

piazza
Dogali



VIA
ADUA

via
I. Montanelli

ANTIRAZZISMO E SCUOLE VOL. 2

A CURA DI A. FRISINA,
G. FARINA E A. SURIAN



via
Lago Ascianghi p

via
Amba Aradam

VIA
LIBIA

via Somalia



102
Italiani
Brava
Gente?

PADOVA
UP

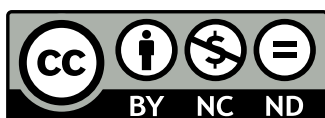
PADOVA UNIVERSITY PRESS

Prima edizione 2023, Padova University Press

Titolo originale Antirazzismo e scuole. Volume 2

ISBN 978-88-6938-382-3

© 2023 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License, CC BY-NC-ND,
<https://creativecommons.org/licenses/>

Antirazzismo e scuole. Vol.2

a cura di Annalisa Frisina, Filomena Gaia Farina, Alessio Surian

Padova University Press, open access online

Antirazzismo e scuole vol.2

a cura di Frisina A., Farina F. G. e Surian A.

Padova University Press, open access online

Indice

Introduzione, Annalisa Frisina e Alessio Surian

La violenza razzista non è altrove

Antirazzismo, nonviolenza e educazione

La struttura del libro

Ringraziamenti

Cap. 1 *Mettersi scomode/i in ascolto. Un percorso di ricerca azione antirazzista nelle scuole secondarie*, Annalisa Frisina, F. Gaia Farina, Mackda Ghebremariam Tesfàù

Introduzione. Perché e come affrontare colonialismo e razzismo a scuola?

1.1 Il percorso di ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie

1.2 “Figli dello stesso cielo”. Prove di decentramento e di memoria critica

1.3 Il colonialismo italiano visto dai ragazzi e dalle ragazze: emozioni e reazioni alla lettura di “Figli dello stesso cielo”

1.4 Mettere in relazione razzismi di ieri e di oggi

1.5 Razzismo anti-nero e xeno-razzismo

1.6 Bianchezza e microaggressioni

1.7 Giovani e discriminazioni: tra individualismo e bisogno di collettività

Conclusioni. Mettersi scomode/i in ascolto

Bibliografia

Cap. 2 “Siamo la prima generazione che può conoscere a scuola la storia del colonialismo italiano”? Prove di decolonizzazione tra i

banchi e le vie di Padova, Annalisa Frisina e Elisabetta Campagni

Introduzione. Prove di decolonizzazione tra i banchi e le vie di Padova

2.1 Disimparare il mito degli “italiani brava gente” a scuola

2.2 Sulle tracce del colonialismo nella cultura italiana

2.3 Condividere le memorie familiari del colonialismo italiano

2.4 Coltivare e intrecciare le memorie delle resistenze

Conclusioni: “Siamo la prima generazione che può conoscere a scuola la storia del colonialismo italiano”

Bibliografia

Cap. 3 Il percorso *Transcultural Attentiveness* e i suoi laboratori con le scuole superiori che si sono occupati di memorie coloniali e razzismi oggi, Giulia Grechi, Gianluca Gatta e Anna Chiara Cimoli

3.1 L’inarchiviabile

3.2 Lacune, cuciture, riemersioni. Un progetto educativo sulle tracce visive della colonialità per le scuole superiori di II grado

3.3 La storia non scritta. La realizzazione del laboratorio da parte dell’Archivio delle memorie migranti

3.4 Osservazioni conclusive

Bibliografia

Cap. 4 La tratta atlantica a scuola, Gianluca Gabrielli

4.1 In piazza per Floyd dopo il lockdown

4.2 Perché una mostra sulla tratta atlantica a Bologna

4.3 Ma come viene insegnata oggi la tratta?

4.4 La tratta nei libri di testo delle scuole secondarie

4.5 Per finire qualche osservazione dalla Francia

Bibliografia

Le tavole di Cumbe, Marcelo D'Saete, Becco Giallo

Cap. 5 A partire da sé. Le video-interviste a testimoni privilegiate/i (seconda parte), F. Gaia Farina

Note introduttive

5.1 La video-intervista a Marilena Umuhoza Delli

I consigli di Marilena Umuhoza Delli: libri, siti web, pagine Instagram

5.2 La video- intervista a Charline Kanza, Wendy Baonga e Veronica Atitsogbe di Afroveronesi

I consigli di Afroveronesi: libri, siti web, pagine Instagram

5.3 La video-intervista a Marzia Raimondi

5.4 La video-intervista a Amir Issaa

5.5 La video-intervista a Leila El Houssi

I consigli di Leila El Houssi: programmi tv e libri

5.6 La video-intervista a Ivana Nikolic

I consigli di Ivana Nikolic: attivisti/e, organizzazioni, musica, libri

5.7 La video-intervista a Wen Sun Long

5.8 La video-intervista a Bruno Montesano

5.9 La video intervista a Giuseppina Fioretti

I consigli di Giuseppina Fioretti

Bibliografia

Cap. 6 Percorsi didattici sperimentati dalle docenti, Giuseppina Fioretti, Monica Romanin, Alessio Surian

6.1 Enzimi

6.2 Percorso interdisciplinare di educazione civica, italiano, arte, storia, geografia: Tutto il Mondo è... un grande Paese

6.3 Percorso didattico-educativo antirazzista: Laboratorio di classe "Antirazzismo a scuola" attivato per l'a.s. 2021 – 2022 nella cl. 4^A scuola primaria G. Gozzi dell'I.C. D. Alighieri di Venezia

Bibliografia

Cap. 7 Pedagogie e risorse antirazziste, Alessio Surian

Introduzione

7.1 Alcuni riferimenti al contesto italiano

7.2 La scuola e le discriminazioni quotidiane

7.3 R-esistenze

7.4 Narrazioni

7.5 Al ritmo della parola

7.6 Teatro, giochi, simulazioni

7.7 Film, video, foto, fumetti e graphic novel

7.8 Un clima trasformativo

7.9 Uguaglianza, diversità e comunità: percorsi per una scuola antirazzista e dell'inclusione

7.10 I laboratori del Centro Interdisciplinare “Scienze per la Pace” dell'Università di Pisa

7.11 Agire

Bibliografia

Risorse

Introduzione

Annalisa Frisina & Alessio Surian¹

Università di Padova

L'idea che dopo il 1945 il mondo sia stato diviso in una zona democratica pacifica comprendente i paesi 'maggiormente sviluppati' e una zona di instabilità e violenza altrove non è altro che una fantasia occidentale autoconsolatoria (D. Forgacs)

La violenza razzista non è altrove

Viviamo tempi di guerra a livello globale, rischiamo di assuefarci alla violenza.

Il razzismo è innanzitutto violenza ed è una questione di vita o di morte. L'antirazzismo può quindi essere considerato una lotta per la vita.

Quali vite contano? Quali vite si ritiene possano essere sacrificate? Quali morti debbono essere ricordate e quali vanno dimenticate?

E ancora: **chi decide chi deve vivere e chi possa essere lasciato morire?**

Storicamente, lo Stato gioca un ruolo importante nella riproduzione della violenza razziale.

¹ Annalisa Frisina ha scritto il paragrafo "La violenza razzista non è altrove"; Alessio Surian ha scritto "Antirazzismo, nonviolenza e educazione"

Come persone interessate a contrastare il razzismo nelle istituzioni educative e nella società italiana, è importante allora interrogarci sui **nessi violenza-potere-legittimazione**.

Secondo lo storico David Forgacs (2021, 32-33), la violenza ha accompagnato la creazione degli stati e l'unità della nazione si è realizzata sempre in modi brutali. **Forgacs ha ripercorso la storia d'Italia, studiando la violenza pubblica dall'unità ad oggi, nelle colonie e in Italia**. Lo stato italiano ha usato in modo ricorrente la violenza (anche quella "illegale") per riaffermare la propria legittimità in momenti di crisi. Per gli scopi di questo libro - riflettere sul razzismo come sistema di potere violento - menzioneremo solo tre periodi storici tra quelli analizzati da Forgacs.

Un primo periodo ricostruito da Forgacs (2021, 81-106) in cui emerge chiaramente la violenza razzista dello stato italiano è quello della **"sporca guerra" (1911-1912) per la conquista della Libia**. L'Italia voleva la sua parte nell'europeo *scramble for Africa* (la corsa per accaparrarsi le risorse del continente africano) e usò una violenza efferata (come, ad esempio, nel massacro di Tripoli dell'ottobre 1911, Labanca 2002). Naturalmente, questa violenza non entrò mai nella memoria pubblica degli italiani, mentre attraverso monumenti come quello "ai bersaglieri" della battaglia di Sciara-Sciat (1911) - che si trova a Roma a Porta Pia- il fascismo volle celebrare il "martirio" dei soldati italiani contro i "selvaggi" arabi.

Forgacs (2021, 156-167) analizza un secondo periodo in cui si è manifestata in modo eclatante la violenza razzista dello stato italiano: le **stragi compiute in Etiopia tra il 1937 e il 1939**. In particolare, il 19 febbraio del 1937 (nel calendario etiope *Yekatit 12*) venne ferito ad Addis Abeba Rodolfo Graziani, il "viceré d'Etiopia", in una cerimonia in cui offriva "l'elemosina ai bisognosi". Soldati italiani, carabinieri ed ascari (soldati indigeni reclutati nelle colonie italiane) fecero un eccidio "per ritorsione", poiché tutti/e gli/le

etiopi venivano considerati/e colpevoli, dunque meritevoli di morte violenta. Quanto accaduto è stato ricostruito in modo accurato da storici come Ian Campbell (2018) e Matteo Dominioni (2019). Oggi inizia lentamente ad entrare nella memoria pubblica italiana grazie al lavoro di scrittrici come Gabriella Ghermandi (2011) e grazie ad iniziative culturali della società civile².

Un terzo periodo studiato da Forgacs (2021, 302-320) ci interpella in modo diretto su questioni di estrema attualità. Esamina **la violenza di coloro che definisce “giustizieri di razza” (focalizzandosi sugli anni 2011-2018) contro persone nere, migranti e Rom**. Questa violenza razzista viene compiuta in nome della difesa della nazione immaginata come (una donna) bianca.

Forgacs sottolinea che la violenza omicida (come quella dell’attentato terrorista a Macerata nel 2018, Frisina e Pogliano 2020) avviene nel **dilagare del “razzismo politico e mediatico”**, è un suo prodotto. Tra le varie tipologie di comunicazione che alimentano la violenza razzista Forgacs cita “blog e opuscoli fascisti, manifesti, battute e barzellette che circolano per via orale, Facebook, Twitter (potremmo aggiungere ad esempio anche video su Instagram, N.d.R.), ma anche fonti mediatiche tradizionali come stampa e televisione” (Forgacs 2021, 306)³.

Come sottolinea Ruth Wodak (2015), **il populismo dei partiti e movimenti di estrema destra è diventato una forza politica mainstream in molti paesi europei**. È quindi più che mai **indispensabile disarmarsi da un apparato ideologico razzista di matrice coloniale**. Elsa Dorlin (2020) ha ricostruito una genealogia della violenza razzista per mostrare che **la violenza dei bianchi contro le persone razzializzate**

²<https://www.wumingfoundation.com/giap/2023/02/yekatit-12-febbraio-a-roma/>

³ Sull’importanza della comunicazione visuale nel discorso razzista e sessista in Italia, si rimanda a Frisina e Giuliani (2016).

come non bianche è costruita da secoli come “reattiva e difensiva”; in breve, essa si presenta come sempre legittima. I corpi degli ex-schiavi e degli ex-colonizzati spesso sono ancora oggi considerati come pericolosi e colpevoli, dunque sempre **punibili in modo sommario**.

La violenza razzista fa dunque parte integrante di un sistema di dominio secolare. Le aggressioni fisiche e quelle armate sono solo la punta di un iceberg.

A scuola diventa sempre più urgente **riflettere sulle radici profonde della violenza razzista**, mettendola in relazione alla storia dell'Europa e dell'Italia. Inoltre, diventa indispensabile creare percorsi conoscitivi che permettano di **prestare maggiore attenzione alle esperienze delle persone razzializzate come non bianche**, che non hanno mai smesso di lottare per poter sopravvivere alla violenza razzista.

Antirazzismo, nonviolenza e educazione

Cinquant'anni fa, **Konrad Lorenz** (1974:45-47) constatava amaramente come l'umanità a lui nota sapesse “così poco di sé stessa”, preda dell'“errore dell'utilitarismo (...): il confondere il fine con i mezzi”. L'etologo austriaco metteva in rilievo **due effetti della modernità competitiva: la fretta e l'angoscia, la paura “di non essere o non essere più all'altezza di una situazione esistente”**. Fretta e angoscia, rilevava Lorenz, **privano l'umanità di qualità essenziali, prima fra tutte la riflessione, aspetto chiave per i processi di apprendimento**. Negli stessi anni, il biologo e psicologo cileno Humberto Maturana esplorava come **sensibilizzare i processi educativi alla dimensione affettiva** e sollecitava ad affrontare le relazioni e le emozioni che accompagnano i comportamenti che spingono alla discriminazione, al risentimento, all'aggressività. Maturana, come

Vygotskij (2022) cinquant'anni prima, sottolineava che **le dinamiche della convivenza quotidiana sono il fattore chiave dell'educazione**. È quindi dimensione indispensabile dei processi educativi la capacità di aprire spazi e condizioni per riflettere e chiederci se ci piace o non ci piace l'esperienza di convivenza degli spazi scolastici e sociali in genere. Questa capacità è in stretta relazione con un'idea di scuola in grado di favorire conformismo o, piuttosto, persone libere e creative (Mecacci, 2022:25).

Dal lato di chi educa, questa capacità sollecita la consapevolezza di quella che, da una prospettiva nonviolenta, il sociologo norvegese Johan Galtung (2000) chiama **violenza "strutturale" in relazione al "triangolo" della violenza**.

L'intento di Galtung è quello di mettere **a disposizione di chi voglia affrontare e trasformare i conflitti un dispositivo per riconoscere le forme di violenza agite a diversi livelli**: con gli atteggiamenti, i comportamenti, le politiche e che riguardano condizioni fisiche, emotive, espressioni verbali, posizioni istituzionali, condizioni strutturali e spirituali quando si sminuisce, si domina o si arriva a ferire o distruggere noi stessi e le altre persone.

Secondo Johan Galtung, la violenza nasce sempre quando le persone sono influenzate in modo tale che il loro sviluppo fisico e mentale si esprima al di sotto del loro effettivo potenziale. **La violenza è quindi la ragione della differenza tra sviluppo potenziale e sviluppo effettivo**.

Il dispositivo identificato da Galtung distingue tre tipi di violenza, fra loro interdipendenti: ogni forma di violenza può influenzare gli altri tipi di violenza.

Le tre tipologie di violenza riguardano la violenza diretta, strutturale, culturale / simbolica.

Per **violenza diretta** si intende quella che viene esercitata in prima persona (o attraverso dispositivi tecnologici) da una persona e che può essere di natura fisica o psicologica. Spesso, quando diciamo “violenza” ci riferiamo a queste forme di abuso: colpi e ferite fisiche e/o psicologiche, umiliazioni, discriminazioni, bullismi, torture, omicidi.

Un ulteriore piano che vale la pena osservare è quello delle **strutture sociali che generano una seconda tipologia di violenza, quella strutturale**. Nei rapporti quotidiani, questa dimensione della violenza può anche non essere percepita e rimanere relativamente invisibile. Di fatto, riguarda tutte le norme, le strutture, gli ostacoli che impediscono ad una o più persone di realizzare i propri diritti e di soddisfare bisogni. Dal punto di vista dei rapporti interpersonali, può essere considerata una violenza indiretta; diversamente dalla violenza diretta, non ne è sempre evidente la causa. **Il risultato è un condizionamento delle persone, l'impedire loro di poter realizzare sé stesse secondo il proprio potenziale**. Questo è evidente in situazioni che costringono a vivere in condizioni di vita degradanti, di povertà, di apartheid, di leggi razziali, di specifiche disposizioni legali che inferiorizzano una parte della popolazione civile, in contesti che creano condizioni diseguali riguardo all'accesso alle risorse e ai servizi come l'istruzione e la sanità.

Entrambe queste tipologie di violenza rimandano e intersecano una terza tipologia che riguarda la loro (apparente) “legittimazione”: in questo caso parliamo di un'altra violenza “invisibile”, **la violenza culturale o simbolica**. Questo livello della violenza riguarda le caratteristiche di un contesto socioculturale che, in base a pregiudizi, legittimano l'uso della violenza diretta o strutturale manifestandosi in atteggiamenti di **razzismo, sessismo, abilismo, fascismo, ideologie antireligiose etc.**

È tipica di questo livello la convinzione che non vi sia nessuno che possa esserne ritenuto responsabile. Parliamo, quindi, di **un tipo di violenza normativa in grado di condizionare i sistemi che regolano le nostre vite e che, insieme alla violenza strutturale, produce rapporti di potere diseguali che riducono le risorse e le possibilità di vita di una parte della popolazione**. Quando pensiamo alle forme di razzismo è utile prendere atto che i tre i tipi di violenza sono interdipendenti e che affrontarne uno richiede la capacità di affrontare e agire rispetto anche agli altri due.

Bibliografia

Campbell I. (2018). *Il massacro di Addis Abeba*. Rizzoli, Milano.

Dominioni M. (2019). *Lo sfascio dell'impero. Gli italiani in Etiopia (1936-1941)*, Laterza, Bari-Roma.

Dorlin E. (2020). *Difendersi. Una filosofia della violenza*, Fandango Libri, Roma.

Forgacs D. (2021). *Messaggi di sangue. La violenza nella storia d'Italia*, Laterza, Bari-Roma.

Frisina A. & Giuliani G. (2016). *De-razzializzare l'italianità. Postcolonialismo, prospettiva storico-culturale e analisi del discorso visuale*, in A. Frisina (ed.), *Metodi Visuali di ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, pp. 53-83.

Frisina A., Pogliano A. (2020). *Dalla parte del carnefice? I fatti di Macerata e la pervasività del discorso razzista nei media italiani*, in Maneri M. e Quassoli F. (a cura di), *Un attentato "quasi terroristico". Macerata 2018, il razzismo e la sfera pubblica al tempo dei social media*, Carocci, Roma pp. 95-114.

- Galtung J. (2000). *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano.
- Ghermandi G. (2011). *Regina di fiori e di perle*. Donzelli, Roma.
- Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Lorenz K. (1974). *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*. Adelphi, Milano.
- Maturana H.R, D'Avila X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Eleuthera, Milano.
- Mecacci L. (2022). *Prefazione*, in Vygotskij L.S., *La mente umana. Cinque saggi*. Feltrinelli, Milano, pp. 7-33.
- Vygotskij L.S. (2022). *La mente umana. Cinque saggi*, Feltrinelli, Milano.
- Wodak R. (2015). *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Discourses Mean*, Sage, London.

La struttura del libro

Nella prima parte mostriamo come sia ormai ineludibile affrontare il razzismo a partire dall'eredità di processi storici di lunga durata.

Nel primo capitolo (“Mettersi scomode in ascolto”) Frisina e Farina raccontano il percorso di ricerca azione compiuto in alcune scuole secondarie del Veneto a partire dal libro di Igiaba Scego “Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontato ai ragazzi”. Come viene recepita una narrazione che mette in crisi l'eurocentrismo? Come vengono messi in relazione i razzismi di ieri e quelli di oggi? Perché è necessario fare i conti con la bianchezza? Inoltre, Ghebremariam Tesfaù ripercorre un percorso antirazzista compiuto in altre scuole secondarie del Veneto, condividendo alcune riflessioni utili in chiave formativa.

Nel secondo capitolo (“Prove di decolonizzazione tra i banchi e le vie di Padova”) Frisina e Campagni raccontano il laboratorio di riflessione critica e creativa sul colonialismo italiano compiuto a Padova attraverso una passeggiata decoloniale nel rione Palestro. Com'è possibile disimparare il mito degli “italiani brava gente”? Come e dove riconoscere le eredità del colonialismo nella cultura italiana? Come “lavorare sul passato” rompendo i silenzi familiari e condividendo memorie dolorose? Come intrecciare le storie dell'antifascismo e dell'anticolonialismo?

Nel terzo capitolo (“Transcultural Attentiveness”) Grechi, Gatta e Cimoli mettono al centro della loro riflessione il patrimonio culturale e offrono percorsi originali per mettere in discussione la colonialità dei musei, in particolare quelli etnografici. Il progetto realizzato in collaborazione con il Goethe-Institut di Roma e Routes Agency nasce da diverse urgenze (parlare, ascoltare, rimediare) e mostra come sia importante impegnarsi a costruire una comunità intergenerazionale di interpretazione dei patrimoni coloniali.

Nel quarto capitolo (“La tratta atlantica a scuola”) Gabrielli propone una riflessione sull’insegnamento della tratta atlantica a scuola partendo dall’esperienza della mostra “Schiavitù e tratta: vite spezzate tra Africa e America” (coordinata dalla biblioteca Cabral di Bologna). Non si tratta solo di raccontarne le tappe storiche dal Cinquecento agli ultimi anni del XIX secolo, ma di mettere in luce resistenze, ribellioni, fughe e la lunga lotta per l’abolizionismo. Gabrielli esamina i libri di storia, mostrando quel che ancora resta da fare per dare gli strumenti conoscitivi necessari a studenti e studentesse per contrastare il razzismo anti-nero.

Nella seconda parte del libro offriamo spunti di riflessione e suggerimenti pratici per fare antirazzismo dentro (e fuori) le scuole.

Nel capitolo cinque “A partire da sé. Le video-interviste a testimoni privilegiati (seconda parte)” Farina riassume i contenuti di 9 video-interviste a testimoni privilegiati: artiste/i, studiose/i-attiviste/i e formatrici/formatori professioniste/i offrono il loro punto di vista sulla pratica dell’antirazzismo a scuole a partire dalle esperienze dei diretti interessati e fornendo un’ampia bibliografia e sitografia di riferimento. Le video interviste sono disponibili on line su YouTube⁴ e sono divise in capitoli per una migliore fruizione. I protagonisti sono Marilena Umuhoza Delli; Wendy Baonga, Charline Kanza e Veronica Atitsogbe di Afroveronesi; Marzia Raimondi; Amir Issaa; Leila El Houssi; Ivana Nikolic; Wen Long Sun, Bruno Montesano e Giuseppina Fioretti.

Gli ultimi due capitoli guardano esplicitamente alla didattica in classe e offrono esempi e riferimenti in merito al contesto italiano per affrontare in chiave educativa le discriminazioni quotidiane cercando di proporre spunti di riflessione e possibili risorse e attività.

⁴ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf>

Nel sesto capitolo vengono presentati alcuni percorsi didattici, risultato delle sperimentazioni condotte nel corso dell'anno scolastico 2021/2022 dalle insegnanti Giuseppina Fioretti e Monica Romanin.

Nel capitolo conclusivo Surian presenta una mappa e alcuni nodi relativi alle pedagogie e risorse antirazziste.

Ringraziamenti

A tutte/i le ragazze e i ragazzi che abbiamo incontrato nella ricerca, ai/alle loro insegnanti: grazie di cuore! A tutte le intervistate e gli intervistati grazie per aver condiviso preziose esperienze, conoscenze e riflessioni.

A Elisabetta Campagni, per aver realizzato anche questa volta (vol. 1 e vol. 2) la copertina del libro.

A Takoua Ben Mohamed per la sua tavola sull'attesa della cittadinanza italiana "da una vita".

A Becco Giallo per le tavole di "Cumbe".

La ricerca è stata realizzata con il contributo di Impact Veneto IMPACT Veneto – PROG. 2415 – Obiettivo specifico 2 – Obiettivo nazionale 2

La responsabilità di quanto affermato nel testo è dei suoi autori.

Dedichiamo questo libro a tutte/i coloro che hanno perso la loro vita a causa del razzismo e a tutti/e coloro che non hanno mai smesso di lottare per costruire una società più giusta. A Jerry E. Masslo e al movimento di migranti e rifugiati di Napoli; ad Abdul (Abba) Guiebre e al Comitato per non dimenticare Abba di Milano; al Coordinamento Antirazzista Italiano; a tutte/i coloro che lottano per la vita lungo i confini dell'Europa e nei centri di permanenza per il rimpatrio.

Capitolo 1

Mettersi scomode/i in ascolto

Un percorso di ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie

Annalisa Frisina, F. Gaia Farina e Mackda Ghebremariam Tesfau⁵

Università di Padova

Introduzione. Perché e come affrontare colonialismo e razzismo a scuola?

Nella società europea è ancora difficile riconoscere pubblicamente la rilevanza del razzismo, ma ci sono sempre più cittadine e cittadini discendenti delle migrazioni dal Sud Globale che si mobilitano per contrastarlo, chiedendo cambiamenti profondi, a livello istituzionale e culturale. Uno di questi riguarda **la scuola e l'insegnamento della storia**, per mettere in discussione un radicato eurocentrismo.

In ambito sociologico, Bhambra & Holmwood (2021) sostengono che non sia possibile comprendere il razzismo contemporaneo senza cogliere **la**

⁵ Annalisa Frisina ha scritto l'introduzione, i paragrafi 1.2 "Figli dello stesso cielo. Prove di decentramento e di memoria critica", 1.4 "Razzismi di ieri e di oggi", 1.5 "Razzismo anti-nero e xeno-razzismo", 1.6 "Bianchezza e microaggressioni" e le conclusioni; Gaia Farina ha scritto i paragrafi 1.1. "Il percorso di ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie", 1.3 Il colonialismo italiano visto dai ragazzi e dalle ragazze: emozioni e reazioni alla lettura di "Figli dello stesso cielo"; Mackda Ghebremariam Tesfau' ha scritto 1.7 Giovani e discriminazioni: tra individualismo e bisogno di collettività

centralità del colonialismo europeo. Secondo questi studiosi, il colonialismo europeo va fatto iniziare nel XV secolo, come fase precedente dell'imperialismo ottocentesco. Il colonialismo europeo mirava alla conquista e all'assoggettamento di intere popolazioni sulla base di un presupposto civilizzatore, considerando non solo **persone**, ma anche **altri esseri viventi e terre a completa disposizione degli invasori.** La brutale violenza della schiavitù e l'estrattivismo (l'accaparramento delle risorse a discapito dell'ambiente e della vita/della salute delle persone) venivano giustificati in nome di **una presunta superiorità razziale.**

In quante scuole europee ed italiane viene insegnato che **i territori che chiamiamo oggi le Americhe sono state espropriate alle popolazioni indigene dai conquistatori europei** in nome delle potenze europee e con l'autorità della religione cristiana? In quante viene insegnato che **gli africani furono allontanati dalle loro terre e trasportati con la forza attraverso l'Oceano Atlantico, per essere costretti a lavorare nelle piantagioni del "Nuovo Mondo"?**

Per alcuni insegnanti questi appaiono forse temi difficili, ma non lo sono più di altri; certamente sono **questioni "scomode"**, perché ci costringono a **mettere in discussione l'innocenza dell'Europa bianca** e a interrogarci sulle radici storiche della sua ricchezza e del suo "primato" politico.

D'altra parte, oggi **sono temi ineludibili per comprendere e contrastare le crescenti diseguaglianze globali e la violenza sistemica** che le accompagna. È dunque importante saper affrontare questi temi per formare lo spirito critico di cittadine e cittadini impegnati nella ricerca di una maggiore giustizia sociale; e anche per **restituire dignità a coloro che hanno continuato a lottare contro il razzismo,** venendo spesso invisibilizzati/e.

C'è un recente libro per l'infanzia che mostra in modo persuasivo la direzione da prendere. Il titolo originale è: "Cristobal Cologro, ¡ tu fin en fin llego!" ("**Cristofero Col-orco, la tua fine è finalmente arrivata!**"). L'autrice è Oriel María Siu (<https://www.orielmariasiu.com/>), scrittrice ed educatrice californiana di origini indigene centro-americane. Il libro è stato pubblicato nel 2022 in spagnolo e in inglese. Attualmente non c'è ancora una traduzione italiana.

Il libro inizia in *Eurolandia* dove vivevano due regnanti avidissimi: "pensaban que lo vivo era cosa de agarrarse" ("pensavano che ciò che è vivente fosse qualcosa di cui appropriarsi"). Finché un giorno i regnanti arrivarono a possedere tutto quello che esisteva in Eurolandia e mandarono degli orchi in terre lontane per rubare oro in nome di Dio. Il capo degli orchi si chiamava Colombo: tra gli orchi era il più ambizioso e ladro!

Un giorno di ottobre, l'orco Colombo arrivò coi suoi in una terra così bella che gli parve un paradiso. Lì trovò milioni di bambini che giocavano liberi come il vento. Ordinò loro di dargli tutto, non solo l'oro, ma anche montagne e fiumi! Disse loro di imparare la sua lingua e di ricordarsi che quello che diceva lui sarebbe diventato la verità per secoli. A quel punto, i bambini e i loro genitori di *Abya Yala* (così si chiamava quella terra) si infuriarono e gridarono con tutte le loro forze:

"¡Obedecerte NUNCA!" ("Obbedirti mai!") e "por la Mamatierra se pusieron a luchar" ("per la Mammaterra si misero a lottare").

Quello che fecero in seguito gli orchi fu spaventoso. E non si fermarono, andarono in una terra chiamata "AfricaHermosa" ("AfricaBellissima") per rapire milioni di bambini e schiavizzarli, portandoli con la forza ad *Abya Yala*. Quel "baboso" ("viscido") di Colombo non sapeva però che una super Nonnina dava rifugio ai bambini fuggitivi su una montagna, dandogli da

mangiare cose buone per diventare forti e raccontandogli tante storie per resistere meglio. La Super Nonnina insegnò loro la vera storia di *Abya Yala*, quella di cui Colombo aveva proibito di parlare. I bambini dovettero aspettare ancora molto tempo prima di liberarsi dagli orchi.

Un bel giorno una bambina di nome ***Rebeldita la Alegre*** (la piccola Ribelle Allegra), saltando molti muri che avevano nel frattempo costruito altri orchi in *Abya Yala*, raggiunse la montagna e trovò la storia segreta che le aveva lasciato nascosta dentro un albero la Super nonnina tanto tempo prima. Attraverso quel libro, *Rebeldita la Alegre* imparò che era nera, indigena, coraggiosa e forte!

“¡Resistir es vivir!” (“**Resistere è vivere!**”) c’era scritto nel libro, dove imparò anche a pronunciare con orgoglio il nome di Abya Yala. *Rebeldita la Alegre* decise allora di condividere quello che aveva imparato raccontandolo a tutte le bambine e i bambini del mondo. Ed è così che è giunta questa storia fin qui.

“Para que nadie te robe el derecho de conocer la historia y de cambiarla ¡ya!” (“perché nessuno ti rubi il diritto di conoscere la storia e di cambiarla, ora!”).

La storia non è finita e anche in Italia ci sono altre narratrici ribelli che possono essere d’aiuto per **decentrare il punto di vista bianco europeo** e per **imparare collettivamente a praticare fuori e dentro le scuole una memoria critica del colonialismo europeo ed italiano**.

Come vedremo, il libro per ragazzi/e di Igiaba Scego “Figli dello stesso cielo” (2021) è diventato un’opportunità preziosa per fare ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie.

1.1 Il percorso di ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie

Il percorso di ricerca-azione nelle scuole secondarie del Veneto si è svolto dal mese di novembre del 2021 al mese di aprile del 2022. Sono state coinvolte **3 scuole secondarie di primo grado** (classi seconde e terze) e **una scuola secondaria di secondo grado** (classe prima) per un totale di circa **160 studentesse e studenti**. Gli incontri con i ragazzi e le ragazze sono stati preceduti da un incontro con una docente referente del progetto per ogni classe, momento fondamentale per concordare le modalità del nostro intervento e conoscere le classi⁶.

Le scuole coinvolte sono: la Scuola Secondaria di primo grado di Zevio (VR), che ha visto la partecipazione di 2 classi seconde (50 ragazzi/e); la Scuola secondaria di secondo grado Vendramin Corner di Venezia (VE) che ha coinvolto due classi prime (40 ragazzi/e); la Scuola secondaria di primo grado Pascoli di Padova, con una classe terza (26 ragazzi/e) e la Scuola secondaria di primo grado di Padova Ruzza con 2 classi prime (50 ragazzi/e). Nel riportare testi e disegni abbiamo tolto i riferimenti alle scuole di appartenenza di ciascuna ragazza e ragazzo per preservare l'anonimato e impedire la riconoscibilità. Allo stesso fine i nomi utilizzati nel citare o riportare scritti ed interventi sono pseudonimi scelti dagli stessi ragazzi e ragazze.

In ogni classe sono stati organizzati due incontri: un primo incontro, in plenaria, di produzione soggettiva di immagini, un secondo dedicato a una discussione comune all'interno di un focus group.

⁶ Si ringraziano gli istituti e in particolare le docenti che hanno partecipato attivamente al progetto e hanno coinvolto le classi nel percorso di ricerca-azione: Lia Valente, Enza Forse, Renata Dal Monte, Ambra Signori.

Nella prima giornata, dopo la lettura di un estratto di “Figli dello stesso cielo” di I. Scego, chiedevamo agli studenti e alle studentesse un esercizio di immaginazione nel produrre immagini e testi stimolati dal testo (si veda il paragrafo 1.3). Nel secondo incontro dividevamo ogni classe in due gruppi di 9-12 persone per realizzare dei focus group della durata di un’ora e mezza (si rimanda al par. 1.4).

La richiesta fatta ai ragazzi e alle ragazze di scegliere uno **pseudonimo**, oltre a preservare l’anonimato è stata funzionale a differenziare l’attività svolta da quelle scolastiche, mettendo in chiaro che il lavoro fatto insieme non sarebbe stato valutato in nessun modo dai docenti. In due scuole su quattro siamo riusciti a realizzare degli incontri di follow-up stimolati dalla discussione nata durante i focus group (si veda in proposito il paragrafo conclusivo di questo capitolo), nelle altre scuole si svolgeranno incontri di restituzione dopo la pubblicazione del presente volume.

Il percorso di ricerca si è intrecciato con dei laboratori di ricerca e formazione tenutesi nelle scuole secondarie che saranno raccontati nel paragrafo 1.7 di questo capitolo.

1.2 “Figli dello stesso cielo”. Prove di decentramento e di memoria critica

La produzione artistica dei figli e delle figlie dei migranti gioca un ruolo importante nel crescente protagonismo antirazzista in Italia dei/delle giovani razzializzate/i come non bianche/i. **Attraverso la letteratura e il cinema** (Frisina e Kyeremeh 2021), **il rap e la slam poetry** (Frisina e Kyeremeh 2022) **il razzismo sistemico dell'Italia contemporanea viene nominato pubblicamente da artiste/i razzializzate/i e messo in**

relazione alla storia coloniale italiana; inoltre, la storia italiana viene rinarrata da una prospettiva transnazionale, legittimando la presenza dei discendenti della schiavitù e della diaspora nera, del colonialismo italiano e delle migrazioni; infine, questi/e artiste/i non si limitano a chiedere la riforma della cittadinanza italiana, ma chiedono trasformazioni profonde, come il diritto alla libertà di movimento anche per coloro che provengono dal Sud globale.

Igiaba Scego è una scrittrice italiana di origine somala, che nei suoi libri ha affrontato da tempo la violenza razzista e patriarcale dalla prospettiva di un'“afroitaliana” (sua autodefinizione). Ad esempio, al centro del suo romanzo “La linea del colore” (2020) c'è Lafanu Brown, una donna Nativa americana e afro(nord)americana, viaggiatrice e artista, che abbatte confini e pregiudizi. La linea del colore è quella che divide l'umanità, ma per Lafanu assume anche un altro significato: il colore è la sua arte, la pittura attraverso cui cerca l'emancipazione. Igiaba Scego ha detto di voler ricollegare l'Atlantico e il Mediterraneo, la tratta degli schiavi e le migrazioni mediterranee di oggi (Frisina e Kyeremeh 2021, 314). Scego ha affermato che, **in quanto figlia di somali, sa cosa significa per gli africani essere privati della libertà e vedere il proprio paese impoverito dal colonialismo e dal neocolonialismo** che ha reso la Somalia non solo una "terra da accaparrarsi", ma anche una "pattumiera" (si pensi a questo proposito agli omicidi della giornalista Ilaria Alpi e del cineoperatore Miran Hrovatin avvenuti nel 1994 durante un'inchiesta molto scomoda sul traffico illecito di rifiuti tossici dall'Italia alla Somalia).

Nel suo romanzo, Scego ha denunciato il privilegio bianco di chi ha "passaporti forti", parlando di "apartheid dei viaggi" e di "fili spinati e muri che creano disuguaglianza e morte". In numerosi incontri pubblici, Igiaba

Scego è stata chiara: per combattere il razzismo in Italia, bisogna cambiare le leggi che discriminano i migranti e i loro figli.

Secondo me, la battaglia da fare in Italia è la riforma della cittadinanza insieme all'abrogazione della Bossi-Fini [...], queste due cose creano razzismo [...]. L'altra battaglia da fare [...] è quella del viaggio legale, cioè dobbiamo permettere la mobilità delle persone, e questa non è una battaglia da fare solo in Italia, ma in Europa (Ibidem).

Nel libro “Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontato ai ragazzi” (2021), Igiaba Scego racconta del suo incontro onirico col nonno Omar, che le fa da guida in un viaggio nella Somalia colonizzata dall'Italia, offrendo spunti di riflessione sulle continuità col razzismo di oggi.

Questo libro ci ha offerto l'opportunità di **indagare come venga recepita una narrazione che mette in crisi l'eurocentrismo** da parte di studentesse/studenti di 13-14 anni e **quali siano le difficoltà** da affrontare verso la costruzione **di una memoria pubblica autocritica del colonialismo italiano** nelle scuole secondarie.

Seguendo la *Critical Race Theory* in ambito educativo (Lynn e Dixson 2022), pensiamo infatti sia importante cercare di interrompere la tacita riproduzione del razzismo grazie all'uso delle **“contro-narrazioni” di soggetti razzializzati come non bianchi**. Questi studiosi ci ricordano che “le persone oppresse” hanno da sempre resistito contro diversi sistemi di dominio (anche) raccontandosi delle **storie, nelle quali il punto di vista principale fosse quello di chi lotta per liberarsi**.

