



DOMENICA GHIDEI BIIDU E SABRINA MARCHETTI

## ABBECCEDARIO COLONIALE

MEMORIE DI DONNE ERITREE ALLE SCUOLE ITALIANE DI ASMARA

**S** Fra la fine della dominazione italiana (1941) e lo scoppio della guerra con l'Etiopia (1974), la presenza italiana in Eritrea ha attraversato una fase decisamente nuova, durante la quale i circa 10.000 italiani rimasti ad Asmara smisero i panni dei colonizzatori per indossare agevolmente quelli di élite del paese, egemonica in ambito socio-economico e culturale<sup>1</sup>. Tale permanenza "dorata" della comunità ex colonizzatrice fu caratterizzata da un particolare atteggiamento di molti italiani ed eritrei nei confronti del passato coloniale, che consisteva, per i primi, nel mancato riconoscimento delle atrocità commesse<sup>2</sup>, e per i secondi nell'esaltazione del legame con l'Italia in funzione anti-etiopica<sup>3</sup>. Nell'ambito di una ricerca sulle lavoratrici domestiche migranti, le vicende storiche degli italiani in Eritrea si sono rivelate cruciali per comprendere l'esperienza delle 15 donne intervistate, tutte eritree che avevano lavorato come domestiche a Roma prima del 1980<sup>4</sup>. Dalle interviste, realizzate secondo principi semi-direttivi tra il 2007 e il 2008, è emerso che circa la metà di queste donne aveva frequentato, almeno per qualche anno, le scuole italiane di Asmara; altre erano vissute a stretto contatto con italiani in relazioni di lavoro o di amicizia e tutte vedevano tali esperienze di familiarizzazione con gli italiani come fondamentali nel proprio percorso biografico e migratorio<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Si veda Luigi Bottaro (a cura di), *Gli italiani in Eritrea: Esploratori, missionari, medici e artisti*, Asmara, 2003; e Mattia Sforza (a cura di), *La scuola italiana di medicina di Asmara: Rievocazione di un'opera di italianità in Africa (1941-1961)*, Arcuri, 1978.

<sup>2</sup> Si veda Angelo Del Boca, *L'Africa nella coscienza degli italiani: Miti, memorie, errori, sconfitte*, Mondadori, 2002; e Charles Burdett, *Colonial associations and the memory of Italian Africa*, in Jaqueline Andall e Derek Duncan (a cura di), *Italian colonialism. Legacy and memory*, Peter Lang, 2005.

<sup>3</sup> Giampaolo Calchi Novati, *National identities as by-product of Italian colonialism: A comparison of Eritrea and Somalia*, in J. Andall e D. Duncan (a cura di), *Italian colonialism*, cit.; Tekeste Negash, *Eritrea and Ethiopia: The federal experience*, Nordiska Afrikainstitutet, 1997.

<sup>4</sup> Le interviste, realizzate da Sabrina Marchetti, sono registrate su supporto audio digitale. Si è avuto modo di conoscere la maggior parte delle informatrici frequentando i luoghi di ritrovo della comunità eritrea di Roma (chiese, associazioni, negozi). Solo in due casi siamo entrate in contatto con loro attraverso comuni conoscenze.

<sup>5</sup> Una versione più estesa di questo articolo è in via di pubblicazione in un volume a cura di Jaqueline Andall e Derek Duncan per la casa editrice Peter Lang.



In queste pagine, tuttavia, ci soffermeremo soltanto su brani da interviste con Luam (Asmara, 1946) e Luisa (Cheren, 1962)<sup>6</sup>, che abbiamo scelto non solo per la ricchezza di immagini ed esempi che ci



Istituto Sant'Anna, terza classe elementare, anno 1958

hanno saputo offrire, ma perché, fra le intervistate, sembrano aver avuto il grado più intenso d'inserimento fra gli asmarini italiani, come amiche, familiari o compagne di scuola. Il loro punto di vista può rappresentare significativamente quello dei molti eritrei che, per ragioni diverse, crebbero a contatto con l'ambiente degli italiani in Asmara<sup>7</sup> e che di quel tempo conservano intatto il ricordo, nei diversi contesti dove oggi vivono. Anche Luam e Luisa hanno difatti seguito percorsi differenti: se Luam è rimasta a Roma dove ha continuato a lavorare come domestica, Luisa invece ha deciso di spostarsi ancora, per continuare i propri studi in un altro paese europeo. Per entrambe, però, la giovinezza in Eritrea rimane segnata dal legame speciale con un'Italia immaginata e forse mai ritrovata.

