazzi, 2017). Coerentemente, lo scrittore postcoloniale assume una prospettiva che trascende l’individuo, inscrivendo il soggetto all’interno di un’esperienza collettiva e politica. Come afferma Fredric Jameson nel celebre saggio *Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism* (1986), ogni narrazione individuale è da intendersi come allegoria nazionale: “*the story of the private individual destiny is always an allegory of the embattled situation of the public third-world culture and society.*”⁷⁵ (p. 69). L’affermazione di Jameson sottolinea come la storia del singolo non possa essere disgiunta dal contesto storico, sociale, culturale e politico nel quale è inserita.

2.5 La letteratura postcoloniale

Secondo la studiosa Elleke Boehmer (2005), “*Postcolonial literature is that which critically scrutinizes the colonial relationship. It is writing that sets out in one way or another to resist colonialist perspectives*”⁷⁶ (p. 3). L’autrice prosegue sostenendo che la

futuro, se mi si concede il paradosso? (...) Non si può passare un altro secolo a confrontarsi costantemente con la fine del mondo. Si può vivere questo come una metafora, che suggerisce che certe posizioni e idee contemporanee sono ora profondamente indebolite, rese sempre più fragili, per così dire, dal fatto che la fine del mondo è una delle loro possibilità imminenti. Questo è un fatto storico radicalmente nuovo e, credo, ci ha tutti decentrati”.

⁷⁵ “La storia del destino individuale privato è sempre un’allegoria della situazione combattuta della società e cultura pubblica del Terzo Mondo”.

⁷⁶ “La letteratura postcoloniale esamina criticamente la relazione coloniale. È una scrittura che si propone, in un modo o nell’altro, di resistere alle prospettive colonialiste”.

letteratura postcoloniale rappresenta uno strumento in grado di operare il processo di decolonizzazione dei significati dominanti. Gli scrittori postcoloniali sono impegnati in un'opera di messa in discussione dei discorsi egemonici che hanno sostenuto la condizione coloniale (Boehmer, 2005).

La scrittura postcoloniale consente all'altro di prendere parola, raccontando la propria storia da un punto di vista nuovo e inedito, poiché lo reinscrive come soggetto storico e discorsivo all'interno della narrazione. Questo processo comporta una destrutturazione del discorso letterario e storico tradizionale (Benvenuti, 2011). Lo scrittore postcoloniale si fa inoltre portavoce di un popolo: l'obiettivo è quello di dare voce alle molteplici storie che, in un tempo di oppressione, sono state brutalmente silenziate.

Lo scrittore postcoloniale, inoltre, rifiuta qualsiasi pretesa di universalismo e di verità assoluta, accogliendo la prospettiva di un altro mutevole, molteplice, plurale e sempre in relazione (Albertazzi, 2017).

E tuttavia, gli scrittori postcoloniali sono investiti di una grande responsabilità, perché le loro opere si propongono, inoltre, di stimolare un cambiamento e di avviare riflessioni profonde. Non per caso, Ben Jelloun (1997) scriveva: "*raconter des histoires, ce n'est pas rien, c'est très grave*"⁷⁷ (p. 232).

Inoltre, per lo scrittore postcoloniale si pone una questione fondamentale: in quale lingua scrivere – o forse sarebbe più corretto dire riscrivere – le molteplici storie di dominazione in cui l'altro è stato ritratto come un essere incivile e inferiore? A questo proposito, molti autori scelgono di adottare la lingua del colonizzatore, ma in una forma trasformata e ibridata: la lingua del potere coloniale viene alterata dall'interno, poiché le parole dell'altro non sono adatte a rappresentare la realtà vissuta degli scrittori postcoloniali. La lingua, allora, diventa luogo di resistenza e reinvenzione (Albertazzi, 2013).

Inoltre, si pone un ulteriore problema di natura sociale: Mario Vargas Llosa, citato da Albertazzi (2013), si interroga sulla ricezione delle opere letterarie: per chi scrivere quando nel proprio paese quasi nessuno legge? Le persone meno abbienti non ne hanno i mezzi; quelle più agiate, spesso, non ne hanno l'interesse, osserva lo scrittore. E anche quando le loro opere riescono a raggiungere le librerie dei paesi occidentali, talvolta vengono ignorate, in quanto escluse dalla categoria della letteratura "inglese" o

⁷⁷ "Raccontare storie non è cosa da poco: è terribile, è disturbante, è molto serio".

“americana”. E dunque, per imporsi, lo scrittore postcoloniale deve scegliere un linguaggio capace di costruire mondi e significati, che lo scrittore occidentale, pur condividendone la lingua, non possiede. Anche in questo caso, si assiste a un processo di riappropriazione sovversiva: lo scrittore postcoloniale utilizza la lingua dell’oppressore, ma ne trasforma le strutture grammaticali, morfologiche e sintattiche. Il francese, l’inglese, il portoghese diventano così lingue riformate, mai pure, risultato di un processo di rimescolamento, per dirla con Glissant, che le apre a una possibilità di infinita contaminazione. Accanto a chi sceglie di restare nella lingua del potere, pur riformulandola, vi sono anche autori, come lo scrittore keniota di lingua inglese, Ngugi, che decidono di scrivere nella loro lingua materna, rivendicando l’importanza di restituire dignità e legittimità alle lingue indigene, per troppo tempo escluse e disprezzate.⁷⁸

Le scritture postcoloniali si caratterizzano anche per un dialogo continuo tra storie molteplici e in proliferazione. Si tratta di una forma narrativa barocca, orientata alla moltiplicazione, all’intreccio, alla ripetizione, alla circolarità, ai ritorni e all’ampliamento. La narrazione postcoloniale si estende in direzione orizzontale: all’interno le sue storie intrecciano, si ripetono, e si diramano in una molteplicità di discorsi (Albertazzi, 2017).

L’arte barocca compare in Occidente nel XVII secolo, in un periodo storico in cui imperava la presunzione di poter conoscere in profondità la Natura, che appariva armoniosa e omogenea, e per questo motivo, facilmente riproducibile. Governato da una cieca fiducia nelle proprie capacità razionali, e nell’illusione di possedere la verità assoluta, l’uomo del periodo prebarocco crede sia possibile conoscere ciò che lo circonda, in profondità. Glissant individua l’origine di questa convinzione nel Quattrocento, quando la rivoluzione della prospettiva alimenta l’illusione che la realtà possa essere conosciuta in profondità, e rappresentata in modo oggettivo e razionale. Al classicismo, alla certezza dogmatica e all’idea di profondità, il barocco contrappone il caso, la molteplicità e *le* profondità plurime: un sapere frammentario, disperso, eppure fecondo. L’arte barocca,

⁷⁸ A questo proposito, si rimanda al caso di R. Parthasarathy, che nella raccolta *Rough Passage* (1977), e in particolare nella sezione *Exile*, dichiara simbolicamente addio alla lingua del colonizzatore, affermando: “My tongue in English chains, I return, after a generation, to you. I am at the end / of my Dravidic tether, hunger for you unassuaged. I falter, stumble. / Speak a tired language wrenched from its sleep in the Kural, / teeth, palate, lips still new to its agglutinative touch. / Now, hooked on celluloid, you reel down plush corridors.”

Lo sguardo degli scrittori che scelgono consapevolmente di tornare alla propria lingua materna verrà approfondito nelle pagine seguenti, soprattutto in relazione all’opera di Ngũgĩ wa Thiong’o.

emergendo in un contesto dominato da questa fiducia epistemica, produce una frattura: essa afferma che la conoscenza si genera nel divenire e nell'estensione, e non nell'imitazione di un'essenza. "L'arte barocca fa appello all'aggiramento, alla proliferazione, alla ridondanza spaziale, a ciò che schernisce la pretesa unicità di conosciuto e di conoscente, a ciò che esalta la quantità infinitamente ripresa, la totalità ricominciata all'infinito" (Glissant, 2007, p. 94). Il costrutto dell'estetica barocca può essere declinato nel concetto di *meticciato*, inteso come intreccio dinamico di culture, stili e linguaggi.⁷⁹ Il barocco non si definisce per imitazione, né come semplice reazione, ma si fonda sulla capacità di accogliere e comprendere estetiche e filosofie differenti, dando così forma a una molteplicità di espressioni e di stili (Glissant, 2007).

Espressione di un'identità in movimento, il romanzo postcoloniale incarna fluidità, intertestualità, *pastiche*, ibridismo e molteplicità (Albertazzi, 2017).

2.6 Il realismo magico

La scrittura postcoloniale aderisce al genere del realismo magico. Tale espressione – di per sé ossimorica – consente agli scrittori postcoloniali di sovvertire l'ordine dominante in modo latente, esprimendosi tra le righe, e servendosi di metafore e allegorie. Tuttavia, questa strategia narrativa non risponde unicamente a un'esigenza di critica politica implicita: ambientare le storie in contesti surreali o apertamente magici significa anche affermare l'esistenza di un "mondo altro" o, più precisamente, un altro modo di leggere – e riscrivere – la storia, che si situi oltre le brutture e le violenze di un mondo instabile e profondamente lacerato.

Il termine *realismo magico* fu coniato per la prima volta nel 1925 da Franz Roh in riferimento all'arte post-espressionista. Tuttavia, il suo uso più diffuso si è avuto in ambito letterario, per descrivere due distinti periodi della cultura latino-americana.⁸⁰ Durante il primo periodo – che si colloca tra gli anni '40 e '50 – il termine ben descriveva una visione del mondo in cui il magico veniva concepito come parte integrante della realtà quotidiana:

⁷⁹ Per un approfondimento del concetto di *métissage*, inteso come strategia di decostruzione delle fondamenta del pensiero coloniale, in relazione all'opera di Édouard Glissant, si rimanda al volume di Françoise Lionnet, *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-Portraiture* (1989).

⁸⁰ A questo proposito, Lois Parkinson Zamora e Wendy B. Faris, nella loro autorevole raccolta *Magical Realism: Theory, History, Community* (1995), propongono una lettura del realismo magico come fenomeno non relegato al solo contesto latino-americano, bensì di portata internazionale. Nei saggi inclusi nell'opera, il realismo magico viene interpretato come una strategia narrativa capace di trasgredire confini geografici, politici e di genere, decostruendo dicotomie tradizionali quali mente/corpo, vita/morte, reale/immaginario.

il confine tra reale e irreale appariva labile, in quanto la realtà sudamericana sembrava essere intrecciata con la fantasia magica. Il secondo periodo, risalente agli anni '50 e '60, corrisponde al "boom" del romanzo sudamericano, e vede l'uso del termine per indicare opere che, sebbene accomunate dall'intreccio tra realtà e fantasia, presentavano notevoli differenze stilistiche, di genere e di strategia discorsiva (Slemon, 1988).

In ambito letterario, l'etichetta di realismo magico non rientra facilmente all'interno dei generi letterari tradizionali, e ciò non è casuale: il realismo magico nasce infatti all'interno di luoghi marginali, considerati le "periferie" rispetto al centro dell'Impero. E tuttavia, la sua resistenza a rientrare nelle rigide e autorevoli categorie dei generi letterari è il riflesso di una resistenza anche politica a un sistema fondato sulla classificazione e sulla normazione. Il realismo magico rappresenta, più che un genere fluido, un gesto di resistenza ai principali sistemi di genere, che escludono o distorcono dalla loro narrazione ufficiale storie provenienti dall'altrove (Slemon, 1988).

Il critico Gerard Martin, nel suo saggio *On "magical" and social realism in García Márquez* (1987), avvia un'interessante riflessione sulle interpretazioni fornite da diversi critici riguardanti il capolavoro del Premio Nobel colombiano. In particolare, Martin critica l'approccio dei molti studiosi che offrono un'interpretazione eccessivamente superficiale dell'opera, ridotta ai suoi aspetti fiabeschi e surreali. Una tale visione rischia infatti di depotenziare il carattere profondamente politico del romanzo.

La contraddizione implicita del termine "realismo magico" risiede nel fatto che presuppone una definizione di realtà, che, come osserva Martin, è storicamente costruita e normata dalle classi dominanti dei centri culturali occidentali. Di conseguenza, l'America Latina, se osservata attraverso uno sguardo coloniale, appare come un luogo altro: esotico, magico e surreale, in contrasto rispetto agli unici luoghi reali possibili, ovvero quelli occidentali. Anche le persone che la abitano vengono deumanizzate, ovvero ridotte a personaggi folkloristici, o mere curiosità esotiche.

E tuttavia, prosegue Martin, Marquez non dipinge un mondo irreale perché la vita in Latino America abbia le fattezze di un sogno, ma usa le strategie del realismo magico per dare forma narrativa alla negazione identitaria, culturale e storica imposta dal colonialismo. La creazione di un mondo apparentemente onirico non ha dunque una funzione evasiva, ma ha l'obiettivo di denunciare l'incubo di una condizione di

oppressione permanente, dando voce a chi è stato costretto a subire le dinamiche di dominazione per quasi cinque secoli (Martin, 1987).

Non è un caso che il romanzo che ha riportato alla luce su scala mondiale le letterature postcoloniali sia *I figli della mezzanotte* di Salman Rushdie, ambientato in India, ovvero in un luogo che Rushdie stesso definisce “una sorta di sogno” (2008, p. 162). La narrazione dell’opera è frammentata: lo è nel tempo, che non segue un ordine cronologico lineare, e nello stile, che fonde elementi realistici e fantastici. L’India di Rushdie è al tempo stesso una e molteplice, e la sua esistenza si manifesta come una metamorfosi continua, in cui si vede l’intreccio di realtà plurime (Albertazzi, 2017). L’autore sottolinea, inoltre, che solo un sogno collettivo può restituire l’immagine di un’India realmente plurale, ricca e sfaccettata: “un paese che non sarebbe mai esistito senza gli sforzi di una fenomenale volontà collettiva – (...) era una fantasia di massa condivisa in varia misura da bengalesi e da punjabi, da madrasì e da jat. (...) India, il nuovo mito – una finzione collettiva in cui tutto era possibile, una favola emulata soltanto dalle altre due fantasie più potenti: il denaro e Dio” (Rushdie, p. 154).

Le parole di Rushdie evidenziano una delle istanze centrali della scrittura postcoloniale: il valore collettivo dell’atto narrativo, in contrasto rispetto alla tradizione occidentale, fortemente individualista e legata a forme di scrittura introspettive, come il flusso di coscienza e il romanzo psicologico. (Albertazzi, 2017).

2.7 Il canone

Il canone letterario è l’insieme delle opere e dei testi ritenuti autorevoli, capaci di veicolare il lascito identitario e culturale di un popolo (Dolce, 2010).⁸¹ Il termine deriva dal greco *kanon* e significa “regola” “modello” o “misura”, quindi, uno “standard”. La sua origine risale al II e al III secolo a.C., quando, nella biblioteca di Alessandria, il termine veniva usato per designare una lista di libri ritenuti esemplari, e perciò raccomandati agli studenti. Il legame tra una biblioteca e una selezione di testi riconosciuti come i migliori rileva sin da subito la dimensione pedagogica intrinseca al concetto di canone (Zhang, 2016).

⁸¹ In questo capitolo e in quello successivo verrà fatto riferimento principalmente al canone della letteratura inglese.

Non è un caso che, secoli dopo, la disciplina della letteratura inglese sia nata proprio in risposta a un'esigenza pedagogica e politica: nell'India coloniale fu istituito un esame per la pubblica amministrazione che prevedeva, per gli indiani, una prova da mille punti sulla letteratura inglese. L'apprendimento dei classici era considerato essenziale per amministrare gli interessi dell'Impero, e in seguito tale obbligo fu esteso anche ai cittadini indiani (Loomba, 1998).

La canonizzazione delle opere è un processo fortemente selettivo e tendenzialmente stabile, frutto del lavoro di critici e studiosi impegnati nella costruzione di un modello letterario di riferimento: un'attività che richiede la selezione e la giustificazione delle opere destinate a diventare classici (Zhang, 2016).

I classici del canone hanno inoltre contribuito a rafforzare l'immagine dell'altro in termini di alterità minacciosa o addirittura mostruosa, esacerbando altresì la visione dicotomica noi/loro.⁸² Viene così perpetrata la narrazione che vede l'altro come portatore di oscurità e barbarie, in funzione della costruzione di un soggetto occidentale luminoso e puro. La letteratura diventa quindi strumento di controllo culturale e politico sui popoli colonizzati, i quali, ormai deumanizzati, diventano incarnazione simbolica del male.⁸³ In questo senso, le riscritture postcoloniali possono essere interpretate come un "gesto" di risposta all'imposizione del modello letterario occidentale, che pretende di essere l'unico legittimo e autorevole, e che impone con forza la sua voce, silenziando, tuttavia, tutte le altre possibili forme di espressione. Le riscritture diventano così strumento di decolonizzazione culturale, poiché permettono di svelare le dinamiche coloniali, di sfruttamento e di oppressione che hanno caratterizzato la relazione tra oppressi e oppressori (Dolce, 2004).

Il rapporto tra lo scrittore coloniale e il canone letterario attraversa un processo di progressiva ridefinizione e contestazione. In una fase iniziale, lo scrittore coloniale aspira a conformarsi il più possibile ai modelli riconosciuti come autorevoli, scritti nelle lingue europee e appartenenti alla tradizione letteraria della madrepatria. Nella cosiddetta "fase dell'originale", invece, egli inizia a emanciparsi da quel canone, cercando di elaborare una letteratura che rispecchi l'identità culturale della propria nazione. E tuttavia, è solo

⁸² Si rimanda, a questo proposito, all'analisi postcoloniale di Calibano proposta nel capitolo successivo.

⁸³ Per un approfondimento sul rapporto tra cultura, potere e letteratura nel contesto coloniale e postcoloniale, si rimanda a *Cultura e imperialismo* di Edward Said (1993).

nella fase più matura, coincidente con la decolonizzazione culturale, che lo scrittore postcoloniale si appropria consapevolmente del canone occidentale per rielaborarlo, distorcerlo e metterlo in discussione. In questo modo, egli non si limita a opporsi al discorso dominante, ma lo riscrive dall'interno, dando vita a nuove forme espressive molteplici e cariche di significato politico e culturale (Albertazzi, 2017).

Lo scrittore postcoloniale, infatti, non rifiuta il canone, ma entra costantemente in dialogo con esso, dando vita a un complesso processo di rielaborazione “sovversiva”. È proprio il richiamo a opere precedenti e il dialogo continuo tra i testi ciò che rende la riscrittura postcoloniale ricca, molteplice e dinamica (Dolce, 2004). Con l'espressione “complesso di Prometeo” (1964) l'epistemologo e filosofo francese Bachelard indica “*all those tendencies which impel us to know as much as our fathers, more than our fathers, as much as our teachers, more than our teachers*”⁸⁴ (p. 12). Il complesso di Prometeo sembra ben rappresentare il lavoro degli scrittori postcoloniali, i quali, non solo travalicano le soglie del sapere dei loro padri indigeni, ma superano anche quelle dei loro padri coloniali. E come afferma Silvia Albertazzi (2017), attingere al sapere dei maestri equivale – come nel caso di Prometeo – a rubare il fuoco: un'operazione che richiede padronanza e capacità di “addomesticamento”; in assenza di queste, infatti, il fuoco si spegne. Analogamente, lo scrittore postcoloniale si addentra nelle opere dei classici con maestria e intelligenza, attraverso un lavoro che non si limita alla decostruzione, ma che permette la riscrittura delle opere occidentali, restituendo finalmente la voce a chi era stato obbligato per lungo tempo a tacere. La riscrittura si configura pertanto come un'opera in cui si assiste a un richiamo continuo di altre storie: ogni storia presente è già stata raccontata altrove, ed è infine giunta nel nuovo testo attraverso un processo di modifica e integrazione. In questo modo vengono tramandate storie, sogni e narrazioni, che il lettore assimila in un unico testo ibrido e contaminato, che appare in contrasto rispetto a quella ricerca di purezza tipica di una postura occidentale, che conduce, tuttavia, all'autoritarismo e alla pretesa di possedere la verità assoluta (Albertazzi, 2017).

⁸⁴ “tutte quelle tendenze che ci spingono a voler sapere quanto i nostri padri, più dei nostri padri, quanto i nostri insegnanti, più dei nostri insegnanti”.

2.8 L'Orientalizzazione dell'altro e la creazione dell'immaginario collettivo occidentale

I colonizzatori non solo hanno conquistato e depredato i popoli delle loro terre, ma si sono appropriati anche dell'identità, della storia, della cultura e della voce dell'altro. La violenza coloniale, infatti, non si esprime solo attraverso forme esplicite, palesi e sanguinarie, ma si manifesta anche in forma "immateriale": subdola, latente e sottile. La cultura dell'altro è stata quindi derisa, reinterpretata o cancellata, osservata e giudicata attraverso le lenti occidentali. Come afferma Fanon (1962): "Il colonialismo non si soddisfa di stringere il popolo nelle sue spire, di vuotare il cervello colonizzato d'ogni forma e d'ogni contenuto. Per una specie di perversione della logica, esso si orienta verso il passato del popolo oppresso, lo storce, lo sfigura, lo annienta" (p. 150).

Il processo di manipolazione e annientamento della storia dell'altro è stato reso possibile a partire dalla costruzione di un "immaginario coloniale", creato attraverso la trasmissione di immagini, fotografie e cartoline che raffiguravano "lo straniero" in pose svilenti, caricaturali o apertamente pornografiche (Siebert, 2012). Il termine "*visual imperialism*" (Kuehnast, 1992) descrive il processo di colonizzazione della mente attraverso la diffusione di immagini con lo scopo di veicolare la "verità" dell'ideologia dominante.

All'interno della storia dell'arte la scelta, da parte degli artisti, di raffigurare l'altro nelle loro opere non è un fenomeno recente: in particolare, nelle opere degli artisti italiani hanno cominciato ad apparire soggetti neri afro-discendenti a partire dal XIII secolo. Questi soggetti venivano raffigurati nelle vesti di servitori degli aristocratici, o come componenti dei Magi, o ancora come simboli dell'universalismo cristiano evangelico. Tuttavia, sarà soprattutto durante il periodo della deportazione degli schiavi africani in Europa, a partire dal XV secolo, che si assisterà a un incremento della rappresentazione di soggetti neri nelle opere d'arte degli artisti italiani (Kaplan, 2010). Paolo Caliari, detto il Veronese, ha sovente dipinto soggetti neri nelle sue opere, raffigurandoli, tuttavia, nelle vesti di servitori abbigliati con esotici costumi; tali rappresentazioni hanno contribuito ad

alimentare e a diffondere “*an artistic cliché – a visual shorthand for luxury and the power of the elite over those of lesser status*”⁸⁵ (Kaplan, 2010, p. 134).

2.8.1 L’atteggiamento testuale

L’atteggiamento testuale si riferisce a un approccio di interpretazione della realtà basato sull’applicazione letterale di ciò che viene riportato nei libri e nei testi. Può accadere che ci si possa affidare ai testi principalmente per la comprensione di situazioni opache, intricate, o di difficile interpretazione: in questi casi i libri possono fornire ai lettori informazioni o indizi utili ai fini della comprensione della realtà; tuttavia, il rischio di affidarsi ciecamente alle sole informazioni contenute nei libri è quello di incorrere in riduzioni o conclusioni superficiali. Far affidamento in modo passivo all’“autorevole schematismo di un libro” (Said, 2001, p. 97) da un lato, aiuta a gestire e a ridurre il senso di incertezza che il rapporto diretto con la realtà innesca, ma dall’altro conduce a inevitabili riduzioni. Said sostiene che esistono due situazioni che favoriscono l’atteggiamento testuale: la prima si riscontra nel caso in cui il soggetto si trova ad affrontare una situazione insolita e nuova. In questo caso il soggetto potrebbe far riferimento non solo a esperienze passate simili alla nuova situazione che si trova a fronteggiare, ma potrebbe altresì attingere a informazioni contenute nei testi. Accade sovente che molte persone riscontrino una discrepanza tra ciò che hanno appreso dai libri e la loro esperienza diretta. Tuttavia, esiste una tacita e condivisa convinzione sul fatto che la complessità della realtà che ci circonda possa sempre essere resa tramite le parole; pertanto, il testo può acquisire notevole autorevolezza, e può essere in grado di influenzare non solo il lettore, ma anche la realtà che intende descrivere. La seconda situazione che conduce a favorire l’atteggiamento testuale riguarda “l’apparenza del successo” (Said, 2001, p. 98): l’affidabilità di un testo può essere rinforzata dall’esperienza dei lettori, da altri testi che ne corroborano l’attendibilità o dall’autorevolezza degli accademici.

Quanto detto risulta fondamentale per cercare di comprendere il modo in cui è stato costruito il “discorso” sull’altro; in tal senso, la traduzione operata da Sir Richard Burton

⁸⁵ “Un *cliché* artistico: una sintesi visiva del lusso e del potere dell’*élite* rispetto a coloro che appartengono a rango inferiore”.

de *Le mille e una notte* (1885) ha contribuito ampiamente alla diffusione di stereotipi sulla cultura dell' "Oriente", e nello specifico, sull' Islam (Sabouri, H., & Karimzadeh, A. 2011). Burton era un viaggiatore, un linguista e un "antropologo"; inoltre, egli possedeva un'ottima padronanza delle lingue orientali – è stato stimato che conoscesse ventinove lingue, tra cui l'arabo, il persiano e il sanscrito (Shamma, 2005). La traduzione di Burton si diffuse ampiamente in Occidente, diventando una delle opere più citate dagli autori occidentali nell'ambito degli studi orientali. Ciò che risulta particolarmente interessante nella traduzione di Burton riguarda il lavoro metatestuale svolto dall'autore: egli, infatti, introduce numerose note e commenti che svelano i pregiudizi del traduttore stesso sulla cultura orientale. Nell'introduzione al testo, Burton afferma di aver "*carefully Englished the picturesque turns and novel expressions of the original in all their outlandishness; (...) these (words) (...), are mere barbarism*"⁸⁶ (Burton, 1972, pp. xii-xiii). Burton sottolinea l'importanza di "rendere inglesi" le parole che a suo avviso risultano "barbariche", senza tuttavia specificare cosa intenda esattamente con questo termine. Burton possedeva una profonda conoscenza delle culture orientali, maturata durante le sue prolungate permanenze in Oriente; le sue osservazioni, pertanto, non sono il frutto di un'ignoranza preconcepita, ma vanno piuttosto lette alla luce del più ampio paradigma dell'Orientalismo (Sabouri, H., & Karimzadeh, A. 2011).

Nel suo testo, Richard Burton (1888) include numerosi riferimenti circa le presunte perversioni sessuali attribuite agli "orientali"; tuttavia, il livello di dettaglio delle sue osservazioni risultano tali da sfociare talvolta in descrizioni eccessivamente esplicite:

Debauched women prefer negroes on account of the size of their parts. I measured one man in Somali-land who, when quiescent, numbered nearly six inches. This is a characteristic of the negro race and of African animals; e.g. the horse; whereas the pure Arab, man and beast, is below the average of Europe; one of the best proofs by the by, that the Egyptian is not an Asiatic, but a negro partially white-washed. Moreover, these imposing parts do not increase proportionally during erection; consequently, the "deed of kind" takes a much longer time and adds greatly to the woman's enjoyment. In my time no honest Hindi Moslem would take his women-folk

⁸⁶ "Accuratamente *inglesizzato* le svolte pittoresche e le nuove espressioni dell'originale in tutta la loro stranezza; (...) queste (parole) sono mere barbariche."

*to Zanzibar on account of the huge attractions and enormous temptations there and thereby offered to them.*⁸⁷ (Burton, 1888, p. 6)

Le parole scelte da Burton rivelano i molteplici pregiudizi che orientano l'autore nella rappresentazione dell'altro: egli ricorre infatti frequentemente al termine dispregiativo *negro* per indicare le persone con la pelle scura; inoltre, attraverso l'uso di alcune espressioni, tra cui, "le sue donne", egli suggerisce implicitamente che la poligamia e una presunta inclinazione femminile alla lussuria siano tratti caratteristici e generalizzanti della cultura islamica.

Sebbene le osservazioni di Burton rivelino, da un lato, una certa familiarità con la cultura araba e l'islam, la sua propensione alla generalizzazione ne compromette la veridicità. Attraverso un articolato lavoro metatestuale Burton ha sistematicamente manipolato e distorto la reale storia dell'Oriente, trasformando un'opera di finzione in un documento storico, e contribuendo altresì alla costruzione di un discorso che ha la presunzione di dire il vero sull'altrove e sull'altro (Sabouri, & Karimzadeh, 2011).

Non solo i testi scritti, ma anche l'universo artistico e immaginifico ha giocato un ruolo decisivo nella costruzione di un immaginario coloniale. Le immagini svolgono infatti un ruolo fondamentale nel processo di strutturazione della percezione, e sono in grado di esercitarne l'influenza in un modo forse ancor più efficace delle parole. Inoltre, all'interno di una relazione di potere, l'immagine può contribuire alla destrutturazione della percezione che l'altro ha del proprio sé, incidendo in modo significativo sull'autostima della persona (Siebert, 2012).

Sul finire del Settecento, numerosi artisti e scrittori, affascinati dal mito di un Oriente esotico, erotico e corrotto, iniziarono a produrre opere che contribuirono a consolidare una rappresentazione degradata e svilente dell'Oriente. Il soggetto privilegiato dagli artisti occidentali è la donna velata musulmana, simbolo dell'alterità per eccellenza, in quanto vittima di una doppia subalternità: sessuale e razziale.

⁸⁷ "Le donne dissolute preferiscono i negri per la grandezza delle loro parti intime. Ho misurato un uomo in terra somala che, a riposo, misurava ben quindici centimetri. Questa è una caratteristica della razza negra e degli animali africani, come il cavallo; mentre l'arabo puro, uomo e animale, è al di sotto della media europea; una delle migliori prove, tra l'altro, che l'egiziano non è un asiatico, ma un negro parzialmente imbiancato. Inoltre, queste parti imponenti non aumentano proporzionalmente durante l'erezione; di conseguenza, l'"atto sessuale" richiede molto più tempo e contribuisce notevolmente al godimento della donna. Ai miei tempi, nessun onesto musulmano hindi avrebbe portato le sue donne a Zanzibar per via delle enormi attrazioni e delle enormi tentazioni che lì venivano offerte loro".

Tra gli artisti occidentali che si sono cimentati nella rappresentazione di opere raffiguranti il mito dell'Oriente, è opportuno citare in primo luogo il pittore francese Jean-Léon Gérôme (1824-1904). Gérôme era un artista viaggiatore: egli aveva intrapreso una serie di viaggi in Asia Minore, studiando e approfondendo le lingue e le culture dei luoghi che attraversava. Il pittore si era inoltre dedicato allo studio delle caratteristiche individuali dei soggetti maschili e femminili orientali, basandosi principalmente sui lavori dello scultore berlinese Johann Gottfried Schadow (1764-1850). La conoscenza approfondita dei luoghi d'Oriente, unita alle osservazioni compiute nei bazar durante i suoi viaggi, ha permesso all'artista francese di riprodurre con grande accuratezza i tessuti degli abiti tradizionali orientali (Grotenhuis, 2017). La precisione e l'attenzione al dettaglio hanno contribuito ad accrescere la sua credibilità, generando quello che Barthes (1968) definisce *effet de réel*: la presenza di elementi apparentemente insignificanti consente di produrre un'impressione di realtà.

All'interno dell'articolo *The Imaginary Orient* (1989) la storica dell'arte Linda Nochlin avvia una riflessione critica sul ruolo giocato dall'arte orientalista del XIX secolo nei processi di costruzione dell'altro e dell'altrove. Nel suo saggio, infatti, la studiosa mette in luce gli espedienti che gli artisti orientalisti hanno attuato nella realizzazione dell'Oriente. Nonostante gli "studi antropologici" condotti da Gérôme, e la meticolosità che caratterizzava il suo approccio, lo spettatore percepisce una sorta di *assenza* nei suoi dipinti. L'assenza più evidente concerne la mancanza di un contesto storico. Le atmosfere dei dipinti orientalisti appaiono infatti pervase da un senso di immobilità, come se gli eventi rappresentati fossero del tutto avulsi dai processi storici che ne costituiscono il contesto. Gérôme dipinge un mondo in cui il tempo appare sospeso, nonostante negli stessi anni in cui l'artista francese rappresentava questo "esotico e imperituro altrove", il governo di Napoleone III fosse attivamente coinvolto nel processo di modernizzazione che attraversava l'Impero Ottomano. Ma l'assenza di movimenti storici nei dipinti di Gérôme è legata a un'altra mancanza: è del tutto assente il soggetto occidentale. La posizione dell'uomo occidentale si colloca nella tensione tra presenza e assenza: se da un lato il soggetto occidentale non compare mai esplicitamente all'interno dei dipinti orientalisti, dall'altro le opere vengono chiaramente realizzate per un pubblico occidentale. L'osservatore occidentale è dunque implicitamente sempre presente nei dipinti orientalisti tramite il suo sguardo controllante, che guida la costruzione stessa

dell'immagine (Nochlin, 2006). La manifestazione più evidente di questo principio si verifica nel caso della rappresentazione dell'harem: l'artista francese, così come molti dei suoi colleghi, ha sovente scelto di dipingere l'harem, senza tuttavia averne nemmeno visto realmente uno.

L'harem è stato infatti raffigurato da numerosi artisti occidentali come un misterioso mondo lontano all'interno del quale ammalianti e seducenti donne dilettavano con pratiche erotiche il loro padrone. Tuttavia, la realtà dell'harem presenta uno scenario molto diverso rispetto a quello descritto dagli artisti occidentali, i quali, in quanto tali, non avevano il permesso di accedere all'abitazione. I pittori occidentali hanno quindi realizzato i dipinti sulla base di ciò che avevano semplicemente letto o immaginato dell'Oriente (Ismailinejad, 2015). Ed è esattamente l'invasione di uno spazio privato e inaccessibile ai pittori occidentali a rendere questi luoghi ancor più provocanti, in quanto considerati proibiti. A questo proposito, in dipinti come *“Donne d'Algeri”* (1834) di Eugène Delacroix (1798-1863), e *“Bagno turco”* (1863) di Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), l'osservatore ha l'impressione di poter sbirciare dall'esterno ciò che accade all'interno di questi mondi misteriosi e seducenti. Se, infatti, nel dipinto di Delacroix sullo sfondo si scorge una porta socchiusa, presumibilmente creata per invitare nella scena lo spettatore, la forma circolare del *“Bagno turco”* sembra alludere a uno spioncino, finalizzato a sollecitare lo sguardo intrusivo dell'osservatore (Grotenhuis, 2017).



Figura 1: Jean-Auguste-Dominique Ingres (1862); *Le bain turc*; Museo del Louvre, Parigi. Credits: immagine tratta da Wikimedia Commons rilasciata con licenza Public Domain, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Le_Bain_Turc,_by_Jean_Auguste_Dominique_Ingres,_from_C2RMF_reto_uched.jpg



Figura 2: Eugène Delacroix, *Femmes d'Alger dans leur appartement* (1834). Museo del Louvre, Parigi. Credits: Wikimedia Commons, Licenza: Public domain. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Delacroix-femmes_d%27Alger.JPG

Uno sguardo maggiormente aderente alla realtà dell'harem viene fornito dalla pittrice francese Henriette Browne, la quale nel 1861 esibì al Salone di Parigi due dipinti, *A Visit* e *A Flute Player*, entrambe le versioni recano il titolo “*Interior of the Harem: Constantinople, 1860*”. Mentre nei dipinti degli artisti occidentali le donne sono sessualizzate e imprigionate in rappresentazioni statiche e stereotipate, nelle opere di Browne esse appaiono completamente vestite e raffigurate mentre interagiscono tra loro.



Figura 3: Henriette Browne. (ca. 1861). *A Visit – A Harem Interior*. Credits: Wikimedia Commons; Licenza: Public domain https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Visit_-_A_Harem_Interior.jpg

Nel dipinto *A visit* gli sguardi delle donne raffigurate si rincorrono e, intrecciandosi, generano un senso di dinamismo. La presenza all'interno del dipinto di una donna dalla pelle scura, presumibilmente una schiava, allude all'esistenza di una gerarchia sociale all'interno della società dell'harem. Sovente nei dipinti orientalisti, soprattutto nelle scene raffiguranti l'harem o il bagno, vengono raffigurate donne nere nel ruolo di schiave; la loro bellezza appare spesso in contrasto con quella idealizzata dell'odalisca, che incarna, invece, l'oggetto del desiderio.⁸⁸ In questo caso, tuttavia, sebbene la donna con la pelle scura occupi una posizione di subalternità, essa viene dipinta con gli stessi abiti delle altre figure femminili; inoltre, non viene posta l'enfasi sul fisico muscoloso della donna nera, com'era invece solito accadere nei dipinti orientalisti. La narrazione proveniente dalle

⁸⁸ È opportuno, a tal proposito, citare le opere *The Moorish Bath* (1870) di Jean-Léon Gérôme e *Olympia* (1863) di Édouard Manet.

voci femminili si pone pertanto in netto contrasto rispetto a quella formulata dalla controparte maschile: l'harem viene dipinto come uno spazio sociale all'interno del quale vigono norme e gerarchie. Inoltre, a differenza di quanto ritenuto in Occidente, le donne che abitavano l'harem non erano isolate rispetto al resto della società, ed erano ben informate sulla politica internazionale. Un ulteriore elemento in contrasto con il canone dell'Orientalismo riguarda l'inclusione di un bambino nel dipinto. Nelle raffigurazioni orientaliste, infatti, i bambini venivano rappresentati per lo più come schiavi, contribuendo a rafforzare la narrativa di un Oriente barbarico e arretrato, in opposizione al moderno e civilizzato Occidente (Lewis, 1993).

Come sottolineato dalla storica dell'arte Linda Nochlin (2006), se Gérôme deforma l'Oriente, decidendo tuttavia di mantenere intatti alcuni elementi di realtà, per altri artisti, invece, la rappresentazione di questo esotico altrove si traduce nella trasposizione di fantasie e desideri sessuali inespressi.

Le Harem Colonial: Images d'un Sous Erotisme pubblicato nel 1981 in francese dallo scrittore, critico letterario e poeta algerino Malek Alloula indaga come la fotografia e le cartoline postali coloniali abbiano giocato un ruolo fondamentale nell'affermazione dell'ideologia colonialista. Le cartoline, vendute a poco prezzo, risultano accessibili a chiunque: al turista, al soldato e al colono. Inoltre, questo oggetto può essere reperito facilmente, sia nel luogo stesso in cui è stato realizzato, e sia altrove, in quanto la cartolina può viaggiare, attraversando il tempo e lo spazio. In questo senso, è possibile affermare che la cartolina incorpora un senso di sradicamento che la rende onnipresente. La cartolina postale coloniale è la rappresentazione dello spirito coloniale sotto forma di immagine. Nelle cartoline viene rappresentata una versione degradante e degradata dell'harem: ciò che nei dipinti emerge in modo latente, si dispiega platealmente nelle cartoline postali coloniali.

Le cartoline postali coloniali si diffusero tra il 1900 e il 1930. Pur essendo nato in una fase ormai matura dell'apologia coloniale, questo *medium* riuscì ben presto a imporsi, occupando un posto privilegiato nella storia coloniale. Il soggetto prediletto dai fotografi fu *l'algerienne* (la donna algerina): la riproduzione massiccia della sua immagine fu tale da non poter essere giustificata dai processi di razionalizzazione legati, ad esempio, a operazioni etnografiche di censimento o di rappresentazione visiva di diversi tipi umani.

Tale pratica costituisce una forma di prevaricazione del diritto dell'altro a essere rappresentato, ed è generatrice di violenza su molteplici livelli.

Alloula sostiene inoltre che, non potendo rappresentare realmente la donna algerina, i fotografi assunsero per le loro fotografie modelle che vivevano ai margini della società, come, ad esempio, donne coinvolte nella prostituzione. La modella, all'interno di un dispositivo di finzione, impersonifica simbolicamente *l'altra*: la donna algerina assente. La forza e la credibilità di questo gioco di illusione risiedono proprio nell'assenza del soggetto rappresentato, il quale, non potendo esprimersi né difendersi, non può opporre alcuna resistenza alla narrazione imposta. Un aspetto fondamentale in questo processo concerne la spogliazione del corpo delle modelle; questa operazione non solo stimola il lato voyeurista del fotografo (Alloula, 1981), ma consente al soggetto occidentale di esercitare un controllo sul corpo femminile, trasformandolo in un oggetto di possesso.

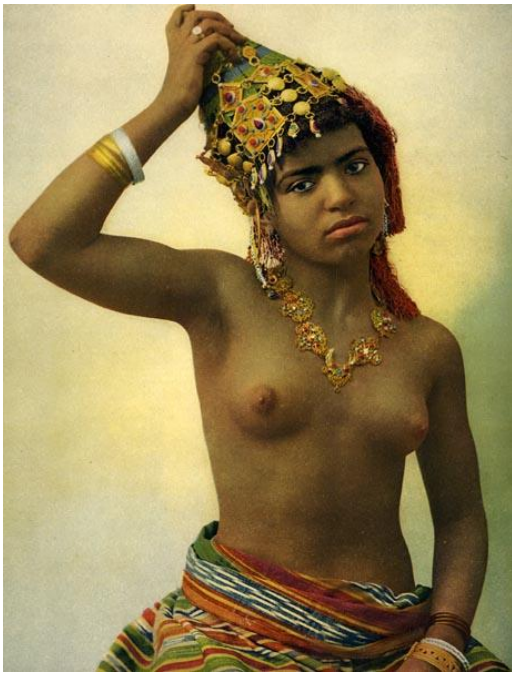


Figura 4 Algérie. Jeune Fille du Sud (ca. 1890); Credits: immagine tratta da Wikimedia Commons, rilasciata con licenza Public Domain, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alg%C3%A9rie._Jeune_Fille_du_Sud._Photochrome_originale_d%27%C3%A9poque._Circa_1890._18_x_24_cm.jpg

Fanon, in un capitolo di *"Scritti politici - volume II. L'anno V della rivoluzione algerina"* (2007) intitolato *L'Algeria si svela*, affronta la questione del velo, mettendo in luce l'ossessione, da parte dei soggetti occidentali, di svelare la donna algerina. Fanon sostiene

che tale desiderio ha come obiettivo quello di possedere la donna algerina e di disporne sessualmente: “Conquistarla, convertirla ai valori stranieri, strapparla alla sua condizione, è insieme impadronirsi di un potere reale sull’uomo e possedere i mezzi pratici, efficaci, per minare la struttura algerina” (Fanon, 2007, p. 42). Il velo diventa quindi soprattutto uno strumento di resistenza e di difesa dell’identità della donna algerina contro il tentativo di lacerazione e di violenza messo in atto dalla colonizzazione.

Si potrebbe affermare che la cartolina postale coloniale svolga una funzione compensativa rispetto alla frustrazione causata dal rigetto della società algerina (Siebert, 2012).

Il luogo scelto per completare l’illusione messa in atto dalla modella è lo studio, che diventa la cornice dell’immaginario e dunque “*embodiment of the propitious site*”⁸⁹ (Alloula, 1986, p. 18). Il soggetto occidentale compie un duplice movimento di appropriazione: egli prende simbolicamente possesso del corpo della donna algerina e, al contempo, di un luogo – l’Oriente – tramite un processo di finzione rappresentativa. Alloula infine sostiene che la cartolina postale coloniale è la rappresentazione del compimento simbolico della conquista dell’altrove: l’illusione creata dalla cartolina coloniale – che porta il soggetto a credere che il fotografo si trovi all’interno della scena di reclusione – consente infatti di oltrepassare la frattura tra l’interno e l’esterno. Queste due categorie spaziali simboleggiano, rispettivamente, il soddisfacimento e la negazione del desiderio sessuale. Inoltre, la cartolina coloniale consente al fotografo di superare simbolicamente un ostacolo, attraversando il fantasma dell’harem.⁹⁰

2.9 Il colonialismo e la lingua

⁸⁹ “Incarnazione del luogo propizio”.

⁹⁰ Tuttavia, a questo proposito, Gregory K. Betts, in un articolo intitolato “*Wanted Women, Woman's Wants: The Colonial Harem and Post-colonial Discourse*” problematizza l’opera di Alloula. In particolare, egli sostiene che, sebbene il contributo di Alloula sia spesso brillante, esso finisce paradossalmente per “parlare al posto della donna assoggettata”, adottando un atteggiamento patriarcale e paternalistico nei confronti delle stesse donne che vorrebbe difendere. Alloula afferma di poter parlare a nome delle donne algerine, in quanto, come algerino, ha anch’egli subito la violenza dello sguardo coloniale. Tuttavia, egli non sembra riflettere sul posizionamento – privilegiato – da cui prende parola, né considera come problematico il differenziale di genere. Secondo Betts, inoltre, Alloula trascura il ruolo patriarcale giocato dalla società algerina stessa nell’oppressione delle donne. Infatti, il pubblico a cui si rivolge Alloula non sono le donne algerine, bensì gli intellettuali europei – non per caso la sua opera è dedicata a Roland Barthes. Le contraddizioni messe in luce da Betts troveranno una risposta più articolata nel pensiero di Gayatri Spivak, che verrà affrontato nell’ultima parte del capitolo. La studiosa postcoloniale sottolinea come il soggetto che subisce il più grado d’oppressione sia proprio la donna subalterna, la quale viene schiacciata dal dominio coloniale e da quello patriarcale.

Aimé Césaire nel suo *Discorso sul colonialismo* (1955) sostiene che l'obiettivo ultimo del colonialismo è sempre stato lo sfruttamento dei popoli colonizzati e delle loro terre. I colonizzatori si presentavano sotto mentite spoglie di missionari, sostenendo di voler migliorare le condizioni di vita dei popoli autoctoni, illuminandoli con il lume della ragione occidentale. E tuttavia, osserva Césaire, il colonialismo europeo ha massacrato e schiavizzato intere società, espropriato terre, cancellato culture e lingue, annientando il senso del sé dell'altro. Dietro il velo dell'impulso culturale e intellettuale si celava, in realtà, un sistema brutale di dominio, assoggettamento e schiavitù.

Al fine di sfruttare le terre agricole più fertili delle Americhe e dei Caraibi, vennero deportate milioni di persone dal continente africano, e vennero costrette a lavorare nelle piantagioni di cotone, zucchero e caffè in condizioni degradanti e disumane. Si stima che circa dodici milioni di schiavi siano stati deportati dall'Africa, molti dei quali morirono durante la traversata atlantica, nota come *Middle Passage*. In questo famigerato tragitto, centinaia di uomini e donne venivano ammassati in spazi angusti al fine di massimizzare il profitto derivante dalla loro vendita. La mancanza di cibo e di acqua potabile, le epidemie e la dissenteria rappresentavano le principali cause di morte tra i prigionieri (Reinhard, 2002). Il rapporto tra colonizzatori e colonizzati è stato quindi limitato allo sfruttamento, allo stupro, ai lavori forzati, alla crudeltà, alla brutalità e al furto (Césaire, 1955). E tuttavia, l'espansione imperialista europea raggiunse il suo apice non solo attraverso la violenza esercitata sull'altro, ma anche – e soprattutto – grazie alla visione che l'Europa costruì di sé, come depositaria di una superiorità culturale, politica e scientifica rispetto al resto del mondo (Pennycook, 2002). La convinzione che l'Occidente fosse superiore all'Oriente in ogni ambito, compreso quello linguistico, contribuì a consolidare una gerarchia in cui le lingue dei colonizzatori si collocavano al vertice, mentre quelle dei colonizzati venivano relegate a una posizione di subalternità. Tale visione incise negativamente sulle lingue africane, che vennero collocate alla base della gerarchia linguistica: gli idiomi locali furono infatti "inferiorizzati", e ostacolati nella loro possibilità di sviluppo ed espansione. Inoltre, venne drasticamente ridotto – e addirittura, in alcuni casi, annullato – il carattere competitivo delle lingue native dei popoli africani: chiunque volesse partecipare alla vita pubblica della colonia finiva per abbandonare la propria lingua materna in favore di quella coloniale, che godeva di uno *status* sociale e simbolico superiore (Léglise, Migge, 2007). Il discorso occidentale

sull'altro ha denigrato anche la sua lingua nativa, spesso indicata con termini dispregiativi quali “dialetto” o “*patois*”; al contrario, la designazione di “lingua”, era prerogativa esclusiva delle lingue coloniali (Léglise, Migge, 2007). Le lingue coloniali e quelle native dei popoli colonizzati venivano poste tra loro in una relazione dicotomica, secondo la quale le lingue occidentali erano “*raisonnable*” “*pratique*” e “*clair*”; mentre quelle non occidentali erano “*déraisonnable*”, “*impratique*” e “*ambigu*”⁹¹ (Calvet, 1974, p. 125). Quando i linguisti iniziarono a occuparsi delle lingue non occidentali, emerse con chiarezza l'assenza di rigore e serietà nel loro approccio: del resto, come avrebbero potuto descrivere in modo accurato delle lingue che nemmeno consideravano degne di essere tali, e la cui collocazione ideale – secondo loro – era il museo o, peggio ancora, il circo (Calvet, 1974)?

In un articolo pubblicato su *Le Figaro* nel 1893 dal governatore Bayol appare evidente la considerazione riservata dagli occidentali alle lingue non europee:

«Peut-être, à la fin de la guerre actuelle, des amazones et des chefs, n'ayant plus à se battre pour leur roi, s'en rôtiront à la solde d'un barnum, pour faire le tour de l'Europe. Si l'un de nos compatriotes a la même patience que M. d'Avezac eut jadis, il pourra enrichir la science d'une grammaire et d'un dictionnaire francodahoméens».⁹² (Boule & Verneau, 1890, p. 606)

Secondo il governatore Bayol, soltanto degli studiosi civilizzati, dotati di coraggio e pazienza, avrebbero potuto addentrarsi nello studio di lingue che trovavano nel circo il loro contesto privilegiato. Al contrario, l'apprendimento delle lingue occidentali avrebbe consentito ai soggetti colonizzati di accedere finalmente al mondo civilizzato e moderno.⁹³ Secondo questa visione profondamente eurocentrica, le lingue native dei

⁹¹ “ragionevoli”; “pratiche”; “chiare” “irragionevoli”; “non pratiche”; “ambigue.

⁹² “Forse, alla fine della guerra attuale, alcune amazzoni e capi che non avranno più motivo di combattere per il loro re si arruoleranno al soldo di un Barnum per girare l'Europa. Se uno dei nostri compatrioti avrà la stessa pazienza che un tempo ebbe il signor d'Avezac, potrà arricchire la scienza con una grammatica e un dizionario franco-dahomeyano”.

⁹³ A questo proposito, è utile citare il brillante lavoro di Skutnabb-Kangas (2000), *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*, nel quale l'autrice sostiene che in diverse aree del mondo – tra cui Kenya, Nigeria, Turchia, Canada, Svezia e Galles – i bambini che venivano sorpresi a parlare la propria lingua madre a scuola potevano subire punizioni corporali o umiliazioni pubbliche. Come vedremo nelle pagine successive, anche il contributo di wa Thiong'o (2015) risulta centrale in questo senso: l'autore racconta infatti come, durante la storia coloniale, la lingua inglese si fosse imposta su quella indigena, fino al punto di prevedere punizioni per chiunque venisse scoperto a parlare la propria lingua madre.

popoli colonizzati erano considerate incapaci di esprimere concetti scientifici o di fungere da lingue di insegnamento o di cultura (Calvet, 1974).

2.9.1 La scomparsa delle lingue colonizzate e l'imposizione delle lingue del potere

Le lingue non sono statiche: esse mutano, e attraversano processi di ridefinizione e di ristrutturazione. Ad esempio, l'inglese antico appare quasi irriconoscibile se paragonato alla sua forma attuale. Inoltre, le lingue possono evolversi in nuovi idiomi, come nel caso delle lingue neolatine che sono il risultato di un processo di evoluzione dal latino volgare (Day, 1985).

Secondo Gal (1978) anche le trasformazioni sociali e storiche che si verificano all'interno di una società possono influenzare i modelli linguistici adottati dai suoi membri. Egli descrive il caso di un villaggio austriaco, dove da secoli gli abitanti erano bilingui: essi parlavano sia il tedesco e sia l'ungherese. Negli ultimi anni, tuttavia, molti degli abitanti del villaggio di Oberwart cominciarono ad adottare in prevalenza il tedesco, invece dell'austriaco. Il tedesco era la lingua usata principalmente dalla ricca *élite* locale, mentre i contadini parlavano anche l'ungherese. Dalla Seconda Guerra Mondiale in poi, il miglioramento delle condizioni sociali attraverso il lavoro salariato ha cominciato a coinvolgere un numero crescente di contadini e dei loro figli; tuttavia, la lingua richiesta per poter accedere sia al mercato del lavoro, e sia al sistema scolastico era il tedesco. Pertanto, l'adozione da parte di un numero sempre maggiore di lavoratori di lingua tedesca va interpretata come una scelta motivata da necessità economiche (Gal, 1978, p. 63). La lingua tedesca ha progressivamente acquisito sempre maggiore prestigio, al punto da diventare il simbolo di un nuovo *status* sociale.

Nel caso descritto da Gal il passaggio dalla lingua tedesca a quella ungherese è avvenuto volontariamente; inoltre, questo passaggio non ha determinato la morte della lingua, in quanto l'idioma continuerà a esistere ed essere parlato in Ungheria (Day, 1985). Tuttavia, esistono numerosi casi in cui il passaggio da una lingua a un'altra si è verificato all'interno di una relazione di potere, ed è stato imposto con la forza.

Nel 1884 le potenze europee si riunirono a Berlino per sancire la spartizione del continente africano. Ne seguì un periodo di incessanti guerre, che portò non solo allo smembramento del continente, ma anche all'occupazione fisica degli stati africani, sui quali vennero imposte le lingue europee: "I paesi africani (...) sono stati definiti (...)

secondo i termini delle lingue europee: paesi africani di lingua inglese, di lingua francese, di lingua portoghese” (wa Thiong’o, 2015, p. 16). Si potrebbe affermare che le lingue africane siano state private del nutrimento necessario, fino a soffrire una vera e propria carestia linguistica – quella che wa Thiong’o (2009) definisce *linguifam* (p. 19). Il contatto coloniale di poco più di un secolo e mezzo con l’Europa ha trasformato le lingue ancestrali delle civiltà storiche africane in spettri, cancellandone, in alcuni casi, persino la memoria. Nel caso delle lingue autoctone del Sudafrica il contatto di pochi decenni con i colonizzatori europei fu tale da causare la morte della lingua Sudafricana Khoekhoe (Brenzinger, 2017).

Skutnabb Kangas (2000) usa invece il termine *linguicide* (linguicidio) (p. 39) per descrivere un atto deliberato e cosciente di annientamento di una lingua. Durante la diaspora africana molte lingue indigene hanno subito tale processo di distruzione linguistica: dispersi nelle Americhe e altrove, e sradicati dalle proprie comunità di appartenenza, nel Nuovo Mondo ai popoli africani è stata sistematicamente negata la possibilità di usare – e di trasmettere – la propria lingua materna (wa Thiong’o, 2009).

Per quanto concerne il Sud America, Brenzinger (2017) sostiene che il processo di repressione delle lingue autoctone del Brasile è stato uno tra i più spietati, al punto da mettere ancora oggi a rischio l’incolumità fisica dei membri delle minoranze etnolinguistiche. L’incontro con i colonizzatori europei ha causato una drastica riduzione della popolazione autoctona, che è passata da circa cinque milioni nel XVI secolo, a poco più di duecentomila oggi (Brenzinger, 2017). Le causa principale di questo massacro furono le malattie infettive portate dagli europei e dagli africani, contro le quali gli indios non avevano sviluppato gli anticorpi (Reinhard, 2002).

Un ulteriore esempio di genocidio linguistico concerne il caso della lingua hawaiana. Il contatto esteso e prolungato del popolo hawaiano con la cultura occidentale ha causato la scomparsa quasi totale della lingua dell’arcipelago. (Day, 1985).

A partire dal XIX secolo, i contatti commerciali con l’Occidente si intensificarono grazie allo sviluppo del commercio del legno di sandalo. Ciò portò all’insediamento nell’arcipelago di gruppi di stranieri, che furono accolti con favore dalla popolazione autoctona, tanto da riuscire a ottenere posizioni sociali di rilievo all’interno della società hawaiana. Tuttavia, gli stranieri che si stabilirono nell’arcipelago non mostrarono la stessa

apertura e comprensione nei confronti di una cultura e di una lingua diverse dalle proprie, imponendo ben presto il loro idioma – l'inglese – e costringendo gli hawaiani ad adattarsi e ad apprendere la lingua dell'altro. A partire dalla metà del XIX secolo, sia i missionari americani che i governanti hawaiani cominciarono a sostenere che l'istruzione del popolo hawaiano dovesse avvenire attraverso la lingua inglese. Essi ritenevano infatti che la conoscenza di un idioma così prestigioso come l'inglese fosse indispensabile per la sopravvivenza culturale del popolo hawaiano, che in questo modo avrebbe potuto interagire con il mondo. Con l'introduzione dell'inglese come lingua di insegnamento nelle scuole, e l'inclusione di un numero sempre crescente di consiglieri stranieri, l'inglese divenne la lingua più potente delle Hawaii. Inoltre, quando, nella seconda metà del XIX secolo l'aumento del fabbisogno di manodopera portò all'immigrazione di un numero considerevole di lavoratori provenienti dal Portogallo, dalla Cina e dal Giappone, l'inglese iniziò a imporsi in maniera capillare, a scapito, tuttavia, della lingua hawaiana. Infine, con il colpo di stato del 1893, e l'annessione, nel 1898, della neonata Repubblica delle Hawaii agli Stati Uniti, la lingua hawaiana venne definitivamente relegata a un ruolo secondario nella propria terra (Day, 1985).⁹⁴

2.10 Il processo di colonizzazione linguistica e il pensiero di Ngũgĩ wa Thiong'o

*Is it right that a man should abandon his mother tongue for someone else's? It looks like a dreadful betrayal and produces a guilty feeling. But for me there is no other choice. I have been given this language and I intend to use it.*⁹⁵ (Achebe, 1997, p. 348)

In un discorso intitolato “*Lo scrittore africano e la lingua inglese*” Chinua Achebe si esprimeva in questi termini in riferimento alla scelta di scrivere in lingua inglese anziché

⁹⁴ A proposito dell'imposizione della lingua inglese sulle lingue indigene, si rimanda al lavoro di Robert Phillipson, e, in particolare, al testo “*Linguistic Imperialism*” (1992), nel quale l'autore analizza le dinamiche sottese all'affermazione di una lingua dominante. L'autore definisce l'imperialismo linguistico come una solida struttura ideologica, che si serve di dispositivi culturali come i media, l'istruzione e la politica per legittimare e rafforzare, a livello collettivo, l'idea della superiorità della lingua inglese. Quest'ultima viene glorificata, mentre le lingue indigene vengono sistematicamente svilite. Tale processo ideologico è alla base della riproduzione di disuguaglianze sociali, poiché privilegia coloro che parlano la lingua del potere, escludendo chi non vi ha accesso.

⁹⁵ “È giusto che un uomo abbandoni la propria lingua madre per adottarne un'altra? Sembra un terribile tradimento, e genera un senso di colpa. Ma per me non c'è altra scelta. Questa lingua mi è stata data, e intendo usarla”.

nella propria lingua materna; egli riteneva che la lingua inglese potesse farsi carico dell'esperienza africana, a condizione però di essere arricchita e trasformata in una nuova espressione linguistica, capace di restare in dialogo con la lingua africana. Se è pur vero che lo scrittore africano si è spesso trovato costretto a rappresentare la propria esperienza culturale e sociale attraverso una lingua "altra", depositaria di un universo di significati alieno (Downing, 1981), il filosofo decoloniale kenyota Ngũgĩ wa Thiong'o (2015) si chiedeva, a ben ragione, per quale motivo uno scrittore africano dovrebbe preoccuparsi di rendere la lingua dell'altro capace di trasmettere fedelmente il portato della propria eredità culturale – arricchendola, ad esempio, con elementi della propria lingua materna – invece di procedere nel senso opposto.

Nel suo testo *Decolonizzare la mente* (2015), Ngũgĩ wa Thiong'o racconta di come l'imposizione di un sistema di parole estraneo avente come obiettivo la soppressione degli idiomi indigeni, abbia avuto come conseguenza la rottura del legame esistente tra il bambino e la sua lingua materna. Gli esiti di tale processo condussero alla dissociazione e all'alienazione dal contesto sociale, culturale e familiare nel quale i bambini erano immersi.

Nel saggio presentato nel capitolo precedente, "*On learning a new language*" Erwing Stengel (1939) indaga cosa accade a livello intrapsichico quando si apprende una nuova lingua. L'autore sostiene che la produzione delle singole parole è accompagnata da immagini visive. Ad esempio, il termine tedesco "*Universitat*" richiama uno specifico scenario visivo, legato a una precisa struttura architettonica, diverso dal sistema di immagini evocato invece dalla parola inglese "*university*".

Ma cosa accade, invece, quando il sistema di parole afferente a una lingua produce immagini "vuote"?

Ngũgĩ wa Thiong'o (2015) analizza le difficoltà incontrate nell'apprendimento della lingua del colonizzatore da un bambino coloniale, costretto a interiorizzare un sistema di denominazione del mondo di cui non possiede alcuna esperienza del reale:

la parola "missile", per esempio, mi era sempre suonata remota fino a quando di recente non ho imparato il suo equivalente in gikuyu, *ngurukushi*, e l'ho percepita diversamente. Imparare, per un bambino coloniale, divenne così una attività

cerebrale e non una esperienza vissuta a livello emotivo. (Ngũgĩ wa Thiong'o, 2015, p. 29)

Lo scrittore decoloniale kenyota racconta di aver frequentato una scuola coloniale che aveva mantenuto come lingua di istruzione il gikuyu. Per i primi quattro anni, procede lo scrittore, si mantenne un senso di continuità tra la lingua materna e quella dell'istruzione. Tuttavia, a seguito della dichiarazione dello stato di emergenza in Kenya nel 1952, il regime coloniale impose a tutte le scuole gestite dai nazionalisti patriottici l'inglese. “In Kenya l'inglese divenne più di una lingua: era *la* lingua, e tutti gli altri dovevano inchinarsi davanti a lei in segno di deferenza” (wa Thiong'o, 2015, p. 23). Il regime coloniale puniva i bambini che venivano scoperti parlare la loro lingua materna, mentre premiava coloro che riportavano l'illecito compiuto alle insegnanti. Tale meccanismo costringeva i bambini a diventare delatori e a tradire i compagni della loro stessa comunità. Al contrario, il raggiungimento di brillanti risultati nell'apprendimento della lingua inglese, sia parlata che scritta, consentiva l'accesso a scuole elitarie. La conoscenza della lingua del potere divenne il criterio principale con cui veniva misurata l'intelligenza individuale, e la chiave che apriva agli studenti le porte degli istituti più elitari e più ambiti: più ci si allineava alla lingua dell'altro, più ci si avvicinava all'ingresso dell'élite coloniale.

Secondo il filosofo decoloniale, i processi di repressione delle lingue descritti in queste pagine hanno condotto allo “smembramento” (*dis-membering*) del soggetto colonizzato. Il termine “smembramento” consente di cogliere il significato profondo del processo di deprivazione culturale subito dai popoli colonizzati, un processo che ha generato forme di alienazione all'interno delle comunità stesse dei soggetti oppressi. L'antidoto allo smembramento consiste in un processo di “ri-membramento” (*re-membering*), ovvero in un percorso di riacquisizione della memoria e di resistenza alla colonizzazione epistemologica occidentale. Il recupero della memoria consente di riappropriarsi di sezioni perdute del sé, ovvero di quegli spazi interiori che afferiscono al costruito dell'identità (Sibanda, 2021). Il colonialismo ha contribuito a costruire un'immagine distorta e degradata che l'altro ha del sé, minando al contempo la fiducia di un popolo nella propria cultura di appartenenza, al punto da indurre le persone a “desiderare di identificarsi con quanto c'è di più di lontano da loro: per esempio con la lingua di altri

popoli e non con quella loro propria” (wa Thiong’o, 2015, p. 11). La scelta di wa Thiong’o di scrivere nella sua lingua materna, rifiutando *la* lingua inglese – idioma del potere, imposto con violenza fin dall’infanzia, e divenuto una delle lingue ufficiali del suo paese – si configura come un atto di disobbedienza epistemica (*epistemic disobedience*) (Mignolo, 2009), volto a rompere i legami con il sistema di potere dominante.⁹⁶

2.10 Lingue del potere, della relazione e del silenzio

Édouard Glissant è stato uno scrittore, poeta e saggista originario della Martinica. Il suo complesso e ramificato lavoro si articola a partire dal concetto di “Relazione”: “*A’ la topique de l’Un, il oppose le foisonnement du multiple*”⁹⁷ (Moatamri, 2007, p. 3). Con il termine *Relation* si intende innanzitutto un luogo di apertura all’altro, ovvero uno spazio in cui si intrecciano il “medesimo” e il “diverso”, e all’interno del quale non esistono gerarchie precostituite. In questo senso, la *Relation* si configura come un progetto ant imperialista: se le culture occidentali hanno per secoli imposto un unico modo di vedere il mondo, le società non occidentali presentano invece una maggiore propensione alla Relazione. Alla forza omologatrice dell’umanesimo occidentale che tende a ridurre ogni cosa all’uguale, viene opposto il concetto di *Relation*, che esalta la diversità dell’altro, la cui presenza è necessaria proprio in virtù della differenza che produce (Britton, 1999). In modo complementare, anche Edgar Morin (2000; 2001) invita a superare i modelli dell’umanesimo tradizionale, auspicando la costruzione di un “nuovo umanesimo”, fondato sul pensiero complesso e sulla comprensione dell’umano in tutte le sue dimensioni.