In ambito sociologico, **W.E.B. Du Bois** ha sottolineato l'importanza della cultura (e in particolare dello studio critico della storia) nei processi di

presa di coscienza antirazzista degli afrodiscendenti nordamericani (Rabaka 2022). Si pensi anche all'importanza di quelli che nel contesto nord-americano si chiamano *Africana Studies*, per mettere in discussione il suprematismo bianco. Sono produzioni culturali molto rilevanti per coloro che nella **diaspora nera** stanno cercando di **ricostruire una memoria critica della schiavitù, della colonizzazione e correggere la disinformazione nei confronti dell'Africa**, spesso nella speranza che gli/le afrodiscendenti possano unirsi politicamente per liberarsi da un sistema di dominio secolare (Ibidem, p. 74).

Le “contro-narrazioni” sono cruciali a livello formativo anche **per i/le bianchi** (Chaddrick James-Gallaway et al. 2022) che possono **rendersi conto dell'ordinarietà e degli effetti della violenza razzista**, che spesso viene negata o minimizzata anche in Italia. Sono processi di presa di consapevolezza importanti per **riflettere sulla propria collocazione sociale** e continuare ad interrogarsi su come diventare dei/delle buoni/e alleati nelle lotte antirazziste (sui diversi posizionamenti degli/delle studenti/esse, si rimanda al paragrafo “Bianchezza e microaggressioni”).

Nella ricerca socioeducativa (Solòrzano & Yosso 2002), le contronarrazioni sono utilizzate per esplorare come possano **mettere in discussione l'ordine sociale razziale dato per scontato** e come possano **dare vita discorsivamente ad altri “noi”**, mettendo **al centro l'umanità e la soggettività di coloro che sono stati/e storicamente inferiorizzati e marginalizzati/e**.

Nel nostro percorso di ricerca, **abbiamo selezionato degli estratti del racconto di Igiaba Scego** chiedendo alle ragazze e ai ragazzi di mettersi in gioco a livello personale e collettivo.

Per iniziare abbiamo domandato (in plenaria) di condividere pensieri ed emozioni sul colonialismo europeo e poi su quello italiano. Poi abbiamo presentato il libro “Figli dello stesso cielo” come un’occasione per **“provare a cambiare il punto di vista nella storia”** dato che il colonialismo è ancora un tema conosciuto “poco e male, anche dagli adulti”. Abbiamo chiarito che si trattava di un **“esercizio di immaginazione”** e non di un compito; dunque, non ci sarebbero state “risposte giuste o sbagliate”. Per riflettere su cosa sia stato il colonialismo e provare a sentirsi interpellati/e da una storia che è intrecciata alla storia d’Italia, abbiamo letto insieme diversi passaggi del libro di Scego (2021): uno in cui il nonno Omar chiede alla nipote che cosa sappia delle colonie italiane (Ibidem, 54-55); un altro nel quale racconta le strategie usate dai colonizzatori per dividere i colonizzati e non farli alleare tra di loro (Ibidem, 165); infine, ci siamo soffermate soprattutto su una parte del racconto di Omar in cui paragona quello che hanno fatto “le nazioni europee” nei confronti dei “popoli del Sud” a un furto di una torta dopo aver spaccato la vetrina del pasticciere, per poi ricostruire anche la conquista delle Americhe e sottolineare che “Colombo non ha scoperto niente” e che purtroppo il colonialismo non è davvero finito, perché “le disuguaglianze che ha creato sono rimaste in piedi” (Ibidem, pp. 23-26). **Omar dice a sua nipote che “le ricchezze dell’Europa” non sono solo degli europei, perché vengono dal lavoro e dal “furto delle risorse” dei paesi colonizzati, aggiungendo amaramente che “l’Europa non ha nemmeno chiesto scusa per averci rubato la torta!”** (Ibidem, pp.71-73).

Dopo questo lavoro in plenaria, abbiamo consegnato a ciascuno/a uno dei tre estratti preparati per continuare il lavoro di immaginazione in modo più personale, attraverso la realizzazione di un disegno accompagnato da un commento e/o parole chiave.

Il primo estratto racconta una giornata vissuta da Omar durante il colonialismo italiano, quando lavorava come “boy” (tuttofare) per un colono italiano chiamato Adalgisio e per sua moglie Rosamunda, che in Italia erano “dei signori nessuno” mentre in Somalia si trovavano a fare la bella vita da proprietari di una piantagione di banane. Nella quotidianità emerge la frustrazione e il disgusto di Omar di fronte alle gerarchie razziali e alla segregazione (“a Mogadiscio in certe zone noi somali non potevamo andare”, “vivevamo senza prospettive”, “mi sentivo intrappolato”, pp. 81-82; “il fascismo voleva che noi neri rimanessimo nell’ignoranza”, pp. 123-126).

Il secondo estratto racconta di una giornata vissuta da Lia, un’amica ebrea del nonno di Igiaba, che andava a scuola a Roma durante l’occupazione fascista dell’Etiopia (e prima delle leggi razziali del 1938). Lia racconta che a scuola le dicevano solo “bugie” (ad esempio, che Mussolini era “buono”) e che “insegnavano a odiare” e a volere la guerra (“avevamo riempito la mappa di bandierine, una per ogni battaglia. Già, su quella mappa era come se gli africani non esistessero, esistevano solo le bandierine dei soldati italiani”). Inoltre, aggiunge che a quel tempo (1935-1936) gli ebrei come lei non si rendevano ancora conto di quello che sarebbe toccato a loro dopo i colonizzati, cioè “stare male, malissimo” (pp. 135-140).

Il terzo estratto è il racconto delle “esposizioni universali” che “andavano molto di moda” in Europa nell’Ottocento e per una buona parte del Novecento. Omar racconta alla nipote incredula degli “zoo umani”, dove c’erano i colonizzati messi in gabbia “per il puro divertimento dei bianchi europei che si sentivano superiori” (p. 59). Il nonno si sofferma sull’esposizione universale tenutasi a Torino nel 1884, dove fu esposta una delegazione di “assabesi”, eritrei della città portuale di Assab. Racconta della loro resistenza (“il gruppo non voleva dormire nelle

capanne fredde” e “non voleva essere messo in mostra al pubblico come un branco di belve feroci”), mettendo in luce la doppia violenza subita dalle donne assabesi (“disturbavano sempre Kadija, la volevano toccare dappertutto”, perché il colonialismo è stato “ancora più brutto” per le donne). Omar poi racconta dei biscotti al cioccolato che ancora oggi si trovano a Torino col nome di “assabesi” (pp. 59-60). “Se ci pensi non è una bella cosa (...). L’Europa chiamava cannibali gli africani, ma è stata lei a mangiarsi l’Africa” (p.70).

Attraverso queste contronarrazioni, alternative al punto di vista egemonico sugli “italiani brava gente” (si rimanda al cap. 2, di Frisina e Campagni), **i ragazzi e le ragazze che abbiamo incontrato hanno potuto riflettere sulle radici storiche delle ingiustizie razziali contemporanee**. Ciò è stato particolarmente impegnativo dal punto di vista emotivo, come vedremo nel prossimo paragrafo in cui presentiamo alcuni disegni e commenti delle ragazze e dei ragazzi.

1.3 Il colonialismo italiano visto dai ragazzi e dalle ragazze: emozioni e reazioni alla lettura di “Figli dello stesso cielo”

L’attività di lettura e scrittura proposta è stata impegnativa per le studentesse e gli studenti. L’**esercizio di immedesimazione e immaginazione** richiedeva di entrare in un tempo e in un contesto sconosciuto a molte/i, di posizionarsi in ascolto e di mettersi in discussione. Inoltre, esigeva la messa in campo delle proprie capacità critiche e immaginative.

In alcuni casi la lettura ha suscitato noia o fastidio in ragazzi/e che esprimevano la difficoltà di leggere un testo lungo (estratti lunghi da 1 a 3

pagine) in un linguaggio giudicato spesso “complesso”. In generale, però, le risposte sono state generose e hanno aperto discussioni inedite nel contesto classe, **permettendo talvolta di scardinare conoscenze date per scontate e ribaltare i punti di vista**. Hanno, inoltre, dimostrato l’utilità delle contro narrazioni (in questo caso di soggetti colonizzati) per cercare di interrompere la tacita riproduzione del razzismo (Lynn e Dixon 2022) favorendo sia la presa di coscienza (e di parola) delle minoranze e delle persone razzializzate come non bianche sia stimolando la riflessione sulla propria collocazione sociale degli studenti “bianchi”⁷.

Che cosa conosci del colonialismo italiano?

Per avviare la discussione e introdurre il tema abbiamo chiesto alle studentesse e agli studenti di **raccontare che cosa sapessero sul colonialismo italiano e sulla Somalia**, paese protagonista del libro “Figli dello stesso cielo”. Le risposte sono state varie e in molti casi hanno manifestato una **conoscenza molto superficiale sul periodo coloniale** (spesso fatto coincidere solo con il periodo fascista) e sugli stati che hanno subito la colonizzazione dall’Italia. Inoltre, molte studentesse e studenti hanno dichiarato di non saper collocare geograficamente la Somalia all’interno del continente africano.

Parlare di colonialismo e chiedere quali fossero le conoscenze diffuse sul tema oltre a fornire le informazioni preliminari necessarie a comprendere il testo **ha spinto alcuni ragazzi/e italiani con famiglie provenienti da paesi che hanno subito la colonizzazione europea ad assumere un ruolo di esperti e a condividere, per la prima volta a loro dire, una parte della propria storia familiare, raccontando di quanto avvenuto o ancora oggi avviene a causa del colonialismo**. Ad esempio, Lo Dafne

⁷ Si intende la bianchezza non come colore della pelle ma come prodotto del razzismo come sistema di dominio, “un concetto relazionale, che posiziona una persona o un gruppo come superiore agli altri”, si rimanda al paragrafo 1.6

ha raccontato di come in Tunisia (paese di origine dei suoi genitori) la Francia abbia “rubato le materie prime e anche i prodotti dell’agricoltura, l’olio, la frutta!”. E come continui ancora adesso a farlo “comprando tutto a prezzi bassissimi”. Oppure Ciccio Gamer ha spiegato che “anche l’Albania (paese di origine dei suoi genitori) è stata una colonia italiana”, stupendo i suoi compagni di classe.

Le emozioni dopo il “ribaltamento del punto di vista”

La seconda attività proposta agli studenti e alle studentesse è stata la lettura ad alta voce di alcuni brani del testo “Figli dello stesso cielo” che introducessero la storia di Omar, somalo al servizio di una famiglia italiana durante l’occupazione coloniale (Scego, 2022 pp 23-26; pp. 55-55; p.165; si veda par. 1). Dopo la lettura ad alta voce, fatta da alcuni volontari per tutta la classe, abbiamo chiesto di sottolineare i passaggi che più li avevano colpiti e di **scrivere su un foglio (e, solo per chi lo volesse, di condividere oralmente) i sentimenti che la lettura aveva suscitato in loro.**

Tre i passaggi che hanno colpito i ragazzi e le ragazze: il primo, nel quale Omar (voce narrante) paragona quello che hanno fatto “le nazioni europee” nei paesi colonizzati a un furto di una torta dopo aver spaccato la vetrina del pasticciere, aggiungendo amaramente che **“l’Europa non ha nemmeno chiesto scusa per averci rubato la torta!”** (Ibidem, pp.71-73); il secondo nel quale si ripercorre la storia della conquista dell’America, in particolare la frase **“Colombo non ha scoperto niente”** (Ibidem, pp. 23-26); il terzo, riferito alle **tracce coloniali presenti nel nostro paese**, in particolare nel patrimonio artistico delle città italiane. Tutti temi sui quali hanno affermato di non aver mai riflettuto e che li hanno stimolati a guardare da un altro punto di vista la storia ma anche il proprio quotidiano e quindi l’attualità.

Le emozioni emerse sono quindi di due tipi: da un lato stupore e incredulità; dall'altro, rabbia e tristezza. Aurora, ad esempio, parla di "fastidio" per la violenza perpetrata dagli stati europei e di "rabbia". Tali sentimenti la spingono a fare un parallelo con l'attualità e con le "disuguaglianze" tuttora presenti.

Figura 1

AURORA

- mi infastidisce parecchio che le nazioni europee hanno occupato e sfruttato i territori extraeuropei -
 ↓
 Mi infastidisce in particolare che usano la violenza, il rapimento e le armi -
 ↓
 * Anzi, mi suscita rabbia

- Mi rende triste che tutt'ora ci sono molte disuguaglianze

Il testo di Aurora

Klea scrive di aver provato "rabbia", "per il furto subito dai somali" e di "sorpresa" per il cambio di prospettiva sull'impresa di Cristoforo Colombo, riprendendo l'accostamento proposto nel brano fra il colonialismo italiano ed europeo di fine 800- metà Novecento con la conquista dell'America da parte di Cristoforo Colombo.

Figura 2

~~XXXXXXXXXX~~

KLEA, 2° G.

HO PROVATO MOLTE EMOZIONI: RABBIA PERCHÉ CI HANNO RUBATO LA TORTA, ~~///~~ SORPRESA PERCHÉ CRISTOFORO COLOMBO NON HA SCOPERTO L'AMERICA, È TRISTE PENSANDO CHE È ANDATO LÌ SOLO A SOTTOMETTERE E SOTTOMETTERE GLI ALTRI STATI.

NOI SOMALI
 ↑
 (C)

Il testo di Klea

Su questo tema sono diverse le reazioni stupite, deluse o tristi nello scoprire che quanto studiato fino a quel momento sia discutibile e

quanto la “scoperta dell’America”, con una diversa visuale, sia stata causa di sofferenza e soprusi:

“Sono sorpreso, non sapevo che Colombo non ha scoperto niente” (Enrico)

“Sono delusa perché Colombo non ha scoperto l’America e arrabbiata perché la torta non l’hanno ridata” (Bloom)

“Cristoforo Colombo non ha scoperto l’America, mi fa tristezza” (Gianpino)

“Tristezza che Cristoforo Colombo non ha scoperto l’America, rabbia che non hanno restituito la torta” (Ciccio Gamer)

Alcuni, infine, esprimendo le proprie emozioni, si soffermano sulla **distribuzione delle ricchezze nel mondo** e sul proprio posizionamento, stimolati dalla constatazione della presenza di tracce coloniali nel patrimonio artistico italiano e sul ruolo che lo sfruttamento del sud del mondo ha avuto nella creazione delle ricchezze dei colonizzatori:

“Le ricchezze europee non sono solo duro lavoro degli europei ma anche del furto delle risorse dei paesi colonizzati. Per tanti anni io pensavo che erano monumenti preziosi e nelle gite scolastiche non mi hanno detto niente, non mi sembra giusto” (Emma)

Mettersi nei panni delle popolazioni colonizzate: lettera a un nipote dalla Somalia occupata e dall’Italia fascista

La terza fase dell’attività proposta in classe ha coinvolto i ragazzi e le ragazze in un lavoro individuale: abbiamo consegnato a ciascuno/a uno tre estratti del libro selezionati per continuare il lavoro di immaginazione in modo più personale. Riprendendo la suggestione del libro, dove il nonno Omar scrive a Igiaba bambina parlando della sua vita in Somalia e Eritrea durante il colonialismo italiano, **abbiamo chiesto ai ragazzi e alle ragazze di scrivere una breve lettera, accompagnata da un disegno,**

per un/a ipotetico/a giovane nipote e di raccontare una giornata tipo di Omar, tuttofare presso una famiglia di coloni italiani o di Lia, amica di Omar, ebrea italiana che nel romanzo racconta della scuola italiana durante il fascismo e dell'entrata in vigore delle leggi razziali (si veda par 1.2).

Il presente raccontato grazie al passato

Una prima osservazione sui testi e disegni proposti è che in alcuni casi la nostra consegna è stata in parte o del tutto disattesa esprimendo invece **la volontà di parlare del razzismo e delle discriminazioni del presente, stimolati dai racconti del passato**. La volontà di fare un parallelismo fra passato e presente è forte **soprattutto in ragazze/i figlie/i di immigrati o razzializzate/i come non bianche/i**⁸ che si trovano nella condizione di poter raccontare una storia mai raccontata a scuola e di esprimersi contro le ingiustizie che spesso subiscono sulla propria pelle.

Fatima, ad esempio, nella sua lettera, paragona il razzismo subito da Omar al razzismo “che c'è ancora, anche se meno” (Fatima, italiana di origini tunisine).

Nicole, invece, incentra la sua lettera su **cosa significhi essere nero “in questa società”** raccontando di insulti razzisti, inferiorizzazione, che non importano a chi non è bianco, perché “loro non lo vivranno mai”.

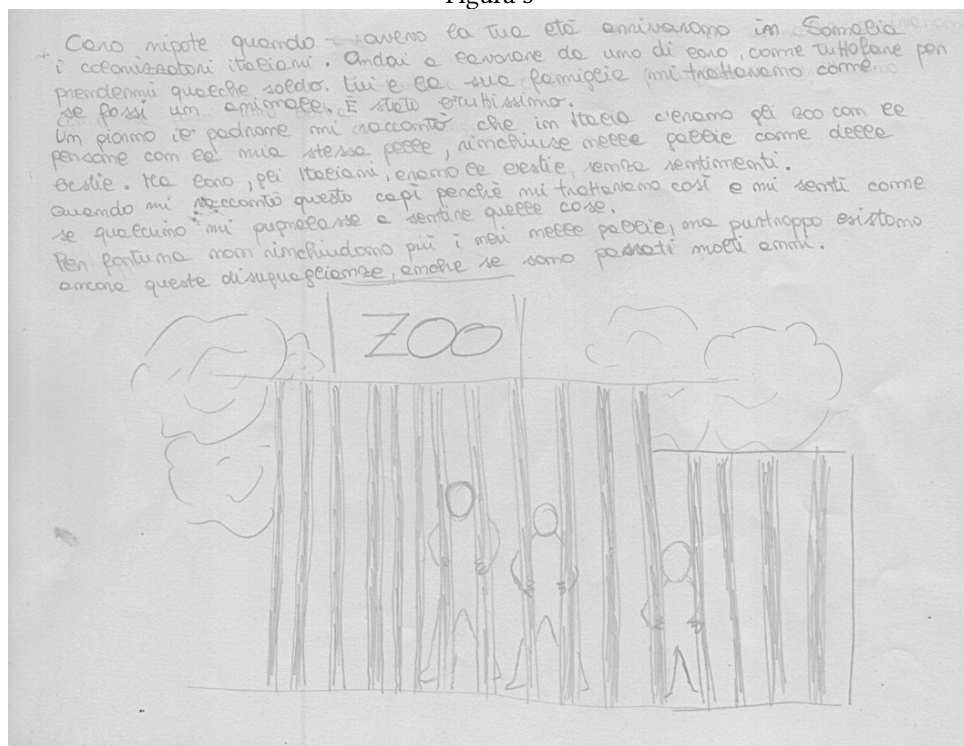
“essere nero in questa società significa essere forti. Fin da bambino sarai appellato in modo animale, verrai definito inferiore dai bambini e dagli stessi genitori. Devi imparare a difenderti da solo e rispondere con intelligenza. Se sei nero non puoi permetterti di sbagliare, e se sbagli darai loro la conferma di ciò che pensano. A loro, ai bianchi, non importa se ti rendono la vita impossibile e brutta da vivere, non gli interessa perché loro non lo vivranno mai. Essere nero ti rende consapevole della vita che ti circonda e ti da molti più ostacoli da superare che quasi sicuramente supererai.”
(Nicole, nera italiana)

⁸ Si veda il paragrafo 1.6 sulla bianchezza e l'introduzione a “Antirazzismo e scuole vol.1” sul tema della razzializzazione.

L'urgenza di parlare del presente, della sua condizione di persona nera in Italia fa sì che la sua lettera diventi una lucida denuncia e allo stesso tempo un grido dolore ma anche di forza e speranza contro le ingiustizie.

La contro-narrazione e il cambio di punto di vista del testo proposto in classe (un racconto dal punto di vista dei colonizzati) oltre a stimolare la presa di parola di giovani figli di migranti o razzializzati come non bianchi ha stimolato in alcuni casi anche chi non ha una storia di migrazioni e razzismo a parlare del presente nei propri lavori, se pure con un'intensità emotiva molto diversa. Rosalinda, per esempio, nella sua lettera a un giovane nipote, dopo aver raccontato dal punto di vista di Omar di come gli Assabesi siano stati rinchiusi in gabbia durante l'Esposizione generale del 1884, conclude affermando che **“purtroppo esistono ancora queste disuguaglianze anche se sono passati tanti anni”**.

Figura 3



Il testo e il disegno di Rosalinda

Le lettere dalla Somalia coloniale e dall'Italia fascista

Ciò che i/le ragazzi/e hanno scelto di inserire nella propria lettera come momento esemplificativo di una giornata tipo di Omar e di Lia racconta ciò che più li ha incuriositi, meravigliati o interrogati nel racconto e del periodo storico analizzato. Fra chi ha ricevuto la traccia incentrata sulla storia di Lia, che viveva in Italia al tempo delle leggi razziali e del colonialismo fascista, un argomento molto sentito, forse perché vicino al loro vissuto di studenti, è stato la **funzione di propaganda assunta dalla scuola**. In molti hanno ripreso la frase **“ci insegnavano ad odiare”** o hanno raccontato di una scuola che li riempiva di bugie e illusioni:

“A scuola ci parlavano della guerra di Mussolini come giusta era come se stessimo studiando una marea di menzogne” (Angelica)

“la maestra ci metteva la mappa davanti e ci parlava delle conquiste del General Badoglio... avevamo riempito la mappa di bandierine, una per ogni battaglia. Già in quella mappa era come se non esistessero gli Africani” (Lucia)

“La maestra spiegava ed io ero triste per le persone morte” (Bello figo)

Il tema della scuola ritorna anche nelle lettere dei ragazzi e delle ragazze che hanno lavorato sull'estratto che racconta di Omar, “boy” (tuttofare) di una famiglia di coloni italiani in Somalia che si soffermano sulla **brutalità e inumanità del colonialismo italiano**, riflettendo sulle “gerarchie razziali” alla base dello stesso. Come, ad esempio, Vittorio Emanuele I colpito dall'impossibilità di andare a scuola per la popolazione colonizzata.

Figura 4

VEDI ALBERTO IL COLONIALISMO ITALIANO È STATO
BRUTALMENTE ORRIBILE, BRUTALE, VERGOGNOSO E
TREMENDO.
I BIANCHI (GLI ITALIANI) SI SENTIVANO SUPERIORI
E CREDEVANO CHE QUELLI DI COLORE FOSSE
INFERIORI: GLI INSULTAVANO E LI LASCIAVANO
ANDARE A SCUOLA SOLO FINO ALLA 4ª ELEMENTARE.

VITTORIO EMANUELE I

Il testo di Vittorio Emanuele I

Altro tema che ha colpito molto le studentesse e gli studenti è **lo sfruttamento lavorativo al quale le popolazioni colonizzate venivano sottoposte**. Lo spossamento e la fatica vengono spesso rappresentate nei disegni e spesso richiamano l'accostamento con la schiavitù.

Ad esempio, Hisctain racconta nella sua lettera una giornata di sfruttamento da parte dei coloni italiani:

“sono Omar, sono un ragazzo che lavora come tutt'fare da un colono italiano che mi ha comprato al mercato. Lavoro soprattutto nei campi dove il mio capo mi obbliga a piantare pomodori e soprattutto mais” (Hisctain)

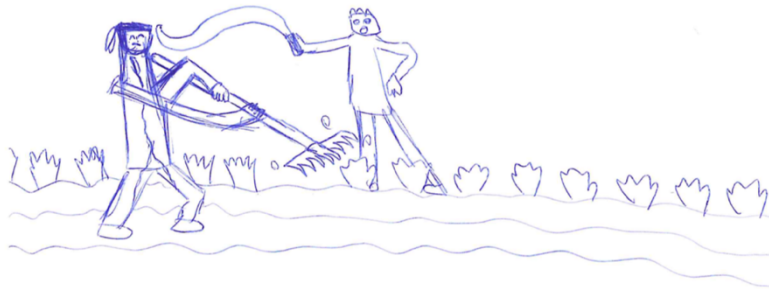
e disegna Omar frustato dal colonizzatore italiano mentre lavora la terra.

Figura 5

1) **RACCONTA** (magari includendo anche un disegno) **UNA GIORNATA VISSUTA DA OMAR, IL NONNO DI IGIABA, DURANTE IL COLONIALISMO ITALIANO. IMMAGINA DI ESSERE LUI, DI RIPERCORRERE CON I SUOI OCCHI E CON LE SUE EMOZIONI UN GIORNO PARTICOLARE. TIENI PRESENTE CHE LUI LAVORAVA COME "BOY" (CIOE' TUTTOFARE) PER UN COLONO ITALIANO CHIAMATO ADALGISO SPERANDIO, CHE AVEVA UNA PIANTAGIONE DI BANANE E CHE VIVEVA IN SOMALIA CON LA SUA FAMIGLIA.**

PROVA A RACCONTARE QUELLO CHE HA VISSUTO AL TEMPO DEL COLONIALISMO AD UN/A TUO/A NIPOTE (SCEGLI PURE PER LUI/LEI UN NOME DI UN/A TUO/A AMICO/A), PER FARE CAPIRE A LUI/LEI CHE COSA E' STATO IL COLONIALISMO ITALIANO.

① Io sono Omar.



Il disegno di Histtain

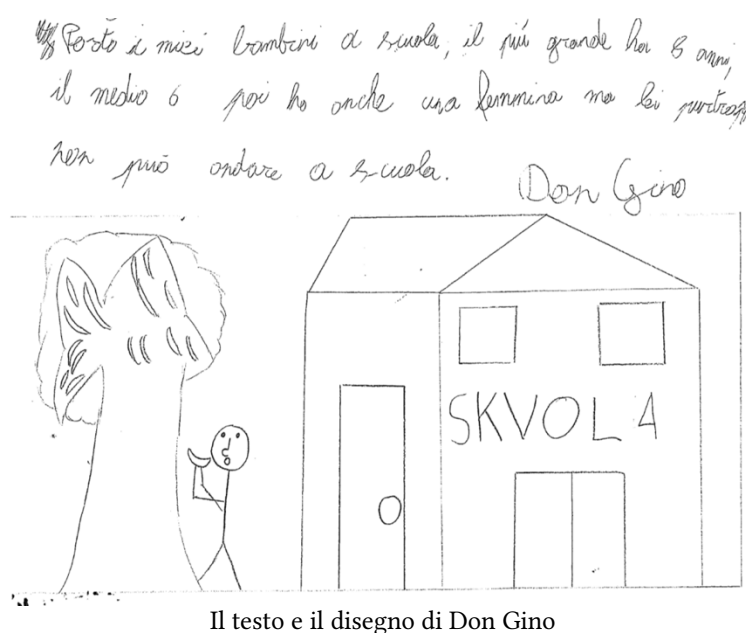
Su questo tema è interessante una breve osservazione sui disegni e le rappresentazioni alla base degli stessi. L'esamina dei disegni non è l'espressione di un giudizio personale sulle scelte dei singoli studenti o studentesse (né tantomeno sul lavoro di docenti e genitori) ma un approfondimento sui **tipi di immaginario che ci accompagnano nell'Italia di oggi**, si analizzano infatti "tipi di rappresentazioni e di immaginari" ai quali attingiamo e non i "tipi di persone", utilizzando gli esempi dei testi e dei disegni creati durante il lavoro in classe per una riflessione più ampia sulla società nella quale viviamo e sui rapporti di potere alla base del razzismo all'interno della stessa, non riducendo il razzismo a una questione morale (si veda par.1.7).

I "tipi di rappresentazioni" emersa sono molteplici e inscenano diversi gradi di empatia con le persone sfruttate. All'interno di queste rappresentazioni è evidente la presenza, più o meno celata, di **uno sguardo bianco e di un "archivio della razza", in qualche misura autonomo dalla sfera verbale** (Scacchi 2018, pp.48-49) o che comunque non emerge nei racconti. Tale archivio è carico ancora di un **immaginario coloniale**,

nel quale le “figure della razza sono rimaste attive configurandosi a partire dalla memoria collettiva e a seconda del territorio e del senso di appartenenza territoriale e di classe” (Giuliani, 2015, p. 2).

Alcuni disegni riproducono una **rappresentazione dell’Africa e delle persone nere utilizzando elementi che storicamente hanno assunto una connotazione negativa**. Ad esempio, più di un disegno rappresenta Omar con una banana in mano e riprende più o meno volontariamente una rappresentazione stereotipata delle persone nere, che con questo accostamento vengono paragonate alle scimmie⁹. Don Gino, ad esempio, racconta nella sua lettera di non poter mandare a scuola la sua bambina a causa delle leggi dell’occupante italiano e rappresenta Omar con una banana in mano di fianco a un edificio con su scritto “skvola”, con un refuso che sembra voluto e che richiama i pregiudizi sull’ignoranza dell’altro (africano, non bianco, colonizzato).

Figura 6



Oppure alcuni disegni accentuano tratti somatici e comportamentali che ricordano i personaggi caricaturali degli spettacoli in *black-face*¹⁰: Rebecca,

⁹ Emblematici i cori razzisti negli stadi che riproducono il verso della scimmia come insulto per i calciatori di pelle nera

¹⁰ Si veda par 2.2 del volume 1 di Antirazzismo e scuole

che nella didascalia scrive “sta lavorando, è uno schiavo”, nel disegno ritrae una persona con un sorriso pieno, quasi irrealista se accostato alla parola *schiavo*.

Figura 7



Il disegno di Rebecca

Differente rappresentazione sembra essere offerta da chi ha nella sua storia familiare, sociale, vicende legate al colonialismo e all’oppressione, per esempio Lo Dafne, italiana di origini tunisine, si concentra sugli insulti razzisti ricevuti dalla persona sfruttata, ne disegna il sudore che cade dalla fronte, la fatica. Non ne disegna il volto ma lascia parlare le vignette con insulti razzisti, inferiorizzanti, che paragonano la persona raffigurata a un animale e lascia trasparire tristezza e fatica anche nel colore grigio dominante.

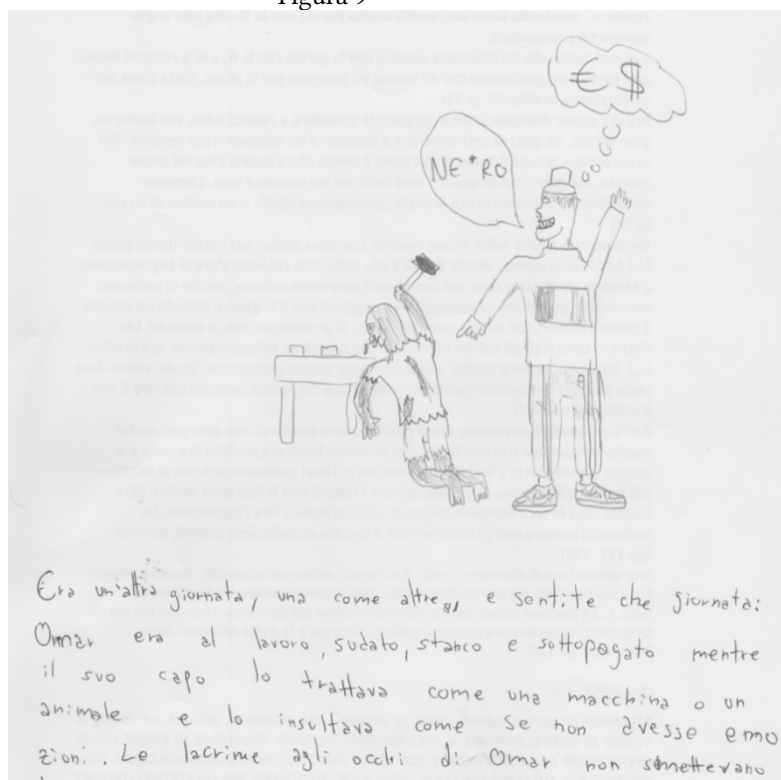
Figura 8



Il disegno di Lo Dafne

In alcuni casi il **ribaltamento del punto di vista** è presente anche nei lavori dei ragazzi italiani bianchi, per esempio Raffaele disegna il colono italiano con un sorriso (non troppo intelligente) e una vignetta nella quale pronuncia la N word, censurata con un asterisco. Nel *balloon* raffigurante il pensiero, il non detto, il “padrone” italiano pensa al guadagno che ricaverà dallo sfruttamento. La persona sfruttata è invece china a lavorare con vestiti logori e le lacrime che scendono dal viso. Anche in questo caso non manca **l'estremizzazione di tratti somatici**, le labbra grandi, gli occhi grandi, l'assenza di capelli, il colore nero della pelle (opposto al bianco che diventa il colore neutro del foglio). Ma traspare un **tentativo di interrogarsi sulle emozioni della persona sfruttata** e un'identificazione chiara dell'italiano come sfruttatore, attento solo al denaro.

Figura 9

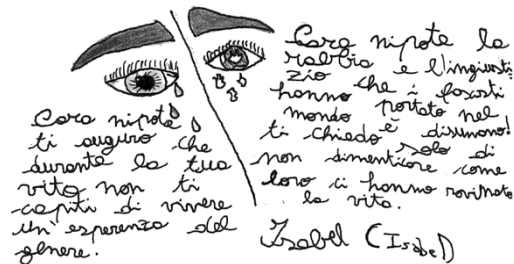


Il testo di Raffaele

Un terzo gruppo di disegni sembra invece cercare una comprensione emozionale di quanto appreso, interrogarsi in generale su **quanta sofferenza e rabbia siano stati causati dal colonialismo e dal**

fascismo nel mondo e su quanto sia stato ingiusto questo periodo storico. Fra questi il disegno di Isabel, che racchiude la sua lettera fra gli occhi tristi e pieni di lacrime, augurando alla nipote immaginata di “non vivere un’esperienza del genere”.

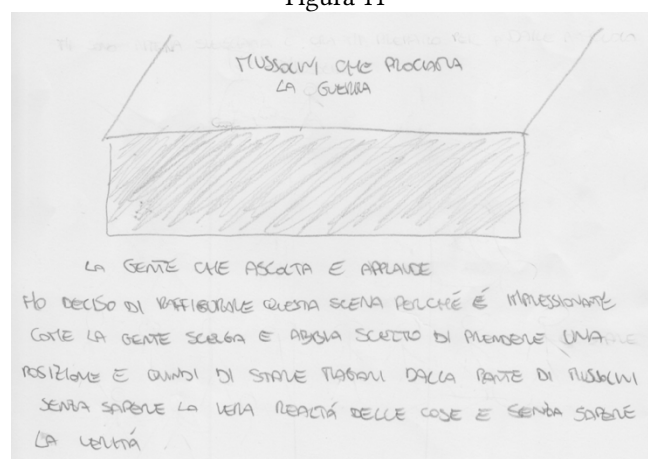
Figura 10



Il testo e il disegno di Isabel

In pochi casi tale presa di coscienza è accompagnata da una **riflessione sulla responsabilità personale di quanto accade nella società in cui si vive e sull'importanza di opporsi alle ingiustizie.** Ad esempio, Lillo si meraviglia che la “la gente abbia scelto di prendere una posizione e quindi di stare dalla parte di Mussolini”.

Figura 11



Il testo e il disegno di Lillo

I disegni e i testi dei ragazzi sono stati il punto di partenza per la discussione durante i focus group organizzati nel secondo incontro, come si vedrà nel paragrafo successivo.

1.4 Mettere in relazione razzismi di ieri e di oggi

Dopo ciascun incontro di riflessione sul testo di Igiaba Scego, abbiamo rincontrato le studentesse e gli studenti delle scuole secondarie per fare dei **focus group** (Frisina 2010). Questo metodo di ricerca sociale si basa sull'**interazione tra i partecipanti** di un piccolo gruppo e permette di indagare i processi di creazione del consenso e del dissenso intorno ad un tema proposto dalle ricercatrici. Il nostro obiettivo è stato quello di creare uno spazio (relativamente) sicuro in cui fosse possibile **confrontarsi sull'eredità del colonialismo attraverso una discussione sul razzismo nella società italiana**. Inoltre, eravamo interessate anche alle ricadute pragmatiche di questo metodo: i focus group possono essere infatti utilizzati per promuovere **processi di autocoscienza collettiva**, permettendo agli attori sociali di **passare dalla dimensione individuale delle "preoccupazioni personali" alle "questioni sociali"** (Mills 2000) da **affrontare collettivamente**.

Inizialmente abbiamo facilitato la discussione restituendo alcuni elementi significativi emersi dagli incontri precedenti, per **interrogarsi collettivamente su un "passato che non passa" del tutto**. Un primo aspetto messo in evidenza nei testi e disegni delle ragazze e dei ragazzi che abbiamo ripreso a inizio discussione è stato il fatto che **durante il colonialismo italiano le persone nere, colonizzate, venivano sfruttate dal punto di vista lavorativo**: lavoravano tanto, per il benessere dei colonizzatori, e guadagnavano pochissimo, sacrificando le loro vite. Un secondo aspetto che ha colpito molti ragazzi e ragazze di quanto narrato da Igiaba Scego e sul quale siamo tornati è stato **l'insegnamento all'odio**, il fatto che la scuola e più in generale la politica disumanizzassero le persone nere, quelle colonizzate, ma anche quelle di religione ebraica. Abbiamo chiesto ai gruppi quindi **se e in che modo nella società italiana ed**

europea contemporanea si continui a insegnare a odiare e quali siano i gruppi che diventano i bersagli di questo odio. Inoltre, abbiamo domandato se succede anche oggi che ci siano persone che vengono considerate “meno umane” di altre e che vengono sfruttate gravemente dal punto di vista lavorativo. L’interesse conoscitivo è stato dunque quello di **esplorare come ciò che Igiaba Scego ha sostenuto nel suo libro (cioè che le diseguaglianze razziali create del colonialismo siano “rimaste in piedi”)** possa risuonare (o meno) nelle esperienze di ragazzi/e italiani/e di 13-14 anni.