Al centro dell'indagine sono i ricordi di queste due donne relativi alla ricezione e alla modificazione di pratiche culturali percepite come "importanti" dall'Italia. Utilizzando i concetti di *ambivalenza* e *mimesi*<sup>8</sup>, cercheremo di analizzare come tali pratiche fossero influenzate da forze tra loro contradd-

<sup>6</sup> Anche se si tratta di pseudonimi, "Luam" e "Luisa" tengono fede all'origine rispettivamente tigrina e italiana dei nomi delle intervistate.

<sup>7</sup> È stato impossibile trovare stime quantitative di questa popolazione, così come del numero di studenti eritrei che frequentavano le scuole italiane di Asmara. La loro presenza sembra essere stata comunque significativa, sia sulla base delle interviste da noi effettuate, sia sulla base di foto e altre testimonianze che circolano fra ex asmarini. Si veda per esempio il materiale disponibile sul sito del Chichingiole ([www.ilchichingiole.it](http://www.ilchichingiole.it)) a cui vanno i nostri ringraziamenti per aver messo a disposizione le foto che illustrano questo articolo.

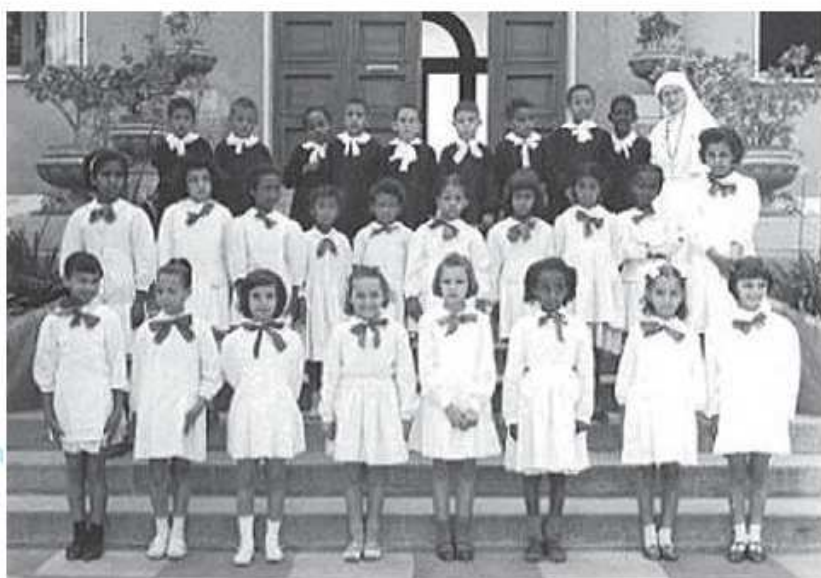
<sup>8</sup> Per la definizione di *ambivalence* e *mimicry* si veda Homi Bhabha, *The third space. Interview with Homi Bhabha*, in Jonathan Rutherford (a cura di), *Identity. Community, culture, difference*, Lawrence & Wishart, 1990; e Id., *The location of culture*, Routledge, 1994.



dittoie (assimilazione vs trasgressione, inclusione vs esclusione, desiderio vs repulsione, autenticità vs mimesi), prendendo come quadro di riferimento la teoria di Homi Bhabha secondo cui i soggetti colonizzati sono affetti da una differenziazione che li "condanna" ad essere «quasi lo stesso, ma non proprio» rispetto all'originale<sup>9</sup>. In virtù di questa ambivalenza, ciò che intendiamo suggerire è che queste giovani eritree hanno potuto attuare una complessa opera di significazione delle suddette pratiche culturali e, di conseguenza, sono riuscite a trasgredire l'egemonia culturale italiana nel momento in cui elaboravano loro stesse la propria identità culturale, nazionale e di genere.