Un ulteriore aspetto fondamentale del concetto di *Relation* concerne il suo essere in aperta antitesi rispetto a quello di *essenza*: esistere “in relazione” significa far parte di un

⁹⁶ A questo proposito, un autore in linea con i concetti espressi da wa Thiong’o, soprattutto in merito alla necessità di recuperare la propria lingua materna è Boaventura de Sousa Santos, il quale, nella sua opera *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (2014), sottolinea che la maggior parte della popolazione mondiale non parla le lingue coloniali, e tuttavia queste ultime vengono imposte sulle altre, rendendo le lingue autoctone invisibili o apertamente silenziate. Santos sostiene che le lingue non sono meri strumenti di comunicazione, ma veri e propri contenitori di universi culturali, simbolici e politici non occidentali. Le lingue indigene, secondo l’autore, custodiscono concetti fondamentali come “rivoluzione”, “classe lavoratrice”, “democrazia” e “diritti umani”. In questo senso, esse rappresentano risorse epistemologiche indispensabili per immaginare alternative al capitalismo e al colonialismo. La loro riappropriazione si configura dunque come un antidoto all’“epistemicidio” operato per secoli dal dominio coloniale. Santos evidenzia, inoltre, come la scienza moderna occidentale abbia giocato un ruolo chiave in questo processo, contribuendo alla disgregazione delle conoscenze alternative – e, di riflesso, delle lingue “altre” – a favore dell’unica forma di sapere ritenuta legittima e valida: quella dominante.

⁹⁷ “Alla topica dell’Uno, egli oppone l’abbondanza del Molteplice”.

processo in continuo divenire (Von Foerster, 1984), e in trasformazione; invece, l'essenza immobilizza il soggetto entro categorie di pensiero predefinite, che rischiano di condurre l'individuo in una condizione di alienazione (Britton, 1999).

Infine, Glissant vendica strenuamente il diritto "all'opacità": ovvero una condizione in cui l'altro sfugge alla piena comprensione e si impone nella sua irriducibile oscurità:

Agree not merely to the right to difference but, carrying this further, agree also to the right to opacity that is not enclosure within an impenetrable autarchy but subsistence within an irreducible singularity. Opacities can coexist and converge, weaving fabrics. To understand these truly one must focus on the texture of the weave and not on the nature of its components. For the time being, perhaps, give up this oid obsession with discovering what lies at the bottom of natures. There would be something great and noble about initiating such a movement, referring not to Humanity but to the exultant divergence of humanities. Thought of self and thought of other here become obsolete in their duality. Every Other is a citizen and no longer a barbarian. (...) The right to opacity would not establish autism; it would be the real foundation of Relation, in freedoms.⁹⁸ (Glissant, 1997, p.190)

Secondo Glissant, tutti gli esseri umani hanno il diritto di resistere alla trasparenza e all'oggettivazione (1997): il paradigma razionalista-occidentale mira a una comprensione dell'altro esaustiva, che si basa su un sistema di classificazione e controllo, e che tende a ridurre quanto più possibile l'incertezza che inevitabilmente emerge dall'incontro con l'altro.

In accordo con quanto sostenuto dallo scrittore francese (1997), le lingue dell'Occidente si configurano più come lingue dell'essenza che della relazione: esse tendono a riprodurre sistemi riduttivi e categorizzanti, che imprigionano l'altro in classificazioni statiche e immutabili.

⁹⁸ "Accettare non solo il diritto alla differenza, ma, andando oltre, anche il diritto all'opacità – che non significa chiusura in un'autarchia impenetrabile, bensì sussistenza in una singolarità irriducibile. Le opacità possono coesistere e convergere, tessendo trame. Per comprenderle davvero, bisogna concentrarsi sulla texture dell'intreccio, non sulla natura dei singoli elementi. Forse, almeno per ora, è il caso di abbandonare la vecchia ossessione di scoprire cosa si celi nel fondo delle nature. Ci sarebbe qualcosa di grande e nobile nell'avviare un simile movimento, che non faccia riferimento all'Umanità in quanto tale, ma all'esultante divergenza delle umanità. Il pensiero del sé e il pensiero dell'altro, qui, diventano obsoleti nella loro dualità. Ogni Altro è cittadino, non più barbaro (...). Il diritto all'opacità non instaurerebbe l'autismo, ma sarebbe il vero fondamento della *Relation*, nella libertà".

In particolare, il linguaggio psichiatrico e clinico usa spesso categorie diagnostiche che riuniscono sotto un'unica etichetta molteplici storie, ciascuna con diverse sfaccettature (Beneduce, 2010). L'uso delle diagnosi conduce a un appiattimento e a una generalizzazione della sofferenza e del dolore (Fassin, Rechtman, 2020), occultando le atrocità presenti al suo interno.

La studiosa indiana Radhika Viruru (2001) avvia invece una riflessione intorno all'uso della lingua nell'ambito dell'educazione della prima infanzia. Secondo Viruru, il sistema linguistico vigente in Occidente induce i bambini a credere che l'apprendimento della lingua sia l'unico strumento valido per socializzare, mentre altre forme di comunicazione non vengono ritenute altrettanto legittime. Inoltre, viene implicitamente insegnato ai bambini che la verbalizzazione è decisamente più importante del silenzio, e il rifiuto di rispondere a una domanda viene sovente interpretato dall'adulto come una mancanza, come un errore.

Susan Gal (1995) sostiene che il silenzio in Occidente – soprattutto per le donne – è un “*symbol of passivity and powerlessness*”⁹⁹ (p. 171). E tuttavia, all'interno di alcune relazioni asimmetriche – come l'incontro terapeutico, gli esami orali, i colloqui di lavoro, o il contesto della confessione – è chi occupa una posizione di potere che rimane in silenzio ad ascoltare, mentre l'altra parte è chiamata a parlare.

Le storie provenienti dall'India mettono in discussione il carattere apparentemente centrale del linguaggio verbale. Se in Occidente l'espressione verbale viene considerata l'unica forma di espressione umana, altrove il silenzio viene considerato una forma di conoscenza (Viruru, 2001). In accordo con quanto sostenuto da Lakoff (1995) “*The powerless cannot choose to be silent, any more than they can choose to speak, or choose the meaning of their speech*”¹⁰⁰ (p. 25).

Il linguaggio non è semplicemente un dispositivo neutro attraverso cui gli esseri umani esprimono i propri pensieri e comunicano, né un mero strumento di comprensione, ma è soprattutto una pratica socialmente e culturalmente situata, attraversata da relazioni di potere. Come osserva Bourdieu (1977), si parla non solo per “*être compris, mais aussi*

⁹⁹ “Simbolo di passività e impotenza”.

¹⁰⁰ “i senza potere non possono scegliere di restare in silenzio, così come non possono scegliere di parlare, né scegliere il significato del loro parlare”.

(pour) être cru, obéi, respecté, distingué”¹⁰¹ (p. 20). Il diritto alla parola, prosegue Bourdieu, va inteso nei termini del “diritto alla parola legittima”, ossia alla lingua e alla parola legittimate e validate dalle classi dominanti. E tuttavia, il processo che porta alla standardizzazione linguistica si basa sulla soppressione di una molteplicità di lingue e varianti, ritenute non conformi, e pertanto escluse. Adottando la lingua *standard* gli individui ritengono di curare i propri interessi e così di poter finalmente accedere al potere; tuttavia, in questo modo essi contribuiscono a sostenere e a legittimare il sistema di dominio che indirettamente li opprime (Hanks, 2005).

Norman Fairclough (1998), nel suo testo *Language and power*, affronta la questione dell’ascesa e dell’affermazione dell’inglese standard in Gran Bretagna, avvenuta tramite un processo di standardizzazione che ha determinato la progressiva soppressione delle altre lingue esistenti, tra cui il latino, il francese, il gallese e il gaelico. Secondo Fairclough esiste un legame tra il processo di standardizzazione linguistica, il capitalismo e il sistema di unificazione economica, politica e culturale. La transizione dal feudalesimo al capitalismo richiese la creazione di un mercato interno unificato, condizione necessaria per il consolidamento del sistema di produzione delle merci. In questo contesto, l’imposizione di un’unica lingua *standard* contribuiva a migliorare la comunicazione tra le persone coinvolte nelle attività economiche. Inoltre, l’affermazione di una lingua *standard* favorì lo sviluppo di un’identità nazionale e di un sentimento nazionalista.

Infine, l’adozione dell’inglese *standard* da parte delle istituzioni più influenti, come la letteratura, il governo, l’istruzione, e altre ancora, contribuì in modo determinante all’affermazione dell’inglese come la lingua del potere. Se l’inglese standard veniva considerato la lingua corretta, i dialetti presenti in Gran Bretagna venivano connotati negativamente soprattutto a causa degli stereotipi attribuiti ai loro parlanti, i quali appartenevano alla nascente classe operaia della società capitalista, e per questo venivano ritenuti rozzi, barbari e ignoranti. E tuttavia emerge un evidente paradosso: sebbene l’inglese *standard* aspirasse a diventare la lingua nazionale, essa è rimasta per molti aspetti un mero “*social class dialect*” (dialetto di classe) (Fairclough, 1998, p. 57).

¹⁰¹ “essere compresi, ma anche (per) essere creduti, obbediti, rispettati, distinti”.

2.11 Voci impossibili: Spivak e Freire

In questo paragrafo verrà approfondito il pensiero di Gayatri Spivak e Paulo Freire in merito all'impossibilità, per i soggetti subalterni, di poter parlare. Le classi dominanti tendono a manipolare e distorcere le voci dei subalterni, al punto da renderli completamente impotenti.

2.11.1 Gayatri Spivak e il suo pensare l'*altra*. Una breve introduzione:

Il titolo di questa sezione è ispirato a un'affermazione di Spivak, secondo cui “pensare l'altro, come chiunque sa, è uno dei significati dell'essere umani. Essere umani significa essere rivolti verso l'altro” (Spivak, 2002, p. 75). Spivak ha introdotto nella sua riflessione postcoloniale una forte attenzione alla figura femminile, criticando alcune correnti del femminismo occidentale che pretendono di essere universalmente valide, ma finiscono per strumentalizzare le donne povere delle aree rurali del “Terzo Mondo”. Tali approcci, secondo Spivak, propongono modelli di emancipazione fondati su paradigmi culturali occidentali, riferiti a donne colte, ricche, privilegiate e iscritte in sistemi di potere (Spivak, 2003). Il pensiero di Spivak rappresenta un punto di svolta fondamentale all'interno degli studi postcoloniali, poiché afferma che ogni riflessione sulla condizione dei soggetti subalterni non può prescindere dalle differenze di genere, di classe e di cultura. È proprio all'intersezione tra queste variabili che si colloca la categoria più oppressa – e quindi silenziata: quella delle donne subalterne.¹⁰² In questo senso, il titolo scelto per introdurre una studiosa tanto rilevante intende valorizzare il nucleo profondo della sua ricerca teorica: *l'altra*.

Definire Gayatri Spivak semplicemente come critica letteraria o teorica postcoloniale risulta riduttivo, considerando la complessità del suo lavoro, che attraversa e mette in dialogo la teoria postcoloniale, il marxismo, il femminismo e il decostruzionismo

¹⁰² A questo proposito, nel capitolo successivo verrà analizzata l'opera *Foe* di J. M. Coetzee, una riscrittura postcoloniale che mette in luce – attraverso brillanti espedienti metadiscorsivi – i molteplici livelli di oppressione a cui sono sottoposti i protagonisti. A seconda del grado di marginalizzazione, i personaggi si trovano impossibilitati a parlare: il soggetto più oppresso di tutti è Venerdi, al quale – non per caso – è stata tagliata la lingua. Susan, che intende raccontare la storia di Venerdi, non riesce a farlo, poiché anch'essa appartiene a una posizione di subalternità in quanto donna e povera. L'unico soggetto in grado di parlare e narrare la storia dell'altro – ed eventualmente distorcerla – è lo scrittore Foe: un uomo, colto, benestante e inglese.

derridiano. La studiosa attinge a molteplici tradizioni teoriche, con un approccio che non tende mai al riduzionismo, ma che riconosce e preserva le specificità, le discontinuità e le contraddizioni delle discipline che attraversa (Jones, 2005). Il pensiero di Gayatri Spivak risente l'influenza di Foucault, Deleuze, Marx e Derrida. Spivak legge Marx attraverso la lente teorica di Derrida, e grazie al contributo dei due filosofi, problematizza le fondamenta del discorso occidentale (Maggio, 2007).

L'approccio di Spivak può essere interpretato nei termini dell'interdisciplinarietà, sebbene lei stessa abbia dichiarato: "*I am not erudite enough to be interdisciplinary, but I can break rules*".¹⁰³ (Spivak, 1999, xiii). Spivak "opera in modo decostruzionista", interrogando e problematizzando dall'interno le strutture della filosofia, della letteratura, della storia e della cultura (Jones, 2005).

Operare in modo decostruzionista non si traduce, infatti, nell'"*irruptive emergence of a new "concept"*"¹⁰⁴ (Derrida, 1981, p. 42), poiché ciò implicherebbe l'imposizione di un elemento esterno all'interno di una struttura preesistente. Al contrario, la decostruzione lavora con ciò che si trova già all'interno della struttura stessa, che viene messa in questione e problematizzata a partire dai suoi stessi elementi costitutivi (Jones, 2005).

*when I first read Derrida I didn't know who he was, I was very interested to see that he was actually dismantling the philosophical tradition from inside rather than from outside, because of course we were brought up in an education system in India where the name of the hero of that philosophical system was the universal human being, and we were taught that if we could begin to approach an internalization of that universal human being, then we would be human. When I saw that in France someone was actually trying to dismantle the tradition which had told us what would make us human, that seemed rather interesting too.*¹⁰⁵ (Spivak, 1990a, p.7)

¹⁰³ "non sono erudita abbastanza per essere interdisciplinare, ma posso rompere le regole".

¹⁰⁴ "irruzione emergente di un nuovo "concetto".

¹⁰⁵ "Quando lessi Derrida per la prima volta non sapevo chi fosse – trovai molto interessante vedere che stava effettivamente smantellando la tradizione filosofica dall'*interno* e non dall'*esterno*, perché naturalmente eravamo stati cresciuti in un sistema educativo in India in cui l'eroe di quella tradizione filosofica era l'essere umano universale, e ci veniva insegnato che, se fossimo riusciti ad avvicinarci a quell'essere umano universale, allora saremmo potuti essere considerati umani. Quando vidi che in Francia qualcuno stava tentando di smantellare quella stessa tradizione che ci aveva detto cosa ci avrebbe reso umani, trovai la cosa piuttosto interessante".

Inoltre, come osserva la filosofa: “*deconstruction does not aim at praxis or theoretical practice but lives in the persistent crisis or unease of the moment of techne or crafting*”¹⁰⁶ (Spivak, 1993, p. 121). Pertanto, accogliere la posizione decostruzionista implica accettare di abitare una condizione di crisi permanente, pervasa da un senso costante di inquietudine e di irrequietezza (Best, 1999).

Spivak riprende la categoria gramsciana di “subalterno”¹⁰⁷ per riferirsi a un soggetto collocato in una “*position without identity*”¹⁰⁸ (Spivak, 2005, p. 476), la cui capacità di azione è stata sistematicamente negata o non riconosciuta dalle classi dominanti. È importante sottolineare che, nell’accezione proposta da Spivak, il termine subalterno non si riferisce esclusivamente ai soggetti che hanno subito una dominazione basata sulla classe, ma include anche coloro che subiscono forme di marginalizzazione e di oppressione legate al genere e all’etnia (Jones, 2005).

Sebbene la nozione di soggetto subalterno della studiosa si discosti, almeno in parte, da quello elaborato da Gramsci, Spivak condivide con il filosofo italiano l’idea per cui gli intellettuali delle classi dominanti contribuiscano attivamente al mantenimento dell’ordine sociale e politico. Qui si verifica tuttavia un paradosso: pur detenendo potere simbolico e politico, tali intellettuali finiscono per esercitare funzioni subalterne al servizio delle istituzioni dominanti (Gramsci, 1975).

Il nucleo centrale della riflessione della studiosa ruota attorno alla questione della rappresentazione (Zembylas, 2018): il subalterno è infatti escluso dai processi di rappresentazione; per parafrasare Marx, “*They cannot represent themselves; they must be represented*”¹⁰⁹ (Spivak, 2005, p. 476). In questo modo, la voce del subalterno non trova una sua possibilità di espressione, e la sua storia viene narrata da chi detiene il potere.

La studiosa analizza due termini tedeschi usati da Marx per esprimere il concetto di “rappresentazione”: *vertreten*, che significa “sostituire” o “fare da portavoce”, e *darstellen*, che può essere tradotto come “raffigurare” o “esporre”. Tuttavia, il significato di questi due termini spesso si perde nella traduzione, venendo reso in entrambi i casi con

¹⁰⁶ “la decostruzione non mira alla prassi o alla pratica teoretica ma vive nella crisi persistente o nell’inquietudine del momento del *techne*, della messa in opera.”

¹⁰⁷ Il termine viene introdotto da Antonio Gramsci nei suoi *Quaderni del carcere* (1934) e si riferisce a un gruppo di soggetti marginalizzati ed esclusi dall’ordine sociale dominante.

¹⁰⁸ “Condizione priva di identità”.

¹⁰⁹ “Non possono rappresentarsi, ma devono essere rappresentati”.

il generico “rappresentare”. Il termine *vertreten* implica un tipo di rappresentanza delegata, dove il rappresentante si sostituisce al soggetto, parlando per conto suo. Al contrario, il termine *darstellen* rimanda a una rappresentazione narrativa, che non annulla la voce dell’altro, ma si costruisce con l’altro. L’intreccio e la fusione di questi due termini di rappresentazione silenzia la subalterna: ella non può realmente prendere parola, poiché la sua voce viene sostituita da chi detiene il potere, e reinserita all’interno di discorsi che ne escludono la partecipazione attiva (Maggio, 2007).

In accordo con quanto espresso da Said, Bhabha e Fanon, Gayatri Spivak sottolinea quanto il dominio coloniale non solo abbia manipolato la storia dell’altro, imponendo una narrazione che non gli appartiene, ma abbia anche contribuito a distorcerne l’autorappresentazione, legittimando un’immagine del sé inferiorizzante e subordinata. Inoltre, la visione manichea che contrappone un Oriente esotico, arretrato e corrotto a un Occidente moderno e innovatore esacerba una prospettiva eurocentrica del mondo, rafforzando altresì l’ideologia paternalistica secondo cui l’Occidente si arrogherebbe di “salvare” e “civilizzare” le popolazioni del Sud del mondo (Andreotti, 2007). La studiosa sottolinea come l’imperialismo abbia svolto un ruolo fondamentale nella creazione di ciò che oggi viene definito “Terzo Mondo” – un processo che lei definisce “mondificazione” (*worlding*) – ovvero l’imposizione, a livello universale, di un ordine simbolico e culturale occidentale su realtà ritenute prive di significati culturali propri (Spivak, 1985).¹¹⁰ Inoltre, secondo Spivak, la creazione e la naturalizzazione dell’idea di un “Terzo Mondo” hanno contribuito non solo all’offuscamento del ruolo centrale svolto dal colonialismo nella costruzione stessa di tale idea, relegandolo in un tempo passato, ma anche a generare l’illusione che esso non incida più sul mantenimento delle disuguaglianze presenti oggi. Tale discorso alimenta inoltre una narrazione dicotomica che vede la contrapposizione di un Occidente “sviluppato”, a paesi poveri “in via di sviluppo”, dipendenti economicamente, culturalmente e strutturalmente dal ricco Occidente. In questo contesto, la povertà viene letta come una carenza interna di risorse e di istruzione dei paesi stessi; tuttavia, la realtà presenta uno scenario ben diverso: questi territori sono stati depotenziati e privati del *controllo* sulla produzione e distribuzione delle risorse. Tale discorso, inoltre,

¹¹⁰ A questo proposito, si rimanda al testo di Chakrabarty (2000) *Provincializing Europe*, in cui l’autore propone una lettura critica dell’universalizzazione del “pensiero europeo”. Questo pensiero viene descritto allo stesso tempo “indispensabile e inadeguato”: indispensabile perché ha contribuito a formare il pensiero dell’autore stesso, ma inadeguato perché non può essere elevato a verità universale, né può rappresentare in modo esaustivo le esperienze delle nazioni non occidentali.

colpevolizza i paesi del Sud globale per la loro condizione, e legittima la missione civilizzatrice dell'Occidente (Andreotti, 2007), che si presenta come “salvatore” di paesi considerati alla deriva.¹¹¹

Il colonialismo non solo opera su un piano militaristico, conquistando e assoggettando territori lontani, ma esercita anche una forma di violenza epistemica, ovvero produce sapere sul colonizzato, plasmandone la soggettività. Persino dettagli apparentemente neutri della burocrazia coloniale – come le cancellature in alcuni documenti ufficiali – concorrono alla costruzione del soggetto colonizzato come “altro”. In questo senso, la lingua non è un semplice *medium* di descrizione, ma si configura come uno strumento di violenza epistemica: è complice del potere coloniale e contribuisce alla costruzione dell'altro come soggetto privo di voce. A questo proposito, Spivak, pur condividendo con Foucault l'idea che lingua e potere siano intrecciati, ne critica l'assenza di problematizzazione a proposito del ruolo svolto dal dominio coloniale nella produzione del sapere e nell'organizzazione del discorso (Spivak, 1985). Nel saggio *Can the subaltern speak* (1988) la studiosa rivolge la stessa critica – oltre che a Foucault – anche a Gilles Deleuze per aver ignorato “*the epistemic violence of imperialism and the international division of labor*”¹¹² (p. 84). Secondo Spivak, Foucault concentra la sua attenzione solo sulle “microstorie” del potere e della resistenza e sulle soggettività marginali, trascurando l'influenza di dinamiche più ampie e strutturali – come quelle del colonialismo e del capitalismo – entro cui i soggetti subalterni sono inseriti e da cui vengono condizionati. E tuttavia, anche teorie che si presentano come critiche verso il potere – come il marxismo, il poststrutturalismo o il postmodernismo – sembrano aver interiorizzato una visione essenzialista del soggetto subalterno, che esiste solo nei termini di un “altro” eterno e immutabile, e la cui soggettività può essere tradotta solo dal soggetto occidentale. L'altro non esiste in quanto soggetto, ma solo nei termini di un oggetto di studio: egli è privo di autonomia epistemica, in quanto non ha la possibilità di parlare di

¹¹¹ In riferimento a questi discorsi, e per un approfondimento maggiore, si rimanda al saggio di Quijano *Coloniality of Power*, in cui l'autore introduce il concetto di “colonialità del potere” per descrivere la persistenza delle strutture coloniali nel panorama contemporaneo. Quijano sostiene che l'attuale assetto politico, sociale ed economico globale è il risultato dell'intreccio tra capitalismo, classificazione razziale e colonizzazione – quest'ultima da sempre sostenuta da un profondo posizionamento eurocentrico. In questo senso, il capitalismo e il colonialismo non solo hanno svolto un ruolo fondamentale nella formazione del sistema mondiale moderno, ma continuano anche oggi a riprodurre disuguaglianze sociali, politiche e culturali.

¹¹² “La violenza epistemica dell'imperialismo e la divisione internazionale del lavoro”.

sé. Accogliendo la prospettiva di Derrida, Spivak invita ad ascoltare i silenzi, e non solo le parole: il soggetto subalterno è infatti escluso dal discorso delle classi dominanti, e quindi non può parlare (Maggio, 2007).

In *Can the subaltern speak* (Spivak, 1988), uno dei testi più influenti nell'ambito della teoria postcoloniale (Maggio, 2007), la studiosa e teorica postcoloniale si interroga sulla possibilità, per una donna subalterna, di prendere parola. Questa possibilità viene sistematicamente negata da un sistema impregnato di dominio patriarcale, coloniale e capitalistico, che intende silenziare l'*altra*, rendendola non solo marginale, ma inudibile. Secondo Spivak, gli intellettuali e gli accademici europei svolgono un ruolo centrale nel sistema coloniale di produzione del sapere: lungi dall'essere neutri osservatori, essi si arrogherebbero il diritto di impossessarsi della storia dell'altro per costruire conoscenza. Tuttavia, in questo modo il senso delle esperienze dei soggetti subalterni viene distorto e sfigurato, fino a essere trasformato in mere "prove sociologiche", funzionali al sistema del potere: "*There is no more dangerous pastime than transposing proper names into commons nouns, translating them, and using them as sociological evidence.*"¹¹³ (Spivak, 1988, p. 306). L'élite accademica occidentale ignora di essere parte di un sistema che silenzia l'altro in modo sistematico, e tuttavia sembra trovarsi in un paradosso di tipo derridiano: infatti, se da un lato l'intellettuale ha il potere di stabilire quale voce sia degna di essere ascoltata, dall'altro egli finisce per parlare al posto del soggetto subalterno, escludendo così l'esperienza dell'altro dal discorso dominante (Maggio, 2007).

Spivak sostiene che il caso del *sati* indiano è rappresentativo della condizione della donna subalterna, il cui silenziamento è il risultato di un duplice grado di oppressione: quello esercitato dal sistema patriarcale della società indiana e quello imposto dal colonialismo. I sostenitori indù del *sati* ritenevano che la decisione della donna di immolarsi a seguito della morte del marito costituisse una sorta di "atto doveroso di volontà religiosa" (Mani, 1989, citato in Morton, 2011, p. 196). I britannici, invece, consideravano il rituale del *sati* un massacro di donne innocenti, al quale cercarono di opporsi, incaricando – prima della proibizione del *sati* nel 1829 – dei magistrati affinché monitorassero e verificassero che l'atto del *sati* venisse scelto dalle vedove liberamente. Se i magistrati fossero riusciti nell'intento di dissuadere la donna dall'autoimmolazione, l'abbandono del rito sarebbe

¹¹³ "Non c'è passatempo più pericoloso che trasformare nomi propri in nomi comuni, tradurli e usarli come prove sociologiche".

stato interpretato come una scelta libera e consapevole della donna. Per Spivak, in entrambi i casi la voce della donna viene irrimediabilmente silenziata, e sottoposta al giudizio e alla decisione altrui (Morton, 2011).

*Obviously I am not advocating the killing of the widows. I am suggesting that, within the two contending versions of freedom, the constitution of the female subject in life is the place of the *différend*. In the case of widow self-immolation, ritual is not being redefined as superstition but as crime. The gravity of sati was that it was ideologically cathected as “reward”, just as the gravity of imperialism was that it was ideologically cathected as “social mission.”*¹¹⁴ (Spivak, 1988, 301)

Sebbene i nazionalisti indiani si opposero al dominio coloniale, molti di loro finirono per accettare l'interpretazione britannica del *sati* come pratica brutale e barbara. La legittimazione giuridica del rituale fu resa possibile, infatti, da una collaborazione tra i bramini locali e i colonizzatori britannici. E tuttavia, quando venne promulgata una legge per vietare il *sati*, non solo questa lunga fase di collaborazione venne rimossa dalla narrazione ufficiale (Morton, 2011), ma diversi indiani nazionalisti cominciarono inoltre a rivendicare simbolicamente tale pratica come elemento identitario (Maggio, 2007). La voce della subalterna – il vero soggetto della storia – non viene mai ascoltata, in quanto contesa e intrappolata tra due forze contrapposte che agiscono su di lei, impedendole di esprimersi liberamente.¹¹⁵

Between patriarchy and imperialism, subject-constitution and object formation, the figure of the woman disappears, not into a pristine nothingness, but into a violent shuttling which is the displaced figuration of the “third-world woman”, caught between tradition and modernization.¹¹⁶ (Spivak, 1988, p. 306)

¹¹⁴ “Ovviamente non sto sostenendo l'uccisione delle vedove. Sto suggerendo che, all'interno delle due versioni contrastanti di libertà, la costituzione del soggetto femminile in vita è il luogo del *différend*. Nel caso dell'autoimmolazione vedovile, il rituale non viene ridefinito come superstizione, ma come crimine. La gravità del sati risiedeva nel fatto che era investito ideologicamente come una “ricompensa”, così come la gravità dell'imperialismo risiedeva nel fatto che era investito ideologicamente come “missione sociale”.

¹¹⁵ Per concludere questo paragrafo dedicato al pensiero di Spivak, si rimanda al numero della rivista aut aut intitolato *Tre esercizi per immaginare l'altro*. In accordo con quanto sostenuto dalla studiosa, è necessario oggi accogliere una prospettiva decentrata, capace di “re-immaginare il soggetto come planetario” e di interrogare le categorie con cui si pensa l'alterità.

¹¹⁶ “Tra patriarcato e imperialismo, tra costituzione del soggetto e formazione dell'oggetto, la figura della donna scompare – non in un nulla incontaminato, ma in un violento andirivieni che è la figurazione dislocata della 'donna del terzo mondo', intrappolata tra tradizione e modernizzazione”.

2.11.2 Freire e l'educazione degli oppressi

*Se nulla resterà di queste pagine,
speriamo che resti almeno
la nostra fiducia nel popolo.
La nostra fede negli uomini
e nella creazione di un mondo
dove sia meno difficile amare
(Freire, La pedagogia degli oppressi)*

Freire è stato uno dei pedagogisti più autorevoli del XX secolo.¹¹⁷ La sua opera risente dell'influenza di correnti di pensiero radicali che attraversano la storia, la filosofia, l'esistenzialismo, la sociologia e il neo-marxismo. Al centro della sua riflessione vi è l'analisi dei meccanismi attraverso cui le strutture del potere agiscono nella determinazione della soggettività e dell'identità degli oppressi, ovvero gli ultimi (Giroux, 1979).

Il pensiero di Freire sull'educazione consente di mettere in questione e sovvertire la dialettica servo-signore hegeliana, che si esplica nella relazione oppressori-oppressi, attraverso un processo di "coscientizzazione" (Freire, 2018), che consente ai soggetti oppressi di affrancarsi dalla condizione di sofferenza in cui sono relegati. Con la coscientizzazione, l'individuo supera l'alienazione derivante dall'attribuzione di un ruolo passivo, come quello di un "vaso" vuoto da riempire, diventando invece un soggetto consapevole, capace di leggere criticamente la realtà e di intervenire su di essa. "Sapere di sapere" significa acquisire la consapevolezza di sé come soggetti attivi, capaci di leggere criticamente il mondo così da poterlo trasformare. In questa prospettiva, l'educazione assume un valore profondamente emancipativo: solo prendendo coscienza del potere della conoscenza, gli oppressi possono intraprendere un cammino di liberazione. L'alfabetizzazione può quindi liberare gli oppressi solo se accompagnata dalla coscientizzazione (Berthoff, 1990).¹¹⁸

¹¹⁷ Si segnala, per un approfondimento maggiore, il contributo teorico di Peter Mayo, uno dei maggiori studiosi contemporanei del pensiero di Freire. Per un approfondimento si veda: *Tribute to Paulo Freire* (1997); *Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire* (1995); *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire* (2007).

¹¹⁸ A questo proposito, si segnala che in Italia il pensiero di Don Milani può essere messo in dialogo con quello di Paulo Freire. Entrambi sostenevano che l'educazione non è un atto neutro, ma un atto politico, e denunciavano il carattere classista della scuola borghese, che tende a riprodurre le disuguaglianze sociali, anziché contrastarle. Inoltre, entrambi credevano in un'educazione fondata sulla partecipazione attiva dell'apprendente e sulla presa di parola da parte dei soggetti marginalizzati. Per un approfondimento maggiore sul pensiero di Don Milani si vedano, tra gli altri, *La parola ai poveri. Rilettura di un'esperienza e di una testimonianza*; *Lettera a una professoressa*; *L'obbedienza non è più una virtù*, *Una lezione alla*

L'oppresso e l'oppressore vivono entrambi una condizione di "fissità", che li vincola a ruoli statici e apparentemente immutabili: l'oppressore ricorre alla violenza e ai soprusi per preservare il suo potere e il suo controllo sull'altro; l'oppresso, invece, viene privato della propria umanità e della propria voce. Questa dialettica sortisce un effetto negativo su entrambi i soggetti coinvolti: il primo è schiavo del potere, e il secondo è vittima di un processo di inferiorizzazione e di autosvalutazione. E tuttavia, "la disumanizzazione (...) non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in quelli che la rubano" (Freire, 2018, p. 48): l'esercizio della violenza e dell'oppressione disumanizza l'oppressore stesso. Analogamente, Césaire (1955) sosteneva che la colonizzazione non solo opprimeva i colonizzati, ma esercitava effetti degradanti anche sul colonizzatore stesso, contribuendo alla sua decivilizzazione.

Freire osserva che gli oppressi, nel corso della loro esperienza esistenziale, finiscono per colludere con l'immagine dell'oppressore, che, una volta interiorizzata, impedisce loro di riconoscere tale figura come esterna al sé e di oggettivarla. Di conseguenza, gli oppressi tendono ad ambire a identificarsi con il soggetto che li opprime e li deumanizza. Per dirla con Fanon (2015), l'oppresso viene inferiorizzato, ovvero interiorizza e fa propria l'immagine degradata e degradante che l'oppressore gli ha cucito addosso. A questo proposito, Freire riporta l'esempio dei braccianti che, una volta divenuti fattori, riproducono le stesse dinamiche di oppressione da cui sono stati segnati nel corso della loro vita: le loro azioni si sovrappongono a quelle degli stessi oppressori che un tempo li opprimevano. La liberazione da tale circolo vizioso di oppressione implica pertanto il superamento della dialettica oppressore-oppresso, un percorso che conduce all'umanizzazione di entrambi i soggetti coinvolti. Tuttavia, il processo di liberazione non può essere intrapreso in solitudine: esso richiede un'azione collettiva e critica degli oppressi. La spirale di oppressione, infatti, non può essere spezzata dagli oppressori: essi sono destinati infatti a rimanere prigionieri del potere che li abbruttisce. L'umanizzazione rappresenta pertanto il mezzo attraverso cui uomini e donne possono ritrovare una coscienza critica, che permetta loro di esercitare finalmente un ruolo attivo all'interno

scuola di Barbiana. Infine, in continuità con questa prospettiva si colloca anche il lavoro di Carla Melazzini: per un approfondimento maggiore si rimanda al testo *Insegnare al principe di Danimarca* (2011).

della società. Il processo di liberazione consente quindi all'oppresso di divenire finalmente "soggetto", e di agire in modo critico e consapevole nel mondo (Freire, 2018).

2.11.2.1 Educazione depositaria e problematizzante

Al fine di attuare una trasformazione della realtà, sovvertendo l'ordine sociale ingiusto, è necessaria la messa in atto di un intervento pedagogico. Tuttavia, non tutta l'educazione può condurre alla liberazione dei popoli: esiste infatti un'educazione "depositaria" o "bancaria" che è funzionale al mantenimento dello *status quo*, in quanto perpetua le dinamiche di oppressione presenti nella società. L'educazione "depositaria" presuppone un rapporto educativo di tipo "nozionistico", in cui l'apprendimento è ridotto a un processo meramente mnemonico e meccanico. Agli studenti è attribuito il ruolo di contenitori vuoti da riempire di nozioni asettiche e decontestualizzate. In questo contesto di apprendimento, l'educatore sarà ritenuto competente se riuscirà a depositare il maggior numero possibile di nozioni nelle menti degli educandi, i quali – a loro volta – saranno considerati "bravi" se accetteranno passivamente tale sapere, senza alcuna analisi critica o messa in discussione della visione del mondo trasmessa o del metodo educativo adottato (Freire, 2018). *"The 'banking concept' of education, in which the teacher-expert deposits knowledge into the learner's memory bank in a mechanical fashion that suggests that content itself is autocratical"*¹¹⁹ (McLaren, 2009, p. 156). In modo volutamente paradossale, McLaren denuncia una metodologia di insegnamento che veicola l'idea di una conoscenza oggettiva e indiscutibile, che non richiede alcun ripensamento critico, e che, nei fatti, nega tuttavia la possibilità di una vera coscientizzazione. La trasmissione di una conoscenza "spezzettata" e sradicata dal contesto in cui è situata non consente di sviluppare un'analisi critica della realtà; l'unico effetto prodotto è la trasformazione dei soggetti in agenti passivi, aderenti in modo acritico ai modelli proposti, e disillusi rispetto alla possibilità di una problematizzazione e riorganizzazione del mondo. Ne deriva così lo strumento perfetto della società oppressiva e ingiusta: un dispositivo che silenzia la capacità critica e trasformativa dei soggetti, riducendoli a oggetti docili e remissivi, meri depositari di nozioni funzionali al mantenimento e alla riproduzione dell'ideologia dominante (Giroux, 1979). Inoltre, tale modello presuppone una relazione profondamente

¹¹⁹ "Il concetto bancario di educazione, in cui l'insegnante-esperto deposita la conoscenza nella "banca della memoria" degli studenti in maniera meccanica, suggerisce implicitamente che il contenuto sia di per sé autocritico".

asimmetrica tra educatore ed educando: il primo detiene il sapere, mentre il secondo è considerato privo di conoscenza. In questo contesto, la conoscenza si riduce a una mera trasmissione di esperienze non vissute direttamente dai destinatari, i quali si limitano ad accogliere saperi “narrati” o “trasmessi” (Freire, 2018, p. 80).

Al modello di educazione “depositaria” si contrappone quello “problematizzante”. Quest’ultimo presuppone che gli educandi riflettano criticamente sul proprio rapporto con il mondo. A differenza dell’educazione “depositaria”, l’approccio “problematizzante” richiede un’intenzionalità attiva da parte degli educandi: un atteggiamento di messa in discussione dei precetti imposti dall’alto, orientato alla comprensione e alla trasformazione della realtà. Il fine ultimo della concezione problematizzante risiede nel superamento della contraddizione educatore/educando tipica del modello depositario: viene infatti decostruita la relazione verticale che li contrappone, a favore dell’affermazione di un dialogo autentico tra i soggetti coinvolti:

Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore *dell’*educando, non più educando *dell’*educatore; ma educatore/educando *con* educando/educatore. In tal modo l’educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l’educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme e in cui gli “argomenti di autorità” non hanno più valore. In cui, per essere funzionalmente autorità, bisogna *essere con* la libertà, e non *contro* di essa. (Freire, 2018, p. 89)

Il modello di educazione problematizzante prevede pertanto che la conoscenza si sviluppi all’interno di un processo dialogico e reciproco, in cui educando ed educatore avviano insieme una riflessione critica collettiva. In questa relazione, l’educando non ricopre più il ruolo di un soggetto passivo e docile, pronto ad accogliere acriticamente il sapere imposto, ma si configura come un ricercatore critico, impegnato in un dialogo costante con l’educatore. La pratica problematizzante fornisce all’educando gli strumenti per mettere in discussione il sapere dogmatico, e costruire un pensiero critico nei confronti del mondo che lo circonda, fino a renderlo consapevole del proprio essere “in divenire”. L’educazione depositaria, al contrario, si fonda su una modalità prescrittiva dell’insegnamento che, nel proporre un’unica versione di ciò che è vero, restituisce una visione parziale, distorta e mitizzata della realtà (Freire, 2018). A questo proposito, è

importante sottolineare la critica che Freire rivolge alla scienza positivista, la quale nel pretendere la trasmissione di fatti oggettivi, propone un'interpretazione del mondo priva di contestualizzazione storica e di una conoscenza dei rapporti di potere (Lewis, 2012).

Infine, mentre la pedagogia “bancaria” conduce all'anestetizzazione della curiosità innata del soggetto, riducendolo a un agente passivo nel processo di apprendimento, la pedagogia “problematizzante” consente di trasformare quella “curiosità spontanea” in una “curiosità epistemologica”. In tal modo, il soggetto è messo in condizione di interrogare criticamente il proprio rapporto con il mondo, accedendo a una metodologia di conoscenza orientata alla comprensione e alla trasformazione della realtà. Infine, la curiosità epistemologica si accorda con l'incompiutezza ontologica dell'essere umano, che lo spinge a interrogarsi sul mondo, agendo su di esso (Lewis, 2012).

2.11.2.2 L'alfabetizzazione e l'acquisizione della parola

Nell'ottica freiriana, dunque, l'analfabeta non è colui che non sa parlare, ma colui che – in virtù della condizione di oppressione nella quale è relegato – non è autorizzato a esprimersi. Dare la parola agli oppressi significa riconoscere a chi è stato escluso la possibilità di accedere a un sistema di parole, così da poter nominare la realtà a cui appartiene. Un tipo di educazione problematizzante, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, consente quindi di intendere l'educazione non come trasmissione asettica di informazioni, ma come un'interrogazione critica, da parte dell'apprendente stesso, del mondo che lo circonda, al fine di giungere alla riappropriazione del linguaggio di cui è stato defraudato (Schettini, 2007). Declinata nel contesto di acquisizione della lingua straniera, la prospettiva educativa freiriana può consentire agli apprendenti di appropriarsi della lingua dell'altro non come strumento di assimilazione, ma come mezzo di liberazione e di emancipazione, favorendo inoltre una ricostruzione di sé in quanto soggetti autonomi e indipendenti. L'obiettivo del processo di alfabetizzazione è, infatti, quello di rendere gli oppressi consapevoli delle condizioni sociali, storiche e culturali in cui sono immersi, così come dei rapporti di potere che regolano il loro vivere nel mondo. Nella prospettiva freiriana, l'apprendimento della lingua straniera può offrire ai soggetti oppressi l'opportunità di decostruire le relazioni di potere che strutturano le dinamiche societarie, in quanto la lingua stessa si configura come un sito di lotta. Come infatti afferma la scrittrice e attivista femminista statunitense bell hooks, “il linguaggio è anche

un luogo di lotta” (hooks, 1998, p. 63). Se il silenzio è il linguaggio degli oppressi, usare la lingua dell’altro può diventare un gesto rivoluzionario: “questa è la lingua dell’oppressore, ma ne ho bisogno per parlarti” (Rich in bell hooks, 1998, p. 63). La lingua, dunque, può divenire strumento di riappropriazione del sé e luogo di resistenza capace di trasformare le parole in azioni.

Ma se è vero che la lingua che apprendiamo struttura la nostra percezione del mondo, poiché implica l’adesione al sistema sociale e culturale veicolato dalla lingua stessa, è altrettanto vero che è possibile innovare dall’interno quello stesso sistema normativo imposto dal linguaggio (Formosinho, Jesus, & Reis, 2019). Le lingue si configurano infatti come “modi di costruzione del mondo” (Goodman, 1999), strumenti al tempo stesso trasformativi, e plastici, ma anche veicolati da strutture rigide e normative. In questo senso, l’educazione linguistica può consentire ai soggetti di acquisire una “consapevolezza metanormativa”: una riflessione critica sulla pluralità delle possibilità simboliche e linguistiche attraverso cui è possibile percepire e interpretare la realtà. L’aula, in questo contesto, può diventare luogo di apprendimento condiviso e trasformativo, in cui l’educazione viene intesa come “pratica di libertà” (Freire, 2018).

L’incontro inter e trans-culturale può produrre significati nuovi, in contrasto con la logica assolutista che conduce alla morte di una delle due lingue, promuovendo invece un processo creativo e relazionale che valorizza la ricchezza simbolica e culturale custodita in ogni lingua (Formosinho, Jesus, & Reis, 2019).

Capitolo 3. Vivere in esilio attraverso la lingua: casi letterari e riscritture postcoloniali

3.1 La lingua della madre è la lingua materna?

Come abbiamo appreso nelle pagine precedenti, la lingua materna ci consente di esplorare il mondo, di comunicare, di apprendere e di confrontarci. È inoltre la lingua che ci definisce, che ci possiede e che ci attraversa: “*Je suis ma langue, elle me possède au moins autant que je la possède. Mais plus encore, je suis mes langues, toutes celles qui me traversent.*”¹²⁰ (Moro, 2013, p. 35). L'apprendimento della lingua materna è un processo universale che accomuna tutte le persone parlanti, ed è caratterizzato dall'imitazione e dall'assenza di rigide regole. Potenzialmente, il neonato è in grado di apprendere la totalità delle lingue che abitano il mondo, ma anche di riprodurre qualsiasi suono e, infine, di acquisire tutte le categorie di pensiero (Jankowski, 1998). Egli, tuttavia, acquisirà un'unica lingua materna, dimenticando i suoni che avrebbe altresì potuto padroneggiare, in un processo che Heller-Roazen definisce “una sorta di amnesia linguistica infantile” (Heller-Roazen, 2007, p. 12). La lingua materna, pertanto, annulla la possibilità di accogliere in sé l'universale e la libera assoluta: la sua acquisizione porta in sé le tracce di una perdita. Ma la perdita dell'universale, dell'eguaglianza, riconduce l'apprendimento della lingua materna alla relazione con la madre. Infatti, il bambino o la bambina apprenderà, in un primo momento, un sistema di nominazione del mondo soggettivo, in quanto mediato dal punto di vista della figura materna (Janokowski, 1998). Cosa accade quando la lingua materna, o la lingua della madre, diventa una lingua respingente, giudicante, ingiusta e malevola?

3.1.1 Il caso di Louis Wolfson

Louis Wolfson è uno scrittore nato a New York nel 1931, figlio di una coppia ebraica immigrata negli Stati Uniti dall'Europa Centrale. I genitori divorziano quando Louis è solo un bambino; pertanto, il giovane studente di lingue cresce con la madre e il suo nuovo

¹²⁰ Da questo momento in poi, salvo diversa indicazione, le traduzioni dai testi originali sono a cura della scrivente. A questo proposito: “Io sono la mia lingua, essa mi possiede almeno quanto io la possiedo. Ma, ancora di più, io sono le mie lingue, tutte quelle che mi attraversano. Da qui in avanti, le traduzioni sono a cura della scrivente.

marito. La vita di Wolfson è costellata da numerose ospedalizzazioni, “*arrangé préalablement et à son insu par sa mère*”¹²¹ (Wolfson, 1970, p. 29) e da una diagnosi che lo inquadra nella categoria diagnostica della “schizofrenia”.¹²² La sua sofferenza psichica lo porta a sviluppare un sintomo particolare: egli non riesce a sopportare di sentire, né di leggere alcuna parola pronunciata nella sua lingua materna, l’inglese. La voce della madre si insinua insistentemente in ogni orifizio del corpo del giovane Wolfson, non lasciandogli mai una tregua. Esausto, egli tenta di evitare di far penetrare la voce materna occludendosi le orecchie con le dita, utilizzando tappi di cera, producendo suoni di disturbo; egli giunge addirittura a creare un prototipo primitivo del walkman, utilizzando uno “stetoscopio” collegato a una radiolina. Non solo, l’*“horreur accoutumée de la langue anglaise”*¹²³ (Wolfson, 1970, p. 51) porta il giovane studente di lingue schizofrenico a paragonare le parole della lingua inglese a cibo avvelenato che è costretto a ingerire, e a larve che sembrano voler infiltrarsi nei fori delle sue orecchie, causandogli una terribile sofferenza. Per questo motivo, Wolfson studia le lingue straniere, diventando fluente in quattro lingue europee; l’esilio in lingue altre gli consente finalmente di fuggire dal dolore lancinante provocato dal suono della sua lingua materna.

L’idioma inglese è stato appreso da Wolfson con grandi difficoltà; come egli stesso riporta nel suo primo testo, ha imparato la lingua “in ritardo rispetto alla media”, riscontrando maggiori problematicità nella lettura, e nella comprensione delle singole parole che “*n’avaient pas semblé faire beaucoup d’impression sur le jeune garçon (sans doute déjà longtemps schizophrénique)*”¹²⁴ (Wolfson, 1970, p. 34). Le difficoltà del giovane Wolfson riguardavano anche lo spelling, e per questo motivo egli era stato inserito “*dans une classe pour des enfants moindre intelligents*”¹²⁵ (Wolfson, 1970, p. 34). Wolfson descrive nel suo testo le difficoltà riscontrate nell’apprendere la lingua da bambino, e i metodici e psicotici tentativi messi in atto da adulto per farla cadere nell’oblio (Heller-Roazen, 2005).

¹²¹ “organizzato in anticipo e a sua insaputa da sua madre”.

¹²² Per una visione che problematizza radicalmente il concetto stesso di schizofrenia, si veda *L’Anti-Edipe. Capitalismo e schizofrenia* (1975) di Gilles Deleuze e Félix Guattari. In questo testo fondamentale, la schizofrenia non è più considerata una patologia da curare, ma come una forma estrema di espressione del desiderio.

¹²³ “l’orrore ormai radicato nei confronti della lingua inglese”.

¹²⁴ “Non sembravano aver fatto molta impressione sul giovane ragazzo (probabilmente già da tempo schizofrenico)”.

¹²⁵ “In una classe per bambini meno intelligenti”.

Due sono le opere pubblicate da Wolfson che raccontano la sua battaglia incessante e tormentata contro la lingua della madre, l'alienazione e la follia: *Le schizo et les langues* (1970) e *Ma mère, musicienne, est morte de maladie maligne mardi à minuit au milieu du mois de mai mille977 au mouvoir Memorial à Manhattan* (1984).

La lingua che Wolfson decide di adottare per la sua opera letteraria non è – per ovvie ragioni – l'inglese, bensì un francese “riformato” (Pontalis, 1970). Poiché la lingua materna penetra insistentemente in ogni orifizio del corpo del “giovane studente di lingue schizofrenico”, egli elabora un ulteriore espediente per esiliarsi dalla sua lingua natale. La conoscenza di diverse lingue straniere consente al giovane uomo schizofrenico di elaborare un complesso metodo di decostruzione della lingua inglese. Tale “procedimento linguistico” (Deleuze, 1970) viene eseguito in modo meticoloso, preciso e psicotico, consentendogli di trasformare ogni parola inglese in un'altra, attraverso l'intreccio di diverse lingue straniere.¹²⁶

La dissezione della lingua inglese operata da Wolfson non solo produce una frattura con la narratività, ma destruttura gli stessi elementi alla base di essa – parole, sillabe e suoni. *Le schizo et les langue* problematizza la funzione relativa all'attendibilità della lingua nel rappresentare il mondo che si intende descrivere. Questa decostruzione del significato della lingua rappresenta certamente un sintomo della condizione mentale di Wolfson, ma, al contempo, consente di avviare una riflessione sulla possibilità di istituire delle lingue in “divenire”, per dirla con Deleuze. La dissezione e la disgregazione dei significati operata da Wolfson consentono di mostrare la natura intrinsecamente inaffidabile del linguaggio (Elsner, 2021).

La storia clinica e letteraria di Wolfson ha suscitato l'interesse di numerosi intellettuali, tra cui Raimond Queneau, Jaques Lacan, Michel Foucault e Gilles Deleuze – quest'ultimo scrisse la prefazione di *Le schizo et les langue*. Infine, Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir pubblicarono un lungo estratto di *Le schizo et les langue* in *Les Temps Modern* nel 1964.

¹²⁶ A questo proposito, si può richiamare Antonin Artaud, il quale, come Wolfson, tenta di inventare una lingua impossibile, arrivando a distruggere anche la struttura logico-sintattica del discorso. Per un approfondimento si veda la raccolta *Antonin Artaud, Questo corpo è un uomo. Quaderni 1945-1948* (2024).

3.1.1.1 Le schizo et les langues

Nel 1963 un manoscritto intitolato *Le schizo et les langues* giunge nella redazione delle edizioni Gallimard. *Le schizo et les langues* è un testo autobiografico all'interno del quale il protagonista-scrittore descrive, da un lato, la storia della sua vita rigorosamente in terza persona,¹²⁷ raccontando della sua esperienza clinica e dei numerosi e reiterati internamenti a cui è stato sottoposto con il benessere della madre; dall'altro, egli espone la sua complessa teoria linguistica di traduzione, che Deleuze (1970) definisce "procedimento".

L'adozione del francese permette a Wolfson di sentirsi finalmente legittimato a essere un altro, e a riconoscersi nell'identità di scrittore. Tuttavia, Wolfson raggiungerà il francese senza mai approdare fisicamente in Francia: si esilierà nel suo stesso paese e nella sua stessa lingua, trovando asilo in una lingua straniera, dove si sentirà accolto e a casa.

L'esilio di Wolfson avviene su più livelli: egli non solo sceglie un'altra lingua per fuggire da quella materna, ma si estranea dal sé e dal proprio vissuto psicotico ricorrendo a un espediente narrativo: in *Le schizo et les langues* egli scrive di sé utilizzando la terza persona singolare. Inoltre, scrivere in terza persona consente a Wolfson di prendere le distanze da alcune sezioni lacerate del sé, così che egli possa osservarle da un punto di vista esterno (Elsner, 2021).

Wolfson apre il suo libro con una descrizione di sé: egli designa se stesso/ il protagonista nei termini di "*jeune homme schizophrénique*" "*l'étudiant de langues schizophrénique*", "*l'étudiant schizofrenique*" "*le malade mental*", "*le psychotique*"¹²⁸ (Wolfson, 1970, pp. 29; 36-37-38):

le jeune homme schizophrénique était maigre comme beaucoup de gens dans de tels états mentaux. En effet, il semblait plutôt dénutri. Peut-être était-il même dans un état de marasme; du moins sa mère semblait-elle quelquefois penser ceci.. (...) Le jeune homme avait été dans beaucoup d'hôpitaux d'aliénés, presque toutes les fois son transport, sinon aussi son admission automatique, ayant été arrangé

¹²⁷ A questo proposito, si veda anche l'opera della scrittrice e pittrice tedesca Unica Zürn; il cui percorso di vita è segnato da ripetuti ricoveri psichiatrici legati all'insorgere di gravi disturbi psicotici. Per un approfondimento maggiore della sua storia clinica e letteraria, si rimanda al testo *L'uomo del gelsomino*, testo autobiografico narrato interamente in terza persona.

¹²⁸ "giovane uomo schizofrenico", "studente di lingue schizofrenico", "studente schizofrenico", "malato mentale", "lo psicotico".

*préalablement et à son insu par sa mère, comme très souvent on le fait d'une telle manière sournoise avec les gens que les psychiatres jugent ou du moins disent malades. En ce cas le diagnostic avait été la schizophrénie, terme emprunté au grec et qui veut dire étymologiquement: esprit fendu. Sa mère tenait en effet le rôle déterminant et définit dans les décisions importantes de l'hospitaliser ou non. Son père, d'après ses propres mots, n'aurait jamais fait appel à ces méthodes de contrainte.*¹²⁹ (...) (Wolfson, 1970, p. 29)

Il comportamento “subdolo” della madre viene vissuto come un tradimento, che porta il giovane Wolfson a sviluppare un'estrema avversione nei confronti della figura materna e della sua lingua, tanto da decidere di distruggerla.

La madre di Wolfson, divorziata, si risposò con un uomo di dieci anni più anziano di lei. La donna non credeva potesse risposarsi una seconda volta, a causa di una sua “difficoltà estetica”: alla donna mancava un occhio che si premurava di sostituire con uno finto durante il giorno (Wolfson, 1970, p. 31). Rose Minarsky Wolfson Brooke possedeva quindi un occhio in meno – o, secondo Deleuze, un “oggetto parziale in più” (1970, p. 15); secondo la geniale intuizione di Wolfson, “la sua assenza (dell'occhio) è negata dalla madre grazie alla sua [di Louis Wolfson] presenza e all' “in più” della sua schizofrenia, a seguito di una strana equazione che darebbe: figlio+schizofrenia = madre+occhio mancante” (Aulagnier, 1971, citato in Galiani, 2015, p. 4) E tuttavia, l'assenza dell'occhio della madre non interferisce con “la capacità dei suoi organi di parola” (Wolfson, 1970, p. 31), come si può evincere dalle dichiarazioni di Louis:

la mère de l'étudiant aliéné l'avait suivi et était arrivée à son côté où elle disait de temps à autre quelque chose de bien inutile – du moins le jeune homme le pensait-il – et naturellement en anglais, et en semblant si remplie d'une espèce d'une joie macabre par cette bonne opportunité d'injecter en quelque sorte les mots qui sortaient de sa bouche dans les oreilles de son fils, son seul enfant – ou, comme elle

¹²⁹ “Il giovane schizofrenico era magro, come molte persone in simili condizioni mentali. Sembrava infatti piuttosto denutrito. Forse era persino in uno stato di marasma; almeno sua madre a volte sembrava pensarlo. (...) Il giovane era stato in molti ospedali psichiatrici, quasi sempre il suo trasferimento, se non anche il ricovero automatico, era stato organizzato in anticipo e a sua insaputa da sua madre, come molto spesso si fa in modo così subdolo con le persone che gli psichiatri giudicano o almeno dichiarano malate. In questo caso la diagnosi era stata schizofrenia, termine preso dal greco che etimologicamente significa: spirito diviso. Sua madre aveva infatti il ruolo determinante e decisivo nelle decisioni importanti come quella di ricoverarlo o meno. Suo padre, secondo le sue stesse parole, non avrebbe mai fatto ricorso a tali metodi coercitivi”.

*lui avait de temps en temps dit, son unique possession –, en semblant si hereuse de faire vibrer le tympan de cette unique possession et par conséquent les osselets de l'oreille moyenne de ladite possession, son fils, en unisson presque exacte avec ses cordes vocales, à elle, et en dépit qu'il en eut.*¹³⁰ (Wolfson, 1970, p. 183)

Se Wolfson è per la madre “il suo unico possesso”, oggetto all’interno del quale vengono “iniettati” aggressivi flussi di parole, come fare per divincolarsi da questa condizione, senza, tuttavia, dover rinunciare del tutto alla propria lingua natia, parlata non solo dalla madre, ma anche dalle persone con cui Wolfson interagisce? Il geniale studente schizofrenico lavora sulla parola inoculata con forza dalla madre, attraverso un metodico “procedimento linguistico” che gli consente di destrutturare, dissezionare e decostruire la parola materna, conservandone inalterati, tuttavia, il senso e il suono (Galiani, 2015).

3.1.2 “Il procedimento linguistico”:

L’avversione nutrita dal giovane studente di lingue schizofrenico nei confronti dell’idioma inglese e la conseguente ricerca sistematica della sua decostruzione sono probabilmente iniziate nella prima età adulta; nello specifico, nel periodo successivo agli anni dell’università, ma prima del compimento del ventiseiesimo anno d’età. A seguito della “fuga” da uno degli ospedali psichiatrici dove “la madre lo aveva fatto collocare” (Wolfson, 1970, p. 32), Wolfson aveva deciso di approfondire lo studio delle due lingue straniere che aveva cominciato ad apprendere al liceo e all’università – il francese e il tedesco – proseguendo poi con l’inclusione di due ulteriori lingue, una semitica e una slava.

Come racconta il giovane studente nel suo testo, egli

il tâchait systématiquement de ne pas écouter sa langue maternelle, qu’il employait exclusivement, qu’il employait exclusivement en son entourage et qui est parlée par plus de gens que n’importe quelle autre, excepté le chinois, (...) Pourtant, comme ce n’était guère possible que de ne point écouter sa langue natale, il essayait de développer des moyens d’en convertir les mots presque immédiatement

¹³⁰ “La madre dello studente alienato lo aveva seguito ed era arrivata al suo fianco, dove di tanto in tanto diceva qualcosa di del tutto inutile – almeno così pensava il giovane – e naturalmente lo faceva in inglese, sembrando così colma di una sorta di gioia macabra per quella buona occasione di iniettare in un certo senso le parole che uscivano dalla sua bocca nelle orecchie di suo figlio, il suo unico figlio – o, come di tanto in tanto gli aveva detto, la sua unica proprietà –, sembrando così felice di far vibrare il timpano di questa unica proprietà e, di conseguenza, gli ossicini dell’orecchio medio della suddetta proprietà, suo figlio, quasi all’unisono con le sue corde vocali, le sue, nonostante lui lo detestasse”.

*(spécialement certains qu'il trouvait très ennuyeux) en des mots étrangers chaque fois après que ceux-là pénétreraient à sa conscience en dépit de ses efforts de ne pas les percevoir. Cela pour qu'il pût s'imaginer en quelque sorte qu'on ne lui parlât pas cette maudite langue, sa langue maternelle, l'anglais. En effet il nourrissait des réactions parfois aiguës qui le lui faisaient même douloureux que de l'écouter sans qu'il pût vite en convertir les vocables en des mots pour lui étrangers ou en déduire en esprit d'une manière constructive, pour ainsi dire, les vocables qu'il venait d'écouter de cette sacrée langue, l'anglais!*¹³¹ (Wolfson, p. 33)

Il “procedimento” elaborato da Wolfson non può essere tuttavia ridotto a un mero e semplice processo di traduzione (Lecerle, 1989): la parola inglese viene attentamente esaminata, dissezionata, e in seguito associata a vocaboli equivalenti che appartengono alle diverse lingue studiate dal “jeune öme sqizofrène”: il russo, il tedesco, il francese, l'ebraico e lo yiddish. Data una parola nella lingua materna, Wolfson sceglie altri termini nelle lingue da lui conosciute, che devono rispettare quella inglese sia nel suono che nel senso, e sia come fonema e sia come morfema. Il nuovo vocabolo viene creato all'interno di un magma (Deleuze, 1970, p. 10) che contiene le lingue studiate da Wolfson, e che vengono scagliate contro la lingua materna. Il processo di conversione delle parole inglesi attuato da Wolfson è interlinguistico, in quanto la parola ottenuta risulta essere l'esito dell'intreccio di diverse lingue (Amati Mehler, Argenterì, Canestri; 2007).

L'introduzione di parole provenienti da lingue diverse consente di creare una lingua che è in sé “frammentata”, costituita da pezzi di lingue studiate dal giovane studente schizofrenico (Samacher, 2005).

Nel testo *Le schizo et les langues* si apprende che il giovane Wolfson ingerisce il cibo solo dopo averlo fatto bollire per diversi minuti, e direttamente dalla pentola che usa per cucinare, avendo altresì cura di evitare che il cibo tocchi le parti esterne delle sue labbra,

¹³¹ “Cercava sistematicamente di non ascoltare la sua lingua materna, che usava esclusivamente, che era usata esclusivamente nel suo entourage e che è parlata da più persone di qualsiasi altra lingua, eccetto il cinese (...) Tuttavia, poiché non era davvero possibile non ascoltare la propria lingua madre, cercava di sviluppare dei metodi per convertire le parole quasi immediatamente (specialmente alcune che trovava molto fastidiose) in parole straniere ogni volta che quelle parole gli penetravano nella coscienza, nonostante i suoi sforzi di non percepirle. Questo per potersi immaginare, in un certo senso, che non gli si stesse parlando quella maledetta lingua, la sua lingua materna, l'inglese. In effetti nutriva reazioni talvolta acute che gli rendevano persino doloroso l'ascolto di quella lingua, a meno che non riuscisse subito a convertire quei vocaboli in parole per lui estranee o a dedurre mentalmente, in modo costruttivo per così dire, i vocaboli che aveva appena udito in quella dannata lingua, l'inglese!”

in quanto teme di poter essere contaminato da germi e batteri. Wolfson predilige il latte scremato a quello intero, in quanto ha ragione di credere che i grassi animali, contenuti principalmente nel latte intero, aumentino il rischio di infarto. Wolfson racconta che un giorno, la madre, preoccupata per il fisico emaciato del figlio, decide di cambiare il latte che era solito assumere Louis, sostituendolo con un altro contenente una percentuale più alta di grassi e proteine. Il contenitore del nuovo latte presenta un particolare che infastidisce il giovane studente schizofrenico: egli nota una parola scritta nella sua “lingua nativa”, posizionata nell’esatto punto in cui “*le malade pensait devoir être le plus méticuleux en fermant le contenant de façon que celui-ci fut imperméable à toute saleté*”¹³² (Wolfson, 1970, p. 143). Quella parola posta nell’angolo interno del coperchio viene attentamente analizzata, e infine viene destrutturata mediante il “procedimento” linguistico.

*Le mot dont il s’agissait était edge (prononcer edj et le e final étant donc tout à fait muet, comme à peu près tous les e finaux en anglais), qui veut dire bord (dans ce cas); tranchant, etc. Depuis longtemps, le psychotique, presque chaque fois en rencontrant ce mot, s’efforçait de le changer aussitôt en l’allemand Ende (prononcer èndə, le second e quasi-muet ou réduit), dont cependant le parent étymologique existe en anglais comme end (prononcer ènd), l’un et l’autre signifiant bout, extrémité ; terme, et de tels. Donc, ce mot allemand lui était fort familier; néanmoins il tâchait de se contenter en y pensant quand il écoutait l’anglais edge. Tout au moins l’allemand Ende était-il le premier mot, sinon aussi le dernier, qui lui venait à l’esprit dans ces cas; cela sans doute parce qu’il lui était si bien connu et qu’il est quelque analouge par le sens et quelque similaire visuellement au vocable anglais se trouvant au coin du couvercle du contenant du lait écrémé (edge): les deux vocables ayant trois sur quatre lettres communes, à savoir chacun contient un d suivi aussi bien que précédé d’un e.*¹³³ (Wolfson, 1970, pp. 144-145)

¹³² “Il paziente riteneva di dover essere estremamente meticoloso nel chiudere il contenitore, in modo che risultasse impermeabile a qualsiasi sporcizia”.