Dal punto di vista teorico, ciò ci è apparso in linea con quanto proposto da diversi/e studiosi/e decoloniali del Sud America/di Abya Yala che ci invitano a **ripensare in modo radicale la storia della modernità europea** con le sue gerarchie razziali. Se il colonialismo come fenomeno storico può considerarsi infatti finito, non lo è la *colonialidad*, in quanto condizione che struttura il presente (Climaco 2023). **La colonialità è uno degli elementi costitutivi del sistema globale capitalistico e si basa sull’imposizione di classificazioni razziali** della popolazione mondiale come pietra angolare della riproduzione del **potere, che opera a livello materiale e simbolico.**

Per esplorare la **declinazione locale/nazionale di questioni globali**, nella facilitazione delle discussioni abbiamo utilizzato alcune **domande (audio)visuali** basandoci su materiali prodotti da **artisti/e italiane/i**. Come vedremo nei prossimi paragrafi, questi materiali sono serviti a **mettere in discussione l’ordine sociale razziale dato per scontato.** Abbiamo utilizzato in tutti i gruppi: **una tavola (fig. 12) della fumettista/graphic journalist Takoua Ben Mohammed per discutere dei conflitti sulla cittadinanza italiana** a partire dal punto di vista di una

musulmana italo-tunisina¹¹; **un estratto video** dello spettacolo “Che Razza di Rap” della poetessa/performer Wissal Houbabi per discutere del razzismo quotidiano a scuola a partire dal punto di vista di una “figlia di un Vu’ Cumprà”¹² (Fig. 13).

Figura 12

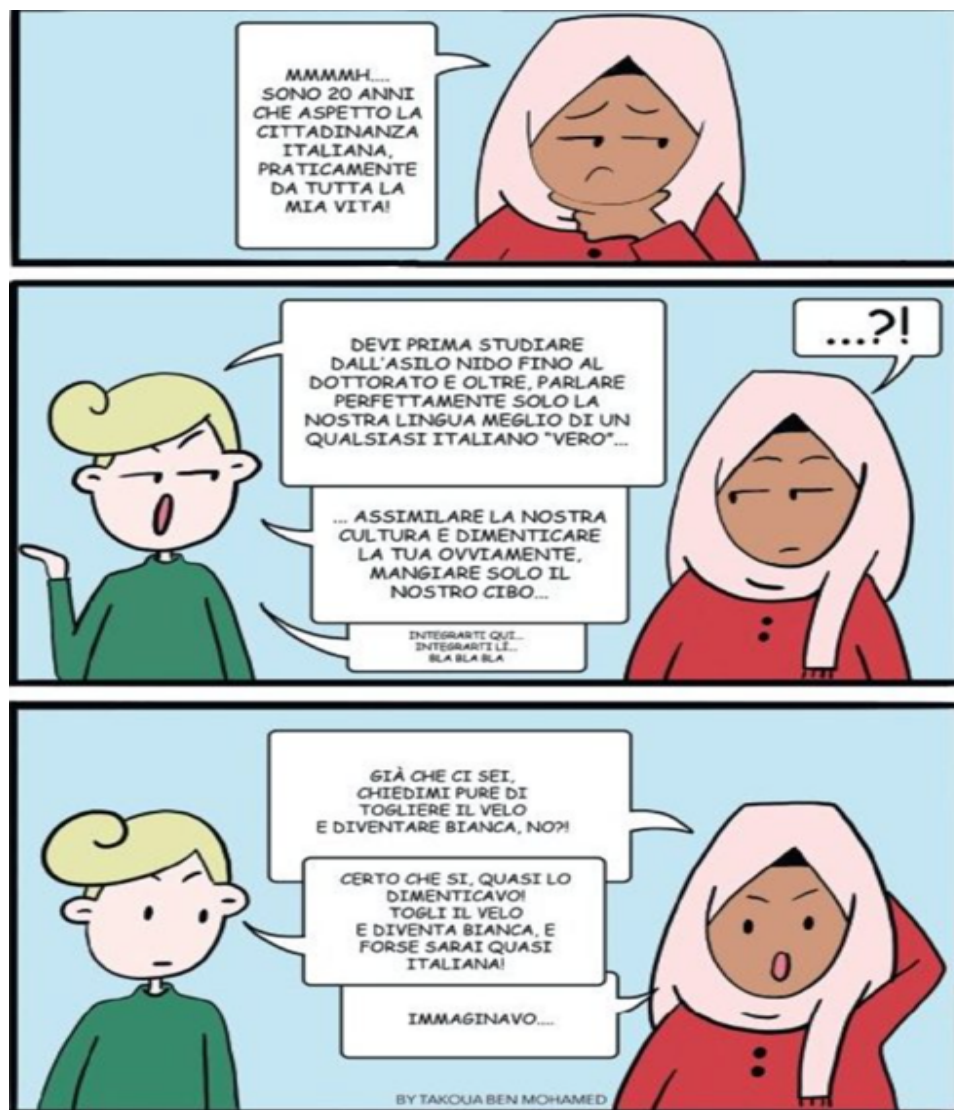
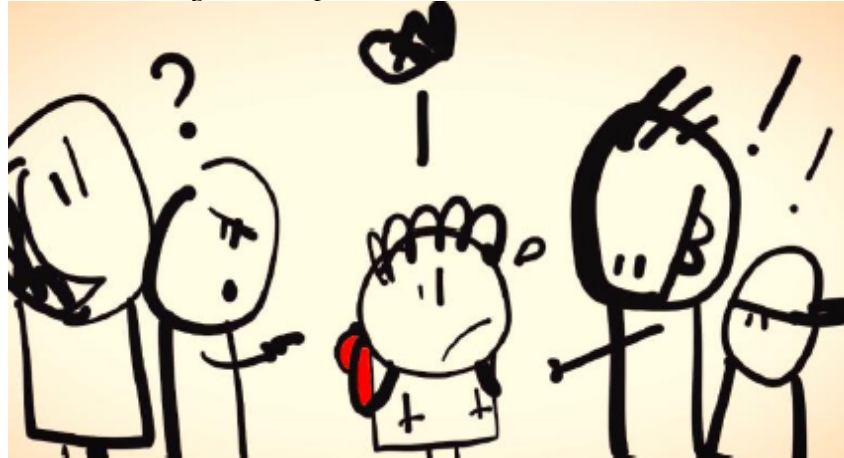


Fig. 12 Tavola di Takoua Ben Mohammed sulla (mancata) cittadinanza italiana ai figli delle migrazioni

¹¹ <https://www.instagram.com/takoua.b.m/>

¹² https://mediaspace.unipd.it/media/Che+Razza+di+Rap+What+Rap+are+you+from/1_4gu0c4jg

Fig. 13 “Tuo padre di lavoro fa il marocchino”



Still frame da “Che Razza di Rap”, primo giorno di scuola di Wissal

A seconda dell’andamento della discussione, abbiamo utilizzato inoltre in alcuni gruppi anche uno (o raramente più di uno) dei seguenti video: i videoclip dei rapper Amir (“Non respiro”¹³) e Tommy Kutu (“Afroitaliano”¹⁴) per discutere di come persone afrodiscendenti (e altre razzializzate come non bianche) stiano alzando le loro voci contro il razzismo e si impegnino per trasformare profondamente la società italiana a livello culturale; un estratto video dell’attore Elio Germano¹⁵ per discutere degli italiani razzializzati come non bianchi negli USA quando erano emigranti poveri (e delle analogie con il razzismo che oggi in Italia colpisce gli immigrati dal Sud globale); il trailer della campagna “Dalla parte giusta della Storia”¹⁶ per discutere della riforma della cittadinanza italiana come parte di una lunga storia di battaglie sociali per l’estensione dei diritti a un numero crescente di persone.

Nei prossimi paragrafi, presenteremo quello che è emerso dai focus group seguendo diversi filoni interpretativi.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=GB4MngjiiBY>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=C-WhDMUmYMc>

¹⁵ <https://video.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/salvini-tornatene-a-casa-elio-germano-spiega-la-lega-ai-bambini-rom/193252/192227> (timecode: da 0:11 a 1:35)

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=75MNqNGsCVw&t=3s>

1.5 Razzismo anti-nero e xeno-razzismo

Anche in Italia è presente l'**ideologia che avalla le diseguglianze razziali** facendo credere che di fatto “siamo tutti uguali” e che sia bene **restare “ciechi di fronte al colore”** (Bonilla-Silva 2003). Il razzismo viene riconosciuto solo in casi eccezionali, come fosse appannaggio di persone o gruppi estremisti; **le diseguglianze razziali, quindi,** vengono interpretate come il risultato di dinamiche *non* razziali e **appaiono questioni legate meramente a processi economici o a limitazioni culturali imputati ai soggetti razzializzati come non-bianchi** (considerati in fondo colpevoli della loro condizione di subalternità).

Nei focus group, questa ideologia è stata messa in discussione attraverso una connessione discorsiva con il passato coloniale italiano e grazie alla condivisione di pensieri, emozioni ed esperienze dirette sulle discriminazioni razziali. **Nella discussione delle ragazze e dei ragazzi sono emersi come particolarmente rilevanti il razzismo anti-nero e lo xeno-razzismo,** due tra le molteplici forme che può assumere il razzismo (Frisina 2021, cap. 2 di Antirazzismo e scuole vol. 1).

Il razzismo anti-nero affonda le sue radici storicamente nel razzismo schiavista e, come ricostruito dal sociologo Mauro Valeri (2019), **attraversa diverse metamorfosi,** tra le quali il razzismo coloniale, il razzismo di stato e il razzismo democratico.

Lo xeno-razzismo è un razzismo verso i migranti che non può essere ridotto al colore (scuro) della pelle, poiché è diretto anche ai migranti bianchi impoveriti e le cui vite subiscono **la violenza del regime dei confini.** Non è una “fobia” dello straniero, perché il modo in cui inferiorizza e **disumanizza le persone** (ad esempio, segregandole e/o espellendole) è razzismo (Fekete 2001; Sivanandan 2006).

Inizialmente, in diversi gruppi è stato difficile nominare e riconoscere la rilevanza del **razzismo in Italia**. Ad esempio, nella discussione tra ragazze/i in una scuola secondaria di primo grado, il razzismo più facilmente riconoscibile è stato quello degli Stati Uniti che colpisce le persone nere e che si riproduce attraverso la segregazione spaziale. Tuttavia, **la presenza di ragazze/i figli/e dell'immigrazione ha facilitato il riconoscimento di un razzismo che riguarda anche l'Italia e che hanno vissuto nella loro quotidianità, nella città in cui vivono.**

Ahri (italiano bianco¹⁷): in America (il razzismo, N.d.R.) è molto più diffuso rispetto all'Italia...

Annalisa (facilitatrice, it. bianca): che cosa? Fammi capire

Ahri: cioè in America le persone ti giudicano soprattutto dal colore della pelle...ad esempio se tu vai a comprare una casa...

(...)

Arianna (italiana¹⁸ di origine srilankese): è che poi anche qui a Padova ci sono dei quartieri dove le famiglie che vengono da altri paesi, cioè dall'oriente...dove alcune persone italiane evitano di andare perché tipo hanno paura di quei posti ...

Ahri: Tipo Arcella

Arianna: è una cosa che è capitata a me! io mi sono trasferita tipo 5 mesi fa e vabbè io vivo ad Altichiero e lì ci sono tanti palazzi messi a cerchio e in ogni palazzo ci sono tanti bambini e dietro a quei palazzi c'è un parco e dei giardini piccolini. Ecco i primi giorni che ero lì con mio fratello abbiamo fatto conoscenza con bambini che erano arabi, cinesi, italiani, di tanti paesi no? Abbiamo fatto conoscenza e ci giocavamo insieme. E un giorno loro stavano giocando in un giardino dietro a un palazzo e io e mio fratello stavamo giocando di fianco a loro, e loro... facevano un po' di casino. C'era una famiglia (di italiani bianchi, NdR), sono scesi e hanno insultato molto quei bambini dicendo parolacce. E un bambino gli ha urlato dietro una

¹⁷ La "bianchezza" ha a che fare con il privilegio di chi in un certo contesto storico, geografico e politico viene considerato la **norma invisibile**, in questo caso l'italiano "d.o.c." (d'origine controllata), l'italiano figlio di italiani, colui al quale non verrà mai chiesto "da dove (veramente) vieni? Di dove sei?" e non verrà sottoposto a particolari richieste di lealtà o prove di meritevolezza. La "bianchezza" è legata ad una collocazione sociale di relativo vantaggio, è dunque relazionale e contestuale. Si rimanda al paragrafo seguente (1.6) per un approfondimento sulla "bianchezza" dal punto di vista sociologico e su come nella ricerca azione sia stata messa in discussione.

¹⁸ Con questo termine ci riferiamo ad un'**italianità di fatto**, di chi è nato o cresciuto in Italia dall'infanzia, prendendo dunque le distanze dall'italianità restrittiva certificata dal diritto, dato che l'attuale legge sulla cittadinanza italiana 91/1992 ha reso straniere più di un milione di persone nate o cresciute in Italia. Su come la questione della cittadinanza sia legata al razzismo si rimanda al secondo capitolo.

parolaccia e questo signore, il padre di questo bambino che ha detto la parolaccia ha iniziato a insultare l'adulto dell'altra famiglia...

(...)

Yan (sinoitaliano): è che hanno insultato il loro paese, le loro origini...

Essere insultati per le proprie origini “straniere” e/o per il colore scuro della propria pelle è risultata un'esperienza vissuta da diverse ragazze/i figli/e delle migrazioni. Ciò è emerso ed è stato discusso soprattutto grazie alla visione dell'estratto video di Wissal Houbabi (“Che Razza di Rap”, primo giorno di scuola). Ad esempio, in una scuola secondaria di primo grado, una ragazza di origine marocchina ha messo in luce **la precocità di queste esperienze di razzismo quotidiano, vissute fin dalla prima infanzia.**

Bloom (italiana di origine marocchina): Io invece ho provato sia rabbia che tristezza perché è successo anche a me fino alla terza elementare, dall'asilo, perché avevo delle vicine che andavano in classe con me e io ci giocavo sempre e fra loro due non litigavano quasi mai e con me sì, perché sono più scura di loro e poi perché sono marocchina. Mi escludevano e l'unica persona con cui parlavo era mia sorella e mia sorella andava a parlare con loro e mia sorella mi diceva che dovevo arrangiarmi e iniziare anche io a parlare e non essere sempre gentile...Dovevo imparare a urlare, farmi sentire, perché io da piccola ero sempre calma, non parlavo mai...

ciccio gamer (italiano di origine albanese): Ora invece...! (ride)

bloom: Quindi ho iniziato a parlare e un giorno ero a casa, non volevo uscire perché ero arrabbiata e mio padre era al lavoro. Ho aperto la porta e ho trovato un foglio dove c'erano insulti per noi ...

Annalisa (facilitatrice, it. bianca): Ehi! Per favore, ascoltiamo? (rivolta a ciccio gamer e bello figo che parlano tra loro facendo rumore). Guardate che non è mica facile raccontare queste cose...

bloom: C'erano insulti, parolacce...Fai schifo come la merda... e tante altre cose. E poi prendevano in giro la mia famiglia perché anche loro sono più scuri...

Annalisa: quindi per il colore della pelle e per le origini?

bloom: Sì tutte e due...E non volevo farlo vedere a mio padre, che stava già salendo dalle scale e io ce l'avevo fra le mani e mia sorella ha detto: “nascondilo! non farlo vedere!”. E poi io l'ho fatto vedere a mio padre e mio padre è andato a parlare con i loro genitori e abbiamo parlato. E gli hanno tirato uno schiaffo anche...

Annalisa: quindi non l'hanno fatto più o...?

bloom: no, non l'hanno fatto più

Guardando l'estratto della performance di Wissal Houbabi, i ragazzi e le ragazze hanno potuto dare parole alla **sofferenza provocata dello xenorazzismo** e riflettere sulla **rilevanza della questione di classe**, cioè su come nelle discriminazioni subite contasse anche l'estrazione socioeconomica familiare. Ad esempio, sempre nello stesso gruppo, un ragazzo di origine albanese e una ragazza di origine rumena si sono identificati con l'esperienza narrata da Wissal. Inoltre, nel caso di una ragazza afrodiscendente, è stato emotivamente molto forte vedere il video di Wissal e dopo averne discusso passare al videoclip musicale di Amir "Non respiro".

ciccio gamer (italiano di origini albanesi): ho provato tristezza perché alle elementari...mi è successo che delle persone non mi calcolavano proprio (...) perché sono albanese...

(...)

Musa (italiana di origini rumene): anche a me questo video ha fatto molto riflettere perché io quando ero alle elementari venivo spesso esclusa per gli averi, perché non riuscivo ad avere le ultime scarpe appena uscite (...). Io iniziavo ad avere attacchi di panico quando ero alle elementari perché dicevano che ero un'illusa perché ho sempre sognato di essere una ballerina (...). Ho sempre sperato di trovare qualcuno che mi accettasse come ero... cioè che non avevo tanti soldi...

Flora (italiana di origine senegalese): a me alle elementari, i primi anni soprattutto succedeva che un mio compagno mi prendeva in giro per il cognome e a me dava fastidio solo che non facevo vedere che ci rimanevo male. E succede ancora quest'anno a volte (...).

(dopo la visione di "Non respiro", Flora e Musa si tengono per mano, evidentemente emozionata. Poi Flora esce dalla classe con gli occhi umidi per andare in bagno...)

Abbiamo provato a prenderci cura di questa sofferenza con il sostegno di due attiviste dell'associazione *Afroveronesi* che sono tornate

successivamente nella scuola insieme a noi (si rimanda alle conclusioni in proposito).

Anche in altri gruppi la visione del video di Wissal Houbabi ha dato vita a **discussione emotivamente cariche** ed ha permesso di **parlare di classe sociale** e di come fin dall'infanzia i bambini e le bambine con genitori lavoratori impoveriti venissero presi in giro da quelli/e con famiglie benestanti.

Ciruzzo (italiano di origini meridionali¹⁹): A me ha colpito la parte quando dicevano i lavori ...perché di solito capita ...che come dicevano all'asilo tipo ... diceva Elettro c'era un bimbo... suo papà che faceva l'operaio e tutti si son messi a ridere perché faceva l'operaio e gli altri invece facevano tipo il medico o altro. E dicevano che faceva l'operaio...

Clea (italiana di origine albanese): cioè mio papà faceva il muratore...cioè lo fa ancora... e anche oggi succede non in classe, perché in classe le persone riescono a capirmi, però al di fuori della scuola persone che ritengo siano mie amiche parlano di me e non hanno il coraggio di dirmelo in faccia e parlano di me perché mia mamma fa l'operaia e mio papà fa il muratore... perché li ritengono dei lavori tra virgolette di poveracci! Io allora all'asilo quando ho visto che ridevano di me con quella mentalità che pensa siamo dei poveracci, io ho inventato che mio papà faceva il chirurgo e questa cosa fa ridere, ma da un lato no perché vuol dire che mi hanno portato a dire una bugia per non farmi prendere in giro (...). Prima dicevo del lavoro di mia mamma, perché non riusciva a trovare lavoro perché era straniera, allora faceva la notte per alcune persone e quando mi dicevano che lavoro fa tua mamma io non sapevo cosa rispondere... perché a volte faceva la badante, altre faceva le lettere per altre persone e guadagnava tipo pochissimo. E quando mi hanno chiesto, io ho detto il lavoro che faceva e ho sentito qualcuno che diceva... e vabbè ma le straniere fanno tutte questo lavoro!

Annalisa (facilitatrice, it. bianca): anche il nome badante sembra qualcosa di stigmatizzante...

Elettro (italiano sinto²⁰): sì ma poi... che ti preoccupi? Tutti servono a qualcosa, perché se no non sarebbe un lavoro...

(...)

Stella (italiana bianca) (del video di Wissal, NdR) a me ha colpito proprio l'ultimo pezzo dove diceva che la sua pelle raccontava chi era...

(...)

¹⁹ È per noi rilevante indicare le origini meridionali di un/a ragazzo/a nel contesto veneto, per la storia italiana di razzismo antimeridionale che ancora oggi ha le sue eredità simboliche e materiali da elaborare (Conelli 2022).

²⁰ Ci sembra rilevante segnalare l'appartenenza sinta per lo storico razzismo europeo ed italiano contro Rom, Sinti e tutte/i coloro identificati come "zingari". Sull'antiziganismo si rimanda al contributo di Frisina in Antirazzismo e scuola, vol. 1, Cap. 2, par. 2.4 "Rivendicare la propria umanità. Memorie di Rom e Sinti contro l'antiziganismo".

Clea: secondo me lei ha pensato “prova ad avere la mia pelle e vedrai cosa subisco ogni giorno perché sono straniera” (...). Io anche adesso mi sento che non ho il diritto di fare certe cose, anche adesso che vengono dette queste cose... come vengono dette a me vengono dette ai miei genitori...però loro non sanno che cosa provo io quando vengono dette queste cose. Perché puoi dire “non me ne frega niente di quello che dici” però in realtà ci rimango male, perché è quasi impossibile non rimanere male.

Le ragazze e i ragazzi non solo hanno mostrato di aver fatto esperienza del classismo, ma hanno discusso di **chi sono le persone più sfruttate** in ambito lavorativo, comprendendo **la rilevanza della linea del colore, ma anche dell'importanza dello status legale**. Ad esempio, in una scuola secondaria di primo grado dove abbiamo svolto la nostra ricerca, nella riflessione sullo **sfruttamento lavorativo**, i ragazzi e le ragazze hanno evocato le condizioni dure in cui vivono i **braccianti agricoli**, gli orari di lavoro lunghissimi e le paghe da fame.

Eletto (italiano sinto): i più sfruttati sono quelli che vanno a raccogliere nei campi, sono i migranti principalmente che vengono in Italia che cercano lavoro...quello che dicono che altre persone non vogliono più fare... E loro ci vanno e prendono anche un euro al giorno!

Annalisa (facilitatrice, it. bianca): ok grazie. Altri?

Clea (italiana di origine albanese): E non hanno neanche il diritto al riposo...

Stella (italiana bianca): io volevo dire lo stesso esempio

Martina (italiana bianca): magari quelli che vengono dall'Africa e c'è guerra e vengono qua per trovare pace e lavoro e vengono sfruttati e lavorano molte ore al giorno per pochi soldi.

Annalisa: ma secondo voi questo ha a che fare con che cosa?

Clea: per me magari le persone che vengono da paesi dove c'è la guerra... ma anche le persone più scure, a volte vengono definite inferiori (...). Mio papà che è immigrato dall'Albania senza documenti, è sbarcato in Puglia dove ha vissuto per un po' poi è andato qui (nel veronese, NdR) dove c'era suo papà che lo aspettava e ha subito molto razzismo da parte degli altri, anche se non era di colore... però era comunque straniero di quelli che attraversano il mare rischiando la vita...c'erano persone che lo spingevano già dalla barca! Lui era ancora minorenne ed è venuto in Italia per cercare lavoro perché mia nonna e le mie zie erano povere e per trovare un lavoro e farle vivere bene.

Da questo scambio (e da altre discussioni avvenute nelle scuole della ricerca), è stato possibile riflettere su come lo xenorazzismo sia fatto di un inestricabile intreccio di “razza” (come tecnologia del potere e dispositivo di gerarchizzazione umana) e “classe”. Infatti, la discussione dei ragazzi e delle ragazze ha permesso di evidenziare come il razzismo non sia meramente una questione di ignoranza (come viene riproposto quotidianamente nel senso comune) e nemmeno un fenomeno riducibile a stereotipi e pregiudizi, ma abbia a che fare con le **dinamiche economiche** del sistema capitalista. Dalla riflessione sullo spossamento e sfruttamento dei colonizzati e degli afrodiscendenti (grazie agli estratti del libro di Igiaba Scego) è stato possibile per i ragazzi e le ragazze **riconoscere la dimensione materiale dello xenorazzismo, che riguarda anche migranti impoveriti che hanno la pelle chiara**. Un esempio emblematico è quello citato dai figli e dalle figlie dei **migranti albanesi, un caso molto significativo nella storia dell’immigrazione in Italia**²¹, ricostruito dallo storico Michele Colucci (2018). Dai primi anni Novanta la questione migratoria è stata affrontata dai poteri pubblici principalmente sul piano dell’ordine pubblico, con conseguenze drammatiche per le vite dei migranti.

Inoltre, nella discussione tra ragazze/i, è emersa anche una consapevolezza della particolare vulnerabilizzazione e sfruttabilità lavorativa di chi è in Italia come profugo, fenomeno documentato da tempo in particolare nel lavoro agricolo (Dines e Rigo 2015).

È stato anche interessante osservare come gli studenti abbiano interpretato il video in cui l’attore E. Germano riporta un discorso istituzionale

²¹Ancora oggi i migranti di origine albanese costituiscono una presenza significativa nel settore agricolo in Puglia. Per uno studio recente che mostra come il sistema agroalimentare industriale sia caratterizzato spesso da condizioni di sfruttamento e precarietà, di promiscuità abitativa, di carenza dei servizi di base, di misure igieniche e di protezione per la salute, si rimanda a Caruso e Corrado (2022), in cui vengono prese in esame anche le politiche abitative e per il contrasto allo sfruttamento.

xenorazzista sugli Italiani emigrati negli Stati Uniti²² nei primi anni del Novecento.

Annalisa (faciliatrice, it. bianca): di chi parlano secondo voi?

Villa Banks (italiano di origine albanese): marocchini

Gesù (italiano di origine ecuadoriana): migranti in generale

Penelope (italiana bianca): si in generale ma in particolare i marocchini (...)

Questo spunto può essere utile in chiave educativa antirazzista per riflettere su come a seconda dei diversi contesti storici, geografici e politici, cambino i gruppi che vengono presi come bersaglio dell'odio xenorazzista.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, la conflittualità presente nella società italiana è entrata anche nelle discussioni di gruppo. Ci sono stati ragazzi/e italiane/i bianchi che si sono fatti portatori di retoriche xenorazziste come quella dell'invasione e sono stati contestati da loro compagni e compagne che in alcuni casi -per esperienza diretta familiare-rispondevano raccontando delle dure condizioni sociali ed esistenziali vissute da chi si trova in condizione di "irregolarità" senza volerlo.

Spesso questa conflittualità sociale però emergeva in modo obliquo e non è stato affatto facile fare in modo che lo spazio della discussione restasse (relativamente) sicuro per i ragazzi e le ragazze razzializzate come non-bianche.

1.6 Bianchezza e microaggressioni

Parlare di bianchezza è diventato necessario per esplicitare il "noi invisibilizzato" che **si pone come norma dell'umano** e per rendersi

²² Per una riflessione su come gli italoamericani siano stati considerati col passare del tempo "più bianchi" perpetuando il sistema razziale nordamericano, si rimanda all'analisi della sociologa V. Bashi Treitler (2013).

conto che il razzismo non riguarda solo coloro che vengono costruiti come “altri” ma riguarda tutti/e. Come la “razza”, infatti, anche la bianchezza è un prodotto del razzismo come sistema di dominio. Come illustrato da Strmic-pawl (2021, 18-26), nominare il **privilegio bianco** permette di rendersi conto di come sia **facile perpetuare il razzismo senza rendersene conto**, aiuta ad aprire gli occhi di fronte ai **vantaggi (simbolici e materiali) che comporta trovarsi collocati socialmente come bianchi** in un certo contesto storico-sociale-politico. Infatti, si tratta di **un concetto relazionale**, che posiziona una persona o un gruppo come superiore nell’ordine sociale razziale rispetto ad un’altra persona o gruppo. È dunque un concetto utile **per fare breccia nella forte retorica meritocratica e riconoscere le diseguaglianze esistenti nella società, in modo da poterle contrastare**. Va tenuto presente che la bianchezza non è una categoria omogenea e stabile. Alcuni bianchi lo sono più di altri; alcuni non bianchi lo diventano (imparando a discriminare altri più in basso nelle gerarchie razziali). La bianchezza non va dunque identificata con il colore, ma va sempre ricondotta ai rapporti di potere esistenti in un certo contesto storico, geografico e politico.

A livello quotidiano, è importante fare i conti con un **“senso di superiorità” interiorizzato**, che può ad esempio fare pensare di avere diritto ad un “trattamento speciale” rispetto ad altri esseri umani, a dare per scontato di “meritare di più” di “altri”. È un atteggiamento elitario che mette insieme “classe” e “razza”. Non c’è infatti bisogno di essere “cattivi”, di essere intenzionati/e a ferire qualcuno razzializzato/a come “non bianco/a” (cioè che si trova a livello inferiore nella implicita gerarchia razziale), **le micro-aggressioni sono compiute spesso da persone bianche che non si rendono conto delle umiliazioni che infliggono**. Come suggerito da Strmic-pawl (2021, 63-70), occuparsi di microaggressioni significa descrivere dinamiche di interazione nelle quali è possibile mettere

in luce gli effetti psicosociali del razzismo come sistema violento in modo ordinario. Le microaggressioni sono esperite quotidianamente dalle persone razzializzate come non bianche nella società italiana (CFR le video-interviste descritte nel capitolo 5 di questo volume) e alla lunga creano problemi di autostima, producono rabbia, frustrazione, alimentano diversi problemi di salute mentale e compromettono opportunità educative e formative. **Si possono distinguere diversi tipi di microaggressioni:** microassalti, microinsulti e microinvalidazioni. Mi pare interessante soffermarmi su queste ultime che appaiono meno violente, ma lo sono ugualmente perché inficiano quanto dice o fa la persona razzializzata come non bianca. Se ad esempio un/a figlio/a delle migrazioni si presenta come (anche) italiano/a o dà per scontato di esserlo come fanno i suoi pari a dispetto della legge (discriminatoria) sulla cittadinanza italiana, è una microaggressione invalidarlo, chiedendo domande come “Ma di dove sei (davvero)?” o parlare di lui/lei come “straniero/a”. Oppure, se una persona razzializzata come non bianca sta condividendo un’esperienza di discriminazione è una microaggressione invalidante se il suo/la suo/a interlocutore/interlocutrice minimizza o nega l’esistenza del razzismo o insiste nel mostrarsi “cieco di fronte al colore” (dunque anche alle diseguaglianze razziali). **Come docenti/formatori antirazzisti, è importante riflettere su come una dinamica interazionale di classe possa dar vita a microaggressioni, riflettendo su quali siano le diverse percezioni, reazioni, interpretazioni e conseguenze.**

Cane (italiano bianco): Io avevo in prima elementare...avevo in classe dei ragazzini di colore, anche uno che era nato in Italia ma non mi è mai sembrato che li discriminassero a scuola...

Tofu (italiana bianca): anche io avevo un ragazzo, cioè...c’era uno con me in prima elementare che era tipo cinese e aveva anche problemi mentali però lo tenevamo lo stesso con noi... non era diciamo isolato

(Nala e Otto parlano fra loro)

Ugo (italiano bianco): noi alle elementari avevamo tre ragazzini stranieri, in prima Rengoku

Gaia (facilitatrice bianca): ...stranieri nel senso con genitori ...?

Ugo: sì in quinta avevamo Otto e abbiamo avuto sempre non italiani in classe

Annalisa (facilitatrice bianca): e rispetto a quello che avete visto (video Wissal Houbabi, cfr. par. 1.4) quale è il collegamento?

22 (italiana bianca): noi no, cioè discriminazioni non penso ci siano mai state in classe per altre origini

(...)

Ugo: non credo che...una persona italiana di origini possa offendersi se gli stai solo chiedendo da dove viene

Otto: dipende...se viene da un paese difficile...quando chiedevamo da dove vieni lei si è messa a piangere

(...)

Wilson (italiano bianco): io volevo dire che alle elementari avevo un ragazzino marocchino che sapeva parlare italiano e che giocava con noi e però solo che delle volte non so perché a volte si chiudeva in bagno e si metteva a piangere non so perché e anche un ragazzino di origini albanesi che però... e ancora adesso che ho un amico che frequento.

Gaia: ok torniamo indietro al ragazzino che si metteva a piangere, voi cosa facevate?

Wilson: non sapevamo, non ricordo bene, ma ricordo che si chiudeva in bagno, non mi ricordo...

Gaia: e gli altri cosa facevano?

Wilson: c'era questo ragazzino albanese che era suo amico che andava da lui e passava tutto

Chi parla sente di essere al centro, di essere la norma dell'italianità nella classe. Fatica a riconoscere come davvero "pari" i suoi compagni e le sue compagne figli/e delle migrazioni (si noti l'uso del verbo avere anziché l'essere insieme in classe). In diversi gruppi, abbiamo incontrato ragazzi e ragazze bianche che hanno mostrato nella discussione la benevolenza compiaciuta di chi sente di "accogliere gli stranieri", contemporaneamente affermando che nella classe "non esistono discriminazioni". Erano chiaramente in difficoltà a comprendere da dove veniva la sofferenza che veniva espressa dai loro compagni e dalle loro compagne considerati

“stranieri/e”. Non si vedevano come parte di quello di cui stavamo parlando (a partire dal video), il razzismo non li riguardava direttamente. Anche la cura dei suoi effetti era qualcosa che avveniva a distanza e coinvolgeva altre persone “straniere”, non si sentivano in dovere di intervenire in qualche modo.

Tuttavia, in diversi incontri i ragazzi e le ragazze italiani/e con background migratorio hanno fatto in modo che la bianchezza performata nella discussione andasse in crisi, interrompendo la riproduzione quotidiana del razzismo almeno nel contesto della loro classe.

Ahri (italiano bianco): il colore della pelle della Arianna è ...si dice africano?

Margherita (italiana bianca): ma è dello Sri Lanka...

(...)

Ahri: ok dell'India...è un'etnia...

Arianna (italiana di origine srilankese *ride nervosamente con le mani nei capelli*)

(...)

Arianna: esistono diversi tipi di colorazione in ogni paese... non è che in base al paese tutti gli abitanti che sono in un paese hanno lo stesso colore. Quindi non puoi dire che... tutti gli abitanti di un paese hanno lo stesso colore. Non è che una colorazione della pelle è uguale alle altre.

(...)

Ahri: ho sbagliato a dire africana, scusa, scusa...ho detto che abbiamo 2 etnie diverse...

Annalisa (italiana bianca): ma quale sarebbe la tua secondo te?

Ahri: allora io sono caucasico e lei è ...

(voci confuse)

Ahri: la maggior parte della gente in Italia è caucasica...

(viene interrotto dalle risate di Arianna e di molti altri del gruppo)

Come sottolineato nel libro curato da Mica Pollock sul razzismo e l'antirazzismo in classe (2008), il termine "caucasico", nonostante sia un

residuo di una teoria screditata della classificazione razziale del XVIII secolo è ancora utilizzato nel XXI secolo. **Ogni volta che si usa il termine “caucasico”²³ si evoca una vecchia visione europea legata al razzismo scientifico.** Ahri pensa che “la maggior parte della gente in Italia” sia “caucasica” (come lui) e Arianna contesta sia il termine sia l’idea che “tutti gli abitanti di un paese” abbiano “lo stesso colore”.

L’estratto video di Wissal Houbabi (il primo giorno di scuola, Che Razza di Rap) ha indubbiamente facilitato la presa di parola di chi quotidianamente subisce microaggressioni. Ragazzi e ragazze si sono rispecchiati nel suo racconto e hanno condiviso frustrazioni vissute a scuola che spesso avevano taciuto. Inoltre, hanno fatto presente ai loro compagni e compagne che cosa *non* andrebbe fatto più.

Chery (italiana di origine marocchina): tipo quando fanno troppe domande: da dove vieni? di dove sei? cosa mangi? Perché non mangi il maiale? a volte è pesante, quindi bisognerebbe non farle, 300, di colpo... così

Rondò (italiano di origine albanese): sì, bisogna alleggerire (...) anche a me dicono che parlo bene l’italiano anche se sono albanese

(..)

Chery (*a voce bassa*): nel video dice meglio vivere lottando che restare per terra...

Nell’interazione di gruppo è stato possibile osservare la difficoltà nella presa di parola delle persone razzializzate come non bianche. Abbiamo utilizzato la nostra asimmetria di potere del contesto di ricerca (incarnata nel ruolo di facilitatrici della discussione) per supportare questa faticosa presa di parola e fare riflettere i ragazzi e le ragazze “bianchi/e” su quanto stavano facendo.

²³ Questo termine è più usato negli USA che in Italia, ma ci sono serie tv statunitensi che probabilmente stanno rendendolo più familiare tra i giovani italiani. Per una ricerca comparativa tra USA e Italia su quali siano le convinzioni degli individui sulle differenze tra i gruppi che essi ritengono, più o meno esplicitamente, siano definite da un’*ascendenza comune*, si rimanda a Morning e Maneri (2022).

Fatima (italiana di origine marocchina): il video è letteralmente la mia vita, parla della mia vita è uguale...

Annalisa (facilitatrice bianca): in che senso?

Fatima: in pratica io sono come lei, ho origini marocchine e quando torno in Marocco non è una vacanza, dico che è una vacanza, ma non è una vacanza...infatti è per ritrovare la mia famiglia, perché qui non ho nessuno, neanche i miei genitori...

(Penelope e Luigi, italiane bianche, parlano fra loro)

Gaia (facilitatrice bianca): ragazze ascoltate quello che ci racconta?

Penelope (italiana bianca): ma stiamo parlando di lei

Annalisa: ma sta parlando lei, non è molto bello...

Fatima: oppure mi dicono vorrei i tuoi capelli, perché io ce li ho ricci...chiedono perché non mangio il maiale (...). Come ha detto lei (Wissal, Ndr), c'è stata una mia compagna di classe che come a lei mi ha detto che mio padre fa il marocchino, io mi sono messa a ridere perché marocchino non è un lavoro e lei continuava e io continuavo a ridere per nascondere tristezza.

Verso la fine delle discussioni abbiamo ringraziato apertamente chi si era esposto facendo presente a tutto il gruppo che è più facile tacere, fare finta di nulla, dato che è esperienza diffusa non essere ascoltati e creduti quando si parla di razzismo.

Nel prossimo paragrafo ripercorriamo un percorso antirazzista che abbiamo compiuto in altre scuole secondarie del Veneto, per condividere delle riflessioni che riteniamo utili in chiave formativa.

1.7 Giovani e discriminazioni: tra individualismo e bisogno di collettività

Attraverso una collaborazione con Veneto Lavoro (Osservatorio Regionale Antidiscriminazione), è stato possibile svolgere cinque laboratori e sei focus group all'interno di altre scuole secondarie di secondo grado del Veneto. Abbiamo così avuto modo di entrare in due classi Enaip, una a indirizzo meccanica, l'altra estetista, due classi di un istituto professionale a indirizzo

commerciale, e un liceo linguistico, tutti locati tra le province di Verona e Belluno. Sempre presso le prime due scuole sono stati condotti sei focus group.