### L'EDUCAZIONE ITALIANA AD ASMARA

**L**a diffusione delle scuole italiane in Eritrea andò di pari passo con l'evolversi della penetrazione territoriale e delle politiche di stanziamento fra il 1896 e il 1941<sup>10</sup>. Durante questi anni, le scuole, spesso gestite da ordini religiosi, furono destinate a scopi di volta in volta diversi: sostenere il progetto di evangelizzazione della Chiesa cattolica italiana, ospitare bambini e bambine italo-eritrei



Sezione italiana del "Daniele Comboni", seconda classe elementare, anno 1961/1962

<sup>9</sup> H. Bhabha, *The location of culture*, cit., p. 122.

<sup>10</sup> Le più importanti scuole italiane ad Asmara furono: scuole elementari delle Figlie di Sant'Anna (dal 1895), delle Comboniane Sorelle Pie della Figrazia (dal 1938) e dei Fratelli Cristiani Lasalliani (dal 1938), per soli ragazzi. Inoltre la scuola inglese *Daniele Comboni* comprendeva anche una sezione italiana dalla fine degli anni quaranta. A queste si deve aggiungere il collegio per ragazze *Villaggio Paradiso* delle suore Orsoline (dal 1949) e, infine, le scuole di stato italiane, che andavano dalle elementari alle medie superiori con specializzazioni in ragioneria, geometra, commerciali e liceo scientifico. Nel 1982, il governo etiopie nazionalizzò la maggior parte delle scuole religiose mentre le scuole italiane statali, sebbene ridotte in dimensioni rispetto al passato, sono ancora in funzione ad Asmara. Si vedano: L. Bottaro, *Gli Italiani in Eritrea*, cit.; Suore Orsoline di Gandino, *Un albero cresciuto tra le ambe*, Suore Orsoline di Gandino, 1989; Giorgio Floriani, *Scuole italiane all'estero: Cento anni di storia*, Armando, 1974.



abbandonati a seguito delle leggi razziali<sup>11</sup>, educare i figli e le figlie di soldati e coloni italiani, ma mai direttamente alla scolarizzazione della popolazione locale<sup>12</sup>. Successivamente, nonostante la crisi seguita al rimpatrio della maggior parte degli italiani dopo il '45, tali scuole conobbero una nuova fase di popolarità negli anni cinquanta e sessanta: accanto al numero cospicuo di italiani che continuò a frequentarle, il numero di studenti eritrei o italo-eritrei crebbe progressivamente<sup>13</sup>, come effetto del carattere egemonico, in senso culturale e socio-economico, della presenza italiana nella città di Asmara.

Fra le bambine e le adolescenti eritree che frequentano queste scuole ci furono anche Luam e Luisa, protagoniste delle interviste presentate in queste pagine. Nel caso di Luam, l'educazione italiana venne decisa dalla zia, un'eritrea sposata ad un italiano, che l'aveva allevata. Luam frequentò prima le scuole religiose (dal 1947) e successivamente la scuola statale di ragioneria, diplomandosi nel 1965, per poi lavorare in una ditta di spedizioni di una famiglia di ebrei italiani ad Asmara. L'altra donna eritrea, Luisa, che era anche stata allevata in un contesto familiare altamente italianizzato, fu affidata dalla madre, partita come domestica in Italia, alle cure del collegio delle suore Orsoline dai 12 ai 16 anni d'età (fra il 1974 e il 1978).

Nelle pagine seguenti, al fine di sottolineare l'ambiguità della messa in atto di pratiche culturali in contesti (post)coloniali e la loro (possibile) duplice interpretazione, l'analisi delle interviste a Luam e Luisa sarà trattata osservando le memorie organizzate attorno alla *ripetizione* dell'autorità neo-coloniale italiana, poi si metterà in risalto come una certa trasgressione avvenga durante la *traduzione* di queste pratiche culturali.

## COME IN ITALIA

**L**e scuole italiane di Asmara venivano viste come il luogo dove ricevere "l'educazione perfettamente italiana", dove poter imparare cosa fosse l'Italia e la sua cultura. Agli alunni e alle loro famiglie veniva

<sup>11</sup> Giulia Barrera, *Patrilinarietà, razza e identità: l'educazione degli italo-eritrei nell'Eritrea coloniale (ca 1890-1950)*, «Quaderni storici», n. 109, 2002, pp. 21-53.