¹³³ “La parola in questione era *edge* (si pronuncia *edj*, con la “e” finale completamente muta, come quasi tutte le “e” finali in inglese), che in questo caso significa “bordo”; “taglio”, ecc. Da molto tempo, il paziente psicotico, quasi ogni volta che incontrava questa parola, si sforzava di sostituirla subito con il termine tedesco *Ende* (si pronuncia *èndə*, con la seconda “e” quasi muta o ridotta), il cui parente etimologico esiste però anche in inglese come *end* (si pronuncia *ènd*), entrambi con il significato di “fine”, “estremità”, “termine”, e simili. Dunque, questa parola tedesca gli era molto familiare; tuttavia cercava di accontentarsi pensando ad essa quando sentiva l’inglese *edge*. Almeno, *Ende* era la prima parola, se non anche l’ultima, che gli veniva in mente in quei casi; ciò, senza dubbio, perché gli era così ben nota e perché è in qualche modo analoga nel significato e in parte simile visivamente al vocabolo inglese che si trovava nell’angolo

Wolfson prova un senso di sollievo di fronte alla parola *edge*,¹³⁴ in quanto si tratta di una parola breve; infatti, quanto più la parola da modificare risulta corta, tanto più l'effetto disturbante da essa provocato sarà minore: "essendo la parola inglese piuttosto piccola, forse lo psicotico inconsciamente la considerava un monosillabo insignificante e indegno di farlo sentire depresso, o di fargli perdere tutto l'appetito per questo nuovo e delizioso latte scremato (...)" (Wolfson, 1970, p. 145). Wolfson individua la parola tedesca "*ende*" che è simile a quella inglese "*edge*" sia visivamente, che nel significato. La parola si trasforma all'interno di un procedimento linguistico metodico che destruttura e, al contempo, crea qualcosa di nuovo. Ma la ricerca di un nuovo termine che possa sostituire quello della lingua materna non si estende verso orizzonti lontani, bensì implode su se stessa, e rimane, appunto, sul bordo: *edge*, *edj*, *ende* (Kudszus, 1989). Al termine di questo passaggio il giovane alienato "beve questo nuovo latte più o meno scremato (...) senza essere eccessivamente turbato da questo monosillabo della sua lingua materna (...)" (Wolfson, 1970, p. 145).

3.1.3 Lingue materne e paterne: il ruolo della lingua yiddish

Wolfson cerca di distruggere l'idioma inglese, lingua che appartiene alla madre, ma che per lui non può essere definita lingua "materna". La lingua dalla quale egli cerca in tutti modi di allontanarsi, infatti, è la lingua della madre (Kohn, 2005). È importante, innanzitutto, distinguere tra le due lingue: come abbiamo visto nel primo capitolo, la lingua materna e quella della madre si sovrappongono solo inizialmente. In seguito, questo primo nucleo di lingua materna tenderà a intersecarsi con altri livelli della realtà. Il movimento della lingua materna è centrifugo: si allontana dal centro e si intreccia, si moltiplica, accoglie e ingloba codici più ampi. Senza un movimento verso l'esterno della lingua materna si rischia di rimanere fermi alla lingua della madre, e ciò conduce alla follia. L'allontanamento eccessivo dalla lingua madre, d'altra parte, conduce alla perdita del sé: "se restare fermi alla lallazione è schizofrenico, cancellare la memoria della lallazione è antisociale" (Barbetta, 2023, p. 36). Wolfson pare implicato e intrappolato nella lingua della madre, che si insinua insistentemente in ogni orifizio del suo corpo. Il rifiuto della figura materna si esprime, pertanto, nel rifiuto della lingua della madre –

del coperchio del contenitore del latte scremato (*edge*): i due vocaboli hanno tre lettere su quattro in comune, cioè ciascuno contiene una *d* preceduta e seguita da una *e*".

¹³⁴ "Bordo"

lingua usata per infliggere una diagnosi definitiva, atemporale e reificante con lo scopo di internare e ospedalizzare il giovane Wolfson.

Inoltre, come sottolineato da Khon (2005), la vera (e legittima) lingua materna di Wolfson non è l'inglese, bensì lo yiddish. Rose (Minarsky Wolfson) Brooke – la madre di Louis – ha infatti vissuto “i suoi primi otto anni in Bielorussia, durante i quali ha usato solo questo idioma” (Wolfson, 1970, p. 245). Sebbene la lingua materna di entrambi i genitori di Louis sia lo yiddish, pare che essi abbiano trasmesso principalmente al loro figlio la lingua inglese. La lingua che genera dolore non è pertanto la lingua nativa della madre, ma l'inglese-americano – lingua del potere per eccellenza. Quando Wolfson decide di affrancarsi dalla lingua della madre, scegliendo di diventare “uno studente di lingue”, non include tra queste lo yiddish. E tuttavia, le lingue che compongono questa lingua sono quelle studiate da Wolfson: il tedesco, il russo, l'ebraico e, in minima parte, il francese (Thomas, 2024).

Per cercare di comprendere il ruolo attribuito dai genitori all'idioma yiddish, è necessario avviare una riflessione sul contesto sociopolitico americano del ventesimo secolo (Samacher, 2005). Nel corso della loro storia, gli Stati Uniti sono diventati meta di massicce ondate migratorie, che hanno inevitabilmente costruito e arricchito il tessuto sociale americano. L'espressione *melting pot* “è diventata il simbolo della visione liberale e radicale della società americana” (Hirschman, 1983). Il termine *melting pot* designava l'idea secondo cui gli immigrati si sarebbero potuti fondere con la società americana attraverso un processo di assimilazione (Peach, 2005), che avrebbe, tuttavia, condotto alla perdita dei tratti identitari e culturali distintivi di ognuno (Qamar, 2024). Sebbene l'immagine del *melting pot* suggerisca un intreccio di culture, questo modello mira a ottenere una società culturalmente omogenea: viene incoraggiato l'apprendimento della lingua inglese e la rinuncia della propria “cultura etnica” (Hirschman, 1983). Questo modello pone infatti l'enfasi su un processo di “americanizzazione” degli immigrati, i quali, perdendo progressivamente spazi di sé, si uniformano alla cultura dominante. Ed è all'interno di questo contesto che si inserisce l'esperienza migratoria dei genitori di Louis Wolfson. La tendenza all'omologazione al modello culturale americano si riflette nelle parole del padre di Louis, quando dice al figlio che studiare le lingue straniere è una perdita di tempo:

*Tu gaspilles votre temps! L'anglais est la seule langue nécessaire pour aller n'importe où dans le monde. En anglais, on est compris partout ! Tous les étudiants à toutes les universités l'étudient! Plus de gens savent notre langue que n'importe quelle autre. Quant à moi, je pourrais apprendre le russe en deux mois. J'ai fait un semestre à une école russe quand j'avais sept ans. Mais le russe ne me servirait à rien!*¹³⁵ (Wolfson, 1970, p. 37)

Rosette Tama (2005), in un suo articolo intitolato *Louis Wolfson dans le labyrinthe des langues et Le yiddish: langue égarée–langue marrane*, sostiene che la lingua materna dei genitori – l'yiddish – elicit in Wolfson un sentimento d'affetto positivo, equiparabile a un “qualcosa di “comune”, così comunemente diffuso che è tacciato di stereotipia”: l'amore per la lingua materna. Durante uno degli incontri col padre, Louis gli “*avait demandé et demandait encore que son père ne lui parlait qu'en yiddish*”¹³⁶ (Wolfson, 1970, p. 37). La stessa domanda viene posta da Wolfson alla madre: “Mi parlava in yiddish per quanto possibile e io trovavo molto commovente questo sforzo di piegarsi alle mie stravaganze nonostante il suo stato pietoso. Io, ovviamente, le parlavo come al solito, in yiddish o tedesco modificato in modo più o meno appropriato” (Wolfson, 2013, p. 165). Wolfson si sente “*touché*”¹³⁷ (Wolfson, 1970, p. 174) quando le frasi vengono pronunciate in yiddish.

Sembra che lo yiddish sia principalmente la “lingua del padre”; tra i due genitori è infatti il padre di Louis a padroneggiare meglio tale idioma.

Esistono pertanto due lingue che si contrappongono nell'universo interiore di Louis Wolfson: da un lato la lingua materna incarnata nell'inglese, e dall'altro la lingua del padre, ovvero lo yiddish. Louis sceglie di rifugiarsi in una lingua “riformata” nella quale fa convergere tracce di francese, tedesco, russo ed ebraico – lingue che peraltro compongono il fantasma di una lingua che gli appartiene da sempre (Thomas, 2024).

¹³⁵ “Stai sprecando il tuo tempo! L'inglese è l'unica lingua necessaria per andare ovunque nel mondo. In inglese si è compresi dappertutto! Tutti gli studenti di tutte le università lo studiano! Più persone conoscono la nostra lingua che qualsiasi altra. Quanto a me, potrei imparare il russo in due mesi. Ho fatto un semestre in una scuola russa quando avevo sette anni. Ma il russo non mi servirebbe a niente!”

¹³⁶ “aveva domandato, e domandato ancora che suo padre gli parlasse solo in yiddish”

¹³⁷ “Commosso”

3.1.4 Conclusione

Wolfson ha ricevuto nel suo paese natale una diagnosi di schizofrenia, che lo imprigiona in una categoria diagnostica statica, definitiva e immobile. Wolfson cerca dunque di fuggire dalla rigidità diagnostica elaborata in una lingua che gli provoca profonde lacerazioni e lancinanti dolori.

Secondo Tobie Nathan (2014), la diagnosi di schizofrenia ricevuta da Wolfson potrebbe essere oggi messa in questione, in quanto il termine risulta ambiguo. Infatti, tale diagnosi può assumere significati differenti a seconda del paese in cui viene formulata: negli Stati Uniti, in quel periodo, il termine veniva ricondotto al concetto di “psicosi”; invece, in Francia il disturbo di schizofrenia assumeva un significato più preciso e ristretto. Si può assumere con certezza che Wolfson abbia sì attraversato degli episodi deliranti, e tali episodi siano stati poi fondamentali per lo sviluppo del “procedimento” di decostruzione delle lingue. Tuttavia, probabilmente, da un punto di vista clinico, oggi il disturbo di Wolfson verrebbe incasellato nella categoria dei “disturbi generalizzati dello sviluppo”, in particolare per ciò che concerne l’apprendimento della lingua e della scrittura. Oppure, più probabilmente, oggi Wolfson riceverebbe una diagnosi di autismo – secondo una specifica forma di autismo le parole possono essere infatti percepite come invasioni cacofoniche.

Wolfson lotta contro la lingua della madre, cercando di distorcerne le parole, ristrutturandole, deformandole e infine decostruendole: l’obiettivo è quello di soffocare in tutti i modi la voce materna, che produce un suono “*très haute et très aigüe*”¹³⁸ (Wolfson, 1970, p. 31). Tuttavia, come sottolineato a ben ragione da Galiani (2015), Wolfson non rinuncia definitivamente e completamente all’inglese, ma, al contrario, resiste e insiste sulla lingua, tentando di trasformarla, certo, ma senza mai prenderne le distanze in modo assoluto.

Wolfson è a conoscenza del fatto che l’unico modo per far cadere nell’oblio la sua lingua materna è quello di smembrarla attraverso il processo di scrittura. Tuttavia, per poter destrutturare le parole materne è necessario continuare a scriverne le lettere, procedendo successivamente alla loro sistematica e ossessiva analisi. E paradossalmente, è la stessa trascrizione delle espressioni linguistiche della lingua materna che ne salvaguarda

¹³⁸ “Molto alta e molto acuta”

l'esistenza (Heller-Roazen, 2007). Il giovane schizofrenico è consapevole dell'evidente paradosso, tanto da chiedersi, a un certo punto: "*Est-ce que j'oublie vraiment l'anglais ou est-ce plutôt une tare cérébrale?*"¹³⁹ (Wolfson, 1970, p. 77).

La lingua materna si configura pertanto come una lingua che non può essere né ricordata e né dimenticata, ma che forse un giorno potrà essere "utilizzata normalmente" di nuovo dal giovane e geniale studente di lingue, come egli stesso scrive verso la fine del suo libro:

*du reste, il semble, heureusement, qu'au fur et à mesure que le jeune homme aliéné poursuivait ses jeux linguistiques basés sur des similitudes à la fois dans le sens et dans le son entre les mots anglais et les mots étrangers, sa langue maternelle, celle de son entourage, lui devienne de plus en plus supportable. Et il a même de l'espérance qu'après tout, — mais ceci peut bien être seulement quand il serait, entre autres choses, vraiment devenu ennuyé de tels jeux (et il apparaît peu ou prou qu'il le deviendrait), - le jeune homme malade mentalement sera un jour capable, de nouveau, d'employer normalement cette langue, le fameux idiome anglaise.*¹⁴⁰
(Wolfson, 1970, p. 247)

¹³⁹ Ho davvero dimenticato l'inglese o questa è piuttosto una tara cerebrale?"

¹⁴⁰ "Del resto, sembra, fortunatamente, che man mano che il giovane alienato proseguiva nei suoi giochi linguistici, basati su somiglianze sia di significato che di suono tra le parole inglesi e quelle straniere, la sua lingua materna, quella del suo entourage, gli diventasse sempre più sopportabile. E nutre persino la speranza che, dopo tutto – ma ciò potrà forse avvenire solo quando sarà, tra le altre cose, realmente stanco di tali giochi (e sembra, più o meno, che lo stia diventando) –, il giovane malato di mente sarà un giorno capace, di nuovo, di usare normalmente quella lingua, il celebre idioma inglese".

3.2 Un caso di *métissage* linguistico e culturale: Elias Canetti

Alice Kaplan nel suo saggio “*On language memoir*” (1994) descrive un genere narrativo in cui viene posta l’attenzione sull’influenza che l’apprendimento di una seconda lingua produce sui processi di costruzione dell’identità. Secondo l’autrice, le ricerche svolte nell’ambito della linguistica, della sociologia e delle scienze dell’educazione non hanno saputo offrire una valida interpretazione in merito a ciò che accade “*inside the head of the person who suddenly finds herself passionately engaged in new sounds and a new voice*”¹⁴¹ (Kaplan, 1994, p. 59). L’autrice, pertanto, si rivolge alla letteratura, e in particolare alle scritture autobiografiche del ventesimo secolo, ricche di storie di scrittori impegnati nell’utilizzo di una seconda lingua. Nel suo articolo, Kaplan sostiene che queste narrazioni autobiografiche, che tematizzano l’esperienza di autori multilingue, appartengono a un genere a sé stante, che viene designato con il termine “*language memoir*”. Jean-Paul Sartre, Eva Hoffman, Nathalie Sarraute, Vladimir Nabokov, Alice Kaplan, Jacques Derrida ed Elias Canetti nelle loro autobiografie hanno narrato in una seconda lingua eventi spesso esperiti in un’altra. L’esperienza dell’esilio – volontario o involontario – ha costretto Derrida, Canetti e Hoffman ad apprendere la lingua dominante – o lingua coloniale, nel caso di Derrida – conducendoli al disuso della propria. Questi autori plurilingue hanno utilizzato una seconda lingua per narrare esperienze ed eventi che forse non potevano essere raccontati nella loro lingua materna (Kramsch, 2004).

Il sintagma *materna lingua* (lingua madre) è stato coniato alla fine del Medioevo, ed è giunto fino ai giorni nostri in modo pressoché immutato (Heller-Roazen, 2007). Se la lingua materna viene appresa, come scriveva Dante nelle pagine di apertura del *De vulgari eloquentia*, “imitando senza alcuna regola la balia” (Alighieri, 2009, p. 7), il processo di apprendimento della nostra seconda lingua avviene tramite lo studio intenzionale e metodico della “grammatica” (Alighieri, 2009, p. 7). Questi due processi di apprendimento – il primo, per esposizione – e il secondo, mediante lo studio deliberato e sistematico – sono chiaramente in antitesi tra di loro; dunque, sorgono spontanee delle questioni: come apprendere una lingua “altra” tramite lo studio della “grammatica”, se il processo che ha condotto all’apprendimento della prima lingua è avvenuto in modo indisciplinato? E ancora, una volta appresa una seconda lingua, che tipo di relazione si

¹⁴¹ “nella mente di colei che si ritrova improvvisamente coinvolta con passione in nuovi suoni e in una nuova voce”

instaurerà con la prima? L'apprendimento di una lingua straniera sortirà una qualche influenza sulla lingua materna? Esistono dei rari casi di soggetti che possiedono più di una lingua materna: essi sono coloro che apprendono la lingua straniera “imitando la balia” (Heller-Roazen, 2007). Un caso esemplare è quello di Elias Canetti, scrittore bulgaro, di lingua tedesca, a cui è stato conferito il premio Nobel per la letteratura nel 1981.

Elias Canetti nasce a Ruschuk, l'odierna Ruse, in Bulgaria nel 1905. Ruschuk è la città natale della madre, Mathilde Arditti Canetti, la quale proviene da una delle famiglie sefardite più antiche e abbienti della Bulgaria. La famiglia Canetti, al contrario, di origine sociale modesta, ma arricchitasi nel tempo, appartiene alla comunità ebraica sefardita di Adrianopoli. Rustschuk è una sorta di Torre di Babele, dove tuttavia, la diversità linguistica e culturale non costituisce un ostacolo che mina la comprensione tra le genti, ma al contrario, rappresenta una ricchezza: “in un solo giorno si potevano sentire sette o otto lingue” sostiene lo scrittore (Canetti, 1991, p. 14). Rustschuk non era infatti popolata solo da ebrei spagnoli; la città era patria anche di turchi, greci, armeni, e albanesi.

La lingua della primissima infanzia di Canetti è la lingua giudeo-spagnola: “udii le prime canzoncine infantili in spagnolo, udii anche antiche *romances* spagnole, ma l'elemento dominante, al quale un bambino non poteva assolutamente sottrarsi, era la mentalità spagnola” (Canetti, 1980, p. 16). La lingua giudeo-spagnola subisce l'influenza di diversi idiomi: il portoghese, l'ebraico, il turco e il greco, e la sua nascita risale all'espulsione degli Ebrei dal regno di Spagna ordinata dai re cattolici nel 1492. (Lauterwein, 2005). Sebbene il ladino sia la prima lingua a cui Elias viene esposto, essa non è altro che uno tra i molteplici fili che intrecciano il tessuto linguistico dello scrittore: questa lingua è infatti “*héritée puis délaissée*”¹⁴² (Savova, 2019, p. 73).

La lingua acquisita successivamente da Elias è quella bulgara, appresa dalle domestiche e dai cittadini di Rustschuk; sebbene venga presto dimenticato, questo idioma costruisce le immagini della sua infanzia: “Tutti gli eventi di quei primi anni si svolsero dunque in spagnolo o in bulgaro. (...) Solo eventi particolarmente drammatici (...) mi sono rimasti

¹⁴² “ereditata e poi abbandonata”.

impressi nella loro fraseologia spagnola, ma in modo estremamente preciso e indistruttibile” (Canetti, 1991, p. 22).

La famiglia di Elias, inoltre, è poliglotta: il nonno paterno dichiara di conoscere ben diciassette lingue: “da noi ci limitavamo a quattro lingue soltanto, e quando io domandavo alla mamma se era possibile parlare diciassette lingue, lei, senza nominare il nonno esclamava: “No! Vuol dire che non ne sa neanche una!” (Canetti, 1991, p. 121).

I genitori di Elias, tuttavia, condividono tra di loro una lingua segreta che non è accessibile agli altri membri della famiglia: il tedesco, lingua appresa durante i loro felici anni di studio a Vienna. Il tedesco è la lingua che custodisce gli affetti più intimi dei due coniugi. Elias è profondamente attratto da quella lingua che i genitori proteggono gelosamente, e il cui significato verrà svelato al futuro scrittore solo in seguito alla morte del padre.

Nel 1911 la famiglia Canetti decide di emigrare in Inghilterra: le ragioni di questa scelta risiedono nella volontà di allontanarsi dalla città natale, Rustschuk, considerata angusta, ma soprattutto nella necessità di sfuggire al controllo tirannico del nonno Canetti, la cui presenza diventa sempre più opprimente. Durante il periodo trascorso in Inghilterra, i genitori decidono di parlare ai figli solo in inglese, con la conseguente subordinazione della lingua natia, che a quel punto viene udita dal piccolo Elias solo quando viene parlata dai parenti anziani. Il padre di Elias pretende inoltre che il figlio gli riporti i resoconti dei libri che legge solo ed esclusivamente in inglese; per il padre questo idioma racchiude il significato più profondo del concetto di libertà (Canetti, 1991, p. 60). L'inglese rappresenta, dunque, la seconda lingua che Canetti apprende, pratica regolarmente e padroneggia, sia nella forma scritta che in quella orale. Si tratta infatti della sua prima “lingua letteraria”: ovvero, la lingua attraverso la quale entra in contatto con la letteratura internazionale (Lauterwein, 2005).

Durante il soggiorno in Inghilterra, Elias comincia ad apprendere anche la lingua francese.

L'avventura a Manchester è segnata, tuttavia, dalla tragica morte del padre di Elias, avvenuta poco più di un anno dopo l'arrivo della famiglia Canetti in Inghilterra. A causa della morte improvvisa e prematura del padre, pochi mesi dopo la giovane vedova decide di trasferire nuovamente la famiglia a Vienna. Il viaggio verso la capitale austriaca

prevede una breve sosta in diverse tappe: Londra, Parigi e infine Losanna, luogo in cui la madre decide di soggiornare per diversi mesi. “La vera ragione” della sosta prolungata a Losanna risiede nella necessità di insegnare a Elias il tedesco, in vista dell’ammissione alla scuola elementare di Vienna: “La mamma non poteva sopportare il pensiero che una troppa scarsa conoscenza della lingua potesse impedirmi di essere ammesso a quella classe. Così era ben decisa a insegnarmi il tedesco nel più breve tempo possibile” (Canetti, 1991, p. 96).

Tuttavia, il metodo di insegnamento della madre è duro e mortificante: in appena tre mesi viene richiesto al piccolo Elias, che ha solo otto anni, di apprendere perfettamente una nuova lingua attraverso la memorizzazione di frasi enunciate dalla madre, senza la possibilità – almeno inizialmente – di avvalersi di un testo scritto. La madre praticava una sorta di pedagogia del terrore, ed “era convinta che con i libri non s’imparano bene le lingue, che bisogna imparare tutto a voce” (Canetti, 1991, p. 98). Canetti ricorda con le seguenti parole le difficoltà riscontrate in quel periodo:

Vivevo nel terrore del suo scherno e durante tutta la giornata, ovunque mi trovassi, continuavo a ripetere fra me quelle frasi. Durante le passeggiate con la governante ero di cattivo umore e parlavo solo a monosillabi. Non sentivo più il vento, non ascoltavo la musica, in testa ormai avevo soltanto quelle maledette frasi tedesche e il loro significato in inglese. (Canetti, 1991, pag. 98)

Quando Elias mostrava delle difficoltà nell’acquisizione della lingua, la madre lo accusava di essere un “idiota”, o ancor peggio sosteneva che lui non potesse essere davvero suo figlio. Per Mathilde Canetti l’eventualità che suo figlio venisse ammesso in una classe inferiore a quella della sua età, a causa della scarsa conoscenza della lingua tedesca, era assolutamente impensabile e inconcepibile. Inoltre, il mancato apprendimento del tedesco da parte del figlio avrebbe costituito per la madre una grave onta, non solo perché in contrasto con la presunzione, sostenuta dalla madre, della superiorità intellettuale e generale del popolo sefardita, ma soprattutto perché la famiglia Arditti, in particolare, possedeva ottime doti linguistiche. Infine, Mathilde Canetti non poteva tollerare l’idea di un suo ritorno a Vienna con un figlio ed erede che non fosse in grado di apprendere la lingua del Burgtheater (Cohen, 1988).

Questa lingua straniera, nonostante sia stata appresa con metodi duri e in un clima di terrore, è successivamente diventata per lo scrittore “una lingua madre imparata con ritardo e con vero dolore” (Canetti, 1991, pag. 101), lingua prescelta per la sua opera letteraria, e infine lingua che diventa il mezzo per stabilire un legame profondo con la figura materna. Non solo, Canetti sostiene di essere rinato una seconda volta – otto anni dopo la sua nascita fisica – nella lingua tedesca:

proprio nel travaglio di quella nascita ebbe origine in me la passione che mi avrebbe legato a entrambe, a quella lingua e a mia madre. Senza questi due elementi, che in fondo erano un'unica e medesima cosa, tutto il corso successivo della mia esistenza resterebbe incomprensibile e privo di significato. (Canetti, 1991, p. 104)

3.2.1 La lingua edipica

Il giovane Elias è profondamente legato al padre, un uomo mite e gentile, il quale viene costretto dalla famiglia a perseguire la carriera nel commercio. Il rapporto con la madre, invece, in principio è freddo e distaccato. Inizialmente, la situazione edipica appare capovolta: Elias non manifesta il desiderio amoroso verso il genitore di sesso opposto – ovvero la madre – ma considera la figura materna un'intrusa nel rapporto tra sé e il padre. Con la morte di Jacques Canetti, tuttavia, avvenuta improvvisamente quando egli ha solo trentun anni, ed Elias sette, il piccolo diventa per la madre il suo confidente e suo consigliere, partner con cui conversa, e infine colui che le dona conforto quando il dolore per la morte del marito si fa lacerante. Si potrebbe affermare che Elias prende il posto del padre defunto all'interno della famiglia (Robertson, 1989); quanto alla madre, la donna proietta sul figlio ciò che rappresentava per lei il marito: “Ora invece ciascuno di noi rappresentava per l'altro tutto ciò che rimaneva di mio padre. Inconsapevolmente interpretavamo entrambi la parte di lui e con la *sua* dolcezza ci facevamo del bene a vicenda” (Canetti, 1991, p. 88).

Quando la famiglia si trasferisce nella casa dello zio materno, non per caso ribattezzata da Elias “il palazzo dell'orco” (Canetti, 1991, p. 94), il complesso edipico comincia a manifestarsi chiaramente (Robertson, 1989): Elias è geloso del rapporto che lega la madre e lo zio, figura che riveste un ruolo importante nella vita della donna. Elias viene sopraffatto dalla gelosia anche quando un noto medico si innamora profondamente della madre; per amore di Mathilde quell'uomo dalla “folta barba nera” avrebbe persino

divorziato dalla moglie. “Fu allora che si radicò in me la gelosia, una gelosia che mi ha poi tormentato per tutta la vita, e la violenza con cui allora fui sopraffatto da questo sentimento mi ha segnato per sempre” (Canetti, 1991, p. 165). Secondo l’autore Walter Sokel (2003), è nella lingua tedesca che la situazione edipica trova il suo compimento. Inizialmente, questa seconda lingua materna appresa tardivamente, rappresenta per Elias una lingua straniera dal sapore proibito, inaccessibile (Savova, 2019). Il tedesco è per i coniugi Canetti la lingua dell’amore e della libertà: lingua nella quale si erano innamorati, infrangendo il volere delle rispettive famiglie che si erano opposte alla loro unione. Inoltre, era la lingua utilizzata per discorrere dei sogni proibiti e del loro interesse reciproco per il teatro viennese; infine, era il *medium* segreto attraverso cui essi potevano rievocare i momenti felici trascorsi a Vienna. Quando il piccolo Elias ascoltava i genitori parlare in tedesco, lingua il cui significato non riusciva ancora a comprendere, credeva che solo quell’idioma potesse custodire un regno di significati meravigliosi. Il desiderio di “possedere” quella lingua proibita viene esacerbato dalla stessa segretezza che la caratterizza; il piccolo Elias non può che ascoltare avidamente le parole appartenenti a quella lingua “magica”, e pur non comprendendone il significato, al fine di non perderne il suono, procede alla loro ripetizione in solitudine, nella sua stanza.

Se in passato, la lingua tedesca costituiva il mezzo tramite cui i coniugi Canetti potevano esprimere l’amore che provavano l’uno per l’altra, in seguito alla morte del padre questa lingua diventa lo strumento che la madre utilizza per indirizzare il suo amore verso il figlio.

Lei stessa aveva un profondo bisogno di parlarmi in tedesco, per lei il tedesco era la lingua dell’intimità e dell’affetto. La tragica frattura che aveva spezzato la sua vita quando, a ventisette anni, aveva perduto la possibilità di comunicare con mio padre, si faceva sentire più dolorosamente che mai nel fatto che, venendo meno lui, si era taciuto per lei il colloquio d’amore tedesco. (Canetti, 1991, p. 100)

Per la madre l’apprendimento da parte del figlio della lingua tedesca rappresenta il superamento di una prova cruciale: solo se il figlio fosse riuscito a padroneggiare il tedesco, egli sarebbe potuto succedere al padre. Al contrario, se Elias avesse fallito nell’apprendimento di questa “seconda lingua materna”, egli avrebbe perso l’amore e il riconoscimento di sua madre (Sokel, 2003). Per Canetti, l’idioma tedesco non rappresenta un mero strumento di comunicazione, ma racchiude in sé il significato della parola

sottratta, usurpata. Accogliere questo lascito, subentrando al padre, conferisce al giovane Elias la responsabilità di dover essere all'altezza della figura paterna (Savova, 2019)

Infine, per Mathilde Canetti era altresì importante che Elias non trascurasse lo studio delle altre lingue: “per lei la cultura non era altro che la letteratura di tutte le lingue che lei stessa conosceva, ma la lingua del nostro amore – e che amore è stato! – fu il tedesco” (Canetti, 1991, p.101). Insieme incominciarono a leggere e discorrere della letteratura tedesca e del teatro – che costituivano per la madre grandi passioni.

3.2.3 Lingue in conflitto

La lingua del rapporto con la madre, il tedesco, bussa alla porta di Canetti quando egli si trova in esilio, a Londra, nel 1938. In un saggio contenuto all'interno del testo “*La coscienza delle parole*” lo scrittore descrive “gli assalti” subiti dalle parole della lingua tedesca.

Durante la guerra, che ho passato in Inghilterra, ricordo di aver riempito pagine e pagine di parole tedesche che non avevano alcun rapporto con le cose a cui stavo lavorando. (...) Assalito tutt'a un tratto da una specie di furore, riempivo fulmineamente pagine e pagine con un gran numero di parole. (...) Quando sentivo l'imminenza di un accesso di parole, mi chiudevo a chiave in una stanza fingendo di lavorare. (...) Da allora non posso più dubitare che le parole siano dotate di una loro speciale carica passionale. In realtà sono come le persone, non tollerano di essere trascurate o dimenticate. A prescindere da come sono custodite, rimangono in vita e saltano su all'improvviso per reclamare i loro diritti. (Canetti, 1984, pp. 233, 234)

L'assalto della lingua tedesca sembra avere il sapore di una vendetta: abbandonate, trascurate e rinnegate le parole si scagliano furiosamente contro di lui, entrando in contrasto con la lingua del paese nel quale lo scrittore si trova in esilio:

così, a poco a poco, la si ricaccia indietro, la prima lingua viene irregimentata, imbrigliata, messa a tacere, e, per quanto in segreto la si possa consolare e lusingare, essa, in pubblico, non potrà non sentirsi disprezzata e rinnegata. Non meravigliamoci perciò se qualche volta si vendica travolgendo l'individuo in questione con uno stormo di parole, parole isolate che non si compongono in frasi con un senso compiuto, e se l'assalto di queste parole, che apparirebbe agli altri quanto mai ridicolo, lo induce a una segretezza ancora più rigorosa. (Canetti, 1984, pp. 235, 236)

Le parole sembrano possedere un'energia propria travolgente che rischia di compromettere il senso del sé del soggetto. Canetti riconosce la singolarità dell'esperienza vissuta, e afferma che potrebbe apparire “ridicola” agli occhi di qualcun altro. E tuttavia, questo spazio privato e personale ha un valore molto prezioso per lo scrittore; si tratta infatti di un luogo interiore in cui rifugiarsi: “*pour Canetti, à Londres, il réside dans la langue allemande*”¹⁴³ (Savova, 2019, p. 80).

Nelle ultime pagine della sua bellissima autobiografia *La lingua salvata*, Canetti si imbatte in un'ulteriore lingua che entra in contrasto con la sua lingua materna.

Nel 1920 Canetti, la madre e i due fratelli trascorrono l'estate a Kandersteg, un comune svizzero del Canton Berna. Il desiderio di conoscenza e di esplorazione di Canetti lo conduce a separarsi dalla famiglia per visitare la valle Lötschental. Lì, Canetti fa esperienza del dialetto svizzero tedesco, una lingua che presenta dei suoni di “puro tedesco antico”. Canetti si fa sedurre da questa lingua arcaica, a cui si contrappone la lingua tedesca inculcata dalla madre. Se il tedesco è lingua della relazione con la figura materna e del rapporto amoroso che lega i due soggetti, il dialetto svizzero si impone all'attenzione di Canetti per la sua stessa essenza.

Durante la sua gita a Lötschental, il giovane Canetti si imbatte in un gruppo di donne e bambine che presentava “un aspetto solenne”, e

La prima frase che udii pronunciare aveva un suono vecchio di mille anni. Un bambino molto piccolo e intraprendente fece qualche passo verso di noi, ma la vecchia (...) lo chiamò a sé, e le due parole che usò avevano un suono talmente bello che non osai credere alle mie orecchie. “*Chuom, Buobilu!*”, disse, che meraviglia di vocali! (...) mi richiamò alla mente i versi in tedesco antico che avevamo letto a scuola. Sapevo già che il dialetto svizzero tedesco è strettamente imparentato con il medio-alto tedesco, ma che esistessero ancora suoni di puro tedesco antico non me lo aspettavo proprio, e lo ritenni una mia personale scoperta. (Canetti, 1992, p. 344)

Ogni lingua incontrata da Canetti è depositaria dei vissuti emotivi esperiti dallo scrittore durante il processo della loro acquisizione, e delle culture con cui egli è entrato in contatto. Ciò rende le lingue apprese da Canetti rigidi vincoli o luoghi di liberazione (Biale, 1981).

¹⁴³ “Per Canetti, a Londra, la sua dimora è la lingua tedesca”.

La variante arcaica della lingua tedesca incarna la *lingua della rivolta* per Canetti (Savova, 2019, p. 85). Innanzitutto, la Svizzera è il luogo dove il giovane Canetti fa esperienza, per la prima volta, della lontananza fisica dalla madre. Inoltre, Elias considera la Svizzera un “paradiso” e gli anni trascorsi a Zurigo “gli unici anni di perfetta felicità”, una felicità che rischia di essergli negata a causa della volontà della madre di lasciare il paese e di partire per Francoforte. Infine, Elias comincia ad assumere un posizionamento, soprattutto letterario, esprimendo opinioni e giudizi in aperto contrasto con quelli della madre. Significativa è la discussione che la madre e il figlio intrattengono su *Il ragno nero*, opera dello scrittore bernese Jeremias Gotthelf, scritta nel dialetto dell’Emmental. Gotthelf fu un pastore protestante svizzero, le cui opere, narrate in dialetto, erano ambientate in società rurali. Per la madre di Canetti “nessuno che capisse qualcosa di letteratura (...) prendeva ancora sul serio Gotthelf”, ma soprattutto “per lei scrivere in dialetto era una colpa” (Canetti, 1992, pp. 347-348). Elias si oppone per la prima volta al giudizio autorevole della madre, che, fino a quel momento era rimasto incontrastato e assoluto, e conquista finalmente la possibilità di esprimere e difendere la propria scelta. Nella meraviglia suscitata dalle parole dialettali “*Choum, Buobilu*”, Canetti diventa consapevole della sua personale sensibilità, che si contrappone al giudizio imperante della madre, secondo cui una lingua dialettale non potrà mai essere all’altezza della lingua di Goethe. Nella presa di distanza dal tedesco si verifica – a livello simbolico – l’allontanamento dalla presenza impositiva e autoritaria della madre (Savova, 2019).

3.3 Per concludere

L’autrice Marjorie Perloff (2016) pone l’attenzione sulla condizione di esilio forzato esperita da Canetti a seguito dell’apprendimento della lingua tedesca. Elias apprende il tedesco all’età di otto anni “imitando” la madre, la cui lingua materna, tuttavia, risulta essere il ladino. Pertanto, il sistema di designazione appreso da Canetti risulta essere filtrato dal punto di vista soggettivo della madre. Le nuove lenti sul mondo rendono sempre più opache e distanti, da un lato, le immagini dell’infanzia costruite in bulgaro, e dall’altro, il progetto di un futuro in lingua inglese che il padre aveva pensato e pianificato per il figlio. Ma un episodio accaduto allo scrittore quando si reca in visita a Praga porta il lettore a interrogarsi circa la sorte di madrelingue cadute apparentemente nell’oblio, e poi rievocate da suoni, immagini, voci.

Canetti visita Praga per la mia volta nel maggio del 1937, poco prima della morte della madre. Elias non conosce alcuna parola di questa lingua inconsueta, ma resta profondamente colpito dalla lingua che sente parlare tra le strade della città: egli scrive che il ceco “sembrava una lingua combattiva, perché tutte le parole erano fortemente accentate sulla prima sillaba, e quindi, in ogni discorso che si ascoltava, si percepiva una serie di piccole scosse che si ripetevano per tutta la durata della conversazione” (Canetti, 1985, p. 368). In particolare, una parola attira l’attenzione dello scrittore: *hubda*, il cui significato in italiano è “musica”: “nelle lingue europee, per quanto ne sapevo, la parola era sempre la stessa: musica, una bella parola sonante. A pronunciarla in tedesco, *Musik*, con l’accento sulla seconda sillaba, si aveva la sensazione di balzare in alto insieme con la parola” (Canetti, 1985, p. 369). Canetti sostiene che *hubda* è la parola perfetta per *Les Noces* di Stravinsky, per Bartók e Janáček. E sebbene lo scrittore non avesse mai studiato il ceco, la musica di tale lingua rievocava altri idiomi con cui Canetti era entrato in contatto:

Forse era l’impeto con cui entravano in me le parole ceche a richiamare i ricordi del bulgaro della mia prima infanzia. Ma io non ci pensavo mai, perché avevo dimenticato del tutto il bulgaro; e non saprei stabilire in che misura le lingue dimenticate permangono, nonostante tutto, dentro di noi (...). Percepivo i suoni slavi come parti di una lingua che mi riguardava da vicino, in maniera inspiegabile. (Canetti, 1985, p. 370)

Probabilmente ciò che ha ritrovato Canetti nella lingua ceca non è stato l’idioma bulgaro, bensì “un’eco” di quella lingua che lo scrittore aveva apparentemente “dimenticato del tutto” (Canetti, 1985, p. 370). È inoltre interessante sottolineare che il suono della lingua ceca rievocasse l’unica lingua dei primi anni di vita di Elias che non fosse non legata in alcun modo alla madre, la cui lingua materna era il ladino.

Canetti ha appreso molteplici “lingue materne”, e il segreto racchiuso nel termine *hubda* vuole forse rivelare che non esiste un’unica lingua materna, nemmeno quella della propria madre (Heller-Roazen, 2007).

3.4 Samuel Beckett

*Je parle une autre langue: qui suis-je?*¹⁴⁴

Mohammed Dib, *L'Arbre à dire*

*Se un'ombra scorgete, non è
un'ombra - ma quella io sono.*

Montale, *Ossi di seppia*

Samuel Beckett nasce a Dublino nel 1906 e muore a Parigi nel 1989. Drammaturgo, scrittore, poeta, traduttore e sceneggiatore irlandese si laurea al Portora Royal School a Enniskillen, e in seguito viene ammesso al Trinity College, dove ottiene la laurea e in seguito il “Moderatorship” – una delle onorificenze più alte che l’università può conferire a un laureato. Sebbene sia irlandese, Beckett decide di usare per la sua opera letteraria la lingua francese. Lo scrittore, sin dalla sua nascita, fa esperienza di una serie di incontri “assurdi”, che lo rendono un soggetto introverso e inquieto.

Beckett nasce in una famiglia borghese e cresce nel ricco sobborgo di Foxrock, in una grande casa dotata di prati per il croquet e di un campo da tennis privato. Lo scrittore premio Nobel cresce lontano dagli eventi che agitano le vite degli irlandesi, come, ad esempio, La Rivolta di Pasqua del 1916, che non provoca gravi turbamenti nella vita dell’allora decenne Samuel Beckett. Bair nel suo saggio (1977), scrive che la famiglia di Beckett considerava La Rivolta “*something akin to an irritating wildcat strike*”¹⁴⁵ (p. 15). Inoltre, Beckett appartiene a una famiglia protestante, religione che rappresenta una minoranza nella cattolica Irlanda; ciò può aver acuito in Beckett un senso di solitudine, estraniamento e isolamento – temi che si riflettono nelle sue opere (Uchman, 2014).

Quando un intervistatore gli chiede di descrivere la sua infanzia, Beckett si esprime in questi termini:

Si può dire che la mia è stata un’infanzia felice... benché avessi poca attitudine per la felicità. I miei genitori fecero tutto ciò che poterono per fare di me un bambino felice. Ma spesso ero solo. Fummo tirati su come quaccheri. Mio padre non mi batteva, e mia madre non scappò mai di casa. (Bair, 1990, p. 24)

¹⁴⁴ “Parlo un’altra lingua: chi sono?”

¹⁴⁵ “qualcosa di simile a uno sciopero selvaggio irritante”.

Questa laconica dichiarazione fornita da Beckett, tuttavia, stride con gli eventi realmente vissuti durante l'infanzia e nel periodo della giovinezza dello scrittore. La sua vita familiare non è stata serena, soprattutto a causa della presenza di una madre ossessivamente devota alla religione, dispotica e autoritaria. Inoltre, a differenza di quanto dichiarato da Beckett, era la madre che lo picchiava, mentre ad essere assente era il padre, il quale lasciava i figli sotto il controllo della tirannica e possessiva May. I conflitti con la madre hanno inizio quando Samuel ha appena tre anni, e proseguono per tutta la vita di May Beckett (Bair, 1990).

Per quanto riguarda la biografia di May Beckett, nel testo di Knowlson (1996) viene riportato che la morte prematura del nonno materno, Samuel Roe, influisce drammaticamente sulla vita di May, in quanto lascia la famiglia materna sommersa dai debiti. May sviluppa una personalità estremamente rigida ed esigente, e un temperamento violento. Inoltre, la donna soffre di episodi depressivi, e a causa dei suoi sbalzi d'umore e del suo essere irritabile e irascibile, è particolarmente difficile relazionarsi con lei. La gestione della casa è affidata al rigido e ossessivo controllo della donna, così come l'educazione dei figli. La contravvenzione delle severe regole imposte dalla madre tirannica rischia di causare la sua ira, a cui spesso seguono punizioni corporali.

A seguito della morte del padre, avvenuta nel 1933, Beckett subisce un grave tracollo mentale e fisico. Comincia a soffrire di attacchi di panico (Knowlson, 1996) e di terribili incubi che gli impediscono di prendere sonno, tanto da costringerlo a evitare di addormentarsi per la paura di sognare (Mehler, Argenterì, Canestri, 2007).

Poiché il suo medico e amico, Geoffrey Thompson, non è in grado di individuare elementi o fattori che possano suggerire un'origine organica tra le cause considerate, gli consiglia di cercare aiuto in una terapia psicoanalitica, e dal momento che la psicoanalisi non è permessa a Dublino, Beckett si trasferisce a Londra, dove inizia la terapia con W. R. Bion, alla Tavistock Clinic.

La Tavistock Clinic fu fondata nel 1920 da un neurologo con lo scopo di proporre diversi approcci terapeutici – Freudiano, Adleriano e Jungiano – per la cura della salute mentale. Bion non era ancora formato come psicoanalista, e aveva cominciato a lavorare alla Tavistock Clinic solo da pochi mesi. La terapia con Bion è fruttuosa, in quanto permette a Beckett di comprendere le dinamiche del rapporto con la madre, caratterizzate da una situazione che, usando le parole di Bateson, potrebbe essere definita di doppio vincolo:

se da un lato la madre aveva sempre posto il figlio “su un piedistallo”, alimentando il suo ego e il suo senso di superiorità, dall’altro a Beckett veniva imposto di conformarsi al sistema valoriale e al rigido codice morale della madre, regole nelle quali Beckett non credeva, pena la punizione corporale (Knowlson 1996). Tuttavia, l’indicazione, da parte di Bion, di affrancarsi dal rigido controllo della madre crudele, in quanto riconosciuta come all’origine dei malesseri di Beckett, provoca non poche discussioni tra lo psicoanalista e lo scrittore; quest’ultimo, infatti, esperiva forti sensi di colpa, e il pensiero di prendere le distanze dalla madre veniva percepito come un sacrilegio (Anzieu, 2013). La cura termina dopo solo due anni; Beckett decide di interromperla contro il parere del suo terapeuta e sceglie di tornare a Dublino dalla madre – figura dalla quale dipendeva anche finanziariamente – ritornando così a immergersi nella sofferenza della “*négation de la vie*”¹⁴⁶ (Câmpean, 2021, p. 136). I conflitti con la madre, tuttavia, non terminano e le accuse che la madre rivolge al figlio concernono principalmente l’eccessivo consumo di alcol e l’assenza di un’indipendenza economica, legata alla mancanza di un lavoro stabile. Pertanto, Beckett si trasferisce per un periodo in Germania, ma ritorna di nuovo in Irlanda nel 1937 (Uchman, 2014). Secondo Knowlson (1996), è difficile stabilire quale sia stata la causa dell’ultimo litigio tra madre e figlio; tuttavia, ciò che è certo è che l’evento è decisivo, in quanto convince Beckett a lasciare l’Irlanda per sempre. Nel settembre del 1937 Beckett scrive in una lettera all’amico McGreevy quanto l’allontanamento da casa abbia suscitato in lui un senso di sollievo:

*It is a great relief to me to get away from home, where the position between mother and me has become impossible. So impossible that I intend not to sleep at home again until I leave the country, which will be I hope next week. ... I as wrong in thinking I was well enough to deal with her and with myself in relation to her. Now I give up une fois pour toutes.*¹⁴⁷ (Knowlson 1996, p. 252)

Beckett decide, pertanto, di tornare a Parigi, dove si trasferirà definitivamente nel 1937. In questa città Beckett si sente a casa, e qualche mese dopo il suo arrivo nella *Ville Lumière*, comincia a comporre poesie in francese. Sembra che l’adozione, da parte di

¹⁴⁶ “Negazione della vita”

¹⁴⁷ “È un grande sollievo per me allontanarmi da casa, dove la situazione tra mia madre e me è diventata impossibile. Talmente impossibile che intendo non dormire più a casa fino alla mia partenza dal paese, che spero avvenga la prossima settimana. ... Ho sbagliato a pensare di essere abbastanza in forze da affrontare lei e me stessa in relazione a lei. Ora rinuncio, una volta per tutte”.

Beckett, di una nuova lingua per la sua opera letteraria nascesse dalla necessità di recidere il cordone ombelicale con una madre austera e autoritaria, con la quale era in atto un rapporto ambivalente di amore e odio, e di dipendenza reciproca. L'unico espediente che ha consentito a Beckett di affrancarsi dal rigido dominio della madre e di riconquistare quindi una libertà interiore, è stato non solo quello di allontanarsi fisicamente da lei e dalla madre patria, ma anche di prendere le distanze dalla lingua materna (Paulin, 2010). Secondo Casement (2014), l'esilio nell'idioma francese ha consentito a Beckett di trovare uno spazio "transizionale" (o potenziale). Il concetto di spazio transizionale, elaborato dallo psicoanalista inglese Winnicott, indica un'area intermedia tra il livello fusionale con la madre e il livello di separazione-individuazione; in questo luogo "di riposo" la separazione dalla madre viene colmata attraverso il gioco e l'uso della creatività (Boccali, 2022). Nello spazio transizionale, il bambino può esplorarne il potenziale creativo; tuttavia, ciò è possibile solo se questo spazio resti inaccessibile alla figura materna. In condizioni ottimali, è il bambino a decidere se includere o meno la madre all'interno dei processi immaginativi. Nel caso di Beckett, il suo spazio "di riposo" potrebbe aver subito l'invasione della figura materna; questa intrusione avrebbe rischiando di soffocare il potenziale creativo dello scrittore, causando un blocco creativo.

Il rifugio nella lingua francese avrebbe quindi reso Beckett finalmente *libero* di scrivere, in quanto gli avrebbe donato uno spazio psicologico per farlo; senza di esso, la creatività di Beckett non avrebbe potuto trovare una sua declinazione.

Secondo la teoria di Casement (2014), nello spazio interiore di Beckett si muoverebbero quindi tre immagini materne: quella reale, quella "interna", e la "madre ricreata", che si manifesterebbe nella nuova lingua.

In una lettera scritta in tedesco all'amico Axel Kaun, Beckett fornisce una sua possibile interpretazione circa le ragioni che l'avrebbero portato a decidere di cambiare lingua per la sua produzione letteraria:

Cela devient de plus en plus difficile pour moi, pour ne pas dire absurde, d'écrire en bon anglais. Et de plus en plus ma propre langue m'apparaît comme un voile qu'il faut déchirer en deux pour parvenir aux choses (ou au néant) qui aussi incongrus

*que le costume de bain victorien ou le calme imperturbable d'un vrai gentleman. Un masque.*¹⁴⁸ (come citato in Solé 2018, pp. 169-170)

Il francese, pertanto, potrebbe aver consentito allo scrittore di liberarlo dagli automatismi della lingua materna, permettendogli di costruire nuovi percorsi di pensiero. Scrivere in una lingua “straniera”, significa usare un sistema di significati nuovo attraverso cui rinominare il mondo per la prima volta, e osservare le cose in modo diverso (Mambrini, 1997).

Inoltre, le associazioni prodotte dalle parole della lingua materna elicitano specifici sentimenti ed emozioni, in quanto esse affondano le proprie radici nell’infanzia. Una lingua straniera, al contrario, è caratterizzata da una certa “neutralità emotiva”, in quanto le nuove parole acquisite nascono in un differente contesto emotivo e simbolico, slegato dai ricordi lontani dell’infanzia e, di conseguenza, non compromesso dai conflitti arcaici (Mehler, Argenterì, Canestri, 2007). L’acquisizione di una seconda lingua, infatti, consentirebbe al soggetto di distanziarsi dai propri sentimenti e dalle proprie emozioni, in quanto creerebbe una barriera protettiva tra sé e il mondo.

La lingua straniera contrasta con la familiarità della lingua materna in quanto è portatrice di alterità, distanza e alienazione.¹⁴⁹ Tuttavia, come sostenuto dall’autore Fitch (1988), lo scrittore bilingue vive una condizione ambivalente, legata a un estraneamento linguistico che concerne entrambe le lingue da lui adottate. Nel caso di Beckett, ciò si riflette in alcune “incertezze metalinguistiche” che vengono sottolineate all’interno delle sue opere: per esempio, in *Happy days* Winnie è indeciso se per il sostantivo “*hair*” si debba usare “*it*” o “*them*” (1961, p. 23). Krapp invece non ricorda più il significato della parola “*viduity*” usata anni prima e ora caduta nell’oblio (Sebellin, 2019).

Il lavoro di Beckett si sviluppa intorno alla tensione tra due lingue incompatibili, ma al contempo interdipendenti: l’opera beckettiana dovrebbe essere interpretata alla luce di un intreccio tra le due lingue che, sebbene risultino entrambe coesistere nel mondo interiore

¹⁴⁸ “Diventa per me sempre più difficile, per non dire assurdo, scrivere in un buon inglese. E sempre più spesso la mia stessa lingua mi appare come un velo da squarciare in due per arrivare alle cose (o al nulla), tanto incongrue quanto il costume da bagno vittoriano o la calma imperturbabile di un vero gentiluomo. Una maschera”.

¹⁴⁹ A questo proposito, si può richiamare l’opera di un altro autore che abbandona la propria lingua materna per scrivere in una lingua straniera: Emile Cioran. Le ragioni profonde di questa scelta sembrano legate, tra le altre cose, a un sentimento di rifiuto di sé e della propria appartenenza culturale. Per un maggiore approfondimento si veda *E. M. Cioran, Tradire la propria lingua. Intervista con Philippe D. Dracodaidis*, (2015).

dello scrittore, al contempo, lo situano in uno spazio intermedio: “... *just as Beckett is the Man-between (languages), each of his creations as a writer is a Work-between (texts)*”¹⁵⁰ (Fitch, 1988, p. 161).

Infine, secondo Beckett il francese è una lingua più scarna e diretta, meno barocca rispetto all’inglese, e per questo per lui più funzionale a raggiungere l’auspicato obiettivo di una essenzialità del linguaggio (Solé, 2018).

Sebbene Beckett si sia affrancato dalla lingua materna anche per poter esaminare il linguaggio da un punto di vista esterno – meno implicato a livello affettivo – così da poter scegliere con cura le parole da usare, paradossalmente ciò che lo scrittore cerca costantemente di esprimere è il silenzio – un silenzio “*full of murmurs*”¹⁵¹ (Beckett, 2010, p. 134), soffermandosi inoltre sulla questione dell’incomunicabilità del linguaggio. In *En attendant Godot* (1952), per esempio, ciò che viene decostruito è soprattutto la forma classica dialogica. Nel romanzo il dialogo, quasi ininterrotto, tra Vladimir ed Estragon viene riempito di parole vane, inutili, così come sarà vana l’attesa di Godot; in questo senso, la parola ha come unico scopo quello di riempire il tempo, perdendo di conseguenza il suo senso di esistere. Le parole vuote pronunciate dai personaggi sembra che abbiano come unico scopo quello di “allungare la conversazione” e il dialogo rischierà di essere costantemente sopraffatto dal silenzio, segno della parola impossibile. Le parole perdono il loro obiettivo di comunicare qualcosa, e l’impressione è che non ci sia nulla da dire (Moca, 2017).

Vladimir. – *Qu’est-ce que je disais... Comment va ton pied?*

Estragon. – *Il enfle.*

Vladimir. – *Ah, oui, j’y suis, cette histoire de larrons. Tu t’en souviens?*

Estragon. – *Non.*

Vladimir. – *Tu veux que je te la raconte?*

Estragon. – *Non.*

Vladimir. – *Ça passera le temps.*¹⁵²

¹⁵⁰ “... Proprio come Beckett è l’Uomo-in-mezzo (alle lingue), ognuna delle sue creazioni in quanto scrittore è un’Opera-in-mezzo (tra i testi)”.

¹⁵¹ “Pieno di mormorii”

¹⁵² “Vladimir – Cosa stavo dicendo... Come va il tuo piede?”

Estragon – Si gonfia.

Vladimir – Ah, sì, ci sono, quella storia dei ladroni. Te la ricordi?

Estragon – No.

Vladimir – Vuoi che te la racconti?

Estragon – No.

Vladimir – Passerà il tempo”.

(Beckett, 1952, p. 14).

Vladimir ed Estragon intrattengono inutili conversazioni sul nulla, con il solo scopo di alleviare il senso di noia che permea l'attesa. E nonostante i due personaggi siano l'uno il solo sostegno dell'altro, sembra che non ascoltino realmente ciò che l'interlocutore ha da dire. Le parole perdono la loro funzione legata alla comunicabilità, e i dialoghi sono costituiti per lo più da espressioni di circostanza. L'atto linguistico sembra non avere un fine, così come appare vana anche l'attesa di Godot. Infine, la parola viene ulteriormente compromessa e deteriorata dalle pause e dai silenzi, contribuendo a creare un senso di "immobilità", che riduce il dialogo a "chiacchera" (Moca, 2017).

3.4.1 Per concludere

Sebbene esistano delle similitudini con lo scrittore Louis Wolfson, il cui caso è stato descritto e analizzato nelle pagine precedenti, il processo intrapreso da Beckett in relazione alle due lingue – l'inglese e il francese – non conduce a una netta separazione tra i due idiomi, che, al contrario, saranno sempre presenti nel mondo interiore dello scrittore. Egli, infatti, non abbandonerà mai del tutto la sua lingua materna, in quanto tornerà a tradurre i suoi stessi testi scritti in francese.¹⁵³ Beckett, infatti, migra dall'inglese al francese, e dal francese all'inglese in un processo psichico che potrebbe assumere metaforicamente la forma di un cerchio (Mehler, Argentieri, Canestri, 2007). Beckett ha trascorso gran parte della sua vita a produrre e a riprodurre le stesse opere, adottando un'altra lingua, in un processo che vede l'alternarsi continuo tra la scrittura e la sua traduzione (Levey, 1996).

The phenomenon of an author writing in a foreign language and then translating his work, after a time-lapse of nearly ten years, into his mother tongue, is so rare in literature as to be of considerable interest. For not only was Beckett, as an excellent translator of the writings of others, far better placed than anyone else could be to translate his own work satisfactorily, he was also provided with a unique opportunity

¹⁵³ A proposito di un altro scrittore geniale che ha scelto di scrivere in una lingua "altra" rispetto a quella materna, si può richiamare il caso di Milan Kundera. L'autore de *L'insostenibile leggerezza dell'essere* ha ritradotto ossessivamente le sue opere originariamente scritte in ceco, intervenendo sulle versioni francesi successive. Per un approfondimento, oltre ai suoi scritti, si rimanda a "Nome in codice: Elitár I" (2023) di Ariane Chemin.

*to alter or modify the tone of his text, as his subsequent development and feelings about the novel inclined him.*¹⁵⁴ (Fletcher, 1964, p. 162)

L'analisi delle opere di Beckett scritte in francese, e poi tradotte in inglese, consente di mettere in luce alcune differenze: i testi tradotti in inglese sembrerebbero essere dotati di una maggiore vivacità e ricchezza, caratteristiche che sembrano invece essere assenti nelle opere originali in francese. (Casement, 2014). Nabokov (1971) ha affermato in un'intervista di preferire leggere le opere di Beckett in inglese, lingua nella quale "*you feel the moisture of verbal association and of the spreading live roots of his prose*"¹⁵⁵ (Appel, 1971, p. 219). In questo ritorno alla lingua inglese sembra che Beckett viva una seconda rinascita. All'inizio Beckett traduceva le sue opere con l'aiuto di un traduttore, per via del lavoro di "interpretazione" che doveva essere negoziato tra il testo originale e la traduzione in francese. Tuttavia, in seguito alla morte della madre, il ritorno alla lingua inglese assume un significato nuovo: il processo di individuazione/separazione dalla madre gli ha consentito di ritornare alla sua lingua materna con un altro sé (Casement, 2014).

¹⁵⁴ "Il fenomeno di un autore che scrive in una lingua straniera e poi traduce la propria opera, dopo un intervallo di quasi dieci anni, nella sua lingua madre, è così raro in letteratura da risultare di notevole interesse. Infatti, non solo Beckett, in quanto eccellente traduttore delle opere altrui, era nella posizione migliore per tradurre in modo soddisfacente i propri testi, ma disponeva anche di un'opportunità unica: quella di poter alterare o modificare il tono del suo scritto, secondo l'evoluzione successiva della sua sensibilità e il modo in cui, col tempo, si era modificato il suo rapporto con il romanzo".

¹⁵⁵ "Si percepisce l'umidità dell'associazione verbale e delle radici vive e ramificanti della sua prosa."

3.5 Lingua, narrazione e riscritture postcoloniali: un'introduzione

Mi chiedi che cosa intendo
quando dico che ho perso la mia lingua.
Ti chiedo, che faresti
se avessi due lingue in bocca,
e perdessi la prima, la lingua madre,
e non potessi conoscere del tutto l'altra,
la lingua straniera.
Non potresti usarle tutt'e due insieme
anche se così tu pensassi.
E se vivessi in un posto dove devi
parlare una lingua straniera,
la tua lingua madre marcirebbe,
marcirebbe e ti morirebbe in bocca
finché dovresti sputarla fuori
Bhatt, 1988

Nelle pagine successive verranno analizzate in chiave postcoloniale due opere appartenenti al canone occidentale: *La tempesta* di Shakespeare e *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, e le loro rispettive riscritture postcoloniali: *Una tempesta* di Aimé Césaire, e *Foe* di Coetzee. Se, nella sezione precedente abbiamo visto come, talvolta, abitare la propria lingua materna significasse restare imprigionati nelle gelide e rigide catene dei confini diagnostici – come nel caso di Wolfson – e come migrare in un'altra lingua potesse invece offrire la possibilità di riconoscersi in una nuova identità, o di fuggire dalla presenza angusta e soffocante della figura materna, nel caso degli scrittori postcoloniali riscrivere un'altra storia, diversa da quella dominante, diventa un gesto necessario per potersi finalmente affrancare dall'immagine degradante del sé imposta dal potere coloniale.

Come descritto nel capitolo precedente, i popoli colonizzati subiscono un processo di “inferiorizzazione”, che li porta, da un lato, a tentare di assimilarsi alla cultura del colonizzatore – assumendone anche la lingua – e, dall'altro, a rigettare la propria cultura d'origine. Fanon, in *Pelle nera, maschere bianche* (1952), osservava che, persino all'interno della comunità antillana, coloro che padroneggiavano bene la lingua inglese godevano di maggiore considerazione, in quanto venivano percepiti come dei “quasi-Bianchi”. (Fanon, 1952, p. 36). Il processo sistematico di deumanizzazione dell'altro ha condotto interi popoli oppressi a interiorizzare l'idea che “la vera cultura” sia prerogativa esclusiva dell'Occidente, e, di conseguenza, che la propria identità e la propria storia

debbano essere rinnegate. La “violenza immateriale” perpetrata dal colonizzatore consiste anche nella produzione di un’identità distorta e nella costruzione di una narrazione fatta di servilismo, passività, assoggettamento, e assenza di cultura o civiltà.

Se la lingua è la più fedele espressione del sé e della propria cultura, cosa accade quando al soggetto colonizzato e oppresso viene imposta un’altra lingua, portatrice di norme sociali, comportamenti, e valori “altri”? In che modo, a quel punto, si definisce e si struttura la *storia*, e quindi l’*identità*, di una persona a cui è stata sottratta la parola? E ancora, cosa accade quando la propria storia viene narrata da altri, attraverso l’adozione di un punto di vista parziale, riduttivo, e in ultima istanza, monco? E infine, come consentire all’altro di “prendere la parola”?

Se nell’opera di Shakespeare la lingua del colonizzatore viene insegnata a Calibano – creatura mostruosa e deforme – unicamente per consentirgli di comprendere gli ordini che gli vengono impartiti, nella riscrittura di Césaire, Calibano lotta con tutte le sue forze per riottenere la tanto agognata libertà, sfidando Prospero, e smascherando i suoi subdoli intenti di dipingerlo nei termini di un essere inferiore, senza civiltà né cultura.

Coetzee, invece, riscrive la storia di *Robinson Crusoe* mettendo in luce i diversi gradi di oppressione subiti dai soggetti subalterni: Venerdì non può esprimere la sua voce in quanto è muto e mutilato, ma subisce la pressione da parte di Susan, la quale intende raccontare la storia dello schiavo muto, arrogandosi il diritto di parlare per lui. Ma anche la storia di una donna che vive nella Londra settecentesca non potrà essere raccontata, in quanto è necessario che venga posta al vaglio del giudizio critico e autorevole dell’uomo bianco occidentale, (De)Foe, il quale, per rendere appetibile la storia, intende modificarla, distorcendone i fatti.

L’opera di Coetzee, scegliendo le vie della riflessione metanarrativa, analizza continuamente la questione del “vero” e del “falso” narrativo, senza mai giungere a una conclusione, in un processo che risulta a tratti, paradossalmente, antinarrativo.

Il lettore è portato ad avviare una riflessione sui meccanismi attraverso i quali le storie tramandano e veicolano determinate rappresentazioni del sé e dell’altro.

L’obiettivo delle seguenti pagine è quello di rileggere la storia degli oppressi a partire da un punto di vista decentrato, indeterminato, plurale e non assoluto. Attraverso la

riscrittura delle opere occidentali del canone, gli scrittori postcoloniali si riappropriano del diritto di parola, sovvertendo le narrazioni dominanti e restituendo la voce a tutti coloro a cui è stata storicamente negata.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Tra gli autori postcoloniali che si sono confrontati direttamente con testi canonici della letteratura occidentale attraverso pratiche di riscrittura si segnalano (oltre a quelli citati in queste pagine): Jean Rhys, con *Wide Sargasso Sea* (1966), prequel di *Jane Eyre*”; Tayeb Salih, con *Season of Migration to the North* (1966), risposta postcoloniale a *Heart of Darkness*. Altri scrittori postcoloniali particolarmente influenti sono: Gabriel García Márquez, con *Cent'anni di solitudine* (1967); Ngũgĩ wa Thiong’o, con *A Grain of Wheat* (1967); Chinua Achebe, con *Things Fall Apart* (1958); Nuruddin Farah, con *Maps* (1986); Taslima Nasreen, con *Vergogna* (1993); Wilson Harris, con *Palace of the Peacock* (1960); e Salman Rushdie, con *I figli della mezzanotte* (1981).

3.6 La tempesta o una tempesta

Nel 1969 lo scrittore nativo della Martinica Aimé Césaire pubblica *Une tempête. D'après La Tempête de Shakespeare. Adaptation pour un théâtre nègre*, riscrittura postcoloniale di un grande classico della letteratura inglese, *The tempest*, composto nel 1611 da William Shakespeare. L'opera di Shakespeare ha generato nei secoli molteplici tempeste "altre",¹⁵⁷ che hanno consentito di rileggere la storia da un punto di vista diverso, decentrato e strabico. Gli autori postcoloniali entrano in dialogo con il canone e lo riscrivono, attraverso un processo di re-immaginazione che intende problematizzare l'opera. L'atto del "*writing back*", infatti, non consiste in un mero processo di nuova stesura del testo, ma implica un gesto di "risposta" alla scrittura originaria, avente come obiettivo la decostruzione e la decolonizzazione di costrutti e assunti radicati nel modo di pensare e di sognare l'altro (Dolce, 2018).