Nei laboratori sono stati utilizzati gli strumenti e la storia della cultura hip hop per far emergere i modi in cui è possibile lottare contro le disuguaglianze e creare spazi di espressione e di presa di parola. I focus group invece sono stati finalizzati a raccogliere e condividere narrazioni e punti di vista sui modi in cui si resiste quotidianamente alle discriminazioni razziste, sessiste e classiste.

I laboratori duravano sei ore, divise in tre incontri, rispettivamente da due, tre e un'ora. Il primo appuntamento è stato dedicato alla storia del razzismo. L'obiettivo della formazione è stato quello di uscire da una comprensione individuale e psicologizzante di razzismo, per capire come invece esso sia un fenomeno strutturale e sistemico. Per ottenere questo risultato si è partiti condividendo alcune definizioni di razzismo. **Le studentesse, conformemente a quanto accade nella società maggioritaria, hanno mostrato di appoggiarsi ad una definizione di razzismo quale “paura del diverso”, “ignoranza” e “discriminazione”.** Sebbene questi aspetti siano parte di una visione razzista della società, numerose studiose ci hanno da tempo avvertito rispetto ai **rischi di ridurre il razzismo ad una predisposizione individuale basata sulla psicologia, le attitudini e le difficoltà dei singoli.** Per tale ragione, a partire dalle definizioni fornite dalla classe, abbiamo chiesto loro di riflettere sul sessismo.

Interpellate sul sessismo, le partecipanti hanno mostrato di essere molto più consapevoli dell'origine storica di esso, riconoscendo gli attori che l'hanno sostenuto, individuandone una direzione – ovvero definendo come “patriarcato” il dominio degli uomini sulle donne – e una funzione – ovvero la sottomissione delle donne, costrette a svolgere lavori riproduttivi non

retribuiti e a ricoprire ruoli sociali considerati meno prestigiosi e remunerativi. **Una volta identificato il sessismo come un sistema di potere socialmente e storicamente dato, è stato più semplice tornare a parlare di razzismo da una prospettiva diversa.** Sebbene il paragone tra “razza” e genere possa essere visto come “un’analogia imperfetta” (Perilli 2007), e il suo abuso nasconda contraddizioni analitiche e politiche, all’interno delle classi questa scelta si è rivelata generativa in termini di pensiero critico. Questo perché in Italia il movimento e il pensiero femminista hanno avuto un impatto sulla società, portando ad una maggiore consapevolezza di come il sessismo operi a livello sistemico. In questo senso l’analogia risulta utile ad inquadrare il razzismo a sua volta come un fenomeno dirimente, che struttura le nostre vite e le società che abitiamo.

Come evidenziato da bell hooks nella sua trilogia pedagogica (1994; 2003; 2010) **l’uso di esempi è particolarmente funzionale all’apprendimento.** Questo non solo perché un fatto o un evento possono esemplificare concretamente un concetto, rendendolo di fatto visibile e raccontabile, ma anche e soprattutto perché ci permette di ricondurre la nostra esperienza di vita a ciò che stiamo imparando. Nel caso dei nostri laboratori, questa funzione l’ha avuta il resoconto della **mancata riforma della cittadinanza.** Mettere in luce la relazione tra razzismo istituzionale e mancato riconoscimento dei diritti delle persone migranti e dei loro figli ha fatto sì che ciò che avevamo condiviso sino a quel momento prendesse corpo. Questo corpo era lo stesso corpo delle classi, che contavano tra le loro fila persone senza la cittadinanza italiana. Non essendo ancora un tema di dibattito frequente, molti partecipanti ignoravano come, tra le proprie compagne, ci fossero persone senza cittadinanza, e cosa questo comportasse in termini di diritti. **Il senso di ingiustizia percepito nello scoprire che non tutte le persone della classe avevano accesso agli**

stessi diritti ha fatto sì che si sostanziasse un ulteriore passaggio: quello da una comprensione prettamente intellettuale ad una emozionale.

Il secondo incontro prevedeva la partecipazione di un ospite, chiamato ad approfondire la relazione tra la cultura hip hop e una pedagogia impegnata, o della liberazione (Issaa 2021). **Gli attivisti antirazzisti invitati a partecipare sono stati Amir Issaa, Daniele Vitrone (detto Diamante) e Wissal Houbabi (in arte Wii).** In modi diversi, essi hanno portato le classi ad interrogarsi su cosa significhi prendere parola a partire da una condizione di oppressione, stimolando gli stessi studenti a comporre dei pezzi che muovessero dal loro desiderio di espressione e lotta contro le ingiustizie percepite quotidianamente.

Infine, l'ultimo incontro è stato dedicato alla restituzione del percorso. Le studentesse hanno raccontato ai docenti – rimasti fuori dall'aula durante i laboratori – quanto appreso, facendo emergere un forte desiderio di formazione su temi di forte attualità e rilevanza sociale (come il razzismo, il sessismo, il classismo, l'abilismo, *etc.*) che troppo spesso rimangono fuori dall'istituzione scolastica.

I focus group

Nello stesso periodo in cui abbiamo condotto i laboratori nelle scuole, hanno avuto luogo anche i focus group. I focus group hanno avuto una durata ciascuno di due ore, durante le quali gruppi di circa otto studentesse e studenti si sono confrontati/e – attraverso stimoli offerti dalle ricercatrici – sui temi oggetto della ricerca. Ne è emerso un quadro composito, che racconta di come tutti i giorni i giovani sono chiamati a prendere decisioni che riguardano il loro benessere in una società che utilizza le identità personali e collettive per assegnare determinati spazi alle persone. **In tutti i focus group le studentesse e gli studenti hanno raccontato di aver**

subito discriminazioni su base etno-razziale, di genere e di classe. Nonostante non ci fosse una comprensione analiticamente precisa della distinzione tra l'una e l'altra discriminazione (spesso venivano pronunciate frasi come "è razzismo contro le donne", oppure "è razzismo contro i gay"), **abbiamo rilevato una sensibilità spiccata nell'identificare le situazioni a rischio e le micro e macro-aggressioni** (da "come parli bene l'italiano" alla violenza fisica).

Ci è parso utile soffermarci sul modo in cui la **categoria di "bullismo"** è stata chiamata in causa più volte per identificare i comportamenti discriminatori e le violenze tra pari. **L'uso di questo contenitore è stato problematizzato nella discussione perché tende ad occultare la natura delle aggressioni agite/subite.** Infatti, il bullismo richiama all'identità del bullo, che risulta origine ed autore della violenza. Per quanto sia innegabile che esista una specificità nella violenza agita tra pari in una fase di transizione come l'adolescenza, è altrettanto vero che essa non nasce in un vuoto. Al contrario, il bullismo è il tentativo di affermare violentemente il proprio potere sulle altre. Questa violenza si esprime attraverso forme socialmente date, manifestandosi come razzismo, sessismo, classismo, omolesbobitransfobia, abilismo, grassofobia, (*etc.*). **Etichettare come bullismo i comportamenti discriminatori rivela una tendenza a individualizzare le questioni sociali. Invece che mettere a tema un sistema iniquo** – di cui l'aggressione razzista è una conseguenza – si identifica il problema nell'autore dell'atto.

Questa **tendenza a mettere al centro il soggetto senza considerare il ruolo della collettività si riflette anche nelle strategie di difesa rispetto alle aggressioni e discriminazioni subite.** Nei diversi focus group, ma anche nei laboratori, le studentesse e gli studenti hanno, a più riprese, proposto l'idea che spetti alla persona tutelarsi, "imparando a sbattersene". Le studentesse e gli studenti hanno parlato ripetutamente del

“carattere” come di quell’elemento che determina se il soggetto sarà in grado o meno di “resistere” – nel senso di “sopravvivere” – alla violenza subita, o se è destinato a rimanerne segnato. **Non emergono strategie che coinvolgano terzi: né i genitori, né le insegnanti, e, nonostante siano in qualche misura presenti, nemmeno i pari. Anche nei resoconti delle aggressioni, subite o testimoniate, non compaiono adulti di riferimento**, mentre le amiche e gli amici possono fare poco se non empatizzare, rimanendo per lo più spettatrici silenziose. Anche in questo caso, le studentesse e gli studenti dimostrano di agire in maniera individuale e di leggere il mondo – e le discriminazioni – come uno scambio tra individui specifici.

Il dibattito sull’uso della parola “ne*ro” riflette in maniera interessante questa tensione tra individuo e gruppo. In particolare, uno scambio avvenuto in una delle due classi rivela come, nonostante ci sia questa predisposizione a pensarsi come soggetti isolati, le scelte che si fanno ricadono sulle altre al di là delle nostre intenzioni. In tutti i laboratori e in tutti i focus group si è discusso dell’utilizzo della parola “ne*ro”. Il dibattito attorno alla parola “ne*ro” infuria da anni al di là e al di qua dell’atlantico. Questo dibattito è spesso veicolato dalla cultura hip hop, in cui persone Nere usano la parola “ni*ga”²⁴ per rivolgersi le une alle altre. **Gli studenti, in particolare quelli che si identificano nel genere maschile, hanno portato più esempi per legittimare l’uso della parola, insistendo sul fatto che ciò che conta è l’intenzione. Nella misura in cui non si vuole essere razzisti, l’uso della parola “ne*ro” non è razzista.**

²⁴ La parola “Ni*ga” è un’evoluzione della parola “Ni*ger”, un modo dispregiativo per indicare le persone nere che corrisponde all’italiano “ne*ro”. La contrazione “Ni*ga”, però, assume una connotazione diversa dall’originario “Ni*ger”, perché è la parola di cui la comunità afroamericana si è riappropriata per ribaltare la discriminazione bianca. In questo senso, sebbene essa sia ampiamente usata all’interno della comunità afroamericana, non è socialmente accettato l’uso di questa da parte delle persone bianche. Nel 2018, durante un concerto, Kendrick Lamar ha fermato un concerto perché una fan bianca, salita sul palco per duettare con il rapper, ha pronunciato la parola “ni*ga”, presente nel testo della canzone (Fonte BBC: <https://www.bbc.com/news/newsbeat-44209141>).

Parte dell'obiettivo formativo era far comprendere alle studentesse e agli studenti l'importanza delle parole, e come esse, volenti o nolenti, abbiano una storia e un significato che trascende i singoli. **Un termine come “ne*ro” porta con sé secoli di sfruttamento, violenze e dominio, e chiama in causa non solo chi la riceve, ma la sua ascendenza, la sua possibile progenie, e tutte le persone nere.** Come racconta Frantz Fanon in “Pelle nera e maschere bianche” (1952), essere razzializzato come “ne*ro” produce una ferita psichica lacerante, costringe il soggetto ad aderire ad una categoria costruita da altri, rendendo impossibile essere sé stesse/i. Come dice il filosofo psichiatra martinicano, **essere appellati come “ne*ri” forza i soggetti a identificarsi nell'immagine inferiorizzante che lo sguardo bianco ha prodotto sui corpi neri.** Nonostante ciò, alcuni studenti neri, forse mossi dal desiderio di inclusione, o riluttanti al conflitto, lasciavano che dei compagni bianchi li chiamassero “ne*ri”, adducendo la stessa giustificazione di questi ultimi: “l'importante è l'intenzione”, “lo so che non intendono essere razzisti”. Durante uno di questi scambi in una classe però, una studentessa nera è intervenuta in maniera decisa. Di fronte alla testimonianza del compagno di classe, la giovane, visibilmente infastidita, ha cominciato a insultarlo, dicendo che era “proprio sfigato”, e “per niente a posto” a farsi chiamare così dai bianchi. L'aggressività mostrata dalla compagna ha intimorito il ragazzo, che ha cercato di scusarsi, ma la cui voce risultava sovrastata dalla studentessa, che imperterrita gli intimava di smetterla di lasciarsi dare del “ne*ro”. Il resto della classe ascoltava in silenzio.

Lo scambio mostra l'impossibilità di una neutralità della parola. Sebbene il giovane si sia educato a tollerarla, ha incontrato la sanzione della pari. Che lui permetta l'uso dell'epiteto su di sé è un'offesa anche a lei, proprio perché l'insulto si configura come un'offesa (razzista) a tutte le persone nere. Questa interazione conferma quanto detto: nonostante si vivano condizioni

collettive, le strategie adottate sono individuali, e in quanto individuali non risultano soddisfacenti. Al contrario, producono frizioni e sofferenza tra i soggetti che si trovano a vivere condizioni analoghe.

Infine, **dai laboratori e dai focus group emerge un importante bisogno di confronto**. In tutte le restituzioni è stato espresso, da parte dei gruppi classe, il desiderio di avere più momenti dedicati al dibattito e allo scambio collettivo. È possibile che la stessa “attitudine individualizzante”, rilevata trasversalmente nei diversi argomenti di discussione, sia alimentata da questa mancanza di spazi orizzontali di condivisione, dentro e fuori dalla scuola.

Conclusioni. Mettersi scomode/i in ascolto

L'eurocentrismo è innanzi tutto l'usurpazione di memorie, saperi e forme di relazioni sociali che vengono ricombinate dentro una narrazione evoluzionista che individua la capacità di creare storia come unicamente occidentale (...).

I popoli non europei, razzializzati come non bianchi, sono stati lasciati indietro e hanno dovuto pagare con la cessione dei loro territori e la forza del loro lavoro l'apprendimento concesso dei bianchi, che non hanno mai potuto incorporare completamente (Climaco 2023, 43)

Decentrare il punto di vista bianco europeo è un processo di lunga durata che richiede di imparare ad ascoltare seriamente le storie delle persone razzializzate come non bianche. Il nostro invito è quello di **creare contesti educativi e formativi dove i ragazzi e le ragazze siano incoraggiati/e a mettersi scomode/i in ascolto di voci che mettono in discussione la centralità (e superiorità) dell'Europa (e dell'“Occidente”)** e che **facciano comprendere alle persone “bianche” che non sono lo standard dell'umano e che avere privilegi non ha nulla di naturale.**

Si può iniziare dall'infanzia, con storie come quella di *Rebeldita la Alegre*, bambina nera e indigena che ha memoria della secolare resistenza di Abya Yala contro l'“orco” Cristoforo Colombo.

Nel caso dei ragazzi/e delle scuole secondarie abbiamo mostrato come il libro di Igiaba Scego “Figli dello stesso cielo” (2021) sia utile per indagare la faticosa costruzione di una memoria critica del colonialismo italiano e per interrogarsi sulla colonialità del presente, attraverso una discussione delle diseguaglianze razziali che permangono a livello globale e locale.

Abbiamo inoltre mostrato come sia possibile rompere il silenzio sulle esperienze quotidiane di razzismo (in particolare il razzismo antinerero e lo xenorazzismo, ma anche il razzismo antimeridionale) utilizzando materiali prodotti da artisti/e come Wissal Houbabi in cui identificarsi o rendersi conto del proprio privilegio.

Anche nei laboratori formativi (par. 1.7) abbiamo valorizzato il lavoro culturale di Wissal Houbabi e artisti come Amir Issaa e Diamante, per facilitare la presa di parola contro le ingiustizie quotidiane.

Come facilitatrici delle discussioni tra ragazzi/e è stato importante disinnescare eventuali processi di (auto)colpevolizzazione, facendo capire che il razzismo non è una questione morale. La domanda da porsi non è se siamo persone “buone o cattive”, ma “che cosa facciamo/possiamo fare per contrastare il razzismo e promuovere una società più giusta per tutte/i?”. La risposta non può che essere collettiva e riguardare la scuola ma non limitarsi ad essa.

Dopo la ricerca siamo tornate in alcune classi accompagnate da attiviste antirazziste (razzializzate come non bianche). Ascoltando le discussioni tra le ragazze e i ragazzi, è stato molto forte emotivamente fare i conti con la sofferenza strutturale prodotta dal razzismo anti-nero, specialmente in contesti come la provincia di Verona in cui alcune ragazze afrodiscendenti avevano espresso un forte senso di solitudine di fronte a esperienze di razzismo quotidiano. L'associazione *Afroveronesi* (si veda cap. 5) si è resa

disponibile ad incontrare alcune classi per raccontare il proprio lavoro culturale con le scuole. L'effetto con i ragazzi e le ragazze, specialmente tra le/gli italiane con background migratorio, è stato molto positivo. Parafrasando il sociologo W.E.B. Du Bois, le persone razzializzate come non bianche hanno potuto prendere consapevolezza insieme della loro "doppia coscienza" come fardello, ma anche come dono (Frisina 2020, 30-31).

Infine, siamo tornati nelle scuole con un'attivista della campagna "Dalla parte giusta della storia" (<https://dallapartegiustadellastoria.it/>) per rilanciare una questione che riguarda da vicino ancora molte/i figli/e delle migrazioni in Italia. **Pensiamo infatti che sia importante allontanarsi dalle narrazioni emergenziali sulle migrazioni e collocare la necessità di riformare la cittadinanza italiana all'interno di una lunga storia di battaglie civili.** Sottrarsi alla contrapposizione noi-loro permette di promuovere più facilmente empatia e interesse, perché la storia della battaglia per la riforma della cittadinanza cessa di essere una questione che riguarda solo i migranti e i loro discendenti. La campagna "Dalla parte giusta della storia" mira a far sentire coinvolta tutta la società italiana, perché la storia della riforma diventa parte della "nostra storia", cioè della storia della società civile italiana che lotta per estendere i diritti a fasce più ampie della popolazione. Una delle novità della campagna è quella di nominare esplicitamente il razzismo istituzionale e di collegarlo alla questione della riforma della cittadinanza. Come ha sottolineato Camilla Hawthorne (2023), il protagonismo delle attiviste e degli attivisti antirazzisti/e italiani (in primis le/gli afrodiscendenti) è prezioso per mettere in luce i legami tra l'apparato burocratico della cittadinanza liberale e il razzismo in Italia.

Bibliografia

Bashi Treitler V. (2013). *The Ethnic Project. Transforming Racial Fiction into Ethnic Factions*, Stanford: Stanford University Press.

Bhabra G. & Holmwood J. (2021). *Colonialism and Modern Social Theory*, Cambridge, Polity Press.

Bonilla-Silva E. (2003), *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality*, Rowman and Littlefield, Boulder.

Caruso F. e Corrado A. (a cura di) (2022). *Essenziali ma invisibili. Analisi delle politiche e delle iniziative di contrasto allo sfruttamento e per l'inclusione dei lavoratori migranti in agricoltura nel sud Italia*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Casey Z. A. (ed) (2021). *Encyclopedia of Critical Whiteness Studies in Education*, Brill, Leiden.

Climaco D. A. (2023). *Colonialidad*, in Rufer M (ed.) *La colonialidad y sus nombres: conceptos clave*, CLACSO, Buenos Aires, p. 39-53.

Colucci M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, Roma: Carocci.

Conelli C. (2022). *Il rovescio della nazione. La costruzione coloniale dell'idea di Mezzogiorno*. Napoli: Tamu edizioni.

Dines e Rigo (2015). *Postcolonial Citizenships and the "Refugeeization" of the workforce: Migrant Agricultural Labor in the Italian Mezzogiorno*, in

Ponzanesi S. Colpani G. (a cura di), *Postcolonial Transition in Europe: Contexts, Practices and Politics*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Fekete, L. (2001). "L'emergere dello xeno-razzismo". *Race & Class*, 43, 2, p. 23-40.

Fanon, F. (1952). *Peau Noire Masques Blancs*, Paris, Editions du Seuil

Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.

Frisina A. (2020). *Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia*, Carocci, Roma.

Frisina, A. & Kyeremeh S.A. (2021) "Art and counter-racialization processes. A qualitative research journey with Italy's illegitimate children", in *Studi Culturali*, n. 2 (Agosto), pp. 243-262. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1405/101887>

Frisina, A., Farina F. G., Suran A. (2021). *Antirazzismo e scuole vol. 1*, Padova: Padova University Press, open access: <https://www.padovauniversitypress.it/it/publications/9788869382710>

Frisina, A. & Kyeremeh S.A. (2022). "Music and words against racism. A qualitative study with racialized artists in Italy", in *Ethnic and Racial Studies* <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419870.2022.2046841>

Frisina, A. & Houbabi W. (2022). "Che cosa significa essere una figlia di un Vu' Cumprà? L'intersezionalità come pratica politica e poetica antirazzista", in *About Gender. International Journal of Gender Studies*, 11(22), 798-812, <https://riviste.unige.it/index.php/aboutgender/article/view/2087>

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, New York: Routledge

hooks, b. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*, New York: Routledge

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*, New York: Routledge

James-Gallaway C. & Baber L. (2022). *Utilities of Counterstorytelling in Exposing Racism Within Higher Education*, in Lynn & Dixson (a cura di), *Handbook of Critical Race Theory in Education*, pp. 221-235.

Hawthorne C. (2023). *Razza e cittadinanza. Frontiere contese e contestate nel Mediterraneo Nero*, Astarte, Pisa.

Issa, A. (2021). *Educazione rap*, Torino, add editore

Lynn M & Dixson A. D. (a cura di) (2022). *Handbook of Critical Race Theory in Education* (2nd edition) New York-London, Routledge.

Mills Wright C. (2000). *L'immaginazione sociologica*, Milano: Il Saggiatore.

Morning A. and Maneri M. (2022). *An Ugly Word: Rethinking Race in Italy and the United States*, New York: Russell Sage Foundation.

Perilli, V. (2007). "L'analogia imperfetta. Sessismo, razzismo e femminismi tra Italia, Francia e Stati Uniti", in: *Zapruder* 13: 9-25.

Pollock M. (2008). *Everyday Antiracism: Getting Real About Race in School*, The New Press, New York.

Rabaka R. (2022). *W.E.B. Du Bois's contributions to Critical Race Studies in Education: Sociology of Education, Classical Critical Race Theory and Proto-Critical Pedagogy*, in Lynn & Dixson (a cura di), *Handbook of Critical Race Theory in Education*, pp. 62-78.

Siu Oriel M. (2022). *Cristobal Cologro, ¡ tu fin en fin llego!*”, libro acquistabile dal sito dell'autrice: <https://www.orielmariasiu.com/> Disponibili risorse online per insegnanti che vogliono utilizzarlo qui: https://17820bb6-e409-4112-821c-c04c4f3aac99.filesusr.com/ugd/40147c_c8d77657ec284379bbe370ca5c6b10e9.pdf

Scego I. (2020). *La linea del colore*, Milano: Bompiani

Scego I. (2021). *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontato ai ragazzi*, Piemme, Segrate (Mi).

Sivanandan, A. (2006). "Razza, terrore e società civile". *Razza e classe*, 47, 1-8

Solòrzano D.G. & Yosso T. J. (2002). Critical race methodology: counterstorytelling as an analytical framework for education research, *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23(2).

Strmic-pawl, H. (2021), *Understanding Racism. Theories of Oppression and Discrimination*. Los Angeles-London, Sage

Valeri M. (2019), *Afrofobia. Razzismi vecchi e nuovi*, Roma: Fefè editore.

Capitolo 2

“Siamo la prima generazione che può conoscere a scuola la storia del colonialismo italiano”?

Prove di decolonizzazione tra i banchi e le vie di Padova

Annalisa Frisina (Università di Padova) e Elisabetta Campagni (Università Ca' Foscari di Venezia)²⁵

Introduzione. Prove di decolonizzazione tra i banchi e le vie di Padova

La storica Valeria Deplano (2022) ha ricostruito la genealogia del termine decolonizzazione. Inizialmente veniva usato per indicare la **messa in discussione del controllo europeo sui territori occupati prevalentemente tra il XIX e il XX secolo** (Ibidem, p. 17), **non solo a livello politico, ma anche a livello economico** (sulla duratura riproduzione della dipendenza economica dell’Africa, si pensi ad esempio alla critica di Kwame Nkrumah sul *neocolonialismo*).

²⁵ Annalisa Frisina ha scritto l’introduzione, i paragrafi 2.1 Disimparare il mito degli “italiani brava gente” a scuola, 2.3 Condividere le memorie familiari del colonialismo e le conclusioni; Elisabetta Campagni ha scritto i paragrafi 2.2 Sulle tracce del colonialismo nella cultura italiana e 2.4 Coltivare e intrecciare le memorie delle resistenze.

Pensatori e attivisti anticoloniali come Franz Fanon e come Amilcar Cabral, inoltre, misero in luce come **la liberazione dal colonialismo era necessariamente anche un progetto culturale di riappropriazione del sé e della propria storia**. Lo scrittore Ngũgĩ wa Thiong'o (2015), infine, sottolineò **l'importanza delle lingue** e della letteratura come strumento di *decolonizzazione della mente*.

De Plano (Ibidem, 19-24) argomenta che dopo un periodo iniziale in cui la decolonizzazione si riferiva sempre ai territori e ai popoli colonizzati, si è passati a comprendere l'importanza di ***decolonizzare (anche) il colonizzatore***. Con le parole di Edward Said (2001, 26), **l'imperialismo è una questione non solo militare ("cannoni e soldati"), ma è anche culturale ("idee, rappresentazioni, immaginario")**. **È la stessa idea e storia dell'Europa che va messa in crisi, per liberarsi dalla violenza razzista una volta per tutte e in tutte le sue molteplici forme**.

Come suggerito dai pensatori decoloniali originari di Abya Yala (il nome dell'America dato dagli indigeni), **si tratta di comprendere come *agire nel presente***, facendo una rivoluzione epistemologica che faccia vacillare strutture di potere secolari.

Dai primi decenni del XXI secolo decolonizzazione è diventata una parola d'ordine nei movimenti sociali antirazzisti. Da una parte, ci sono i movimenti che chiedono la **decolonizzazione del sapere** (si pensi alla campagna "Rhodes must Fall") contestando "la struttura eurocentrica del pensiero, da smantellare attraverso una più ampia rappresentazione delle culture non bianche nei programmi di studio, combattendo la supremazia bianca istituzionale e la conseguente disegualianza basata su classe, 'razza' e genere sperimentata da studentesse e studenti" (Deplano 2022, 23). Dall'altra, ci sono i **movimenti che "contestano la presenza nello spazio urbano europeo di segni- monumenti, epigrafi, strade- che celebrano eventi, personaggi, episodi legati alla storia coloniale e schiavista del continente"** (Ibidem, 24) per mettere in discussione le

gerarchie razziali di cui sono emblema. In breve, non si tratta di “cancellare la storia”, come a livello giornalistico viene spesso semplificato. Ad essere messe in questione sono le strutture di potere presenti nella società oggi.

A partire dalle mobilitazioni globali legate al movimento *Black Lives Matter* del 2020, si sono moltiplicate anche in Italia le iniziative per fare uscire dall’invisibilità nomi di figure storiche e di luoghi legati alla storia violenta del colonialismo italiano. Queste tracce sono infatti presenti in quasi tutte le città, come è possibile vedere dalla mappa “Viva Zerai!”²⁶ o anche navigando nel sito del progetto “Postcolonial Italy-Mapping Colonial Heritage”²⁷.

figura 1



Mappa “Viva Zerai!”

²⁶ https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/viva-zerai_519378#6/41.921/16.390

²⁷ <https://postcolonialitaly.com/>

A Padova, nell'autunno del 2020, abbiamo realizzato un percorso di **video partecipativo**²⁸ intrecciando un laboratorio di ricerca universitario e l'esperienza del **collettivo “Decolonize your eyes”**²⁹ nato nel **rione Palestro**, dove sono concentrate la maggioranza delle tracce coloniali a livello cittadino.

E' un quartiere importante da diversi punti di vista: innanzitutto, è **rilevante per la per la memoria della resistenza anti-fascista**, alla quale molti suoi abitanti avevano partecipato³⁰, e non è un caso che dal principio si sia unita al collettivo l'ANPI di Padova con la sua presidente Floriana Rizzetto; in secondo luogo, dai padovani è ancora chiamato *Chinatown* perché negli anni Settanta era vivo l'attivismo della sinistra extraparlamentare, in particolare rispetto al **diritto alla casa**; infine, oggi le case popolari sono abitate da molte famiglie con background migratorio e l'associazione *Il Quadrato Meticcio*³¹ dal 2012 offre ai ragazzi e alle ragazze del rione la possibilità di fare **sport popolare**, offrendo un presidio di quartiere contro le discriminazioni di classe, genere e “razza”.

Dal febbraio del 2021 (in occasione di **Yekatit 12**, la strage di Addis Abeba del 19 febbraio 1937) il collettivo “Decolonize your Eyes” si è messo in rete con *Resistenze in Cirenaica*. La sfida culturale più ambiziosa è **liberarsi dall'eurocentrismo e «sprovincializzare la narrazione delle guerre partigiane»** (RIC 2016, 9). RIC sostiene che sia necessario comprendere e

²⁸ Il video “Decolonizzare la città. Dialoghi visuali a Padova” (vincitore del premio “DocuCity-Meticittà 2021”, a cura dell'Università Statale di Milano, del Museo delle Culture e del Comune di Milano) è disponibile qui (sottotitolato in inglese): <https://www.youtube.com/watch?v=B6CtMsORajE>

²⁹ <https://www.facebook.com/DecolonizeYourEyes/>; <https://resistenzeincirenaica.com/decolonize-your-eyes/>; Instagram: Decolonize_Your_Eyes

³⁰ Si veda in proposito il documentario “La guerra sotto casa” (2013) di Daniela Gabelotto: https://www.youtube.com/watch?v=WvNNiU_E6nM

³¹ È grazie ad una “chiamata all'azione” del *Quadrato Meticcio* che nel giugno 2020 c'è stata la prima passeggiata decoloniale. Nel quartiere è presente anche un'altra realtà di sport popolare, la palestra *Chinatown*, anch'essa molto attiva.

lavorare sul “rovescio” del *Discorso sul colonialismo* di Aimé Césaire: se il progetto hitleriano consisté nell’aver applicato all’Europa metodi colonialistici che fino a quel momento avevano subito solo i soggetti colonizzati fuori dall’Europa, allora la resistenza al nazifascismo fu anche una guerra anticoloniale nel cuore d’Europa.

Come in altre città europee, **una pratica centrale in questo processo di decolonizzazione urbana è quella delle passeggiate accompagnate da interventi culturali**, che vengono interpretati come parte di una “guerriglia onomastica”. In questo modo, centinaia di persone si ritrovano ad ascoltare storie ancora troppo poco conosciute, come quelle di Omar Al-Mukhtar (RIC 2016, 45-56) o quella di Ilio Barontini (Ibidem, 64-71). Recentemente, RIC ha celebrato anche le donne della resistenza anticoloniale, come le libiche Salima Al-Maquus e Umm Al-Hayr e come l’etiope Kebedech Seyoum, che alla morte del marito ucciso dai colonialisti italiani prese il comando della guerriglia anticoloniale.

Ispirate da queste esperienze di attivismo culturale, abbiamo proposto ad una classe V del liceo Marchesi-Fusinato di Padova³² di partecipare ad **un laboratorio di riflessione critica e creativa sul colonialismo italiano attraverso una passeggiata decoloniale nel rione Palestro**. Abbiamo dunque provato a decolonizzare il sapere e lo spazio urbano (Deplano 2022) come parte del percorso più ampio di ricerca-azione antirazzista che stavamo compiendo nelle scuole di secondo grado (Cap. 1). Nei prossimi paragrafi ripercorreremo quanto fatto, sperando possa essere un’iniziativa “pilota” che venga replicata e arricchita dall’impegno di altre/i insegnanti e studentesse/studenti.

³² Ringraziamo le docenti Rosetta Crivellaro e Maria Cristina Gargano per la preziosa collaborazione.

2.1 Disimparare il mito degli “italiani brava gente” a scuola

Il mito auto-assolutorio degli “italiani brava gente” (Del Boca 2005) continua a essere ancora molto diffuso. **L’ignoranza del colonialismo italiano non è infatti una semplice mancanza di conoscenza**, ma fa parte di un apparato ideologico legato alla riproduzione della colonialità del potere, cioè è l’espressione locale di una rete di saperi imperiali legati alla modernità europea capitalista e al mantenimento delle disuguaglianze globali. Mignolo (2009) sottolinea come sia necessario uno sganciamento epistemico da questa rete per generare saperi “disobbedienti” e poter riconoscere il contributo dei soggetti razzializzati come non bianchi in quanto legittimi produttori di conoscenza.

L’ignoranza bianca è **un fenomeno politico** (Frisina 2022), legato a rapporti di potere, e la memoria collettiva non può che essere divisiva perché chi sta al potere invisibilizza e silenzia pubblicamente le memorie dei subalterni, che però continuano a coltivare contro-memorie resistenti. Focardi (2020) ha mostrato la conflittualità politica legata ai processi di ridefinizione delle memorie pubbliche nazionali in tutta Europa. **Le politiche della memoria degli stati-nazione sono infatti ancora intrise delle visioni del mondo di matrice coloniale.**

Dal museo moderno (si veda il Cap. 3 in questo libro) ai testi scolastici (specialmente i manuali di storia, Araùjo e Rodriguez Maeso 2016), il colonialismo è quel **passato che non passa** (Chambers 2016) e continua a condizionare come viene narrata la nazione, facendo **silenzio**³³ **sulla duratura violenza razziale** iscritta nella storia europea e occidentale.

Ad esempio, in una scuola secondaria di primo grado di Padova, abbiamo ascoltato alcuni ragazzi sostenere con convinzione i **luoghi comuni sulla**

³³ Per due casi illustri di censura istituzionale sui crimini del colonialismo, si pensi alle sorti del documentario televisivo *Fascist Legacy* (BBC) e del film “The Lion of the Desert” (sulla resistenza del libico Omar Al Mukhtar e sulla repressione italiana). Per decenni fu (quasi) impossibile vederli in Italia. Oggi sono visibili on line.

portata civilizzatrice dell'impresa coloniale italiana (Filippi 2021). Discutendo delle ragioni per le quali “gli africani migrano”, è emerso sia **il lascito dei “salvatori bianchi”** (“abbiamo cercato di aiutarli”) sia la rappresentazione inferiorizzante (e deresponsabilizzante) di **incivili che “si fanno la guerra tra di loro”**. L'innocenza bianca (Wekker 2006) tiene insieme la **negazione di responsabilità passate e presenti**, disconnettendo la storia di società che invece sono inestricabilmente legate (Bhambra 2014).

Cane (italiano “bianco”): non è colpa nostra se ci sono le guerre in Africa...

Nala (italiana “bianca”): sì, infatti, perché? È colpa nostra?

Tofu (italiano “bianco”): noi abbiamo solo cercato di aiutarli...non è colpa dell'Italia, cioè... l'Italia quando ha preso il corno d'Africa in realtà l'ha fatto crescere, l'ha fatto diventare un paese più prospero (...). La guerra la fanno loro fra di loro per i territori...

(...)

Cane: son cose che riguardano loro, tipo la guerra in Pakistan è una guerra per cose loro... per questioni di religione che non appartengono a noi stati occidentali. Noi non abbiamo fatto niente per creare questa guerra.

Dalle parole di questi ragazzi emerge la necessità di una conoscenza storica che sappia ricostruire “lo sgomitamento per l'Africa” (“scrumble for Africa”), ovvero l'assalto che gli europei hanno compiuto nei confronti dell'Africa per spartirsela tra fine Ottocento e Novecento. Inoltre, **in questo arricchirsi a scapito delle vite (e terre) altrui è utile fare presente il ruolo giocato dagli armamenti**, tanto più che oggi ci troviamo da anni ad assistere (nuovamente) alla crescita dell'industria bellica³⁴ e di fronte a politiche che non scelgono certo la pace e i diritti sociali a livello locale³⁵ e internazionale.

Riannodare le fila della storia che legano l'Africa all'Italia è un compito che molte studiose/i e attiviste/i stanno portando avanti (si veda

34 Si rimanda a Beretta (2022) per un'inchiesta aggiornata sull'industria delle armi in Italia. Si veda anche <https://sbilanciamoci.info/aumento-della-spesa-militare-la-nato-da-i-numeri/>

35 In chiave di educazione alla cittadinanza può essere utile discutere della campagna “Sbilanciamoci” (<https://sbilanciamoci.info/>), incoraggiando le studentesse e gli studenti a immaginare una politica economica diversa che indirizzi la spesa pubblica per i diritti, la pace e l'ambiente.

per esempio, El Houssi 2021). Ma forse, ancora prima che imparare nuove storie è **fondamentale disimparare “quel che resta dell’impero”** (Deplano e Pes 2014)³⁶.

Camminando nel rione con gli studenti e le studentesse, ad esempio, abbiamo riflettuto sul significato che Amba Aradam ha assunto nel linguaggio comune (Filippi 2021, 148-9). Si tratta di **disimparare l’innocenza (bianca)**, perché **“ambaradam” in realtà non rimanda ad una “grande confusione”, ma ad un crimine di guerra**. Amba Aradam è il nome di un massiccio montuoso dell’Etiopia presso il quale le truppe italiane sconfissero nel 1936 gli etiopi in una battaglia cruenta. **Gli italiani guidati da Badoglio ebbero la meglio solo attraverso l’uso di gas**, armi chimiche che erano proibite dalle convenzioni internazionali. **Continuarono a bombardare per giorni, anche dopo la sconfitta, colpendo deliberatamente civili in fuga e uccidendo alla fine ventimila persone**.

figura 2



36 La ricercatrice-attivista Alessandra Ferrini, in collaborazione con Mackda Ghebremariam Tesfau', ha mostrato due esempi di come l'ascolto di audio guide possa essere efficace per risignificare le tracce coloniali durante le passeggiate urbane formative compiute insieme a studenti e studentesse delle scuole superiori. Si rimanda in proposito a: <https://www.alessandraferrini.info/tra-due-rive-straniere> e <https://www.alessandraferrini.info/non-pi%C3%B9-eroi>

Una studentessa racconta ai suoi compagni la storia dell'odonomo Amba Aradam
https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+1_Amba+Aradam_Razzismo++Cittadinanza/1_diz1mhd

Come ricorda lo storico Antonio Spinelli (2022), l'**odonomo** alla Via Amba Aradam venne introdotto a Padova nel 1939, insieme ad altre vie coloniali (Tembiem, Lago Ascianghi, Gibuti e Albania) nel tentativo di **edificare una memoria fascista della storia**.