<sup>12</sup> Infatti, durante il periodo coloniale, l'istruzione scolastica non fu destinata ai bambini "indigeni", ai quali invece era proibito frequentare le scuole fino al 1934 e — dopo quella data — concesso ma solo fino alla quarta elementare. Si veda sul tema Tekeste Negash, *The ideology of colonialism. Educational policy and praxis in Eritrea*, in Mia Fuller e Ruth Ben-Ghiat (a cura di), *Italian colonialism*, Palgrave, 2005.

<sup>13</sup> L'aumento di studenti e studentesse eritrei è da spiegarsi innanzitutto col generale incremento del tasso di scolarizzazione in Eritrea durante il protettorato inglese (1945-1960) e l'amministrazione (federale) etiopica (dal 1960 al 1974) che enfatizzarono l'educazione come strumento di sviluppo del paese. In secondo luogo, la consistente presenza di ditte, fabbriche, banche, missioni, negozi italiani, e anche di relazioni commerciali con l'Italia, spinse probabilmente diverse famiglie eritree a dare un'istruzione italiana ai propri figli. In altri casi ancora, alcuni membri italiani o italo-eritrei incentivarono l'*italianizzazione* dei bambini, sia in senso culturale che religioso.





data l'impressione che tutto fosse fatto secondo il modello delle scuole del Belpaese grazie alla messa in atto di pratiche culturali considerate "autenticamente" italiane. Luam, a proposito delle scuole di Asmara, spiega:

Sono organizzate dal console italiano, cioè fino al 1975 lo erano, finché è scoppiata la guerra tra Etiopia ed Eritrea. Era tutto sotto l'organizzazione del consolato italiano. I libri venivano dall'Italia. Era una buona scuola, guarda.

*E voi studiavate quindi in lingua italiana?*

Sì. Noi studiavamo in lingua italiana e la lingua nativa veniva come un'ora di inglese o un'ora di tedesco, così la nostra lingua veniva.

*I libri di testo erano italiani?*

Libri italiani.

*Proprio gli stessi?!*

Sì: la geografia, la storia, le scienze, tutto in italiano. C'erano i professori che venivano dall'Italia, tutti professori italiani. Mio marito ha fatto il liceo. Era il più bravo della classe. C'era il liceo, c'erano i geometri. C'era la cultura italiana proprio italiana perfetta. [...] Leggiamo del Colosseo, sia quello di Verona... Il Colosseo di Verona l'ha disegnato mio marito a scuola e sta ancora all'ambasciata italiana di Asmara.

Diversi elementi dell'esperienza di *acculturazione* postcoloniale emergono a questo punto dall'intervista con Luam, ma soprattutto emerge il fatto che le scuole di Asmara erano considerate in grado di tener fede all'originalità della cultura e della lingua italiana all'estero. A dimostrar ciò, Luam accentua il riferimento al classicismo nostrano attraverso l'esempio del "Colosseo", intendendo non quello di Roma, ma la meno conosciuta Arena di Verona. Così facendo Luam non solo dimostra la sua familiarità con l'Italia e la sua storia dell'arte, ma anche un certo sentimento di orgoglio nazionale – tutto italiano – per quel che riguarda le scienze umane e le belle arti che traspare dal riferimento esplicito alle vestigia romane. Leggiamo in quest'ottica l'aneddoto del disegno fatto dal marito, disegno talmente bello da essere ancora, dopo 40 anni, appeso nelle stanze dell'ambasciata italiana di Asmara, a simboleggiare il premio per una meritata inclusione sociale e culturale. Luisa ci offre una prospettiva diversa parlando dell'*italianità* come qualcosa "imparata" tramite la frequentazione di coetanei italiani ai tempi della vita in collegio. Così Luisa:

Essendo in Eritrea, la comunità italo-eritrea era talmente orientata sull'Italia che tutte queste cose... le barzellette... Le barzellette che cantavano proprio in villeggiatura, andando in montagna, quelle che proprio... Tutte queste cose, venivano cantate al Liceo, [e] dai ragionieri – queste cose – che venivano in collegio. E delle ragazze le cantavano a queste feste... E c'erano questi ragazzi che facevano i bonacci e te le cantavano.