A seguito delle rivolte malgascie del 1947-1948 – brutalmente represses dalle forze coloniali – Octave Mannoni pubblicò nel 1950 il testo *Psychologie de la colonisation*, ristampato in Francia nel 1984 con un nuovo titolo: *Prospero et Caliban. Psychologie de la colonisation*. Mannoni si ispira ai personaggi dell'opera di Shakespeare per delineare il legame tra colonizzatore e colonizzato, che egli studia utilizzando l'intreccio di diverse lenti: la psicoanalisi, la psicologia e l'antropologia. Secondo Mannoni, la "situazione coloniale" viene ben rappresentata ne *La tempesta*, all'interno della quale Prospero e Calibano sarebbero caratterizzati da due tipi di struttura psichica: inferiorità e dipendenza (Delbraccio, 2015). Secondo questa prospettiva, il "complesso di Prospero" (o complesso di inferiorità) dipenderebbe dalla necessità – comunemente diffusa all'interno delle società competitive – di essere riconosciuto e ammirato dagli altri. "L'urgenza a dominare" (Mannoni, 1990, p. 108) del colonizzatore lo porterebbe a esercitare il suo potere tra un popolo servile, dove il suo dominio e la sua autorevolezza – e di conseguenza, il suo ego – verrebbero esacerbat; in patria, invece, il colonizzatore sarebbe consapevole del fatto che il suo potere verrebbe drasticamente ridimensionato, pertanto, egli mostrerebbe riluttanza all'idea di abbandonare l'isola. Il complesso di Calibano (o complesso di dipendenza), d'altra parte, si caratterizzerebbe per una presunta condizione

¹⁵⁷ A questo proposito, è opportuno citare alcune delle *tempeste "altre"*: la poesia *Caliban* (1969) di Edward Kamau Brathwaite; *Water With Berries* (1971) di George Lamming; *The Pleasures of Exile* (1960) dello stesso Lamming; *Indigo* (1992) di Marina Warner.

di dipendenza del colonizzato nei confronti del colonizzatore – situazione causata dall'uscita forzata del colonizzato dalla sua società di appartenenza, per entrare in una società competitiva e meno stabile. Secondo questa teoria, il malgascio, costretto a uscire dalla società “tribale”, esperirebbe una sensazione di abbandono.

Secondo l'etnopsicologo, pertanto, le rivolte malgasce esplosero non tanto per la decisione, da parte dei malgasci, di affrancarsi dal dominio dei colonizzatori stranieri, quanto più per il rammarico del popolo dovuto alla mancata promessa, da parte dei dominatori, di mantenere saldo quel legame, e di fornire ai malgasci la sicurezza che desideravano (Nixon, 1981).

La pubblicazione del testo diede luogo a profonde controversie e a pareri negativi tra gli intellettuali anticolonialisti impegnati nella lotta per l'emancipazione dei popoli colonizzati. Tra le reazioni più aspre occorre menzionare quelle di Frantz Fanon e di Aimé Césaire. Il primo dedicò un intero capitolo del testo *Pelle nera, maschere bianche* (1952) all'analisi di Mannoni, che venne giudicata “pericolosa”; Césaire, invece, confutò la teoria dell'etnopsicologo nel suo *Discorso sul colonialismo* (1955):

Seguite, passo dopo passo, i suoi ragionamenti e panegirici ed egli sarà in grado di dimostrarvi, in maniera lampante, che la colonizzazione si fonda sulla psicologia. Vi dimostrerà che nel mondo vi sono dei gruppi umani colpiti, non si sa come, da un complesso, che è giusto chiamare della dipendenza. Mannoni è chiaro: questi gruppi sono psicologicamente fatti per essere dipendenti, hanno bisogno della dipendenza, la invocano, la reclamano, la esigono. Questo è il caso della maggior parte dei popoli colonizzati, ma in particolare dei malgasci. Basta con il razzismo! Basta con il colonialismo! Hanno un sentore assai barbaro. Mannoni ha qualcosa di meglio: la psicoanalisi. (Césaire, 1955, p. 85)

L'insinuazione che Calibano soffrisse di un complesso di dipendenza, che lo rendeva incapace di vivere e di gestirsi senza la direzione di un Prospero che lo sottomettesse al suo dominio, ha contribuito alla realizzazione di numerose riletture critiche e riscritture postcoloniali che hanno rivisitato *La tempesta* di Shakespeare, ponendo “al centro del discorso” Calibano, nel ruolo di oppresso (Albertazzi, 2021). In particolare, un fruttuoso processo di rielaborazione dell'opera shakesperiana è stato messo in atto dagli scrittori

caraibici, che a partire dagli anni Settanta del Novecento, hanno dato vita a molteplici riscritture capaci di delineare un'analisi critica del discorso coloniale.

All'interno di queste pagine verranno tematizzati alcuni aspetti critici de *La tempesta* di Shakespeare. Successivamente, l'opera verrà messa in relazione a una delle riscritture del testo shakespeariano più note: *Une tempête: D'après la Tempête de Shakespeare, adaptation pour un théâtre nègre*, di Aimé Césaire. L'autore, nell'affermare che il suo è un adattamento al teatro nero, pone la sua attenzione su un principio che nell'opera di Shakespeare sembra essere relegato ai margini della storia: le relazioni all'interno della società caraibica sono caratterizzate dalla dialettica servo/padrone, e sono segnate dalla violenza e dalla paura (Arnold, 1978).

3.6.1 La tempesta

Nell'opera di Shakespeare, Prospero, deposto Duca di Milano, viene esiliato con sua figlia su un'isola ignota e sperduta per circa dodici anni, a causa di una macchinazione architettata dal fratello Antonio con l'aiuto del re di Napoli, Alonso. L'isola sulla quale Prospero approda fortunatamente viene da lui definita deserta, ma grazie al suo sapere e ai libri che Gonzalo gli ha concesso di portare con sé, riuscirà a trasformare l'isola riproducendo il mondo che aveva lasciato in patria. Sull'isola deserta vengono proiettate e reiscritte le norme, le regole e i valori della civiltà occidentale, e vengono assoggettati gli abitanti originari dell'isola: Calibano, creatura deforme e figlio della strega Sycorax, e Ariel, spirito sensibile, che era stato imprigionato dalla strega Sycorax nella frattura di un albero, e successivamente liberato da Prospero il quale, da quel momento in poi, diventerà suo padrone.

Prospero, prevedendo che il fratello Antonio sarebbe stato condotto verso le sponde della sua isola, scatena con un incantesimo una tempesta che causa il naufragio della nave su cui viaggiano, oltre ad Antonio, Alonso, Ferdinando, Sebastiano e Gonzalo. La presenza del fedele servo Ariel è cruciale ai fini del compimento del piano architettato dal mago-demiurgo: i naufraghi vengono sapientemente dispersi sull'isola, certi della morte dei loro compagni di viaggio.

I personaggi dell'opera saranno sottoposti alle numerose prove architettate da Prospero, il quale, alla fine, perdonerà Alonso, Antonio e Sebastiano e tornerà a essere il duca di Milano.

3.6.2 Calibano e il sostrato narrativo coloniale

Nell'opera di Shakespeare, Prospero e Calibano incarnano rispettivamente gli archetipi del colonizzatore e del colonizzato: il primo è un mago-demiurgo, protagonista della vicenda; il secondo una creatura deforme, figlio della strega Sycorax. Sebbene il protagonista e personaggio principale dell'opera di Shakespeare sia Prospero, la figura di Calibano risulta essenziale ai fini dello sviluppo della storia. La "vile natura" dello schiavo deforme consente a Prospero di dimostrare la grandezza e la superiorità della civiltà europea, che si contrappone allo stato del selvaggio, soggetto a impulsi primordiali e violenti (Dolce, 2018). Inoltre, il personaggio di Calibano rappresenta il punto di partenza attorno cui si snoda tutta la storia, come infatti viene messo in luce da Lamming (1992): "*No Caliban, no Prospero! No Prospero no Miranda! No Miranda no Marriage! And no Marriage no Tempest!*"¹⁵⁸ (Lamming, 1992, p. 108).

E tuttavia, la figura di Calibano presenta contorni sfumati, che rendono difficile fornire un'unica interpretazione circa la sua natura, che risulta essere la più emblematica e ambigua tra quelle descritte all'interno dell'opera, in quanto difficilmente ascrivibile all'interno di una categoria definita (Vaughan & Vaughan, 1999).

Prima dell'entrata in scena di Calibano, Prospero rievoca ad Ariel il ricordo di quando era stato imprigionato dalla malvagia strega Sycorax nella spaccatura di un pino: "(...) Allora quest'isola (a parte il figlio che qui aveva partorito – un cucciolo tutto a macchie, vero figlio di strega) non era onorata da alcuna presenza umana" (I, II, 281-84). Dalle affermazioni di Prospero si può evincere che Calibano fosse l'unico essere umano presente sull'isola prima dell'arrivo del mago e di sua figlia. La tesi di Prospero viene confermata da Miranda, la quale, dopo aver incontrato Ferdinando, ammette che egli è il terzo uomo che lei ha incontrato – includendo, evidentemente, Prospero e Calibano. Tuttavia, d'altra parte, la testimonianza di Miranda viene parzialmente contraddetta nel terzo atto: "Non conosco nessun'altra donna. Né ricordo alcun volto di donna, se non il mio, che vedo allo specchio. Non ho mai visto nessuno che possa definire uomo se non voi, mio buon amico, e il mio carissimo padre". (atto III, scena I, 50-52). È importante inoltre sottolineare che gli insegnamenti e gli ordini impartiti da Prospero e Miranda a Calibano non avrebbero potuto essere appresi da un'entità non appartenente al genere

¹⁵⁸ Niente Calibano, niente Prospero! Niente Prospero, niente Miranda! Niente Miranda, niente matrimonio! E niente matrimonio, niente *Tempesta*!

umano. Lo schiavo ha infatti appreso la lingua dei suoi padroni e i suoi servigi sono diventati essenziali per Prospero, il quale confessa a Miranda che “(...) per come stanno le cose, non possiamo fare a meno di lui. Ci accende il fuoco, ci porta la legna e ci rende molti utili servizi” (I, II, 312-14). Ciononostante, alcuni degli appellativi utilizzati per qualificare Calibano sono “zolla” (I, II, 315), “tartaruga” (I, II, 316), “bestia” (IV, I, 140). Quando Trinculo incontra Calibano, inizialmente lo paragona a un “pesce” (II, II, 25) e a un “mostro” (II, II, 29), ma successivamente egli conclude che lo schiavo “non è un pesce, ma uno di quest’isola che da poco l’ha colpito il fulmine” (II, II, 35-37). A questo punto, sorge spontaneo chiedersi se Calibano sia un mostro o un essere umano.

Jeffrey Jerome Cohen (1996) in un suo articolo sostiene che è prerogativa delle creature mostruose possedere una natura “ibrida”, che impedisce loro di rientrare all’interno di categorie statiche e predefinite:

*This refusal to participate in the classificatory “order of things” is true of monsters generally: they are disturbing hybrids whose externally incoherent bodies resist attempts to include them in any systematic structuration. And so the monster is dangerous, a form suspended between forms that threatens to smash distinctions.*¹⁵⁹
(Cohen, 1996, p.6)

La rappresentazione ambigua del personaggio di Calibano, che resiste a ogni sistema di classificazione fondato su logiche binarie, potrebbe tuttavia riflettere l’immagine che l’Occidente ha costruito dell’altro. Il mostro è, infatti, incarnazione dell’alterità, e la sua presenza scatena, “among us”,¹⁶⁰ timori e pregiudizi. L’immagine dell’altro è stata sovente associata al corpo del mostro, “but for the most part monstrous difference tends to be cultural, political, racial, economic, sexual”¹⁶¹ (Cohen, 1996, p. 7). Inoltre, l’assoggettamento messo in atto da Prospero nei confronti di Calibano viene reso legittimo dalla natura mostruosa dello schiavo: egli è necessariamente un essere inferiore, pertanto, è resa necessaria la sua civilizzazione.

¹⁵⁹ “Questo rifiuto di partecipare all’“ordine delle cose” classificatorio è una caratteristica tipica dei mostri: essi sono ibridi inquietanti, i cui corpi esternamente incoerenti resistono a ogni tentativo di essere inclusi in una strutturazione sistematica. Proprio per questo, il mostro è pericoloso: una forma sospesa tra le forme, che minaccia di frantumare ogni distinzione”.

¹⁶⁰ “Tra di noi”

¹⁶¹ “Ma, per lo più, la differenza mostruosa tende a essere di natura culturale, politica, razziale, economica o sessuale”.

Molti critici sono concordi nell'affermare che i discorsi sul colonialismo abbiano sortito una forte influenza nel processo di costruzione dell'opera shakespeariana (Vaughan & Vaughan, 1999). Nel luglio del 1609 la nave *Sea-Adventures*, diretta verso la neonata colonia della Virginia, naufragò nel Mare dei Caraibi a seguito di una violenta tempesta. L'equipaggio riuscì a salvarsi e a raggiungere la terra ferma, e la storia del naufragio si diffuse in Inghilterra prima della fine del 1609. Shakespeare, quando compose *La tempesta* tra il 1610 e il 1611, aveva quasi certamente letto i *Bermuda Pamphlets* sull'avventura dei naufraghi (Kermode, 1954). Inoltre, per più di un secolo, gli esploratori europei produssero un'enorme vastità di resoconti – la maggior parte tramandati oralmente – riguardanti le spedizioni effettuate nel Nuovo Mondo (Vaughan & Vaughan, 1999); questi racconti hanno esercitato una potente e pervasiva influenza, tanto da fungere da modelli (Frey, 1979, p. 34), sia per interpretare i comportamenti dell'altro, che le reazioni degli europei all'incontro con l'alterità (Orgel, 2008). Le rappresentazioni dei nativi americani abbondavano nei testi dell'epoca, ed è molto probabile che Shakespeare fosse familiare con questo genere letterario. Tali rappresentazioni erano altamente stereotipate e raffiguravano lo straniero attraverso immagini polarizzate su due estremi: da un lato, bestia violenta e immorale, e dall'altro creatura angelica e innocente. A questo proposito, è esemplificativa la citazione di André Thevet, riportata nel testo di Vaughan & Vaughan (1999) sui nativi americani, descritti come “*wild and brutish people, without Fayth, without Lawe, without Religion, and without any civilitie: but living like brute beasts*”¹⁶² (Thevet, p. 43, citato in Vaughan & Vaughan, 1999). Il nome stesso di Calibano evocherebbe nell'anagramma il termine *cannibal*, e richiamerebbe la pratica dell'antropofagia attribuita ad alcune popolazioni caraibiche da esploratori e colonizzatori europei (Orgel, 2008).

Infine, le dinamiche di dominio instauratesi tra Prospero e gli abitanti dell'isola colludono con le logiche coloniali (Vaughan & Vaughan, 1999). Prospero prende possesso di un'isola lontana assoggettandone gli abitanti originari, attraverso l'imposizione del potente strumento della lingua e delle sue arti magiche. Il mago libera Ariel da un precedente stato di prigionia, diventando a sua volta nuovo padrone dello spirito sensibile, promettendogli la riduzione del suo servizio di un anno intero (I, II, 250). Inoltre,

¹⁶² Popoli selvaggi e brutali, senza fede, senza legge, senza religione e privi di qualsiasi civiltà: vivono come bestie feroci.”

Prospero riduce in schiavitù colui che un tempo non aveva alcun padrone (I, II, 343): il figlio della strega Sycorax, Calibano, al quale viene sottratta la terra che aveva ereditato dalla madre (I, II, 332-33). Sia Prospero che Miranda assoggettano Calibano imponendogli la loro lingua, depositaria di un universo di significati e valori appartenenti all'Europa coloniale, valori legati alla sottomissione e alla schiavizzazione del "mostro", ovvero di colui che non è conforme ai principi e alle norme europee. Inevitabilmente, ciò conduce alla detronizzazione di Calibano, che diventa uno "schiavo disgustoso" – *Abhorred slave* (I, II, 353).

Prospero, detentore del potente strumento del linguaggio, costruisce l'identità di Calibano, relegandolo a una condizione di inferiorità e di marginalità. Miranda sostiene la tesi del padre secondo cui la natura di Calibano è spregevole e abietta, manifestando disprezzo nei confronti dello schiavo (I, II, 353-54), colpevole di aver ha attentato alle sue virtù (I, II, 348-349), rischiando così di mettere a rischio la purezza della razza bianca (Dolce, 2018). La ripugnante natura di Calibano è tale anche a causa della sua *vile race* (I, II, 359): figlio della strega e del diavolo (I, II, 366) egli appartiene a una razza che può solo essere assoggettata al dominio e al potere del colonizzatore, il quale può così portare avanti la sua missione civilizzatrice. Calibano è consapevole dell'immenso potere che Prospero esercita, sia attraverso le arti magiche, ma soprattutto mediante la conoscenza del potente strumento del linguaggio, attraverso cui il mago-demiurgo costruisce e plasma la realtà: "Devo obbedire. La sua arte magica è così potente da controllare Setebos, il dio di mia madre, e farne un vassallo" (I, II, 373-75). Plasmato quale "altro" mediante le parole dell'oppressore, Calibano si appropria della lingua stessa del colonizzatore usata per relegarlo a una posizione di subalternità, ribadendo il proprio diritto a maledire chi l'ha costretto a vivere in questa condizione (Dolce, 2018):

Miranda: Avevo pietà di te, mi affannavo a insegnarti a parlare, ogni ora ti insegnavo questa o quella cosa. Quando tu, selvaggio com'eri, neanche capivi ciò che dicevi e farfugliavi come un bruto, diedi ai tuoi intenti le parole con cui manifestarli. Ma la tua vile natura, anche se imparavi, aveva in sé ciò che le persone buone non possono tollerare. Perciò giustamente fosti confinato dentro questa roccia, tu che avresti meritato ben peggio di una prigionia. (I, II, 355-363)

Calibano: Mi hai insegnato a parlare e il vantaggio che ne ho avuto è che ora so maledire. Che la peste rossa ti distrugga per avermi insegnato la vostra lingua. (I, II, 364-66)

Prospero impone la sua lingua a Calibano, cosicché il progetto di assoggettamento dell'altro possa completarsi nella sua interezza. Il comportamento di Calibano viene analizzato e interpretato all'interno del sistema linguistico del suo padrone; in questo modo, Calibano non può che essere etichettato come incivile (Matsui, 2009).

Le parole di Calibano esprimono il dolore, la rabbia, la sete di vendetta e il risentimento di chi è costretto a vivere in una condizione forzata di subalternità; di chi costruisce la realtà che lo circonda attraverso le parole imposte da quello stesso sistema che lo sottomette, e che incatena il suo ruolo a quello di uno schiavo al servizio del più forte.

Se Calibano nell'opera shakesperiana è espressione del "selvaggio violentatore, pigro, amante del bere, stupido e cannibale (Thiong'o, 2000, p. 57) – nelle riscritture postcoloniali viene data forma ai pensieri e alle ragioni di Calibano, una persona – e non una creatura mostruosa – a cui "è stato inculcato con grande accortezza la paura, il complesso d'inferiorità, la soggezione, la prostrazione, la disperazione, il servilismo" (Césaire, 1955, p. 66).

3.6.3 Dalla parte di Calibano

Ne la “*Poétique de la relation*” Édouard Glissant si interroga sul finale “irrisolto” de *La tempesta* di Shakespeare: “*if the play turns out well, it is not from the point of view of the community (...). It is solely from the point of view of the hero, the bearer of Westernness, in order to assert the legitimacy of his power over the world*”¹⁶³ (Glissant, 2010, p. 54). L’opera di Shakespeare si conclude positivamente con la risoluzione di tutti i piani di Prospero. Ma ciò è reso possibile soltanto a discapito dell’autoctono Calibano: per ristabilire l’ordine delle cose, è stato necessario attuare pratiche di dominio e di usurpazione altrove. “*Si elle est une comédie pour Prospero, n’est-elle pas une tragédie pour Caliban?*”¹⁶⁴ (Matsui, 2009, p. 185).

Il poeta martinicano Aimé Césaire riscrive l’opera shakespeariana rovesciandone la prospettiva e restituendo la parola a chi, nella versione originaria, era stato silenziato. Gli eventi vengono riletti attraverso uno sguardo decentrato, dissociato e indeterminato, che si oppone a quello “mono-oculare” proposto da Shakespeare, volto a sancire una verità assoluta e unica. Questo sguardo totalizzante si esplicita già nell’uso dell’articolo determinativo *La*, che sigilla l’unicità della narrazione. Al contrario, la scrittura di Césaire non pretende di offrire l’unica versione della storia, ma si presenta come *una* tra le molteplici tempeste possibili, una delle tante storie di oppressione.

La prima parola pronunciata da Calibano all’interno dell’opera è una parola in swahili: “*Uhuru*” (Césaire, 2011, p. 24), che viene tradotta in italiano con il termine “libertà”. Libertà è anche l’ultima parola di Calibano e dell’intera opera, ma questa volta viene pronunciata nella lingua del colonizzatore: “*liberté*” (Césaire, 2011, p. 113). Calibano si appropria della lingua dell’oppressore, che “diventa un’arma rivolta contro di esso, come un coltello strappato dalle mani di un nemico, per rivolgerglielo contro” (Sofa, 2011, p. 116).

¹⁶³ Se la rappresentazione si conclude bene, non è dal punto di vista della comunità (...). È unicamente dal punto di vista dell’eroe, portatore dell’Occidentalità, al fine di affermare la legittimità del suo potere sul mondo.

¹⁶⁴ Se è una commedia per Prospero, non è forse una tragedia per Calibano?

Nell'opera di Césaire, Calibano è un eroe militante nero che combatte per la sua libertà, rigettando la lingua, il nome e le condizioni di servilismo imposte dal colonizzatore Prospero (Smith, 1972):

Chiamami X. Andrà meglio. Come dire l'uomo senza nome. Più precisamente, l'uomo a cui è stato *rubato* il nome. Tu parli di storia. Ebbene, questa è storia, e famosa anche! Ogni volta che mi chiamerai, mi ricorderò della cosa più importante, che mi hai rubato tutto, perfino la mia identità! Uhuru! (Césaire, 2011, p. 31)

Innanzitutto, lo schiavo rigetta il nome attribuitogli da Prospero. Il nome Calibano, come già esplicitato nelle pagine precedenti, possiede una connotazione dispregiativa, in quanto rimanderebbe al termine "cannibale". Inoltre, l'attribuzione del nome da parte di Prospero comporta la presa di possesso dell'altro, che viene rinchiuso all'interno di una categoria alienante, falsa e riduttiva. Il Calibano di Césaire si emancipa da Prospero scegliendo di essere chiamato X, infrangendo così l'eteronimia di "Calibano-Cannibale-Annibale" (Matsiu, 2009).

Nell'opera di Césaire, Calibano accusa Prospero di non avergli insegnato nulla

A parte, ovviamente a farfugliare nella tua lingua per poter capire i tuoi ordini: tagliare la legna, lavare le stoviglie, pescare il pesce, piantare le verdure, perché sei troppo pigro per farlo tu. Quanto alla tua scienza, me l'hai forse insegnata? Te ne sei guardato bene! La tua scienza, tu te la tieni egoisticamente solo per te, rinchiusa in questi grandi libri. (Césaire, 2011, p. 26)

Il Calibano di Césaire rivela che gli insegnamenti di Prospero non avevano il reale obiettivo di donargli un'educazione, bensì, erano il solo mezzo per consentirgli di comprendere gli ordini impartiti. Come infatti afferma Lamming (1960): "*A slave is a project, a source of energy, organized in order to exploit nature*"¹⁶⁵ (Lamming, 1992, p. 15).

La figura di Calibano è stata interpretata dalla critica come Malcolm X, mentre Ariel, che nell'opera di Césaire diventa uno schiavo mulatto, con la pazienza "da zio Tom" (Césaire, 2011, p. 41), e portavoce degli ideali della lotta non violenta, è stato associato alla figura di Martin Luther King (Sofa, 2011). Nella storia di Césaire è stato aggiunto, inoltre, un

¹⁶⁵ "Uno schiavo è un progetto, una fonte di energia, organizzata allo scopo di sfruttare la natura".

*“dieu diable nègre,”*¹⁶⁶ Eshu, per controbilanciare la presenza delle divinità classiche dell’opera shakesperiana (Arnold, 1978). Prospero sembra essere affetto da un complesso di superiorità (Adler, 2012), che lo induce a espandere il suo dominio su terre lontane, colonizzandole e assoggettandone i legittimi abitanti. Inoltre, al contrario di quanto descritto all’interno dell’opera shakesperiana, nella storia di Césaire, Prospero non è primariamente un mago, e la sua conoscenza delle arti magiche non costituisce un elemento rilevante ai fini della storia (Arnold, 1978).

Calibano intende riappropriarsi dell’isola che gli è stata indebitamente sottratta da Prospero, riconquistando così la sua libertà: “Non è la pace che mi interessa, lo sai bene. Voglio essere libero. Libero, mi senti?” (Césaire, 2011, p. 104). Ariel ha servito fedelmente Prospero, guadagnandosi così la tanto agognata libertà. Il fedele servitore ricambia con gratitudine l’atto dell’usurpatore, come se la decisione, da parte di Prospero, di porre fine allo stato di prigionia di Ariel, dovesse essere interpretata come un gesto di gentile concessione. Sebbene Calibano e Ariel condividano la stessa condizione di oppressione, lo schiavo nero contesta l’atteggiamento pacifico di Ariel, che lungi dal fermare la sete di potere di Prospero, favorisce l’incremento del suo comportamento dispotico e dittatoriale: “E a cosa credi allora? Alla vigliaccheria? Alla rinuncia? Alla genuflessione? A questo credi! Ti schiaffeggiano sulla guancia destra e tu porgi la guancia sinistra” (Césaire, 2011, p. 41). D’altra parte, lo schiavo mulatto Ariel cerca di dissuadere Calibano dall’intraprendere una guerra contro Prospero, ma l’eroe nero risponde affermando che preferirebbe morire piuttosto che vivere in una perenne condizione di umiliazione e ingiustizia (Césaire, 2011, p. 44). Quando il progetto di rivolta di Calibano contro il suo oppressore fallisce, Prospero si aspetta che lo schiavo si prostri ai suoi piedi, chiedendogli umilmente perdono, ma l’eroe della storia di Césaire non intende in alcun modo umiliarsi sottomettendosi alla volontà di Prospero: “Non ci tengo affatto a difendermi. Ho solo un rimpianto, quello di aver fallito” (Césaire, 2011, p. 104). A differenza del Calibano shakesperiano, quello di Césaire è consapevole di ciò che vuole: egli intende riappropriarsi della sua isola usurpata e riconquistare la sua libertà. Inoltre, egli rigetta la missione civilizzatrice di Prospero, smascherando il suo carattere alienante.

¹⁶⁶ “dio, diavolo, negro”

Lo schiavo nero nutre un profondo e radicato disprezzo nei confronti del colonizzatore e dell'immagine che l'uomo gli ha cucito addosso:

Mi hai mentito a tal punto,
mentito sul mondo, mentito su me stesso,
che hai finito per impormi
un'immagine di me stesso:
un sottosviluppato, come dici tu,
un incapace,
così mi hai obbligato a vedermi,
e quest'immagine io la odio! Ed è falsa!
Ma ora ti conosco, vecchio cancro,
e conosco anche me! (Césaire, 2011, p. 106).

Calibano ha smascherato Prospero, e non intende più sottostare al dominio del colonizzatore, il quale, d'altra parte, non potrebbe esistere senza il suo schiavo:

“ebbene Calibano, vecchio mio, siamo rimasti solo noi due su quest'isola, solo tu ed io. Tu ed io! Tu-io! Io-tu! Ma dove diavolo è? (*Urlando*) Calibano!

Si sentono da lontano, tra il rumore della risacca e il pigolio degli uccelli, i frammenti del canto di Calibano:

LA LIBERTA', Sì, LA LIBERTA'!" (Césaire, 2011 p.113).

3.6.4 Robinson Crusoe: introduzione

Daniel Defoe nacque a Londra intorno al 1660, da una famiglia di commercianti appartenente alla classe media borghese. Oltre ad essere stato un autore prolifico e un romanziere, fu un commerciante, un giornalista; si occupò di politica, e infine, fu coinvolto persino in attività legate allo spionaggio (Spina, 2012). Con la pubblicazione di *Robinson Crusoe* (1719), la sua opera più famosa, Defoe viene considerato il padre del romanzo inglese. L'opera di Daniel Defoe, tuttavia, racchiude in sé la parabola del colonizzatore britannico, il quale naufragato su un'isola apparentemente deserta, vi impone il suo dominio assoggettando il legittimo abitante dell'isola. *Robinson Crusoe*, infatti, può essere considerato un modello di narrazione coloniale (Albertazzi, 2017). È molto interessante sottolineare come il primo romanzo moderno racconti proprio una storia di colonialismo (Said, 1993), all'interno della quale il colonizzatore viene dipinto come un eroe. *Robinson Crusoe* presenta al suo interno quella che Said definisce una “struttura di atteggiamento e di riferimento” (Said, 1993 p. 28), ovvero un sistema di rappresentazioni che rimanda alle questioni imperiali e che permea la narrativa ottocentesca. In queste pagine verrà analizzata l'opera di Defoe adottando una prospettiva postcoloniale, con il fine di mettere in luce le dinamiche coloniali che si celano al suo interno.

Robinson trascorre quasi trent'anni della sua vita su un'isola desertica, vivendo per la maggior parte del suo tempo una condizione di assoluta solitudine e isolamento. Durante questo periodo Robinson è costretto a provvedere a sé, procurandosi cibo, medicine, costruendo un luogo in cui vivere – rigorosamente recintato – e infine, cercando di preservare la sua salute mentale attraverso l'esercizio della razionalità. Robinson si trova solo ad affrontare la paura della morte e della solitudine. Tuttavia, la scoperta, da parte del protagonista, di un'impronta di un piede di un uomo sulla sabbia genera in lui un sentimento di profondo terrore: è l'incontro con l'altro – con lo straniero – a segnare un profondo senso di inquietudine e timore (Bertrand, 1995).

Un giorno verso il mezzodì, nel mentre che mi recavo al mio canoto, fui sommamente maravigliato nel vedere sulla spiaggia l'ombra recente di un piede nudo di uomo. Mi arrestai tutto ad un tratto come colpito dal fulmine, o come scosso da un'apparizione. Stetti in ascolto, guardai da per tutto all'intorno, ma non udii né

vedei cosa alcuna. Salii sopra una piccola eminenza per vedere in lontananza, poi discesi e visitai tutta la spiaggia; nulla scoprii di nuovo, niuna orma umana fuori che quella che ho parlato qui sopra. Ritornai al medesimo luogo per vedere se non ne trovassi qualche altra, e se ciò non fosse stato un giuco della mia immaginazione: ma no, io non mi ero ingannato; era realmente l'impronta di un piede d'uomo; il dito grosso, il calcagno, in una parola, tutte le parti del piede. (...) come un uomo smarrito mi misi a correre verso la mia abitazione, senza sentire, come si dice, la terra sotto i piedi. Esterrefatto dal timore mi guardavo indietro ad ogni due o tre passi che facevo, parendomi che ogni albero, ogni cespuglio fosse un uomo. (Defoe, 1840, p. 132)

L'angoscia profonda di Robinson derivante dal rinvenimento di un'impronta nella sabbia riflette il sentimento xenofobo di cui è intrisa la società occidentale. Robinson rigetta l'altro aggrappandosi a un destino segnato dalla solitudine e dall'isolamento – l'incontro con l'altro viene infatti percepito nei termini di un'invasione (Brantlinger, 1990). Ciò che il naufrago fatica a comprendere è che questo altro da sé abita in lui: Robinson e l'altro fanno parte dello “stesso mondo comune” (Gaston, 1988, p. 17); in questo senso, l'impronta nella sabbia sarebbe potuta appartenere a Robinson stesso.

Per Robinson l'uomo bianco è razionale, affidabile e civile, mentre lo straniero viene considerato un essere retrogrado, ignorante e senza civiltà né cultura. I capitani delle navi che Robinson incontra durante il suo viaggio vengono sempre descritti in termini positivi e vengono trattati con rispetto e ammirazione. Il capitano che Robinson incontra durante la sua prima avventura viene descritto come un “uomo di mare, esperto e pieno di coraggio” (Defoe, 1940, p. 8); il secondo capitano in cui si imbatte Crusoe è un uomo generoso e onesto. Infine, Robinson spende parole di profonda ammirazione e gratitudine nei confronti del capitano portoghese che non solo ha tratto in salvo Crusoe, ma lo ha anche aiutato a raccogliere una cospicua somma di denaro che ha consentito all'avventuriero di acquistare una piantagione in Brasile.

Di contro, lo straniero viene demonizzato e deumanizzato. Robinson, prima ancora di entrare in effettivo contatto con gli uomini africani, li paragona a delle bestie; anzi, egli sostiene che questi uomini sono ancor “più feroci degli animali” (Defoe, 1940, p. 20), e “più terribili dei leoni” (Defoe, 1940, p. 21), e inoltre, afferma che “cadere fra le mani dei selvaggi, o fra gli artigli delle tigri e dei leoni, è un'alternativa troppo terribile” (Defoe, 1940, p. 21).

L'autore disprezza ciò che non conosce, e attraverso le spoglie del protagonista del suo romanzo, diffonde l'idea che l'altro sia un essere inferiore.

Daniel Defoe è riuscito a raccontare una storia che ribalta le dinamiche tra colonizzatori e colonizzati: è Robinson che approda su un'isola deserta e viene invaso dai cannibali, i quali potrebbero distruggere il mondo che il navigatore britannico ha creato – e che di conseguenza possiede – attraverso il duro lavoro e l'imposizione della sua lingua. Defoe ha deciso di raccontare una storia di colonizzazione dal punto di vista del valoroso e intraprendente soggetto britannico che assoggetta terre lontane e i suoi abitanti, stabilendo con i nativi del luogo relazioni positive.

3.6.4.1 Robinson

Robinson Crusoe, il protagonista dell'opera, rappresenta il prototipo del colonizzatore britannico che giunto su un'isola apparentemente deserta, assoggetta sotto il suo dominio il legittimo abitante dell'isola, *Venerdì*, il quale rappresenta il simbolo di intere popolazioni sottomesse. Robinson incarna pienamente lo spirito anglosassone: egli è indipendente, virile, forte, e possiede un'etica lavorativa encomiabile. Ma soprattutto, una delle caratteristiche più rappresentative di Robinson è il senso di individualismo (McInelly, 2003). Secondo Watt (1957), l'attenzione posta sulla condizione dell'individualismo all'interno del romanzo è legata all'ascesa del capitalismo, e alla diffusione del protestantesimo. La maggior parte dei personaggi principali delle opere di Defoe non ha famiglia, oppure la abbandona per migliorare la propria situazione economica. Watt sottolinea come Robinson Crusoe sia stato definito da molti economisti nei termini dell'*Homo oeconomicus*. Robinson collude con le logiche del sistema capitalista che lo spingono a cercare costantemente di accrescere il proprio profitto rifiutando di mantenere lo *status quo*. Al contrario di Ulisse, che viaggia contro la sua volontà cercando di ritornare alla sua famiglia e alla sua terra, Robinson, simbolo dell'*homo oeconomicus*, non attribuisce grande importanza ai legami della sua famiglia, decidendo scientemente di errare per migliorare la sua condizione economica (Watt, 1957).

Sebbene la tesi di Watt resti valida, essa necessita di essere esaminata alla luce delle teorie postcoloniali, che consentono di rivelare le dinamiche coloniali celate all'interno del romanzo. Robinson, in totale opposizione rispetto all'uomo romantico, non esperisce un

senso di smarrimento di fronte alla vastità e immensità dei luoghi che attraversa; al contrario, l'errare verso luoghi sconfinati e sconosciuti accresce l'immagine del suo sé. L'atto di espansione di Robinson agisce su un duplice livello – espansione, all'interno dell'isola, del suo “impero”, ed espansione del sé – consentendogli di occupare un posto di rilievo sia all'interno del romanzo di Defoe, e sia nel suo mondo. La sicurezza nelle proprie capacità e il senso di stabilità rendono Crusoe l'archetipo del colonizzatore britannico, e sebbene Robinson non sia stato né il primo, né l'unico personaggio narrativo ad incarnare gli aspetti del conquistatore europeo – come abbiamo visto in precedenza, per il caso di Prospero – egli rimane il più significativo, per via del lungo periodo trascorso in solitudine e per il suo rigido esercizio di un'insolita capacità di controllo (McInelly, 2003). Robinson non conosce vulnerabilità né fragilità, nonostante si trovi a dover affrontare numerosi pericoli, tra cui il fatto che l'isola sulla quale approda sia abitata da cannibali. Al contrario, le difficoltà incontrate sul suo cammino servono a confermare la grandiosità del suo sé, così come si può evincere dalle parole pronunciate da Robinson: “Io era il signore di quel paese, era in mia libertà il prendere il titolo di re o d'imperatore dell'isola, non avevo alcun rivale che potesse contrastarmene il possesso” (Defoe, 1840, p. 112). L'atteggiamento mentale di Crusoe, che lo porta a percepire se stesso e le sue azioni in termini di grandiosità, riflette la tendenza della Gran Bretagna a perseguire l'obiettivo di imporre il proprio dominio su un numero sempre maggiore di nazioni, attraverso la conquista di territori, lo sfruttamento economico e la distruzione dei popoli. L'imperialismo britannico ha inciso profondamente sulla costruzione identitaria degli inglesi, i quali hanno continuato a nutrire la loro identità nazionale sulla base delle attività coloniali perpetrate sugli altri popoli dalla Gran Bretagna. Sebbene l'avventura imperialista realizzata dalla Gran Bretagna abbia portato con sé inquietudini e stati d'ansia, causati dalle continue e perenni rivalità tra le grandi potenze europee, il forte senso di orgoglio degli inglesi legato alle attività di conquista dell'Impero ha aiutato a limitare e contenere l'angoscia; allo stesso modo, la cieca fiducia nelle proprie capacità e il senso di grandiosità del sé hanno aiutato Crusoe ad alleviare i suoi tormenti e le sue paure (McInelly, 2003).

Robert Marzec (2002) in un suo articolo mette in luce un ulteriore aspetto significativo del personaggio di Robinson Crusoe: la sua necessità di addomesticare, attraverso la costruzione di recinzioni e confini ben definiti, l'indisciplinata terra selvaggia.

Robinson, a seguito di un naufragio di cui è l'unico superstite, approda su un'isola in mezzo all'Oceano, che gli appare, non appena riesce a scorgerla, "più terribile del mare" (Defoe, 1840, p. 37). Sopraffatto dall'angoscia, e investito di un terribile stato d'ansia, il coraggioso mercante trascorre la prima notte sull'isola disabitata "sopra un albero grosso e frondoso" (Defoe, 1840, p. 40). Ma in quella terra apparentemente deserta e irta di pericoli, Robinson vi ricostruirà il mondo che si era lasciato alle spalle, trasformando l'isola selvaggia nella sua nuova patria. L'incertezza causata dall'indefinitezza di una terra sconosciuta viene disciplinata da Robinson attraverso la trasformazione di quel luogo in un oggetto con confini ben precisi, così che egli possa finalmente esercitarvi il suo dominio. "Io lavorai indefessamente, come ho detto, tre mesi e mezzo a costruire il muro, e lo chiusi il 14 di aprile. Mi riservai d'entrare nel recinto mediante una scala, non volendo fare una porta, affinché non vi fosse verun segno esteriore che indicasse la mia abitazione" (Defoe, 1840, p. 69).

L'atto relativo alla costruzione di recinzioni e di confini nacque nel periodo pre-imperiale, e permise ai sudditi britannici di sviluppare un sentimento di identità legato al Regno. Questo atto volto a separare e a dividere attraverso la creazione di confini è alla base dell'ideologia imperialista, e, a sua volta, rappresenta il nesso che collega l'ordine coloniale, la dominazione di terre lontane, l'assoggettamento dei popoli, il capitale monopolistico e il romanzo. I romanzi inglesi dal diciottesimo al ventesimo secolo presentano significativi rimandi al concetto di confine, e alla necessità di domare le lontane terre selvagge, libere da ogni forma di recinzione (Marzec, 2002). La letteratura gioca infatti un ruolo fondamentale nell'affermazione dell'ideologia colonialista: essa "crea quelle che Williams chiama "le strutture del sentire", le quali sostengono, elaborano e consolidano la pratica dell'impero" (Said, 1993, p. 50). Il desiderio di Robinson di errare e di scoprire terre inesplorate lo porta a spingersi costantemente oltre i confini del suolo natale, e oltre il giudizio dei genitori che proiettano su di lui altre aspettative: "Dominato esclusivamente dalla passione dei viaggi in mare, resistevo alle volontà di mio padre ed alle preghiere di mia madre con una ostinazione da cui facile era il vedere che una specie di fatale destino mi spingeva verso uno stato di patimenti e di miseria" (Defoe, 1840, p. 2). Crusoe, quando approda sull'isola tropicale desertica, trova il modo di viverci evitando tuttavia di abitarvici, ribellandosi all'essenza selvaggia che contraddistingue quella terra incontaminata. Il paradosso di Robinson risiede nella necessità di disciplinare

l'isola tropicale sulla quale approda, sebbene il motivo che spinge il marinaio a lasciare la propria patria sia esattamente la ricerca di quella forza indisciplinata e selvaggia che solo una terra indomata può contenere. Ed è esattamente in questo paradosso che va strutturandosi l'identità del colonizzatore: il soggetto errante diventa colonizzatore quando disciplina l'impulso nomadico attraverso l'atto di recinzione (Marzec, 2002).

3.6.4.2 Venerdi

La solitudine di Robinson – durata 25 anni – si interrompe quando incontra Venerdi, abitante autoctono dell'isola, il quale, da questo momento in poi, diverrà suo fedele servitore. Robinson gli attribuisce il nome del giorno nefasto in cui l'ha salvato – ignorando completamente la sua vita precedente – decidendo, inoltre, di insegnargli l'idioma inglese, senza prendere in considerazione l'ipotesi di poter apprendere lui stesso qualcosa dal selvaggio: “In breve tempo incominciai a parlargli e ad insegnarli a parlarmi alla sua volta. Gl'insegnai primieramente che il suo nome sarebbe *Venerdi*, nome che gli diedi in memoria del giorno in cui gli salvai la vita. Gl'insegnai anche a chiamarmi *padrone*, poi a dire *sì* e *no*, facendogli conoscere cosa significavano quelle parole” (Defoe, 1840, p. 170). Robinson non domanda alla vittima quale sia il suo nome, stabilendo con lei fin da subito una relazione di dominio: Crusoe diventa per Venerdi il suo *padrone*. Attraverso l'imposizione di un nome e di una lingua, Crusoe legittima il proprio atto di possesso sull'altro (Novak, 2000), e acquisisce una posizione di potere. Inoltre, i termini “sì” e “no” che Robinson decide di impartire a Venerdi non danno diritto all'indigeno di esporre i propri pensieri e le proprie ragioni, dimostrando, ancora una volta, la posizione di superiorità assunta da Robinson.

L'imposizione del sistema di nomina di un popolo su un altro costituisce di per sé un atto di conquista; l'esempio lampante è rappresentato dall'approccio dei conquistatori europei nei confronti della lingua degli autoctoni americani. Colombo, così come altri conquistatori che gli succedettero, decise di annullare la nomenclatura locale, rinominando luoghi che possedevano già un nome; in questo modo, i luoghi ribattezzati vennero trasformati “*through language, into parts of Spain*”¹⁶⁷ (Novak, 2000). “*Dare un nome alle cose* (significa) (...) appropriarsene, nel senso tradizionale della razionalizzazione; ma anche di inserirle in un quadro di rapporti gerarchici, di significati

¹⁶⁷ “attraverso la lingua, in alcune regioni della Spagna”

precisi, che dunque anche le assoggettano all'uomo che le nomina" (Vattimo, 1997, p. 72).

Inoltre, come sottolineato da Todorov (1984), Colombo non comprendeva la lingua degli "indiani cannibali", ma interpretava le loro parole sulla base di una strategia "finalistica" (Todorov, 1984, p. 20): Colombo cercava una conferma di una presunta verità che era già in suo possesso. Il testo di Todorov fornisce alcuni esempi della strategia di interpretazione "fondata sulla prescienza e sull'autorità" (p. 28) di Colombo: il navigatore italiano aveva la convinzione che l'isola di Cuba non fosse in realtà un'isola, ma parte del continente asiatico, pertanto, screditava le parole degli indiani che sostenevano il contrario: "E poiché sono uomini bestiali, i quali pensano che il mondo intero è un'isola e non sanno neppure cos'è la terraferma, e sono senza lettere e senza memorie del passato, e non trovano altro piacere che nel mangiare e nello star con le donne, dicevano che quella terra non era un'isola..." (diario del secondo viaggio, citato in Todorov, p. 26).

Sebbene Crusoe non sia Colombo, nel suo *modus operandi* permane un atteggiamento di stampo colonialista. Crusoe, infatti, attraverso l'immaginazione e l'imposizione di un sistema di rinominazione, prende possesso dell'isola (Novak, 2000). Robinson immagina di essere "sua Maestà, (...) principe e signore di tutta l'isola" – luogo che viene ribattezzato da Robinson in "L'isola della disperazione" – e di avere piena capacità di controllo sui suoi abitanti che considera sudditi: "potevo impiccarli, privarli della loro libertà, come potevo loro renderla" (Defoe, 1840, p. 127). Come afferma Novak (2000), "*By renaming (Venerdi), Crusoe assumes possession of him in the same way that Columbus assumed possession of the land by his namings*"¹⁶⁸

Robinson ridicolizza e disprezza le credenze e le tradizioni del mondo culturale di Venerdi, sminuendo il ruolo dei sacerdoti che si rivolgono a Benamukée – Dio protettore degli americani – additandoli come degli impostori. Robinson si premura di insegnare a Venerdi chi sia il "vero" Dio: l'unico, il creatore di tutte le cose, l'onnipotente, con il fine di aprirgli "gli occhi poco a poco" (Defoe, 1840, p. 179). L'invasione culturale di Robinson si insinua in ogni aspetto della vita di Venerdi. Robinson non può tollerare la nudità di Venerdi, né tantomeno, la pratica dell'indigeno di cibarsi di carne umana.

¹⁶⁸ "Rinominandolo (Venerdi), Crusoe si impossessa di lui nello stesso modo in cui Colombo si impadronì delle terre attribuendo loro dei nomi".

Comandai a Venerdi di raccogliere in un mucchio tutti quegli avanzi di ossa e di carne, e di accendervi un gran fuoco intorno per ridurli in cenere. Vedevo bene che egli era avido di quella carne, e che in cuore era tuttora un vero cannibale; ma gli mostrai un tale orrore per la sola apparenza di quel desiderio, che non ardi confessarlo; perché gli avevo fatto comprendere che se lo avesse manifestato, lo avrei ucciso. (Defoe, 1870, p. 171)

Innanzitutto, Robinson provvede a procurare a Venerdi dei vestiti, così che egli possa finalmente coprirsi, sebbene l'indigeno non avesse mai indossato degli abiti in tutta la sua vita. Quindi, il colonizzatore porta con sé il suo fedele servitore a caccia, e dopo aver ucciso un capretto, glielo porge, affinché lo schiavo possa assaporare del cibo di carne animale. Venerdi giura inoltre che non si sarebbe mai più cibato di carne umana, suscitando una sensazione di sollievo nel suo padrone. Sebbene inizialmente Robinson temesse che Venerdi potesse ribellarsi, presto egli si rende conto che le sue precauzioni non erano in realtà necessarie: “Ma io non avevo bisogno di tutte queste precauzioni, perché nessuno ha mai avuto un servitore più fedele, più leale, più affezionato. Senza capricci, senza ostinazione, senza secondi fini, mi ero affezionato quanto un figlio a suo padre” (Defoe, 1870, p. 172). La smisurata fedeltà di Venerdi nei confronti del suo padrone, la sua placidità e bontà consentono a Robinson di realizzare che tutti gli uomini possiedono “gli stessi sentimenti di tenerezza e di riconoscenza (...), la medesima sincerità e la medesima fedeltà” (Defoe, 1870, p. 172). Tuttavia, questa nuova consapevolezza acquisita non esime Robinson dal continuare a sfruttare Venerdi.

Successivamente, infatti, Robinson introduce Venerdi all'etica del duro lavoro: il marinaio insegna all'indigeno come coltivare il terreno e seminare il grano, così da poterne ricavare in futuro del pane. Venerdi apprende diligentemente e velocemente tutti gli insegnamenti impartiti dal suo padrone. Infine, si presenta la questione della lingua: Robinson insegna a Venerdi l'idioma inglese, così che sia l'umile servo a comprendere il mondo del suo padrone. “Venerdi principiava a parlare sufficientemente bene, sapeva già il nome di quasi tutte le cose che potevo chiedergli, e dei luoghi dove mi poteva occorrere di mandarlo. Siccome parlava molto, ritrovai così il mezzo di usar della *mia lingua* che per parlarla mi era stata quasi inutile per tanto tempo” (Defoe, 1870, p. 176 corsivo mio). La lingua, come a ben ragione sostiene wa Thiong'o (2015), non consente solo di comunicare, ma permette anche di trasmettere la cultura di un popolo. I soggetti osservano

il mondo e percepiscono se stessi e gli altri sulla base di un *corpus* di valori, di comportamenti, di norme e di credenze contenuto all'interno della cultura. La lingua, a sua volta, assorbe e veicola questo intero universo: “la cultura è quasi indistinguibile dalla lingua che ne rende possibile la nascita, la crescita, la preservazione, l'articolazione e la trasmissione da una generazione a un'altra” (wa Thiong'o, 2015, p. 27). Se, come sostenuto da Agamben (2006), il linguaggio si iscrive tra i dispositivi in grado di governare i viventi, l'imposizione della lingua del popolo dominante sui popoli dominati ne consente il loro assoggettamento.

Lo scopo finale del colonialismo consiste nel controllo della produzione sociale di ricchezza; tuttavia, tale obiettivo non potrà mai realizzarsi completamente senza che vi sia un dominio sull'universo mentale e simbolico dei colonizzati, ovvero sul modo in cui le persone si autodefiniscono e si percepiscono in relazione agli altri. Il colonialismo, al fine di adempiere a tale obiettivo, ha, da un lato, sistematicamente svilito, disprezzato e cancellato le manifestazioni della cultura di un popolo – i valori, le credenze, la produzione artistica e letteraria, la danza, la musica, le religioni, la storia e la geografia; dall'altro, ha provveduto a glorificare e osannare la cultura e la lingua della cultura dominante. Il termine colonia, infatti, deriva dal verbo latino *colere*, che significa sia “coltivare”, e sia “abitare”: ciò evoca l'idea di un luogo da sfruttare e di un popolo da assoggettare (Albertazzi, 2013). Analogamente, Robinson impone il suo dominio sull'isola e su Venerdì: il processo di assoggettamento di Venerdì comprende, da un lato, lo svilimento della sua cultura, e dall'altro, l'imposizione del mondo culturale e linguistico inglese: in conclusione, Venerdì perde progressivamente spazi di sé incarnando l'alterità che non può esprimersi: un'alterità silente.

Fanon (1961), in un saggio contenuto all'interno del testo *I dannati della terra*, paragona il colonizzatore a una sorta di “madre coloniale” che rigetta il figlio-colonizzato impedendogli di esistere a livello ontologico, ovvero nella sua essenza più profonda, e ostacolando nell'espressione dei “suoi istinti malefici”. Soltanto attraverso l'inferiorizzazione dell'altro, nella denigrazione della sua cultura, il colonizzatore potrà sentirsi superiore e appagato.

Sebbene Venerdì venga considerato un essere senza cultura né civiltà, e venga trattato solamente in termini utilitaristici, la relazione tra Crusoe e il suo schiavo viene considerata idilliaca da Robinson, il quale si definisce “perfettamente contento,

perfettamente felice, se pure perfetta felicità può dirsi la situazione di un uomo sulla terra” (Defoe, 1840, p. 182). Robinson considera infatti Venerdi una “povera creatura” (Defoe, 1840, pp. 169; 182), che compatisce e a cui si rivolge con affetto, ma che intende modellare a sua immagine e somiglianza (Novak, 2000), rendendola progressivamente scevra dei suoi tratti personali e identitari.

La relazione tra Robinson e Venerdi rimanda, inoltre, al concetto di “mimetismo coloniale” espresso da Homi Bhabha (2001) e discusso in precedenza.

Venerdi incarna per sempre l’alterità, nonostante i reiterati sforzi per somigliare al suo padrone. Sebbene Venerdi abbia appreso una seconda lingua che gli consente di dialogare con il suo padrone, il lettore non conosce i reali sentimenti del fedele servitore, né quali siano i suoi pensieri in merito alla strana figura che gli ha salvato la vita (Novak, 2000).

Nella riscrittura di Coetzee, *Foe*, Venerdi viene privato della sua voce in quanto gli viene mozzata la lingua. Le pagine successive metteranno a tema il silenzio forzato di Venerdi nell’opera dello scrittore sudafricano Coetzee, ponendo inoltre in luce l’impossibilità, da parte del soggetto bianco, di farsi portavoce degli oppressi.

3.6.5 Foe

Foe è una riscrittura postcoloniale dell'autore premio Nobel J. M. Coetzee, pubblicata nel 1986. Il romanzo di Coetzee si sviluppa intorno alla tensione tra realtà e finzione, verità e menzogna, silenzio e (im)possibilità di esprimere la propria voce. Lo scrittore sudafricano riscrive le storie narrate in due opere di Daniel Defoe – *Robinson Crusoe* e *Roxana* – attraverso un processo metanarrativo che decostruisce il mito della colonizzazione.¹⁶⁹

Coetzee nella sua creazione letteraria si interroga e interroga il lettore sullo statuto di “verità” e problematizza il ruolo del linguaggio nella trasmissione di ciò che è vero (Wagner, 1989). Lacan scriveva che “non c'è metalinguaggio”; in quanto “nessun linguaggio saprebbe dire il vero sul vero, perché la verità si fonda sul fatto che parla, e non ha altro modo per farlo” (Lacan, 1974 p. 872). La tesi di Lacan verte sull'assunto secondo cui non è possibile per un essere parlante (o meglio, un “*parlêtre*”, ovvero un parlessere) estraniarsi dal linguaggio. Per poter infatti osservare il linguaggio da un punto di vista esterno, occorrerebbe uscire dal linguaggio, ma questo non è possibile, in quanto il soggetto umano esiste dal momento in cui diventa un essere parlante: il soggetto è iscritto dal linguaggio. Uscire dal linguaggio significherebbe, pertanto, assumere una posizione esterna al sé, estranea cioè alla propria soggettività (Cimatti, 2018). In questo senso, per l'essere parlante “*il n'ya pas de métalangage*,”¹⁷⁰ perché “è il mondo delle parole a creare il mondo delle cose” (Cimatti, 2018, p. 269).

L'opera di Coetzee integra le tesi di Lacan soprattutto per quanto concerne la questione dell'autorità della narrazione, della natura del rapporto tra identità e linguaggio, e tra soggetto e oggetto (Wagner, 1989, p. 3).

Coetzee affida la narrazione della storia a una voce femminile, Susan Barton, la quale racconta la sua versione dei fatti in prima persona, attraverso la stesura di alcune lettere che indirizza allo scrittore Foe. L'introduzione di una narratrice femminile contrasta con

¹⁶⁹ A questo proposito, ho ritenuto opportuno soffermarmi esclusivamente sulla riscrittura operata da Coetzee. Occorre ricordare le numerose riscritture nate a partire dal romanzo di Defoe, tra cui *Moses Ascending* (1975) di Sam Selvon, *L'impronta di Crusoe* (2012) di Patrick Chamoiseau e *Venerdì o il limbo del Pacifico* (1967) di Michel Tournier, che, tuttavia, per ragioni di spazio, non verranno approfondite in questa trattazione.

¹⁷⁰ “Non c'è metalinguaggio!”

la versione di Defoe, all'interno della quale le figure femminili presenti sono in realtà quasi assenti e poco caratterizzate – ad esempio, la madre di Robinson sembra non possedere nemmeno un nome.

La narratrice dell'opera, mentre è alla ricerca della figlia perduta, approda fortunatamente su un'isola abitata da un naufrago inglese, Cruso e dal suo fedele servo, Venerdì. Susan incarna i tratti e lo spirito del colonizzatore, mentre Cruso appare ormai svuotato di ogni aspirazione al dominio. A Venerdì, invece, viene radicalmente negata la possibilità di esprimersi: è muto e mutilato poiché gli è stata mozzata la lingua. Il suo silenzio assordante diventa il fulcro dell'intera narrazione, fino a trasformarsi in un'ossessione per Susan, che tenta disperatamente di “farlo parlare”.

La nozione di tempo assume da subito un'accezione incerta e indefinita all'interno dell'isola: né Cruso né Venerdì riescono a dare a Susan una stima del tempo trascorso in quel luogo remoto. A un anno dall'approdo di Susan sull'isola, una nave mercantile diretta verso Bristol salva i tre protagonisti. Tuttavia, solo Susan e Venerdì giungeranno in Inghilterra, mentre Cruso morirà durante il viaggio. Tornata in patria, Susan è determinata nel far raccontare la sua storia al famoso scrittore Foe, così da poterne trarre un profitto. Lo scrittore – il quale eredita il patronimico dell'illustre autore britannico, il cui vero nome era, appunto, Daniel Foe – pare non essere interessato alla storia di Susan, che reputa monotona e poco avvincente: “l'isola manca di luce e ombre”, chiosa. Susan e Foe faticano ad accordarsi in merito al modo in cui la storia debba essere raccontata: Foe intende continuamente distorcere le parole di Susan, e scrivere un'altra storia. L'opera di Coetzee si conclude con una sequenza onirica dove Susan sogna di scivolare nell'acqua nuotando verso la riva dell'isola.

Il testo di Coetzee coinvolge attivamente il lettore, a partire da una serie di strategie narrative. La più significativa concerne l'adozione dello stile epistolare. Nella prima parte del romanzo Susan racconta, attraverso delle lettere, della sua vita sull'isola a un lettore a cui si rivolge utilizzando il pronome allocutivo *voi*: “*Vi* ho detto com'era vestito Cruso; lasciate ora che *vi* parli della sua dimora” (Coetzee, 2007, p. 8) “Potrei dirvi di più, molto di più, sulla vita che conducevamo” (Coetzee, 2007, p. 24); “Lasciate ora che *vi* parli dei terrazzi di Cruso” (Coetzee, 2007, p. 29, corsivo mio). Solo nella seconda parte del romanzo viene svelato il reale destinatario delle lettere: Foe. L'occultamento di questa informazione porta inizialmente il lettore a credere che sia egli/ella

l'interlocutore/interlocutrice di Susan; questo processo accresce la consapevolezza del lettore, e lo induce a identificarsi con la reale persona a cui Susan indirizza le lettere all'interno del romanzo, ovvero Foe. Questo offuscamento intenzionale delle informazioni viene rivelato nella parte IV dell'opera, quando viene ripresentata la prima frase del romanzo, ma questa volta affiancata dalla formula "Caro signor Foe, (alla fine non riuscii più a remare)" (Coetzee, 2007, p. 143). A questo punto, il lettore è posto nella condizione di scegliere se accogliere il posizionamento di Foe, rinunciando, di conseguenza, al proprio punto di vista e fondendosi completamente con il romanzo (Marais, 1989).

Nei romanzi epistolari, quali, ad esempio quelli di Richardson, il lettore accetta quella realtà fittizia che viene riportata all'interno delle lettere, e la accoglie come se fosse la dettagliata descrizione della vita reale dei personaggi, sospendendo pertanto lo stato di scetticismo. All'interno dell'opera dello scrittore sudafricano, tuttavia, si ottiene l'effetto opposto, in quanto ciò che viene narrato all'interno delle lettere pare surreale, e il lettore si trova più volte a interrogarsi se ciò che legge appartenga al sogno o alla realtà.

3.6.5.1 Rimandi, rinvii e intrecci, tra verità e immaginazione – Susan e Roxana

Nel romanzo metanarrativo di Coetzee collimano, mescolandosi, personaggi, narrazioni e narratori (Albertazzi, 2000). Le opere d'arte dialogano spesso tra loro, e non è raro imbattersi in testi che contengono al loro interno frammenti di storie già raccontate altrove.

Tutte le storie contengono semi di altre storie; qualsiasi storia, se prolungata quanto basta, diventa altre storie (...) i racconti (...) proliferano gioiosi da una storia madre, completi in sé eppure mai conclusi, genitori a loro volta di altre narrazioni, innumerevoli quanto le foglie sugli alberi, le galassie nel cielo, tutti imparentati, senza inizio né fine. (Chandra, 1998, p. 141)

La psicoanalista francese di origine bulgara Julia Kristeva alla fine degli anni Sessanta introdusse il termine intertestualità, a partire dallo studio dell'opera dello studioso sovietico Michail Bachtin (Martin, 2011). Secondo questa prospettiva, l'opera letteraria appare come parte di un "*sistema*, cioè un insieme che non è dato solo dalla *somma* delle singole parti che lo compongono, ma, soprattutto dalle loro *relazioni* reciproche" (Polacco, 2015, p. 9). Il testo letterario contiene al suo interno una pluralità di voci; esso non è quindi un insieme statico, ma risulta essere l'esito di un processo di trasformazione

e rielaborazione della “parola altrui che diviene propria” (Polacco, 2015, p. 60). Infine, il critico francese Gérard Genette nel saggio *Palinsesti. La letteratura al secondo grado* (1982) sviluppò il termine, ampliandolo e declinandolo in varie forme. Egli introdusse la categoria complessiva transtestualità, all’interno della quale individuò cinque tipi di relazioni diverse, ovvero intertestualità; paratestualità; metatestualità; architestualità; e infine ipertestualità.

L’intertestualità assume all’interno del testo di Coetzee una valenza fondamentale. Se ogni opera letteraria coinvolge attivamente il lettore, i testi narrativi che presentano al loro interno uno o più intertesti richiedono a chi legge uno sforzo cognitivo considerevole, in quanto viene chiesto di fornire, indagando nei meandri della propria memoria, frammenti di storie che sono stati elaborati altrove. La parola letteraria risulta trasformata solo se il lettore è in grado di cogliere le diverse e molteplici voci che si celano al suo interno. In caso contrario, il lettore si approccerà a un testo *diverso* da quello immaginato dal suo autore. Parte dei significati di questa narrativa soggiacciono nello spazio tra il testo e l’inter testo (Turk, 2011).

Attraverso il tentativo ossessivo di Susan di ricostruire le storie – compresa la sua – il lettore crea gli intrecci con i due intertesti, migrando continuamente tra le tre opere letterarie. “In ogni storia c’è un silenzio, uno scorcio celato, una parola non detta, credo. Finché non si dice il non detto, non si giunge al cuore della storia” (Coetzee, 2007, p. 127).

Due sono le opere presenti all’interno della creazione letteraria dell’autore sudafricano: la principale è *Robinson Crusoe*; la seconda è *Lady Roxana*, romanzo di Daniel Defoe pubblicato nel 1724.

Se i nomi “Cruso” e “Venerdì” vengono chiaramente esplicitati all’interno della riscrittura, rendendo chiaro il rimando all’opera più famosa di Defoe, il nome “Susan” non rivela immediatamente il romanzo a cui fa riferimento. “Susan” sarebbe infatti il vero nome della Lady Roxana del romanzo omonimo, tuttavia, il suo nome originario appare verso la fine del romanzo di Defoe e solo di sfuggita, mentre il nome “Roxana” non viene mai citato all’interno dell’opera di Coetzee. Chiari riferimenti a *Lady Roxana* cominciano ad apparire soltanto verso metà romanzo, quando si presenta a casa di Foe una ragazza che sostiene di essere la figlia di Susan (Turk, 2011). La ragazza afferma di essere nata a Deptford nel maggio del 1702, e di essere la figlia del birraio George Lewes:

Allora vi chiamate Lewes, se questo è il nome del vostro padre” la interrompo. “Sarà anche il mio nome secondo la legge, ma non è il mio nome vero”, dice. “Se vogliamo parlare di nomi veri, – dico, – nemmeno il mio è Barton”. “Non è questo che intendo dire”. “Allora che intendete dire?” domando. “Parlo dei nostri nomi veri, dei nostri nomi autentici”, dice. (Coetzee, 2007, p. 67)

La ragazza prosegue il racconto sostenendo che il padre giocava d’azzardo, e a causa di questo vizio aveva dilapidato il patrimonio. Egli aveva a quel punto deciso di fuggire dall’Inghilterra, abbandonando la sua famiglia in uno stato di miseria. La madre sarebbe rimasta “priva di mezzi” e con una figlia orfana del padre, e avrebbe inoltre avuto una domestica di nome “Amy o Emmy”. La biografia di Susan Barton presenta elementi che si sovrappongono perfettamente a quelli riportati nell’opera di Defoe: Lady Roxana si era sposata a soli quindici anni con un birraio di Deptford, il quale era fuggito all’estero in seguito al fallimento della sua attività, lasciando la moglie e i loro cinque figli nella miseria più nera. Inoltre, Roxana aveva una domestica che si chiamava effettivamente Amy. Infine, analogamente a quanto accaduto a Susan, anche Roxana, più tardi nella sua vita, aveva ricevuto in visita una ragazza che rivendicava di esserne la figlia.

Susan non crede alla versione della donna che promette di essere la sua figlia perduta; al contrario, la narratrice porta avanti indefessamente la convinzione che l’incontro sia stato architettato da Foe. Susan smentisce tutti i fatti riportati da questa presunta figlia: ella sostiene di non aver mai vissuto a Deptford, di non aver mai conosciuto un birraio, né di aver mai avuto una domestica, e infine, Susan ribadisce che la sua vera figlia è stata rapita, e non abbandonata, come invece viene sostenuto dalla giovane donna:

“Osservate il segno grazie al quale possiamo riconoscere la nostra vera madre, – dice, protendendosi verso di me e posando la mano accanto alla mia. – Guardate, abbiamo la stessa mano. La stessa mano e gli stessi occhi”

“Fisso le due mani una accanto all’altra. La mia è lunga, la sua corta. Le sue dita sono le dita grassottelle e informi di una fanciulla. I suoi occhi sono grigi, i miei castani. Che razza di creatura è, così serenamente cieca all’evidenza dei segni?”
(Coetzee, 2007, p. 68).