Nella passeggiata con le studentesse e gli studenti, abbiamo poi riflettuto su come ci sia ancora **molto lavoro da fare per liberarci da una mentalità fascista, che ritroviamo non solo nelle vie coloniali del rione Palestro, ma anche in alcune leggi, come quella della cittadinanza italiana (n. 91/1992)**. Il vincolo di **sangue come elemento identitario dell'italianità** (su cui si incardina il concetto giuridico dello *ius sanguinis*) resta infatti un pilastro culturale e politico che oggi inferiorizza più di un milione di persone, figli/e delle migrazioni nati/e o cresciuti/e in Italia dall'infanzia, che si trovano a essere "stranieri/e nel loro paese" o "italiani/e senza cittadinanza". Nicoletta Poidimani (2014) sottolinea che non è un caso che **nel conflitto per la riforma della cittadinanza italiana sia riemerso con forza il legame "sangue-terra"** e le formazioni neofasciste siano state protagoniste di violente campagne contro lo *ius soli*. **Non potendo esplicitamente richiamarsi alla "difesa della razza bianca", la retorica utilizzata è stata quella del pericolo della "sostituzione etnica"**.

La passeggiata è proseguita fino a Via Toselli (odonomo istituito nel 1926). Dalla prospettiva fascista era un eroe delle **guerre coloniali**, combatté in Eritrea e poi in Etiopia. Angelo del Boca (2014) ci racconta che Toselli era attivo anche nella **propaganda**: scrisse un volume dal titolo eloquente "Pro Africa Italica", firmandosi con lo pseudonimo di "un Eritreo". Nicola Labanca (2002, 464) riporta che Toselli per le "generazioni coloniali" era

talmente noto che ci furono persino genitori che diedero ai loro figli i nomi di “Tosello” e “Tosella”.

figura 3



Floriana Rizzetto (ANPI) racconta di Pietro Toselli e della resistenza nel rione Palestro

https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+2_Pietro+Toselli/1_8vo1s9az

Nel prossimo paragrafo rifletteremo su come il lascito del colonialismo italiano sia sedimentato nella cultura italiana. È stato anche questo un aspetto del lavoro fatto insieme alle studentesse e agli studenti che ci pare fondamentale ripercorrere soprattutto per mettere in luce il **nesso razzismo-sessismo** (Sabelli 2010; Pesarini 2023). Scrittrici afrodiscendenti come Djarah Kan (2020) hanno infatti mostrato chiaramente che l’immaginario coloniale erotico ed esotico abbia pesanti conseguenze nelle vite delle donne razzializzate come non bianche in Italia.

2.2 Sulle tracce del colonialismo nella cultura italiana

I quasi sessant’anni di storia coloniale hanno strutturato la società contemporanea, plasmando il linguaggio, le istituzioni e le leggi, la cultura materiale, gli immaginari sociali. Pur essendo pervasive, tali tracce

rimangono spesso invisibili e la loro problematicità non viene riconosciuta nella maggior parte dei casi.

L'occupazione coloniale è considerata per i più “acqua passata”, come recitano gli artisti Elvira Frosini e Daniele Timpano nel loro spettacolo teatrale “Acqua di Colonia” (2016):

“...io faccio un monologo in prosenio. Enumero in maniera un po' incredula, però con tutti i dubbi storiografici, come se non fosse vero, come se fosse tutto finto, come se non ci si capisse niente, come se non ci credessimo, come se non lo sapessimo, tutte le cifre dei morti ammazzati, italiani e africani, oppure i chili di gas utilizzati, cose di questo genere (...). E comunque guarda che queste cose non interessano a nessuno. Nemmeno a noi. Nemmeno a loro”.

Françoise Vergès (2020) ha sottolineato come il fatto che le sopravvivenze dell'impero coloniale francese, gli “Oltremare”, non facciano parte dello studio della storia contemporanea francese abbia alimentato oggi l'idea che l'imperialismo e la schiavitù siano accaduti all'esterno dei confini nazionali. Questa convinzione ha portato a sua volta a minimizzare i legami tra razzismo, sessismo e colonialismo, preservando l'innocenza francese. Similmente, la scrittrice di origini somale Igiaba Scego (2014), che da anni porta all'attenzione l'assenza di un dibattito collettivo sul colonialismo in Italia, ha sostenuto che anche **dimenticare la storia che lega l'Africa all'Italia è un'infamia, perché dimenticandola ci si dimentica di essere stati colonialisti, razzisti e sessisti.**

Il razzismo della politica coloniale è profondamente intrecciato alla discriminazione di genere. **La sessualizzazione e l'esotizzazione dei corpi delle donne nere affondano le radici nei rapporti di potere che hanno strutturato la violenza di genere in epoca coloniale.** Fino alla proclamazione della prima legge razziale nel 1937, volta ad impedire “l'inquinamento della razza”, la donna nera “bella abissina” è vittima del sistema di violenza del **madamato**, che istituzionalizza l'usanza di sposare, ovvero acquistare e stuprare donne, spesso ragazze giovanissime, come **il**

caso del giornalista Indro Montanelli ha portato alla luce³⁷. **La società contemporanea è erede di queste violenze e immaginari**, come è emerso recentemente nel raduno degli alpini a Rimini (maggio 2022), durante il quale più di 150 ragazze hanno denunciato al gruppo locale di *Non Una di Meno* gli atteggiamenti sessisti, le molestie, le violenze di genere, i comportamenti razzisti ed inneggianti al fascismo da parte degli alpini³⁸. La scrittrice e attivista Espérance Hakuzwimana³⁹ ha condiviso la sua esperienza mentre lavorava come cameriera ad Asti, durante un raduno alpino pochi anni prima:

domande esplicite, soggetti che mi toccavano le cosce dicendomi - si vede proprio che siete fate di un'altra pasta voi (...) un alpino "giovane" che mi dice "io non sono come gli altri, voi N* le tratto bene, (...) cori sulle belle abissine cantati da quindici alpini del reparto romano...

Lo storico Triulzi (citato in Gabrielli 1999) ha sottolineato come **la rappresentazione della costruzione dell'altro nella cultura popolare sia stata funzionale alla formazione e mobilitazione della società**, e non alla comprensione della realtà coloniale, che perdendo sempre più corrispondenza con il reale, è diventata **un'Africa "icona", stereotipata e dolciastra oppure feroce**, a seconda dei bisogni e delle carenze di identità "imperiale" della madrepatria. Tali rappresentazioni hanno costellato i giornali, le locandine, il cinema, il fumetto, ed emergono oggi periodicamente in tutta la loro innocenza bianca. **Durante il primo incontro in classe ci siamo servite di alcuni di questi materiali come spunto per riflettere sulla pervasività dell'immaginario coloniale e sulla sua permanenza oggi**. Ad esempio, abbiamo mostrato la locandina della settima edizione del Festival Internazionale di **fumetto Bilbolbul** di Bologna, che prende il nome dall'omonimo ragazzino disegnato da Attilio

³⁷ Si rimanda al video in cui l'attivista Elvira Banotti interroga Montanelli sulla sua relazione con Destà:

<https://www.youtube.com/watch?v=PYgSwluzYxs>

³⁸ <https://www.amnesty.it/adunata-degli-alpini-2022-a-rimini-molestie-e-offese-sessiste/>

³⁹ <https://www.instagram.com/p/CdVcjvBM5ne/>

Mussino a inizio '900 sulle pagine del Corriere dei piccoli. Il giornale racconta le disavventure di Bilbolbul in un'Africa surreale e magica e ai cui misfatti è necessario avvicinarsi armati di pazienza e paternalismo, come del resto si deve fare verso i coloni da civilizzare. La critica fu avanzata da Igiaba Scego (2014):

Penso a quanti adolescenti, per fare un esempio, saranno esposti al moderno Bilbolbul nero pece, quanti penseranno nel fondo del loro cuore che in fondo in Africa sono così, sono un po' selvaggi, un po' bambini. E il passo è breve tra questo pensiero e picchiare una ragazza nera sull'autobus accusandola di portare l'ebola in Italia⁴⁰.

Bilbolbul è sopravvissuto fino ad oggi, ma non è stato l'unico nel primo Novecento a rappresentare il colono ridicolizzato e infantilizzato letteralmente "per le rime", bisognoso dell'aiuto italiano. Come "Zizi, faccetta nera" che nel 1938 aiuta il "triste pescatore" ad acciuffare tantissimi pesci grazie all'intervento di "Battista l'elettricista" che gli dona un'aspirapolvere, o ancora il famoso Signor Bonaventura che si ritrova naufrago, e "prende terra a ignote spiagge, antropofaghe e selvagge" (Scarpa 2019).

Anche il cibo ha fatto entrare nel linguaggio popolare un vocabolario esotizzante, tramite storpiature e vezzeggiativi, che ha consolidato l'immaginario di una nazione colonizzatrice. In epoca coloniale erano diversi i **prodotti gastronomici che celebravano le conquiste d'Oltremare**, come la Crema Somala, il digestivo Menelik, le caramelle Tabù prodotte in Abruzzo (pubblicizzate fino a pochi decenni fa in tv attraverso la pratica del *blackface*)⁴¹.

Diversi sono i marchi che hanno ricorso al contesto coloniale come sfondo pubblicitario, che, celebrando la superiorità fisica e morale dell'Italia, avrebbe conseguentemente conferito valore e prestigio al prodotto

⁴⁰ <https://www.nazioneindiana.com/2014/11/14/il-caso-bilbolbul-ovvero-la-necessita-di-una-decolonizzazione/>

⁴¹ La prima versione dello Spot è del 1986, visibile al seguente link <https://www.youtube.com/watch?v=BYhQ4wIU0II>

commerciato. Spesso gli italiani sono raffigurati nel gesto di offrire tale prodotto ai coloni, affermando così il rapporto di dominazione e di civilizzazione degli invasori (si veda per esempio la fig. 1).

figura 4



Insegna “Antico caffè del moro”, foto di E. Campagni
(Trastevere, Roma. Novembre 2021)

Alcuni di questi prodotti sono scomparsi dal mercato, in altri casi sono stati trasformati in seguito a proteste: è il caso del “Le tripoline”; la pasta “di sicuro sapore littorio” promossa da “Le Molisane” nel gennaio del 2021, che in seguito a molte critiche ha modificato la descrizione del prodotto⁴². Gli “Africanetti” di San Giovanni in Persiceto (BO), biscotti commerciati dal signor Bagnoli dalla fine Ottocento fino nelle colonie, rappresentano un caso particolare, in quanto sono stati al centro di un processo di risignificazione in chiave identitaria del borgo persicetano. Nel 2017 il progetto “Africanetti&co” promosso dall'Istituto superiore Archimede in collaborazione con il Comune ha rilanciato i biscotti sul mercato per la “valorizzazione e la promozione del turismo”, con tanto di apertura di un

⁴² <https://www.fanpage.it/cultura/la-molisana-cambia-dopo-le-polemiche-le-abissine-dal-sapore-littorio-diventano-conchiglie/>

nuovo albo di produttori e la registrazione del marchio affinché diventi “patrimonio non solo del singolo ma dell’intera collettività”⁴³. Questo è avvenuto nella totale mancanza di una problematizzazione del contesto coloniale che ha permesso a tale commercio di nascere e proliferare, una riflessione che sarebbe potuta nascere proprio all’interno del settore educativo dove la proposta è nata.

I media contribuiscono in maniera pervasiva alla diffusione e riproduzione di stereotipi razzisti (e sessisti), normalizzandoli in forma di battute, commenti, insulti, e pratiche storicamente discriminatorie come il *blackface*. Con la creazione della campagna #CambiaRAI, l’8 aprile 2021 numerosi attivisti e attiviste afro-discendenti hanno istituito presidi davanti alle sedi della Rai a Milano, Roma e Torino per protestare contro le rappresentazioni e il linguaggio fortemente razzista e sessista della tv italiana. Attraverso l’attivismo mediatico dei social, giovani razzializzati/e come non bianchi/e trovano spazi di protesta per reclamare nuove narrazioni da sostituire a quelle dominanti, escludenti e discriminatorie. Tra queste, l’imitazione da parte di Paolo Kessioglu della ex presidente della Camera Laura Boldrini ripresa nella trasmissione *Striscia* la notizia (marzo 2021) in cui viene usata la parola con la N (ne*ro)⁴⁴. In modo simile, Valeria Fabrizi nel programma *Ruota Libera* compie una “gaffe”, come viene definita da diversi giornali, esprimendo scontento di fronte al suo aspetto in una fotografia perché sembra “una (N-word), una ragazza di colore”⁴⁵. Oltre ai numerosi casi di *blackface*, come quello usato per imitare Ghali durante “Tale e quale show”, a cui lo stesso artista ha risposto con un video⁴⁶, persistono imitazioni che **denigrano attraverso la comicità le caratteristiche fisiche e verbali di vari**

⁴³ <https://www.cartabiancanews.com/2020/12/nasce-il-marchio-africanetto-di-persiceto/>

⁴⁴ https://www.striscialanotizia.mediaset.it/video/il-vero-volto-di-laura-boldrini-la-premonizione-di-giass_72059.shtml

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=l92iwCKW63A>

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=MhJLZD6gzC0> In proposito, si rimanda alla vignetta di E. Campagni creata per Antirazzismo e scuole. Vol. 1 (Frisina, Farina, Surian 2021, p.99).

gruppi di persone, come quella di Gerry Scotti e Michelle Hunziker sugli italo-cinesi e sino-italiani (a cui ha risposto sarcasticamente la scrittrice Djarah Kan sulla pagina Instagram- oltre che Wen Long Sun con una petizione - si veda par. 5.7 e videointervista allegata al volume)⁴⁷.

Come abbiamo visto, i luoghi possono costituire un punto importante da cui partire nella riflessione pubblica: la toponomastica, gli edifici, le strade, i monumenti costituiti per celebrare personaggi e luoghi significativi delle conquiste coloniali sono tracce importanti di quel passato. Nel 2020, in seguito alle proteste per la morte di George Floyd, **Igiaba Scego ha proposto di riappropriarsi della storia delle tracce coloniali attraverso lavori artistici collettivi pubblici**⁴⁸. Nel suo lavoro pubblicato pochi anni prima “Roma Negata” (2014, 25) Scego e Bianchi hanno costruito dei ritratti fotografici di alcune persone di origini delle ex-colonie italiane in posa davanti a monumenti, piazze e palazzi della capitale legati al passato coloniale, reclamando **sguardi diversi sulla storia**, e il diritto di costruire la propria narrazione, costruendo **contro-memorie**:

Ieri i colonizzati, oggi i migranti, vittime di un sistema che si autogenera e si autoassolve. Ecco perché sono ossessionata dai luoghi, è da lì che dobbiamo ricominciare un percorso diverso, un'Italia diversa.

Nella passeggiata decoloniale che abbiamo compiuto con le studentesse e gli studenti, è stato importante lavorare anche sulle memorie familiari.

⁴⁷ <https://it.mashable.com/razzismo-1/5612/sinofobia-striscia-razzismo-scuse-michelle-hunziker> e Djarah Kan (04/05/2021) <https://www.instagram.com/tv/CNsF5tCIKJY/> https://www.youtube.com/watch?v=93U_DyKFjOU&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

⁴⁸ <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2020/06/09/tracce-passato-colonialismo-razzismo-fascismo>

2.3 Condividere le memorie familiari del colonialismo italiano

Come ha sostenuto Claudia Gina Hassan (2021), **la memoria non è un ricordo, ma un lavoro sul passato**. Con gli studenti e le studentesse abbiamo creato le condizioni per **poter interpretare il passato nel presente, riconoscendo l'importanza della comunicazione e della condivisione con altri**. L'alternativa a questo lavoro è infatti l'oblio.

La memoria è una pietra d'inciampo (Triulzi 2023), può aiutare l'umanità ferita a **liberarsi dagli incubi del passato prendendo coscienza delle atrocità presenti nella propria storia** e rievocarle insieme, sapendo mostrare apertamente le proprie cicatrici.

La scrittrice statunitense-etiope Maaza Mengiste racconta il suo incontro con un italiano, un anziano il cui padre era stato pilota in Etiopia durante la guerra coloniale italiana.

“Mio padre era un pilota in questa guerra e ha sganciato il gas velenoso sul vostro popolo, come posso chiedere il vostro perdono?”. Non ero sicura come rispondere a questa domanda, ma gli dissi che **forse il dialogo era il modo di iniziare e lo stavamo facendo**. Lui se ne andò chiedendomi di non lasciare la libreria dove mi trovavo e tornò pochi minuti dopo con un libro. Era un libro pubblicato a proprie spese ed erano diari e le lettere di suo padre e me l'ha dato dicendomi di farne quello che volevo (...). Quando ha pianto chiedendo perdono la cosa che ho capito è che stavo assistendo a un rapporto padre-figlio molto difficile (...). Come negoziare la capacità di crudeltà di suo padre con l'amore che avrebbe potuto avere o che ovviamente aveva per il figlio?” (Mengiste e Rahman 2023, 34, 39).

La scrittrice racconta che dopo questo incontro, oltre a trovare emotivamente un po' di conforto, ha potuto costruire i personaggi italiani del suo romanzo **“Il re ombra”** (Einaudi, 2021) sulla guerra coloniale d'Etiopia rompendo stereotipi, e dunque aggiungendo profondità e complessità alla sua storia.

La lezione che Maaza Mengiste ha imparato dal suo lungo lavoro di ricerca storica è di **chiedere alle proprie famiglie “che cosa non mi avete**

detto” della guerra coloniale e “vedere cosa viene fuori”. È stato così che ha conosciuto la storia di sua bisnonna partigiana combattente nella guerra anticoloniale contro l’Italia.

Il suo romanzo è un inno alla resistenza anticoloniale attraverso le esperienze di due donne, Hirut e Aster. Quest’ultima, privilegiata dal punto di vista della classe sociale, in quanto nobile, è moglie di Kidan, il leader della resistenza anticoloniale ed è al comando di un esercito di donne. Hirut, la protagonista del romanzo, è una giovane ragazza soldato che vive il suo corpo come “un campo di battaglia” e che combattendo contro il colonialismo lotta contro diverse forme di violenza e oppressione (inclusa quella di classe).

Maaza Mengiste è convinta che “il vocabolario per combattere il razzismo” in Italia sia ancora da costruire e che il momento di farlo sia arrivato.

Questo sistema divorava tutti, è passato dalla Libia all’Etiopia, all’Eritrea, alla Somalia e poi si è spostato in Italia e ha continuato a divorare e a distruggere le persone e credo che a un certo punto non ci sia stato più tempo per le domande, che a volte sono un lusso. Ma ora che abbiamo tempo, si sono succedute delle generazioni e abbiamo il tempo di chiedere, ma l’Italia non ha mai dato alle persone un vocabolario (Mengiste e Rahman 2023, 49).

L’invito di Maaza Mengiste è andare oltre i limiti del nostro “vocabolario”, che sono i limiti della nostra immaginazione; **non fermarci a quello che (non) ci è stato detto finora attraverso i libri di testo a scuola⁴⁹**; rompere il silenzio dei familiari e condividere pubblicamente frammenti di storie familiari, senza occultare le cicatrici. **La scrittrice lavora sul passato per farne memoria fertile** anche attraverso il progetto digitale “3541” (<https://www.project3541.com/it/>) che utilizza “storie scritte, vive

⁴⁹ Per una meditazione in forma di saggio visuale sulle “politiche amnesiche” sul passato coloniale italiano, si rimanda a “Negotiating Amnesia” di Alessandra Ferrini: <https://www.alessandraferrini.info/negotiating-amnesia>
Sul progetto educativo legato al suo lavoro: <https://www.alessandraferrini.info/notes-on-historical-amnesia>

e orali per fornire una prospettiva intima sulle conseguenze globali e personali della guerra italo-etiope del 1935-1941”. L’archivio fotografico è una raccolta di fotografie condivise da familiari e persone care di coloro che hanno vissuto durante la guerra tra Etiopia e Italia.

Anche nel nostro percorso abbiamo chiesto di condividere immagini e storie di famiglia legate al colonialismo italiano. “Raffa” e “Pasto” sono i due ragazzi che si sono resi disponibili a raccontare qualcosa di cui non avevano parlato prima al di fuori della famiglia e che nelle loro famiglie è stato a lungo taciuto.

figura 5



Memorie familiari del colonialismo

https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+3_Memorie+Famigliari+del+Colonialismo/1_wzz8lx70

Nel suo racconto familiare, “Raffa” riflette sul “salto sociale” dei coloni che in Italia “erano semplici impiegati” mentre in Etiopia avevano “una grande casa con la servitù”. Inoltre, racconta che dopo la fine della guerra il nonno era restato in Etiopia costruendosi un’altra famiglia con una moglie eritrea, mentre la nonna era tornata in Italia con altri familiari. Il nonno fece ritorno in Italia soltanto anziano e malato, per curarsi, “non riconoscendo neppure le figlie” che aveva abbandonato molti anni prima. Infine, “Raffa” invita ad

accettare che, come italiani, “abbiamo avuto nonni e bisnonni partigiani”, ma anche “nonni e bisnonni fascisti”, che erano d’accordo con quanto diceva e faceva Mussolini.

Il racconto di “Pasto” invece si sofferma sulla storia del nonno “arruolato nella guerra d’Etiopia”. Dopo essere stato ferito gravemente in una battaglia, dovette tornare in Italia per farsi curare. Una volta guarito andò nuovamente a combattere per l’Italia in Albania. Infine, ritornato in Italia scelse di diventare un partigiano nel 1945. “Pasto” conclude il suo racconto familiare dicendo che a suo padre non piaceva molto rievocare “la figura del soldato”, facendo capire che non è stato facile parlare con suo padre di questa parte della vita di suo nonno.

L’artista franco-algerino **Kadar Atta** (<http://kaderattia.de/>) ha lavorato molto sulle **ferite (im)materiali del colonialismo**. Ne ha parlato come di “ferite gigantesche e spalancate”, che generano “demoni” che “non smettono mai di disturbare, perseguitare” (2023). Il suo lavoro artistico concepisce la riparazione nella sua ambivalenza: anche quando la riparazione sembra irreparabile, **riparare è principalmente prendere consapevolezza della ferita e lasciare che siano visibili le cicatrici del passato.**

Atta fa l’esempio dell’arte giapponese di riparazione delle ceramiche chiamata **kintsugi**, che nelle crepe dei vasi usati per la cerimonia del tè inserisce oro lasciando così le linee di rottura ben visibili. Non si tratta dunque di lasciarsi alle spalle il passato, di fare finta che non ci sia stata la violenza coloniale, perché la ferita è ancora aperta e demoni inquieti viaggiano per il mondo. **L’ingiustizia coloniale non può essere cancellata, ma è necessario fare i conti con la violenza razziale che resta e va resa visibile. E imparare insieme a reggerne emotivamente il peso.**

Tuttavia, nel percorso fatto abbiamo voluto “aprire il respiro” coltivando la **speranza** di un mondo più giusto. Lo abbiamo fatto **ricordando chi prima**

di noi ha lottato per liberarsi dal colonialismo e dal fascismo e chi ha rifiutato di stare “dalla parte sbagliata della storia” (si vedano ad esempio le storie dei disertori delle forze armate tedesche, Greppi 2021).

Nel prossimo paragrafo mostreremo che la Resistenza non può essere ridotta ad un movimento patriottico, bianco e nazionalista⁵⁰.

2.4 Coltivare e intrecciare le memorie delle resistenze

La passeggiata urbana nel quartiere Palestro avvenuta durante il secondo incontro è nata con la proposta di **partire dalla toponomastica coloniale di alcune vie, dalla loro ambiguità e problematicità, per contrapporre narrazioni di vite di alcuni personaggi che hanno preso parte a molteplici lotte di resistenza, coniugando i valori dell’antifascismo e dell’anticolonialismo.**

La scelta di raccontare le storie di queste persone è nata dal bisogno di proporre una lettura critica della storia coloniale italiana, riflettendo sulla complessità di **una resistenza plurale**, non solo bianca, come testimoniano le vite di Kebedech Seyoum, la Banda Mario, Ilio Barontini e Giorgio Marincola.

Le storie di queste lotte, fino ad un decennio fa sconosciute, sono emerse negli ultimi anni grazie al lavoro di riscoperta di numerosi ricercatori, scrittori e storici che le hanno portate all’attenzione del pubblico creando forme narrative ibride, con documenti di archivio, diari personali, lettere, testimonianze scritte e orali⁵¹. Secondo Silvia Camilotti (2014, p. 166) la letteratura postcoloniale non si limita a rispondere rovesciando la

⁵⁰ <https://www.wumingfoundation.com/giap/2019/01/partigiani-migranti/> Si veda anche <https://afropean.com/code-word-courage-black-underground-resistance-fighters-in-poland-italy-and-france/>

⁵¹ Tra le opere pubblicate in Italia negli ultimi anni ricordiamo i romanzi storici Timira. Romanzo Meticcio, nato dalla collaborazione tra Antar Mohamed e Wu Ming 2 (2012 Einaudi), Sanguè Giusto di Francesca Melandri (2017 Bompiani) e il già citato Il Re Ombra (2019), di Maaza Mengiste.

prospettiva eurocentrica, ma mira a fornire una lettura complessa dell'oggi e dei rapporti che vi si instaurano alla luce della storia.

Negli ultimi anni queste storie sono state usate da alcuni collettivi e organizzazioni politiche che hanno l'obiettivo di **risignificare lo spazio pubblico, che celebra il passato coloniale e le sue ripercussioni nel presente, trasformandolo in un'arena di confronto tra attivisti/e, artisti e abitanti**. Questi gruppi, la cui azione si è intensificata a seguito delle proteste guidate da Black Lives Matter dal 2020, hanno in particolar modo invitato ad intitolare strade e luoghi a questi ed altri personaggi tramite interventi pubblici e azioni di guerriglia onomastica, talvolta anche con l'appoggio istituzionale, rivendicando il diritto della collettività di negoziare dal basso i termini della memoria pubblica⁵².

Durante la passeggiata insieme alla classe, abbiamo chiesto a **Cadigia Hassan**, cittadina padovana di origini somale, e **Floriana Rizzetto**, presidente ANPI Padova, di guidarci lungo il percorso con la narrazione delle memorie delle resistenze. La passeggiata è stata poi arricchita da diverse testimonianze (si veda par. 2.3). Partendo dall'Istituto Marchesi-Fusinato abbiamo attraversato via Lago Ascianghi per sfociare in via Tembien, intersecando dopo poco via Amba Aradam. Di queste tre vie, che incarnano i nomi di tre luoghi dove sono avvenute le battaglie coloniali, ci siamo soffermati sulla terza, il cui nome era già stato dibattuto in classe insieme agli studenti.

⁵² Alcuni delle modifiche sono state realizzati tramite l'intervento istituzionale a seguito di richieste dal basso, come nel caso della fermata della Metro C a Roma nel giugno del 2020, precedentemente intitolata alla battaglia di Amba Aradam e in seguito a Giorgio Marincola. <https://www.romatoday.it/politica/fermata-amba-aradam-intitolata-giorgio-marincola-partigiano.html>.

A lui e la sorella, Isabella Marincola, "cittadini resistenti afrodiscendenti" è stato il 25 luglio 2022 dedicato il passaggio pedonale nel giardino John Lennon a Bologna promosso da varie associazioni bolognese tra cui Next Generation Italy e Cantiere Meticcio. Diversamente, collettivi urbani hanno condotto azioni in occasioni di alcune giornate (Giornata Internazionale della Donna, Giornata del Rifugiato, lo Yekatit 12), spesso coordinandosi tramite il collettivo "Federazione delle Resistenze" nato nel febbraio del 2021 (si veda <https://resistenzeincirenaica.com/della-guerriglia-odonomastica/>).

figura 6



Dettaglio del percorso svolto con gli studenti nel quartiere Palestro, dal Liceo alla Piazza Caduti della Resistenza.

Il luogo scelto per riflettere insieme ai ragazzi/e è **Piazza Caduti della Resistenza**, uno spazio di socialità al centro del quartiere Palestro, luogo di incontro quotidiano di diverse soggettività. La piazza, dove viene celebrata ogni anno la festa della Liberazione, il 25 aprile, è ancora oggi conosciuta come ex Piazzetta Toselli (come testimoniano l'omonima via adiacente e il capolinea dell'autobus n. 9). Prima di iniziare le narrazioni delle resistenze, Floriana Rizzetto ci ha invitato a considerare che **Pietro Toselli, come recita la via "eroe di Amba Alagi", analogamente ad altre figure del colonialismo, non è mai stato condannato, né il suo toponimo problematizzato** (in maniera simile, una delle vie a poche centinaia di metri è dedicata al missionario, camicia nera fascista, Rodolfo Giuliani).

Al termine della passeggiata abbiamo invitato i ragazzi a condividere per l'incontro successivo i loro pensieri e le osservazioni sulle memorie delle resistenze attraverso una restituzione creativa.

Nell'ultimo incontro, infatti, i ragazzi divisi in gruppi hanno costruito dei prodotti video con delle riflessioni che hanno unito agli approfondimenti fatti a scuola insieme agli spunti nati nella passeggiata. Oltre a ciò, abbiamo consegnato dei cartelloni con raffigurati i personaggi e dei materiali sugli argomenti discussi insieme durante il primo incontro, invitandoli a presentare una riflessione conclusiva. Riportiamo qui di seguito una panoramica delle storie resistenti affrontate nella passeggiata, visibili nei video indicati nei link, insieme alle riflessioni dei ragazzi.

La Banda Mario

Cadigia Hassan, italo-somala, ci guida alla scoperta della **Banda Mario**, battaglione partigiano reso noto dal libro “Partigiani d'oltremare: dal Corno d'Africa alla Resistenza italiana” di Matteo Petracchi (2019) e significativo, come testimoniano poche fotografie in bianco e nero, per la presenza in esso di alcune persone provenienti dal Corno d’Africa.

figura 7



Fotogramma della traccia 4: “Intro Resistenze internazionaliste e la banda Mario”
https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+4_Resistenze+Internazionaliste+Intro_Banda+Mario/1_evzs59s3

Durante l'epoca fascista, un gruppo di coloni era stato infatti trasportato a Napoli con lo scopo di creare uno "zoo umano" alla "1° Mostra Triennale delle Terre Italiane d'Oltremare", una ricostruzione del prototipo di un villaggio indigeno abitato da etiopi, somali ed eritrei deportati, con lo scopo di mostrare la vita nelle colonie e al contempo celebrarne la sottomissione. Dopo poco tempo dall'apertura, tuttavia, il villaggio venne chiuso a causa dell'entrata dell'Italia nella Seconda guerra mondiale. Dopo il '43 le persone furono internate a Villa Spada, nelle colline marchigiane, che in seguito venne attaccata dai partigiani in cerca di munizioni. Alcuni degli internati si unirono così alla resistenza antifascista. La loro adesione alla lotta partigiana insieme ad altri combattenti ha reso **la banda Mario un incredibile esempio di fratellanza internazionalista e antirazzista: tra le file dei combattenti c'erano tra gli altri combattenti ebrei, etiopi, somali, russi, e croati.** Uno di questi, Carlo Abbamagal, perse la vita, e ancora oggi i suoi resti si trovano sepolti nel cimitero locale, dove una targa lo ricorda:

Nato ad Addis Abeba, morto sul Monte San Vicino. Etiopio partigiano del Battaglione Mario di San Severino Marche. Insieme ad altri uomini e donne provenienti da tutto il mondo, caduto per la libertà d'Italia e d'Europa⁵³.

Il libro di Petracci, oltre a testimoniare una storia impensabile nel contesto italiano, abituato a pensarsi come bianco (e a lungo di soli uomini) anche all'interno della Resistenza, ci permette di riflettere su come la violenza coloniale abbia creato spazi interstiziali dove sono nate alleanze non previste, un intreccio di vite unite da ideali di lotta comuni. Sono storie di riscatto ed emancipazione dallo sfruttamento e dalla schiavitù a cui erano stati condannati dal fascismo per costruire con compagni le fondamenta per una società utopica di uguaglianza e libertà.

⁵³ <https://thevision.com/cultura/partigiani-africani-fascismo/>

figura 8



Cartellone sulla Banda Mario, realizzato da alcuni/e ragazzi/e coinvolti nel percorso

Kebedech Seyoum

figura 9



Fotogramma della traccia 5: “Kebedech Seyoum e Giorgio Marincola”
https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+5_Kebedech+Seyoum_Giorgio+Marincola/1_ryfhgjsa

La storia dell'insurrezione guidata da **Kebedech Seyoum** e della resistenza etiope viene raccontata da Annalisa Frisina partendo dal testo del Quarto quaderno di Cirene⁵⁴, prodotto dal collettivo bolognese Resistenze in Cirenaica⁵⁵, con alle spalle in Piazza Caduti della Resistenza su cui si affaccia un pannello con raffigurata l'eroina etiope, divenuta simbolo del collettivo padovano *Decolonize Your Eyes* (si veda introduzione). Kebedech Seyoum ci ricorda la mancanza del riconoscimento non solo delle donne nella resistenza partigiana, ma anche di nomi e volti di donne che presero parte alla resistenza nelle colonie, che oltretutto mise fortemente in difficoltà le capacità delle truppe italiane.

Kebedech Seyoum apparteneva alla casa reale del Tigre e, come tante altre donne, partecipò alla Guerra d'Etiopia (1935-1936). Kebedech, anche in virtù dello status posseduto, riuscì a raggruppare in poco tempo molti uomini al suo comando in seguito alla morte del marito, avvenuta per mano degli italiani, e, prima di questa, promuovere attività di resistenza passiva tra le popolazioni occupate. Il contributo delle donne etiopi fu fondamentale: oltre all'attività di cura delle truppe, esse parteciparono in prima linea all'addestramento militare, rispondendo fin dall'inizio alla chiamata alle armi dell'Imperatore prima dello scoppio della guerra. Esse ebbero un ruolo attivo di propaganda e di chiamata alle armi, mentre percorrendo le strade di Addis Abeba, incitavano alla resistenza con messaggi e slogan. Come riporta lo storico etiope Minale Adugna (2001, 22), citando il giornalista Paulus Gnogno, uno di questi recitava: "Wake up men / Protect your country / Let alone the men/ We the women will fight"⁵⁶.

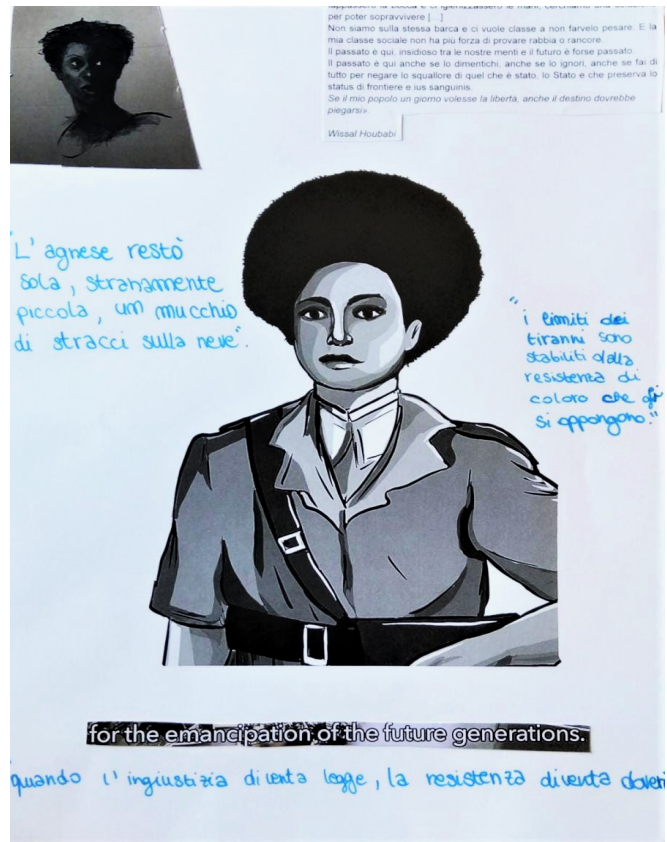
⁵⁴ Gabriella Ghermandi, scrittrice e musicista italo-etiope, racconta per la prima volta in Italia la storia dell'eroina Kebedech Seyoum nel suo romanzo "Regina di Fiori e di Perle" (Donzelli, 2007).

⁵⁵ Traccia 5, "Kebedech Seyoum e Giorgio Marincola"

https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+5_Kebedech+Seyoum_Giorgio+Marincola/1_ryfhgjsa

⁵⁶ "Svegliatevi uomini/ proteggete il vostro paese/ a prescindere dagli uomini/ noi, donne combatteremo"

figura 10



Cartellone su Kebedech Seyoum, realizzato da un gruppo di ragazzi/e coinvolti/e nel percorso

Kebedech Seyoum e le altre combattenti ci obbligano a riflettere sulla posizione delle donne colonizzate, vittime di violenze ma allo stesso tempo attive in molteplici modi nella resistenza, civile, armata, durante guerre o ribellandosi alla violenza coloniale e patriarcale a cui erano esposte nella quotidianità. Durante la fase di restituzione, un gruppo di ragazze ha costruito un racconto sulla violenza di genere coloniale, affrontando la problematicità del madamato, di cui avevamo parlato nella passeggiata, sulle rappresentazioni razziste nei giornali fasciste dei corpi oggettificati delle donne nere e in particolare riprendendo l'analisi della canzone di propaganda "Faccetta Nera"⁵⁷. Nella parte conclusiva hanno condiviso un racconto scritto da loro in cui hanno immaginato di raccontare una

⁵⁷ <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/%202015/08/06/faccetta-nera-razzismo>
<https://resistenzeincirenaica.com/2022/06/29/fantasmii-urbani-e-canzoni-dello-stupro/>

testimonianza di alcune donne vittime di violenza dell'esercito italiano, costruito partendo da molteplici racconti, articoli di giornale, esperienze biografiche e memorie vere raccolte dalla sul web e dal lavoro fatto insieme.