*Ragazzi italiani?*

Sì ragazzi italiani

L'importazione di cultura popolare italiana, fra cui canzoni e barzellette, sembra aver giocato un ruolo importante nel formare i modelli di divertimento giovanile ad Asmara. Luisa ricorda di aver sempre avuto la sensa-



zione di vivere in un ambiente altamente italianizzato e, ripensando a quei tempi, così definisce la propria identificazione culturale con l'Italia:

Io come cultura, come letteratura, come rapporto con l'Italia, non è che posso dire che mi sentivo completamente italiana, però culturalmente mi sentivo anche italiana. [...] E poi c'era il fatto che conoscevo l'Italia, anche se non c'ero mai stata...

Un certo tipo di "conoscenza": è questo infatti il prodotto della cultura italiana e delle pratiche ad essa associate, che Luisa ha assorbito. Sentendo di "conoscere l'Italia" e quindi di "essere" anche italiana, Luisa fa riferimento ad un sentimento di appartenenza ad una certa costruzione dell'identità italiana. L'Italia era un posto in cui non era (ancora) mai stata, ma che era già presente nelle sue esperienze culturali e sociali in modo quotidiano.


A nostro parere, prende corpo l'ipotesi che le esperienze di Luam e Luisa siano state segnate in modo cruciale dal considerare la cultura italiana come un'autorità che deve essere imitata, per dirla con Bhabha. Durante il processo d'identificazione (post)coloniale con la cultura italiana, Luam e Luisa hanno assorbito, imparato e ripetuto diverse pratiche culturali italiane (es: dire barzellette, leggere libri o disegnare) considerate come *originarie*. L'autenticità di queste pratiche veniva non solo dal fatto che l'Italia fosse la loro fonte (per cui i libri, gli insegnanti, le barzellette erano letteralmente *trasportati* dall'Italia all'Eritrea), ma anche dalla conferma fornita da altre figure che incarnavano l'autorità della cultura italiana, dagli insegnanti ai compagni di classe fino all'ambasciata. In altre parole, la cultura italiana ad Asmara giocava una funzione cruciale nel piano egemonico dell'élite – di cui i compagni e gli insegnanti facevano parte – piano che mirava a preservare l'eredità del passato coloniale.

## MA NON PROPRIO

Le pratiche culturali venivano non solo *trasportate* e ricevute, ma anche *tradotte* e di conseguenza modificate. Secondo Bhabha, tale modificazione nasce dall'intrinseca *ambivalenza* di quell'imitazione che avviene in un luogo e un tempo diverso rispetto a quello di produzione dell'originale. In questa sezione seguiremo l'oscillazione della significazione di alcune pratiche culturali italiane operata nella definizione della propria identità nazionale e di genere.

Ne è un primo esempio il fatto che gli insegnanti obbligavano alunni e alunne a cantare l'inno nazionale italiano tutte le mattine, nel tentativo d'infondere un senso patriottico negli studenti delle scuole italiane all'estero. Luam racconta:





Ci facevano cantare l'inno italiano. Se non cantavi l'inno italiano non entravi. La mattina dovevi prima cantare l'inno e poi entravi.

[Altra persona]: *Tutte le mattine?*

Tutte le mattine [ridendo]

Nel ricordarlo Luam ride. Una richiesta che un tempo probabilmente la disturbava, oggi le appare in una luce diversa, velata di ridicolo. Se consideriamo infatti gli *spostamenti* di tempo e spazio che hanno influenzato tale pratica vediamo che, in termini di tempo innanzitutto, la dimostrazione di fede patriottica richiesta dagli insegnanti appare eccessiva e nostalgica dal momento che si colloca *dopo* la fine del dominio italiano. Per quanto riguarda invece la dimensione spaziale, il significato del testo dell'inno viene modificato dalla sua esportazione in Eritrea. Il testo di Mameli, che si scaglia contro gli austriaci in un potente linguaggio metaforico, dal tono militaresco, parla di vittoria, unità, schiavitù e sacrificio. Viene da chiedersi se, nell'immaginazione degli alunni eritrei degli anni cinquanta e sessanta, l'idea di una vittoria militare italiana non richiamasse, piuttosto che le vicende del nostro Risorgimento, la dominazione subita dal proprio paese e dal proprio popolo fino a pochi anni prima.