Tanti dubbi e domande agitano il lettore: risulta difficile stabilire cosa sia vero e cosa sia invece pura finzione. Secondo Gayatri Spivak (1990b) l’interpretazione di Susan, secondo cui la giovane fanciulla sarebbe stata mandata da lei per conto di Foe, risulta

poco convincente, e altrove la sanità mentale della narratrice verrebbe messa in questione. Ma questa è una storia che distorce gli elementi dell'ipotesto, che diventa ipertesto attraverso un processo di contestazione dell'autorità – ovvero di ciò che è vero in senso assoluto; di conseguenza, all'interno di questa narrazione i confini della veridicità e della credibilità vengono continuamente ridisegnati, portando il lettore a non riuscire completamente a comprendere cosa sia vero e cosa invece sia immaginato.

3.6.5.2 Cruso o Crusoe

Il Robinson di Coetzee differisce dal Robinson di Defoe sotto diversi aspetti. Innanzitutto, al personaggio di Coetzee viene sottratta una *e* nel cognome: la differenza tra i due Robinson è infatti “*orthographically marked*”¹⁷¹ dall'assenza di una lettera (Macaskill and Colleran, 1992). Cruso non incarna lo spirito del colonizzatore britannico, e la sua figura si sviluppa intorno alla tensione tra presenza e assenza: egli trascorre tutto il suo tempo sull'isola a occuparsi dei terrazzi, senza poter tuttavia piantare alcun seme; recupera dal relitto della nave soltanto un coltello, ma senza alcuna provvista; costruisce una capanna di pali e giunchi al cui interno “c'era solo il letto, fatto di pali legati insieme con lunghe strisce di cuoio, un manufatto grossolano ma solido, e in un angolo, un mucchio di pelli di scimmia trattate (...)” (Coetzee, 2007, p. 14); non è in grado di spiegare come e perché a Venerdì sia stata mozzata la lingua; ma soprattutto, non tiene traccia delle sue avventure sull'isola. A Cruso non interessa raccontare la sua storia, né portare avanti una missione civilizzatrice. Il Cruso di Coetzee non intende avere al suo fianco un compagno, ma solo uno schiavo silente.

Cruso si limita a proteggere “un orticello di lattuga selvatica amara”, che costituisce, insieme alle uova di pesci e uccelli, gli unici alimenti di cui possono cibarsi i protagonisti dell'opera. Inoltre, Cruso fornisce a Susan versioni contrastanti circa i fatti che riguardano la sua vita, quella di Venerdì e ciò che accade sull'isola, tanto da portare la protagonista del romanzo a non riuscir quasi più a distinguere la verità dalle fantasie. Infine, egli morirà in viaggio, prima ancora di riuscire a raggiungere l'Inghilterra.

¹⁷¹ Ortograficamente segnata

3.6.5.3 Susan

Ma ora sono piena di dubbi. Non mi rimangono che dubbi. Sono l'incarnazione stessa del dubbio.

Chi mi dà voce? Sono anch'io un fantasma? A quale ordine appartengo?

(Susan Barton in *Foe*)

Susan è un personaggio complesso che fa esperienza di una situazione paradossale: incarna una variante dell'alterità – in quanto donna, è un soggetto subordinato all'interno della società patriarcale inglese – ma al contempo, il suo è il punto di vista privilegiato di una persona bianca e occidentale. Quando Susan fa ritorno in patria, nell'Inghilterra settecentesca, il suo ruolo femminile viene relegato ai margini: sebbene la donna sia l'unica in grado di raccontare la storia del naufragio – Robinson è morto e Venerdì non può parlare – Foe reputa il racconto poco interessante ai fini della sua pubblicazione, e per questo motivo intende distorcerne i fatti (Albertazzi, 2000).

La necessità, da parte di Susan, di far scrivere la sua storia da uno scrittore autorevole sembra che abbia come ulteriore obiettivo quello di conferire alla narrazione una sorta di legittimità. E tuttavia, la donna non può assumere la paternità dell'opera a causa del suo genere, della sua condizione economica e del suo *status* sociale. Barton non intende solo trarre un profitto dalla sua storia sull'isola, ma sente che soltanto attraverso la sua pubblicazione, l'esperienza vissuta acquisirà un senso di realtà (Attridge, 1996): “Rendetemi la consistenza che ho perduto, signor Foe: è questa la mia supplica. Giacché, sebbene la mia storia dica il vero, essa non ha la consistenza del vero (me ne rendo conto, non c'è bisogno di fingere che sia altrimenti)” (Coetzee, 2007, p. 47). E ancora, quando Foe fugge per sottrarsi ai creditori, Susan gli ricorda che “la (sua) vita rimarrà tristemente sospesa finché non avrete finito di scrivere” (Coetzee, 2007, p. 57). Sembra che anche il senso del sé della narratrice dipenda dal processo di scrittura di Foe, e per questo motivo l'idea che Susan ha di sé comincia a vacillare (Attridge, 1996): “All'inizio pensavo di raccontarvi la storia dell'isola e, una volta finito, di ritornare alla vita di prima. Ma ora tutta la mia vita sta diventando una storia e a me non resta più nulla di mio” (Coetzee, 2007, p. 120). Foe ritiene più interessante raccontare la vita di Susan prima e dopo il periodo trascorso sull'isola; in particolare, egli vorrebbe approfondire la storia della donna alla ricerca della figlia perduta, oppure, aggiungere alla narrazione di Susan racconti sui cannibali. Sebbene la donna insista nel voler raccontare esclusivamente gli

eventi vissuti durante la sua permanenza sull'isola, col tempo comincia a diventare consapevole del fatto che la sua storia non possa aderire agli standard del canone:

Caro signor Foe,

credo di cominciare a capire perché volevate che Cruso avesse un moschetto e fosse assediato dai cannibali. Pensavo fosse un segno della vostra mancanza di riguardo nei confronti della verità. Dimenticavo che siete uno scrittore e dunque sapete quante parole si possono succhiare da un festino di cannibali, e quanto poche da una donna in cerca di un riparo dal vento. È tutta una questione di parole e del numero di parole, non è così? (Coetzee, 2007, p. 84)

L'opera di Coetzee potrebbe voler significare una questione che è essenziale all'interno del processo di canonizzazione: l'esperienza soggettiva umana sembra perdere di significato se non viene rappresentata all'interno di forme narrative autorevoli. Si potrebbe pertanto affermare che l'esperienza vissuta da Susan Baron emergerà quando la versione della storia realizzata da Foe sarà conforme alle norme del canone; tuttavia, l'unica storia che non potrà mai essere correttamente rappresentata, e pertanto validata, non è quella di Susan o di Cruso, bensì quella di Venerdì (Attridge, 1996). Lo schiavo esiste solo in relazione a Susan, la quale, tuttavia, non conosce nulla della storia del soggetto oppresso, in quanto, la storia di quest'ultimo è una storia mutilata e silenziata, impossibile da raccontare.

3.6.5.4 Friday

...rubare la lingua a Venerdì è stato uno stratagemma da mercanti di schiavi, non potrebbe pur essere uno stratagemma da mercanti tenerlo in soggezione?

Venerdì in *Foe* è una persona docile e silente. Non è americano, bensì africano: “Era nero: un negro con un'irsuta testa lanosa” (Coetzee, 2007, p. 5).

Nell'opera di (De)Foe Robinson insegna a Venerdì l'idioma inglese: questo passaggio è cruciale ai fini dell'assoggettamento dello schiavo da parte di Crusoe: nell'apprendere la lingua del suo padrone, la povera vittima perde spazi di sé. In *Foe*, invece, “*that which is*

most confounding lies in silence, in the one who cannot be taught or made to speak”¹⁷² (Medalie, 1997). Infatti, nell’opera di Coetzee lo schiavo è muto, in quanto gli è stata mozzata – forse da Robinson – la lingua, ma Susan viene ossessionata dall’idea di dare la parola a Venerdi e di conoscere così la sua storia. Tuttavia, i suoi intenti sono chiaramente vani: come può Susan credere di raccontare la storia del silenzio, utilizzando le parole? La lingua è il mezzo che ci consente di comunicare; è lo strumento attraverso cui esprimiamo il nostro mondo interiore e inoltre, come sostiene Susan, “la lingua appartiene al mondo del gioco” (Coetzee, 2007, p. 75). Ma mentre Susan è alla ricerca di un autore in grado di raccontare la sua storia, Venerdi comunica tramite un linguaggio ignoto agli occidentali: quello del corpo (Albertazzi, 2000):

Le vesti lo hanno fatto danzare, una cosa che non gli avevo mai visto fare prima. Al mattino danza in cucina, dove le finestre danno a levante. Se c’è il sole, danza in una chiazza di luce, con le braccia in fuori e ruotando su se stesso per ore, a occhi chiusi, senza mai stancarsi e soffrire di capogiri. Al pomeriggio si ritira in salotto, dove le finestre danno a ponente, e danza lì (Coetzee, 2007, p. 92).

Susan si trova in una posizione di potere rispetto al mutilato Venerdi, il quale, perdendo la sua lingua, perde anche la possibilità di raccontare la sua storia, e quindi la sua verità. La donna tenta insistentemente e disperatamente di infrangere il silenzio di Venerdi cercando di diventare persino la voce dello schiavo mutilato, e di conseguenza, finisce per imporgli la propria autorità narrativa. L’ossessione di Susan di accedere alla storia di Venerdi mostra i possibili limiti di chi si propone di farsi portavoce di ciò che non può essere raccontato (Rickel, 2013).

Poiché tutti gli sforzi di “far parlare il silenzio di” Venerdi falliscono, Susan – sotto consiglio di Foe – decide di insegnargli a scrivere. La donna insegna a Venerdi alcune parole, tra cui “*Africa*”, “*madre*”, “*nave*”, “*casa*”, (Coetzee, 2007, p. 131), così che lo schiavo possa apprendere la lingua dell’altro. Tuttavia, anche questo tentativo non porta al successo sperato. La volontà di Susan di rendere libero Venerdi attraverso le parole costituisce in realtà il tentativo della donna di assoggettarlo alla sua volontà (Williams, 1988).

¹⁷² “Ciò che è più disorientante risiede nel silenzio, in colui che non può essere istruito né indotto a parlare”

Se, come sostiene Fanon (1961), appropriarsi della lingua imposta dai colonizzatori significa anche interiorizzare il mondo che essa trasmette, perdendo inevitabilmente parti di sé, Venerdì non potrà mai essere completamente assoggettato, in quanto egli non assimilerà mai la lingua dei suoi padroni (Albertazzi, 2000).

Come sottolineato da Albertazzi (2000), Foe non è solamente il nome del destinatario delle lettere di Susan; il sostantivo inglese *foe* in italiano si traduce con “nemico”. E i nemici per Venerdì sono molteplici: *in primis*, Robinson Crusò, che si arroga il diritto di possedere Venerdì e renderlo suo schiavo; è nemica Susan, la quale considera Venerdì un essere di cui ella si deve occupare e civilizzare; è nemica persino la nave di salvataggio, la John (h) obart, che lo conduce “nel mondo delle storie” (Williams, 1988); infine, Foe è per Venerdì un nemico, in quanto intende assegnargli una storia non sua, cercando di adempiere a questo obiettivo utilizzando le parole del potere.

Quanto a Coetzee, egli cerca di non essere un nemico di Venerdì fino in fondo scegliendo il silenzio invece della spiegazione, o di una morale da insegnare, e decidendo, infine, di concludere il romanzo con un finale aperto:

– Venerdì, dico, cerco di dire inginocchiandomi sopra di lui, affondando le mani e le ginocchia nella fanghiglia, – cos’è questa nave?

Ma questo non è un luogo di parole. Ogni sillaba, mentre esce, viene catturata, si riempie d’acqua e si propaga. È un luogo in cui i corpi sono segno di se stessi. È la casa di Venerdì.

Lui si gira e si rigira, finché non giace completamente disteso, la faccia davanti alla mia. Sotto la pelle distesa si intravedono le ossa, le labbra si sono ritratte. Passo un’unghia tra i denti, cercando di trovare un varco.

La bocca si apre. Da dentro esce un flusso lento, senza fiato, ininterrotto. Risale il suo corpo e fuoriesce su di me; attraversa la cabina, attraversa il relitto; lambendo le scogliere e le rive dell’isola, scorre verso nord e verso sud ai due capi della terra. Morbido e freddo, oscuro e senza fine mi batte contro le palpebre, contro la pelle del viso. (Coetzee, 2007, pp. 144-145)

QUARTO CAPITOLO: ALCUNE INTERVISTE

4.1 Introduzione e metodo utilizzato

Il presente capitolo affronterà l'analisi di otto interviste narrative raccolte con persone adulte che hanno vissuto un'esperienza migratoria. Gli intervistati sono emigrati in Italia, provenendo da due paesi: Egitto (2) e Albania (6). La maggior parte dei soggetti intervistati ha trascorso circa metà della propria vita nel paese d'origine e l'altra metà nel paese d'accoglienza. Nella quasi totalità dei casi la migrazione è avvenuta in età adulta, fa eccezione un solo caso relativo a un ragazzo albanese migrato all'età di diciassette anni. Si tratta, per lo più, di progetti migratori intrapresi autonomamente da uomini, seguiti successivamente da ricongiungimenti familiari con il resto del nucleo.

Il presente lavoro di tesi ha voluto indagare in che modo la lingua influenzi i processi di costruzione dell'identità nei soggetti che hanno vissuto un'esperienza migratoria. Tuttavia, l'analisi della questione linguistica non può limitarsi alla sola esplorazione dei processi psichici che sottendono la produzione delle parole: uno studio confinato a questo ambito sarebbe riduttivo, in quanto parziale e incompleto. Parlare, infatti, significa anzitutto raccontare una storia.

Nel secondo capitolo si è mostrato come il discorso occidentale (Foucault, 1971) abbia riscritto e ridefinito la storia dell'altro attraverso strumenti come la letteratura, l'arte e perfino le cartoline postali coloniali. La narrazione dell'altro è stata storicamente condotta da un unico punto di vista: quello occidentale. Tuttavia, tale posizionamento ha inevitabilmente distorto e talvolta perfino cancellato la storia e la voce dell'altro (Spivak, 1988). È proprio da questa consapevolezza che nasce la scelta metodologica di somministrare le interviste narrative: essa risponde alla necessità di restituire la voce all'altro, consentendogli di raccontare la propria storia nella lingua che sente più come propria. Per questa ragione, per ogni intervista è stata prevista la presenza di una persona in grado di tradurre i racconti dalla lingua materna degli intervistati all'italiano. Ai soggetti è stata lasciata libera scelta rispetto alla lingua in cui condurre il proprio racconto, che poteva avvenire in italiano, in albanese o in egiziano. Inoltre, tutte le interviste sono state registrate, naturalmente previa autorizzazione da parte dei soggetti. Infine, in

accordo con quanto sostenuto da Atkinson (2002) le interviste si sono svolte presso l'abitazione degli intervistati, così da favorire un clima il più rilassato e confortevole possibile. Atkinson sottolinea infatti l'importanza di condurre le interviste in un ambiente familiare, in quanto ciò può aiutare il soggetto a sentirsi a proprio agio e a esprimersi più liberamente nel racconto della propria storia.

Le interviste narrative rientrano nella metodologia della ricerca qualitativa e sono considerate una forma di intervista in profondità, non strutturata (Jovchelovitch, & Bauer, 2000). Esse consentono di porre al centro del discorso la storia dell'altro, lasciando che sia l'intervistato a decidere la direzione, i contenuti e il ritmo della stessa. Il ricercatore interviene il meno possibile, formulando alcune domande aperte. È importante, infatti, che il punto di vista del soggetto emerga naturalmente all'interno della storia che egli sceglie di raccontare (Atkinson, 2002). Il presupposto alla base dell'intervista narrativa è infatti quello di cercare di superare lo schema classico "domanda-risposta", per favorire un ascolto accogliente del racconto del soggetto (Jovchelovitch & Bauer 2000). A tal proposito, una delle critiche più frequentemente rivolte a questo tipo di intervista riguarda lo statuto di veridicità delle storie raccontate: com'è possibile accertarsi che ciò che l'intervistato riferisce corrisponda al vero o rifletta realmente ciò che egli pensa? E tuttavia, quest'interrogativo potrebbe essere esteso a qualsiasi strumento di ricerca, in quanto i soggetti potrebbero sempre distorcere, simulare, omettere o celare le informazioni. Inoltre, come sostenuto anche da Czarniawska (1997), non è possibile confrontare le parole fornite dal soggetto con una "realtà dei fatti" esterna e oggettiva, poiché la *verità* che emerge dal discorso esiste in quanto è già stata mediata e tradotta dal linguaggio. Ne consegue che un confronto è possibile solo all'interno dello stesso universo discorsivo in cui sono enunciati i significati, e non con un presunto universo della realtà indipendente dal linguaggio. Come precisa l'autrice, questa prospettiva "*refuses the correspondent theory of truth, according to which statements are true where they correspond to the world, on the basis that it is impossible to compare words to non-word*"¹⁷³ (Czarniawska, 1997, p. 12). Inoltre, in accordo con quanto sostenuto da Bruner (1992), una tendenza purtroppo sempre più frequente nell'ambito delle scienze umane riguarda la necessità di rendere verificabili i "dati" ottenuti,

¹⁷³ "Rifiuta la teoria corrispondentista della verità, secondo la quale un'affermazione è vera quando corrisponde alla realtà, poiché è impossibile confrontare le parole con qualcosa che non sia parola".

trasformandoli in semplici informazioni, anziché considerarli concetti densi di significati da approfondire. L'ossessiva ricerca della veridicità dei dati è chiaramente figlia dell'ideologia positivista, che rischia, tuttavia, di inquinare la ricerca in ambito sociale e ancor più in quello clinico. Questa logica ha permeato anche lo studio delle forme linguistiche e verbali, che venivano sistematicamente decontestualizzate, producendo uno scenario quasi ossimorico, in cui sembrava che le parole non appartenessero a nessuno, sradicate dal loro contesto di provenienza. L'angoscia che subentra nell'affrontare stati di incertezza conduce spesso i professionisti delle scienze sociali a tentare di oggettivare il più possibile i dati raccolti, rendendoli, se possibile, prevedibili. Ciò accade anche nello studio dei processi del sé, che vengono valutati attraverso la somministrazione di appositi test e strumenti standardizzati di verifica. E tuttavia, soprattutto nell'ambito delle scienze sociali, e ancor più in quello psicologico, occorre focalizzarsi sui significati, in quanto, "proprio i soggetti e le culture, di cui la psicologia si occupa, sono regolati da significati e valori condivisi" (Bruner, 1992, p. 35). Ed è proprio nella narrazione che si costruiscono e trasmettono i significati: ogni vissuto umano, infatti, può essere espresso in forma narrativa. A questo proposito, il semiologo francese Barthes (1994) afferma:

Numberless are the world's narratives. First of all in a prodigious variety of genres, themselves distributed among different substances, as if any material were appropriate for man to entrust his stories to it: narrative can be supported by articulated speech, oral or written, by image, fixed or moving, by gesture, and by the organized mixture of all these substances; it is present in myth, legend, fable, tale, tragedy, comedy, epic, history, pantomime, painting (think of Carpaccio's Saint Ursula) stained-glass window, cinema, comic book, news item, conversation. Further, in these almost infinite forms, narrative occurs in all periods, all places, all societies; narrative begins with the very history of humanity; there is not, there has never been, any people anywhere without narrative; all classes, all human groups have their narratives, and very often these are enjoyed by men of different, even opposing culture: narrative never prefers good to bad literature: international, transhistorical, transcultural, narrative is there, like life.¹⁷⁴ (p. 95)

¹⁷⁴ "Innumerevoli sono le narrazioni del mondo. Anzitutto in una prodigiosa varietà di generi, essi stessi distribuiti tra diverse sostanze, come se qualunque materiale fosse adatto all'uomo per affidargli le proprie storie: la narrazione può essere veicolata dalla parola articolata, orale o scritta, dall'immagine, fissa o in movimento, dal gesto, e dalla miscela organizzata di tutte queste sostanze; essa è presente nel mito, nella leggenda, nella favola, nel racconto, nella tragedia, nella commedia, nell'epica, nella storia, nella

Raccontare storie, dunque, è un'esperienza che accomuna tutte le forme di vita umana. Infatti, indipendentemente dal livello di competenza linguistica o dal grado di istruzione, la narrazione rappresenta una competenza universale, che consente non solo di comunicare, ma anche di attribuire significato all'esperienza vissuta (Anderson, & Kirkpatrick, 2016). Attraverso il racconto, le persone richiamano gli eventi del passato e provano a cercare spiegazioni o interpretazioni che ne illuminino i significati. Narrare, in questo senso, è anche un modo per alleviare stati emotivi connessi a esperienze complesse o dolorose, rendendole più comprensibili. Inoltre, ogni gruppo sociale adotta un proprio linguaggio per raccontare il vissuto esperienziale, ovvero un lessico specifico che riflette il proprio sguardo sul mondo. Pertanto, le narrazioni non sono mai neutre, ma contengono il sistema valoriale e le rappresentazioni culturali – o sottoculturali – del gruppo di appartenenza (Jovchelovitch, & Bauer, 2000).

La narrazione non è semplicemente una sequenza di eventi, ma un gesto volto a intrecciarli all'interno di una trama. Infatti, è la trama il cuore pulsante del racconto: ciò che consente di attribuire un significato all'insieme dei singoli eventi o delle microstorie riportate. Proprio grazie alla trama, viene delineato il contesto entro cui i diversi elementi si incontrano e si relazionano. In questo senso, le narrazioni non si riducono alla somma dei singoli eventi che le compongono, ma rappresentano l'intreccio dinamico di molteplici accadimenti. Analogamente, il significato di una storia non va ricercato unicamente nella sua conclusione, né ricostruito secondo una semplice linearità temporale: esso si costruisce lungo e dentro tutto il percorso narrativo (Jovchelovitch, & Bauer, 2000).

In conclusione, le narrazioni sono forme complesse di pensiero: includono e connettono eventi del passato, del presente, del futuro e persino di un tempo o di uno spazio non ancora esistente. In questo senso, la narrazione accoglie, per dirla con Bruner (2002), una molteplicità di *mondi possibili*, ovvero scenari alternativi che si costruiscono anche in contesti apparentemente rigidi, come quello giuridico. Ed è proprio questa capacità

pantomima, nella pittura (si pensi a Sant'Orsola di Carpaccio), nelle vetrate istoriate, nel cinema, nel fumetto, nella notizia, nella conversazione. Inoltre, in queste forme quasi infinite, la narrazione si manifesta in ogni epoca, in ogni luogo, in ogni società; la narrazione comincia con la stessa storia dell'umanità; non esiste, non è mai esistito, alcun popolo senza narrazione; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno le loro narrazioni, e molto spesso queste sono apprezzate da uomini di culture diverse, perfino opposte: la narrazione non preferisce mai la buona alla cattiva letteratura: internazionale, trans-storica, transculturale, la narrazione è lì, come la vita”.

immaginifica e generativa, che consente di costruire e creare nuovi mondi e renderli reali, a offrire ai soggetti la possibilità di trasformare se stessi, esattamente come i propri contesti sociali.

4.2 Analisi delle interviste: l'approccio dell'analisi tematica

Al fine di favorire l'emersione della voce dell'altro e del suo punto di vista sulla propria storia è stata scelta la metodologia dell'intervista narrativa. Tale scelta consente di porre al centro della narrazione la voce dell'altro, valorizzando il modo in cui sceglie di raccontare la propria storia e se stesso. Per quanto concerne l'analisi delle interviste, si è ritenuto opportuno ricorrere a un'analisi tematica secondo un approccio contestualista ispirato al realismo critico (Braun & Clarke, 2006). L'obiettivo di questo lavoro, infatti, non consiste nel limitarsi all'analisi esclusiva della struttura narrativa in quanto tale, bensì nell'individuare anche i temi ricorrenti che emergono nei racconti, valorizzando le esperienze soggettive dei partecipanti. Al contempo, si intende collocare tali vissuti all'interno di un contesto sociale, culturale, storico e linguistico. In questa prospettiva, l'approccio contestualista si colloca in una posizione intermedia tra i poli dell'essentialismo e del costruzionismo: da un lato, valorizza i significati che gli individui attribuiscono alle proprie esperienze; dall'altro, riconosce l'influenza esercitata dai contesti sociali, culturali e storici nella costruzione di tali significati.

Nello specifico, l'analisi tematica sarà condotta secondo un orientamento teorico (deduttivo), poiché l'intento è quello di mettere in dialogo le aree tematiche emerse all'interno delle interviste con le cornici teoriche sviluppate nei capitoli precedenti. Inoltre, la flessibilità che caratterizza questo approccio consente di intrecciare sia il livello semantico – relativo al contenuto esplicito dei racconti narrati – sia quello latente, che rinvia agli impliciti culturali e alle strutture discorsive sottostanti.

Le interviste, condotte con domande aperte, hanno approfondito due questioni principali: l'esperienza migratoria e il rapporto con la lingua materna e con l'italiano. Abbiamo esplorato le condizioni di vita nel paese d'origine, le motivazioni dell'espatrio, il viaggio migratorio e l'insediamento nel nuovo contesto, quindi la vita attuale in Italia, i percorsi di apprendimento dell'italiano e i loro intrecci con i significati affettivi della lingua materna.

Innanzitutto, come riportato nell'introduzione, era stata prevista la presenza di traduttori – non professionisti – per ogni intervista, così da permettere a ciascuno di raccontare la propria storia nella lingua materna, idioma depositario di codici affettivi e relazionali che affondano le radici nell'infanzia. Tuttavia, con mio iniziale stupore, pur avendo offerto

questa possibilità, la quasi totalità degli intervistati – sia egiziani sia albanesi – ha scelto di parlare in italiano, riferendo di sentirsi più a loro agio in questa lingua. Infatti, in quasi tutte le interviste l'apprendimento dell'italiano è stato interpretato come una necessità per potersi muovere in autonomia nel nuovo contesto d'accoglienza.

Questa scelta apre alcuni interrogativi: perché usare la lingua dell'altro per raccontare la propria storia di vita?

Una prima ipotesi interpretativa rimanda alla biografia linguistica degli intervistati: come esplicitato in precedenza, molti partecipanti hanno trascorso circa metà della vita in Italia, pertanto, l'italiano è diventato la lingua d'uso quotidiano, ovvero quella utilizzata con maggiore frequenza.

In chiave psicoanalitica, inoltre, una lingua straniera potrebbe offrire un certo grado di distacco emotivo rispetto ai conflitti arcaici legati alla lingua materna (Buxbaum, 1949; Krapf, 1955; Lagache, 1956; Rozensky e Gomez, 1983; Aragno e Schlachet 1996), consentendo di elaborare un racconto caratterizzato da una maggiore neutralità emotiva. L'uso di una lingua straniera potrebbe infatti “proteggere” l'intervistato dall'emersione di significati profondi che tendenzialmente si celano nella lingua materna.

Un'ulteriore possibile interpretazione coinvolge le dinamiche relazionali legate al contesto dell'intervista: poiché l'intervistatrice è italiana, l'uso dell'italiano da parte degli intervistati potrebbe rappresentare un modo per agevolare la comprensione reciproca, e tuttavia, al contempo, potrebbe riflettere asimmetrie di *status* e di posizionamento (da un lato la ricercatrice autoctona e dall'altro l'intervistato migrante). Nei termini di Bourdieu, il valore di una lingua dipende infatti dal mercato linguistico in cui si posiziona: in questo senso, la lingua non è un semplice dispositivo neutro, ma un vero e proprio capitale simbolico, che riproduce le dinamiche di potere delle società dominanti (Bourdieu, 1991). Infine, come osservato da Pennycook (2002), la lingua materna possiede specificità uniche, ma è una tra le molteplici risorse simboliche attraverso cui i soggetti definiscono e negoziano le loro appartenenze.

È probabile che, nella scelta di adottare l'italiano, tali ragioni si intreccino in misura diversa a seconda della storia personale, familiare e migratoria. E tuttavia, è proprio questa ambivalenza a interessarci: la tensione tra lingua materna come luogo del sé più profondo e lingua d'adozione come strumento di emancipazione nel nuovo contesto d'appartenenza (nonché requisito necessario, imposto dalla società d'accoglienza per

orientarsi, comunicare, lavorare ed essere quindi pianamente assimilati nel nuovo paese). Queste letture, infatti, non sono alternative ma intrecciate. Pertanto, nei paragrafi che seguono approfondirò due sottotemi che sono ricorsi trasversalmente nei racconti: *l'apprendimento dell'italiano come dispositivo di emancipazione* e *la lingua materna come luogo profondo del sé*.

Infine, si precisa che le letture proposte rappresentano ipotesi interpretative sviluppate alla luce della letteratura psicoanalitica, psico-sociale e sociologica richiamata nei capitoli precedenti.

4.3 L'ambivalenza delle due lingue:

4.3.1 La lingua materna come luogo del sé e lingua d'adozione come risorsa di emancipazione

Pranvera (nome di fantasia) è una donna albanese emigrata in Italia ventiquattro anni fa. Qualche anno dopo l'arrivo del coniuge, grazie al ricongiungimento familiare, si è trasferita anche lei in Italia con il resto della famiglia. Durante l'intervista (svolta completamente in italiano) emerge con chiarezza che l'apprendimento dell'italiano era una condizione necessaria per acquisire autonomia:

All'inizio mi sentivo strana perché quando non sapevo parlare la lingua italiana ti senti *perduta*, nel senso che non sei capace di dire una parola o chiedere anche dov'è la via, dov'è quella perché non sai parlare, però non mi sono mai sentita dire: anche se parlavo male con una persona, quando ho iniziato due o tre parole cercava di parlare, di comunicare, (...) però non mi sono mai sentita trattata (...) in modo razzista.

La mancata conoscenza della lingua italiana genera un senso di smarrimento in Pranvera, sottolineato dall'uso del termine “perduta” – come se si trovasse in un luogo senza le coordinate per potersi orientare. Tale limite linguistico riduce infatti ogni possibilità di agire in autonomia nel nuovo contesto di appartenenza, dovendo costantemente dipendere dall'aiuto di qualcun altro anche per ottenere le più semplici indicazioni. Questa spinta ad apprendere non va interpretata come un allineamento acritico al nuovo sistema d'accoglienza, bensì in chiave freiriana, come l'atto di trovare parole nuove per nominare il mondo e orientarsi nella realtà circostante (Freire, 2018). Inoltre, il desiderio di capire e di farsi capire può essere ricondotto alla teoria dell'autodeterminazione elaborata da Deci & Ryan (1985): la spinta motivazionale di Pranvera non è mera motivazione estrinseca, ossia legata al perseguimento di un'attività unicamente per ottenere un beneficio esterno, bensì “regolazione identificata” – l'apprendimento della seconda lingua è infatti interiorizzato, poiché percepito dal soggetto come funzionale all'ottenimento di fini considerati importanti a livello personale (come, ad esempio, il lavoro e il raggiungimento di uno stato di autonomia). Al tempo stesso, il contesto sociale e istituzionale italiano rende la conoscenza della lingua italiana un prerequisito fondamentale per accedere allo spazio pubblico: basti pensare che la competenza

linguistica è tra i requisiti fondamentali per ottenere la cittadinanza e il permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo.¹⁷⁵

Laddove l'esperienza di Pranvera mette a tema la questione della lingua italiana come strumento di emancipazione, le parole di Viktor (nome di fantasia) restituiscono un'altra sfaccettatura del rapporto tra italiano e albanese. Viktor è un uomo albanese di sessant'anni, trenta dei quali vissuti in Italia. Raggiunse il paese via mare, imbarcandosi su un gommone agli inizi degli anni Novanta. Ha scelto di svolgere l'intervista in italiano, sebbene all'inizio – insieme alla traduttrice – si fosse provato a procedere in albanese. Ha preferito continuare in italiano, poiché lo percepisce come la lingua più immediata. Tuttavia, quanto alla lingua materna, Viktor sottolinea che la lingua che continua a sentire come propria resta l'albanese:

sinceramente mi viene di parlare sempre nella *lingua della mia mamma*, sempre in albanese, anzi... quando io cominciavo ero in Italia e non avevo imparato bene l'italiano, io sempre parlavo prima in albanese: lo pensavo in albanese per poi esprimerlo in italiano.

Quando chiedo a Viktor quale lingua senta più sua, egli risponde senza esitazione: “la lingua della mia mamma”, cioè la lingua materna, sottolineando implicitamente il valore affettivo ed emotivo custodito in questo idioma. Racconta che, soprattutto all'inizio, il pensiero si strutturava spontaneamente in albanese, per poi tradursi in italiano.

Il bambino apprende infatti questo prima idioma attraverso le parole pronunciate dalla figura materna, la quale lo orienta nell'attribuzione di senso e significato all'ambiente circostante (Tarazi-Sahab, El Husseini, Moro, 2016). Inoltre, la lingua materna possiede un carattere intraducibile, che situa ogni parola interiorizzata in una dimensione spazio-temporale precisa: quella dell'infanzia (Froissart, 2015).

Dopo aver messo in luce la dimensione affettiva della lingua materna, conviene spostarsi sull'altro polo della tensione: la lingua come risorsa di emancipazione. Infatti, affermazioni analoghe a quelle riferite da Pranvera in merito all'adozione dell'italiano come strumento emancipatorio si riscontrano anche in altre interviste, come ad esempio

¹⁷⁵ Tra i requisiti per ottenere la cittadinanza, è necessario dimostrare di possedere almeno il livello B1 (QCER); per quanto riguarda invece il permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo è richiesto almeno il livello A2 (QCER).

in quella di Menna (nome di fantasia), una donna egiziana che risiede in Italia da due decenni, e che, come Pranvera, è arrivata per ricongiungersi con il marito. Menna è una mediatrice culturale; mi racconta di aver studiato storia dell'arte nel suo paese d'origine e di conoscere ben tre lingue: l'arabo, l'egiziano e l'italiano. Anche in questo caso, sebbene fosse disponibile un traduttore, la donna ha preferito svolgere l'intervista in italiano, ovvero la sua lingua d'adozione. Nel passaggio che segue, Menna racconta di aver deciso di apprendere l'italiano perché era necessario per lei potersi esprimere in autonomia:

Sì, ti dico una cosa, ci sono magari dei momenti che non sono stati belli, perché io quando ho avuto la mia prima gravidanza, ho avuto un aborto, sono andata all'ospedale. Ma a questo periodo non sto parlando bene l'italiano. Allora, io ricordo, l'infermiera sta chiedendo a me del pasto, cosa voglio mangiare, questa cosa, ma io proprio magari anche il primo, anche se conosco qualche parola, *ma io non voglio parlare perché non voglio parlare male*, (ride) allora c'era il mio marito, ho guardato a lui e ho fatto segnare, ho fatto con la mano così e c'è lui, allora il mio marito ha cominciato a ridere... Lui mi ha detto: lei pensava che tu sei sorda muta, allora lei ha cominciato a farmi con la lingua del segno, per quello, ho deciso di imparare l'italiano, *perché io non sono sorda muta* (ride).

Dalle parole di Menna emerge con chiarezza il desiderio di autodeterminarsi attraverso l'acquisizione della lingua italiana: la donna sottolinea che la scelta di rimanere in silenzio non è causata da una reale impossibilità a parlare, ma dipende dal fatto che, all'inizio, il suo livello di competenza della lingua era troppo basso per esprimersi come desiderava. Inoltre, sembra che il desiderio di apprendere l'italiano non si riduca alla mera acquisizione di uno strumento linguistico per "farsi capire", ma rientri all'interno di un percorso personale di motivazione interiorizzata che trova espressione anche nella decisione di intraprendere il ruolo di mediatrice culturale. Al tempo stesso, l'estratto mostra come la scarsità di servizi di mediazione all'interno delle strutture sanitarie renda necessario lo sviluppo di competenze linguistiche per poter accedere alla cura.

In un altro passaggio dell'intervista, Menna sottolinea che apprendere l'italiano è stata per lei una risorsa imprescindibile per poter denominare con precisione la realtà che la circondava:

Penso che il primo periodo io avevo voglia proprio, perché come ho detto ho incontrato qualche magari qualche cosa come quello che io ho incontrato nel supermercato, quando sono stata all'ospedale, per cui io volevo imparare. Anche c'è un altro motivo, perché adesso c'è una grande comunità araba, magari io incontro tutti nel mercato, (...) invece quando sono arrivata non c'era nessuno. Io ricordo quando sono arrivata per andare al mercato per comprare il frutto e la verdura, prima che il mio marito andasse e chiedesse a lui, scrive così, con la lettera araba, carota, cetrioli... (...) quando sono arrivata al mercato, oh, ma io voglio il cetriolo, non lo so come si chiama! Ho incontrato per fortuna un'altra donna araba. Ho chiesto a lei, guarda, ma questo come si chiama? E mi ha detto “cetrioli”. (ride). Per tutta la strada stavo ripetendo “cetrioli”, “cetrioli”, “cetrioli”. (ride)

Anche in questo estratto emerge la necessità, per la donna, di autodeterminarsi attraverso l'apprendimento della lingua italiana. L'atto di denominare il mondo apre una finestra di comprensione sulla nuova realtà di appartenenza: integrare il sistema di denominazione delle cose significa anche appropriarsene. Inoltre, l'impegno di Menna nell'apprendere l'italiano potrebbe essere letto nei termini di *investment* (Norton Peirce, 1995, Norton, 2013): la motivazione che la spinge ad apprendere la lingua è legata al desiderio di ottenere il *diritto di parola* e il riconoscimento nei luoghi sociali che frequenta (il mercato, l'ospedale), accrescendo così il proprio capitale linguistico e simbolico (Darvin & Norton, 2023).

In controluce però, dallo stesso racconto di Menna si evince che non tutto il vissuto esperienziale della donna possa essere reso tramite la lingua d'adozione: quando emergono degli scorci sull'infanzia, ad esempio, la lingua materna viene descritta come l'unica lingua in cui poter esprimere tali vissuti:

Come ho detto, magari quando pensavo della mia infanzia, del passato, di queste cose, magari viene nel pensiero in arabo, normalmente.

Le parole della lingua materna, apprese nella relazione con le figure genitoriali, veicolano un sistema di immagini che rimanda al periodo dell'infanzia. In questo breve estratto di Menna affiora l'idea che alcuni eventi possano essere espressi solo in arabo: come mostrato dalla prospettiva etnoclinica e psicoanalitica, la lingua materna è la “lingua degli affetti” (Froissart, 2015), capace di veicolare immagini, profumi, colori e sapori situati.

In questa prospettiva, il linguaggio è anche incarnato: le parole non descrivono semplicemente gli oggetti, ma riattivano processi emotivi e affettivi sedimentati (Christaki, 2022). Al tempo stesso, proprio per la capacità della lingua materna di elicitare vissuti potenzialmente dolorosi per il soggetto, l'adozione della lingua straniera può offrire ad alcune persone un distacco emotivo che rende possibile esprimere ciò che nella lingua materna resta inaccessibile (Buxbaum, 1949).

Dalle parole di Hadi (nome di fantasia), uomo egiziano di sessant'anni, residente in Italia da circa trent'anni, emerge un atteggiamento linguistico flessibile: il pensiero si struttura in italiano o in egiziano a seconda del contesto in cui si trova, mostrando un'interiorizzazione di entrambe le lingue:

La maggior parte delle cose che penso in testa, prima di parlare in arabo, sempre sempre. Ma al lavoro, senza volerlo, tu mi hai fatto notare una cosa: (...) al lavoro ho contatti con italiani, quindi il pensiero è sempre l'italiano.

Hadi sottolinea – anche attraverso l'uso insistito dell'avverbio “sempre”, ripetuto due volte – come, prima di esprimere un qualsiasi concetto in italiano, egli lo pensi nella sua lingua materna, ovvero la lingua in cui si struttura il pensiero (Rezzoug, Serre, Baubet, & Moro, 2020). Come osserva Guerrero (2020), la lingua materna può essere associata all'immagine della casa: un posto sicuro dove è possibile dire esattamente ciò che si desidera, senza dover mediare con un lessico riduttivo. La migrazione e la conseguente adozione della lingua straniera possono ridurre la possibilità di scegliere con esattezza le parole che esprimono pienamente il proprio sentire. E quindi, prima di parlare in una lingua straniera – talvolta asettica – si ritorna nella lingua d'origine, dove è ancora possibile costruire mondi simbolici, per poi tentare di tradurli. Tuttavia, le parole di Hadi aprono un'altra riflessione: quando egli è immerso in un contesto prevalentemente italiano, anche il pensiero tende a strutturarsi progressivamente nella seconda lingua.

Questa prima sezione tematica ha messo in luce l'ambivalenza dell'uso delle due lingue, mostrando come, da un lato, la lingua materna possa diventare nido, un luogo intimo e profondo, depositario di un universo di significati simbolici e affettivi difficilmente traducibili; e dall'altro, come l'adozione della seconda lingua consenta di costruire nuovi mondi di senso nel paese in cui si è scelto di vivere e di crescere i propri figli. Queste due

dimensioni non si escludono a vicenda, ma coesistono nella soggettività di chi vive altrove.

4.4 La doppia assenza

Un secondo tema ricorrente riguarda il sentimento di “*doppia assenza*”, spesso esperito dai soggetti intervistati. Questa condizione, ben descritta da Sayad (2002), rimanda a uno stato di smarrimento permanente: il soggetto non si sente più pienamente parte del paese d’origine, né completamente incluso nel nuovo contesto d’accoglienza. Del resto, la migrazione è segnata da un costante e inesorabile sentimento di ambivalenza, che – come abbiamo visto – si declina anche sul piano linguistico. A questo proposito, Menna racconta come il vivere “tra due mondi” abbia generato un senso di estraneità che attraversa entrambi i paesi:

Eh, beh, io ti dico, per il momento, per il momento, ma adesso, con il nazionale, con il nazionale stiamo dicendo così, proprio siamo diventati come specie fuori acqua. *Non siamo italiani, non siamo neanche egiziani. Siamo stranieri, sia qua sia là. (...)* Perché dopo tanto tempo, fuori dal paese, magari, no, anche il nostro modo di pensare è cambiato... magari non lo so, magari perché io ho uscito fuori ho lavorato, ho incontrato della gente, magari ho avuto degli amici italiani... magari se fosse una donna è arrivata qua in Italia magari non ha avuto nessun contatto, magari non può essere cambiata. Io ti dico una cosa: io ero in Egitto, (...) Io appena arrivato il 28, la mia figlia M. mi ha detto: “Guarda, ma’, tu sei tornata una mamma egiziana”, perché sono rimasta lì tre mesi (ride). (...) Sì, sono diverse, anche con la lingua, qualche volta magari si scappa qualche parola in italiano (quando sono in Egitto).

In accordo con quanto sostenuto dal sociologo algerino Sayad (2002), l’emigrazione produce una frattura nell’*ethos*, cioè nel sentimento di appartenenza alla propria terra: il soggetto si percepisce dunque sradicato dal sistema di valori della propria comunità di appartenenza. Al tempo stesso, questa sospensione tra “qui” e l’“altrove” è alimentata sia dal paese d’accoglienza, che tende a non includere mai definitivamente il migrante trattandolo principalmente come mera forza lavoro, sia dal paese d’origine, con il quale il migrante continua a mantenere un legame anche tramite l’invio costante di flussi di

denaro (ovvero, le cosiddette rimesse monetarie).¹⁷⁶ In questo sistema, il soggetto migrante sente di non appartenere fino in fondo a nessuna delle due realtà, sperimentando un sentimento di alienazione perenne.

Inoltre, le parole di Menna mettono in luce la natura processuale e relazionale dell'identità: lungi dall'essere un costrutto monolitico, l'identità si modifica nella relazione con l'altro e nei diversi contesti. Non per caso Menna osserva che, in assenza di relazioni con autoctoni e di esperienze lavorative, avrebbe forse percepito in misura minore il cambiamento identitario; viceversa, durante i rientri in Egitto anche di pochi mesi, la figlia le restituisce un'immagine di sé come "mamma egiziana". I vari contesti riattivano, di volta in volta, appartenenze e movimenti identitari diversi. Questa oscillazione identitaria affiora anche nei processi linguistici: Menna infatti racconta di come, quando si trova in Egitto, le capita di usare qualche parola in italiano, che sfugge – fenomeno noto come "commutazione di codice" (*code-switching*), ovvero il passaggio da una lingua a un'altra (Auer, 1988) – segno di una marcata fluttuazione identitaria.

Analogamente a quanto riportato da Menna, anche Viktor esprime lo stesso sentimento di estraneità rispetto al proprio paese d'origine, e al contempo, un sentimento di nostalgia verso la propria terra:

per me c'è la nostalgia sempre. Eh però ho... cosa devo dire: adesso siamo con la famiglia qua da quasi 30 anni (...) e sempre la nostalgia c'è, ho voglia di andare in Albania sinceramente, anche se le cose non funzionano, c'è uno stato che non funziona... cosa ti devo dire? C'è la corruzione; abbiamo sofferto per i documenti e per qualcosa anche per le cose banali, ti fanno girare qua e là... quello che ti fa un po', ti toglie la voglia di tornare in Albania (ride) sono queste cose burocratiche... (...) Però è sempre nostalgia c'è, la voglia di andare, di vedere e di girare. Però c'è anche questa cosa qua che quando vado lì, se sei da solo vedi un po'... c'è... *mi sento un po'... un po'... straniero*. Un po' straniero perché tu non ha più gli amici che avevi prima... che hai vissuto prima, poi ci sono le nuove generazioni, quelli che hai conosciuto non ci son più, sono morti e ti senti un po' straniero (ride). Quando sei da solo eh, perché mi è successo: vai in piazza lì tanto per uscire però se non trovi

¹⁷⁶ A questo proposito, per un approfondimento sugli studi sulla migrazione transnazionale si rimanda agli articoli di Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004) *Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society*. *International Migration Review*, 38(3), 1002–1039; e di Guarnizo, L. E. (2003). *The economics of transnational living*. *International Migration Review*, 37(3), 666–699.

uno che riconosci, se l'hai conosciuto di bere un caffè, di parlare, ti senti un po'...

l'Italia è la nostra seconda patria.

In questo frammento Viktor esprime nostalgia verso il paese d'origine, sebbene questo sentimento sia segnato da una chiara ambivalenza. Come nota Beneduce (2019), "l'ambivalenza è la cifra più significativa della nostalgia degli immigrati" (p. 251). La nozione di nostalgia rimanda soprattutto a un legame affettivo con i luoghi d'origine, frequentati nell'infanzia o nella giovinezza, e proprio per questo, appartenenti a un tempo perduto e spesso rimpianto. Ed è questa scissione a rendere la nostalgia un sentimento ancor più lacerante: se è possibile fare ritorno nei luoghi fisici della giovinezza, non è tuttavia possibile abitare più quel tempo, ormai smarrito. L'ambivalenza della nostalgia risiede nei dubbi e nelle incertezze che accompagnano il soggetto nella nuova vita: anche quando la partenza è frutto di una scelta ponderata e decisa, tali certezze non riescono ad annullare lo smarrimento che la lontananza innesca (Beneduce, 2019).

Viktor racconta che in Albania vigeva una dittatura comunista, che rendeva le condizioni di vita dei suoi cittadini ardue. La dittatura imponeva infatti come vestirsi, quali canali televisivi fossero accessibili, quali luoghi si potessero frequentare, quanto cibo si potesse assegnare a ciascuno. Inoltre, la caduta del regime avvenuta nel 1991 ha generato una profonda instabilità all'interno del paese, portando alla chiusura dei luoghi di lavoro e generando tensioni sociali. Sebbene tale condizione renda comprensibile la scelta di partire, la nostalgia torna a permeare il tempo presente, tormentando il soggetto che vive ormai altrove.

Donika (nome di fantasia) è una donna albanese di sessant'anni, giunta in Italia quasi trent'anni fa, attraverso il ricongiungimento familiare. La donna svolge l'intera intervista in albanese (solo un altro soggetto, sempre albanese, ha svolto l'intervista nella lingua materna) e racconta di sentirsi "a metà", in parte albanese e in parte italiana:

*Vet, megidh që kam ardhë në moshë t'madhe , normal që tradita albanese asht
qe jam rrit por qe i përshtatem edhe tradits italiane se gati, si me thane njësoj
i kena afërsisht gjanat për deri sa jemi tane edhe nje fe katolike edhe kshtu
që nihem gjysa, si me thane shqiptare por edhe ma shumë italiane se tane*

*familja e nipa e mesa që këna tanë janë tu studiu e tu edukua me kulturen italiane kshtu që familjarisht jena italian.*¹⁷⁷

Donika racconta di essere arrivata in Italia quando era già adulta, per cui considera “normale” continuare a riferirsi alla tradizione albanese. Ella, tuttavia, sottolinea anche le somiglianze tra i due popoli, rimarcando la questione del credo religioso: “siamo tutti di un unico credo cattolico”. Questo senso identitario scisso a metà tra l’Albania e l’Italia sembra talvolta propendere verso il paese d’accoglienza, come emerge quando Donika afferma che, poiché i nipoti più giovani stanno crescendo qui, la famiglia è ormai italiana. A questo proposito, è possibile osservare come l’identità personale venga in parte determinata dal gruppo familiare di appartenenza. Questa osservazione può essere letta alla luce della teoria dell’identità sociale proposta da Tajfel e Turner (1978), secondo cui l’identità individuale si costruisce anche sulla base dei gruppi sociali di appartenenza. Nel caso di Donika, il gruppo familiare può essere un elemento decisivo nella costruzione del sé: sebbene la donna mantenga un forte senso di appartenenza alla nazione d’origine, la sua identità si ridefinisce nel contesto quotidiano della vita in Italia, dove le generazioni successive crescono e si identificano nella cultura locale.

Nelle parole di Hadi, analogamente a quanto riportato da Viktor, emerge un sentimento di nostalgia verso la propria terra. Essa rappresenta l’unico luogo che egli sente di poter chiamare casa, il rifugio in cui avrebbe sempre voluto ritornare, ma a cui non è più riuscito a fare ritorno a causa del rapido susseguirsi degli eventi legati al lavoro e alla famiglia qui in Italia:

Allora devo lavorare, sono fuori dal paese, devo lavorare, devo pagare l'affitto, devo mangiare. Passa l'anno e non hai la lingua. Cominci a scoprire, cominci a parlare la lingua, un anno dietro l'altro, un anno dietro l'altro, passa un anno, passa un anno e gli anni passano. Torno indietro a fare cosa? Gli amici non ci sono più. Torno e ho perso tanti anni della mia vita. Tutto il mestiere che ho in mano, vado a fare cosa? Inizio dallo zero? Dallo zero di là, sei lo zero qua. Oramai poi per me, nel mio caso,

¹⁷⁷ “Io, a parte che sono arrivata in età grande, è normale che la tradizione albanese è quella in cui sono cresciuta, ma mi adatto anche alla tradizione italiana perché, come dire uguali le abbiamo all'incirca le cose, finché siamo tutti di un unico credo cattolico così che mi sento metà, come dire albanese ma anche più italiana perché tutta la famiglia e nipoti e nipoti (femmine) che abbiamo stanno studiando e si educano con la cultura italiana quindi come famiglia siamo italiani”.

L’estratto è fedelmente riportato e non modificato; Donika si è espressa in un dialetto albanese.

è arrivata mia moglie, poi è arrivato, lui (il figlio) è arrivato M. (il secondo figlio). Allora, la catena è cominciata. Però, fino adesso ho 60 anni, poi ho 61. *Ho sempre dentro di me dovuto tornare a vivere di là*. Sempre loro (i figli) mi sentono ridere, scherzare quando sono lì, e qua dicono che sono nervoso.

Hadi racconta come la decisione di costruire una vita qui in Italia sia stata, in fondo, l'esito di un tempo che scorreva inesorabile: un tempo speso nel lavoro, nel sacrificio, nell'apprendimento della nuova lingua e nell'inserimento nel nuovo contesto di vita insieme alla moglie e ai figli. La ricorsività dello scorrere del tempo è resa dall'espressione "passa un anno", ripetuta due volte, a evocare la pesantezza dell'assistere al fluire degli anni, fino a rendere un eventuale ritorno un'esperienza priva di senso. Il percorso compiuto in Italia sembra infatti aver compromesso la ricostruzione di uno nuovo nel paese d'origine, poiché egli stesso afferma che ciò equivarrebbe a ricominciare completamente da zero. Eppure, dentro di sé, Hadi ha sempre percepito di appartenere a una terra situata al di là del Mediterraneo, pur sapendo che anche in quel luogo non troverebbe più gli amici di un tempo, perché anch'esso, come la sua vita, ha conosciuto trasformazioni e perdite. E forse, come osserva Beneduce (2019), sebbene la propria terra d'origine possa essere sottoposta a processi di idealizzazione, le lacerazioni interiori e i rimpianti non cessano di riaffiorare nella vita di chi è emigrato altrove, tornando a bussare insistentemente alla sua porta. Il presente appare pertanto connotato da incertezze e continue prove esistenziali.

Hadi vive quell'oscillazione tra qui e l'altrove che abbiamo riscontrato anche nelle altre interviste: da un lato il nuovo contesto d'accoglienza e le opportunità lavorative e di vita per la famiglia, e dall'altro il desiderio mai compiuto di tornare a vivere nel proprio paese d'origine. Questa oscillazione permanente si traduce in una doppia assenza, in cui il sentimento di appartenenza verso i due luoghi non riesce a realizzarsi pienamente, né in un luogo, né nell'altro (Sayad, 2002).

4.5 L'appartenenza identitaria e il suo oscillare verso l'altrove

Un ulteriore tema emerso all'interno delle interviste riguarda i processi di ricostruzione dell'identità. Come mostrato nel paragrafo precedente, i soggetti migranti sperimentano spesso un sentimento di doppia assenza, legato a una condizione di costante sospensione tra i due mondi di appartenenza. Tale condizione comporta delle implicazioni anche sul piano identitario, portando i soggetti a percepirsi come stranieri in entrambe le terre abitate, segnati dalla mancanza di un pieno senso di appartenenza. E tuttavia, in alcuni casi è emersa una marcata oscillazione identitaria verso il paese d'accoglienza. Sebbene questa tendenza sia stata riscontrata solo in due casi su otto, ho ritenuto significativo approfondirla in una sezione dedicata, al fine di avviare alcune riflessioni.

Pranvera racconta come la permanenza qui in Italia abbia modificato la sua appartenenza, portandola a percepirsi "più italiana che albanese":

Sì, io mi sento più italiana che albanese. Non dirlo questo... perché è vergogna. (ride) (...) Mi sentivo, sai, una volta all'anno noi ci andavamo lì, perché si sentiva la mancanza dei genitori, delle... però dopo un po' è sparita (ride). Piano piano, perché sai, vivere qua, crescere i figli qua, poi abbiamo creato anche noi... ma non ho mai pensato di voler tornare, perché là non ho lasciato qualcosa, hai capito? Perché visto che non avevo uno stipendio mio, non lavoravo, non... non l'ho mai pensato. Io qua mi sono sentita una donna indipendente. Là non avevo niente, non potevo prendere nessuna decisione in casa perché c'erano i suoceri... invece qua da quando ho iniziato a lavorare e avere il mio stipendio, io qua mi sentivo più sicura di me. (...) Qui in Italia tutto si è scavalcato (ride). (...) Ho imparato tante cose nella vita. Come dice mio marito: "menomale che ti ho portato in Italia" (ride) perché là rimanevi un po' più... poi una donna là in Albania non poteva uscire quando diventava buio...

In questo frammento Pranvera riporta una frattura tra la vita condotta oggi in Italia e il passato vissuto in Albania. Nel paese d'origine percepiva una mancanza di indipendenza, sia sul piano lavorativo che economico, dovuta al contesto socio-economico dell'Albania degli anni '90. Pranvera sostiene di non aver costruito nulla nel suo paese d'origine, mentre qui in Italia ha cresciuto i suoi figli, ha trovato un'occupazione lavorativa, arrivando a percepirsi come "una donna indipendente". Nel paese d'origine, invece, racconta che le donne, in passato, non potevano uscire da sole quando calava il sole, circostanza che limitava la libertà individuale. Sembra dunque che le possibilità offerte

nel nuovo contesto d'accoglienza abbiano modificato il sentimento di appartenenza della donna. Quanto emerso dalle sue parole si allinea con la concezione della natura fluida e ibrida dell'identità, che si modifica nel tempo e nei contesti. Come esplicitato anche nelle pagine precedenti, l'identità si costruisce in un processo *in divenire* (von Foerster, 1981): non si tratta infatti di un'essenza che trascende i luoghi, i tempi, la storia e le culture, ma di una costruzione soggetta a continue modifiche lungo il percorso. In questo senso, si dovrebbe forse parlare di molteplici identità, che si articolano nei diversi posizionamenti che assumiamo (Hall, 1996b). La complessità della questione identitaria fa emergere inoltre un'altra dimensione, anch'essa già discussa: quella di *investment* (Darvin, Norton, 2023). Attraverso l'investimento in risorse che consentono al soggetto di ottenere dei benefici nella società ricevente, il soggetto negozia e ridefinisce continuamente le proprie identità.

Il tema della costruzione identitaria si afferma anche in altri punti lungo l'intervista con Pranvera:

La mia vita è iniziata qua. E adesso mi sento proprio inzaghe, dove ho iniziato a vivere la prima volta. La mia prima casa che abbiamo preso in affitto è stata lì (...). La vivo come una seconda rinascita. (...) Quando torno in Albania... non dirlo, non raccontarlo... dopo tre giorni dico: mamma mia, adesso basta, torniamo nel *nostro paese*. (...) Appena arriviamo... io dico quello che sento io. Mio marito è molto affezionato (all'Albania) invece io dico: oh mio dio, mi sembra casa mia. Appena scendo in Bergamo, appena atterra: io sono a casa mia. Io giro nella nostra città dove mi sono sposata e non so le strade... Nemmeno dove sono nata: non conosco gente, perché adesso è tutto... mi sembra strana. Quando rivedo la casa di mio padre non sento niente (...) Io non uscivo in Albania, per dire, che si andava a cena fuori... io non mi ricordo queste cose... non le abbiamo mai fatte. (...) quello che mi piace tradizionalmente come un cibo albanese lo posso fare anche qui.

È interessante notare che Pranvera affermi di sentirsi "inzaghe" (ovvero abitante di Inzago, comune nella provincia di Milano), segnando la sua appartenenza nel primo luogo in Italia dove si è insediata. Ella riporta inoltre che quando fa ritorno in Albania, dopo pochi giorni sente quasi la necessità di ritornare in quello che ormai è diventato il "*nostro paese*". L'uso del pronome collettivo per identificare la sua appartenenza nazionale è indice di un'identità sempre più aderente a quella italiana. Quando Pranvera si trova in

Albania, persino nei luoghi in cui è nata e cresciuta, non conosce le strade, né le persone che incontra, provando dunque un sentimento di estraneità, condizione che rende l'Albania un luogo familiare, ma lontano. La presa di distanza dal luogo natale è segnata anche dalla trasposizione che Pranvera sente di poter operare in relazione ad aspetti della vita quotidiana, come la cucina dei cibi albanesi: sebbene provi nostalgia per alcuni elementi del passato, percepisce la possibilità di riprodurli nel nuovo contesto di vita. Questo frammento conferma quanto già emerso in precedenza a proposito dell'identità: l'esperienza migratoria e la costruzione di una nuova vita nel paese d'accoglienza sembrano aver inciso profondamente sui processi di ri-costruzione del sé. Infatti, Pranvera esplicita che per lei questa nuova vita in Italia corrisponde a una "seconda rinascita": la nazione in cui si è trasferita ha assunto forse la connotazione di una madre adottiva, che le ha consentito di acquisire spazi di autonomia, a cui non poteva avere accesso, invece, nella madrepatria. Inoltre, la seconda rinascita vissuta da Pranvera sembra richiamare l'esperienza narrata dallo scrittore Elias Canetti (1991), il quale, nella sua autobiografia, *La lingua salvata* (1991), afferma di aver vissuto una seconda rinascita proprio attraverso una lingua: il tedesco.¹⁷⁸

La lingua e l'identità si confermano profondamente intrecciate e si influenzano vicendevolmente. L'apprendimento della lingua italiana ha consentito a Pranvera di "aprire un po' la mente", contribuendo a ristrutturare il proprio costruito identitario. Nel passaggio che segue, Pranvera sostiene che l'apprendimento dell'italiano le ha consentito di acquisire risorse che in Albania sembravano esserle precluse. Inoltre, dichiara di non essere dispiaciuta dall'eventualità di perdere la sua lingua materna, in quanto potrebbe parlare comunque in italiano, anche in Albania:

Si, (l'italiano) ci ha aperto un po' la mente. Le antenne hanno assorbito certe cose che non c'erano da noi, non c'erano. (...) La lingua non penso che si possa perdere, e anche se la perdo, la lingua italiana c'è. Tanto in Albania parlano anche in italiano.

Si potrebbe dunque affermare che l'eventuale perdita dell'albanese non rappresenterebbe un problema sostanziale per Pranvera: ella sembra aver già vissuto una "seconda

¹⁷⁸ Nella bellissima autobiografia, *La lingua salvata*, di cui approfondisco alcuni aspetti nel terzo capitolo, Canetti racconta come l'apprendimento del tedesco – lingua segreta in cui comunicavano i due genitori – abbia rappresentato per lui una seconda rinascita: "A Losanna comunque (...) vissi sotto l'influsso della mamma la mia seconda nascita in lingua tedesca" (Canetti, 1991, p. 109).

rinascita” in Italia, in un luogo e attraverso una lingua stranieri, a conferma di come la lingua e l’esperienza migratoria possano giocare un ruolo centrale nei processi di costruzione del sé.

Il processo di trasformazione del sé, emerso nel caso di Pranvera, trova un’ulteriore declinazione nella storia di Dritan (nome di fantasia). Dritan è un uomo albanese di quarantaquattro anni, residente in Italia da quando ne aveva appena diciassette.¹⁷⁹ Egli ha infatti intrapreso il viaggio migratorio quando era ancora minorenne, nel 1998, dopo aver ricevuto l’autorizzazione a partire da parte dei genitori. Solo in seguito, attraverso il ricongiungimento familiare, il resto della famiglia lo ha raggiunto in Italia. La sua partenza si colloca nel difficile scenario albanese del post-regime, che ha spinto molti giovani a lasciare il paese:

Io non saprei nemmeno dire cosa vuol dire origini.... Bisogna dire la verità... perché tante volte ormai si dice l'origine, ma l'origine è quando uno nasce in un paese, cresce lì.... (...) L'origine, secondo me, non significa niente in un certo senso, perché l'origine... se uno dovesse andare a vedere l'origine... è un po' complicato. Poi se uno volesse approfondire, sicuramente la cultura, un po' di storia, un po' di cose, hanno anche il loro... come dire... è bene saperle. Invece io su questo aspetto non è che sento origine di qualcosa. Io ripeto, come nella lingua, ora io ritorno a dire: sono arrivato qui quando avevo 17 anni, oggi ce n'ho 44. Quindi io ho vissuto più qua (...) Però in questo momento non potrei dire di avere nostalgia, di avere qualche interesse... no ... è come dire: voglio provare a rimanere attaccato a qualcosa che non potrai mai essere attaccato... nel senso... secondo me non c'è questa cosa. (...). E così... quei 15-20 giorni che sto là (in Albania), sto da Dio, non è che... sto bene e lo vivo bene... però non posso dire che sono nostalgico.... E quando te vivi in un paese, trent'anni anni di libertà e vivi quel paese, si ti ricordi... come si ricorda chiunque dell'adolescenza che l'ho vissuta in un paesino che non è qui dove sto vivendo ora...

¹⁷⁹ Secondo la definizione fornita da Rumbaut, Dritan rientrerebbe tecnicamente nella cosiddetta generazione 1.25, che comprende i soggetti emigrati in età adolescenziale (dai 13 ai 17 anni), con o senza le proprie famiglie d’origine. Ho ritenuto opportuno includere la sua storia nel presente lavoro di tesi poiché l’oggetto di indagine riguarda le storie migratorie della cosiddetta “prima generazione di immigrati”. In linea con quanto sostenuto da Rumbaut stesso, la generazione 1.25 risulta più prossima alla prima generazione di immigrati che non alla seconda (Rumbaut, 1997; 2004).

In modo forse ancor più marcato rispetto al caso di Pranvera, anche per Dritan l'identificazione identitaria sembra orientarsi prevalentemente verso il paese d'accoglienza. Nel frammento, Dritan problematizza il concetto stesso di origine e nega un vissuto di nostalgia, sostenendo di non sentire alcun attaccamento verso l'Albania, il paese in cui è nato e cresciuto. A fronte di una vita trascorsa in gran parte in Italia – dove dice di aver vissuto “trent'anni di libertà” – la sua appartenenza appare più marcata verso il paese d'accoglienza. L'assenza di prospettive future nel paese d'origine, segnato da tensioni sociali e instabilità politica, che arrivarono a sfiorare il rischio di una guerra civile, sembra aver rafforzato il senso di appartenenza alla società ospitante. Si potrebbe dunque forse affermare che il tempo trascorso in Italia, unitamente alle criticità del paese d'origine, abbiano contribuito ai processi di ricostruzione del sé, portando Dritan a percepire l'Italia come il luogo in cui sente di appartenere di più.