Giorgio Marincola

figura 11



Fotogramma della traccia 5: “Kebedech Seyoum e Giorgio Marincola”
https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+5_Kebedech+Seyoum_Giorgio+Marincola/1_ryfhgjsa

L'intervento successivo di Cadigia Hassan, che partendo da “Razza Partigiana: storia di Giorgio Marincola (1923-1945) di Carlo Costa e Lorenzo Teodonio ci racconta la storia di **Giorgio Marincola**, figlio di un generale fascista e una donna somala e morto in uno degli ultimi avamposti di resistenza partigiana. Cresciuto in Italia insieme alla sorella minore Isabella e lontano dalla madre, Giorgio Marincola studia medicina a Roma, si avvicina agli ideali della lotta comunista, per poi imbracciare le armi nella Resistenza. Giorgio Marincola viene catturato dalle SS e costretto a parlare a Radio Baita, dove però conferma i suoi valori di lotta internazionalista e dichiara, in una frase divenuta celebre, il suo sentire la patria come un “una

cultura e un sentimento di libertà, non come un colore qualsiasi sulla carta geografica”, dove la patria significa “libertà e giustizia per i popoli del mondo”. Dopo essere stato liberato dalle forze alleate e aver quindi rifiutato di porsi in salvo in Svizzera, cade insieme ai combattenti trentini in uno degli ultimi scontri. Per anni si è pensato che il suo corpo appartenesse ad un soldato afroamericano, fino a quando la sua storia non è divenuta conosciuta grazie ad Isabella Marincola, sua sorella e soprattutto a suo nipote Antar Mohamed⁵⁸. Il fatto che la sua possibile italianità sia stata negata per tanto tempo testimonia come la presenza italiana di oltre 60 anni nelle colonie abbia costruito un’idea di cittadinanza sulla linea del colore, forgiando una presunta italianità sulla contrapposizione tra cittadino-bianco e suddito-nero. Questo ha significato per persone come Giorgio Marincola e i figli nati da coppie cosiddette “miste” cresciuti in Italia durante e nei decenni successivi all’occupazione coloniale l’impossibilità di essere riconosciuti e percepiti come cittadini italiani.

Per questo le parole di Giorgio Marincola sono più che mai attuali: echeggiano nella rivendicazione di tanti italiani e italiane senza cittadinanza, che pur essendo nati e cresciuti in Italia, si trovano esclusi da diritti civili e politici a causa della legge “ius sanguinis” 91/1992 che ha evidenti connotati coloniali, in quanto ricalcando l’ideologia fascista esclude le persone con background (spesso solo della famiglia) migratorio sulla base del “sangue” (si veda par. 2.1).

L’appello del partigiano italo-somalo, onorato nel 1945 con la medaglia d’oro al valor militare, oltre a ad aprire spazi di contestazione della narrazione della resistenza solo bianca, è una sollecitazione a leggere non come estranee, bensì strettamente interrelate, l’ideologia nazi-fascista e gli

⁵⁸ Antar Mohamed è attivo nei circoli attivisti e artistici bolognesi e ha scritto, insieme all’autore Wu Ming 2 “Timira. Romanzo Meticcio” (2008) dove ripercorre le memorie familiari, in particolari quella di sua madre Isabella Marincola.

ideali ad essa opposta di internazionalismo e pace che si sono scontrati con l'aggressione coloniale nel mondo.

figura 12



Cartellone su Giorgio Marincola, realizzato da un da un gruppo di ragazzi/e coinvolti/e nel percorso

“Raffa”, che durante la passeggiata aveva condiviso il ricordo del nonno che aveva sposato l’ideologia fascista, ci presenta nell’ultimo incontro un video in cui riflette sull’importanza, ieri come oggi, del sapersi schierare, rifuggendo il fascismo con cui “Toselli sarebbe d’accordo”. Con la sua voce narrante, “Raffa” ripercorre diversi personaggi, da Giorgio Marincola, per cui essere partigiani significa “dare valore al proprio essere, trovare il proprio posto” alla Banda Mario che ci ricorda che “il sentimento partigiano è legato all’essenza non solo degli italiani” fino a Cesare Pavese, la cui poesia “Tu non sai le colline” apre la ferita dolorosa della perdita nella guerra. “Raffa” invita la classe a riflettere sulla libertà di espressione, eliminata dal fascismo, e oggi riconosciuta come diritto fondamentale grazie alla resistenza di allora: facendo scorrere il testo in silenzio, lascia la

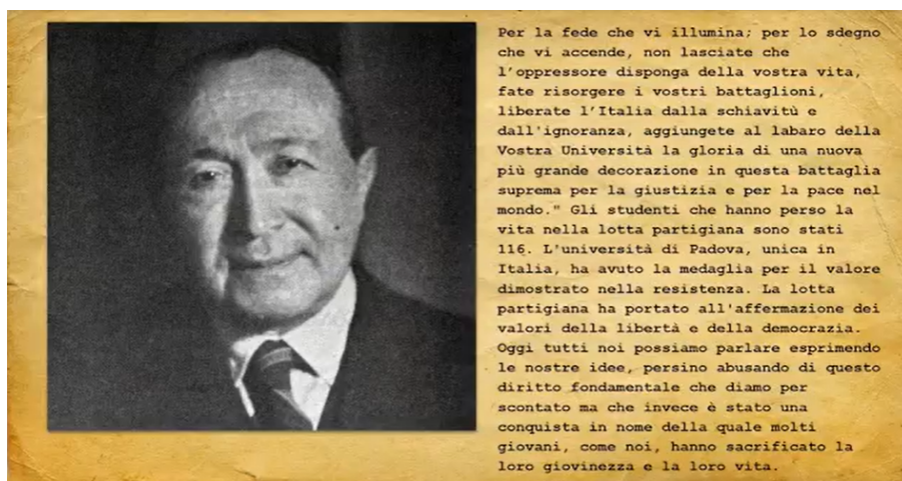
classe leggere le parole dell'ex rettore dell'Università di Padova Concetto Marchesi (a cui il liceo è intitolato), a cui si richiama e che nel 1943, dopo essere scampato all'arresto delle truppe tedesche, incalza gli studenti a ricostruire il loro futuro liberando il Paese.

figura 13



Frammento del video di Raffa in cui riflette sull'eredità di G. Marincola

figura 14



Frammento del video di Raffa in cui riflette sull'eredità di C. Marchesi

Ilio Barontini

figura 15



Fotogramma della traccia 6: "Ilio Barontini"
https://mediaspace.unipd.it/media/Traccia+6_Ilio+Barontini/1_fhihc2u2

L'impegno di schierarsi e di promuovere una riflessione pubblica che sostenga le persone oppresse e marginalizzate è una responsabilità che le istituzioni si devono assumere, come indicato dall'ex rettore dell'Università di Padova Concetto Marchesi. Anche oggi, istituti ed enti pubblici, associazioni ed organizzazioni politiche presenti sul territorio costituiscono attori importanti con cui provare a dialogare e riflettere sulla storia iscritta nelle nostre città e sui futuri da immaginare assieme che rispecchino i valori costituzionali dell'antifascismo. In questa direzione, è stata significativa la partecipazione al progetto di Floriana Rizzetto, che oltre a condividere la conoscenza del rione storico Palestro, di cui è abitante, è presidente dell'ANPI Padova. Concludendo l'incontro mattutino, Floriana Rizzetto ci ha raccontato la storia di **Ilio Barontini**, partigiano marchigiano che ha partecipato e guidato diverse resistenze al nazi-fascismo in Italia, Francia e anche nelle colonie, in Etiopia. Barontini fu attivo insieme ai compagni di lotta mandati dall'Internazionale Comunista nel Corno d'Africa, dove ebbe un ruolo fondamentale partecipando all'organizzazione e all'esercitazione

delle truppe resistenti etiopi, prendendo il comando durante l'invasione fascista. La sua storia è stata raccontata anche nella performance musicale di Resistenze in Cirenaica⁵⁹:

*“Sulla loro testa c’è una taglia,
ogni giorno da Addis Abeba occupata
la radio trasmette informazioni,
bollettini,
il controspionaggio ci ha messo un po’ a capirlo,
perché c’è da essere increduli,
ci sono italiani dall’altra parte!
Italiani? No! Antitaliani!
Sovversivi,
nemici degli italiani e del duce,
traditori della razza...”⁶⁰*

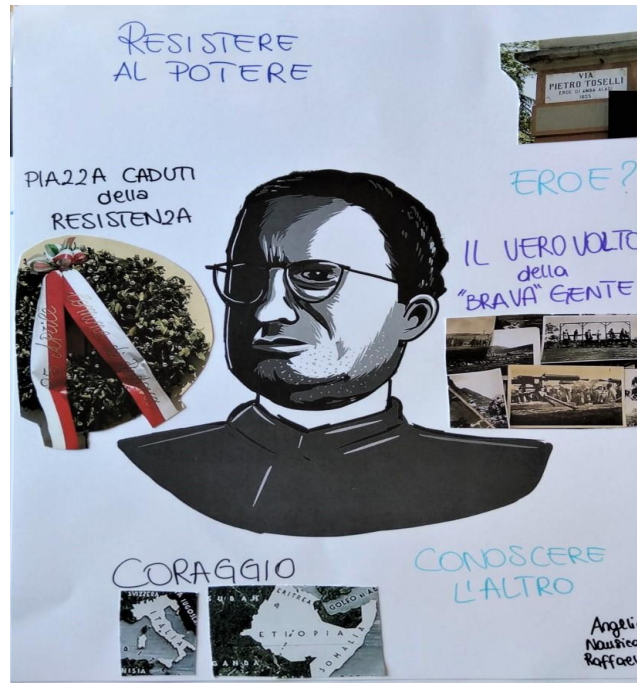
L’esempio di Ilio Barontini ci spinge a riflettere sull’importanza di elaborare e proporre nelle scuole un concetto più ampio di resistenza dei partigiani e delle partigiane italiani/e, le cui lotte hanno travalicato i confini nazionali, avendo saputo indirizzare i propri sguardi oltre alle popolazioni europee vittime del nazi-fascismo. Ilio Barontini ha riconosciuto la necessità di portare avanti una lotta intersezionale, antifascista e anticoloniale contro le oppressioni subite da diversi popoli, facendosi portavoce di una responsabilità collettiva verso popolazioni su cui l’Italia, sin dall’unificazione, ha esercitato una violenza disumana.

Risignificare la portata di tali lotte e la pluralità delle resistenze ci appare un dovere civile, oltre che un atto educativo, nei confronti delle presenti e future generazioni. I ragazzi e le ragazze delle scuole superiori possono diventare protagonisti di nuovi percorsi formativi che non si fermano alle storie scritte nei libri, ma sappiano interrogarsi su cosa significhi oggi resistere e ricercare maggiore giustizia sociale per tutte/i.

⁵⁹ Un racconto musicale è stato realizzato dal collettivo Resistenze in Cirenaica di Bologna, città che gli ha conferito la cittadinanza onoraria. <https://www.youtube.com/watch?v=FhJMBAzHyM8>

⁶⁰ Ibid.

figura 16



Cartellone su Ilio Barontini, realizzato da un da un gruppo di ragazzi/e coinvolti/e nel percorso

Conclusioni: “Siamo la prima generazione che può conoscere a scuola la storia del colonialismo italiano”?

Nel suo libro “Roma Negata. Percorsi postcoloniali nella città” (2014, p. 107) Igiaba Scego scriveva

Nessuno racconta alle ragazze e ai ragazzi di oggi delle stragi squadriste ad Addis Abeba, dei campi di concentramento in Somalia, dei gas usati da Mussolini contro le popolazioni inermi. Non si parla di apartheid italiano, non si ha il coraggio di spiegare ai più giovani che prima ancora che nascesse Nelson Mandela in Sudafrica la segregazione veniva applicata sotto il controllo italiano. Ad Asmara gli abitanti del villaggio di Bei Mekae, che occupavano la collina più alta della città, furono cacciati via per creare il campo cintato, ovvero il primo nucleo della città coloniale, una zona interdetta agli eritrei. Una zona solo per bianchi. Quanti conoscono l’apartheid italiano?

A quasi dieci anni di distanza, qualcosa è cambiato. Innanzi tutto, **iniziano a essere disponibili libri di testo che approfondiscono la storia del colonialismo europeo ed italiano** fornendo strumenti interpretativi critici. Ad esempio, nel manuale di Ciccopiedi, Colombi, Greppi e Meotto

(“Trame del Tempo. Guerra e Pace. Dal Novecento ad oggi”, vol. 3, Editori Laterza, 2022), troviamo la ricostruzione del **genocidio della popolazione indigena Herero (1904-1907, Africa meridionale) che è stato riconosciuto ufficialmente dalla Germania soltanto nel 2021** (Ibidem, p. 12-13). Inoltre, questo recente manuale per le scuole superiori dedica tutto un capitolo (il secondo, intitolato “Vendicare Adua”, pp. 250-268) al **fascismo coloniale e alle leggi razziste**, in cui ad esempio viene menzionata la **deportazione di massa della popolazione della Cirenaica e la resistenza anticoloniale guidata da Omar Al-Mukhtàr**; e ancora, dove viene riportato **l’appello inascoltato di Hailé Salassié alla Società delle Nazioni nel 1936 per denunciare “il terrore e la morte” portata dagli occupanti italiani in gran parte del territorio dell’Etiopia e poi la resistenza anticoloniale degli Arbegnuoc e il contributo dell’antifascista Ilio Barontini**. Infine, il manuale offre strumenti interpretativi per **comprendere l’importanza della propaganda** fascista, portata avanti nella scuola (v. Unit 2 “Education in fascist Italy” CLIL History Activities, V anno), in particolar modo mostrando il ruolo giocato dalle **rappresentazioni visive razziste e sessiste** (si pensi alle “cartoline umoristiche” di E. De Seta e ai fumetti come ad esempio “Topolino colonialista”, pp. 414-415). In chiave di educazione civica, potrebbe essere utile riflettere e discutere su **che cosa resta della propaganda fascista nel senso comune degli italiani e delle italiane di oggi**. Nella nostra ricerca nelle scuole superiori di primo grado abbiamo ascoltato diversi/e ragazzi/e riportare “la nostalgia” del fascismo materializzata in cimeli fascisti trovati nelle case di compagni/e di scuola o nei discorsi degli adulti sulle “cose buone fatte” da Mussolini. Oggi affrontare questi temi è possibile anche attraverso libri come quello di Filippi (2019) o fumetti come quelli di Fabbri, Antonucci e Perrotta (2017).

Pensiamo che qualcosa sia cambiato rispetto alla citazione iniziale di Igiaba Scego anche perché ci sono insegnanti che leggono e offrono estratti da discutere in classe dei romanzi di scrittrici e scrittori come Gabriella Ghermandi (2007), Ubah Cristina Ali Farah (2021), Francesca Melandri (2017) e Vittorio Longhi (2021).

Nella classe incontrata a Padova, un ragazzo ha sentito il peso e la responsabilità della storia, dicendoci alla fine del nostro incontro: “Siamo la prima generazione che può conoscere a scuola la storia del colonialismo italiano”. Sgomberando il campo da sterili sensi di colpa, è importante imparare a sentirsi respons-abili, cioè capaci di agire e rispondere alle sfide del presente.

Concludendo con le parole di Igiaba Scego (2020) e condividendo la sua dedica alla memoria di Giacomo e Dacia Valent, pensiamo che sia giunta l'ora di fare i conti con la violenza di matrice coloniale, riportando a galla storie scomode, per comprendere che non c'è nulla di naturale o inesorabile nelle diseguaglianze razziali.

La storia è ancora aperta e tutte/i e noi ne siamo parte.

Bibliografia

Aduḡna, M. (2001), *Women and Warfare in Ethiopia: a case study of their role during the campaign of Adwa, 1895/96, and the Italo-Ethiopian War, 1935-41*, Gender Issues Research Report Series - no. 13, Organization for Social Science Research in Eastern and Southern Africa, Addis Ababa.

Ali Farah, U. C. (2021). *Le stazioni della luna*. Roma: 66thAnd2nd.

Araùjo M. e Rodriguez Maeso S. (2016). *The Contours of Eurocentrism. Race, History and Political Texts*, Lexington Books, Lanham.

Attia, K. (2023). La riparazione è la consapevolezza della ferita, in Serlenga A. (a cura di), *performance + decolonialità*, Luca Sossella editore, Roma, 61-64.

Beretta G. (2022) *Il paese delle armi. Falsi miti, zone grigie e lobby nell'Italia armata*, Altreconomia, Milano.

Bhambra G. K (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Academic.

Camilotti, S. *Cartoline d'Africa. Le colonie italiane nelle rappresentazioni letterarie* (Ca 'Foscari edizioni, collana Innesti, 2014)

Gabrielli G., a cura di, (1999). *L'Africa in Giardino. Appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale*, <https://assets.culturabologna.it/eb8e3120-1b00-4cac-965e-fc24db2c287f-l-africa-in-giardino-1999.pdf>

Ciccopiedi C, Colombi V., Greppi C. e Meotto M. (2022), *Trame del Tempo. Guerra e Pace. Dal Novecento ad oggi*, vol. 3, Roma-Bari: Editori Laterza.

Del Boca, A. (2005) *Italiani, brava gente?* Vicenza: Neri Pozza Editore.

Del Boca, A. (2014). *Gli italiani in Africa Orientale Italiana*, vol. I, Roma-Bari: Editori Laterza.

Deplano, V. (2022). *L'invenzione della decolonizzazione. Genealogia di un termine giovane*, in Zapruder. *Rivista di Storia della conflittualità sociale*, n. 59- *Giù le maschere. Le decolonizzazioni e la contemporaneità*, Mimesis, Milano, p. 10-28.

De Plano V. e Pes A., a cura di, (2014). *Quel che resta dell'impero. La cultura coloniale degli italiani*, Milano: Mimesis.

El Houssi L. (2021). *L'Africa ci sta di fronte: una storia italiana dal colonialismo al terzomondismo*. Roma: Carocci.

Fabrizi, Antonucci e Perrotta (2017). *Quando c'era LUI*, Brescia: Shockdom

Filippi F. (2021). *Noi però gli abbiamo fatto le strade: Le colonie italiane tra bugie, razzismi e amnesie*, Torino: Bollati Boringhieri.

Filippi F. (2019). Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo. Prefazione di Carlo Greppi, Torino: Bollati Boringhieri.

Focardi F. (2020). Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe, Roma: Viella.

Frisina A. (2022). Contro l'ignoranza bianca. Prove di decolonizzazione dello spazio urbano, in, in Zaprunder. Rivista di Storia della conflittualità sociale, n. 59- Giù le maschere. Le decolonizzazioni e la contemporaneità, Mimesis, Milano, p. 127-133.

Frosini E., Timpano D. (2016). Acqua di colonia. Imola: Cuepress.

Gabriella Ghermandi (2007). Regina di fiori e di perle, Roma: Donzelli editore.

Greppi C. (2021). Il buon tedesco, Roma-Bari: Laterza.

Hassan C. G. (2021). Linee di ricerca e origine della sociologia della memoria, in Trauma e memoria, volume 9, n. 1, pp. 9-15.

Kan, D. (2020). Ladra di denti. Busto Arsizio: People.

Labanca N. (2002). Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana. Bologna: Il Mulino.

Longhi V. (2021). Il colore del nome, Milano: Solferino.

Melandri F. (2017). *Sangue giusto*, Milano: Rizzoli

Mengiste, M. (2021). *Il re ombra*, Torino: Einaudi.

Mengiste M. e Rahman Z. (2023). *Scrittura, storia e "Progetto 3541". Una conversazione*, in Sossi F. (a cura di), *Immaginare la storia. Abbecedario del colonialismo italiano*, Verona: Ombre Corte, pp. 33-50.

Mignolo M. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom', in *Theory, culture & society*, 26, 2009, 159–181.

Pesarini A. (2023), *Razza, genere e colonialismo. Violenza e resistenza negli interstizi del discorso coloniale*, in Sossi F. (a cura di), *Immaginare la storia. Abbecedario del colonialismo italiano*, Verona: Ombre Corte, 87-101.

Poidimani, N. (2014). *Ius sanguinis. Una prospettiva di genere su razzismo e costruzione dell'“italianità” tra colonie e madrepatria*, in V. Deplano and A. Pes (eds.) *Quel che resta dell'impero. La cultura coloniale degli italiani*, Milano-Udine: Mimesis.

Resistenze in Cirenaica/RIC (2016). *I quaderni di Cirene*, 1, Bologna: Senza BlackJack.

Sabelli S. (2010). L'eredità del colonialismo nelle rappresentazioni contemporanee del corpo femminile nero, in *Zapruder. Storie in movimento, Brava gente. Memoria e rappresentazioni del colonialismo italiano*, Roma: Odradek.

Said E. (2001). *Orientalismo: l'immagine europea dell'Oriente*, Milano: Feltrinelli.

Scarpa, L. (a cura di) (2019). *Le storie nere del Corriere dei Piccoli. Il colonialismo italiano del primo '900, a fumetti*, Comicout.

Scego I (2020). *Vite di scarto. Razzismo e passato coloniale*, in Albanese M., Raimo C., Scego I. e Simone A., *Politiche della violenza. Per un antifascismo al passo coi tempi: note su razzismo, sessismo e crisi dello Stato-nazione*, Milano: Fondazione G. Feltrinelli.

Scego, I., & Bianchi, R. (2014). *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città. Roma*: Ediesse.

Spinelli A. (2022). *Fratture e continuità nell'odonomastica fascista: il caso di Padova*, in Albanese G. e Ceci L. (a cura di), *I luoghi del fascismo. Memoria, politica, rimozione*, Roma: Viella.

Thiong'o N. (2015). *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana*, Jaca Book, Milano.

Triulzi S. (2023). *La memoria come pietra d'inciampo*, in Sossi F. (a cura di), *Immaginare la storia. Abbecedario del colonialismo italiano*, Verona: Ombre Corte, 19-32

Vergès F. (2020). *Un femminismo decoloniale*. Ombre Corte. Verona

Wekker (2006). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*, Duke University Press, Durham and London, 2016.

Capitolo 3

Transcultural attentiveness: per la costruzione di una comunità intergenerazionale di interpretazione dei patrimoni coloniali⁶¹

Anna Chiara Cimoli
Università degli studi di Bergamo

Gianluca Gatta
AMM – Archivio delle memorie migranti

Giulia Grechi
Accademia di Belle Arti di Napoli

3.1. L'inarchiviabile

Per la rete internazionale dei Goethe-Institut il tema del post-colonialismo è un tema centrale. Nei diversi continenti in cui il Goethe-Institut è presente si sono sviluppate negli anni dibattiti, conferenze e progetti su questo tema, mettendo in luce specificità e peculiarità del singolo contesto. Per quello che riguarda l'Europa, diversi progetti hanno approfondito il **tema controverso delle tracce coloniali che ancora sopravvivono nella nostra contemporaneità**, in diverse forme, soprattutto per quello che riguarda il nostro **patrimonio culturale**.

La storica dell'arte Bénédicte Savoy, in una recente intervista (Wollberg 2022)⁶², ha dichiarato che **visitando un museo etnografico o un museo di arte africana oggi dovremmo spalancare gli occhi, per cercare di capire come quegli oggetti sono arrivati lì, come vengono raccontati,**

⁶¹ Giulia Grechi ha scritto il primo paragrafo, Anna Chiara Cimoli il secondo e Gianluca Gatta il terzo, le osservazioni conclusive sono state scritte insieme.

⁶²

<https://www.goethe.de/ins/it/it/kul/gsz/tka/23026905.html?fbclid=IwAR0PlQJu9Pd9oAdbGx8dDqfea0typsXhhoToCbDtyomISJ9E-b1y17YiMRg> (6 luglio 2022).

da chi e per chi. Molti di quegli oggetti sono frutto di vere e proprie spoliazioni del patrimonio dei paesi africani che tra Ottocento e Novecento sono stati colonizzati dall'Europa, e intorno ai quali dagli anni '60 circolano molte richieste di restituzione. Un dibattito che è stato a lungo messo a tacere, e che fortunatamente oggi inizia ad essere seriamente affrontato⁶³.

Non solo nei musei, ma anche nelle nostre città, nelle architetture, nei monumenti, nell'odonomastica, nelle nostre case, nei nostri immaginari è ancora presente, come una trama sotterranea, una forma di **colonialità postuma** – cioè un modo coloniale di pensare, di sentire e di agire, vivo nonostante la fine delle occupazioni coloniali come le abbiamo conosciute nel secolo scorso, o la loro trasformazione. Una colonialità evidente, eppure non sempre visibile, agli occhi di molti, che continua a strutturare il mondo in cui viviamo attraverso un intricato sistema intersezionale di privilegi e oppressioni. **È molto importante che i cittadini e le cittadine di oggi e di domani sviluppino una consapevolezza critica intorno a questi processi, alle responsabilità dell'Europa e all'urgenza di operare delle riparazioni, di capire quale forma di giustizia possiamo provare a costruire.**

Il progetto *Transcultural Attentiveness* è nato all'inizio del 2020 dall'incontro tra il Goethe-Institut di Roma⁶⁴ e Routes Agency⁶⁵, un'associazione culturale e collettivo curatoriale composta da Viviana Gravano e dalla sottoscritta, Giulia Grechi, che da anni lavora sulle eredità culturali del colonialismo italiano, promuovendo riletture critiche e

63 È del novembre 2021 la restituzione di alcuni oggetti all'attuale Repubblica del Benin, da parte del Musée du Quai Branly di Parigi. Anche la Germania si è impegnata nel 2022 a restituire degli oggetti. Si veda anche il report stilato da Bénédicte Savoy e Felwine Sarr sul patrimonio di origine coloniale in Francia (Sarr-Savoy 2018).

64 <<https://www.goethe.de/ins/it/it/kul/gsz/tka.html>> (6 luglio 2022).

65 <<https://www.routesagency.com>> (6 luglio 2022).

rimediazioni attraverso pratiche artistiche contemporanee e didattica sperimentale.

Il progetto vuole contribuire alla creazione di una comunità intergenerazionale di formazione sulle eredità coloniali. **In entrambi i paesi le giovani generazioni non vengono ancora sensibilizzate nelle scuole sul controverso passato coloniale** e le relative responsabilità – oppure gruppi di attivisti, persone afrodiscendenti o con background culturale complesso, sollevano questioni impellenti alle quali non ricevono risposta. **Tuttavia, da qualche anno persone e istituzioni, in Germania come in Italia, si stiano occupando del tema della decolonizzazione,**

***Transcultural Attentiveness* nasce dalla necessità di costruire una comunità internazionale e intergenerazionale che si formi sul passato coloniale e si interroghi su come decolonizzare le nostre società future, coltivando costantemente la propria consapevolezza transculturale e agendo in modo responsabile.**

Il progetto è stato realizzato in collaborazione con il MuCiv – Museo delle Civiltà di Roma, un polo museale che comprende diversi musei, fra i quali quello etnografico. Il Museo preistorico etnografico Pigorini ha ereditato parte delle collezioni dell'ex museo coloniale di Roma (Gandolfo 2015), inaugurato da Mussolini (allora presidente del consiglio) nel 1923, e usato durante il fascismo a scopo di propaganda. Chiuso nel 1937, riapre (incredibilmente!) nel dopoguerra, sopravvivendo alla fine del fascismo e del colonialismo, preservandone gli immaginari. Chiude definitivamente solo all'inizio degli anni Settanta. Da quel momento le sue collezioni vengono smembrate e spostate in diverse istituzioni, in base alle necessità di conservazione degli oggetti: le pelli animali al Museo zoologico, le armi al Museo della fanteria, i documenti e le foto alla Biblioteca Nazionale. Una parte cospicua delle collezioni finisce nel Museo Pigorini, che nel 2017 ha iniziato un lavoro di mappatura e restauro, molto difficile per la mancanza

di informazioni sulla maggior parte degli oggetti. Il progetto è quello di riportare alla luce questa difficile eredità, realizzando un percorso espositivo sulla collezione, che apra una riflessione critica sulla storia coloniale italiana e le sue eredità. Nel frattempo, la collezione si trova nei depositi del museo, che saranno accessibili al pubblico, dopo lavori di adeguamento strutturale. **È proprio intorno a questa collezione che si sono svolte alcune azioni del progetto, in particolare due residenze artistiche.**

Il progetto parte da alcune urgenze.

1. La prima urgenza è quella di riconoscere e parlare. Riconoscere la colonialità che ancora oggi agisce nella nostra vita non solo **nei musei, nelle architetture o nell'odontomastica, ma nelle nostre case, nel nostro modo di parlare, nelle nostre relazioni, nei nostri immaginari e sentimenti.** Un problema comune a molti paesi Europei, ciascuno con le proprie peculiarità. Come riconoscere questa colonialità? Attraverso la materialità con la quale si esprime in moltissimi luoghi della nostra vita quotidiana, riproducendo disuguaglianze strutturali a tutti i livelli (culturale, sociale, economico e politico). Dobbiamo parlarne, non possiamo più rimandare. C'è solo l'imbarazzo della scelta: per esempio, il patrimonio museale di origine coloniale, ma anche il paesaggio pubblico con i nomi delle strade, oppure le parole che utilizziamo, il giornalismo, i manuali di scuola, quello che dicono e quello che non dicono a proposito della storia coloniale e delle sue eredità. Dobbiamo confrontarci in tutti i contesti possibili, nella consapevolezza che prima di tutto si tratta di una messa in gioco individuale, di ognuno di noi.

2. La seconda urgenza è quella di ascoltare: quando il Goethe-Institut ha coinvolto me e Viviana in questo progetto, ci siamo trovate d'accordo sul fatto che avremmo dovuto lavorare nell'ottica di costruire una comunità

transgenerazionale e transculturale, che si confrontasse sui patrimoni e sulle eredità coloniali, per capire come affrontarle. Abbiamo perciò deciso due cose:

1. Di **lavorare con le scuole attraverso dei workshop didattici** (che sono stati progettati da Anna Chiara Cimoli, storica dell'arte che da molti anni fa ricerca e didattica su questi temi, e realizzati da Amm – Archivio delle memorie migranti⁶⁶, una associazione di persone con diversi background culturali che da molti anni lavora su didattica interculturale e migrazioni).

2. La seconda decisione è di **invitare altre persone a confrontarsi sui temi del progetto, per capire insieme quali azioni realizzare**. Il motivo di questa decisione è che la “linea del colore” del nostro gruppo curatoriale è piuttosto uniforme: siamo tutti eurodiscendenti, operatrici culturali o accademiche, che sentono la responsabilità di lavorare sulle eredità coloniali anche dal punto di vista di chi quel potere lo ha esercitato e continua oggi a godere di molti privilegi. Il fatto che il team curatoriale abbia queste caratteristiche è parte del problema, ne siamo consapevoli: in Italia ci sono molte difficoltà (strutturali e culturali) per le persone non eurodiscendenti ad arrivare a certi ruoli e certe posizioni lavorative. Sappiamo bene come l'assetto coloniale continui a riprodursi nelle regole del gioco della nostra società, in modi che, dal nostro punto di vista, le istituzioni culturali hanno la responsabilità di riconoscere, e di provare a trasgredire. **Per questo abbiamo invitato studiosi, artisti, attivisti con diversi background culturali e diversi punti di vista a far parte del board del progetto**. Dal confronto acceso con loro, abbiamo deciso i successivi step del progetto.

Abbiamo quindi realizzato un podcast, come una sorta di conferenza permanente, agile e non accademica, perché abbiamo bisogno di ascoltare

66 <<https://www.archiviomemoriemigranti.net>> (6 luglio 2022).

punti di vista che difficilmente trovano spazio nel dibattito pubblico mainstream, e che questi punti di vista circolino fuori dai circuiti accademici o istituzionali o militanti. Abbiamo bisogno di costruire dialoghi e alleanze fra le persone e le comunità che in modo diverso sentono l'urgenza di avviare percorsi di decolonializzazione. **Abbiamo bisogno di prenderci cura del conflitto, anche. E di una politica della pazienza,** come la chiama l'antropologo Arjun Appadurai (2011), perché i processi di decolonializzazione richiedono tempi lunghi e moltissima cura. Abbiamo chiesto ai contributor di scegliere le parole da trasgredire, risemantizzare, usare come grimaldello. **Il podcast si chiama Riguardo (al)le parole⁶⁷ e raccoglie le voci di Adama Sanneh, Mackda Ghebremariam Tesfàù, Clémentine Deliss, Maria Thereza Alves, Awam Amkpa,** che fanno parte del board del progetto. Abbiamo invitato altre persone a contribuire, allargando ulteriormente il cerchio a chi in vario modo già lavora nelle pratiche decoloniali, nel proprio contesto specifico, in Italia ma non solo, nella ricerca accademica, nelle arti contemporanee, nelle istituzioni culturali, nelle pratiche di attivismo urbano: Ubah Cristina Ali Farah, Luca Peretti, collettivo Tezeta, Beatrice Falcucci, Wissal Houbabi e Jana Haeckel.

3. La terza urgenza alla base del progetto è quella di rimediare. Nel doppio significato che ha la parola in italiano: provare a innescare dei processi di rimediazione, di riscrittura critica, ma anche pensare insieme a delle forme di riparazione rispetto al discorso coloniale e alla sua violenza, chiedendoci quale forma di giustizia o di "etica relazionale" possiamo provare a costruire. Per questo abbiamo deciso di **invitare alcuni artisti contemporanei a lavorare con il MuCiv, attraverso due brevi residenze nella collezione dell'ex museo coloniale.** Questi lavori prodotti *ad hoc* sono stati esposti insieme ad alcune opere di altri artisti su

67 È possibile trovare il podcast in tutte le principali piattaforme, oltre che sul sito del Goethe-Institut: <<https://www.goethe.de/ins/it/it/kul/gsz/tka/pod.html>> (6 luglio 2022).

queste stesse tematiche, all'interno della **mostra *L'Inarchiviabile – radici coloniali strade decoloniali*** (26 ottobre 2021 – 18 maggio 2022).

Immagine 1



Inaugurazione della mostra *L'inarchiviabile* – Copyright Goethe-Institut, foto di Francesco Cicconi

L'idea alla base della mostra è che **il colonialismo è un passato che non passa. E per questo non è possibile semplicemente “archiviarlo”**. La complessità dell'assetto coloniale, e il modo in cui continua a riprodursi in modi a volte difficili da percepire (soprattutto per noi euro-discendenti), non riesce ad essere racchiusa all'interno di un archivio. C'è qualcosa che resta inarchiviabile, che mette in discussione l'archivio stesso come modalità di organizzazione, di narrazione e di controllo della memoria e dell'identità. La costruzione di archivi (fotografici, di oggetti, di documenti) è stato uno dei mezzi principali di costruzione di immaginari stereotipati sui colonizzati, e innocentizzanti sui colonizzatori. **Ci hanno insegnato come guardare.**

Alcuni oggetti, alcuni corpi, alcune voci eccedono questo archivio, sfuggono alla sua grammatica. E dunque, in che modo ci interrogano? In che modo sfidano le narrazioni che elaboriamo per dirci chi siamo? In che modo mettono in discussione le nostre epistemologie? In che modo ci spostano dalle nostre zone di comfort (fra le quali il museo)?

Forse quello a cui siamo chiamati è rivolgerci a questo “inarchiviabile”, proprio per mettere in scena i nostri archivi storici e culturali, evidenziandone il funzionamento, e quindi anche il loro lato oscuro, quello in cui alcune cose e alcune voci restano in ombra. Decostruire, rovesciare e disseminare l’archivio stesso come dispositivo di costruzione di memoria: questo è quello che fanno gli artisti attraverso le loro opere.

Immagine 2



Emeka Ogboh, *Vermisst in Benin (Missing in Benin)*, 2021. Foto di Luca Capuano

Emeka Ogboh, artista nigeriano residente a Berlino, nel 2021 a Dresda realizza *Missing in Benin*. È un intervento di arte nello spazio pubblico, una

campagna di affissioni dedicata al controverso tema delle restituzioni dei Bronzi del Benin, parte della collezione del Museum für Völkerkunde della città. Nello stile dei manifesti pubblici dedicati alle “persone scomparse”, l’artista fa una vera e propria chiamata alla cittadinanza. La questione delle riparazioni e delle restituzioni del patrimonio coloniale non riguarda solo le burocrazie di stati e istituzioni museali: è una questione che riguarda la consapevolezza di tutta la cittadinanza.

Immagine 3



Delio Jasse, Facciamo finta che ci siano le pantere, sennò che Africa è?, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 4



Delio Jasse, *Facciamo finta che ci siano le pantere, sennò che Africa è?*, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 5



Delio Jasse, *Facciamo finta che ci siano le pantere, sennò che Africa è?*, 2021, Copyright Goethe-Institut, foto di Francesco Cicconi

Delio Jasse, artista angolano residente in Italia, a Milano, ci rovescia addosso l'archivio coloniale, in tutte le sue forme: pezzi dell'archivio fotografico della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, oggetti dei depositi del MuCiv, documenti e fotografie di archivi privati trovati nei mercatini. Questi materiali sono accostati e manipolati attraverso la pittura o la serigrafia, e assemblati su grandi manifesti, come prime pagine di giornale o manifesti politici. Di fronte a questo muro pieno di informazioni e di immagini ci perdiamo tra l'impressionante quantità di materiali che l'archivio coloniale accumula e la necessità di guardare da vicino i dettagli di alcune immagini che l'artista evidenzia con un colore. Il titolo stesso di quest'opera è la frase che si trova nel retro di una delle fotografie esposte, scattata nelle ex colonie italiane negli anni '50: *Facciamo finta che ci siano le pantere, sennò che Africa è?* L'archivio coloniale è pieno di proiezioni, fantasie morbose, stereotipi violenti, che forse ci sono più familiari di quanto vorremmo ammettere.