Luisa invece ricorda la popolarità di canti italiani come *La leggenda del Piave*, *Bella ciao* o *Faccetta nera bell'abissina* fra le sue amiche collegiali. Nelle parole di Luisa:

E poi c'erano le canzoni dei partigiani che si cantavano nel collegio. Allora i tedeschi «Mamma mia, sono dei fascisti!». Allora della Germania avevo paura [ridendo]. Dicevamo: «Quelli là sono terribili». Pregiudizi.

Quindi voi cantavate le canzoni dei partigiani italiani contro i tedeschi e non cantavate – che ne so – canzoni eritree contro gli italiani?!

No, no. L'unica cosa era la *Faccetta nera bell'abissina*. Che non si cantava *veramente*. Invece le canzoni porche delle osterie [le] cantavamo in collegio. Erano terribili! Non te le dico perché altrimenti! [Ride].

E quando cantavate *Faccetta nera bell'abissina*. . . in che senso la cantavate?

Per ridere. Sì, per ridere nel senso per dire: guarda che cretini che facevamo queste cose.

L'uso (e l'interpretazione offerta) di questi canti può essere sicuramente vista come parte di una più profonda *colonizzazione dell'immaginazione*<sup>14</sup> cui erano esposti bambini e bambine eritree, vivendo in un ambiente dominato dalla cultura italiana. Esempio di tale colonizzazione è l'assorbimento di stereotipi sull'Altro funzionali alla costituzione dell'identità nazionale italiana anche se distanti dall'esperienza propria degli eritrei. È il caso della stereotipizzazione negativa dei tedeschi, che tanta parte ha avuto nella formazione dell'identità nazionale italiana nel dopoguerra, ma che porta Luisa alla paradossale accusa di "fascismo" verso i tedeschi, con cui gli eritrei non hanno

<sup>14</sup> Jan Nederveen Pieterse e Bhikhu Parek (a cura di), *The decolonization of imagination. Culture, knowledge and power*, Zed Books, 1995.



mai avuto contatti diretti, piuttosto che verso gli italiani colonizzatori, verso i quali sembra mancare un giudizio politico. Tale assenza si comprende tuttavia per il fatto che agli eritrei di quella generazione mancarono degli strumenti di critica all'oppressione coloniale, per diverse ragioni,



Scuola statale 'F. Martini', secondo anno medie superiori, anno 1969/1970

fra cui il divieto da parte dell'allora imperatore Haile Sellassì (1960-1974) di criticare, soprattutto nei testi scolastici, tutti i governi passati per prevenire sentimenti di ribellione verso il proprio.

Se allora torniamo all'analisi di tali pratiche guardando alle intenzioni delle studentesse, sono piuttosto le operazioni di *ribaltamento* e *trasgressione* che emergono.

Per quel che riguarda le canzoni partigiane e patriottiche, Luisa spiega come le collegiali le cantassero «contro gli etiopi», la cui crudeltà era per loro paragonabile a quella degli austriaci o dei tedeschi dominatori in Italia. Di conseguenza, nel ritornello de *La leggenda del Piave*, laddove il fiume metaforicamente sussurra «non passa lo straniero», le ragazze eritree intendevano con «lo straniero» l'esercito etiopio. In un contesto di scarse risorse culturali e politiche, quel che accade è l'appropriazione di testi italiani che vengono rifunzionalizzati, disconnettendo il riferimento al significato originario (tedeschi/austriaci) e facendo leva sul messaggio di libertà contro l'oppressore.

Un'operazione diversa avviene nel caso di *Faccetta nera*, canzone che – come sappiamo – descrive l'espansione coloniale attraverso la voce di un soldato che aspira a “salvare” una donna locale (l'abissina) la quale «aspetta e spera» di «aver un altro Re». Così facendo la canzone veicola in toni paternalistici un messaggio coloniale, razzista e sessista che vede gli italiani come “bravi ragazzi” e le donne abissine come “schiave” di un mondo primitivo<sup>15</sup>. Tut-

<sup>15</sup> Sul significato e la diffusione di *Faccetta nera* si vedano: A. Del Boca, *Italiani, brava gente?*, Neri Pozza, 2005; Sandra Ponzanesi, *Paradoxes of post-colonial culture. Feminism and diaspora in south-asian and afro-italian women's narratives*, Utrecht University, 1999; Nicoletta Poidimani, *Faccetta nera. I crimini sessuali del colonialismo fascista nel Corno d'Africa*, in Luigi Borgomaneri (a cura di), *Crimini di guerra. Il mito del bravo italiano tra repressione del ribellismo e guerra ai civili nei territori occupati*, Guerini, 2006.





tavia, è importante ribadire che nel ricordo di Luisa la canzone si cantava «Per ridere. Sì, per ridere nel senso per dire: guarda che cretini che facevano queste cose». In quest'ottica, la derisione era volta a sottolineare il carattere illusorio dell'impresa coloniale italiana: nel registro ironico scelto da queste ragazze, l'eroe italiano diventava una figura impacciata cui loro fieramente rispondevano identificandosi con la bella abissina.