Anche per quanto concerne la questione linguistica, Dritan riferisce di preferire l'italiano come lingua d'uso principale:

Però io mi sento molto più sicuro anche nel dire le cose in italiano. (...) Per lavoro, quindi, penso in italiano. Sicuro, sempre mi viene più facile. (...) Ora magari mi dovessi trovare con dei amici d'infanzia così, probabilmente vi ricorderei delle parole, vi ricorderei delle parole, delle cose. Sicuramente parlerei anche in albanese, ma se lo dovessi raccontare io, anche il viaggio, per dire, mi viene meglio raccontarlo in italiano. (...) Ripeto, anche al lavoro, che magari mi parlano gli operai, che sono mio cugino, mio fratello, e loro magari parlano l'albanese. Lo vedo che parlano l'albanese, però anche loro, via via, qualche volta, quando io poi continuo a parlare in italiano, allora anche loro (...) anche loro, poi, alla fine, parlano in italiano. *Perché alla fine io mi devo rendere conto che l'hanno capito e allora, per rendermi conto che l'hanno capito, quando me lo dicono in italiano, cioè che me lo ripetono in italiano, allora io sono sicuro che l'hanno capito*, cioè ... poi magari è una cosa mia, ma non per... ripeto, non per qualche motivo, ma *mi sento che parlando in italiano mi sento di esprimermi meglio e di dire le cose più esatte*. Poi è tutta una cosa di pratica, alla fine, di come ritorno a dire: qui, c'è, vivo in Italia. Tutta la vita è in italiano, come si può dire. Non è che, o perlomeno, l'unica cosa che tu puoi, fra virgolette, *vivere in albanese*, puoi vivere dentro casa tua, ma alla fine non mi sembra, non mi sembra nemmeno una cosa giusta...

Dritan afferma di sentirsi più sicuro nel comunicare in lingua italiana, pur non escludendo la possibilità di parlare in albanese con gli amici rimasti in Albania. Nel corso dell'intervista Dritan dichiara: “tutta la vita è in italiano”, e non considera coerente o “una cosa giusta” continuare a “vivere in albanese”, poiché ha ormai scelto di costruire la propria vita in Italia e non nel paese d'origine. Nella prospettiva di Dritan, emerge la percezione di un dovere implicito di allineamento al nuovo contesto sociale, come se l'assimilazione linguistica rappresentasse una sorta di obbligo morale. La lingua italiana assume così un valore centrale non solo nella sfera privata, ma anche in quella lavorativa e pubblica. A questo proposito, Dritan racconta di usare l'italiano anche con i fratelli e con i cugini in ambito professionale, per assicurarsi che le istruzioni vengano comprese correttamente: solo quando i familiari ripetono quanto detto in italiano, egli si sente certo che abbiano pienamente compreso le informazioni impartite. La nuova lingua rappresenta, per Dritan, non solo uno strumento di comunicazione, utile a comprendere e a farsi comprendere, ma diventa la lingua dell'appartenenza attuale, quella che lo colloca nel paese d'accoglienza. Non per caso, infatti, sia per Pranvera che per Dritan, l'oscillamento identitario verso la nuova appartenenza passa anche attraverso l'adozione dell'italiano, non solo come lingua d'uso quotidiano, ma come la lingua in cui si pensa, si agisce e si costruisce il sé. La posizione di Dritan, in particolare, sembra riflettere quanto osservato da Pavlenko nel saggio *Bilingual Selves* (2006) a proposito dell'adozione della seconda lingua nei soggetti bilingui. Secondo l'autrice, tale adozione può derivare non solo da una maggiore frequenza d'uso, ma anche dalla presenza di un legame affettivo e relazionale significativo. Pavlenko, infatti, sottolinea che anche la lingua del paese d'accoglienza può assumere un valore affettivo e identitario profondo, soprattutto quando viene adottata nelle relazioni con le persone più vicine o nella crescita dei figli.

Questa sezione ha inoltre messo in luce come l'apprendimento di una seconda lingua non si configuri semplicemente come un'acquisizione di competenze linguistiche, ma rappresenti anche la possibilità per i soggetti di entrare a far parte della nuova comunità linguistica, sviluppando molteplici forme di identità. Gli apprendenti, infatti, sono coinvolti in un continuo processo di negoziazione di significati tra due mondi – linguistici e culturali – che incide profondamente sulla percezione del proprio sé e sull'immagine che gli altri costruiscono di loro (Baker, 2006). Inoltre, sebbene nei due casi analizzati il

processo di ricostruzione del sé si sia orientato prevalentemente verso la società d'accoglienza, ciò non esclude la possibilità di una molteplicità di identità che coesistono, si intrecciano e si rinegoziano nel tempo. Ed è proprio in riferimento a queste dinamiche identitarie che prende avvio la successiva area tematica, dedicata alla trasmissione delle lingue – quella materna e quella straniera – alle generazioni successive.

4.6 La lingua di trasmissione ai figli

La trasmissione della lingua materna dalle figure genitoriali ai figli rappresenta un'esperienza dal forte valore affettivo ed emotivo, poiché in essa si condensano i codici culturali e identitari della famiglia d'origine. Tale processo può generare, tuttavia, vissuti emotivi contrastanti: da un lato possono emergere sentimenti d'orgoglio legati al mantenimento della propria eredità culturale, dall'altro, tuttavia, potrebbero subentrare angosce e stati d'ansia per il possibile indebolimento o perdita della lingua, fino a sensi di colpa per non essere riusciti a trasmetterla pienamente (Li & Lin, 2025). Queste dinamiche rientrano nella politica linguistica familiare (*Family language policy*), cioè l'insieme delle pratiche e delle ideologie con cui le famiglie decidono quali lingue trasmettere e usare a casa; tali scelte sono spesso guidate da obiettivi educativi e di posizionamento sociale (Curdtt-Christiansen, 2009). Nelle interviste raccolte, il tema della trasmissione dell'eredità linguistica è emerso trasversalmente, seppur con significati differenti in relazione alle singole storie di vita.

Hadi, ad esempio, racconta che la trasmissione della sua lingua materna ai figli rappresentava per lui un valore fondamentale, tanto da decidere di far loro frequentare – parallelamente alla scuola italiana – la scuola in arabo:

Allora, all'inizio era per studiare tutti e due, sia l'arabo che l'italiano, per *tenere il filo tra il loro paese di origine e qua*. È stato un caso molto importante. Ha fatto smettere a me di andare avanti a farli imparare la lingua araba. (...) Sono andato al Consolato (egiziano) e ho detto: voglio presentare la domanda, per lui (il primo figlio, R.), la richiesta per fargli fare l'esame della prima media, e mi hanno detto: “no, perché bisogna finire la scuola elementare” ... (...) e io, “sì, ma lui ha finito”, “no bisogna fare la sesta” “sì, ma lui ha fatto i cinque anni perché era cinque anni quando lui ha preso il certificato” “no no no l'attestato deve farlo”... (...) Quando vedo un muro di gente che non capisce o ti prende in giro e fa finta di non capire... “ascolta signora, sono qua perché volevo che i miei figli imparavano la lingua araba, per mantenere il

filo tra i paesi, invece per colpa tua, per colpa della gente ignorante giù, io ho chiuso... non voglio che loro imparino questa lingua di” loro sono andati avanti comunque con la mamma...mi interessava che loro andavano avanti con due scuole, capito? Perché allora quando sono qua non sapevo mai quando torno indietro, (...) volevo che avevano qualcosa in mano...però quando ho visto che non vale nulla... ho detto vabbè, lascia stare la scuola egiziana, l’importante è che a casa si parli arabo... alla fine però hanno vinto loro che parlano italiano (ride).

Hadi spiega che la scelta di far studiare ai figli l’arabo aveva come obiettivo quello di mantenere “un filo tra i due paesi”. E tuttavia, per Hadi non era sufficiente che i figli conoscessero la sua lingua materna, l’egiziano: desiderava che frequentassero, oltre alle scuole dell’obbligo italiane, anche l’equivalente delle scuole dell’obbligo in arabo. Poiché il progetto migratorio iniziale prevedeva un rientro nel paese d’origine, Hadi auspicava che i figli ottenessero degli attestati che certificassero non solo la frequenza delle scuole in arabo qui in Italia, ma anche il superamento degli esami finali, così da poter accedere agli ordini di scuola superiori. Questo progetto, tuttavia, fu abbandonato a causa delle difficoltà riscontrate al Consolato egiziano, dove gli fu riferito che il figlio maggiore avrebbe dovuto frequentare un anno scolastico aggiuntivo per poter accedere alla terza media. La discussione sorta al Consolato spinse Hadi a prendere, con rammarico, la decisione di interrompere questi studi paralleli. Egli riferisce, tuttavia, di aver comunque scelto di continuare a parlare l’egiziano in casa, e di proseguire lo studio dell’arabo con l’aiuto della madre, che in Egitto svolgeva la professione di insegnante. E tuttavia, con tono ironico, aggiunge: “alla fine però hanno vinto loro che parlano italiano”.

Il progetto di acquisizione delle lingue – l’egiziano e l’arabo – da parte di Hadi, rientra nella cosiddetta “pianificazione linguistica invisibile”, ovvero una forma di pianificazione linguistica spontanea e non istituzionalizzata, volta all’apprendimento di una lingua (Pakir, 1994). Talvolta, tuttavia, tale pianificazione linguistica può entrare in conflitto con quella istituita ufficialmente dallo stato (Seidlhofer, 2003). L’obiettivo della trasmissione della propria lingua materna è, per Hadi, quello di tramandare il sistema valoriale contenuto nella lingua stessa (Baker, 2006). Trasmettere l’egiziano ai figli rappresenta per lui un modo per mantenere un legame con la propria identità culturale e offrire ai figli accesso a un patrimonio condiviso. Inoltre, la trasmissione della propria lingua materna ai figli consente di rafforzare il legame emotivo tra i membri della famiglia, migliorando

altresì la comunicazione intergenerazionale (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). Tuttavia, le aspettative di Hadi sono state infrante in un primo momento dai problemi sorti con il Consolato egiziano: dalle sue parole emerge che l'interruzione degli studi sia anche espressione di una frattura nei confronti del proprio paese d'origine. Poiché la fiducia riposta nella madrepatria di offrire un sostegno educativo a distanza è venuta meno, Hadi ha abbandonato il progetto di far proseguire ai figli lo studio formale della lingua del suo paese d'origine. Una seconda delusione emerge quando, nonostante la promessa di continuare a parlare in egiziano in casa, Hadi si rende conto che i suoi figli parlano principalmente in italiano. Si potrebbe inoltre interpretare la scelta di Hadi di insegnare l'arabo ai figli in ottica transazionale: l'apprendimento della lingua materna ha come ulteriore obiettivo di permettere loro di comunicare nel paese d'origine (Alba, Logan, Lutz, & Stults, 2002). In conclusione, si potrebbe affermare che il progetto originario di Hadi rientrasse in una logica di diglossia familiare (Fishman, 1991), fondata sulla separazione delle due lingue nei contesti di vita: l'arabo e l'egiziano per la sfera familiare, l'italiano per l'ambito scolastico e lavorativo. Tuttavia, questo equilibrio diglossico si è progressivamente incrinato, rendendo la trasmissione della lingua materna parziale.

In linea con le aspettative di Hadi in merito alla trasmissione linguistica ai figli si colloca anche Viktor, il quale manifesta il desiderio profondo di insegnare ai propri figli la sua lingua materna, "la lingua madre":

Comunque mi è rimasta sempre quella cosa lì, anche perché io ho voluto sempre di fare in modo di non dimenticare la lingua ai miei figli, *la lingua madre*. Abbiamo sempre fatto così. E il pensiero mio era di non fargli perdere la lingua perché i miei figli erano arrivati in Italia a 7 anni. E la N. (sua figlia) era anche più piccola, aveva, se non sbaglio, 5. Comunque loro sapevano l'albanese ma entrando qua, cominciando la scuola potevano anche perdere; comunque, quando i miei due figli venivano a casa e mi dicevano in italiano: "tatata", mi parlavano e dicevo: "cosa stai dicendo"? Io non capisco in italiano, mi parli in albanese, e poi loro parlavano in albanese e così siamo riusciti, tutti i miei due figli parlano bene l'albanese. Siamo riusciti a tenere la lingua. (...) Il mio scopo principale era che non perdevano la lingua.

Viktor sottolinea con forza quanto fosse per lui fondamentale trasmettere l'albanese ai figli, i quali, tornando da scuola, comunicavano in una lingua da lui percepita come estranea. La sua esperienza mostra come, se da un lato la trasmissione della lingua d'origine consenta di preservare l'identità culturale (Farruggio, 2010), dall'altro i figli si trovino a vivere l'ambivalenza tra l'italiano, la lingua della socializzazione scolastica, e l'albanese, lingua degli affetti e della memoria. Inoltre, come osservato da Dweik & Qawar (2015), la trasmissione della lingua materna può essere associata a sentimenti di orgoglio nei confronti della propria cultura d'appartenenza; in questo senso, il desiderio di Viktor di insegnare l'albanese ai figli – analogamente a quanto espresso da Hadi – si configura anche come la volontà di trasmettere loro un lascito simbolico legato alle sue origini. Infine, gli studi di Pavlenko (2004) sui legami tra le emozioni e le parole mostrano come il carico emotivo associato alle espressioni linguistiche vari da una lingua all'altra. Pertanto, mantenere viva la propria lingua materna consente di comunicare con i figli in una lingua più ricca di risonanza emotiva. Infine, Viktor – a differenza di Hadi – è riuscito a mantenere un equilibrio diglossico all'interno del nucleo familiare (Fishman, 1991), adottando l'albanese come lingua d'uso nelle relazioni familiari e l'italiano per le interazioni con l'ambiente esterno.

Rispetto ai racconti di Hadi e Viktor, il frammento di Dritan lascia emergere una voce che si colloca in una posizione leggermente diversa:

la mia moglie parla in albanese. No, ora dipende da alcune volte, però con i bambini cerca di rispondere in albanese e di parlare un po' in albanese anche per loro, perché loro, sennò, parlano solo... si parla solo in italiano. E quindi cerca un po' di parlare in albanese. Magari perché almeno loro, cioè, gli entrano delle parole, diciamo che il 90% si parla in italiano e forse un 10% si potrebbe dire che a volte magari si cerca di parlare anche in albanese. Ma con i bambini, diciamo che solo in italiano, anche se loro un po' l'albanese lo capiscono. (...) Noi si cerca... nel senso si cerca... Non è che non si fa né scuola né niente, però magari te l'ho detto: la mia moglie un po' parla in albanese, loro magari ti capiscono, però poi ti rispondono sempre in italiano. E poi, a certo punto, parli anche in italiano perché così ti fai capire meglio.

Seppur Dritan non esprima esplicitamente il desiderio di trasmettere la sua eredità linguistica ai figli, riferisce che la moglie – anch'ella albanese – comunichi con loro nella lingua materna. E tuttavia specifica che circa il novanta per cento della comunicazione

avviene in italiano e solo il restante dieci per cento viene espresso in albanese. Infine, egli conclude osservando che, per facilitare la comprensione reciproca, si finisce per adottare la lingua del paese d'adozione nella comunicazione con i figli, verosimilmente per favorire una maggiore fluidità nella comunicazione quotidiana. Dalle parole di Dritan non sembra emergere un sentimento di delusione in merito alle scelte linguistiche adottate in famiglia. Sembra che la pianificazione linguistica di Dritan accolga una modalità morbida di trasmissione della lingua: un'esposizione passiva che viene comunque mantenuta, ma non privilegiata rispetto all'acquisizione dell'italiano, che rimane la lingua predominante nelle interazioni familiari. Si potrebbe dunque sostenere che l'approccio di Dritan rientri nelle cosiddette *credenze di impatto deboli* (*weak impact beliefs*) circa la possibilità di trasmettere entrambe le lingue ai propri figli (Curdtt-Christiansen & Huang, 2020); una condizione che, nel tempo, può condurre all'erosione progressiva della lingua minorita, e a un potenziale risentimento da parte della comunità d'appartenenza d'origine (de Houwer, 2015). In effetti, la trasmissione linguistica dipende anche dall'atteggiamento, più o meno positivo, che i genitori nutrono nei confronti del bilinguismo in generale, e dalla fiducia nella possibilità che i propri figli diventino realmente bilingui (de Houwer, 1999). Come sottolinea Fishman (1991) la sopravvivenza e il mantenimento della lingua materna dipendono dalla capacità della famiglia di proteggerla dalle influenze esterne, come l'ambito scolastico e lavorativo. Se invece è la lingua dominante a imporsi all'interno del nucleo familiare, la lingua materna rischia progressivamente di scomparire. In questo senso, Dritan, a differenza di Hadi e Viktor, non manifesta esplicitamente il desiderio di trasmettere la lingua materna come veicolo di identità o cultura, ma adotta un atteggiamento più pragmatico, finalizzato all'adozione della lingua che risulta più funzionale per i figli.

Menna, in linea con quanto affermato da Hadi e da Viktor, sottolinea l'importanza di trasmettere la sua lingua materna ai figli:

Ma comunque anche quando M. era piccola ho insistito per imparare l'arabo. Ogni volta che andiamo in vacanza io mi porto per fare le lezioni d'arabo. Anche quando era piccola ho mandato un asilo lì sei mesi, ha imparato un po' l'arabo. Perché da tre anni cominciano a imparare i ragazzi l'arabo, anche a scrivere. Lei ha imparato a scrivere i suoi nomi, a portare le parole così. Ho aiutato a studiare con lei un po' l'arabo. (...) Sì, perché è una ricchezza per loro. Perché ho anche il futuro, il futuro

che tu sai più lingue. Anche non solo parlare, perché ho fatto Miriam studiare l'arabo per riuscire a leggere e scrivere, perché è anche questo importante, perché l'arabo classico è un po' difficile.

Nella prospettiva di Menna, trasmettere la propria lingua materna ai figli rappresenta una forma di ricchezza culturale e identitaria. Racconta di aver “insistito” affinché i suoi figli studiassero l'arabo, al punto iscrivere sua figlia all'asilo in Egitto, così da permetterle di affinare non solo le competenze linguistiche, ma anche – verosimilmente – quelle culturali. A questo proposito, Soehl (2016) sostiene che i periodi di socializzazione all'estero esercitano un impatto significativo sulla padronanza della lingua materna. Menna inoltre sottolinea di non essersi limitata all'insegnamento orale della lingua, ma di aver trasmesso alla figlia anche la scrittura araba, ritenendola una parte fondamentale dell'identità linguistica e culturale. L'insegnamento della propria lingua materna ai figli consente non soltanto di trasmettere un portato emotivo, simbolico, e culturale, ma potrebbe altresì contrastare un processo di assimilazione esclusivo nel paese d'accoglienza. Inoltre, analogamente al caso di Hadi, l'insegnamento dell'arabo potrebbe avere anche la finalità di consentire ai figli di comunicare nel paese di provenienza dei genitori (Alba, Logan, Lutz, & Stults, 2002).

In quest'ultima sezione tematica è emerso come la trasmissione della lingua materna ai figli rappresenti, per alcuni soggetti, un modo per preservare e tramandare un'eredità simbolica e culturale significativa. Questo elemento identitario non è stato centrale in tutte le storie, ma risulta coerente con le specificità biografiche di ciascun partecipante, che comprendono i diversi legami con il paese d'adozione e con la cultura d'origine. Il senso del sé appare così diviso tra qui e l'altrove, come nel caso di Viktor, Hadi e Menna, oppure maggiormente orientato verso il paese d'adozione, come principalmente per Dritan e Pranvera.

4.7 Conclusioni finali

Nel presente lavoro sono stati analizzati i significati delle storie di otto persone che hanno compiuto un percorso migratorio. L'uso dell'intervista narrativa, strumento che stimola la memoria e la riorganizzazione degli eventi vissuti, ha consentito l'emergere di un *corpus* collettivo di voci. Sebbene il campione sia relativamente ridotto, è possibile affermare che si è delineata una pluralità di prospettive, talvolta anche contrastanti.

Per alcuni, la lingua materna resta per sempre l'idioma degli affetti e dei luoghi dell'infanzia; per altri, invece, la possibilità di ricostruire una nuova vita non rappresenta una perdita, bensì un punto di partenza, uno spazio in cui rinegoziare le proprie identità. Dall'analisi delle interviste emergono "identità oscillanti", in alcuni casi, maggiormente orientate verso il paese d'accoglienza, in altri, segnate da una scissione tra due mondi, sospese in una condizione di nostalgia esistenziale. Si è potuto osservare come i processi di ricostruzione del sé si siano rivelati intimamente intrecciati con l'acquisizione della nuova lingua, che li rifletteva e, al tempo stesso, li rendeva possibili.

Si potrebbe affermare, in conclusione, che la nozione di ambivalenza segna in modo profondo e trasversale i percorsi di vita di ciascun partecipante.

Conclusioni

Questa tesi non si propone di offrire delle risposte definitive, ma di avviare uno spazio di riflessione intorno al tema dell'apprendimento linguistico nei soggetti che abitano altrove, e che quindi si trovano a dover negoziare tra elementi culturali delle proprie origini e quelli del paese d'accoglienza. In questi processi, la lingua costituisce un portato simbolico potentissimo: può rappresentare il luogo in cui ritrovare ciò che davvero si intende dire, attingendo ai profumi, ai colori e ai sapori di ciò che viene chiamato "casa". Altre volte, invece, l'adozione di un nuovo idioma diventa uno strumento per costruire nuove appartenenze e ridefinire la propria identità; oppure ancora, la lingua straniera stessa può fungere da rifugio, offrendo uno spazio in cui ripararsi, come in un caso osservato durante il mio periodo di visiting presso il Centre Babel a Parigi. L'équipe del centro si è occupata per un periodo di una famiglia migrante e delle loro dinamiche relazionali interne. Tra le questioni riportate dai genitori, vi era l'allarme relativo al silenzio della figlia, che si rifiutava di parlare nella lingua materna dei genitori ed esprimeva sé stessa esclusivamente in francese. I genitori stavano attraversando una difficile separazione, segnata da frequenti liti che avvenivano nella loro lingua d'origine. Quella lingua, dunque, aveva assunto per la bambina i contorni di una lingua di rottura, intrisa di rabbia e delusione, che generava stati di profondo dolore. Attraverso il lavoro terapeutico emerse come quella lingua fosse stata investita di significati conflittuali, al punto da essere rigettata. Il francese, invece, divenne per la figlia un canale di salvezza: un rifugio simbolico dal "firmamento di parole" che i genitori si scagliavano contro per ferirsi.

Questo caso clinico invita a riflettere ancora una volta sul carattere mai neutro delle lingue, che lungi dall'essere meri dispositivi di comunicazione, possono diventare luoghi di cura o di conflitto, spazi di incontro o rigide barriere.

Giunti alla fine del percorso, è possibile affermare che l'apprendimento di una seconda lingua – soprattutto nei contesti migratori – incida profondamente sui processi di costruzione del sé. La presente ricerca si è nutrita di uno sguardo complesso e

interdisciplinare, intrecciando prospettive etnocliniche, psicosociali, psicoanalitiche, sociologiche, filosofiche e letterarie.

La restituzione della voce dei soggetti oppressi è avvenuta attraverso un duplice gesto: da un lato, l'analisi delle riscritture postcoloniali; dall'altro la raccolta di interviste narrative, che hanno permesso di offrire uno spazio ai partecipanti per potere raccontare la propria storia, nella lingua desiderata. Attraverso tale intreccio teorico ed esperienziale è emerso il valore ambivalente della questione linguistica: da un lato, l'apprendimento di una lingua straniera può evocare negli apprendenti un senso di oppressione – soprattutto quando si parla della lingua del potere, come accade nel caso delle lingue coloniali; dall'altro quella stessa lingua può diventare un nuovo strumento di espressione, attraverso cui le parole vengono rinegoziate e fatte proprie. Come racconta Ngũgĩ wa Thiong'o, nel suo testo *Decolonizzare la mente* (2015), per un bambino coloniale alcune parole della lingua inglese risultavano difficili da interiorizzare, perché indicavano oggetti o realtà estranee al proprio vissuto quotidiano. E tuttavia, anche questa seconda lingua può assumere un valore emancipatorio, diventando un "sito di lotta" (bell hooks, 1998) e permettendo dunque al soggetto di orientarsi nel nuovo mondo con parole nuove, e – nell'ottica di Glissant – ibridate. Questa tensione è emersa in modo evidente anche nelle interviste narrative: da un lato, la lingua materna è stata descritta come la lingua dell'infanzia e della madre, dall'altro, alla lingua straniera è stato riconosciuto il merito di offrire strumenti per abitare la nuova realtà, per non restare senza parole. Dai racconti emerge che un maggiore legame con il paese d'accoglienza si accompagnava spesso a un attaccamento più forte alla lingua italiana, mentre un'identità più sospesa tra qui e l'altrove si rifletteva in una maggiore adesione alla lingua materna. La scelta tra le due lingue si rifletteva anche nel rapporto con i figli: il desiderio di trasmettere ai propri figli parte della propria eredità culturale si esprimeva, per alcuni, nella volontà di insegnare loro la lingua materna; al contrario, i soggetti con un'oscillazione identitaria più marcatamente italiana tendevano a non considerare la trasmissione linguistica come atto necessario e imprescindibile per tramandare parti di sé.

La complessità della questione linguistica, così come emerge da questo lavoro, richiede dunque di essere analizzata tramite uno sguardo intrecciato, capace di cogliere le ambiguità, le sfumature e le contraddizioni che la abitano, e che si riflettono inevitabilmente sul sé. Solo adottando uno sguardo complesso diventa possibile provare

a comprendere il ruolo profondo che l'apprendimento di una seconda lingua riveste nei processi di costruzione e ricostruzione del sé, condizione attraversata da ciascun soggetto migrante.

Appendice n.1 – Trascrizione delle interviste narrative

Nella seguente sezione sono riportate le trascrizioni integrali delle interviste svolte. In accordo con la metodologia dell'intervista narrativa, i testi vengono presentati nella loro forma originale, senza modifiche né tagli. Poiché l'obiettivo è dare spazio alla voce dell'altro, si è scelto di non interferire con la narrazione, lasciando inalterati eventuali silenzi, esitazioni, errori e altre caratteristiche del linguaggio orale. Infine, i nomi propri sono stati modificati per tutelare la privacy dei partecipanti.

Intervista Pranvera

Mi piacerebbe parlare con te di come è stata la tua esperienza migratoria

La mia storia... in Albania abbiamo vissuto una vita dopo la democrazia brutta, senza lavoro, c'era una famiglia con sei persone. Poi mio marito è arrivato in Italia, dopo un po' l'abbiamo raggiunto anche noi con i due bambini: siamo arrivati qua, abbiamo fatto il viaggio dalla Grecia in Italia, poi abbiamo vissuto, mio marito lavorava in nero. Poi abbiamo preso la casa in affitto; l'affitto era molto caro. Poi dopo mio marito ha cominciato a lavorare, e poi dopo ho iniziato a lavorare anche io; lavoravo in nero, poi i bambini li ho portati a scuola. Poi mio marito ha iniziato a lavorare in fabbrica e io facevo la donna delle pulizie in casa. Poi i bambini andavano a scuola; il primo a scuola e la seconda lo teneva in casa, cinque anni da sola.

Quali sono state le difficoltà che hai affrontato all'inizio?

Ho iniziato a lavorare nelle case degli italiani perché mi hanno ben accettato senza sapere una parola di italiano. Mi dicevano: "pulire le tapparelle" e io dicevo? "cosa mi hanno detto? Pulisci le piastrelle?" Facevo confusione e io pulivo entrambi perché non riuscivo a capire cos'era. Poi mi scrivevano un biglietto e io chiamavo mio nipote: "zia per favore mi puoi dire cosa vuol dire"? Scriveva: "pulisci". È stato difficile però siamo andati avanti, però siamo stati ben accolti.

Quando sei arrivata in Italia dove siete stati inizialmente?

Appena siamo arrivati, abbiamo vissuti in una casa di zio di mio marito. Loro erano in quattro e noi in quattro. Quattro adulti e quattro bambini, vivevamo in una stanza matrimoniale tutti e quattro, dormivano e loro tutti e quattro in una stanza. Poi c'era la cucina e la sala, abbiamo vissuto così per nove mesi. Dopo nove mesi, abbiamo iniziato

anche io a lavorare e poi abbiamo preso la nostra casa in affitto. Abbiamo vissuto per dieci anni in affitto, poi abbiamo fatto il mutuo e abbiamo comprato casa e oggi siamo qua. Sono cresciuti i figli e grazie a Dio e grazie a loro sono andati nelle strade giuste; hanno studiato, si sono laureati. E la nostra vita è così: stiamo bene, siamo contenti per il viaggio che abbiamo passato. Te lo dico da albanese: non torno più in Albania.

Come è stato lasciare il paese?

All'inizio è stato difficile, perché io pensavo: "la lingua italiana non la imparerò mai!" perché era troppo difficile a sentirla, poi lasciare i genitori, i fratelli, tutti! Perché qua era, non avevamo niente; eravamo come persi, viaggiavamo nel paese e mi sembrava come se tutti mi guardavano, e avevo paura a prendere il pullman perché non sapevo il paese... lo dico, perché mi è capitato: avevo paura di alzarmi perché quando non sapevi la lingua anche schiacciare il pulsante della fermata... e mio marito mi diceva: "ma sei matta? Sei pazza?" perché se qualcuno mi diceva: "dove vai?" io non sapevo cosa rispondere... queste erano le... facevamo la spesa sempre con il pullman, con le borse. Non avevamo la macchina, non avevamo niente in quel senso lì... però ... fai le domande, perché forse ci arrivo se mi ricordo qualcosa...

E quindi mi dicevi che quando eri in Albania avevi paura che non avresti mai imparato l'italiano, e invece poi l'apprendimento della lingua com'è stato?

La lingua mi ha aiutato per il lavoro che facevo con le signore... mi hanno aiutato tanto. Io parlavo sbagliato sempre perché la nostra lingua, le doppie lettere da noi non ci sono, e così con le signore che parlavano mi correggevano e io cercavo di correggere, ma a volte non... ma tutt'ora sbaglio nel... nel parlare, però sono contenta perché ci siamo capiti sempre. Con le donne ci siamo capite sempre.

Qual è la lingua che parlate in famiglia?

Per i primi anni abbiamo parlato in albanese, semplicemente per fare imparare ai ragazzi la lingua, però ultimamente parliamo in italiano.

E tu senti che l'italiano...

Sì, io mi sento più italiana che albanese. Non dirlo questo... perché è vergogna (ride)... forse siamo andati da tanti anni dall'Albania, ci siamo trovati bene, non abbiamo mai

avuto problemi, in senso della comunicazione con le persone... io anche tuttora che lavoro e tutto mi sento come se vado nelle case e vado dai miei parenti. Mi sono sentita sempre accettata per quello che sono, perché i difetti li abbiamo.

È stato difficile l'insediamento all'inizio?

All'inizio sì. Perché all'inizio ero strana. Mi sentivo io... poi piano piano la gente, più le frequenti, più riesci a conoscere e ti conoscono. Però non è che mi sono sentita... sì a volte, dicevano... ma sono una.... Come dire... non so trovare la parola in italiano? “senza valore”, perché in Albania non è che io ero... ma il lavoro sempre l'ho accettato. Sono orgogliosa anche tuttora: non ho vergogna di dire faccio i lavori domestici... che qualcuno non lo dice. Perché in Albania non è un lavoro che facevano... non esisteva proprio! Le donne domestiche le chiamavano come anche qua 100 anni fa, “serva”! ma da noi non c'erano, non esistevano. Anzi, quando andavo in Albania le persone, adesso vado lungo: “che lavoro fai?” “lavori domestici” “mah che lavoro brutto”! nel senso... invece io lo ho avuto orgoglio di farlo, perché siamo arrivati dove siamo arrivati.

Mi puoi raccontare, se ti va, com'era la vita in Albania prima di venire qui?

Bababa mmm vabbé... la vita in Albania era.. io mi sono sposata giovane: 18 anni e mezzo. Mio marito era 28 e... come coppia siamo sempre andati d'accordo, ci siamo voluti bene, amati... avevamo anche i suoceri in casa. Diciamo bene. Lavoro non c'era, poi era il tempo che è caduta la dittatura della democrazia, abbiamo vissuto una vita non bella perché i soldi non c'erano... quando non c'è il lavoro non ci sono nemmeno i soldi. Poi dopo... abbiamo avuto i bambini, li abbiamo cresciuti con un po' d'aiuto degli altri, non ho vergogna di dire: mia mamma, mio fratello, mia sorella ci aiutavano con i vestiti e poi siamo andati avanti... finché mio marito è scappato... poi abbiamo passato 3 anni e mezzo senza papà in casa e poi l'abbiamo raggiunto la. La vita povera.

Come ti sei sentita in quei 3 anni e mezzo?

Niente. Perduta. Io quel periodo c'era anche N. che non stava bene di salute e abbiamo sempre la speranza che un giorno... perché noi la partenza l'abbiamo fatta... non è che siamo arrivati in Italia perché dovevamo venire per una vita migliore, ma per la sua salute. Questo è stato il motivo principale. Noi avevamo la prospettiva che dovevamo venire in Italia a raggiungere mio marito, ma che siamo arrivati qui così velocemente, il clic che ci ha fatto venire, noi siamo arrivati perché N. aveva una malattia che era un rischio, però

siamo stati fortunati perché nei grandi è una malattia che crea un blocco renale; invece, nei bambini dicevano che si possono curare. Il primo che abbiamo preso era per venire qui a curare. Poi abbiamo comprato i ... come dire adesso... 5mila euro di allora... si parlano in lire, i visti, per arrivare noi tutti e tre qua... abbiamo pagato in nero... visti falsi... così... fai domande che rispondo? Poi non conoscevo i soldi, sono andata in Esselunga a fare la spesa perché in Albania non ho mai lavorato. In Albania non avevo niente, non avevo soldi. Mio marito lavorava in una fabbrica, poi era rotto tutto, tempo di democrazia. Poi lui era un ambulante privato, usciva e vendeva prese, cose che usavano per scaldare la casa, per cucinare... con quei pochi soldi vivevamo

Quindi ora siamo in Italia, i primi anni sono stati un po' difficili per l'incertezza etc., ma quali erano i sentimenti per il paese che avevate lasciato?

Mi sentivo, perché io avevo i genitori là, tutti e due anziani, eh ogni cosa che io compravo, mi sembrava che loro non l'avessero (si commuove)... No, perché era così, perché erano anziani i miei genitori (lo dice con la voce rotta). Mi sentivo, sai, una volta all'anno noi ci andavamo lì, perché si sentiva la mancanza dei genitori, delle... però dopo un po' è sparita (ride). Piano piano, perché sai, vivere qua, crescere i figli qua, poi abbiamo creato anche noi... ma non ho mai pensato di voler tornare, perché là non ho lasciato qualcosa, hai capito? Perché visto che non avevo uno stipendio mio, non lavoravo, non... non l'ho mai pensato. Io qua mi sono sentita una donna indipendente. Là non avevo niente, non potevo prendere nessuna decisione in casa perché c'erano i suoceri... invece qua da quando ho iniziato a lavorare e avere il mio stipendio, io qua mi sentivo più sicura di me

In Albania funziona così?

Una volta funzionava così. Quando ti sposavi, andavi dal marito dai suoceri e non potevi avere voce in capitolo, fare quello che... doveva essere tutto tra me, te e loro. Non gli potevi dire il marito ma non ... era così... adesso è cambiato. Ma allora era così: ti dovevi sposare, dovevi stare zitta, dovevi... poi anche io quando andavo dai miei genitori c'erano i miei suoceri che mi dicevano: vai... e ti davano permesso, in senso. Qui in Italia tutto si è scavalcato (ride), era anche una cosa tradizionale. Per esempio, io anche dico sempre a mio marito, scherzo: ma perché non hai preso il comando di allora? Però lui per non fare dispetto ai suoi genitori... lo facevano loro, ma adesso quando sono arrivata qua, io come una donna ha il suo... lavora eh... è più forte. Ho imparato tante cose nella vita. Come dice mio marito: "menomale che ti ho portato in Italia" (ride) perché là rimanevi un po'

più... poi una donna là in Albania non poteva uscire quando diventava buio. Mi è capitato a me: andavo... c'era una signora che vendeva il pane (più vicino di questo kebab) io sono andata alle sei di sera, ma era proprio vicino, vicino, attaccato e mi hanno detto: "ma dov'eri?" "A prendere il pane". "Ma perché così tardi?" (con tono severo). E mio marito era in Italia, per dire, come protezione. Io non lo pensavo che sto facendo niente di male se sono scesa al buio, e scherzando quando sono arrivata in Italia che veniva alle 6,30 e uscivo dalle case degli altri dopo il lavoro dicevo a mio marito: "adesso vieni a controllarmi perché sto facendo la strada da Inzago da sola" scherzando. Eh... però era così

Arrivando alla questione della lingua, che quindi è fondamentale per vivere in un paese straniero, sennò si fa fatica a lavorare, a interagire...

Difficoltà ne ho avute tante. Nel senso, per comunicare era difficile, cercavamo con le mani di fare capire le cose, però ci siamo riusciti a.. ma... a me mi sento più italiana adesso perché anche l'albanese... per esempio quando vado da mia mamma che è albanese io mi vengo a parlare in italiano e mia mamma dice: "io non capisco cosa stai dicendo". Però i pensieri non posso dire che anche in italiano li penso. L'albanese l'ho iniziato a dimenticare

E ti manca?

È normale, è la *nostra* lingua. l'altro giorno io ti dico, forse anche sto perdendo la testa: al signore giù gli ho parlato in albanese, e non mi è mai capitato! Non so.. "come stai"? Gli ho detto in albanese (ride) l'ho capito subito gli ho detto, come va e mi sono girata... ma non lo so perché. Scappano ogni tanto le parole, come quando sbaglio ad andare in una direzione e vado in un'altra. Io a scrivere i messaggi mi piacerebbe scriverli tutti in italiano, mi viene. Anche con le donne albanesi, ad esempio, io scrivo in italiano. Speranza mi scrive sempre in albanese e io le rispondo in italiano. Mi viene. Mi viene eh, non è che... a volte mi sembra che sia più facile nella lingua che usiamo in continuazione, perché guarda anche con Camilla: di parlare in albanese, comincia in albanese e la fine è tutta in italiano...

Quando tornate in Albania, ti viene naturale parlare in albanese, o invece rimane sempre un po' l'italiano?

Eh ma... mischiata. Per quello ti ho detto... Anche adesso. Con chi stavo parlando l'altro giorno in albanese e ho parlato in italiano? Ma volendo tante volte, cosa mi stai dicendo? La mia nipote che è in America, perché io non capisco l'italiano...

Che significato ha per te l'italiano? E anche questo paese cosa significa per te?

Mi sembra che è il mio paese. Mi dispiace dirlo perché lo dico a tutti, lo dico anche a Chiara. La mia vita è iniziata qua. E adesso mi sento proprio inzaghesi, dove ho iniziato a vivere la prima volta. La mia casa lì, che abbiamo preso in affitto è stata lì. Io non dico che abbiamo vissuto a gessate nove mesi vicino, insieme con zio, ma io anche la festa di cassano non la conosco, ma so la festa di Inzago e mi sento di Inzago. La vivo come una seconda rinascita.

Quando torni in Albania cosa provi?

Quando torno in Albania, non dirlo, non raccontarlo... dopo tre giorni dico: "mamma mia, adesso basta, torniamo nel nostro paese". Appena arriviamo... io dico quello che sento io. Mio marito è molto affezionato (all'Albania) invece. Io dico: mio dio mi sembra casa mia. Appena scendo in Bergamo, appena atterra: io sono a casa mia. Io giro nella nostra città dove mi sono sposata e non so le strade. Nemmeno dove sono nata: non conosco gente, perché adesso è tutto... mi sembra strana. Quando rivedo la casa di mio padre non sento niente. Ma io non ho vissuto lì dove ha vissuto lui. Io sono nata nella casa vecchia, la casa di mio padre l'ha fatta dopo lui. Quella è il terreno dove è stato il terremoto del 79, poi nostro dittatore aveva fatto sparire tutti gli abitanti in un paese che li ha fatti vicini tutti e invece mio papà dopo, quando è uscita la democrazia, io ero già sposata. Io non mi sono sentita niente di mio finché non sono venuta qua. Anche la casa del nonno non sento che è mia. Non ho mai sentito, ho vissuto 10 anni lì, ma mi fa impressione. Va bene, scherziamo quando andiamo in camera da letto che diciamo: "guarda quanto freddo che abbiamo avuto qua perché erano le stalle fuori, dovevi uscire con i bambini fuori"... però

Che vita facevi in Albania?

io bambina sono cresciuta in una famiglia numerosa, eravamo 14 persone in casa, poi dopo ho fatto la scuola media, agronomia con mio cugino, poi dopo ho finito la scuola e ho dato l'esame di maturità, dopo mi sono sposata. Eravamo bambini felici, in una casa

tutti... non abbiamo vissuto le violenze quelle cose lì, che non posso dire perché ci sono tante famiglie, però eravamo bambini sereni, avevamo un buon rapporto tra zii, cugini, nipoti. Eravamo una famiglia legata. Ma lo siamo ora anche adesso. In quel senso lì, ma siamo tutti spariti nel mondo: Stati uniti, Italia. La maggior parte delle persone ce le abbiamo in Italia. In Albania io ho due fratelli e una sorella, ma i figli della sorella vivono qua.

Con tua sorella che vive qua parli albanese o italiano?

Con lei parlo anche in italiano. Però lei non parla in italiano bene. Ma quando lei è al lavoro con le anziane cerchiamo di parlare in italiano per non offendere perché sai, la vecchia che è lì... è capitato anche a me e io ridevo perché mi prendevano in giro per come parlavo la lingua. Però io mi viene più in italiano, più naturale. Con zia Luci in albanese perché fa fatica. Lei non le piace parlare in italiano

E per tornare alla lingua... come tu mi dicevi: il termine “donna delle pulizie” non esiste in Albania, vuol dire: esiste l’espressione o non esiste nella lingua questo lavoro? Possiamo dire, in un certo senso, che l’italiano ha costruito delle altre realtà?

Sì, ci ha aperto un po’ la mente. Le antenne hanno assorbito certe cose che non c’erano da noi, non c’erano. Le nostre nonne non sapevano...

Ti sei mai sentita una straniera?

Io non mi sono mai sentita, non ho mai visto le persone che mi hanno trattato tipo razzismo, io non l’ho mai provato, non so dirlo. All’inizio mi sentivo strana perché quando non sapevo parlare la lingua italiana ti senti perduta, nel senso che non sei capace di dire una parola o chiedere anche dov’è la via, dov’è quella perché non sai parlare, però non mi sono mai sentita dire: anche se parlavo male con una persona, quando ho iniziato due o tre parole cercava di parlare, di comunicare, ma sempre o con le mani o, però non mi sono mai sentita trattata come una... va bene o sono andata in comune o vado in un negozio e mi ha trattato in modo razzista. No. Io questo non l’ho mai provato, non lo posso dire. Dalla ex proprietaria di casa che eravamo in affitto sì, perché mio marito lavorava lì nella ditta, lei era affamata per i soldi e ci ha cercato di fare, sai noi pagavamo l’affitto, poi l’abbiamo avvisata prima di uscire che avevamo comprato la casa, l’abbiamo

avvisata sei mesi prima. Se noi troviamo la casa, ti lasciamo la casa. Se noi poi è arrivato il momento di lasciare la casa, abbiamo lasciato la casa, ma l'affitto era già pagato, per precauzione lei ce l'aveva dentro ma voleva far pagare le spese condominiali, riscaldamento per i sei mesi che noi non c'eravamo. Per i tre mesi sì, ma lei voleva totale sei mesi di riscaldamento. Lì ho insistito io con un consiglio di un consigliere di condominio. E io le ho detto: "ho fatto i conti: se io ho vissuto ottobre, novembre dicembre, perché devo pagare gennaio, febbraio, marzo"? Io devo pagare per quei tre mesi? E lei mi diceva: "no! Tu non sai fare i conti" e lei mi fa in albanese, guarda che i conti si fanno: due più due uguale 4, come in albanese come in italiano. Era un po'... ci ha fatto sentire un po' male in quel senso lì. Però le ho detto: "guarda, se vuoi andare avanti così andiamo avanti con gli avvocati". Alla fine, quando le ho detto così, mi ha detto: va bene andiamo avanti con gli avvocati. Lei dopo un mese mi ha richiamato e mi ha detto: facciamo come dici tu. E io: non come dico io, ma come è giusto che sia e poi dopo abbiamo smesso... non abbiamo litigato nel senso... hanno guardato un po' per dire "stranieri stranieri" ma non era vero perché l'affitto l'abbiamo sempre pagato, sempre in anticipo sempre precise

Ti è dispiaciuto perdere un po' la lingua?

La lingua non penso che si possa perdere, e anche se la perdo, la lingua italiana c'è. Tanto in Albania parlano anche in italiano. Con i figli abbiamo insistito nel trasmettere la lingua perché io non sapevo parlare in italiano e dovevo parlare in albanese. Mi piacerebbe che mia nipote sapesse parlare in albanese, in inglese, francese, tutte le lingue. Non dico di perderla, però vivendo così è la vita che ti fa perdere, non è che...

Vivendo qui in Italia...

Per forza! Se i ragazzi vanno tutto il giorno. Per esempio, C. e N. andavano tutto il giorno a scuola, quando tornavano da soli parlavano in italiano, quando arrivavano io e mio marito a casa, parlavano con noi in italiano e mio marito diceva: io non ho capito cosa stai dicendo, e tornavano e facevamo le domande in albanese, per quello non l'hanno perduto. Poi adesso, anche loro lo sanno l'albanese perfettamente ma parlano sempre in italiano. Visto che siamo qua, viviamo qua per certi motivi non puoi andare avanti con le due lingue... però...

Senti che una parte di te esiste solo in albanese?

Ma... ma no, no. Non lo penso. Te lo dico la verità. Io mi sento italiana. È brutto dirlo?

No assolutamente!

Mi sento più qua, non lo so, perché io non è che ho vissuto violenza, qualcosa in Albania, però la vita forse è dalle difficoltà ci siamo ripresi e tutto è partito da qui. Tutta la mia vita è partita da qui. Io non uscivo in Albania, per dire, che si andava a cena fuori... io non mi ricordo queste cose; non le abbiamo mai fatte. Siamo andati a un matrimonio che siamo stati invitati ma da soli che abbiamo vissuto... quello che mi piace tradizionalmente come un cibo albanese lo posso fare anche qua! I valori ci sono per avere il legame, dare amore ai figli, ai nipoti, ai parenti e tutto e i valori sono uguali tra Italia e Albania. Ci sono anche qua le famiglie che hanno i legami forti. Non è detto che solo noi abbiamo i legami e non nessun altro. io lo sto vivendo, Ogni giorno ci sono le famiglie che hanno legami speciali, forse più dei nostri.

Ci avviamo verso la conclusione... quindi mi sento di dire che la migrazione ha modificato la tua identità, la lingua, hai fatto certe esperienze, se fossi rimasta in Albania saresti stata un'altra persona, possiamo dire?

Sì, forse un po' depressa (ride). No, depressa non sono una... sì ma i momenti ce li avranno tutti... io lo sento che se vivevamo là certe cose erano anche per noi... Vivendo adesso qua, tante cose facciamo fatica là, hai capito? Non sono arrabbiata con l'Albania, la vita è cambiata anche là, anche loro sono evoluti un po'. Quello è il problema: anche gli albanesi non hanno più i valori di una volta... Non posso dire io... perché io ti dico: quando io incontro le persone che mi dicono: ma da dove vieni? Io dico sempre: io sono albanese, non ho vergogna, ma sono orgogliosa di quello che sono ma non prendo sulle spalle tutti gli albanesi... La persona devi conoscerla e non puoi giudicarla. Mi sento italiana. Però a volte mi dicono: "parli bene in italiano"...

Era importante che i tuoi figli imparassero l'albanese?

Era l'inizio, ma ero diversa da come sono oggi. Sceglirei di nascere in Italia, io non vado a vivere in Albania, se mio marito mi dice: andiamo a vivere in Albania, ma avrai uno stipendio di 5000 euro, ma solo stando in casa... io non vengo! Voglio vivere qua! Io dico quello che sento, non per fare piacere a te. Mi sento italiana e tutte le signore me lo dicono.

Non mi manca... mia sorella per esempio a lei piace, se ha una settimana di ferie di andare in Albania. A fare cosa in Albania? Ma a me non manca, poi la vita che ho vissuto là, non avevo amiche, non uscivo, forse anche quello mi ha fatto... non dico odiare, ma perdere il legame con l'Albania. L'unico legame è con i miei genitori e con mia mamma. Oggi in Albania non ho nessuno: amici, amiche che ho e che posso chiamare, a parte i miei familiari. Avevo 28 anni quando sono venuta qui in Italia.

Intervista Viktor

Mi piacerebbe parlare con te di come è stata la tua esperienza migratoria. Partirei da com'era la vita in Albania, com'è stato il viaggio e l'insediamento qui in Italia...

Partiamo con l'esperienza qui in Italia in generale. Diciamo che, in generale è andato bene, nel senso che io non ho avuto la difficoltà come hanno avuto gli altri, perché io avevo il libro che mi aveva dato un prete e cominciavo a cercare di capire qualcosa nella lingua italiana e comunque fino a un certo punto sono riuscito a capire abbastanza, anche se è difficile quando sei qua, quando lo impari e quando leggi sui libri e quando sei qua tra la gente che parla l'italiano; comunque, in generale l'esperienza è buona, poi con tutti i sacrifici che abbiamo fatto, l'ambiente, il lavoro non è stato il massimo, abbiamo sofferto abbastanza, c'era gente lì che nel senso... tiravano fuori le cose che ti facevano capire che tu non devi essere qua, hai capito? "Devi andare in Albania, qua siamo italiani", comunque io ho avuto la pazienza, ho abbassato la testa, abbiamo lavorato e abbiamo passato periodi di tempo abbastanza, un po' agitati, ma ci sono stati anche periodi belli che abbiamo trovato tra i colleghi di lavoro, però c'erano anche alcuni che li facevano nel senso di... ti mettono in difficoltà. Comunque, ho lavorato per 24 anni e alla fine siamo riusciti a fare quello che avevo in mente: lavorare, portare avanti la famiglia, nel senso, tutto qua... invece per quanto riguarda come siamo partiti, dall'Albania, eh in quel tempo lì era una situazione molto brutta, era appena cambiato il sistema del regime e siamo rimasti senza lavoro, senza soldi, senza niente, comunque io sono scappato perché non avevo da mangiare. È stato difficile perché ho tentato due/tre volte col gommone e ho rischiato abbastanza, finalmente sono riuscito a venire qua in Italia nel '96, e ho lavorato un anno e mezzo e poi sono tornato, mi hanno dato un espulso perché era destino... poi sono tornato ancora nel '98... sì... '98 e con la sanatoria abbiamo fatto i documenti, poi ho fatto il ricongiungimento familiare prima con i figli, li ho messi nel permesso di soggiorno e poi mi ha raggiunto la moglie e così siamo stati tutti insieme, abbiamo all'inizio... eh... sì abbiamo abitato a Gessate con mio zio che lui era qua... lui ci ha ospitato quasi un anno... un anno e mezzo e poi dopo mi ha raggiunto la moglie con i due figli. Abbiamo preso la casa in affitto e siamo andati avanti così... io lavorando, mia moglie aveva difficoltà a parlare ma poi pian piano ha parlato... cioè ha imparato la lingua abbastanza bene, ha cominciato a lavorare, così... insomma, siamo contenti perché

lavoriamo, viviamo normalmente, nel senso, senza... non abbiamo avuto problemi, mai con nessuno... non so cos'altro dire

Magari allora ti chiedo se mi puoi raccontare qualcosa in più sulla vita prima di venire qua? E poi, perché hai scelto proprio l'Italia e non un altro paese, per esempio?

Allora, la vita in Albania... è caduto il regime era proprio una vita da fame, la gente non aveva da mangiare e sinceramente gli ultimi anni... anzi, quegli anni lì che è caduta la dittatura era proprio che non si capiva niente... perché si era chiuse le fabbriche, tutto quello che c'era e noi siamo rimasti senza lavoro. E poi niente, io sono.... Ho cominciato a vendere fra... in mezzo alla strada, con le cose di... le cose di materiale elettrici per guadagnare qualcosa però... era difficile... e... niente... cosa... più o meno così. Senza lavoro io, senza lavoro il mio babbo, senza lavoro anche la mia mamma... comunque era un po' anche la mia moglie non lavorava... perché nel '91 ci siamo sposati e comunque era in quel periodo lì che era caduto il regime con i due figli, e così... e in quel momento lì che io sono venuto qua in Italia era anche la N. era malata e ha rischiato abbastanza e comunque è stato un periodo brutto quegli anni lì... e poi abbiamo deciso di venire in Italia anche perché noi l'Italia nel tempo del regime c'è avevamo i canali nascosti che potevamo vedere i canali italiani, comunque la lingua era un po' più... e anche nel modo in cui io capivo abbastanza e questo mi ha dato cioè.. poi l'Italia è vicino da noi, ed era più facile, nel senso... come distanza di venir qua. Poi la lingua... il principale che mi ha dato la... per venire qua... capivo abbastanza, nel senso, ho letto, cercavo prima di venire qua con i libri e il televisore, per questo siamo venuti qui in Italia.

E quindi mi dicevi che quando siete venuti qui in Italia all'inizio è stato molto difficile, eravate a Gessate... mi vuoi parlare un po' di più magari di questo periodo, delle difficoltà che avete avuto... perché prima ho capito che forse qualcuno ti ha detto: "torna in Albania", quindi se ti va mi racconti se avete vissuto anche episodi di razzismo e se vi sentivate accolti da questo paese?

Viktor: allora, la prima volta che sono partito con il gommone siamo riusciti a venire in Italia, abbiamo rischiato tanto perché era agitato il mare; comunque... il gommone andava su e giù e comunque siamo riusciti a venire, a uscire... sani... e poi sono andato in Torino dove lì ho cominciato... nostro nipote, figlio di mia zia che lavorava lì, e mi sono

sistemato lì nella sua casa, ma era senza lavoro ed era distrutto perché aveva questa voglia di lavorare, perché avevamo bisogno di soldi, per portare qualcosa alla famiglia, però era difficile senza documenti. Poi ho deciso di andare al semaforo, prendere un po' di acqua con il detergente e con la... come si chiama quello che pulisce i vetri? Con i lavavetri io mi sono messo lì al semaforo, quando venivano le macchine si fermavano e chiedevo ai signori che passavano: "vuoi che ti lavo i vetri"? E ho fatto questo lavoro per una settimana, e guadagnavo 20mila lire, più o meno, 10 euro al giorno. Dopo una settimana, sono arrivati i carabinieri e mi hanno detto: basta, sai non deve stare più qua. E basta, poi, per fortuna, sempre questo figlio della mia zia, arriva dormito in un albergo lui, una notte, due notti, e poi la proprietaria gli ha chiesto: ma hai qualcuno che può fare il portiere di notte? E così siamo entrati, abbiamo parlato e poi ho cominciato lì a lavorare. Io facevo dalle 9 di sera fino alle 9 di mattina: 12 ore per 20 euro. Quello era quel tempo delle lirette ma 20 lire erano uguali a 20 euro. Facevo 12 ore per 20 euro. E poi dopo di questo qua, avevo anche il compito di andare in questura, anche se ero senza documento, avevo il compito di andare in questura e tutti, perché ... cosa facevo io? Prendevo i clienti che venivano dopo le 9, facevo registrazione, tutte... prendevo i documenti e... parlavo con loro in italiano, li accompagnavo fino alle camere e stavo lì e poi alle 9 di mattina uscivo, prendevo tutti quei... perché tutti i clienti che arrivano con i documenti compilavo i dati e tutti quei dati, tutti quei clienti che venivano io ogni notte alla mattina li portavo in questura perché dovevano vedere chi entrava e chi era uscito. E poi dopo le 9 cosa facevo io? Andavo direttamente in chiesa. In chiesa davano da mangiare; io avevo un tipo di cartone e con quel cartone lì ti facevano entrare. Era una tipo di tessera che noi entravamo sia prima alle 11.30 e io entravo con i primi, mangiavo lì, poi uscivo da lì, prendevo il pullman e andavo in sant'Elena, era 20 km lontano da Torino, lì dove abitava mio... e poi andavo verso le 1, 2, dormivo lì 3, 4 ore fino alle 5,30, 6, prendevo il pullman, venivo a Torino in via Nizza e poi lì c'è la chiesa, entravo lì, mangiavo quel panino lì e poi aspettavo fino alle 9 e andavo in albergo. Io ho fatto per un anno e mezzo, senza un giorno di riposo, neanche di festa, neanche di domenica; un anno e mezzo questo lavoro qua, 12 ore di notte per 20 euro, erano le lirette però corrispondono a 20 euro per un anno e mezzo

Senza neanche vedere la tua famiglia?

Nono, era in Albania. Poi un giorno.... Eravamo proprio stanchi perché non vedevamo la famiglia... poi per tutto... era diventato pesante anche come lavoro perché mi pagava

poco. Ho chiesto di fare i documenti, non li ha fatti e così un giorno mi ha detto che ... c'è... ho cercato di farmi dare qualcosa in più... però non.... La signora non ci siamo messi d'accordo e comunque non ha voluto darmi qualcosa. Poi un giorno lei mi ha detto che non ho più lavoro per te e così via, perché avevo cominciato un po' di... diciamo di... di avere un po', di cercare di avere un mio diritto di darmi qualcosa in più... ho fatto anche un po' di litigare... e poi un giorno lei mi aveva detto che non aveva più lavoro... sono rimasto senza... ha preso un signore, poi dopo mi ha chiamato ancora perché il signore è andato via, ho lavorato ancora un po' e poi dalla disperazione ho fatto una denuncia, nel senso che sono da un po' di anni qua... un anno e mezzo che lavoro e... tanto le ho fatto la denuncia perché nella mia testa pensavo che ci mettevamo d'accordo e mi dava qualche soldino, o un risarcimento però ero senza documenti e non ha funzionato, e lei la signora cosa ha fatto? Lei sapeva dove noi abitavamo, e ha fatto una denuncia in polizia dicendo che nella via P. Tommaso ci sono alcuni stranieri senza documenti, e poi un mattino, la polizia verso le 6 di mattina ha bussato e... e ci ha presi. Ci hanno mandato in questura... poi ci hanno presi tutti le segnalazioni e tutti i dati... Io avevo ancora in precedenza un fuori di via.... E comunque con questa si facevano due e la polizia mi ha preso; io e qualcun altri e ci ha mandato in Albania. Eh! Abbiamo fatto il viaggio tutta la notte con pullman da Torino a Venezia, a Trieste, poi a Trieste ci hanno messo in nave e ci hanno portati a Durazzo. Quello era nel settembre del '97. E poi io ho fatto la gioia perché stavo tornando (risa) era una grande gioia, comunque, avevo chiuso e poi... da una parte, però.... D'altra parte, mi sentivo perso perché non potevo più tornare, poi era la stessa ... in Albania la situazione era brutta, non c'era lavoro, non c'era niente. Comunque, sono tornato a settembre '97, l'abbiamo cominciato lì con il mio amico che... guidava il furgone di.. di... fare un po' di lavoro, prendevo I frutti e li portavo lì a Durazzo e li prendevo all'ingrosso e andavamo da Scutari e andavamo lì e li vendevamo un po'. Questa cosa è durata poco e comunque Niente... allora io pensavo come fare di tornare ancora in Italia? Perché in Albania non c'era niente. Ho tentato con un peschereccio, ci hanno beccati. E sono tornato indietro... ho tentato con.... Con uno "scaf" e poi quel scaf è stato molto pericolo per noi... per me

Uno scaf, una barca?

Non è un gommone, è una barchetta per fare le escursioni, più piccola ma ci stanno lì dentro un po' di persone. Comunque ci siamo messi lì. Però come erano tante persone lì,

lui il capo. Un motoscafo però non era grosso grosso, medio che loro mettevano le persone lì dentro e quella cosa lì dovevamo pagare... adesso non ricordo più... non c'è... non ricordo la somma di quanto abbiamo pagato, però pagavamo i soldi, però quella notte lì ci hanno detto: ehi ragazzi qualcuno deve uscire fuori perché c'è tanta gente dentro e c'è il peso che non va bene. Allora hanno preso me, mio nipote che è qua in Italia e ci hanno messo lì, fuori dove c'è la punta; io e anche lui. Però lì era pericoloso e potevi anche cadere. Abbiamo fatto questo viaggio qua, però ci hanno beccati e siamo tornati ancora. E allora continuavamo a pensare sempre a cosa fare... allora ultimamente sono stato fortunato perché non ho rischiato ad andare nell'acqua... ho cominciato con una ditta in Albania che lei faceva gli scambi c'è... (silenzio). Quel signore lì aveva la possibilità di andare anche fuori dall'Albania, di comprare le cose, venire qua, portarle in Albania, faceva il commercio delle cose, il commercio. Allora abbiamo parlato con questo signore qua e lui mi ha detto che io ti posso prendere come autista della mia azienda e potrei andare, potrei fare questa cosa qua, io ho la possibilità di ritirare un visto; loro avevano questa possibilità, potevano facevano il visto nell'ambasciata italiana e io con quel visto lì avevo la possibilità di uscire, dall'Italia e tutti i paesi Schengen. E io ho provato con questa cosa qua, con tutti i documenti che sono autista di... e sono arrivato in Bari e ho detto: "guarda io sono autista" etc. ok, vai e io sono entrato in Italia così. Poi, nel '98, questo è successo se non mi sbaglio verso il marzo del 98, più o meno così e poi sono arrivato qua nel 98 è uscita una sanatoria, cioè lo stato italiano per i migranti, che tutti quelli che erano da un tot anno, che hanno la possibilità di Di far capire con i documenti con qualcosa in mano che sono stati da tot anno... adesso non ricordo... però dovevano avere qualcosa in mano, qualsiasi cosa che accertasse il fatto che da quel periodo lì a quel periodo là, eravamo in Italia, e io avevo queste cose qua, due o tre cose che ho trovato che sono stato in Italia, avevamo le lettere della posta, con i timbri che io ho mandato in Albania e loro hanno mandato qua, avevo un autista che faceva il giro in Italia che distribuiva le cose lì fra le famiglie italiane; hai capito? Ho trovato queste due/tre cose qua e poi dovevamo avere quello che era importante: la casa, dove abitare, e io abitavo da mio zio a Gessate e quello che era più importante: un contratto di lavoro. Anche quel contratto lì per fortuna io l'ho trovato e poi ho cominciato a Cassano in una ditta che faceva i motori elettrici, io facevo il bobinatore, era quel nucleo là che si fa per i motori e ho lavorato lì dall'ottobre del '98 se non mi sbaglio fino al '90... adesso, per

un anno e mezzo. Poi dopo anche lì non ha funzionato bene, hanno cominciato a non pagare i soldi e così.... È che lì sono stato anche io il primo che li ha denunciati e comunque sono riuscito a recuperare quei mesi lì che loro non ci hanno dato e comunque poi dopo sono rimasto senza lavoro, e poi (silenzio) ho preso la ricevuta che ti danno prima del permesso di soggiorno e con quella ricevuta sono andato in agosto in Albania, perché avevo la possibilità e poi sono tornato ancora e poi sono tornato ancora e poi quella signora che noi avevamo la casa (silenzio) abbiamo parlato.... Loro avevano una ditta qua e quella ditta lì che io sto lavorando da 24 anni. Sì, abbiamo parlato perché noi pagavamo la casa anche mio zio gli dicevamo che siamo senza lavoro, e comunque se possibile che cominciamo a assumere nella vostra ditta. E poi per nostra fortuna siamo stati assunti; prima mio zio... eravamo i primi stranieri che siamo entrati nella ditta lì, e dopo un anno sono entrato anche io. Abbiamo cominciato lì a lavorare e dal primo dicembre del 2000 io sono lì in quella ditta lì che lavoro... tanti problemi e tante cose che... possono essere che sono stati. Però siamo andati avanti così. Abbiamo abbassato la testa, abbiamo sofferto troppo... tanto e... però comunque noi diciamo... non ho mai pensato l'Italia che schifo. Non ho detto che schifo mai perché io ragionavo in altro modo: ci sono gente diciamo che sono cattivi, nel senso che sono razzisti però tutto il mondo è così... ci sono anche gente che ... lì dove ho lavorato io erano le persone lì ci hanno ... non volevano che noi entravamo lì ma erano le altre persone che ci dicevano così con il dito così: devi andare avanti... e per fortuna quelle persone lì era... amministratore della ditta, poi c'è la storia che si sono divisi loro, però all'inizio quel signore lì mi diceva a me: "senti Viktor, mettiti qua e non fai caso, cerca di andare avanti, non dare il peso delle cose che ti dicono perché qua c'è gente che"... a noi ci bastava quello; abbiamo dato tutto e di più... la nostra anima, il nostro corpo... abbiamo lavorato come matti... hai capito? Per questo quel signore lì ci dava la forza di andare avanti perché lui era bravissimo. Poi c'è la storia che si sono divisi loro e poi... è diventato più pesante con noi e questo più o meno una storia... poi ci sono delle cose che adesso non... posso ricordare, tanti episodi le cose... però io tutto quello che eh... ringrazio Italia, dico sempre e comunque grazie Italia perché è un Paese bello, tutta quella cultura là, tutto il resto è una bellezza, dico grazie ragazzi; per il cibo... in Albania seguivo le serie tv, il calcio, tutto in italiano. Poi quando eravamo ragazzi, ragazzi come voi, anche più, quando eravamo alle medie sentivamo le canzoni in italiano, andavamo in spiaggia, ma era tutto nascosto perché, se

sentivano che sentivi le canzoni in italiano ti mettevano in galera. Adesso sembra tutto strano, però era così eh...

Il regime non voleva che voi ascoltaste canzoni italiane perché c'era una chiusura verso...