Immagine 6



Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Installazione*, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 7



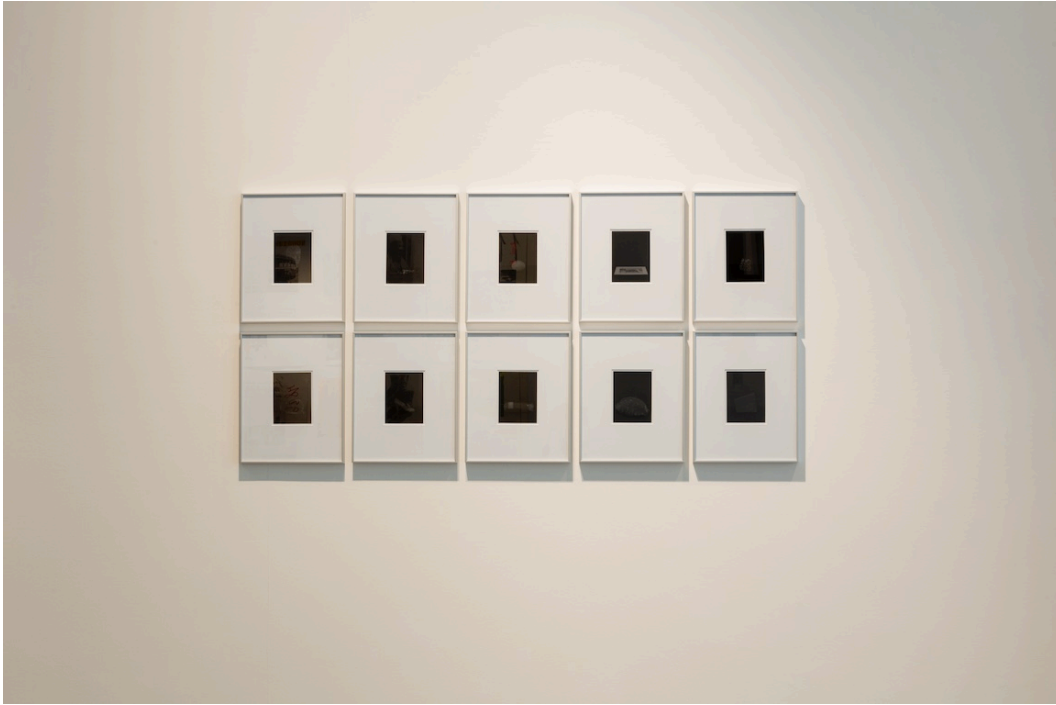
Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Rumba*, video, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 8



Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Voyage data recorder*, arazzo, 2021 e *Cercami fra le tue cose*, fotografie, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 9



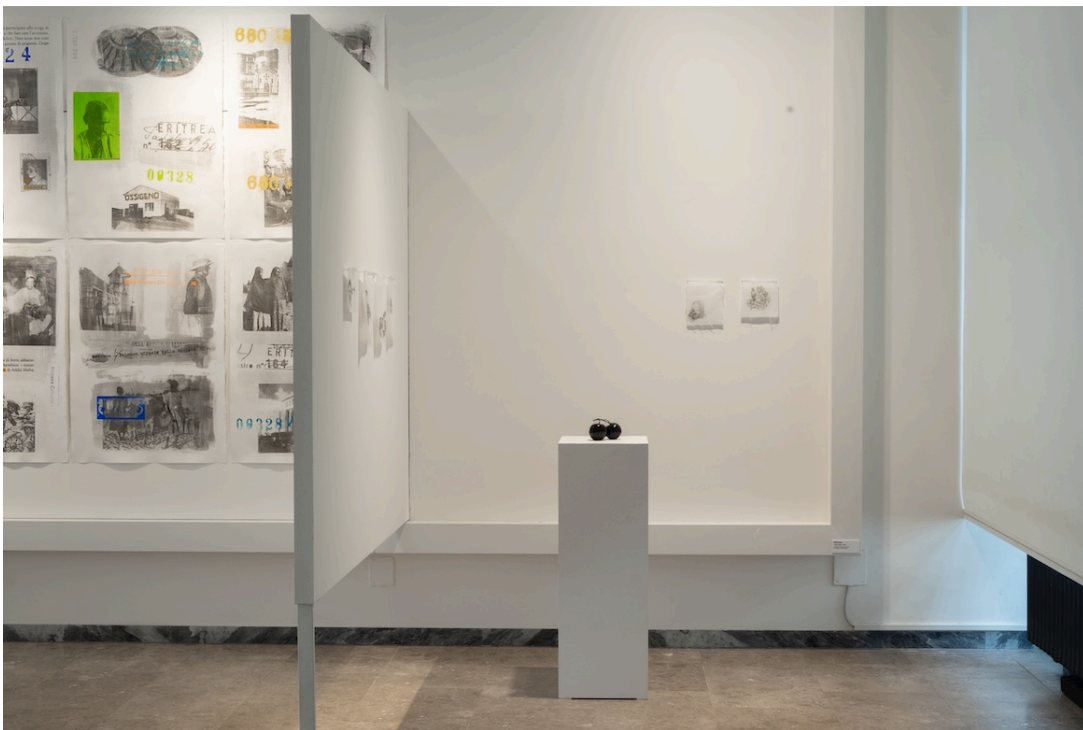
Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Voyage data recorder*, arazzo, 2021 e *Cercami fra le tue cose*, fotografie, 2021. Foto di Luca Capuano

Anche Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini hanno lavorato in *site-specific* nei depositi della collezione coloniale del MuCiv, realizzando tre opere. Nel video *Rumba* il piccolo robot che usiamo normalmente per pulire la nostra casa viene dotato di telecamera e liberato nelle sale della sezione africana e nei depositi della collezione coloniale del museo. Nello schermo vediamo lo sguardo in soggettiva del robot e quello oggettivo delle telecamere di sorveglianza, che riprendono questo piccolo invasore aggirarsi come un fantasma nel museo. Il movimento di Rumba è una metafora del memory work sulla storia coloniale nel nostro paese: il tentativo maldestro di ‘ripulire’ la storia dalla violenza, ma anche la difficoltà nel tornare su quella storia, una visione che inciampa continuamente negli spigoli e nelle fratture, nell’impossibilità di accedere a una narrazione pacificata. Nella serie di fotografie *Cercami fra le tue cose*

alcuni oggetti della collezione coloniale sono ripresi fuori fuoco e nell'oscurità: se la storia coloniale è stata volutamente oscurata o deviata, anche attraverso questi oggetti, sono proprio questi oggetti che possono farsi testimoni. L'atto di vedere è una presa di responsabilità da parte di chi guarda, che deve avvicinarsi, prestare attenzione, avere cura.

La cura e lentezza necessaria per cucire un arazzo: *Voyage data recorder* riporta la traiettoria della nave Sea-Watch che cercava di entrare nelle acque di Lampedusa, per come è stata registrata dai satelliti. La traiettoria di respingimento ridisegnata nell'arazzo rende visibile il muro che è stato costruito nelle acque del Mediterraneo. È proprio in questo mare di annegati che sperimentiamo le conseguenze criminali delle politiche coloniali. Come possiamo pensare di non vedere, di archiviare tutto questo?

Immagine 10



Binta Diaw, *Nero Sangue*, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 11



Binta Diaw, *Nero Sangue*, 2021. Foto di Luca Capuano

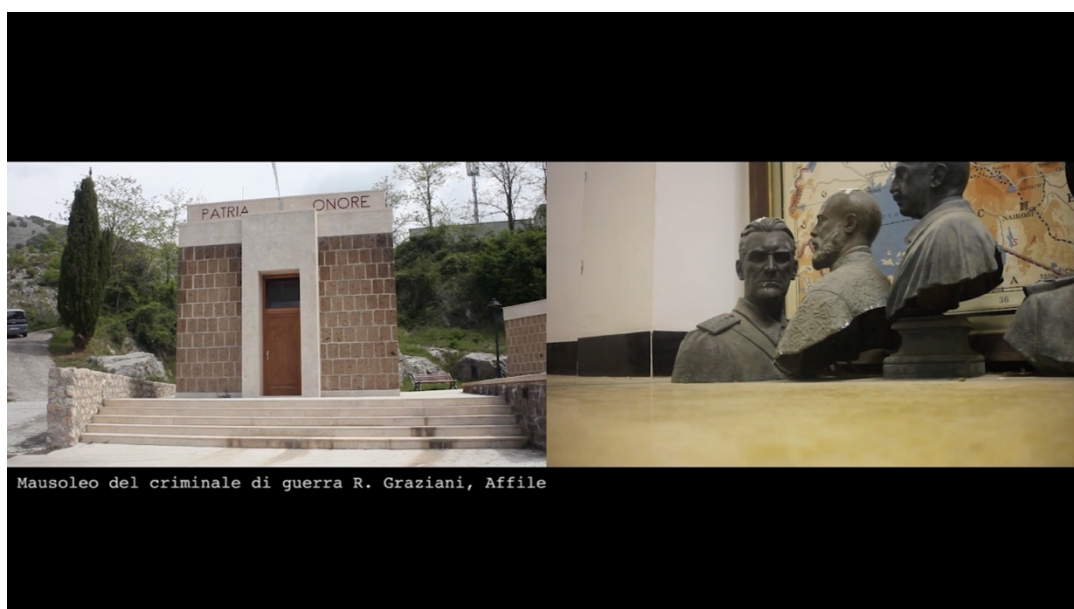
L'installazione *Nero Sangue*, dell'artista italo-senegalese Binta Diaw, si mostra come una richiesta di giustizia per tutti i "dannati della terra" che hanno subito storicamente e continuano a subire le conseguenze materiali dell'assetto coloniale del mondo. Le nuove forme di schiavitù, come in Italia nel caso dei braccianti (quasi tutti immigrati) nelle campagne del sud. Grazie allo sfruttamento dei loro corpi possiamo avere sulle nostre tavole prodotti alimentari a bassissimo costo. Nella serie *Transfer* l'artista restituisce dignità e umanità alle immagini di uomini, donne e bambini delle ex colonie italiane, rappresentati nelle pagine della rivista fascista *La difesa della razza*, oggetti principali degli immaginari razzisti costruiti non solo politicamente ma anche scientificamente, con la complicità del sapere antropologico del tempo.

Immagine 12



Leone Contini, *Bel suol d'amore*, video, 2021. Copyright Goethe-Institut, foto di Francesco Cicconi

Immagine 13



Leone Contini, *Bel suol d'amore*, frame del video, 2021. Copyright di Leone Contini

Immagine 14



Leone Contini, *Bel suol d'amore*, frame del video, 2021. Copyright di Leone Contini

Leone Contini, artista e antropologo, da anni lavora sulle questioni coloniali, a partire dalla sua biografia familiare. Nel video *Bel suol d'amore* ripercorre la propria ricerca degli ultimi dieci anni sull'archivio smembrato della collezione dell'ex museo coloniale di Roma. In questo video lo sguardo dell'artista oscilla fra l'indagine indiziaria, l'etnografia e l'auto-etnografia, connettendo la biblioteca di suo nonno, archeologo in Libia, con gli oggetti della collezione dell'ex museo coloniale, con i racconti degli italiani che hanno vissuto lì durante e dopo il colonialismo, con il monumento che solo pochi anni fa è stato eretto ad Affile in onore del maresciallo Graziani, responsabile di crimini atroci durante l'occupazione dell'Etiopia. Questo video, come in uno specchio, lascia emergere l'inconscio coloniale di tutti noi, la difficoltà a districarsi fra emozioni e affetti contraddittori riguardo la storia coloniale e le sue eredità, fra rimozioni, nostalgie, complicità, sensi di colpa, e soprattutto urgenza di giustizia.

3.2. Lacune, cuciture, riemersioni. Un progetto educativo sulle tracce visive della colonialità per le scuole superiori di II grado

In contesto: cornice, sfide e obiettivi

Nell'ambito del progetto *Transcultural attentiveness* **due attività educative, una in presenza e una online, hanno accompagnato la mostra *L'Inarchiviabile***. Le attività erano finalizzate rispettivamente a facilitare un incontro creativo con le opere della mostra, qui considerate come trampolino per conversazioni e ri-costruzioni di senso, e a costruire una cassa di risonanza per le scuole impossibilitate ad andare al Goethe-Institut di Roma perché distanti, oppure a causa delle restrizioni dettate dalla pandemia.

Il processo di progettazione si è collocato dentro una più vasta riflessione intrapresa dal Goethe-Institut, di durata pluriennale, sulla possibilità di **disegnare strumenti di riflessione e di sensibilizzazione al tema del colonialismo**, inteso come pagina storica, e della colonialità, **atteggiamento pervasivo che ancora permea molte relazioni, dinamiche di potere, geometrie, a livello politico, sociale, culturale eccetera**. L'istituto, infatti, si è messo a disposizione di una conversazione a diverse voci, trasversale per latitudini e punti di vista, interrogandosi su come facilitare **acquisizioni di consapevolezza e dotazioni di nuovi strumenti anche presso gli adolescenti**.

All'interno di *Transcultural Attentiveness* queste **conversazioni di scala pluriennale e internazionale, che molto hanno aiutato la progettazione di azioni educative 'puntuali' a corredo della mostra *L'Inarchiviabile*, hanno visto il coinvolgimento di docenti di scuola superiore** di diverse discipline, della direttrice del Goethe-Institut di Nairobi, del preside di una scuola femminile kenyota, di attivisti dell'associazione Nibi (Neri Italiani-Black Italians) e di altri interlocutori, con background migratorio o meno.

In questo contesto è stato progettato un **dispositivo educativo capace di connettere scuole e musei in diversi luoghi del mondo**, con un focus particolare sull'asse Italia-Kenya, favorito dalla collaborazione fra il Goethe-Institut di Roma e quello di Nairobi, ma esteso eventualmente ad altri Paesi dell'Africa subsahariana. L'idea iniziale era quella di far lavorare studenti e studentesse a partire dalle collezioni coloniali conservate nei diversi musei, evidenziando alcuni temi, o nodi, critici, selezionati dalle classi a partire da tracce qui sotto declinate sia in forma di domande che di spunti tematici (con possibilità di aggiunta o di eliminazione di voci). Le due colonne vogliono esplicitare, con formulazione diversa ma sovrapponibile, una costellazione di senso dentro cui collocare operativamente il progetto di ciascuna classe.

| Mappa in forma di domande | Mappa in forma di temi |
|---|-------------------------------------|
| Chi è l'altro? | Diventare grandi |
| Che cosa chiamo "cultura"? | Patriarcato/matriarcato |
| Chi mi insegna la storia? | La massa |
| Che cosa vuol dire essere cittadini? | Le colpe degli altri |
| In quanti modi si esprime la | Linguaggio e identità |
| violenza? | Paura dell'altro |
| Possiedo il linguaggio, o il linguaggio | Simboli di appartenenza, simboli di |
| possiede me? | resistenza |
| Che cos'è la "correttezza politica"? | Tempi e modi della lotta |
| Chi sono gli eroi? | Diritti e doveri |
| | Memoria e riconciliazione |

Simmetricamente, si sarebbe chiesto ai musei di selezionare degli oggetti, con lo stesso obiettivo, arrivando poi a un workshop finalizzato a condividere il risultato delle due ricerche parallele (dall'esterno del museo verso il suo interno, e viceversa).

Si sarebbe così formata una sotto-collezione con una sua identità, capace di ridisegnare i confini e le possibilità del museo. Questa sotto-collezione sarebbe stata raccontata in poster in formato A3, facili da stampare e da scambiare.

Questa progettazione di larga scala ha subito, come molte altre in questo periodo, una battuta d'arresto dovuta anche ad aspetti tecnici (per esempio, la discontinuità della connessione internet in alcune scuole rurali); ci auguriamo di poterla riprendere in futuro, consapevoli dell'urgenza di un processo di restituzione non solo dei manufatti sottratti durante il colonialismo, ma anche degli strumenti critici, delle conoscenze e competenze, dei saperi sottili che quei manufatti sottendono⁶⁸.

Nel metodo di progettazione delle attività educative ad accompagnamento della mostra si è cercato di declinare il metodo messo a punto nelle conversazioni precedenti: un metodo basato non sulla volontà di trasferire nozioni storiche o di suscitare una fuggevole empatia verso una memoria “autoconclusiva”⁶⁹, quanto piuttosto di evidenziare la spirale di silenzi e omissioni, tensioni e rimossi in cui siamo immersi, anche solo prendendo in mano un manuale di storia delle scuole superiori.

Chiamati ad aprire gli occhi e le orecchie su un silenzio secolare, e posti costantemente di fronte a fenomeni violenti verso le persone “diverse”, rischiamo di sentirci sopraffatti da un compito troppo grande per noi. Quante informazioni dobbiamo recuperare? Quante pagine di storia vanno scritte ex-novo e *infiltrate* dentro le altre?

La studiosa algerino-palestinese Ariella Aïsha Azulay, nel suo libro *Potential History. Unlearning Imperialism*, scrive: «Disimparare

⁶⁸ La voce della storica dell'arte francese Bénédicte Savoy, già citata da Giulia Grechi, è una delle più limpide nel chiarire questo concetto e perorarne la causa. Oltre ai suoi numerosi interventi e lezioni disponibili online, si rimanda in particolare all'intervista in Haeckel (2021). In italiano si rimanda alla lettura di Grechi (2021) e di Guermandi (2021).

⁶⁹ Cfr., per esempio, Pisanty (2020), Prospero (2021), Sassoon (2019).

l'imperialismo implica diversi tipi di de-, come decomprimere e decodificare; di ri-, come rileggere e riavvolgere, e di dis-, come disimparare e disfare» (Azoulay 2019, p. 10 trad. mia). **E noi insegnanti, noi che ci occupiamo di educazione, di trasmissione critica delle informazioni, di costruzione progressiva del sapere, come possiamo aderire a un progetto così radicale di riscrittura del sapere?** Non siamo chiamati a fare il contrario, cioè a lavorare per addizione, per complessificazione, per risonanza tra significati?

Eppure, di fronte alle crisi che attraversano il nostro mondo, alle rivendicazioni di Black Lives Matter, di #metoo, dei Fridays for Future e di tanti altri movimenti, ben capiamo di dover rinunciare a qualche certezza (le tassonomie novecentesche, di cui siamo più o meno consapevolmente nutriti), e mettere in bilico non solo quello che sappiamo, ma anche, e soprattutto, quello che siamo. Non si tratta solo di riempire i vuoti, ma anche di cambiare la nostra intera idea di episteme.

Ponendosi dunque dentro questa crepa, **i workshop si sono prefissi un duplice obiettivo**: da un lato l'accompagnamento all'incontro con il tema del colonialismo nella sua componente storica; dall'altro la maggiore consapevolezza delle sue più sottili e sempre vive diramazioni che riguardano il linguaggio, la distanza dall'"altro-da-me", l'organizzazione delle istituzioni, il tipo di sapere che esse producono, i meccanismi di inclusione/esclusione, e molto altro ancora⁷⁰.

Nella pratica: metodo, azioni e ricadute

Nel progettare i workshop grande cura è stata posta alla garanzia del **ruolo attivo dei/delle partecipanti**, partendo dal presupposto che nessuna pratica possa dirsi efficace se non prende il tempo di interpellare in profondità. Questo può avvenire anche attraverso una **sospensione, una**

⁷⁰ Si vedano in particolare Aime (2020) e Remotti (2019). Nello specifico di questo progetto, cfr. anche la mia conversazione con Ferdinand Krings del Goethe-Institut: Krings (2022).

frattura della continuità, un piccolo scarto dalla quotidianità: è indiscutibile che l'occasione dell'uscita, della visita, della passeggiata fuori dall'aula costruisca uno spazio altro in cui più facilmente si può suggerire la possibilità di un'apertura curiosa e disponibile.

Altrettanta attenzione è stata posta al **presupposto della diversità culturale dei gruppi-classe** che avrebbero partecipato, per noi ormai definitivamente assunta come dato assodato. La pratica in diversi contesti educativi, infatti, insegna a me e tanti/e colleghi/e che i veri esperti di diversità, razzismi, pregiudizi, e anche di pratiche creative per un loro superamento, sono i ragazzi e le ragazze stessi. La sfida è allora anche quella di alfabetizzarci tutti insieme, docenti e studenti: disimparare e imparare di nuovo. Il colonialismo e la colonialità, insomma, riguardano ciascuna persona: qualcuna più da vicino, nella pelle e nella carne, certo; ma nessuno può chiamarsi fuori dalla conversazione.

Si sono proposti due laboratori. *La storia non scritta*, realizzato in presenza nei locali del Goethe-Institut di Roma, analizza i pieni e i vuoti della storia partendo dall'incontro con alcune schede inviate prima del laboratorio e andando a indagare le reticenze e le omissioni dei manuali scolastici, rappresentati grazie a diverse tecniche, fra cui la stop-motion.

Lo spunto per la progettazione di questo laboratorio è il processo di "cancellatura" operato dal pittore Emilio Isgrò in un famoso ciclo, a dirci che i libri sono dispositivi fragili e manipolabili, partiture in cui silenzio e parola si danno la mano in modi a volte poetici, altre inquietanti. Le parole cancellate hanno lo stesso peso, o perfino un peso maggiore di quelle leggibili: la discontinuità diventa protagonista di quelle pagine postmoderne, da leggere con occhiali diversi da quelli della logica e della linearità.

Questo workshop ha previsto l'incontro con le opere esposte in mostra, considerato un momento fondante, anche per la latitanza dell'arte strettamente contemporanea nei curricula scolastici.



Emilio Isgrò, *Libro cancellato*, china su libro tipografico in box di legno e plexiglass, 1964. Courtesy Archivio Emilio Isgrò

Il secondo laboratorio, *Mettiamoci scomodi*, online, lavora sulla capacità di dialogo critico e rispettoso intorno a temi scomodi della contemporaneità, con l'**obiettivo di fornire strumenti per la gestione delle conversazioni difficili a cui tutti siamo chiamati a partecipare**⁷¹. Questo workshop, che fa riferimento alle metodologie dell'ascolto attivo e del *debating*, prende spunto da una pratica che si è rivelata molto fruttuosa nella mia esperienza, facilitando un dibattito su temi controversi (per esempio l'opportunità o meno della restituzione dei marmi del Partenone ad Atene, o il senso della presenza della statua di Indro Montanelli nei giardini pubblici di Milano). L'efficacia di queste conversazioni nell'aiutare l'ascolto e l'immedesimazione nel punto di vista dell'altro e nell'insegnare il valore della presa di parola nel rispetto

71 Cfr., per esempio, Eddo-Lodge (2021).

dell'opinione altrui è davvero notevole, e vale la pena lavorare in quella direzione in un'ottica di cittadinanza consapevole e articolata⁷².

A valle dei laboratori, si è inviato ai docenti iscritti al percorso un kit didattico contenente una selezione di testi (sia saggi che romanzi), un portfolio di immagini, una bibliografia, un elenco di podcast, serie tv e canzoni. Questo kit si proponeva l'obiettivo di favorire un incontro con i temi del colonialismo e della colonialità, anche per classi che non lo avessero ancora affrontato⁷³.

Infine, le diverse professionalità che hanno contribuito al progetto educativo hanno redatto a più mani un **vademecum per i docenti**, che sarà disponibile sul sito del Goethe-Institut a partire dall'anno scolastico 2022-23. Susanne Roth e Britta Roch, collaboratrici del Goethe-Institut di Roma e docenti di lingua tedesca presso due licei romani, presenti a tutti i tavoli progettuali di *Transcultural Attentiveness*, hanno accompagnato la proposta e l'hanno testata con le proprie classi. A valle della sperimentazione hanno estrapolato gli elementi più rilevanti rispetto al curriculum di Educazione civica e li hanno articolati in proposte concrete. Riporto di seguito alcune osservazioni dal testo a loro firma, inserito in una versione più sintetica nel vademecum:

Il tema proposto è di grande rilevanza, porta alunne ed alunni ad interrogarsi e confrontarsi criticamente con fenomeni sociali di attualità e promuove una cultura della memoria. È dialettico: evidenzia valori, differenze e uguaglianze. È basato su un'idea dinamica della didattica: include spazi scolastici ed extrascolastici, virtuali, musei, mostre, conferenze e visite nelle città. È cross-disciplinare: nella realtà scolastica un

72 La bibliografia a riguardo è molto vasta; mi limito a citare Cinganotto, Mosa, Panzavolta (2021), De Conti, Giangrande (2017), Alessandri (2021).

73 I testi sono tratti da Borghi (2020, pp. 38-40), Grechi (2021, pp. 35-37), hooks (2018, pp. 76-77), Obasuyi (2020, pp. 13-28), Szymborska (2009, p. 109), Whitehead (2017, pp. 135-36); Wu Ming 2 (2021). A partire dall'anno scolastico 2022-23 sarà possibile richiedere il kit al Goethe-Institut Rom.

approccio trasversale alle discipline è centrale e l'argomento del colonialismo offre spunti per percorsi interdisciplinari di educazione civica.

Vorremmo allora condividere alcune proposte per la scuola e alcune informazioni pratiche che riteniamo adatte a tutte le scuole secondarie, con le dovute declinazioni rispetto a programmazioni e livelli. Pensiamo inoltre che l'argomento si presti ad essere oggetto di progetti sia di breve che di medio e lungo termine.

Uno dei temi trattati sui quali si può riflettere in un contesto scolastico, è la forte presenza di razzismo nella società odierna che comporta violenza fisica e psicologica [...]; una delle problematiche collegata a tale discriminazione è lo sfruttamento minorile presente in molti Paesi, che comporta la schiavitù (è importante riflettere sulla provenienza dei nostri vestiti, soprattutto i capi appartenenti al così detto "fast fashion", o per esempio pensare a chi costruisce gli stadi di calcio).

Si possono inoltre fare delle ricerche sulle conseguenze del colonialismo ben presenti e radicate ancora oggi nei singoli paesi, sulla crudeltà senza limiti degli uomini e sulla loro tendenza a sentirsi superiori, sul peso che lo sfruttamento ha portato all'interno della società antecedente e che ancora porta in quella odierna nei confronti di persone ritenute più deboli.

Per quanto riguarda l'applicazione delle tematiche della mostra e del laboratorio a scuola, in modo da sensibilizzare sugli argomenti trattati, si potrebbero organizzare attività pomeridiane (film, documentari, incontro con testimoni o artisti) per far comprendere maggiormente agli studenti la gravità del colonialismo e del razzismo.

Ci hanno molto colpito le storie individuali raccontate nel laboratorio, storie che andrebbero approfondite ed allargate poiché sono così numerose ed importanti. Un modo può essere l'approfondimento di letture, incontri con ricercatori, visioni di film, inserimento dell'argomento nel programma scolastico per le materie storiche e storico-artistiche.

Idee per l'insegnamento del colonialismo nelle scuole, oltre alla lettura e visione di film, documentari etc., si suggerisce di lavorare soprattutto su questi assi:

-Incontro con testimoni

-Lavoro sulle "microstorie"

-Passeggiate e visite (mostre, musei, monumenti e luoghi con testimonianze storiche)

-Lettura della storia dal punto di vista dei popoli colonizzati (cultura, religione, politica...)

-Contestualizzazione delle storie (storie ignorate e silenziate)⁷⁴.

Da qui in avanti: per un editing radicale e collaborativo

Nel suo bel libro *In the Wake. On Blackness and Being*, la docente universitaria statunitense Christina Sharpe parla dell'attività *redazionale* cui i neri sono costretti. Con i concetti di *annotation* e *redaction* l'autrice evidenzia il costante lavoro di riscrittura, risignificazione, aggiunta di didascalie, spiegazioni, note chiarificatrici che provano a puntualizzare e mettere a fuoco azioni spesso violente, quando non omicide, verso le persone razzializzate: fra i numerosi esempi cita i cartelli durante le manifestazioni di protesta o gli appunti scritti sulle autopsie delle persone uccise dalla polizia. Si tratta di un corpus di "letteratura grigia" di enorme valore.

«Annotazione e redazione sono modi per rendere la vita dei neri visibile, anche se solo momentaneamente [...]. Esse rispondono all'anagrammatica e all'insufficienza delle parole e dei concetti nel descrivere e includere la carne dei neri» (Sharpe 2016, p. 123, trad. mia). È necessario, insomma, sembra dirci Sharpe, un **complesso lavoro di risarcimento dei vuoti, di annotazione, di editing che non può essere solo a carico delle**

74 Documento di lavoro interno.

persone razzializzate. I laboratori hanno provato a suggerire la responsabilità individuale di questa pratica.

Disimparare, dunque, o forse re-imparare partendo da premesse nuove: nel concreto, assemblare in modo diverso i materiali storici e i valori che attribuiamo loro; articolare i significati che ne emergono alla luce del presente; riflettere con apertura sui nostri limiti, resistenze, rigidità. Si tratta di un percorso che intreccia le singole discipline fra di loro e con l'educazione civica; il passato con il presente (e il futuro). La sfida è impegnativa, ma il riscontro in termini di interesse da parte delle scuole, espresso anche dai commenti delle classi che hanno partecipato ai workshop, è davvero incoraggiante.

3.3. La storia non scritta. La realizzazione del laboratorio da parte dell'Archivio delle memorie migranti⁷⁵

Obiettivi e fase preparatoria

Nella messa in pratica dei **laboratori *La storia non scritta***, l'Archivio delle memorie migranti si è impegnato a interpretare l'impostazione concettuale e metodologica presentata nel precedente paragrafo adattandola alle proprie pratiche e metodologie educative, basate sulla circolarità tra archivio e laboratorio, sull'autonarrazione, sui metodi partecipativi e le pratiche riflessive (Gatta 2019).

Il laboratorio è stato sviluppato da Juan Pablo Etcheverry e dal sottoscritto, Gianluca Gatta, e condotto da Juan Pablo Etcheverry e Zakaria Mohamed Ali, con la collaborazione di Ilaria Migliaccio, Giusy Muzzopappa e mia tra novembre 2021 e maggio 2022 presso la sede del Goethe-Institut di Roma. In totale sono stati realizzati **dieci laboratori della durata di tre ore ciascuno con classi di scuole superiori invitate dal Goethe-Institut.**

⁷⁵ Oltre al finanziamento del Goethe-Institut, per questo progetto AMM ha anche ricevuto fondi dal programma di ricerca e innovazione dell'Unione Europea Horizon 2020 con il Grant Agreement n. 101004539.

La metodologia adottata per le attività laboratoriali è stata costruita con l'intento di consentire ai partecipanti di sperimentare direttamente i vuoti di memoria storica e di consapevolezza relativi all'esperienza coloniale. A tal fine è stata prevista l'esplorazione critica e la rielaborazione creativa di manuali scolastici di storia e geografia pubblicati in periodi diversi.

Come, però, favorire l'individuazione di quelle assenze senza cadere nell'errore di fornire, da parte degli operatori, una rappresentazione lineare, chiara, 'piena', già pronta, del fenomeno coloniale? **Favorire la maturazione di un senso di responsabilità verso quel vuoto e una sua presa in carico da parte di studentesse e studenti dell'Italia postcoloniale è stato uno degli obiettivi del laboratorio.** Un processo che doveva necessariamente partire da uno smarrimento fruttuoso di fronte alla **mancanza di cornici di senso che consentissero di comprendere le esperienze coloniali e ai loro echi contemporanei.** Come consentire, quindi, di cogliere quel vuoto senza la rete di protezione di una narrazione completa e soddisfacente che aderisse perfettamente ai suoi bordi? Per scongiurare questo rischio, abbiamo deciso di far scontrare la presunta pienezza dei manuali con dei frammenti di testi e immagini relativi alle esperienze coloniali. A tal fine AMM ha realizzato sette "schede/frammenti" dedicate, ognuna, a una situazione coloniale e le ha inviate ai docenti insieme a delle linee guida per avviare in classe la fase preparatoria del laboratorio. Una volta ricevute le schede, gli insegnanti le hanno mostrate alle studentesse e agli studenti qualche giorno prima del laboratorio, senza aggiungere spiegazioni o richiedere loro alcun approfondimento. Si trattava, in quella fase, di esporre semplicemente i gruppi classe a delle schegge irrelate, in diversi casi perturbanti, dense di razzismo, esotismo, sopraffazione, violenza, paternalismo, il cui unico aggancio con la storia era rappresentato da un secco riferimento spazio temporale e qualche brevissima didascalia che permettesse di cogliere meglio la fenomenologia rappresentata nelle fotografie e nei testi, senza, però, alcun

approfondimento o inquadramento storico articolato. Dopo la presa visione dei materiali, i docenti hanno chiesto a studentesse e studenti di indicare, senza rifletterci troppo su né giustificare o commentare le loro scelte, quali schede avessero attirato di più la loro attenzione.

Le schede/frammenti

Come anticipato, le schede – composte da un paio di pagine – avevano per titolo un contesto e un periodo coloniale e riportavano frammenti di testi e immagini relativi.


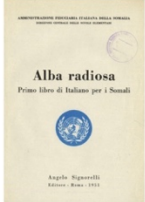


La scheda n. 1 – *Etiopia 1935-40* – era composta da: due cartoline satiriche, disegnate dal pittore Enrico De Seta, circolanti tra le truppe italiane durante la Guerra d’Etiopia (1935-36); una fotografia scattata da Giovanni Varese durante la stessa guerra che ritrae un soldato italiano con una donna indigena nuda⁷⁶; e una sentenza di condanna, emessa dalla Corte d’Appello di Addis Abeba nel 1939, ai danni di un soldato italiano macchiatosi di non essersi limitato al ruolo di «bianco che ambisce sessualmente la venera nera» ma di essere «tutto dedito alla fanciulla nera sì da elevarla al rango di compagna di vita e partecipe ed ogni atteggiamento anche non sessuale della propria vita»⁷⁷.

La scheda n. 2 – *Somalia 1950-60* – riportava alcune pagine illustrate di Alba radiosa (Afis 1951), il primo sussidiario italiano per somali, stampato agli inizi dell’Amministrazione fiduciaria italiana della Somalia (Afis) stabilita dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1949 e durata dal 1950 al 1960, e un frammento del recente romanzo della scrittrice italo-somala Ubah Cristina Ali Farah, *Le stazioni della luna* (Ali Farah 2021), ambientato nello stesso periodo.

76 Tratto da Palma (1999, p. 55).

77 31 gennaio 1939, Corte d’Appello di Addis Abeba, imputato Seneca, «Razza e civiltà», 5, 1940, p. 548, cit. in. Gabrielli (2012).

Immagine 16

| | |
|---|--|
| <p>Laboratorio "La storia non scritta", Goethe Institut a cura di AMM – Archivio delle memorie migranti</p> <p>Scheda 2 – Somalia 1950-60</p> <p>SCHEDA 2 Somalia 1950-60</p> <p>"Alba radiosa" è il primo sussidiario italiano per somali, stampato agli inizi dell'amministrazione fiduciaria italiana della Somalia (AFIS), stabilita dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1949 e durata dal 1950 al 1960.</p>     <p>1</p> | <p>Laboratorio "La storia non scritta", Goethe Institut a cura di AMM – Archivio delle memorie migranti</p> <p>Scheda 2 – Somalia 1950-60</p> <p>"Un giorno camminavano in lungo e in largo per la città superando antiche moschee e edifici coloniali, quando Clara vide una donna che vendeva uova fresche acciambellata all'ombra accanto al cinema Missione. Leggendo l'insegna dipinta sul muro imbiancato a calce, ricordò un trafiletto sulle pagine del «Corriere» che aveva attirato la sua attenzione. Ne approfittò per discuterne con Ebla in somalo mentre si riposavano sorseggiando tè bollente al riparo di un grande ficus. «Si tratta di una lettera anonima, ma scritta al plurale. Forse un gruppo di persone, se non addirittura un partito. Afferma che tutti i nomi imposti in Somalia dagli italiani, come via Regina Elena, villaggio Duca degli Abruzzi, Farmacia coloniale, corso Italia, si dovrebbero sostituire con nomi somali». «Lettera anonima, dici? Gli autori saranno sicuramente i giovani della Lega» [*Lega dei Giovani Somali NdC]. «I giovani della Lega? Ma è vero, come dice mio fratello, che anche Segal e Kaahiye ne fanno parte?» domandò incuriosita Clara, felice di aver trovato un pretesto per cercare di vincere la reticenza di Ebla a parlare dei figli. «Da tempo la Lega sostiene che i somali hanno il diritto di usare i nomi dei propri eroi, condottieri e poeti. È un loro cavallo di battaglia e io sono della stessa opinione. Quanto a Sagal e Kaahiye, per ora posso solo dirti che è complicato da spiegare, piccola mia». «La lettera continua dicendo che è un provvedimento necessario, altrimenti il popolo somalo non potrà mai conoscere la propria storia. Ma non significa che le memorie dell'Italia non siano gradite in questo paese. Tu cosa ne pensi?» «Beh, sul "non significa che non siano gradite" sono in disaccordo. E sai che quello che penso non riguarda te. È comunque una violenza imporre la propria cultura e la propria storia! Il giornale ha risposto?» «Sì, dicono di essere lieti che non si vogliano cancellare i ricordi dell'Italia, perché in fondo tutti i paesi civili chiamano le strade con nomi stranieri per onorare chi ha contribuito al loro sviluppo». «Ma di quale sviluppo parlano? Sviluppo?» Ripeté Ebla basita».</p> <p>(tratto dal romanzo di Ubah Cristina Ali Farah, <i>Le stazioni della Luna</i>, 66hand2nd, Roma 2021, pp. 104-105).</p> <p>2</p> |
|---|--|


Scheda/frammento n. 2

La scheda n. 3 – *Libia 1911-13* – presentava una fotografia, scattata dal fotografo Alfredo Alemanni a Homs (Libia) nel 1913, che ritrae l'intestazione di una via alla città di Firenze⁷⁸ e dei frammenti di lettere di soldati italiani durante la campagna di Libia (1911-12), dove si narra di «cosa orribile a vedersi» e il godimento per l'umiliazione del corpo del nemico inferiorizzato è liberamente espresso: «Il più bel divertimento è quando si carica alla baionetta; si infilano questi cani come i rondoni»⁷⁹.

⁷⁸ tratta da Palma (1999, p. 184).

⁷⁹ le lettere sono tratte da Bacci (1912), cit. in Colonnelli (2015).

Immagine 17

| | |
|--|--|
| <p>Laboratorio "La storia non scritta", Goethe Institut a cura di AMM – Archivio delle memorie migranti</p> <p>Scheda 3 – Libia 1911-13</p> <p>SCHEDA 3 Libia 1911-13</p> <p>Questa foto, scattata dal fotografo Alfredo Alemanni a Homs (Libia) nel 1913, ritrae l'intestazione di una via alla città di Firenze.</p> <p>Fonte: Silvana Palma (1999), <i>L'Italia coloniale</i>, Editori Riuniti, Roma, p. 184.</p>  | <p>Laboratorio "La storia non scritta", Goethe Institut a cura di AMM – Archivio delle memorie migranti</p> <p>Scheda 3 – Libia 1911-13</p> <p>Lettere di soldati italiani durante la campagna di Libia (1911-1912)</p> <p>"Gli arabi furono energicamente puniti. Così molti di questi esseri sono stati eliminati. Ma questa gente convinta da Maometto che chi cade in guerra va in Paradiso, muore come vive, senza scomporsi mai. La morte non teme e talora la cerca. [...] Forse la deportazione lo tocca di più, perché temono di essere trattati come fra di essi, con la frusta, coi ferri e colla fame. Per esempio sarebbe meglio impiccarli, perché dubitano che la loro anima rimanga nella strozza e non arrivi al cielo". (Lettera del tenente medico Gino Falchi di Montopoli alla famiglia, in Baccio Bacci, <i>La guerra libica descritta nelle lettere dei combattenti</i>, Bemporad, Firenze, 1912, p. 38-39).</p> <p>"Il 26 novembre le palle fischiavano e i nostri cavalli entravano fino al ginocchio nella sabbia, ma noi siamo andati sempre avanti per sconfiggere questi barbari. Il più bel divertimento è quando si carica alla baionetta; si infilano questi cani come i rondoni". (Lettera del sergente Guido Sponsali alla famiglia, sulla battaglia al forte Messiri, in Baccio Bacci, op. cit., p. 56).</p> <p>"Ogni colpo, era un flagello. [...] Il giorno dopo, la cavalleria uscì dalle trincee e andammo a vedere l'opera che fecero i cannoni. Cosa orribile a vedersi! In una buca, trovammo 180 morti, ammassati e mutilati e per lo più con la testa scopercchiata che sembrava una scatola di cartone vuota [...] Dei cadaveri nemici, parte sono stati bruciati, e parte sotterrati. Si calcola che abbiamo avuto 1 000 morti e 1 500 feriti. Tra i soldati c'è una contentezza speciale". (Lettera del soldato Gino Bucciarelli, in Baccio Bacci, op. cit., p. 148-149).</p> <p>Frammenti tratti da: Simone Colonnelli, "Il soldato italiano alla guerra moderna. La campagna di Libia descritta nelle lettere dei combattenti (1911-1912)", in <i>Italia</i>, n. 19, 2015, pp. 15-36.</p> <p>1</p> |
|--|--|

Scheda/frammento n. 3

La scheda n. 4 – *Congo Belga 1904* – riporta una fotografia scattata in un villaggio congolese nel 1904 dalla missionaria britannica Alice Seeley Harris, che ritrae il padre di una bambina di fronte agli arti mutilati della figlia, vittima dei membri della milizia anglo-belga della India Rubber Company; la fotografia è accompagnata da un resoconto della vicenda ricostruito nella biografia romanizzata della fotografa scritta da Judy Pollard Smith (2014) e, per creare un corto circuito semantico, dall'immagine delle "mani di Anversa", il dolce tradizionale della città di Anversa (Belgio), che richiama la leggenda del gigante Druoon Antigoon, il quale soleva estorcere denaro a chiunque provasse ad attraversare il fiume Scheldt, tagliando e gettando nel fiume la mano di chi non riuscisse a pagare.