Spesso infatti sono proprio l'ironia e il riso a denotare che sta avvenendo un ribaltamento nella significazione delle pratiche culturali attuate, che in questo caso combina la resistenza all'autorità italiana neo-coloniale e l'elaborazione di una propria identità eritrea. Tale identità emerge timidamente all'intersezione fra la coscienza delle oppressioni subite dagli italiani, di quelle attuali da parte degli etiopi, e della subalternità all'egemonia culturale dell'élite italiana di Asmara.

Le narrative analizzate costituiscono un esempio in cui la *traduzione* di una pratica culturale, dalla cultura dominante alla dominata, significa anche opposizione, resistenza, nella misura in cui la sua ripetizione, imitazione e associazione produce «il suo scivolamento, il suo eccesso, la sua differenza»<sup>16</sup>. Si tratta della stessa differenza che “marchia” l'Altro e lo rende riconoscibile<sup>17</sup>. Questa produzione di alterità è implementata attraverso diverse strategie di disciplinamento e di colonizzazione dell'immaginazione da parte delle “autorità”, e talvolta impersonata da insegnanti o compagni, come già detto. Non di meno, però, queste narrative mostrano anche come i diversi soggetti siano in grado d'impugnare e sovvertire l'acculturazione a cui sono esposti, facendo leva su diversi elementi della propria identità culturale, nazionale e di genere.

Tuttavia, non va dimenticato che il processo di *mimesi* rappresenta solamente un «compromesso ironico»<sup>18</sup>. Resta cioè inteso che l'appropriazione di pratiche culturali, anche nel loro potenziale di trasgressione e sfida, non riesce a cambiare la realtà della dominazione neo-coloniale a livello culturale e socio-economico. In questa prospettiva, queste donne sono inserite nel difficile periodo storico della decolonizzazione dell'Eritrea e nella sua lotta per l'indipendenza dall'Etiopia. Le loro traiettorie individuali hanno dovuto costantemente trovare un compromesso con una limitatezza di opportunità educative e culturali. La loro fanciullezza è stata costretta da forze politiche, sociali ed economiche, con conseguenze sul loro intero percorso biografico.

<sup>16</sup> H. Bhabha, *The location of culture*, cit., p. 122.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.




Jan Rehmann



## I NIETZSCHEANI DI SINISTRA

Deleuze, Foucault e il postmodernismo: una decostruzione

A cura di Stefano G. Azzarà

 OdradekEdizioni

Jan Rehmann

## I NIETZSCHEANI DI SINISTRA

Deleuze, Foucault e il postmodernismo: una decostruzione

*L'odierna crisi del capitalismo reale mondializzato può forse aiutarci a ripensare criticamente la metafisica del potere foucaultiana. E a sostituirla con strumenti analitici e teorici più attenti all'importanza dello specifico potere localizzato nei rapporti di produzione e di sfruttamento. E alle sue insanabili contraddizioni. V. Giacché*

pp. 232 € 20,00

Walter Peruzzi

## IL CATTOLICESIMO REALE

Attraverso i testi della Bibbia, dei papi, dei dottori della chiesa, dei concili.

«Per criticare la realtà basta descriverla...».

Qui a descriverla sono i veri protagonisti.

*Un libro che farà arrabbiare i cattolici fedeli alla Cei e al pontefice, inquieterà quelli aperti al dubbio, e fornirà armi ai non cattolici. A. D'Orsi*

pp. 524 € 32,00

Walter Peruzzi



## IL CATTOLICESIMO REALE

ATTRaverso I TESTI DELLA BIBBIA, DEI PAPI, DEI DOTTORI DELLA CHIESA, DEI CONCILI

 OdradekEdizioni