Sì, tutto chiuso, come nel fascismo. C'è una propaganda che ci faceva il lavaggio del cervello, ti faceva capire o (silenzio), di capire no... adesso... quella propaganda lì che facevano che dicevano: nei paesi del capitalismo la gente sta morendo di fame; invece, noi non c'era niente... e veramente perché era tutto chiuso... non potevi vedere neanche il televisore, niente. Noi la vedevamo nascosta, perché loro mettevano quelli lì... le antenne che facevano ti facevano... tu non potevi vedere perché ti mettevano le antenne che ti facevano la figura così che non potevi vedere. Però c'erano alcune persone lì che trovavano il modo ... o come eh Noi vedevamo, non tutti, però alcuni riuscivano a comprare una ... come si chiamava... quelli che aiutano per il segnale... e noi vedevamo quei alcuni canali; rai 1.... Non tutti i canali, però rai 1 che aveva il segnale più forte. Anche di ex Jugoslavia qualcosa vedeva. E comunque era così, era ... tu non devi vedere, non devi sentire le canzoni italiane, neanche ... era così... era incredibile... sì... era una paura incredibile

Viktor, tu da quando sei nato c'era il regime, fino a quando sei venuto in Italia? O forse è caduto...?

Sì, era caduto il regime perché io sono venuto nel 96, e invece il regime è caduto nel 91.

Cosa significava vivere sotto il regime?

Sotto il regime allora... c'era una ditta di stabilimento che si facevano i fili elettrici, i cavi e tutto il resto; lavoravo con turni e ho lavorato 11 anni lì, poi otto ore poi dopo io andavo a casa. Prima ho fatto le medie, la scuola industriale si chiamava; per quelli lì che per fare i motori delle macchine, meccanico tipo... però una scuola... c'è... in teoria perché in pratica... perché quando siamo usciti dalla scuola non riuscivamo a competere... nel senso... a ... io avevo fatto la scuola però non mi hanno messo in quel profilo lì, in quegli stabilimenti lì, però mi hanno chiamato e mi hanno messo in quegli stabilimenti che non avevano niente a che fare con la scuola... comunque... ho lavorato lì 11 anni. E la vita privata... niente, uscivamo con gli amici, dopo il lavoro, facevamo il giro nelle piazze di Scutari. Era un'abitudine che la nostra città soprattutto nel tempo dalla primavera, estate,

fino autunno dove c'era il sole... quasi ... non dico quasi però quella piazza lì usciva la gente ed era pieno di gente che facevano un giro da... diciamo forse erano due... o qualcosa in più... era una piazza dove c'erano i negozi, i bar, e cosa facevamo? Con gli amici camminavamo su e giù. Per esempio: camminare, da dove c'è il ponte di Cassano fino al semaforo qua. C'era quella piazza lì come quella principale e facevamo tutto... parlavamo, ci vedevamo, vedevamo le femmine... ci mettevamo, poi con gli amici ci fermavamo lì, vedevamo chi passa, chi non passa e così via. Questa cosa qua. Un'ora eh e anche di più che facevamo questo... (giro) qualcuno entrava e beveva qualcosa, mangiava qualcosa e altri giravano e facevamo questa cosa qua. Ma era una cosa bella nel senso che gente... perché un paese piccolo che ci si conosceva quasi tutti. Gente parlava, rideva... si salutava e comunque era questo... tutti... perché i vestiti erano quasi uguali... perché c'erano i negozi però nei negozi erano un tot di vestiti e basta... usciva per esempio... una maglietta e quella maglietta lì era per quasi tutti... perché non c'erano quattro o cinque tipi di maglietta... comunque era come... era un'uniformità incredibile... mi ricordo quando il mio babbo lavorava nei ... lì mandavano i vestiti nuovi lì mandavano lì perché lavoravano nei laboratori e mi ricordo che il mio babbo lì quando uscivano queste cose nuove li comprava e quando arrivava era pazzo di gioia perché portava qualcosa di nuovo, qualche vestito, qualche,.. e così...

Mi hai spiegato molto bene com'era la vita là, com'è stato il viaggio, i tentativi, l'arrivo e.... ti volevo chiedere: ti manca l'Albania?

Allora quello era... ti volevo dire qualcosa del cibo: perché mancava il cibo, cosa più importante hai capito. Io... quello che dovevano comprare il latte cosa facevano? C'erano alcuni negozi di latte, la gente si alzava, usciva fuori dalla mezzanotte, andavano dove c'erano i negozi di latte per mettersi in fila perché non c'era il latte per tutti. Comunque, chi si metteva primo nella fila, quelli dei primi potevano prendere il latte, invece gli altri, perché non c'era latte per tutti; così era anche per il cibo. Noi avevamo il tesserino che non potevamo andare in negozio per comperare per esempio 3 kg di carne o 3 kg di formaggio, perché non c'era. Loro ti davano un tesserino e in base di persone quando ogni famiglia aveva tot persone a casa, loro ti mettevano eh... in mese... due volte in mese tu devi con quel tesserino lì devi venire a prendere il ... il carne... anche il... il formaggio... capisci o no? Era poco, pochissimo... non... e quella era la situazione per quanto riguarda la situazione economica perché era incredibile

Tra gli amici si parlava, ma con molta attenzione... perché è successo perché tu hai un amico di pelle, però è successo che tu parlando con il tuo amico che pensavi che da lui non esce niente, poi l'hanno messo anche in galera perché era amico che era andato a spiare. In Albania è successo che il fratello ha denunciato il fratello poi l'ha messo in galera. È una roba terribile. Era una agitazione propaganda si chiamava, che se volevi tu con il tuo amico, andavano lì dalla polizia e dicevano: guarda che Viktor ha parlato così e così contro il regime, ha fatto questo etc. ti mettevano in galera. Bastavano due testimoni che denunciavano però anche cose che non erano vere, e ti mettevano in galera. Tante famiglie si sono rovinate. Era, si chiamava "interni": tutti quelli che erano contro il regime che avevano espresso, ti mettevano in galera, poi la famiglia lo prendevano da lì a Scutari e lo mandavano in sud di Albania, nei paesi che erano dei lavori pesanti ed è successo così. Tutti quello che parlavano, che erano denunciati da qualcuno li mettevano in galera, oltre che li mettevano in galera la famiglia era perseguitata. Lo prendevano e lo mandavano lì nei paesi lì che erano paesi in montagna, dove proprio si lavorava la terra... comunque in condizioni molto difficile. E funzionava così. Per creare un po' quello del regime, hai capito com'era?

Viktor, facendo un salto verso l'oggi, cosa ne pensi dell'Albania? È la tua terra, come la vedi in rapporto all'Italia?

Beh, per me c'è la nostalgia sempre, sinceramente perché metà di vita l'ho fatta in Albania, quasi adesso... io sono stato 35 anni mi sembra se non mi sbaglio... 30 anni più o meno... 30 anni in Albania e 30 anni qua (24 anni ho fatto qua in regola) ... diciamo, c'ho la nostalgia per il mio paese, tutto il... La giovinezza, la ... i miei amici che adesso non so... c'è... sono anni che non li vedo... siamo sparsi... non... con pochi ho... anzi solo con uno che è in Svezia. Con gli altri che avrei... c'è... sento di... sento il bisogno di vederli, di parlarci, però non sono riuscito perché anche loro se ne sono andati; qualcuno in Albania perché anche altri sono emigrati. Eh, però ho... cosa devo dire: adesso siamo con la famiglia qua da quasi 30 anni... in Albania i miei sono rimasti poco; ho uno zio, due zii della mia da parte della mamma e uno zio da parte del babbo... e sempre la nostalgia c'è, ho voglia di andare in Albania sinceramente, anche se le cose non funzionano, c'è uno Stato che non funziona... cosa ti devo dire? C'è la corruzione; abbiamo sofferto per i documenti e per qualcosa anche per le cose banali, ti fanno girare qua e là... quello che ti fa un po', ti toglie la voglia di tornare in Albania (ride) sono queste

cose burocratiche... per amministrata di Però è sempre nostalgia c'è, la voglia di andare, di vedere e di girare. Però c'è anche questa cosa qua che quando vado lì, se sei da solo vedi un po'... c'è... mi sento un po'... un po'... straniero. Un po' straniero perché tu non ha più gli amici che avevi prima... che hai vissuto prima, poi ci sono le nuove generazioni, quelli che hai conosciuto non ci son più, sono morti e ti senti un po' straniero (ride). Quando sei da solo eh, perché mi è successo: vai in piazza lì tanto per uscire però se non trovi uno che riconosci, se l'hai conosciuto di bere un caffè, di parlare, di senti un po'... l'Italia è la nostra seconda patria

Ti senti metà e metà?

Più o meno sì. Adesso noi siamo qua, mi sento più italiano, perché lavoriamo qua, ho la famiglia qua, più gente che conosco sono qua che in Albania, che lavorano qua. In questo senso mi sento più in italiano. Più italiano per questa cosa qua perché lavoro qua e c'ho la famiglia qua. Anche gli amici, i parenti sono tanti tutti qua... e poi anche per il futuro la mia vita è qua perché comunque non penso di tornare in Albania. Non c'è la prospettiva di tornare. Io sono qua con i miei figli, i miei nipoti. Dare loro una mano poi dopo quando abbiamo bisogno speriamo che ci danno una mano e così via... perché io dalla mia vado quando c'è la possibilità, la nostalgia, mi fa piacere andare sempre e comunque, però quel senso lì la bilancia per tutte le ragioni che ... forse la bilancia è un po' dall'Italia. La cosa principale che mi fa scegliere questo paese è perché purtroppo lo Stato albanese non ci dà ancora le sicurezze e le condizioni per sentirsi nel proprio paese. Capito? Queste cose qua che ti fanno un po'... non dico di dire: mi vergogno di essere albanese, però queste cose qua... lo Stato ti fa un po' sentire un po'... di sentirti male... per esempio quando vai nel tuo paese di trovi sempre in difficoltà anche per le cose banali che normalmente devono funzionare facilmente: la burocrazia terribile e tante cose altre, per la Privata che ancora non abbiamo preso.

Per quanto riguarda la lingua, l'albanese è la lingua materna, l'italiano l'hai appreso dopo, però parli benissimo in italiano, l'hai imparato molto bene, ma è la lingua che senti tua?

Sinceramente mi viene di parlare sempre nella lingua della mia mamma, sempre in albanese, anzi... quando io cominciavo a ero in Italia e non avevo imparato bene l'italiano, io sempre parlavo prima in albanese: lo pensavo in abanese per poi esprimerlo in italiano. Comunque mi è rimasta sempre quella cosa lì, anche perché io ho voluto

sempre di fare in modo di non dimenticare la lingua ai miei figli, la lingua madre. Abbiamo sempre fatto così. E il pensiero mio era di non farti perdere la lingua perché i miei figli erano arrivati in Italia a 7 anni. E la N. era anche più piccola, aveva, se non sbaglio, 5. Comunque loro sapevano l'albanese ma entrando qua, cominciando la scuola potevano anche perdere; comunque, quando i miei due figli venivano a casa e mi dicevano in italiano: tatata, mi parlavano e dicevo: cosa stai dicendo? Io non capisco in italiano, mi pare in albanese, e poi loro parlavano in albanese e così siamo riusciti, tutti i miei due figli parlano bene l'albanese. Siamo riusciti a tenere la lingua.

Ti feriva il fatto che i tuoi figli parlassero in italiano?

No, no. Il mio scopo principale era non dimenticare la lingua madre. Poi, mi faceva piacere quando parlavano in italiano, normale

Pensi ancora oggi prima in albanese, o ti viene naturale parlare in italiano?

Fino ad alcuni anni fa sì. Adesso... perché adesso visto che... io ho anche i miei genitori qua, no. Prima parlavamo anche in albanese, io e la mia moglie... però adesso, ultimi anni... c'è la bilancia è sbilanciata verso la lingua italiana perché adesso parliamo italiano più che ... voglio dire che: ti viene da parlare per prima in italiano, anche a me, e mia moglie. da esprimerti in italiano. Perché non c'è più quel desiderio che avevo prima di fargli imparare, no imparare, ma non dimenticare la lingua ai miei figli. E comunque io parlavo in albanese ai miei figli finché loro adesso sono cresciuti e hanno anche la lingua albanese, se sono riusciti a tenerla comunque. E dopo questa abbiamo iniziato a parlare di più anche fra di noi in italiano, perché adesso ai miei figli che sono cresciuti non posso dire: parlo in albanese, perché loro sanno già l'albanese; adesso è questione della mia nipotina però non.... Non riusciamo a parlare in albanese. Parliamo sempre, quasi sempre in italiano

Oggi ci sono delle cose che pensi che possano esistere solo in albanese e non in italiano?

Beh... adesso... più o meno potrei dire come in albanese anche ... però ci sono alcune cose che non vanno sinonimo, voglio dire, fai fatica a... tradurre il senso... come... significativo. Come significato fai fatica a tradurre. Ci sono alcune cose che tranquillamente puoi tradurre perché vanno bene con la lingua italiana, ma altre cose che fai un po' fatica. Mi è successo anche a me di dire: ma come si dice in albanese... in

italiano e viceversa e io facevo fatica di arrivare, di spiegare e di tradurre, pure cose che si potevano capire. Non sempre tutte le cose...le puoi tradurre con il significato dell'italiano e dell'albanese. Arrivando qua in Italia abbiamo aperto gli occhi, aperto la mente perché in quella cosa lì, in quel regime lì, ti dicevano è questa la via, è solo questa e non c'è un'altra via. Era solo questa, e proprio a noi era fissato, c'era fatto il lavaggio del cervello che dovevamo così, era la propaganda e tutto. Anche tu puoi.... Era un lavaggio del cervello che tu cominciavi a pensare che proprio è così, come ti dicono loro che è solo così. Devi pensare così, dire così, e comportarti così. E invece non era così, capito? Venendo in Italia, vedendo il mondo, aprire gli occhi e tutto il resto, noi abbiamo cambiato i sentimenti, la nostra mente...

E il modo di dire le cose con tua moglie è cambiato da quando siete qui?

Sì, tutto. Poi anche il problema del vestito, dei vestiti... in Albania la mia moglie c'è... chi metteva i pantaloni corti era una puttana... c'era questo pensiero, questo... capisci o no? O per esempio chi parlava un po' così che erano allegri, chi parlava liberamente per esempio, parlavano anche con gli uomini perché la donna con gli uomini normalmente non doveva parlare, hai capito? Che non conosce, però anche questi ragazzi qua anche negli ambienti di lavoro che parlavano, che venivano che ridevano... però alcuni dicevano: guarda quella puttana lì che va, che va con quel ragazzo lì e così cosa. Comunque, queste cose qua arrivando in Italia, poi i vestiti... la donna doveva vestirsi in un certo modo, poi arrivavano qua per la prima c'è anche la mia figlia ha messo gonna, minigonna. All'inizio sinceramente non mi sentivo bene, però pian pianino perché sempre non è che un vestito può giudicare una persona... hai capito? Un pregiudizio proprio... però queste cose qua le capisci pian pianino e all'inizio anche noi abbiamo sofferto un po' perché venendo da quel mondo lì avevamo un po'... ci erano rimaste queste cose qua... però poi capisci che non è la minigonna... non so dire anche che... che puoi valutare una persona, hai capito? Sono altre cose che sono primarie.

Ci avviamo per la conclusione, però ti volevo chiedere se sia stato difficile lasciare il tuo paese?

Sinceramente... non lo so... io ero figlio unico, no? E poi quel periodo lì sono scappati tanta gente per le condizioni che erano e tutto il resto. Però quegli anni lì era ancora la propaganda che... il regime era caduto ma erano sempre quelle facce lì che dicevano: no

ma adesso facciamo quello, facciamo quell'altro... cominciamo... ritornare, la paura... e comunque però era anche quelle usanze lì che stanno andando via tutti, stanno lasciando i genitori. Era un po', c'è, lo vedevano come una vergogna per i figli che andavano fuori perché non si lasciano i genitori da solo, capito? In quel senso lì io... per di più io che ero figlio unico e se per esempio se avevi altri fratelli, potevi stare uno e gli altri potevano andare; invece, io ho preso la decisione con più sofferenza, per di più per le cose che dicevano la gente, no. Però sofferenza perché stavano da soli, anche se avevano l'età. Però quando sono scappato era la preoccupazione per la famiglia, per avevo in mente questa cosa qua di andare via, di trovare di lavorare, di fare, hai capito? Perché non mi trovavo nel mio paese, non potevo fare qualcosa, non riuscivo a fare niente. Il pensiero o che... non è che io sono andato via nel '96, comunque nel '91 sono arrivato in Italia e ho visto tutti quelli con i barconi, con la nave che arrivavano... erano quasi 5 anni e sapevamo qualcosa di come funzionava in Italia... perché erano 6 anni che avevano emigrati, si vedevano anche i risultati che lavoravano, che portavano.... E in quel senso lì: io avevo il pensiero qua di andare... di mettersi in lavoro, di lavorare, di mettersi...

Non hai mai pensato che saresti potuto morire?

No, mai. Era questa voglia qua. Sembrava lo scafo come una gita, sì in quel senso lì. Sinceramente, mai non l'ho pensato che potevo anche, mai anche se sono morti tanti. Perché avevo questo pensiero qua, avevo sempre l'idea di andare e fare qualcosa. Mai mai. Adesso però, adesso che dopo anni e anni quando penso dico: sai che ho rischiato la vita? penso veramente. Ma a quel tempo lì non mi interessava niente. Era la situazione che ti fa pensare e non riesci a penserei ai pericoli. Vai lì a trovare qualcosa

Hai avuto momenti di solitudine?

Tantissime volte. Io ho lavorato un anno e mezzo a Torino però era proprio era... per di più mi mancava... mi mancavano i miei, i figli, mi mancava tutto. Dicevo dai, allora prendi anche questo mese. Prendi anche questo mese perché avevamo bisogno per i soldi, poi decidiamo. Tornerò. Poi veniva il giorno che mi dava lo stipendio, e pensavo... poi... mi stringevo e dicevo: dai facciamo qualche giorno, ma la mente pensava sempre di tornare perché ero pieno di nostalgia, di andare, di vedere e riabbracciare. Questo era. E poi finalmente è successo quello là che mi hanno preso e in quel senso ho fatto un po' di festa, non l'ho fatto io di mia iniziativa, ma l'ha fatto la polizia...

I tuoi genitori ti hanno mai detto non ripartire, di non andare? Sei stato mai frenato?

Sinceramente no, perché il mio viaggio si è fatto.... No, sai perché? Io avevo in mente questa cosa qua però non ne avevo parlato con nessuno. Io avevo in mente di scappare, però dovevo trovare il momento giusto e quel momento lì è arrivato e non ho detto a nessuno, era una sorpresa per tutti. Arrivato quel momento lì, io solo che ho detto: ero con il mio nipote, quello che non sta bene adesso e lui mi ha pagato lui i soldi del gommone e gli ho detto: un giorno prima, due giorni prima abbiamo parlato un po' e lui ha detto che abbiamo la casa in Italia e non vi dovete preoccupare. Invece la mia moglie era del suo babbo... era la festa del paese del 25 aprile la festa del paese della mia moglie ed era là e non le ho detto niente. Sono scappato così. E sono scappato così, non era facile però avevo preso questa decisione

Hai chiamato una volta in Italia?

Parlavamo una volta al mese. Non c'erano i telefonini... un casino, parlavamo una volta al mese con i miei genitori, con mia moglie. I sacrifici ne abbiamo fatti, tanti, perché voglio dire... abbiamo solo lavorato, lavorato e basta... che ... non è che abbiamo fatto una vita... lavoro-casa-lavoro... un po'.... Non siamo usciti neanche... poche volte per una pizza... però sempre di cercare... di creare un po' di benessere per i figli. Abbiamo pensato un po' più lontano: facciamo questa vita un po' stretta perché poi domani avere qualcosa. E così è stato. Adesso i nostri figli hanno questa possibilità: possono andare a mangiare la pizza ogni settimana... anche noi adesso usciamo di più, abbiamo creato più stabilità. Comunque siamo contenti e importante è di star bene, di essere c'è... di accontentarsi per quello che abbiamo è una cosa importante. La vita sono le cose piccole che danno la soddisfazione. Comunque, per adesso siamo contenti, dobbiamo lavorare ancora un paio di anni, speriamo di stare bene con la salute e riusciamo a fare qualche viaggio per vedere l'Italia e speriamo un po' più lontano.

Intervista Hadi

Mi potresti raccontare com'era la tua vita in Egitto?

H.: Allora, sono nato in Egitto, gennaio '64. Sono laureato in commercio. Ho studiato 18 anni, sono l'ultimo in famiglia. Eravamo nove fratelli, di cui una sorella sola. Stavamo, diciamo, in una famiglia normale, non abbiamo avuto problemi economici, eccetera, eccetera. Ero il figlio più preferito per tutti quanti, soprattutto per la mamma, perché ero il più piccolo. Il più piccolo, esatto. Poi ho conosciuto mia moglie, quando ero nel quarto anno dell'università e lei era al primo anno in un'altra università, poi siamo stati assieme due anni, poi siamo stati fidanzati.

Poi io non pensavo di lasciare l'Egitto perché stavamo bene, nel senso che non avevo bisogno di andare in nessuna parte. Poi, un giorno, c'era un amico di un mio fratello, diciamo il migliore amico di uno dei miei fratelli, che aveva un ristorante in Olanda... è venuto in casa una volta che io ero al militare, perché da noi il militare è obbligatorio, e ha detto: “Quando finisce il militare, vuoi venire in Olanda?” Io non avevo pensato a cosa devo fare il futuro... Vado avanti, avevo nessuna idea. Avevo l'idea di lavorare lì. Poi un amico di mio fratello aveva detto “vieni in Olanda, che c'è un ristorante con un appartamento sopra”. Nel frattempo avevo parlato con la mia fidanzata. Ha detto che aveva due zie qua in Italia e la sorella che è sposata, che era qua, e un fratello. Mi ha detto perché tu devi andare in Olanda? Devi andare in Italia. Allora, tra parentesi, era il mio sbaglio di venire qui in questa città...

Questo è il primo lavoro che ho fatto: facevo dalle sei del mattino. Iniziavo a lavorare, era colonna non so se finivo a lavoro alle sette e mezza. Finivo a lavoro alle sette e mezza, non mi ricordo male. Poi ho visto, dopo due o tre settimane, questa è la vita. Mi sono spostato dal mio paese a venire a lavorare. Io lavoro manuale, mai fatto. “Ma perché sei venuto”? Mi domandano. Io lavoro manuale mai fatto in vita mia. Quello che facevo? Studiare. Prendevo i soldi dei genitori, dei fratelli. Facevo quello che volevo: giocavo a calcio.

Una cosa molto importante è che il fratello di mia moglie una volta, ero in casa, e mi ha detto: “fai la pasta al pomodoro”. Allora, per farti capire che questo qua, più avanti, riesci a capire come è andato a finire, io ho messo, diciamo, due bicchieri d'acqua, una pentola. Alla fine è diventato così una pasta. Poi, con la gente con cui ho lavorato, con la gente con cui ho abitato, ho visto la vita tutta diversa dalla mia, tutta diversa da quello che

immaginavo. Gente delinquente, se questa parola posso dire, da tutte le parti non sono pulite, non c'è rispetto. Pensavo: devo tornare indietro. Questa qua non è la mia vita, questa qua che non riesco a convivere con questa gente. Quegli anni lì, domenica Milano morta, tutto chiuso: non c'erano i cinesi, non c'erano i centri commerciali, i supermercati non esistevano. Domenica, proprio Milano morta. Ho detto: "Ma quando posso andare a comprare qualcosa"? Comunque è passata così, ho lasciato quel lavoro perché non ce la facevo più a seguire. Poi, pure le stanchezze le sentivo, perché... mai fatto una cosa del genere... Poi piano piano mi sono spostato ad abitare nella zona Bovisa di Milano se la conosce con altre persone... due più grandi di me... erano sopra trent'anni tutti e due erano sposati... siamo abitati lì in una casa grande eravamo tranquilli A quel momento sono andato ho trovato un lavoro a fare il lavapiatti... questo era una cosa molto importante da un ristorante si chiamava La Mimosa. Questo ristorante è molto importante per il resto della mia vita perché il titolare era lo chef. Sono stato con lui due anni, facevo il lavapiatti e lui mi diceva: la lingua era quasi zero, comunque mi diceva: "stai lì al lavandino, non toccare niente". Lui era bravissimo, era un ristorante, era famosissimo. Quasi metà della squadra del Milan andava lì a mangiare. Erano solo quegli anni lì, i ristoranti lavoravano fortissimo, non come adesso. C'erano ristoranti dappertutto, cinesi dappertutto. Nella cucina c'era lui e un ragazzo si chiamava Massimo. Non riesco a dimenticarlo. Poi ho fatto l'aiuto del lavapiatti. Poi questa era tanto per andare avanti. Poi, nel 2000, sono andato a lavorare in un ristorante, il Time Out, che aveva 9 catene e un ristorante. A San Giuliano sono andato a lavorare con loro fino al 2004-2006. L'hanno venduta ai cinesi, come normale. Poi avevo pensato di fare una cosa per conto mio. Per loro ho avuto una pizzeria in zona via Palmanova. Poi ho deciso di vendere... è fallito. Questo è il concetto più grande; dettagli tanti però, se mi domandi, fammi domande!

Allora ti faccio queste due domande: se mi puoi raccontare, se ti va, un po' come era la vita prima di partire e poi perché quindi hai scelto proprio l'Italia... ho capito che è stata più tua moglie che aveva dei contatti, giusto?

Allora io sono venuto nell'89 e poi dopo un anno e sei mesi abbiamo deciso per telefono di sposarci. Sono stato quasi 3-4 mesi. Lei era incinta. Poi sono partito, sono tornato indietro, poi quando sono tornato indietro è nato R., quando lui aveva 10 mesi, e lei è venuta qua. Da quel momento non siamo mai stati separati. È stato un caso qualche mese, perché il lavoro era calatissimo. Abbiamo deciso di rimanere e di vedere come andava...

In Egitto... la mia... Allora, studiavo e giocavo. Non so che interessi dire, io ero molto, molto, molto bravo nella scuola. La verità, la verità è che nella mia città eravamo cinque sei quelli più bravi. Dopo di che, devi scegliere l'università, perché aspettavo di fare ingegneria. Invece qua, allora, io la vedo così, ma so che gli altri come la vedono. Ho passato più anni nella mia che qua, che in Egitto. Però un giorno di là vale per me quasi un anno, anche di più qua. Perché lì ridi, scherzi, hai tanti problemi, ridi. Grazie a Dio che ci sono loro adesso. Però prima sai che domani non sai cos'è. Il lavoro può sparire domani. Oggi hai lavoro, magari domani non c'è più lavoro. Sempre quella paura che ce l'hai dentro, che domani il lavoro magari non c'è. Se non c'è il lavoro, cosa farai? Invece in Egitto, se non ce l'hai, non hai problemi: ci sono gli amici, che c'è la famiglia. Se hai bisogno di soldi, la trovi subito. Quindi la paura di domani non ce l'hai. Se anche non ce l'hai, non hai neanche una lira. Sei al bar, stai guardando la partita, ridi, scherzi e la serata passa. Invece, quando sei fuori dal paese, sto parlando di me stesso. Quando sei qua, se non hai una lira in tasca, non riesci neanche a guardare la partita.

Senti di aver fatto fatica a stringere dei rapporti qui?

Allora, per gli italiani ho trovato sempre l'aiuto; ti davano una mano per la lingua, perché l'aiuto era sempre per la lingua. Ti davano una mano per la lingua, se anche sbagli, ti aiutano. Per gli egiziani, purtroppo, magari ... Perché magari io ho conosciuto una famiglia irrispettosa.. eh... le piccole cose che mi facevano stare male... eh... io ti rispetto, tu mi rispetti tipo, allora...(ride) Quando ho conosciuto gli egiziani ho scoperto che sputano per terra (ride). Quando l'ho visto, così, ho detto: “Ma devo vivere con questa gente?” Ho telefonato a mia moglie e le ho detto: “Ascolta, o torni indietro o vai avanti, vedi te.” Molto, molto difficile, davvero a comportarsi come gli egiziani è molto difficile. Poi c'è una cosa magari che non riguarda me, io mai nessun titolare del lavoro mi ha mandato via; sono io che ho deciso sempre di lasciare un lavoro... In Francia o in Germania l'egiziano ingegnere fa l'ingegnere, invece qua gli ingegneri fanno gli operai... Io non avevo pensato di lasciare l'Egitto, solo che è stato un caso, come hai detto, all'inizio dell'amico di mio fratello. Poi le cose sono allargate: è entrata in mezzo mia moglie, la mia fidanzata. Le cose si sono allargate. Allora eravamo in decisione, però ti dico una cosa che io l'ho detto sempre... quando sei fuori dal paese, il corpo smette di essere straniero. Cioè, vivere lontano dal tuo paese, il fatto di vivere in un altro paese che non è il tuo. Io lo dico sempre, una frase l'ho detta all'Italia. Io lo dico sempre all'Italia come

una persona va dietro le donne, che gioca a carte o droga. Quando uno fa queste tre cose e va nel mezzo, non riesce a staccarsi. Uno che piace le donne qualunque, uno che gioca d'azzardo, non riesce. A staccarsi è lì uno che è drogato, non riesce. L'Italia è qua, quando sei qua non riesci a staccarsi... Allora devo lavorare, sono fuori dal paese, devo lavorare, devo pagare l'affitto, devo mangiare. passa, l'anno e non hai la lingua. Cominci a scoprire, cominci a parlare la lingua, un anno dietro l'altro, un anno dietro l'altro, passa un anno, passa un anno e gli anni passano Torno indietro a fare cosa? Gli amici ci sono ma non ci sono più. Torno e ho perso tanti anni della mia vita. Tutto il mestiere che ho in mano, vado a fare cosa? Inizio dallo zero? Dallo zero di là di là sei lo zero qua. Oramai poi per me, nel mio caso, è arrivata mia moglie poi è arrivato lui, è arrivato Mudi. Allora, la catena è cominciata. Però, fino adesso ho 60 anni, poi ho 61. Ho sempre dentro di me dovuto tornare a vivere di là. Sempre loro mi sentono ridere, scherzo. Quando sono lì, e qua dicono che sono nervoso. Mi fai Domande?

E ti volevo chiedere a proposito della lingua: com'è stato imparare l'italiano? E poi un'altra domanda, com'è il rapporto con l'italiano?

Noi abbiamo imparato la lingua però abbiamo sempre quel problema della B B B. (ride) Abbiamo parlato a voce, io fino adesso rido perché... Fino adesso non so questa parola: baletti. Come Si scrive con la B o con la P. Tante volte quando solo al lavoro penso in italiano e escono le frasi in italiano. Il comportamento, le frasi che dico, il comportamento con gli italiani sembra pensare con l'italiano. Invece, in casa, ma la maggior parte delle cose che penso in testa, prima di parlare in arabo, sempre sempre. Ma al lavoro, senza volerlo, tu mi hai fatto notare una cosa: ho contatti con tanta gente a lavoro. Al lavoro ho contatti con italiani, quindi il pensiero è sempre l'italiano.

Ci sono delle cose che potresti dire solo in arabo che non esistono in italiano?

Non riesci proprio a tradurlo perché esiste solo in arabo: lparolacce, l'unica cosa è che le parolacce sono diverse, sono molto diverse. Per quello le parolacce sono egiziane. Allora tu devi fare la differenza tra l'arabo e il dialetto egiziano, che tu sai l'arabo è l'arabo standard. L'arabo puro tutti parlano, invece gli egiziani abbiamo il dialetto. Non è allora, se parli del Nord Africa, loro sanno il proprio standard e riescono a parlare. Invece, gli egiziani riusciamo a parlare l'arabo puro, però abbiamo un dialetto che tutti in Nord Africa riescono a capirlo a parlarlo, perché ci sono i film, le novelle. Tutti gli egiziani che loro

guardano riescono a parlare. Quindi noi capiamo, loro non riusciamo a capire, invece loro capiscono benissimo. Per quello ci sono solo le parolacce. L'arabo non posso tradurlo in italiano, il dialetto egiziano non posso tradurlo in italiano.

Invece, quanto è stato importante per voi trasmettere la lingua ai vostri figli?

Allora, all'inizio era per studiare tutti e due, sia l'arabo che l'italiano, per tenere il filo tra il loro paese di origine e qua. È stato un caso molto importante. Ha fatto smettere a me di andare avanti a farli imparare la lingua araba. Sono andato al Consolato (egiziano) e ho detto: voglio presentare la domanda, per lui (il primo figlio, R.), la richiesta per fargli fare l'esame della prima media, e mi hanno detto: “no, perché bisogna finire la scuola elementare” ... e io, “sì, ma lui ha finito”, “no bisogna fare la sesta” “sì, ma lui ha fatto i cinque anni perché era cinque anni quando lui ha preso il certificato” “no no no l’attestato deve farlo”... Quando vedo un muro di gente che non capisce o ti prende in giro e fa finta di non capire... “ascolta signora, sono qua perché volevo che i miei figli imparavano la lingua araba, per mantenere il filo tra i paesi, invece per colpa tua, per colpa della gente ignorante giù, io ho chiuso... non voglio che loro imparino questa lingua di” loro sono andati avanti comunque con la mamma...mi interessava che loro andavano avanti con due scuole, capito? Perché allora quando sono qua non sapevo mai quando torno indietro, volevo che avevano qualcosa in mano...però quando ho visto che non vale nulla... ho detto vabbè, lascia stare la scuola egiziana, l’importante è che a casa si parli arabo... alla fine però hanno vinto loro che parlano italiano (ride).

Intervista Menna

Mi Potresti raccontare com'era la vita in Egitto prima di venire in Italia?

Per la mia vita personale ero un'insegnante d'arte, la mia vita era una vita normale, vado al lavoro, dopo torno a casa. Anche ho fatto qualche studio, ho studiato anche il pomeriggio dopo che finisco il lavoro, io vado per fare una scuola di studiare proprio come si chiama, la calligrafia araba, come si fa l'arte della scrittura.

Ah, bellissimo.

Sì, perché nella lingua araba è un tipo proprio preciso d'arte. Perché nell'Islam, magari nel periodo islamico, non fanno disegnare magari la figura umana, per quello hanno scelto di disegnare proprio la scrittura, come si vede sulla moschea, sulle palazzine antiche. Ma questo tipo d'arte è proprio un'arte anche geometrica proprio. Ci sono delle altezze, delle cose, delle misure a ogni lettera, come si scrive, come si fa. Questa scrittura era diversa da un paese all'altro. Perché ci sono tanti paesi islamici, perciò ci sono tanti tipi d'arte: quelli più famosi magari sono quelli che erano nell'Iraq, l'Iran, magari queste parti del mondo.

Benissimo, benissimo. Invece voglio dire una cosa, io ti farò delle domande, scegli se ti va o meno di rispondere, sentiti libera, d'accordo? Ti volevo chiedere qual è stato il motivo per cui hai deciso di lasciare l'Egitto e venire qui in Italia?

Eh, perché sono sposata, allora sono venuta con il mio marito.

Ok. E com'è stato il viaggio?

No, per me era un po'... un po' diverso perché abbiamo fatto proprio come si chiama... l'atto di matrimonio... dopo lui ha fatto tutte le documentazioni qua nell'Italia, allora sono venuta con il vestito bianco... (ride)

Ok... c'è stato un ricongiungimento?

Sì.

Ok, benissimo e com'è stato invece poi l'arrivo in Italia?

ehh Il primo periodo proprio mi sento proprio come se fossi depressa, perché non è depressa... ma mi sento dentro magari un po' male perché sono arrivata a luglio: allora da ottobre, novembre, dicembre è cominciato a diventare buio, io non ho abituato a questo tempo, proprio non abituato a non vedere il sole tutti i giorni, magari per giorni non vedo il sole... Perché il giorno invernale è così qua, ma con il tempo sono abituata... questa è l'unica cosa che mi ha dato fastidio, invece per la lingua magari non ho avuto tanti problemi perché quando sono arrivata, sono arrivata a luglio, a settembre ero a scuola. Il mio marito da quando sono arrivata mi ha detto che c'è un amico che sta facendo un corso d'italiano. Lui mi ha detto così perché ero da sola ancora, non avevo figli, non avevo niente... allora magari così per non essere sola, allora lui ha cercato questa scuola, ma per fortuna lui sa dove è la via, più o meno, ma non sa proprio perfettamente dove è la scuola. Siamo andati lì, abbiamo chiesto nella zona, ho trovato c'è una scuola solo per donne straniere, proprio era a "Casa di tutti i colori" qua a Milano. Questa scuola era molto bella perché a questo periodo non fanno solo scuola, nel mattino fanno il corso italiano, dopo era una scuola di volontari proprio. Il pomeriggio fanno altre attività, proprio magari fanno un corso di cucina, un corso di cucito, un laboratorio di questo, di quello. Allora era molto bello.

Come ti sei trovata qui in Italia, all'inizio?

Il primo periodo, magari quando sono andata a scuola, c'era una ragazza algerina con me e dopo, anche il mio marito, da quando sono arrivata, lui mi ha mandato subito la moschea, c'è quella di via Padova, vicino a me, perché prima era via Monza, allora era molto vicina. Sono andata spesso, magari ogni venerdì. Anche andare, magari, per avere una compagnia, perché ero da sola e ora conosce altre persone. Allora, il centro culturale o la moschea è l'unico spazio per chi può conoscere gli altri. Ti dico una cosa, ci sono magari dei momenti che non sono stati belli, perché io quando ho avuto la mia prima gravidanza, ho avuto un aborto, sono andata all'ospedale. Ma a questo periodo non sto parlando bene l'italiano. Allora, io ricordo, l'infermiera sta chiedendo a me del pasto, cosa voglio mangiare, questa cosa, ma io proprio anche se conosco qualche parola, ma io non voglio parlare perché non voglio parlare male, (ride) allora c'era il mio marito, ho guardato a lui e ho fatto segnare, ho fatto con la mano così e c'è lui, allora, ehh no, ma il mio marito ha cominciato a ridere, lui mi ha detto, lei pensava che tu sei sorda muta,

allora lei ha cominciato a farmi con la lingua del segno, per quello, Ho deciso di imparare l'italiano perché io non sono sorda muta. (ride)

Certo, certo assolutamente.

L'altra cosa, ero nel... era anche il primo periodo, ero nel supermercato. Non c'erano tanti musulmani qua, non c'erano tanti stranieri a Milano come oggi. Ma ero al supermercato, ma io quando vado al supermercato devo leggere tutto perché non so il prodotto, anche fino adesso il nuovo prodotto devo leggerlo perché, come siamo musulmani, non possiamo mangiare se c'è dentro maiale, alcol, qualcosa. Ma c'è una signora che mi ha guardato così, "cosa stai leggendo?" Per me, scusami, magari lei era ignorante, perché non sapeva che io magari ho la mia religione... ma adesso la gente è più aperta, gli stanno queste cose. Quando ti chiedono se c'è dentro l'alcol, se c'è dentro il maiale, le dicono subito.

Ho capito, quindi inizialmente hai trovato un atteggiamento più di chiusura da parte degli italiani, che poi dici negli anni un po'è cambiato, giusto?

Sì, anche io ricordo un'altra cosa. Ho avuto un incidente stradale nel 2009. Sono stata in ospedale, ma quando sono entrata, io ricordo la sera, io entrata, ma due notti dopo di me è entrata una signora anziana, perché anche gli anziani magari hanno questo atteggiamento di più, i giovani più aperti. Lei è entrata, allora l'ho salutata: "ciao, come stai?" Perché lei è arrivata durante la notte, lei non mi risponde, sta guardando male così perché sono straniera. Dopo lei continua a dire 'aia', io gli dico: "ma serve qualcosa, serve qualche aiuto?" Alla fine lei cerca...quando ha bisogno dell'infermiera. Allora lei sta dicendo: "ma dove è quello?", "È caduto", perché non c'era cosa dove si attacca sopra al letto. Allora è caduto dietro al letto e lei proprio era rotto il vaccino, non può proprio muoversi. Allora alla fine ho chiamato io l'infermiera. Lei mi ha detto, "eh, devi chiamare l'infermiera", ma non ha chiesto neanche. Allora ho fatto io, dopo ogni volta che lei voleva chiamare l'infermiera, allora lei mi chiede a me. Dopo lei ha cominciato a parlare con me, lei ha cominciato a aprirsi.... Ma lei mi ha detto, "guarda", ma quando abbiamo parlato, lei mi ha detto, "ma tu intendi rimanere con questo velo? La tua figlia vuole mettere il velo?" Ho detto, "sì, decide le". Ma lei mi ha detto, "guarda", "dai", secondo me è meglio tornare a casa tua. Sì, perché per lei così, se io con il velo allora non adatto a qui. Ho capito. Io ricordo anche due anni fa, anche da poco, ero nell'autobus e c'era una signora

avvicinata a me: “perché ti mette il velo?,” “perché è parte della mia religione, della mia cultura”. Lei mi ha detto “vattene da dove sei venuta”, dopo lei è scappata. Era come se lei volesse dirmi queste due parole prima di scendere... Prima di aprire proprio la porta dell'autobus quando siamo arrivati alla fermata.

Molto brutto, mi dispiace...

Ma comunque, dall'altro lato ci sono tanta gente carina, anche anziane.

E invece per quanto riguarda quindi l'apprendimento della lingua italiana, come è stato? Se mi vuoi un po' raccontare se è stato difficile...

Penso che il primo periodo io avevo voglia proprio, perché come ho detto ho incontrato qualche magari qualche cosa... come quello che io ho incontrato nel supermercato, quando sono stata all'ospedale, per cui io volevo imparare. Anche c'è un altro motivo, perché adesso c'è una grande comunità araba... invece quando sono arrivata non c'era nessuno. Io ricordo quando sono arrivata per andare al mercato per comprare il frutto e la verdura, prima che il mio marito andasse e chiedesse a lui, scrive così, con la lettera araba, carota, cetrioli, il cetriolo. No, io ricordo, il cetriolo proprio, io non lo so come si chiama. Quando sono arrivata al mercato, “oh, ma io voglio il cetriolo”, non lo so come si chiama. Ho incontrato per fortuna un'altra donna araba. Ho chiesto a lei, “guarda, ma questo come si chiama”? E mi ha detto “cetrioli”. (ride) Tutta la strada stava ripetendo “cetrioli”, “cetrioli”, “cetrioli”. (ride)

Benissimo, quindi avevi tanta voglia di imparare l'italiano per poter farti capire e per capire giusto un po' di più. Senti che è cambiato il rapporto che tu hai con il tuo paese?

Eh, beh, io ti dico, per il momento, per il momento, ma adesso, con il nazionale, con il nazionale stiamo dicendo così, proprio siamo diventati come specie fuori acqua. Non siamo italiani, non siamo neanche egiziani. Siamo stranieri, sia qua sia là. Perché dopo tanto tempo, fuori dal paese, magari, no, anche il nostro modo di pensare è cambiato... magari non lo so, magari perché io ho uscito fuori, ho lavorato, ho incontrato delle gente, magari ho avuto degli amici italiani... magari se fosse una donna è arrivata qua in Italia magari non ha avuto nessun contatto magari non può essere cambiata. Io ti dico una cosa: io ero in Egitto, Io appena arrivato il 28, la mia figlia Miriam mi ha detto: “Guarda, ma

tu sei tornata una mamma egiziana”, perché sono rimasta lì tre mesi (ride). Anche quando rimango qua magari per un periodo, magari quando torno in Egitto, ci sono delle cose che io faccio... ma di là non rispettano la fila, mai! Quando vado, aspetto il mio turno, ma allora devo litigare con tutti per avere il mio turno. Sì, per dirti perché non rispettate il tuo turno! ma scusa... ma nessuno ti rispetta. (Ride)

Quindi sì, noti delle differenze anche ora che torni in Egitto.

Sì, sono diverse, anche con la lingua, qualche volta magari si scappa qualche parola in italiano.

Tu pensi in italiano o in egiziano? Qual è la tua lingua in cui ti vuoi esprimere?

Ma magari quando ti dirò questa cosa... ma un po' strano, ma qualche volta sto pensando anche in italiano. Senza volerlo magari sto pensando, ma io ti dico anche: qualche volta quando torno in Egitto, perché io torno magari ogni 3-4 anni. Magari ultimamente sono andata, perché ho un figlio disabile. Magari ultimamente, quando lui è rimasto a casa non al centro diurno, sono rimasta per un po' più di tempo. Qualche volta magari anche lì mancano le parole in arabo, davvero! Sì, qualche volta sto pensando, ma cos'è questo? Succede anche quando sono appena tornata dall'Egitto... mi sento un po' bloccata.

Quindi senti che il rapporto con la tua lingua materna è cambiato?

Sì, ma dopo tanti anni, perché io sono arrivata in Italia a 26 anni, sono passati 23, 24, allora quasi metà della mia vita ho passato... Come ho detto, magari quando pensavo della mia infanzia, del passato, di queste cose, magari viene nel pensiero in arabo, normalmente.

Ok, ok, benissimo. Senti di avere dei progetti qui in Italia o pensi che ritornerai poi in Egitto?

Una domanda difficile perché io ti dico che fino a un anno fa non ho mai pensato di tornare in Egitto, ma l'ultimo anno c'è stato un po' di cambiamento proprio perché il mio figlio ha avuto problemi qua di salute. Allora lui è autistico grave, allora ultimamente purtroppo ha avuto qualche problema perché lui ha avuto una terapia, la terapia ha fatto diventare aggressivo di più. Allora è cominciato a entrare e uscire dall'ospedale, hanno detto che non c'è terapia mai funzionata... Non c'è la terapia che funziona, allora ho

cominciato ad avere problemi anche con il vicino, non gli piacciono i rumori che lui fa, con questo, con quello. Allora ho deciso di andare in Egitto. Ho fatto tre mesi, magari ho deciso di andare perché mio figlio sta meglio lì. Ho fatto tre mesi lì, dopo tornata, dopo un mese, dopo tre mesi, dopo tornata. Avanti e indietro purtroppo così, ma io ti dico prima, io non penso, guarda, ma non posso stare mai, ma io ti dico. Ci sono delle cose belle anche lì. Perché alla fine c'è delle cose belle qua, c'è delle cose belle là. Magari là vivi vicino alla natura, è una cosa molto bella. Là non hai problemi con i vicini. C'è un bel giardino, giochiamo nel giardino, facciamo tutto insieme. Mangiare frutta e verdura a chilometri di zero è una cosa diversa, una cosa che ero dimenticata.

Quali sono invece gli aspetti positivi di stare qui e gli aspetti negativi di stare qui?

Ma io ti dico una cosa: secondo me magari è un po' una questione di abitudini. Anche se io quando sono tornata questa volta, magari non è come io ho lasciato l'Egitto una volta, perché adesso tutto il mondo è aperto, quello che c'è qua magari era nel mio pensiero una volta era qua più moderno, invece adesso quando sono tornata non ci sono tante differenze, magari qua perché c'è la mia figlia, tutta la mia vita, ma come ho detto, adesso con il problema del mio figlio ho dovuto lasciare il lavoro, allora cosa manca? Perché prima avevo il lavoro, la vita, tutto, magari le mie condizioni, adesso chi dice che di là è meglio? Invece qua magari ho anche amici, ho tutta la mia vita, anche io, tutti i miei ricordi qua. I miei figli sono nati qua, al Mangiagalli. Anche il mio marito è morto al policlinico... Anche come posso dire... ho delle radici anche qua.

Con i tuoi figli parli in italiano o hai insegnato loro l'arabo, l'egiziano?

Sì, anche i miei figli. Lui è autistico, ma lui è bilingue. Lui anche autistico non parla, ma lui parla poche parole. Ma lui capisce bene sia l'arabo sia l'egiziano. Ma anche con M. c'è un'altra cosa. Abbiamo fatto un patto: parliamo in casa araba, fuori italiano. Ma comunque anche quando M. era piccola ho insistito per farle imparare l'arabo. Ogni volta che andiamo in vacanza io mi porto per fare le lezioni d'arabo. Anche quando ero piccola ho mandato un asilo lì sei mesi, ha imparato un po' l'arabo. Perché da tre anni cominciano a imparare i ragazzi l'arabo, anche a scrivere. Lei ha imparato a scrivere i suoi nomi, a portare le parole così. Ho aiutato a studiare con lei un po' l'arabo.

Quindi senti che è stato importante anche insegnare la tua lingua ai tuoi figli?

Sì, perché ho una ricchezza per loro. Perché anche per il futuro... il futuro che tu sai più lingue. Anche non solo parlare, perché ho fatto M. studiare l'arabo per riuscire a leggere e scrivere, perché è anche questo importante, perché l'arabo classico è un po' diverso. Ah, Miriam mi sta dicendo perché l'arabo classico non parla nessuno perché si usa solo a scuola, magari quando c'è un pezzo di poesia, una poeta che ha detto qualche frase, magari qualche volta io ripeto queste frasi.

Va bene, e quindi io direi, insomma, magari ci avviamo anche verso la conclusione, se per te va bene che è stata una bellissima intervista! In realtà mi hai già risposto durante l'intervista, ma senti che è cambiato il tuo rapporto con l'arabo e l'italiano?

Eh, certamente. Perché noi facciamo una variazione proprio come noi stiamo, anche l'ambiente, la lingua, tutte le cose fanno cambiamento su di noi.

Intervista Arta

Se ti va mi puoi raccontare com'era la vita in Albania prima di venire in Italia?

Allora per me ti posso dire che era bella, perché erano altri tempi, poi ero figlia unica, e i genitori lavoravano, avevano una vita abbastanza stabile, diciamo, no? Ho finito l'università e poi è tutto...

E invece come hai preso la decisione di venire in Italia?

(Ride) per amore! Mi hanno presentato questo ragazzo... io sinceramente non pensavo mai di lasciare il mio paese perché, quando uno studia... avevo finito l'università, avevo già iniziato a lavorare e mi ero trasferita a Tirana. Tutt'altra vita, insomma. Poi ho conosciuto questo ragazzo che aveva tutto, insomma, solo che era fuori dall'Albania. Poi uno fa anche due conti: cosa devi sacrificare insomma? E poi niente, sono venuta qua, la scelta era lui

C'è stato il ricongiungimento familiare?

Sisi.

E invece com'è stato l'insediamento qui in Italia? Cosa hai provato?

La cosa più difficile mia era che non avevo nessuno qua. Anche lui aveva tutta la famiglia, però io non avevo la mia, non avevo amici e lui era tutto il giorno a lavoro... poi ti trovi in un paese estraneo senza nessuno accanto, insomma. E niente, poi uno pian piano c'è... la cosa bella è che sapevo l'italiano e avevo la patente: queste erano due cose che mi hanno facilitato molto.

Dove avevi appreso l'italiano e quando?

A scuola, alle superiori, ho fatto un corso.

Quindi sapevi già bene la lingua, ed eri autonoma... hai vissuto episodi di discriminazione?

Nono assolutamente, poi anche questo è un piccolo paese e poi mio marito si era già stabilito qua e conoscevano la sua famiglia e per me è stato più facile l'inserimento.

Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, l'hai appreso in Albania, poi hai fatto sempre più pratica?

Sisi, assolutamente, con il parlare comunque l'accento... lo devo migliorare ancora (ride)

E con tuo marito hai sempre parlato in albanese o in italiano?

Dipendeva dalle situazioni (ride) sì, tutte e due...

Ok, qual è il tuo rapporto con l'albanese e con l'Albania?

Il rapporto con l'albanese è buono, lo so parlare comunque e come diceva anche mio marito, magari, se parli con uno che sta qua da tanti anni, anche se è albanese, ti viene più naturale parlare in italiano... però io a lavoro ho tanti colleghi albanesi; tante volte parlo in albanese tranquillamente. Con l'Albania avendo i miei genitori qui che ormai si sono trasferiti qua, ma... andare in vacanza magari giusto per portare i bambini che vedono il paese eh, sì. Però pensare di andare a vivere la no, magari i primi anni sì, ma ora no, difficile.

Non c'è nostalgia?

Mmm ma ti può venire qualche momento, ma nostalgia che lo sento.. mmm

Pensi in italiano o in albanese?

Ora non so che dirti... Tutte e due? Ti posso dire così.

Senti che l'italiano ha influenzato l'albanese?

Sisi, poi anche quando uno lavora, perché magari prima quando non lavoravo ed ero sola a casa con i bambini era diverso, ma ora lo parlo tutti i giorni perché lavorando qua magari ti viene più naturale parlare l'italiano.

Se invece dovessi raccontarmi qualche episodio della vita prima di venire qua, ti verrebbe più facile raccontarmelo in italiano o in albanese?

No; anche in albanese è più facile; c'è... nel senso riesco insomma, non è che l'ho perso. Magari potrebbe essere questo: alcune parole ti possono venire in italiano, ti vengono in automatico...

Invece come prospettiva futura senti di voler rimanere in Italia o in Albania?

In Albania la vedo difficile, direi qui in Italia, al mare magari, vicino al mare...

Per quanto riguarda la lingua da trasmettere ai vostri figli, gli parlate in italiano, ma per te è stato importante trasmettere l'albanese? Com'è stato a riguardo?

È importante, sì certo, perché hanno anche cugini in Albania e l'anno scorso siamo andati, e per esempio vedevo che i grandi, perché la grande ha 11 anni e il secondo 10 riuscivano a parlare, a comunicare, e questo è un bene. La piccola che andava magari a chiedere l'acqua o cose minime no e non lo capivano e si sentiva un po' in imbarazzo e quindi, secondo me, la devono sapere, e poi è una lingua in più. Per carità, uno può dire che non è importante, però comunque è una lingua in più e nella vita non si sa mai.

Per quanto riguarda il periodo pre Italia, hai nostalgia di quel momento della tua vita?

Sì, perché quando mi sono trasferita qua, il primo anno e i miei erano in Albania, i primi periodi andavo e stavo magari un mese, cose così, e sì la nostalgia ce l'hai, anche magari dell'università che avevo tutti gli amici là, che mi dicevano: ma su vieni, si organizza qualche cena, si è diverso. Però solo questo, poi quando uno deve fare due conti: (ride) quello che hai e quello che hai lasciato. Ha aiutato tanto il fatto che sapessi già la lingua, anche il fatto per esempio: ho fatto la bimba subito, e il fatto di andare dietro a lei, in ospedale, pediatra così, ero autonoma insomma. Ovviamente saper parlare, comunicare aiuta tanto.

Va bene, ci avviamo verso la conclusione. Senti che l'apprendimento della lingua italiana ha inciso su quella albanese?

Variazione proprio come noi stiamo, anche l'ambiente, la lingua, tutte le cose fanno cambiamento su di noi.

Intervista Dritan

Allora, con questa intervista vorrei un po' approfondire la questione della lingua e anche del viaggio migratorio. Quindi, ti farò qualche domanda su come è stato il viaggio migratorio e poi il tuo rapporto con la lingua albanese e italiana, va bene? Ah, ci tengo a dire una cosa: io ti faccio qualche domanda, se vuoi puoi rispondere, se no, no. Totale libertà.

No, no, va bene, certo, io rispondo.

Allora, ti volevo chiedere innanzitutto com'era la vita in Albania prima di venire in Italia?

Allora, la vita in Albania prima di venire in Italia era... nel senso, in generale, era una vita un po' difficile, molto specialmente per i bambini, nel senso, ma per tutti, ma specialmente per i bambini, per il futuro. Poi, ognuno ha le sue, come dire, c'è chi meglio chi peggio. Nel caso mio, anche da una famiglia abbastanza, nel senso, con problemi anche di salute di mio padre, quindi una vita, diciamo, non facile. E quindi la vita, sì, sicuramente, dopo il regime, sono stati i primi anni... Io sono arrivato in Italia nel 1998, quindi nel 1991 è caduto il regime, quindi erano i primi anni, diciamo, per un bambino, perché poi avevo 17 anni. Quindi, una vita abbastanza difficile e con poco futuro.

E com'è stato, invece, il viaggio?

Il viaggio è stato abbastanza... Va bene io ripeto a 17 anni uno lo prende un po' come un'avventura... nel senso... quindi non si rende nemmeno conto. Questo è stato un viaggio difficile anche perché comunque io sono partito con mio zio... cioè avevo mio zio con me... per fortuna. Io avevo 17 anni ed è stato per me difficile, però nello stesso tempo non mi rendevo conto. E siamo partiti... è nato tutto così all'improvviso perché mio zio mi disse: "io parto" e lui faceva il poliziotto e dice: "io parto e vado in Inghilterra" E quindi io gli ho detto: "ma a me mi porti"? Ho viaggiato, nel senso, all'interno dell'Albania e gli ho detto: "Ma allora mi porti con te?" Così, e lui fa: "Se vuoi venire, vieni, ma devi chiedere il permesso ai genitori" ... perché io avevo 17 anni. È nato tutto così. Poi i miei genitori, in realtà, non volevano, però poi, per le difficoltà che si trovava prima, alla fine, poi uno, come dire, concede anche. Se ti dice di no, non ti dice mai di sì; però non ti possono fermare perché non hanno nemmeno niente per fermarli. E quindi niente, è stato tutto così, come un gioco. Nell'arco di una settimana siamo partiti da quando lui l'ha detto. E mi ricordo era è stato fino a marzo, io credo. Siamo arrivati in

Italia, che siamo sbarcati il primo d'aprile. Anche perché nel '98 in Albania era veramente brutta; era stato l'anno in cui avevano assalito, diciamo... tutte le, come si dice, i magazzini dei militari, le riserve, cioè, quindi la gente era armata in quegli anni. Praticamente, io credo non esistesse una famiglia, sia in città che nei paesi, che non fosse armata in qualche modo. Anche qualcuno per paura, quindi abbiamo rischiato veramente. Quasi una guerra civile, cioè, che poi questo fu dopo il regime, o diciamo che c'era, diciamo, fra virgolette, la democrazia, perché poi democrazia, tuttora, manca un po' in Albania.

E quindi ci fu l'occasione, diciamo, una parola di mio zio e io dissi di sì, e i miei genitori dicevano di no, ma un po' così. E poi siamo arrivati in Italia. E il viaggio è, ve lo ripeto, ora quando ci penso ... È l'unica cosa che proprio non mi dimenticherò mai, me lo ricordo proprio com'è nato e come siamo arrivati. Però in quel momento, io devo essere sincero, da ragazzino... c'è... quasi non mi rendevo conto, nel senso mi sono reso conto dopo. Dovevamo in realtà andare in Inghilterra, poi come sempre il passaggio per andare in Inghilterra... c'è un percorso dove c'hai delle persone dove ti fanno conoscere altre persone. E allora si rimase lì e io, nel senso, avevo un cugino qua, dove sto ora, praticamente in questo comune di Fustino, che lui è arrivato con il '97, che fu proprio quando scapparono in massa dall'Albania con le navi. E che si vedeva che fu proprio il momento, il momento peggiore, diciamo, dell'Albania.

Si può dire anche forse peggio del '91, se si volesse proprio definire... perché, al di là che scapparono in massa, erano anche armati. Abbiamo rischiato una guerra civile in quell'anno lì. E allora, ritornando al discorso, si rimase a Milano, poi si contattò questo mio cugino, nostro cugino, diciamo, qui in Toscana, a Siena, e si arrivò qui. E poi, una volta arrivati qui, lui, il mio zio, proseguì, diciamo, dopo qualche mese. Aveva l'intenzione di andare in Inghilterra e andò in Inghilterra. Invece io rimasi qui perché il mio cugino mi disse che c'era questa possibilità di regolarizzarmi, perché ero minore. Dai tempi e mi disse: " Se vuoi rimanere, c'è questa possibilità. Io non la butterei via". E niente, rimasi qui e sono tuttora qui.

Molto bene. E quindi non ti rendevi conto del pericolo, diciamo, di prendere il barcone e attraversare il mare?

No, no, lo dico ora, me ne rendo conto, ma ai tempi credo di non essermi reso conto. Sai, la paura, come dire, già il buio, perché era di notte. A quell'età lì potrei aver paura, però non mi rendevo conto del pericolo, proprio diciamo che i miei genitori non è che mi

dissero di andare via, però per dire, ora mi rendo conto perché non ti potevano mai dire di andare via: perché loro, probabilmente, anche se non l'avevano provato, un po' essendo genitori, lo percepivano nel senso del pericolo e, diciamo, del viaggio.

Ho capito. Quindi, una volta invece che sei arrivato in Italia, com'è stato l'insediamento? Diciamo, qui hai trovato discriminazioni oppure un ambiente accogliente?

Non so com'è stata la prima parte, diciamo, della vita in Italia. No, è stata, devo essere sincero, è stata, diciamo, posso dire normale. Mi sono trovato bene, mi sono inserito... nel senso... bene.

Com'è stato, invece, l'apprendimento della lingua italiana? so se magari già in Albania l'avevi studiata...

Allora già in Albania, perché noi in Albania, per fortuna, nel senso da quando poi e dopo la caduta del regime del '91, si vedevano i canali televisivi italiani. Si seguivano a volte, specialmente ora si parla sempre di questo Sanremo, e comunque si guardavano. E poi io, nel senso, io avevo anche, abbiamo avuto anche la fortuna che mio nonno, ai tempi della Seconda guerra mondiale, aveva conosciuto degli italiani. A lui faceva sempre piacere anche ascoltare il TG1... Così su Rai 1, ora dico TG1, ma allora Rai 1 perché gli piaceva, anche se poche parole si ricordava. Però gli faceva piacere proprio di ascoltare il TG in italiano. E quindi un po' l'abbiamo nutrito l'italiano, nel senso, anche a scuola un po'... E quando sono arrivato qua, devo essere sincero: non è che parlavo italiano, cioè conoscevo qualche parola. Però poi è stato abbastanza, vedrai, lavorando. Perché poi io a scuola qui non ne ho fatte, io ho iniziato a lavorare da quando sono arrivato qua. Però devo essere sincero, mi sono sentito abbastanza bene; anche la lingua abbastanza facile, perlomeno a parlare e a comunicare. Poi a livello di studi è un po' diverso.

Tra te e tua moglie, parlate in italiano o in albanese? (la moglie è anch'ella albanese)

No, allora, la mia moglie parla in albanese. No, ora dipende da alcune volte, però con i bambini cerca di rispondere in albanese e di parlare un po' in albanese anche per loro, perché loro, sennò, parlano solo... si parla solo in italiano. E quindi cerca un po' di parlare in albanese. Magari perché almeno loro, cioè, lì entrano delle parole, diciamo che il 90% si parla in italiano e forse un 10% si potrebbe dire che a volte magari si cerca di parlare

anche in albanese. Prevalentemente parliamo in italiano. Anzi, per assurdo, anche per la più piccola, ancora è quella che potrebbe... perché c'è anche i nonni, a parte i nonni paterni, ma c'è anche i nonni materni che sono qui, che parlano pochissimo, quasi niente. Però ormai i bambini. Non c'è niente. Noi si cerca, nel senso, si cerca. Non è che non si fa né scuola né niente, però magari te l'ho detto: la mia moglie un po' parla in albanese, loro magari ti capiscono, però poi ti rispondono sempre in italiano. E poi, a certo punto, parli anche in italiano perché così ti fai capire meglio.

Ho capito, invece tu come senti il rapporto con l'albanese?

Allora, io devo essere sincero, mi esprimo anche perché magari parlando più in italiano ora, io mi esprimo meglio in italiano, che invece in albanese. Riesco a dire magari più cose più... Poi per carità, magari l'albanese mi rimane così anche per il fatto che non viene praticato, magari per dire noi non guardiamo manco canali albanesi. ... Bisogna dire la verità... forse anche tante volte ti direi che forse è anche un bene magari mantenere la lingua... però sinceramente non è facile. Poi, secondo me c'è anche un po' di confusione se uno cercasse di fare questa cosa. Tanto, alla fine, che ti devo di? quando i ragazzi crescono, se vogliono e se la sentono, possono nel senso, oggi a imparare la lingua se vogliono anche capire qualcosa, mettiamo... Ora di loro non si può dire ... sì perché sì, si può dire delle loro origini, ma ora non si capisce più... Io non saprei nemmeno dire cosa vuol dire origini.... Bisogna dire la verità. Perché tante volte ormai si dice l'origine, ma l'origine è quando uno nasce in un paese, cresce lì.... Le origini, ragazzi, io sono sincero: un'altra cosa è la storia, la cultura, che invece è l'origine. L'origine, secondo me, non significa niente in un certo senso, perché l'origine... se uno dovesse andare a vedere l'origine... è un po' complicato. Poi se uno volesse approfondire, sicuramente la cultura, un po' di storia, un po' di cose, hanno anche il loro... come dire... è bene saperle così. Invece io su questo aspetto non è che sento origine di qualcosa. Io ripeto, come nella lingua, ora io ritorno a dire: sono arrivato qui quando avevo 17 anni, oggi ce n'ho 44. Quindi io ho vissuto più qua e poi, diciamo che ho vissuto anche gli anni in cui magari uno, un pochino come dire... ti attacchi alle cose. Magari sono gli anni in cui riesci a vivere, perché fino a quell'età lì, sì, per carità: Io mi ricordo la scuola, tante volte gli amici.... Per carità, sono anni in cui, quando uno ha 17 anni, comunque io l'Albania, la vita albanese, me lo ricordo come dire, proprio come se ce l'avessi vissuto, nel senso che mi ricordo tutto. Però in questo momento non potrei dire che di avere nostalgia, di avere

qualche interesse... no... è come dire: voglio provare a rimanere attaccato a qualcosa a cui non potrai mai essere attaccato... nel senso... secondo me non c'è questa cosa... O per lo meno, se ti senti libero. E quando te vivi in un paese: 30 anni di libertà e vivi quel paese, si ti ricordi... come si ricorda chiunque dell'adolescenza che l'ho vissuta in un paesino che non è qui dove sto vivendo ora, nel senso, ma non di altre cose...

Ho capito, ho capito. Invece, in relazione all'Albania, come ti senti?

Io su questo aspetto mi sento bene, nel senso che quando vado, anche ora, quando vado in Albania, mi sento bene perché conosco il posto. Io ci sono andato e non è che non mi piace, cioè, nel senso è una cosa che mi piace. Poi ci sono anche dei cari, dei parenti, delle cose, quindi sinceramente lo vivo benissimo, cioè, nel senso su questo aspetto. Però non posso dire che sono nostalgico. E così... quei 15-20 giorni che sto là, sto da dio, non è che... sto bene e lo vivo bene.

Pensi dunque in italiano?

Ah sì, sicuro. Perché per lavoro, specialmente, ci bisogna pensare tanto. Per lavoro, quindi, penso in italiano. Sicuro, sempre mi viene più facile.

Ma se invece io dovessi chiederti, per esempio, di raccontarmi un episodio della tua infanzia, ti verrebbe più facile dirlo in italiano o in albanese?

Credo in italiano. Che ti devo dire? Ora magari se mi dovessi trovare con degli amici d'infanzia così, probabilmente vi ricorderò, vi ricorderei delle parole, vi ricorderei delle parole, delle cose. Sicuramente parlerei anche in albanese, ma se lo dovessi raccontare io, anche il viaggio, per dire, mi viene meglio raccontarlo in italiano. In italiano, ok.

D'accordo. E quindi, l'ultima domanda è riguardo invece alla prospettiva futura, cioè come ti immagini? E dove?

Quindi immagino, in realtà, che forse ti senti anche nel futuro di continuare qui in Italia. Il mio futuro me immagino in Italia. Io vedo qui il mio futuro. Dove sto? Qui a Ciciano. A Ciciano va bene, sì, anche perché poi i bambini sono qua, sono nati qua. Secondo me, io allora dico la verità: ora non è che si può dire si può dire che Ciciano è Milano o Ciciano è Siena, però alla fine, oggi, come sta il mondo d'oggi, che puoi essere a Milano magari i figli se ne vanno a Napoli.

Ora, dall'Albania non si può dire che, con tutto il pericolo che si poteva avere, il viaggio però sempre comunque si parla di un paese confinante, dove comunque in un'ora e mezzo con il gomone, penso, meno di due ore abbiamo attraversato. Quindi non si può dire che un viaggio pericoloso, sì, ma nemmeno non si può confrontare con questi poveri, diciamo, povera gente che migra da altri continenti. Nel senso, però ai tempi era pericoloso, quindi magari a un genitore può avere sempre questa paura. Però no, io forse per la fortuna di aver fatto questo viaggio, anche pericoloso, ora i genitori ce l'ho qui perché poi a fine sono venuti per altri motivi. Nel senso, non penso di negare o di cercare di fermare il figlio, il figlio che vicino, no, assolutamente no.

Ho capito, va bene, ottimo. Intanto ti ringrazio tanto, ho quasi concluso... l'ultimissima domanda: non c'è nessun concetto, per esempio, che pensi che potresti esprimerlo meglio in albanese?

Ma un concetto, magari un detto, oppure allora possono essere delle parole come in italiano magari ci sono delle parole in albanese che magari con una parola magari definisci una frase... ma sicuramente però il fatto di parlare sempre in italiano e magari io guarda... io devo essere sincero... io ho al lavoro tutti gli albanesi... a parte c'è mio fratello, c'è mio cugino e poi altri ragazzi che mi parlano, però questa è una cosa mia perché mi rendo conto che è più facile... cioè mi rendo conto che almeno una cosa... anche al lavoro, che magari mi parlano gli operai: ma sono mio cugino, mio fratello. E loro magari parlano l'albanese. Lo vedo che parlano l'albanese, però anche loro, via via, qualche volta, quando io poi continuo a parlare in italiano, e anche loro, poi, alla fine, parlano in italiano. Perché alla fine io mi devo rendere conto che l'hanno capito e allora, per rendermi conto che l'hanno capito, quando me lo dicono in italiano, cioè che me lo ripetono in italiano, allora io sono sicuro che l'hanno. Capito, cioè, poi magari è una cosa mia, ma non per ripeto, non per qualche motivo, ma mi sento che parlando in italiano mi sento di esprimermi meglio e di dire le cose più esatte. Poi è tutta una cosa di pratica, alla fine, di come ritorno a dire: vivo in Italia. Certo, è tutto in italiano. Tutta la vita è in italiano, come, si può dire... Non è che, o perlomeno, l'unica cosa che tu puoi, fra virgolette, vivere in albanese, puoi vivere dentro casa tua, ma alla fine non mi sembra, non mi sembra nemmeno una cosa giusta.

Cioè, non lo so, forse questa cosa non saprei trovare le parole, però non lo so, è un qualcosa che secondo me non ha nemmeno tanto senso. Però io mi sento molto più sicuro anche nel dire le cose in italiano.

Nelle ultime due interviste, i partecipanti hanno deciso di rispondere in albanese. Le risposte sono pertanto mediate dalla traduzione e rese in terza persona

Intervista Arben

Puoi chiedere per favore com'era la vita in Albania prima di venire in Italia?

Quando era piccolino loro erano in tanti, erano in 12 figli, capito? Quindi quando era piccolino, vabbè lui ha fatto fino alla terza media, quindi andava a scuola, tornavano... non è che c'era da mangiare tanto... quindi, come dire, un'infanzia semplice semplice. Dice che il papà lui ai tempi faceva l'autista e stava molto fuori, e quindi lui lo vedeva, diciamo, una volta al mese e quando veniva erano contenti perché lui portava sempre qualcosa... qualcosina da mangiare. Poi lui ha iniziato a lavorare, ma lavoretti... tipo qualsiasi cosa... poi si è sposato e praticamente loro non si erano mai visti...

Puoi chiedere se ha inciso e limitato nella loro vita la condizione in Albania legata alla dittatura? E poi vorrei chiedere perché hanno deciso di emigrare.

Lui dice che per lui è stata una dittatura una delle più toste... non avevano alcun contatto con altri stati, erano isolati e tu rischiavi di andare in carcere, banalmente, sai anche il cibo era porzionato. E se tu dicevi: ah, il pane fa schifo, rischiavi di andare in carcere, capito? Quindi non avevi alcuna libertà di parola e quindi era molto forte in questo senso; poi non potevi avere niente di tuo, quindi dipendevi totalmente da qualcun altro, non avevi nessun tipo di libertà. Quando era militare e c'era la dittatura – sai che fanno le riunioni? – e allora durante la riunione si è distratto un attimo, ha guardato il comandante e loro questo gesto l'hanno interpretato come se lui non fosse d'accordo con quello che stavano dicendo... è come un po' sovversivo: e gli dicevano: “vedi, con questo atteggiamento dimostri che non credi nel comunismo”. E volevano portarlo per fargli una specie di processo... poi dice che uno dei comandanti si è messo in mezzo dicendo: “ma no, lui è uno dei più bravi” e allora la cosa si è placata, ma era per spiegare che non potevi fare niente. Suo padre aveva scritto: “abbasso il comunismo”, e l'hanno messo in carcere per tre anni...

Caspita...

Lui una volta in questa specie di riunione ha detto: ma è possibile che vi tenete tutto per voi e vi arricchite e noi non abbiamo niente? E anche lì lo voleva arrestare perché era

vista come una specie di attacco... andare contro il loro sistema... poi a 27 anni si è ammalato, e ha perso anche un fratello. Quindi questa cosa ha cambiato le dinamiche, nel senso che da quel momento era invalido e quindi non è che lavorasse... nel senso, impiegato... poi hanno aperto un piccolo alimentari nel paesino in campagna dove vivevano... e si viveva di questo: con mucche, maiali, l'orto e poi ha aperto questo piccolo negozietto di alimentari dove si vendeva ai vicini etc. mentre per la parte degli animali si occupava la moglie, il figlio più grande andava nella città più vicina, a 12 anni da solo e si forniva degli alimenti che poi la famiglia vendeva. Poi questo negozio è stato chiuso... ma questo negozio in realtà... non tanto per guadagnare perché molte volte non segnava... le persone venivano e lui non segnava... l'ha fatto per i figli, per far loro avere delle piccole cose... poi il figlio maggiore a 17 anni decide di venire in Italia e la reazione di Arben è stata diversa da quella moglie. Lui era molto preoccupato perché il figlio è venuto con il gommone, come gli altri due dopo. Però aveva capito che i fratelli volevano andarsene perché non vedevano un futuro. E quindi gli ha dato il benessere pur ovviamente soffrendo molto perché il viaggio non si sapeva come sarebbe andato. E quando è partito il fratello più grande hanno atteso tre giorni per avere qualche notizia... ai tempi non c'erano le comunicazioni, ma dovevi aspettare che qualcuno arrivava e diceva: il viaggio è andato bene. Poi quando il figlio era partito, circa un anno o due dopo, Arben decide di trasferirsi a Scutari. Questa decisione è dovuta anche al fatto che il fratello (dall'Italia) aiutava la famiglia, e mandava i soldi. Per quattro mesi vengono ospitati da una parente e poi prendono una casa e Arben la ristruttura e poi si trasferiscono in quella casa. Quindi poi questa casettina viene sistemata. Se lui deve fare un bilancio, far partire i suoi figli per l'Italia è stata la cosa più difficile della sua vita. A Scutari vivono per cinque anni. Poi parte il fratello più piccolo. A Scutari la qualità di vita migliora, nel senso che: se prima si trattava di... le feste erano l'occasione per mangiare le cose migliori... era difficile arrivare a mangiare; non c'era l'elettricità... invece a Scutari c'è l'acqua in casa. C'è un bagno in casa – prima era fuori, ma qui viene annesso. Arben che nel frattempo ha sempre avuto episodi in cui stava male, anche quando era più giovane, stava in ospedale anche per un mese... quindi a un certo punto il figlio lo porta in Italia con il visto per fare dei controlli e poi fa il ricongiungimento familiare.

La dittatura è caduta negli anni '90. A livello del paese, com'era la vita in Albania nel post-dittatura?

Quando c'era la dittatura tu non avevi niente, nemmeno la libertà, però il paese era molto tranquillo. (ride) effettivamente è così. Ma dopo la caduta della dittatura c'è stato il boom delle persone che volevano andarsene, perché il paese era povero... poi c'era un po' un caos generale... ed è iniziato il fenomeno dell'immigrazione. Ma proprio perché di base stavi meglio perché potevi avere un tuo negozio, però non è che si viveva bene... quindi nasce questo fenomeno di andare via e lasciare il paese... anche perché le '97 c'è stata la guerra civile, c'era anche una sorta di coprifuoco... quindi nel '97 c'è stato il boom di chi voleva andarsene... dice che l'Italia ha sempre aiutato...

Va bene, benissimo: quindi siamo in Italia. Com'è stato l'insediamento qui in Italia e l'accoglienza? Ha notato delle discriminazioni?

In qualche modo, diciamo che l'Italia non era percepita come... ovviamente era un Paese straniero... ma era percepita come un Paese vicino. Poi lui anche nello sport ha sempre seguito il calcio. Quindi quando è arrivato c'era una familiarità e poi si è ricongiunto con i figli, quindi era contento. E poi era speranzoso che qui potesse trovare le cure giuste... quindi era più una roba del tipo: wow: finalmente sono nel posto giusto. Per la lingua dice che inizialmente era difficoltoso. Dice che lui non ha mai subito episodi discriminatori... lui si è sentito accolto anche perché qui ha trovato le cure che gli permettono di essere qui adesso. Poi era in un ambiente più protetto... poi dice che con la dottoressa che lo segue tuttora, lui per lei stravede: le porta l'olio, i cetrioli, perché è la figura che gli ha dedicato un sacco di tempo. Dice che è come una sorella; quindi, è molto riconoscente.

Ok, benissimo. Vorrei chiedergli quindi come si trova in Italia e come sente che sia cambiato il rapporto con l'Albania?

Sostanzialmente oggi come oggi non vedrebbe un altro posto in cui vivere se non l'Italia: ma anche perché i suoi parenti sono qui, i suoi figli, tanti cugini... quindi alla fine là poi alla fine non ci sono più... quindi adesso è impensabile per lui pensare di tornarci perché i suoi figli e i suoi nipoti sono qua. Sarebbe strano pensare di andare là, se i suoi figli stanno qua. Poi dice che in Albania le cose sono cambiate ma ci sono tantissime cose che mancano... i servizi... insomma come che in Italia ci sono. Poi dice che è ovvio che l'Albania è il posto in cui è nato, però non tornerebbe a vivere in Albania.

Va bene, grazie mille. Quindi faccio l'ultima domanda: vorrei chiedere se è cambiato il rapporto con la lingua materna, anche e nonostante le difficoltà nell'apprendimento dell'italiano...

Sostanzialmente lui dice che l'italiano un po' lo capisce ma ha difficoltà. Probabilmente se lui fosse venuto qua per altri motivi, sicuramente avrebbe imparato l'italiano e magari gli avrebbe fatto piacere parlarlo. Se sapesse bene l'italiano, sicuramente avrebbe influito il rapporto con la lingua materna, ma così... non parlandolo... lui si esprime solo in albanese e pensa solo in albanese.

Intervista Elira

Ti vorrei chiedere: com'era la tua vita in Albania?

Loro erano in sette, comunque, ecco, ... per mangiare non le è mai mancato nulla. Per andare a scuola faceva tipo un'ora a piedi (ha fatto le scuole fino alle medie). Dopo la terza media, quindi a 13-14 anni lei ha iniziato a lavorare in una cooperativa. Lei si è fidanzata e a 19 anni si è sposata ed è andata a vivere con la famiglia del marito. Doveva stare dietro ai lavori di casa: doveva lavare a mano... portare acqua in casa per fare la doccia, per tutto.... E il marito ha iniziato a lavorare, sempre nelle cooperative, perché c'era il comunismo... e il passaggio da casa sua a quello del marito non è stato facile. Ma piano piano è entrata in contatto con la suocera, con il babbo... piano piano si è integrata... e dice che i suoceri l'hanno accolta molto bene, come una figlia. Anche la suocera la aiutava... poi dice che dopo quasi tre anni è rimasta incinta e i lavori sono aumentati. Quando il primo figlio se n'è andato dall'Albania, lei era letteralmente disperata: pianti, disperazione. Ha avuto anche una sorta di depressione... ed è stato aiutato dal marito che era trascinatore. Soprattutto per il primo. Per tre giorni non ha dormito.

non posso nemmeno immaginare... va bene. Mi diresti come è avvenuto il viaggio?

Prima è venuto il marito e dopo nove mesi lei e la figlia. Quindi hanno fatto il ricongiungimento familiare. Quanto ha saputo di dover venire in Italia, da un lato era contenta, perché avrebbe rivisto i suoi figli; dall'altro però era triste, perché avrebbe lasciato i suoi familiari... in particolare, una zia aveva appena avuto un ictus. Quindi cosa succede? Viveva con i suoceri a Scutari, e quindi quando è successa questa cosa della zia, lei l'ha sentita molto. Dopo che la zia è stata dimessa, la zia è venuta a vivere con lei, perché non riusciva più a parlare, né a muoversi. Per cui lei era triste perché ha dovuto lasciare questa zia... dopo due settimane dall'insediamento in Italia questa zia è morta. Lei l'ha sofferta tanto perché poi non è nemmeno potuta andare al funerale... aveva 44-45 anni quando è venuta in Italia.

D'accordo, molto bene, grazie mille. Ti chiedo ora com'è stato l'insediamento in Italia?

Lei quando è venuta qua dice che la prima settimana si è messa a pulire, poi è uscita a fare la spesa... è ovvio che all'inizio ti senti osservato... però poi pian piano iniziava ad

andare in chiesa perché lei è credente e lì si è sentita piano piano accolta. Dopo tre mesi, ha iniziato a lavorare nelle case (come badante). Per la lingua è stato difficoltoso: all'inizio si era messa a scrivere su un foglio tutte le parole... una volta una signora presso cui lavorava le aveva detto: "ho la maglia sporca", e lei era andata in giro tutto il tempo a ripetersi nella mente: "sporca" "sporca" "sporca" finché ha trovato un ragazzo albanese che le ha tradotto il termine. Allora, il giorno dopo è tornata a lavoro dalla signora e le ha pulito la maglietta. (ride). Riguardo al lavoro, racconta che a un certo punto la figlia – che sapeva parlare l'italiano – si era messa a piangere e le aveva detto: "ma sai che lavoro vai a fare? Devi pulire queste signore!", ma lei ha detto "per me è un lavoro come un altro; non è un problema". Ha cominciato ad assistere sempre più anziani. All'inizio cucinava solo piatti albanesi e all'inizio era un po' preoccupata, ma poi, pian piano ha ingranato. Lei era in regola, lavorava per una cooperativa che si occupava di assistere gli anziani. Ma a un certo punto era obbligatorio seguire un corso per assistere gli anziani; l'hanno aiutata tutti, i figli etc. ma lei diceva: "alla fine il corso lo faccio perché è obbligatorio"... quando doveva fare la tesina e la discussione orale, lei ha detto loro: "eh l'ha fatta mia figlia"! e loro si sono messi tutti a ridere.

va bene, ci avviamo verso la conclusione. Volevo com'è il rapporto con l'Italia e con l'italiano?

L'Albania è la notte, l'Italia è il giorno: nel senso che in Albania lavorava tantissimo... non che qui non lo faccia, ma ha avuto una vita complicata, quindi non è stato assolutamente facile. In Albania era sempre molto triste, anche per la malattia del marito... non c'erano le medicine, né i soldi per comprarle, invece qua è diverso. Poi quando è venuta in Italia il nucleo si è ricongiunto. E poi qua ha iniziato a vedere che il padre veniva curato e sapeva di poter contare sui figli... sapeva di non essere sola. Poi dice anche che per lei non sarebbe un problema, un domani, essere sepolta qui. Poi dice di essere arrivata qui in età adulta, ed è normale che la tradizione albanese è quella in cui è cresciuta, ma si adatta anche alla tradizione italiana perché, come dire, uguali le abbiamo all'incirca le cose, finché siamo tutti di un unico credo cattolico così che si sente metà, come dire albanese ma anche più italiana perché tutta la famiglia e i nipoti stanno studiando e si educano con la cultura italiana, quindi come famiglia siamo italiani, dice.

Benissimo, grazie mille. Ti chiedo quali sono le prospettive future? E se è cambiato il rapporto con la lingua materna da quando sei qui?

La sua vita la vede qua. Per la lingua, per quanto riesca a capire e a farsi capire, in realtà non ha imparato bene la lingua, e tutte le volte che tornava in Albania magari per due o tre settimane, poi faceva fatica a ricordarsi le parole.

Indice delle figure

Figura 1: Jean-Auguste-Dominique Ingres (1862); Le bain turc; Museo del Louvre, Parigi.

Credits: immagine tratta da Wikimedia Commons rilasciata con licenza Public Domain,
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Le_Bain_Turc,_by_Jean_Auguste_Dominique_Ingres,_from_C2RMF_retouched.jpg 96

Figura 2: Eugène Delacroix, Femmes d’Alger dans leur appartement (1834). Museo del Louvre, Parigi. Credits: Wikimedia Commons, Licenza: Public domain.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Delacroix-femmes_d%27Alger.JPG 96

Figura 3: Henriette Browne. (ca. 1861). A Visit – A Harem Interior. Credits: Wikimedia Commons; Licenza: Public domain https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Visit_-_A_Harem_Interior.jpg 97

Figura 4 Algérie. Jeune Fille du Sud (ca. 1890); Credits: immagine tratta da Wikimedia Commons, rilasciata con licenza Public Domain,
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alg%C3%A9rie._Jeune_Fille_du_Sud._Photochrome_originale_d%27%C3%A9poque._Circa_1890._18_x_24_cm.jpg..... 99

Bibliografia

AAVV. (2006). *Aut Aut, 329: Gayatri Chakravorty Spivak. Tre esercizi per immaginare l'altro*. Milano: Il Saggiatore.

Achebe, C. (1958). *Things fall apart*. London: Heinemann.

Artaud, A. (2024). *Questo corpo è un uomo: Quaderni 1945–1948*. Milano: Adelphi.

Achebe, C. (1997). *English and the African Writer*. *Transition*, 75/76, 342–349.

Adler, A. (2012). *La scienza del vivere*. Edizioni Universitarie Romane, Roma

Alba, R., Logan, J., Lutz, A., & Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, 39(3), 467–484. <https://doi.org/10.1353/dem.2002.0023>

Albertazzi, S. (2000). Sulle orme di Venerdi: *Robinson Crusoe* nell'opera di J. M. Coetzee. In *Robinson dall'avventura al mito: robinsonnades e generi affini* (pp. 153-163). Bologna: Università di Bologna, Dipartimento di lingue e letterature straniere moderne (Heuresis. Sez. 3: Strumenti, 14).

Albertazzi, S. (2013). *La letteratura postcoloniale. Dall'Impero alla World Literature*. Roma: Carocci.

Albertazzi, S. (2021). Writing back, writing forth. Confini delle riscritture postcoloniali. *InterArtes*, 1(1), 79–97.

Alloula, M. (1986). *The colonial harem* (M. Godzich & W. Godzich, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Boston, MA: Addison-Wesley. (Opera originale pubblicata nel 1954).

Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

Anderson, C., & Kirkpatrick, S. (2016). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(3), 631–634. <https://doi.org/10.1007/s11096-015-0222-0>.

- Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical literacy: Theories and practices*, 1(1), 69-79.
- Anzieu, D. (2013). Beckett: Self-analysis and creativity. In D. Anzieu, *Self-analysis* (pp. 261–276). London: Routledge.
- Appel, A. (1971). Conversations with Nabokov. *NOVEL: A Forum on Fiction*, 4(3), 209–222.
- Appelfeld, A. (2008). *Storia di una vita*. Firenze: La Giuntina.
- Appiah, K. A. (1991). Is the post- in postmodernism the post- in postcolonial? *Critical Inquiry*, 17(2), 336–357. <https://www.jstor.org/stable/1343840>.
- Aragno, A., & Schlachet, P. J. (1996). Accessibility of early experience through the language of origin: A theoretical integration. *Psychoanalytic Psychology*, 13(1), 23–45. <https://doi.org/10.1037/h0079636>
- Arnold, A. J. (1978). Césaire and Shakespeare: Two *Tempests*. *Comparative Literature*, 30(3), 236–248. <https://doi.org/10.2307/1770825>
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2000). *Post-colonial studies: The key concepts* (2^a ed.). London: Routledge.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80–114. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80>
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Attridge, D. (1996). Oppressive silence: J. M. Coetzee's *Foe* and the politics of canonisation. In G. Huggan & S. Watson (Eds.), *Critical perspectives on J. M. Coetzee* (pp. 168–190). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24311-2_10.
- Auer, P. (Ed.). (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. London/New York: Routledge.
- Bachelard, G. (1963). *The psychoanalysis of fire*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bair, D. (1977). 'No-man's-land, Hellespont or vacuum': Samuel Beckett's Irishness. *The Crane Bag*, 1(2), 14–20.
- Bair, D. (1990). *Samuel Beckett. Una biografia*. Milano: Garzanti Editore
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Barbetta, P. (2023). *Linguaggi senza senso: Clinica transculturale*. Sesto San Giovanni: Mimesis
- Barbetta, P., Finco, R., & Rossi, F. (2018). Asylum seekers and refugees: An ethno-clinical approach. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 39(3), 283–295. <https://doi.org/10.1002/anzf.1319>
- Barbetta, C. (2018). Ethoclinic: Languages, migrations, identities. *Journal of Psychosocial Studies*, 11(2), 204–213.
- Barou, J. (2014). Integration of immigrants in France: A historical perspective. *Identities*, 21(6), 642–657. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.882840>
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11(1), 84–89.
- Barthes, R. (1994). *The semiotic challenge* (R. Howard, Trans.). University of California Press
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata: Rapporto da un ospedale psichiatrico*. Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (1973). *Che cos'è la psichiatria?* Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (2018). *Conferenze brasiliane*. A cura di M. G. Giannichedda. Torino: Elèuthera.
- Batchelor, K. (2008). Third spaces, mimicry and attention to ambivalence: Applying Bhabhian discourse to translation theory. *The Translator*, 14(1), 51–70.
- Beckett, S. (1952). *En attendant Godot*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Beckett, S. (1961). *Happy days*. New York: Grove Press Inc

- Beckett, S. (2010). *The unnamable*. London: Faber and Faber
- Bellusci, F., & Ceruti, M. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.
- Benjamin, W. (1923). *Il compito del traduttore*. In W. Benjamin, *Angelus Novus*. Torino: Einaudi, 1962.
- Ben Jelloun, T. (1997). *La Nuit de l'erreur*. Paris: Le Seuil.
- Beneduce, R. (2004). *Frontiere dell'identità e della memoria: Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Roma: Carocci.
- Beneduce, R. (2008). *Breve dizionario di etnopsichiatria*. Roma: Carocci.
- Beneduce, R. (2010). *Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo*. Bari: Laterza
- Beneduce, R. (2019). *Etnopsichiatria: Sofferenza mentale e alterità fra storia, dominio e cultura*. Roma: Carocci.
- Beneduce, R. (2023). *Etnopsichiatria: Sofferenza mentale e alterità fra storia, dominio e cultura*. Roma: Carocci.
- Berthoff, A. E. (1990). Paulo Freire's liberation pedagogy. *Language Arts*, 67(4), 362–369.
- Bertossi, C. (2011). National models of integration in Europe: A comparative and critical analysis. *American Behavioral Scientist*, 55(12), 1561-1580.
- Bertrand, D. (1995). Order and chaos in paradise: Colonial and "postcolonial" constructions of religious identity through the *Robinson Crusoe* story. *Religion & Literature*, 27(3), 29–51.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Best, B. (1999). Postcolonialism and the deconstructive scenario: Representing Gayatri Spivak. *Environment and Planning D: Society and Space*, 17(4), 475–494.
- Betts, G. K. (1995). Wanted women, woman's wants: The colonial harem and post-colonial discourse. *Canadian Review of Comparative Literature*, 22, 527–555.

- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi editore.
- Biale, D. (1981). [Review of the book *The tongue set free: Remembrance of a European childhood*, by E. Canetti]. *Judaism*, 30(4), 504.
- Bianchi, P. (2018). Le maschere dell'Altro: Lacan con Hegel. *Gli Argonauti*, 158, 255–266.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London, UK: Continuum.
- Boccali, R. (2022). Bachelard e Winnicott: Rêverie e spazio transizionale. *IUSVEDUCATION*, 20, 134–147.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Boehmer, E. (2005). *Colonial and postcolonial literature: Migrant metaphors* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Boule, M., & Verneau, R. (Eds.). (1896). *L'Anthropologie* (Vol. 7). Paris: Masson.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, 17–34.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Brantlinger, P. (1990). *Crusoe's footprints: Cultural studies in Britain and America*. New York/London Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, T. (1989). *Salman Rushdie and the Third World: Myths of the nation*. Berlino: Springer.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trad.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Burck, C. (2004). Living in several languages: Implications for therapy. *Journal of Family Therapy*, 26(4), 314–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2004.00287.x>

- Burton, R. F. (1888). *The Book of the thousand nights and a night: A plain and literal translation of the Arabian nights' entertainments*. Privately printed by the Burton Club.
- Buxbaum, E. (1949). The rôle of a second language in the formation of ego and superego. *The Psychoanalytic Quarterly*, 18(3), 279–289.
<https://doi.org/10.1080/21674086.1949.11925762>.
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3(3), 239–262.
- Canetti, E. (1984). *La coscienza delle parole*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Canetti, E. (1991). *La lingua salvata*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Carofalo, V. (2019). Il personale è politico? Processo di autocolonizzazione e rapporto tra i generi in Frantz Fanon. *Itinerari*, (LVIII), 51–74.
- Casement, P. (2014). *Learning from life: Becoming a psychoanalyst*. London: Routledge.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Césaire, A. (1955). *Discorso sul colonialismo*. Verona: Ombre Corte.
- Césaire, A. (2011). *Una tempesta*. Modena: Incontri Editrice.
- Chamoiseau, P. (2012). *L'empreinte à Crusoé*. Paris: Gallimard.
- Chandra, D. (1998). *Terra rossa e pioggia scrociante*. Torino: Instar Libri.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Chemin, A. (2023). *Nome in codice: Elitár I. Sulle tracce di Milan Kundera*. Pescara: NR Edizioni
- Christaki, A., & Megherbi, H. (Eds.). (2022). *Langue maternelle : Une incurable affection du corps humain*. Paris: Éditions Des femmes.

- Cimatti, F. (2018). La lingua c'è. Saussure, Chomsky e Lacan. *Philosophy Kitchen - Rivista Di Filosofia Contemporanea*, (9). <https://doi.org/10.13135/2385-1945/3963>
- Cioran, E. M. (2015). *Tradire la propria lingua: Intervista con Philippe D. Dracodaidis*. Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 272–291.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271–290.
- Clément, R., & Noels, K. A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11(4), 203–232.
- Coetzee, J. M. (1986). *Foe*. London: Secker & Warburg.
- Cohen, Y. (1988). Elias Canetti: Exile and the German language. *German Life and Letters*, 42(1), 32–45.
- Cohen, J. J. (1996). Monster culture (seven theses). In J. J. Cohen (Ed.), *Monster theory: Reading culture* (pp. 3–25). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Colombo, E. (2011). *Le società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Cometa, M. (2005). *Dizionario degli studi culturali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Coppo, P. (1994). *Guaritori di follia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coppo, P. (1996). *Etnopsichiatria: Un manuale per capire, un saggio per riflettere* (con la collaborazione di G. Cardamone e S. Inglese). Milano: Il Saggiatore.
- Coppo, P. (2005). *Le ragioni del dolore: Etnopsichiatria della depressione*. Roma: Meltemi.
- Coppo, P. (2007). *Negoziare con il male: Stregoneria e contro-stregoneria Dogon*. Roma: Meltemi.

- Coppo, P. (2013). *Le ragioni degli altri: Etnopsichiatria, etnopsicoterapie*. Roma: Meltemi.
- Corin, E. (1997). Playing with limits: Tobie Nathan's evolving paradigm in ethnopsychiatry. *Transcultural Psychiatry*, 34(3), 345–358.
- Curdtt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. In A. Shalley, & S. Eisenclas (Eds.), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development* (pp. 174-193). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>
- Czarniawska, B. (1997). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Darvin, R., & Norton, B. (2017). Language, identity, and investment in the twenty-first century. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 227–240). In *Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_18-2
- Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference?. *Language Teaching*, 56(1), 29–40.
- Day, R. R. (1985). The ultimate inequality: Linguistic genocide. In N. Wolfson & J. Manes (Eds.), *Language of inequality* (pp. 163–181). Berlin: Mouton Publishers.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(3), 189–206.
- De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young children's acquisition of multiple languages. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 223–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Defoe, D. (1840). *Le avventure di Robinson Crusoe*. Milano: Tipografia di Paolo Lampato.
- Defoe, D. (2012). *Lady Roxana* (G. Spina, A cura di). Milano: Garzanti.

- Deiana, I. (2021). I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano. *Italiano LinguaDue*, 13(1), 169–193.
- Deleuze, G. (1970). Schizologie. In L. Wolfson, *Le schizo et les langues* (pp. 5-23). Paris: Gallimard.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1975). *L'Anti-Edipo: Capitalismo e schizofrenia*. Torino: Einaudi.
- Delbraccio, M. (2015). La *Psychologie de la colonisation* d'Octave Mannoni: Dépendance, reconnaissance, altérité. *L'Information Psychiatrique*, 91(3), 263–270.
- De Martino, E. (1976). *La terra del rimorso: Contributo a una storia religiosa del Sud*. Milano: Il Saggiatore.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo: Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- De Pury, S., Nathan, T., Hounkpatin, L., Salmi, H., Zougbedé, J., Houssou, C., Dorival, G., Guioumichian, S., & Zajde, N. (1994). Traduire en folie: Discussion linguistique. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, (25/26).
- de Pury Toumi, S. (1994). Mais où est donc la mère ? Brève note sur l'étymologie de l'expression « langue maternelle ». *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, (25/26), 187–195.
- De Pury Toumi, S., Nathan, T., Hounkpatin, L., Salmi, J., Zougbedé, C., Houssou, G., Dorival, S., Guioumichian, N., & Zajde, N. (1994). Traduire en folie: Discussion linguistique. *L'Autre. Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, (25/26), 12–46.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1985). *Des Tours de Babel*. In J. Derrida & J. F. Graham, *Difference in Translation* (pp. 165–207). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Deshpande, S. (2016). A psychoanalytical construal of Samuel Beckett's dramatic creations: A review. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 4(2), 298–303.
- Devereux, G. (1984). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard.

- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague: Mouton.
- Di, C., & Moro, M. R. (2008). Conflit des cultures dans la constitution de soi. *Informations Sociales*, 145(1), 16–24.
- Di Maria, F., & Lo Verso, G. (Eds.). (1995). *La psicodinamica dei gruppi: Teorie e tecniche*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dib, M. (2011). *L'Arbre à dire*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Dirks, N. B. (2002). Le inquietudini del postcolonialismo: Storia, antropologia e critica postcoloniale. *Antropologia*, (2). <https://doi.org/10.14672/ada200297%25p>
- Dolce, M. (2004). *Le letterature in inglese e il canone*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dolce, M. R. (2018). “Never-ending stories”: Da *The Tempest* di William Shakespeare alle riletture e riscritture del grande classico nella letteratura caraibica. *Lingue e Linguaggi*, 27, 179–209.
- Downing, A. (1981). Language and Theme in the Novels of James Ngugi (Ngugi wa Thiong'o). *Atlantis*, 2(2), 74–87.
- Dweik, B. S. I., & Qawar, H. A. (2015). Language choice and language attitudes in a multilingual Arab Canadian community: Quebec–Canada: A sociolinguistic study. *British Journal of English Linguistics*, 3(1), 1–12.
- Ekpo, D. (1995). Towards a post-Africanism: Contemporary African thought and postmodernism. *Textual Practice*, 9(1), 121–135.
- Elsner, A. (2021). In the margins: Louis Wolfson, language, literature and a dying mother. *Essays in French Literature and Culture*, 58, 157–172.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Fairclough, N. (1998). *Language and power*. London: Routledge.
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Torino: Giulio Einaudi.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. London: Pluto Press.

- Fanon, F. (2007). *Scritti politici. L'anno V della rivoluzione algerina. Volume II*. Roma: DeriveApprodi.
- Fanon, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fanon, F. (2016). *Les damnés de la terre*. Kiyikaat Éditions.
- Fanon, F. (2020). La sindrome nordafricana. In R. Beneduce (A cura), *Decolonizzare la follia: Scritti sulla psichiatria coloniale* (pp. 125–136). Verona: Ombre Corte.
- Farah, N. (1986). *Maps*. New York: Pantheon Books.
- Farruggio, P. (2010). Latino immigrant parents' views of bilingual education as a vehicle for heritage preservation. *Journal of Latinos and Education*, 9(1), 3–21.
- Fassin, D. (2000). Les politiques de l'ethnopsychiatrie: La psyché africaine, des colonies africaines aux banlieues parisiennes. *L'Homme*, 153, 231–250.
<https://doi.org/10.4000/lhomme.14>
- Fassin, D., & Rechtman, R. (2020). *L'impero del trauma: Nascita della condizione di vittima*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Ferenczi, S. (1910–1911). *Le parole oscene: Saggio sulla psicologia della fase di latenza*. In S. Ferenczi, *Scritti psicoanalitici* (Vol. 1, pp. 135–145). Torino: Boringhieri.
- Finco, R., & Castel, R. Z. (2022). Il dispositivo etnoclinico del Centro Fo. R. Me: Tra storia, teoria e metodo. *AM. Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, 23(54), (pp. 179-206).
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303–315.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fletcher, J. (1964). *The novels of Samuel Beckett*. London: Chatto and Windus.
- Fitch, B. T. (1988). *Beckett and Babel: An investigation into the status of bilingual work*. Toronto: University of Toronto Press.

- Formosinho, M., Jesus, P., & Reis, C. (2019). Emancipatory and critical language education: A plea for translingual possible selves and worlds. *Critical Studies in Education*, 60(2), 168–186.
- Foucault, M. (1971). *L'ordine del discorso* (A. Fontana & P. Pasquino, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1970).
- Foster, R. P. (1996). Assessing the psychodynamic function of language in the bilingual patient. *Psychoanalytic Psychology*, 13(1), 57–74.
- Frey, C. (1979). The Tempest and the New World. *Shakespeare Quarterly*, 30(1), 29–41.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Torino: Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970).
- Freud, S. (1891/1980). *Zur Auffassung der Aphasien. Una critica delle vedute correnti*. Torino: Boringhieri.
- Freud, S. (1899/1973). *L'interpretazione dei sogni*. Torino: Boringhieri.
- Freud, S. (1905/1975). Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio. Torino: Boringhieri.
- Froissart, J. (2015). Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?. In M. Bergès-Bouanes & J. Forget (Eds.), *Vivre le multilinguisme: Difficulté ou richesse pour l'enfant?* (pp. 139–154). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.berge.2015.02.0139>
- Gal, S. (1995). Language, gender and power. In K. Hall & M. Bucholtz (Eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 169–182). New York: Routledge.
- Galiani, R. (2015). Autobiografia di un vivente in tre capitoli (più uno). Note per Louis Wolfson. *Le vie della psicoanalisi*, 178–198.
- García Márquez, G. (1971). *Cent'anni di solitudine*. Milano: Feltrinelli
- Gaston, A. (1988). *La psiche ferita*. Poggibonsi: Lalli Editore.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.

Bibliografia

Genouvrier, É., & Gueunier, N. (1982). Langue maternelle et communauté linguistique. *Langue française*, 54(1), 4–6.

Gibson, N. C., & Beneduce, R. (2017). *Frantz Fanon, psychiatry and politics*. London: Rowman & Littlefield.

Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). New York: Academic Press.

Giles, H., & Ogay, T. (2013). Communication accommodation theory. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 135–157). New York, NY: Guilford Press.

Giroux, H. A. (1979). Paulo Freire's approach to radical educational reform [Review of *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*, by P. Freire]. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 257–272.

Glissant, É. (1997). *Poetics of relation*. University of Michigan Press.

Glissant, É. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet. (Opera originale pubblicata nel 1990)

Glissant, É. (2010). *Poetics of relation* (B. Wing, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press. (Original work published 1990)

Goodman, N. (1999). *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett.

Gordon, L. R. (1995). *Fanon and the crisis of European man: An essay on philosophy and the human sciences*. New York: Routledge.

Gouriou, F. (2012). The two faces of the symptom: Epistemological remarks on the ethnopsychiatry of Georges Devereux. *Recherches en psychanalyse – Research in Psychoanalysis*, (2), 206a–215a.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (A cura di V. Gerratana). Torino: Einaudi.

Greenson, R. R. (1950). *The mother tongue and the mother*. *International Journal of Psychoanalysis*, 31, 18-23.

- Greenson, R. R. (1999). *Esplorazioni psicoanalitiche*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grossberg, L. (1986). On postmodernism and articulation. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 45–60.
- Grossberg, L. (1996). History, politics and postmodernism. In D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 151–173). London: Routledge.
- Guarnizo, L. E. (2003). The economics of transnational living. *International Migration Review*, 37(3), 666–699.
- Guerrero, O. (2020). Enjeux thérapeutiques d’une langue maternelle. *Enfances & Psy*, 86(2), 13–18.
- Hall, S. (1996a). On postmodernism and articulation: An interview with Stuart Hall (L. Grossberg, Interviewer). In D. Morley & K. H. Chen (Eds.), *Critical dialogues in cultural studies* (pp. 131–150). London: Routledge.
- Hall, S. (1996b). Cultural identity and diaspora. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory: A reader* (pp. 110–121). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hanks, W. F. (2005). Pierre Bourdieu and the practices of language. *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 67–83. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.33.070203.143907>
- Harris, W. (1960). *Palace of the peacock*. London: Faber and Faber.
- Hatchuel, F. (2010). Une autre langue : Un espace pour penser ? *L’Autre*, 11(1), 70–78.
- Heller-Roazen, D. (2007). *Ecolalie. Saggio sull’oblio delle lingue*. Macerata: Quodlibet.
- Hirschman, C. (1983). America's melting pot reconsidered. *Annual Review of Sociology*, 9, 397–423.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in translation: A life in a new language*. New York, NY: Dutton.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine: Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.

- Hogg, M. A. (2006). Social identity theory. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychological theories* (pp. 111–136). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hook, D. (2020). Fanon/Lacan: Sites of Intersection. *Psychoanalysis and History*, 22(1), 7–25. <https://doi.org/10.3366/pah.2020.0336>
- Huddart, D. (2006). *Homi K. Bhabha*. London: Routledge.
- Hutcheon, L. (1989). "Circling the downspout of empire": Post-colonialism and postmodernism. *ARIEL: A Review of International English Literature*, 20(4), 149–171.
- Inglese, S. (1996). Introduzione. In G. Devereux, *Principi di etnopsicoanalisi* (pp. 11–21). Torino: Bollati Boringhieri.
- Islam, G. (2014). Social identity theory. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1781–1783). New York, NY: Springer.
- Ismailinejad, Z. S. (2015). Orientalist paintings and Said orientalism. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 50, 68–81.
- Jameson, F. (1986). Third-world literature in the era of multinational capitalism. *Social Text*, (15), 65–88.
- Janokowski, E. (1998). *All'inizio di tutto: la lingua materna* (Vol. 7). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Javier, R. A. (1995). Vicissitudes of autobiographical memories in a bilingual analysis. *Psychoanalytic Psychology*, 12(3), 429–438.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Teaching pronunciation for English as a lingua franca: A sociopolitical perspective. *TESOL Quarterly*, 38(3), 531–545.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>

- Jones, C. (2005). Practical deconstructivist feminist Marxist organization theory: Gayatri Chakravorty Spivak. *The Sociological Review*, 53(1_suppl), 228–244.
- Joppke, C. (2007). Transformation of immigrant integration: Civic integration and antidiscrimination in the Netherlands, France, and Germany. *World Politics*, 59(2), 243–273. <https://doi.org/10.1353/wp.2007.0022>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 57–74). London: SAGE.
- Kaplan, A. Y. (1994). On language memoir. In A. Bammer (Ed.), *Displacements: Cultural identities in question* (pp. 59–70). Bloomington: Indiana University Press.
- Kaplan, P. H. D. (2010). Italy, 1490–1700. In D. Bindman & H. L. Gates, Jr. (Eds.), *The image of the Black in Western art* (Vol. 3, pp. 93–190). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Karmim, R. (2022). Whose truth? A postmodern postcoloniality: A textual analysis of *Foe* by J. M. Coetzee. *Journal of Applied Language and Culture Studies*, 5, 123–139.
- Kermode, F. (Ed.). (1954). *The Tempest* (by William Shakespeare). London, UK: Methuen.
- Knowlson, J. (1996). *Damned to fame: The life of Samuel Beckett*. New York: Simon & Schuster.
- Kohn, M. (2005). Louis Wolfson. Une langue c'est de la folie, et la folie est-ce que c'est une langue? *Recherches en Psychanalyse*, 4(2), 113–121.
- Kramsch, C. (2004). The multilingual experience: Insights from language memoirs. *Transit*, 1(1), <https://doi.org/10.5070/T711009691>
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645–671.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.

- Krapf, E. E. (1955). The choice of language in polyglot psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(3), 343–357.
- Kristeva, J. (1988). *Stranieri a sé stessi*. Roma: Donzelli. (Opera originale pubblicata nel 1988)
- Kristeva, J. (1997). L'autre langue ou traduire le sensible. *Textuel*, 32(1), 157–170.
- Kudszus, W. (1988). Between the tongues. *Qui Parle*, 2(1), 43–54.
- Kuehnast, K. (1992). Visual imperialism and the export of prejudice: An exploration of ethnographic film. In P. Crawford & D. Turton (Eds.), *Film as ethnography* (pp. 183–196). Manchester: Manchester University Press.
- Labov, W. (1972). On the mechanism of language change. In W. Labov, *Sociolinguistic patterns* (pp. 161–182). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacan, J. (1974). *Scritti* (A cura; Vols. 1–2). Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (1975). *Il Seminario. Libro XX: Ancora (1972-1973)*. Torino: Einaudi.
- Lagache, D. (1956). Sur le polyglottisme dans l'analyse. In *Langues et courants sexuels* (pp. 195–206). Presses Universitaires de France.
- Lakoff, R. T. (1995). Cries and whispers: The shattering of the silence. In K. Hall & M. Bucholtz (Eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 25–50). New York: Routledge.
- Lambert, W. E. (1963). Psychological approaches to the study of language: Part II: On second-language learning and bilingualism. *The Modern Language Journal*, 47(3), 114–121. <https://doi.org/10.2307/320615>
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *The Journal of Social Issues*, 23(2), 91–109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- Lamming, G. (1992). *The pleasures of exile*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2001). *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*. Paris: Pauvert.
- Lauterwein, A. (2005). De cinq langues l'une: Les plurilinguismes de Paul Celan et d'Elias Canetti. *Austriaca*, 61(1), 199–213.

- Leceracle, J.-J. (1989). Louis Wolfson and the philosophy of translation. *Oxford Literary Review*, 11(1), 103–120. <https://doi.org/10.3366/olr.1989.005>
- Lecomte, Y., Jama, S., & Legault, G. (2006). Présentation: l'ethnopsychiatrie. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 7–27.
- Levey, D. T. (1996). *Samuel Beckett and the silent art of self-translation*. *Pragmalingüística*, 3-4, 53–61. Universidad de Cádiz.
- Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(3), 1002–1039.
- Lewis, R. (1993). Only women should go to Turkey: Henriette Browne and women's orientalism. *Third Text*, 7(22), 53–64.
- Li, G., & Lin, Z. (2025). The emotional work of heritage language maintenance: Insights from a longitudinal study of Chinese–Canadian bilingual parenting. *Education Sciences*, 15(7), 816.
- Lionnet, F. (1989). *Autobiographical voices: Race, gender, self-portraiture*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Loomba, A. (2006). *Colonialismo/postcolonialismo*. Roma: Meltemi.
- Losi, N. (2010). *Vite altrove: Migrazione e disagio psichico*. Milano: Cortina.
- Losi, N. (2015). *Guarire la guerra: Storie che curano le ferite dell'anima*. Milano: Cortina.
- Losi, N. (2020). *Critica del trauma: Modelli, metodi ed esperienze etnopsichiatriche*. Milano: Cortina
- Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être bilingue* (4e éd., 2014). Berne: Peter Lang
- Macaskill, B., & Colleran, J. (1992). Reading history, writing heresy: The resistance of representation and the representation of resistance in J. M. Coetzee's *Foe*. *Contemporary Literature*, 33(3), 432–457.

- Macaulay, T. B. (1958). *Minute on Indian education*. In *Sources of Indian tradition* (Vol. 2). New York, NY: Columbia University Press.
- Maggio, J. (2007). “Can the subaltern be heard?”: Political theory, translation, representation, and Gayatri Chakravorty Spivak. *Alternatives*, 32(4), 419–443.
- Mambrini, S. (1997, Autunno). Samuel Beckett: La traduzione come poetica. *Francofonia*, (33), 23–53. <https://www.jstor.org/stable/43016014>
- Mamone, B., Almagioni, G., Benemei, D., Carrara, L., Dainelli, M. E., Fedi, M., Galli, E., Massaro, F., Paleani, R., Pasquinelli, V., & Stefanelli, D. (2025). Saperi e saper fare al confine: La metodologia gruppale in etnopsichiatria. In B. Mamone & S. Zorretto (A cura di), *Comunità dialoganti e sistemi clinici inclusivi: Esperienze di etnopsichiatria con il progetto FAMI SPRINT 2 della Regione Toscana* (pp. 139–154). Milano: Edizioni Colibrì.
- Mannoni, O. (1990). *Prospero and Caliban: The psychology of colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Marais, M. (1989). Interpretative authoritarianism: Reading/colonizing Coetzee’s *Foe*. *English in Africa*, 16(1), 9–16. <http://www.jstor.org/stable/40238630>
- Marcos, L. R. (1976). Bilinguals in psychotherapy: Language as an emotional barrier. *American Journal of Psychotherapy*, 30(4), 552–560.
- Marcos, L. R., & Alpert, M. (1976). Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence. *American Journal of Psychiatry*, 133(11), 1275–1278.
- Marian, V., & Neisser, U. (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.129.3.361>
- Martin, G. (1987). On “magical” and social realism in García Márquez. In B. Bell-Villada (Ed.), *Gabriel García Márquez: New readings* (pp. 95–116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, E. (2011). Intertextuality: An introduction. *The Comparatist*, 35(1), 148–151.

- Marzec, R. P. (2002). Enclosures, colonization, and the *Robinson Crusoe* syndrome: A genealogy of land in a global context. *boundary 2*, 29(2), 129–156.
- Matsui, H. (2009). Caliban, Caraïbe, cannibale: un cannibalisme littéraire de *La tempête* de Shakespeare par Aimé Césaire. *ICU Comparative Culture*, 41, 183–209.
- Mayo, P. (1995). Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Development*, 15(4), 363–379.
- Mayo, P. (1997). Tribute to Paulo Freire (1921–1997). *International Journal of Educational Development*, 17(4), 409–411.
- Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 525–544.
- McClintock, A. (2023). The angel of progress: Pitfalls of the term “post-colonialism”. In *Postcolonialism* (pp. 175–189). London: Routledge.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction*. New York, NY: Methuen.
- McInelly, B. C. (2003). Expanding empires, expanding selves: Colonialism, the novel, and *Robinson Crusoe*. *Studies in the Novel*, 35(1), 1–21.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Medalie, D. (1997). Friday updated: *Robinson Crusoe* as subtext in Gordimer’s *July’s People* and Coetzee’s *Foe*. *Current Writing: Text and Reception in Southern Africa*, 9(1), 43–54.
- Melazzini, C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca: La scuola e l’arte di essere umani*. A cura di G. Di Martino. Napoli: L’Ancora del Mediterraneo.
- Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale: Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Milano: Meltemi Editore.
- Mezzadra, S. (2008). *La condizione postcoloniale: Storia e politica nel presente globale*. Verona: Ombre Corte.

- Migge, B., & Léglise, I. (2007). Language and colonialism. In M. Hellinger & A. Pauwels (Eds.), *Handbook of language and communication: Diversity and change* (pp. 299–332). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.4000/trans.180>
- Milani, L. (1996). *L'obbedienza non è più una virtù: Documenti, lettere e discorsi*. Milano: Chiarelettere.
- Milani, L. (2008). *Una lezione alla scuola di Barbiana*. A cura di F. Gesualdi. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Moca, M. (2017). *Tra parola e silenzio: Landolfi, Perec, Beckett*. Napoli: La Scuola di Pitagora Editrice.
- Moore-Gilbert, B. (1997). *Postcolonial theory: Contexts, practices, politics*. London: Verso.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. orig. 1999)
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moro, M. R. (1992). Principes théoriques et méthodologiques de l'ethnopsychiatrie: L'exemple du travail avec les enfants de migrants et leurs familles. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 71–98.
- Moro, M.-R., & de Pury-Toumi, S. (1994). Essai d'analyse des processus interactifs de la traduction dans un entretien ethnopsychiatrique. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, (25/26), (47- 76).
- Moro, M. R. (2002). *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moro, M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove*. Milano: Franco Angeli.
- Moro, M. R., De La Noë, Q., Mouchenik, Y., & Baubet, T. (2009). *Manuale di psichiatria transculturale: Dalla clinica alla società*. Milano: Franco Angeli.

- Moro, M. R., & Real, F. (2009). La consultazione transculturale di Avicenne (Bobigny, Francia): Un dispositivo meticcio a geometria variabile. In M. R. Moro (Ed.), *Manuale di psichiatria transculturale* (pp. 109–125). Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M. R. (2013). La langue, un outil de soins unique. *Soins*, 58, 35–37.
- Moro, M. R. (2015). La nécessité transculturelle aujourd’hui pour une société « bonne » pour tous. *Le Carnet PSY*, 188(3), 18–21.
- Morten, G., & Atkinson, D. R. (1983). Minority identity development and preference for counselor race. *The Journal of Negro Education*, 52(2), 156–161.
<https://doi.org/10.2307/2295032>
- Morton, S. (2011). Subalternity and aesthetic education in the thought of Gayatri Chakravorty Spivak. *Parallax*, 17(3), 70–83.
- Nasreen, T. (1993). *Lajja [Vergogna]*. Delhi: Penguin Books India.
- Nathan, T. (1994). *L’influence qui guérit*. Paris: Odile Jacob.
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nathan, T. (1997). Spécificité de l’ethnopsychiatrie. *Nouvelle revue d’ethnopsychanalyse*, 34(7.24).
- Nathan, T. (2000a). On ethnopsychiatry. *Psychosocial Notebook*, 1(November), 111–118.
- Nathan, T. (2000b). Psychothérapie et politique: Les enjeux théoriques, institutionnels et politiques de l’ethnopsychiatrie. *Genèses*, 38(1), 136–159.
- Nathan, T. (2002). Introduzione. In M. R. Moro, *Genitori in esilio: Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Cortina.
- Nathan, T. (2003). *Non siamo soli al mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nathan, T. (2014). Wolfson è attuale? In P. Barbetta & E. Valtellina (Eds.), *Cronache da un pianeta infernale*. Roma: Manifesto Libri.
- Nixon, R. (1987). Caribbean and African appropriations of *The Tempest*. *Critical Inquiry*, 13(3), 557–578.

- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1967). *A grain of wheat*. London: Heinemann.
- Nochlin, L. (2006). The imaginary Orient. In J. Morra & M. Smith (Eds.), *Visual culture: Critical concepts in media and cultural studies* (Vol. 1, pp. 19–35). New York, NY: Routledge.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(S1), 33–64. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Novak, M. E. (2000). Friday: Or, the power of naming. *The Scriblerian and the Kit-Cats*, 32(2), 302.
- Orgel, S. (Ed.). (2008). *The Tempest* (by William Shakespeare). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pakir, A. (1994). Education and invisible language planning: The case of English in Singapore. In T. Kandiah & K. Kwan-Terry (Eds.), *English language planning: A Southeast Asian contribution* (pp. 158–181). Singapore: Centre for Advanced Studies and Times Academic Press.
- Parthasarathy, R. (1977). *Rough passage*. Delhi: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2004). “Stop doing that, ia komu skazala!”: Language choice and emotions in parent–child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2), 179–203.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 1–33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164.
- Peach, C. (2005). The mosaic versus the melting pot: Canada and the USA. *Scottish Geographical Journal*, 121(1), 3–27.

- Peirce, B. N. (1989). Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: People's English in South Africa. *TESOL Quarterly*, 23(3), 401–420.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589–618.
- Pennycook, A. (1996). Language Policy as Cultural Politics: the double-edged sword of language education in colonial Malaya and Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/0159630960170202>
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2002). Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(154), 11–28.
- Perloff, M. (2016). Language in exile: Elias Canetti's *The Tongue Set Free*. *Raritan*, 35(4), 75–103, 163.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Pirlot, G., Fernandez, E. C., Guerraoui, Z., & Cupa, D. (2011). Réflexions sur l’usage de langues dans l’évaluation psycho(patho)logique appliquée à la création littéraire (S. Beckett, J. Green, V. Nabokov). *L'Evolution psychiatrique*, 76(3), 433–447.
- Polacco, M. (2015). *L'intertestualità*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Pozzo, B. (2016). Lingua e diritto in Francia ai tempi di Francesco I. In M. C. Foi (A cura di), *Diritto e lingue a confronto: paradigmi, processi, tradizioni* (pp. 18–26). Trieste: Edizioni Università di Trieste. <http://hdl.handle.net/10077/13207>
- Qamar, A. H. (2024). Young adult migrants’ social experiences in Sweden: “Melting pot” and “salad bowl” perspectives on social integration. *Children & Society*, 38(6), 1965–1983
- Quayson, A. (2000). Postcolonialism and postmodernism. In H. Schwarz & S. Ray (Eds.), *A companion to postcolonial studies* (pp. 87–111). Oxford: Blackwell.

- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Raj, P. P. E. (2015). Text/texts: Interrogating Julia Kristeva's concept of intertextuality. *Ars Artium*, 3, 77–80.
- Reinhard, W. (2002). *Storia del colonialismo*. Torino: Einaudi.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58–65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- Rezzoug, D., Serre, G., Baubet, T., & Moro, M.-R. (2020). Langue maternelle en migration: Les ingrédients d'un métissage harmonieux. *Enfances & Psy*, 86(2), 42–52.
- Rhys, J. (1966). *Wide Sargasso Sea*. London: André Deutsch.
- Richards, S. (2021). The logician of madness: Fanon's Lacan. *Paragraph*, 44(2), 214–237.
- Rickel, J. (2013). Speaking of human rights: Narrative voice and the paradox of the unspeakable in J. M. Coetzee's *Foe* and *Disgrace*. *Journal of Narrative Theory*, 43(2), 160–185. <http://www.jstor.org/stable/24484801>
- Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris: Bayard.
- Risso, M. (1992). *Sortilegio e delirio: Psicopatologia dell'emigrazione in prospettiva transculturale*. Milano: Feltrinelli.
- Robertson, R. (1989). The ruthless satire of Elias Canetti. *Jewish Quarterly*, 36(1), 30–32.
- Ross, C. (1993). Homewards to the centre of nowhere. *Cycnos*, 10(2), [À quoi jouent les Irlandais?]. Disponible online: <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/494>
- Rozensky, R. H., & Gomez, M. Y. (1983). Language switching in psychotherapy with bilinguals: Two problems, two models, and case examples. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 20(2), 152–160. <https://doi.org/10.1037/h0088486>

- Rushdie, S. (2008). *I figli della mezzanotte*. Milano: Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1981)
- Rui, L., & Dan, J. (2018). Analyzing “other” construction in *Robinson Crusoe* from a postcolonial perspective. *Studies in Linguistics and Literature*, 2(3), 195–200. <https://doi.org/10.22158/sll.v2n3p195>
- Rumbaut, R. G. (1997). Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States. In A. Booth, A. C. Crouter, & N. S. Landale (Eds.), *Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants* (pp. 3–46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://ssrn.com/abstract=1888727>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Rushdie, S. (1981). *Midnight's children*. London: Jonathan Cape.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabouri, H., & Karimzadeh, A. (2011). The orientalist readings of *The Arabian Nights*. *Ferdowsi Review*, 1(4), 123–132.
- Sachdev, I., Giles, H., & Pauwels, A. (2012). Accommodating multilinguality. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed., pp. 391–416). Wiley-Blackwell.
- Said, E. W. (1993). *Cultura e imperialismo: letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Said, E. W. (2001). *Orientalismo*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1978)
- Said, E. W. (2007). *Dire la verità: Gli intellettuali e il potere* (F. Sambuco, Trad.). Milano: Feltrinelli
- Salih, T. (1966). *Season of migration to the North*. London: Heinemann.

- Sanson, C., Serre, G., & Moro, M.-R. (2008). Les langues de Krishna: L'orthophoniste face au bilinguisme. *L'Autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 9(2), 195–202. <https://doi.org/10.3917/lautr.026.0195>
- Samacher, R. (2005). Louis Wolfson et le yiddish. *Recherches en psychanalyse*, 4(2), 123–135.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. London /New York Routledge.
- Savova, L. (2019). Traversées de l'étrangeté – La migration des langues au cœur du geste créateur d'Elias Canetti et Vladimir Nabokov. In *Langue(s) d'écrivains*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza: Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Schettini, B. (2007). Alfabetizzare per coscientizzare: La lezione di Paulo Freire. *Lifelong Lifewide Learning*, 3(7), 13–18.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sebellin, R. (2019). L'autotraduzione teatrale (e il suo paratesto) nella poetica di Samuel Beckett. In *Autotraduzione. Obiettivi, strategie, testi*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Selvon, S. (1975). *Moses ascending*. London: Davis-Poynter.
- Shakespeare, W. (2016). *La tempesta*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Shamma, T. (2005). The exotic dimension of foreignizing strategies: Burton's translation of *The Arabian Nights*. *The Translator*, 11(1), 51–67.
- Sharpe, J., & Spivak, G. C. (2003). A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 609–624.

- Shohat, E. (1992). Notes on the “post-colonial”. *Social Text*, (31/32), 99–113.
- Sokel, W. H. (2003). The love affair with the mother tongue: On the relation between autobiography and novel in Elias Canetti. *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory*, 78(1), 39–48.
- Sibanda, B. (2021). ‘Language as being’ in the politics of Ngũgĩ wa Thiong’o. In M. Steyn & W. Mporfu (Eds.), *Decolonising the human: Reflections from Africa on difference and oppression* (pp. 143–163). Johannesburg: Wits University Press.
- Siebert, R. (2012). *Voci e silenzi postcoloniali*. Roma: Carocci Editore.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slemon, S. (1988). Magic realism as post-colonial discourse. In L. P. Zamora & W. B. Faris (Eds.), *Magical realism: Theory, history, community* (pp. 407–426). Durham, NC: Duke University Press.
- Soehl, T. (2016). But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1513–1535.
- Solé, A. (2018). Samuel Beckett: dilemme d'une langue et autotraduction. *Synergies Espagne*, (11), 167–178.
- Spina, G. (A cura di). (2012). *Lady Roxana*. Milano: Garzanti. (Opera originale di D. Defoe, 1724)
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Spivak, G. C. (1990a). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1990b). Theory in the margin: Coetzee's *Foe*, reading Defoe's *Crusoe/Roxana*. *English in Africa*, 17(2), 1–23.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2002). Re-immaginare l'Altro. *aut aut*, 312, 13–30.
- Spivak, G. C. (2005). Scattered speculations on the subaltern and the popular. *Postcolonial Studies: Culture, Politics, Economy*, 8(4), 475–486.
- Steinberg, H. (2015). Emil Kraepelin's ideas on transcultural psychiatry. *Australasian Psychiatry*, 23(5), 531–535.
- Stengel, E. (1939). On learning a new language. *The International Journal of Psychoanalysis*, 20, 471–479.
- Sturm, G., Nadig, M., & Moro, M. R. (2011). Current developments in French ethnopsychanalysis. *Transcultural Psychiatry*, 48(3), 205–227.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61–76). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tama, R. (2005). Louis Wolfson dans le labyrinthe des langues et Le yiddish: langue égarée – langue marrane. *Recherches en psychanalyse*, no 4(2), 149–157. <https://doi.org/10.3917/rep.004.0149>.
- Tarazi-Sahab, L., El Hussein, M., & Moro, M. R. (2016). L'accueil de patients traumatisés: La langue maternelle, un levier thérapeutique médiatisant? *Cliniques*, (1), 72–88. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- Teicholz, T. (1993). *Conversations with Jerzy Kosinski*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Thomas, C. (2024). Louis Wolfson : la haine de quelle langue maternelle ? In M. Kohn & R. Koenig (Eds.), *Le yiddish, l'inconscient, les langues* (pp. 57–69). Leiden: Brill.
- Todorov, T. (1984). *La conquista dell'America*. Torino: Einaudi.
- Tognoni, G. (Ed.). (1997). *La parola ai poveri: Rilettura di un'esperienza e di una testimonianza*. Milano: Feltrinelli.
- Tournier, M. (1967). *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard.
- Trofimovich, P., & Turuševa, L. (2015). Ethnic identity and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 234-252.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 1–34.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Blackwell.
- Turk, T. (2011). Intertextuality and the collaborative construction of narrative: J. M. Coetzee's *Foe*. *Narrative*, 19(3), 295–310.
- Uchman, J. (2014). Samuel Beckett and Ireland. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica*, 24(2), 83–99.
- Varisco, D. M. (2007). *Reading Orientalism: Said and the unsaid*. Seattle: University of Washington Press.
- Vattimo, G. (1997). *Tecnica ed esistenza*. Torino: Paravia.
- Vaughan, A. T. (1991). *Shakespeare's Caliban: A cultural history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaughan, M. (1993). Madness and colonialism, colonialism as madness: Re-reading Fanon. Colonial discourse and the psychopathology of colonialism. *Paideuma*, 39, 45–55.

- Vaughan, A. T., & Vaughan, V. M. (Eds.). (1999). *The Tempest* (by William Shakespeare). London, UK: Arden Shakespeare.
- Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(4), 573–582. <https://doi.org/10.1080/13691830120090386>
- Viruru, R. (2001). Colonized through language: The case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31–47.
- Von Foerster, H. (1984). *Observing systems*. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Wagner, K. M. (1989). ‘Dichter’ and ‘Dichtung’: Susan Barton and the ‘truth’ of autobiography. *English Studies in Africa*, 32(1), 1–11.
- Watt, I. (1957). *Le origini del romanzo borghese: Studi su Defoe, Richardson e Fielding*. Milano: Bompiani.
- Williams, P. (1988). “Foe”: The story of silence. *English Studies in Africa*, 31(1), 33–39.
- wa Thiong’o, N. (2009). *Something torn and new: An African renaissance*. New York, NY: Basic Books.
- wa Thiong’o, N. (2015). *Decolonizzare la mente: La politica della lingua nella letteratura africana*. Milano: Jaca Book.
- West, C. (2014). The new cultural politics of difference. In J. Rajchman (Ed.), *The identity in question* (pp. 147–171). New York, NY: Routledge. (Original work published 1990)
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- Wolfson, L. (1970). *Le schizo et les langues*. Paris: Gallimard.
- Wolfson, L. (2013). *Mia madre musicista è morta di malattia maligna a mezzanotte, tra martedì e mercoledì, nella metà di maggio mille977, nel mortifero Memorial di Manhattan*. Torino: Einaudi.
- Young, R. J. C. (2005). *Introduzione al postcolonialismo* (M. Cometa, Trad.). Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2003)
- Zamboni, C. (2012). Lingua materna: Un gioco simbolico che apre mondi. *Lettera internazionale*, (112), 37–38.

Zamora, L. P., & Faris, W. B. (Eds.). (1995). *Magical realism: Theory, history, community*. Durham, NC: Duke University Press.

Zembylas, M. (2018). Revisiting Spivak's "Can the Subaltern Speak?" through the lens of affect theory: Can the subaltern be felt? *Qualitative Research Journal*, 18(2), 115–127.

Zhang, L. (2016). Canon and world literature. *Journal of World Literature*, 1(1), 119–127

Zürn, U. (2006). *L'uomo del gelsomino*. Milano: Adelphi.