La scheda n. 5 – *Parigi 1910-1930* – presenta la figura di Josephine Baker, associata alla fascinazione europea per la cosiddetta "arte primitiva" e

accostata a una immagine che ritrae una figura in legno angolana accanto a uno schizzo di costume, molto simile alla statuetta, realizzato dall'artista francese Fernand Léger. Infine, nella scheda ritroviamo anche una breve testimonianza scritta della schiavitù in periodo coloniale, da parte di una discendente martinicana di schiavi⁸⁰.

La scheda n. 6 – *Africa Centrale 1874-1904* – giustappone la vicenda dell'esploratore scozzese David Livingstone – attraverso un frammento tratto dai suoi diari (Livingstone 1874) e il racconto della spedizione delle sue spoglie dal punto di vista dei colonizzati, tratto dal romanzo di Petina Gappah, *Oltre le tenebre* (Gappah 2019) – alle immagini di Ota Benga, uno schiavo mbuti acquistato in Congo da un missionario e uomo d'affari statunitense per essere esibito negli Stati Uniti nei primi anni del Novecento.

La scheda n. 7 – *Africa Occidentale e Orientale 1931-1933* – riporta degli estratti dal diario di viaggio di Michel Leiris (2020) – in cui l'antropologo e scrittore francese racconta i discutibili metodi predatori nei confronti dei manufatti locali adottati durante la missione etnologica guidata da Marcel Griaule da Dakar a Gibuti, a cui Leiris era stato invitato a partecipare – a cui è affiancata l'immagine di tre sculture, sottratte durante il periodo coloniale al Regno del Dahomey (Benin) e custodite a Parigi, nel Musée du Quai Branly, fino alla restituzione di ventisei opere al Benin firmata alla fine del 2021.

L'insieme delle schede è stato elaborato tenendo conto sia della varietà delle esperienze coloniali europee, sia di quella italiana. A proposito di quest'ultima, la scelta di includere la campagna di Libia degli anni Dieci e il periodo dell'Amministrazione fiduciaria italiana in Somalia negli anni '50 del Novecento rispondono alla necessità di evocare la complessità dei legami coloniali e postcoloniali e le sfumature istituzionali

⁸⁰ tratta da Bilé, Roman, Sainte-Rose (2011).

e culturali dei rapporti tra ex-colonie ed ex-madrepatrie, che non sono circoscritte al ventennio dell'Italia fascista ma si affermano nell'Italia liberale e coinvolgono, in altre forme, quella repubblicana. Allo stesso modo, agli aspetti più direttamente corporei e violenti sono stati affiancati elementi più culturali/conoscitivi, per dare conto della complessità dei nessi tra sapere e potere.

L'esplorazione dei materiali

Il giorno del laboratorio, il gruppo classe – il cui numero massimo era stato stabilito in venticinque persone – è stato suddiviso in sottogruppi di quattro-cinque persone, e a ogni gruppo abbiamo assegnato una delle sette schede, seguendo il più possibile le preferenze individuali espresse durante la fase preparatoria in classe. A quel punto, dopo che i partecipanti hanno riletto o osservato di nuovo i contenuti delle schede, abbiamo chiesto ai gruppi di esaminare un certo numero di manuali scolastici di storia e geografia, messi a loro disposizione in aula, ricercando possibili cornici di senso e approfondimenti necessari a collocare quei frammenti nel contesto storico appropriato e a riflettere sugli effetti di quelle vicende nel presente. I manuali ricoprivano diverse epoche storiche ed erano stati pubblicati in decenni diversi, dai manuali degli anni '70 composti esclusivamente da testi scritti a quelli più recenti corredati di fotografie e collegamenti ipertestuali. Il laboratorio ha inteso provocare una prima riflessione critica proprio attraverso il riscontro della difficoltà, se non impossibilità, di ricavare da quei manuali informazioni e interpretazioni complesse sul fenomeno coloniale. Come prevedibile, infatti, nella grande maggioranza dei casi le informazioni rinvenute sono state molto scarse, parziali, se non completamente assenti. La frustrazione derivante dalla relativa "impraticabilità" dei manuali di fronte ai frammenti ricevuti ha generato uno straniamento e aperto uno spazio di pensabilità per la violazione della sacralità del libro di testo attraverso pratiche creative che evidenziassero e

sovvertissero gli effetti di verità prodotti dai testi. L'obiettivo era di permettere il superamento di una modalità di lettura passiva e nozionistica da parte di un soggetto cosciente che si percepisce come estraneo e distaccato rispetto a ciò che va a conoscere e di stimolare, quindi, una comprensione della dimensione costruttiva dei saperi storico-geografici e una messa a fuoco del proprio essere posizionati di fronte a quei saperi e alle eccedenze rappresentate dalle schede.

Al termine della fase di esplorazione dei testi, abbiamo chiesto di selezionare alcune pagine da fotocopiare e utilizzare nella successiva fase di elaborazione creativa del laboratorio. Anche in assenza di contenuti direttamente collegabili a quelli riportati nelle schede – la maggioranza dei casi – è stato chiesto di scegliere quelle pagine che, se non altro per collocazione spazio-temporale, avrebbero potuto rappresentare il luogo opportuno dove ospitare un approfondimento sull'argomento oppure quelle che, mettendo in luce alcuni aspetti, ne oscuravano indirettamente altri o, infine, quelle che anche solo evocativamente potessero connettersi con il tema della scheda.

La visita alla mostra

Prima, però, di passare alla fase creativa del laboratorio, abbiamo invitato i partecipanti a visitare la mostra *L'Inarchiviabile – radici coloniali strade decoloniali*, in modo da esporli a opere artistiche che non miravano a produrre narrazioni chiuse, onnicomprensive e rassicuranti di un passato lontano, bensì a interpellare, attraverso oggetti, simboli, immagini criptiche, opache, scomode, il passato coloniale e i suoi effetti nel presente. Coerentemente con l'idea di stimolare nei partecipanti la messa a fuoco del proprio posizionamento di fronte alla questione coloniale e postcoloniale, gli operatori di Amm non aprivano la visita guidata alla mostra con la "spiegazione" delle opere esposte, ma prima invogliavano i partecipanti a proporre le loro interpretazioni personali, di condividere liberamente le

emozioni e le associazioni di idee che le opere suscitavano in loro e anche di elaborare percorsi interpretativi collettivi. Solo in un secondo momento, sono state fornite le informazioni sulle artiste e gli artisti, sulle loro intenzioni e sui significati da loro attribuiti alle proprie opere. Lo scopo era, ancora una volta, di rendere esplicito e proficuo lo smarrimento di fronte a frammenti “inarchiviabili”. Contrariamente a quanto ipotizzato nelle fasi iniziali di elaborazione del laboratorio, in cui visita e attività laboratoriale erano concepiti come momenti contigui ma distinti, successivamente abbiamo pensato che sarebbe stato più proficuo collocare temporalmente la visita alla mostra *dentro* l’attività laboratoriale, pur conservando una certa autonomia tra di esse. I motivi erano due. Uno logistico-operativo: durante la visita, uno dei nostri operatori avrebbe avuto il tempo di fotocopiare le pagine dei manuali individuate dai partecipanti; l’altro, più importante, di carattere metodologico: l’esposizione alle opere, infatti, era stata pensata anche come momento d’ispirazione per le attività immediatamente seguenti, basate, come abbiamo già accennato, sull’idea di “evidenziare l’assenza” di ciò che può essere scomodo o controverso attraverso delle pratiche artistiche.

La rielaborazione creativa⁸¹

Rientrati in aula, i partecipanti sono stati invitati a elaborare artisticamente, con la tecnica dello *stop-motion*, la propria esperienza conoscitiva fatta nella prima parte del laboratorio e durante la visita alla mostra. Ogni gruppo era collocato in una postazione composta da una lavagna/espositore, su cui era attaccato un grande foglio di cartoncino beige, delle sedie e un tavolino a cui era agganciato un braccetto a cui fissare un telefono cellulare per le riprese. Durante la mostra un operatore aveva distribuito in ogni postazione le fotocopie ingrandite delle pagine selezionate dai manuali e

⁸¹ Sui metodi creativi come modalità di co-costruzione di saperi nelle scienze sociali cfr., tra gli altri, Giorgi, Pizzolati, Vacchelli (2021). Sui metodi visuali in particolare vedi Frisina (2013) e (2016).

delle schede/frammenti corrispondenti a quel gruppo. Pennarelli, fogli di cartoncino colorato, forbici, colla, nastro adesivo e altri materiali di cancelleria erano a disposizione di tutta la classe su un carrello.

Immagine 18



L'inizio della fase creativa. Copyright Goethe-Institut e AMM, foto di Zakaria Mohamed Ali

All'inizio di questa fase, Juan Pablo Etcheverry – esperto di animazione – dava una dimostrazione di base sulla tecnica dello *stop-motion* e sul funzionamento dell'app per smartphone *Stop Motion Studio* (che gli studenti erano stati preventivamente invitati a scaricare), facendo qualche esempio visualizzabile in diretta con l'ausilio di una lavagna elettronica. Un aspetto cruciale, sottolineato durante la dimostrazione, era che i partecipanti assecondassero, nello scatto dei fotogrammi, la fluidità del processo creativo, senza predeterminare sin dall'inizio il suo esito.



Un gruppo di studentesse prepara i materiali per l'animazione *stop-motion*. Copyright Goethe-Institut e AMM, foto di Zakaria Mohamed Ali

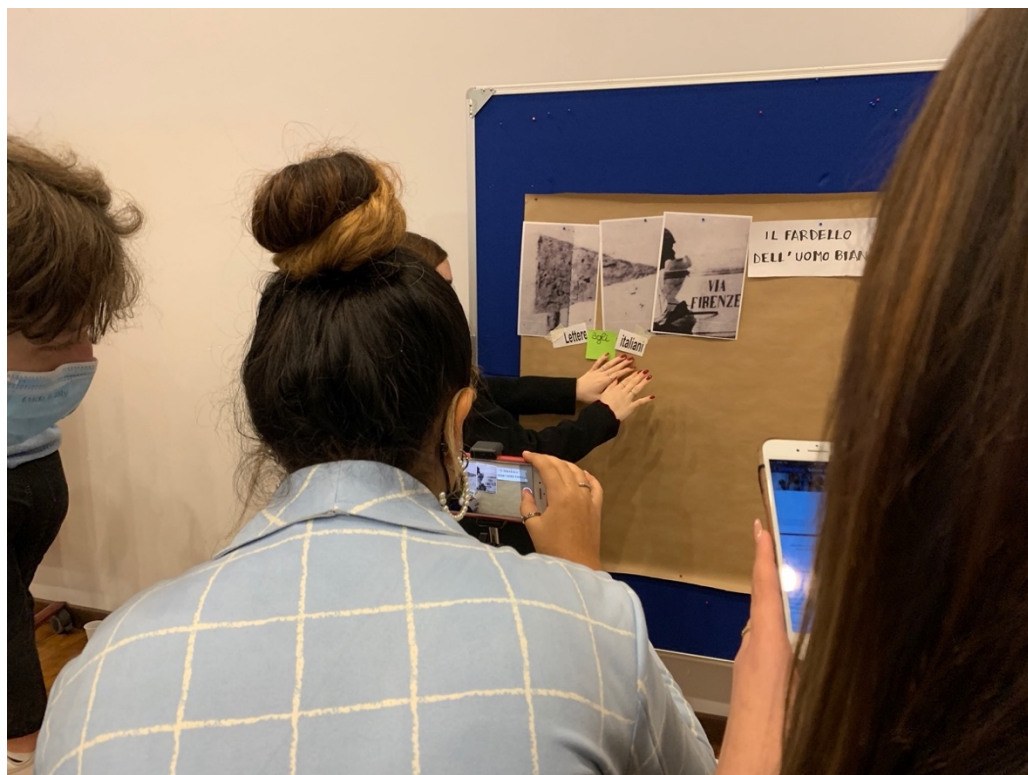
Ogni gruppo ha avuto a disposizione circa quaranta minuti per realizzare le animazioni. L'idea era di partire con uno spunto, un'idea, e iniziare il percorso sviluppandolo *in itinere*. Una persona era incaricata di scattare le foto, mentre gli altri fissavano gli elementi ritagliati, colorati, o le parti di testo evidenziate o cancellate, aggiungendo man mano segni, scritte, disegni sul foglio di sfondo, fermandosi, tra uno scatto e l'altro, a riflettere sulla direzione da prendere. Al termine del lavoro, le persone incaricate di scattare le foto salvavano i file e li inviavano a un indirizzo e-mail dedicato, da cui Juan Pablo poteva scaricarli e assemblarli aggiungendo una musica. Nel frattempo, l'altro operatore – Zakaria Mohamed Ali o, in alcuni laboratori, Ilaria Migliaccio o Gianluca Gatta – realizzava delle brevi interviste video di un paio di minuti, in cui ogni gruppo illustrava il proprio lavoro e esprimeva delle valutazioni sugli effetti dell'attività appena svolta.

Immagine 20



Riprese in stop-motion. Copyright Goethe-Institut e AMM, foto di Zakaria Mohamed Ali

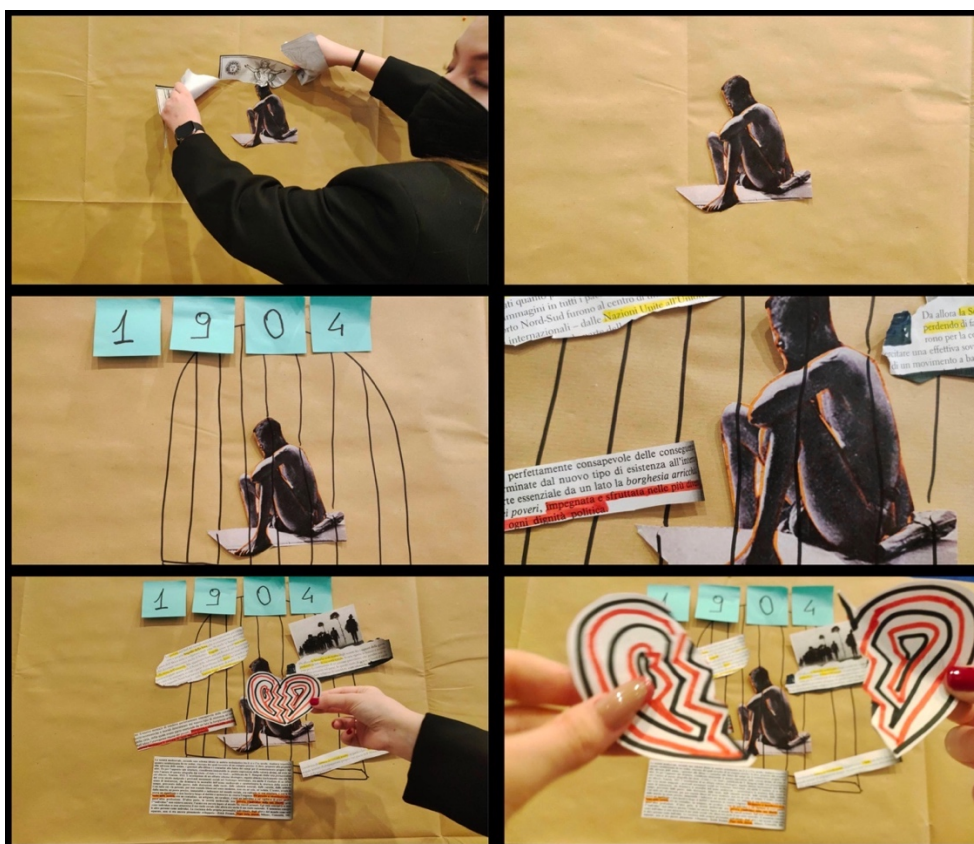
Immagine 21



Riprese in *stop-motion*. Copyright Goethe-Institut e AMM, foto di Zakaria Mohamed Ali

Infine, il laboratorio si chiudeva con una visione collettiva delle animazioni sulla lavagna elettronica, in modo da consolidare l'esperienza fatta e incentivare il più possibile l'avvio di una riflessione duratura sulle questioni affrontate, a partire da e oltre il laboratorio. I lavori di gruppo hanno consentito di elaborare delle vere e proprie "animazioni riflessive" dei materiali assemblati su carta, in modo da rendere conto dei processi creativi di pensiero adottati dai gruppi. Come risulta dai commenti scritti rilasciati al termine del laboratorio, molti dei partecipanti sono rimasti sorpresi dai piccoli prodotti artistici che hanno realizzato, e soprattutto dal fatto che quell'attività li avesse condotti a scoprire, e trascendere, le idee consolidate sull'alterità coloniale e postcoloniale con cui avevano inconsapevolmente iniziato il laboratorio.

Immagine 22



Sequenza tratta da uno dei video *stop-motion* realizzati dai partecipanti. Copyright

Goethe-Institut e AMM.

3.4. Osservazioni conclusive

La strada che si profila per chi vuol fare educazione al pensiero anticoloniale, appoggiandosi sia su documenti visivi che di altro tipo, appare davvero complessa, ma appassionante: dalle nostre esperienze, svolte sia collaborativamente che individualmente in città e contesti diversi, emerge l'affresco di una generazione – parliamo degli adolescenti – sensibile alle dinamiche memoriali, più alfabetizzata ai temi dei diritti e della giustizia sociale della precedente, interessata a scendere in piazza e capace di farlo, che sia per i *#Fridays for future* o per altre occasioni (per esempio, le manifestazioni legate alla gestione della scuola durante la pandemia). Il vocabolario coloniale sta pian piano entrando nelle scuole, nei libri di testo, nell'uso comune⁸². Certo, il cammino è lungo e le consapevolezze da metabolizzare complesse, ma la risposta delle classi a *Transcultural attentiveness* parla di una notevole curiosità da parte dei e delle docenti, e di una simmetrica apertura da parte dei loro studenti e studentesse.

In prospettiva futura, sarebbe interessante concepire un progetto-pilota della durata di un intero anno scolastico, chiamando intorno al tavolo le diverse discipline per riflettere su questioni di metodo e di sguardo, al di là degli specifici contenuti. Crediamo che la dinamica della relazione fra la scuola e un ente “esterno”, nonché la mediazione di specialisti con formazioni a loro volta interdisciplinari, possano costituire una leva potente per mettere in bilico gli assunti lineari su cui sono ancora costruite molte narrazioni, gli stereotipi e gli automatismi che si riflettono nel linguaggio e negli atteggiamenti quotidiani, la lettura stessa della società in cui tutti e tutte noi agiamo, soggetti politici ben prima di poter votare.

⁸² Una delle attività che gli adolescenti svolgeranno durante la 23 Triennale di Milano, proposta da ABCittà, riguarda proprio un debate sulla “colonizzazione dello spazio” e le questioni morali che questa “conquista” implica.

Sarebbe importante agire in una dimensione di interrelazione fra istituzioni che si occupano di formazione e costruzione del sapere e delle identità delle cittadine e dei cittadini, per capire in che modo riproducano una cultura coloniale non solo nei loro contenuti (programmi scolastici o patrimoni culturali), ma nella loro stessa struttura. In questo senso, scuola, università e museo potrebbero essere terreni di reciprocità, di confronto e sperimentazione di pratiche e sguardi critici sui razzismi contemporanei, in una sorta di laboratorio anticoloniale permanente, in cui le istituzioni stesse siano le prime a mettersi profondamente in discussione e in ascolto. I musei, in particolare, hanno davanti a loro un'occasione senza precedenti: quella di offrirsi come oggetti di studio allo sguardo di giovani cittadine e cittadini. Spesso la visita al museo antropologico o etnografico è una delle attività basilari nell'offerta formativa e nella programmazione scolastica. La maggior parte di questi musei fanno fatica ad affrontare in profondità le questioni coloniali nei loro allestimenti, nelle narrazioni, nelle scelte espositive. L'articolazione dei musei etnografici e antropologici in Italia è molto complessa: alcuni sono comunali, altri ministeriali, altri ancora universitari, per lo più gestiti da dipartimenti di antropologia fisica. Spesso, dunque, abbiamo di fronte non solo una forte eterogeneità nelle esposizioni e nelle narrazioni, ma anche una difficoltà a rileggere in modo critico le eredità coloniali presenti a ogni livello nei musei (dai patrimoni, agli allestimenti, alla comunicazione, al personale che lavora nei musei stessi). Sarebbe fondamentale che le visite scolastiche all'interno di questi musei venissero svolte con la mediazione critica di persone esterne (o interne) ai musei stessi, specializzate negli studi e nell'educazione decoloniali, e che le visite stesse non fossero un'occasione una tantum, in cui gli studenti e le studentesse vengono invitate a ricevere un sapere. Potrebbe essere interessante consolidare delle relazioni stabili e durature fra scuola e museo, che permettano di sviluppare progettualità estese, in cui proporre attività e azioni realizzate dagli stessi studenti e studentesse, sostenuti da

mediatori/mediatrici, come AMM nel caso delle attività didattiche di questo progetto.

Per AMM l'esperienza nell'ambito del progetto *Transcultural attentiveness* ha permesso di rafforzare – concettualmente e praticamente – il nesso tra migrazioni contemporanee, antirazzismo, decolonialità e pratiche di autonarrazione nelle proprie attività educative. Queste sono state avviate nel 2015 con la didattizzazione di uno dei film documentari prodotti da AMM sulla violenza razzista in Italia⁸³. A partire da e oltre il kit di *Va' Pensiero*, AMM ha sviluppato un approccio flessibile alla didattica antirazzista con il progetto cornice *A scuola dell'Altro*, attraverso il quale ha realizzato diversi laboratori di autonarrazione costruiti sull'incontro tra materiali d'archivio e contesti d'intervento. Più recentemente, nell'ambito del progetto *DiMMi. Diari Multimediali Migranti* – concorso diaristico, lanciato dall'Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano (Ar) insieme a una rete di altre realtà, destinato a raccogliere le memorie delle esperienze migratorie contemporanee verso l'Italia⁸⁴ – AMM ha realizzato un documento con materiali e spunti didattici a partire dai diari dell'archivio⁸⁵.

Inoltre, dal 2021 AMM è tra i partner di *Ithaca. Interconnecting Histories and Archives for Migrant Agency*, un progetto Horizon 2020, coordinato dall'Università di Modena e Reggio Emilia, che ha l'obiettivo di incrociare (auto)narrazioni delle migrazioni tra Europa e Mediterraneo con un'ottica

⁸³ Il film *Va' Pensiero. Storie Ambulanti* di Dagmawi Yimer (Italia 2013, 55') – <<https://www.archiviomemoriemigranti.net/film/produzioni-amm/va-pensiero-storie-ambulanti>> (14 luglio 2022) – è stato trasformato in un kit didattico, realizzato in collaborazione con Giunti Scuola, che a partire da fatti e ambientazioni del film – due episodi di grave violenza razzista accaduti a Milano e Firenze tra il 2009 e il 2011 – sviluppa un percorso didattico su diversità, razzismi, spazio urbano, posizionamento e racconto di sé:

<<https://www.giuntitvp.it/catalogo-e-novita/progetti-didattici/va-pensiero-storie-ambulanti>> (14 luglio 2022).

⁸⁴ <<https://www.dimmidistoriemigranti.it>> (15 luglio 2022).

⁸⁵ Il kit è scaricabile gratuitamente qui:

<<https://www.dimmidistoriemigranti.it/dimmi-di-storie-migranti-materiali-e-spunti-didattici>> (15 luglio 2022).

di lungo periodo che tiene insieme migrazioni storiche, a partire dal tardo Medioevo, con quelle contemporanee⁸⁶. Nell'ambito del progetto sono analizzate anche le tensioni tra documenti e archivi, da un lato, e soggettività e vive voci, dall'altro. In quest'ottica, il rapporto tra materiali d'archivio e vita sociale risulta centrale, soprattutto se declinato in termini di proposte educative. Ci auspichiamo che progetti del genere riescano sempre più a dialogare tra loro e mettersi in relazione con i contesti educativi, che dovrebbero essere sempre più concepiti come contesti di co-ricerca e co-produzione dei saperi e non come semplici destinatari di contenuti prestabiliti. Altri progetti sono stati nel frattempo presentati e ci auguriamo che l'enorme attenzione mostrata dalle studentesse e dagli studenti riceva risposte articolate e di lungo periodo⁸⁷.

Bibliografia

Afis. Direzione Centrale delle Scuole Elementari (1951). *Alba radiosa. Primo libro di Italiano per i Somali*. Roma: Angelo Signorelli.

Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*. Torino: Einaudi.

Alessandri, L. (2021). *Il debate e la didattica: un laboratorio di democrazia. Riflessioni sulla scuola*. Pavia: Blonk.

Ali Farah, U.C. (2021). *Le stazioni della luna*. Roma: 66thand2nd.

Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al. Edizioni.

⁸⁶ <<https://ithacahorizon.eu>> (15 luglio 2022).

⁸⁷ Per richiedere informazioni sulle pratiche educative di AMM o proporre eventuali laboratori, scrivere a: segreteria@archiviomemoriemigranti.net

- Azoulay, A.A. (2019). *Potential History. Unlearning Imperialism*, London-New York: Verso.
- Bacci, B. (1912). *La guerra libica descritta nelle lettere dei combattenti*. Firenze: Bemporad.
- Bile, S., Roman, A., Sainte-Rose, D. (2011). *Paroles d'esclavage: les dernieres témoignages*. Saint-Malo: Ed. Pascal Galodé.
- Borghesi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. (2021). *Il debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- Colonnelli, S. (2015). Il soldato italiano alla guerra moderna. La campagna di Libia descritta nelle lettere dei combattenti (1911-1912). *Italies*, 19, 15-36. <<https://journals.openedition.org/italies/5093>> (6 luglio 2022).
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano: Pearson.
- Eddo-Lodge, R. (2021). *Perché non parlo più di razzismo con le persone bianche*. Roma: e/o edizioni.
- Frisina, A. (2013). *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*. Torino: UTET.
- Frisina, A. (2016). *Metodi visuali di ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Gabrielli, G. (2012). Colpevole di lesa razzismo. Una sentenza per il reato di unione di indole coniugale tra cittadini e sudditi. *Anuac*, 1, 7-16.
- Gandolfo, F. (2015). *Il museo coloniale di Roma*. Roma: Gangemi.
- Gappah, P. (2019). *Oltre le tenebre*, Milano: Guanda.
- Gatta, G. (2019). Autonarrazione e antirazzismo nelle pratiche didattiche dell'Archivio delle memorie migranti, in Tudisca, V., Pelliccia, A., Valente, A. (a cura di). *Imago migrantis: migranti alle porte dell'Europa nell'era dei media*. Roma: CNR-IRPPS e-Publishing, 145-156.

- Giorgi, A., Pizzolati, M., Vacchelli, E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Grechi, G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Milano: Mimesis.
- Guermanti, M.P. (2021). *Decolonizzare il patrimonio. L'Europa, l'Italia e un passato che non passa*. Roma: Castelvecchi.
- Haeckel, J.J. (a cura di) (2021), *Everything Passes Except the Past. Decolonizing Ethnographic Museums, Film Archives, and Public Space*. London: Goethe Institut-Sternberg Press.
- hooks, b. (2018). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu edizioni.
- Krings, F. (2022). *L'arte: uno strumento per imparare a dialogare*. Goethe-Institut, febbraio 2022, <<https://www.goethe.de/ins/it/it/kul/gsz/tka/22748719.html>> (6 luglio 2022).
- Leiris, M. (2020). *L'Africa fantasma*. Macerata-Milano: Quodlibet/Humboldt (ed. orig. francese 1934).
- Livingstone, D. (1874), *The Last Journals of David Livingstone* (a cura di H. Waller). London: John Murray.
- Obasuyi, O.Q.D. (2020). *Corpi estranei. Il razzismo rimosso che appiattisce le diversità*. Gallarate: People.
- Palma, S. (1999). *L'Italia coloniale*. Roma: Editori Riuniti.
- Pisanty, V. (2020). *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*. Milano: Bompiani.
- Pollard Smith, J. (2014). *Don't Call Me Lady: The Journey of Lady Alice Seeley Harris*. Bloomington: Abbott Press.
- Prosperi, A. (2021). *Un tempo senza storia*. Torino: Einaudi.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari: Laterza.

Sarr, F., Savoy, B. (2018). *The Restitution of African Cultural Heritage. Toward a New Relational Ethics*, novembre 2018, <<http://restitutionreport2018.com>> (6 luglio 2022).

Sassoon, D. (2019). *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*. Milano: Garzanti.

Sharpe, C. (2016). *In the Wake. On Blackness and Being*. Durham-London: Duke University Press.

Szyborska, W. (2009). *Museo, in La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*. Milano: Adelphi.

Whitehead, C. (2017). *La ferrovia sotterranea*. S.l.: Sur.

Woberg S. (2022). *La restituzione è come la caduta del muro*. Goethe-Institut. Giugno 2022. <<https://www.goethe.de/ins/it/it/kul/gsz/tka/23026905.html?fbclid=IwAR0PIQJu9Pd9oAdbGx8dDqfea0typsXhhoToCbDtyomISJ9E-b1yl7YiMRg>> (6 luglio 2022).

Wu Ming 2 (2021). *Una mappa per ricordare i crimini del colonialismo italiano*. Internazionale. 15 febbraio 2021. <<https://www.internazionale.it/opinione/wu-ming-2/2021/02/15/mappa-colonialismo-italiano>> (6 luglio 2022).

Capitolo 4

La tratta atlantica a scuola

Gianluca Gabrielli

Istituto Comprensivo 5 Bologna

4.1 In piazza per Floyd dopo il lockdown

Il 6 giugno 2020 piazza Maggiore a Bologna si è riempita di ragazze e ragazzi che manifestavano in occasione della morte di George Floyd. Dopo i primi mesi di lockdown questi giovani riportavano i propri corpi nello spazio pubblico e riprendevano la parola per esprimere la propria indignazione nei confronti dell'ennesimo episodio di razzismo endemico statunitense verso persone della comunità afrodiscendente. Il movimento Black lives matter cresciuto oltre Atlantico trovava una prima declinazione anche tra le studentesse e gli studenti della penisola.

Se guardiamo alla storia dei contenuti didattici veicolati dalla scuola italiana ci accorgiamo subito che anche tra gli anni Sessanta e settanta, quando si fecero spazio molte sensibilità antirazziste, l'obiettivo polemico principale era il razzismo statunitense, la discriminazione ancora fortissima in quel paese nei confronti dei diritti degli afroamericani. I discorsi di Martin Luther King, le poesie di Geraldo Bessa-Victor, le pagine narrative di Richard Wright, in alcuni casi anche i testi di Malcolm X, entrarono con forza tra i contenuti delle antologie rinnovate e catalizzarono l'affermazione dell'antirazzismo tra i contenuti fondamentali di una scuola aperta al cambiamento. Allo stesso tempo però la critica al razzismo italiano faticava molto di più a trovare spazio nelle antologie e nei libri di storia (ad esempio le leggi razziste promulgate negli anni Trenta in Etiopia, ma anche il razzismo antimeridionale che si dispiegava al presente contro gli immigrati nelle città del Nord Italia). Potremmo dire, da una parte, che **era più facile**

criticare il razzismo degli altri (degli Stati Uniti) che fare i conti con il razzismo autoctono. D'altronde, proprio questa stagione di impegno e di conoscenza delle lotte per i diritti civili altrui diede forza anche ai più difficili percorsi di critica del colonialismo nostrano e favorì una crescita della sensibilità verso le nuove forme di razzismo.

Quella giovane piazza italiana in nome di Black lives matter quindi è una promessa rispetto al futuro. Non è più una piazza – come potevano essere quelle degli anni Settanta – di genealogia quasi interamente autoctona. I nonni e le nonne di molti di quei ragazzi non sono italiani. È una piazza che ricalca la nuova composizione delle classi della scuola italiana – con sempre maggiori legami con l'Asia, l'Africa e le Americhe. In fondo anche la lotta per i diritti civili e sociali degli afroamericani e degli ispanici negli States è sempre meno lontana, ci parla sempre di più, è sempre più capace di cambiare il nostro sguardo anche sulla società italiana di oggi, di aiutarci a riconoscere i “nostri” razzismi.

Qual è il compito della scuola in questo contesto? Sicuramente può intervenire su questa sensibilità e fornire ai giovani strumenti e opportunità culturali utili a comprendere la “genealogia” di episodi drammatici come quello accaduto a Floyd. Anche perché questi temi di grande sensibilità internazionale suscitano nei giovani una preziosa motivazione a capire e a ricercare che sarebbe un grande peccato lasciare cadere.

4.2 Perché una mostra sulla tratta atlantica a Bologna

Una risposta – non scolastica ma rivolta soprattutto alla scuola – è stata la **mostra “Schiavitù e tratta: vite spezzate tra Africa e Americhe”**, esposizione curata da un gruppo di ricercatrici e ricercatori coordinati dalla biblioteca Cabral di Bologna ed allestita tra aprile e maggio del 2022. Il tema è quello della **Tratta atlantica, raccontata nelle sue tappe storiche dal Cinquecento agli ultimi anni del XIX secolo.** Accanto alla declinazione

temporale l'allestimento ha proposto una disposizione dei documenti e delle immagini tale da far seguire ai visitatori il “viaggio terribile” dall'Africa alle Americhe degli schiavizzati - uomini, donne e bambini – considerati alla stregua di un “bene mobile” soggetto a proprietà privata. Dalle razzie e dalla deportazione e prigionia in Africa, alla reclusione nei forti per il carico sulle navi, al viaggio in mare stivati nelle navi in condizioni al limite della sopravvivenza, allo sbarco e alla vendita in un continente sconosciuto forzati con violenza al lavoro. D'altronde i documenti esposti intendono “ridare voce, corpo e identità a uomini e donne che alla violenza della deportazione del Middle Passage, la traversata atlantica, risposero facendosi protagonisti della propria storia: resistendo, ribellandosi, fuggendo... battendosi per l'abolizione della tratta. E contribuendo in modo decisivo a contaminare e plasmare la cultura e la politica dei mondi schiavisti”.

La mostra ha avuto quindi un'impostazione didattica e divulgativa. Si rivolgeva a un pubblico non specialista, e in particolare è stata **pensata per docenti e studenti “interessati a capire e studiare le radici storiche di fenomeni contemporanei come il persistere del razzismo e della discriminazione razziale”** (Biblioteca Cabral, 2022). L'intento divulgativo non doveva però perdere di vista l'esigenza di descrivere la complessità del sistema commerciale schiavistico, la sua importanza per la crescita del sistema capitalistico occidentale, l'alleanza e la complicità tra i trafficanti e i potentati africani da un lato e gli Stati, i banchieri e i piantatori europei dall'altro, i collegamenti con gli altri circuiti di commercio di schiavi preesistenti e coevi, il legame con l'invenzione del concetto scientifico di “razza” e con l'ordine gerarchico fondato sulle categorie di “bianco” e “nero”. La partecipazione delle scuole è stata rilevante e una serie di

materiali sono a disposizione nel sito della biblioteca Cabral per i docenti e gli studenti e studentesse⁸⁸.

4.3 Ma come viene insegnata oggi la tratta?

Come entra nelle scuole di oggi in tema della tratta atlantica e il tema della storia della schiavitù in generale? Non è facile avere riscontri di questo tipo che siano attendibili. Occorrerebbe condurre una ricerca intervistando e osservando un numero significativo di insegnanti e studenti di diversi gradi e tipologie di scuola. Una ricerca così strutturata – in un modo simile hanno lavorato i ricercatori e le ricercatrici dell'INRP francese - però richiederebbe fondi ed energie non attualmente disponibili. Per questa ragione ho scelto una via alternativa, più artigianale e approssimativa, che possa comunque permettere di trarre alcune informazioni generali, indiziarie, su **come l'argomento della tratta atlantica probabilmente viene trattato nelle scuole italiane.**

Ho scelto di fare lo spoglio di un certo numero di **libri di testo di storia adottati nelle scuole secondarie di primo grado**⁸⁹. In quella scuola, infatti, si affronta la cosiddetta “storia generale” in continuità verticale con la quarta e quinta classe della scuola primaria. Nei “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado” tra l'altro è compreso “Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico” (Ministero dell'Istruzione, 2012). Con le *Indicazioni ministeriali* così strutturate l'onere della scelta dei contenuti e della loro ripartizione nel tempo ricade sugli insegnanti, che però, per consuetudine, seguono per la maggior parte la ripartizione prodotta dai diversi manuali adottati. **Solitamente, quindi, lo studio**

⁸⁸ I materiali di accompagnamento alla mostra (percorsi bibliografici, playlist e dispensa) sono reperibili al http://www.centrocabral.com/2118/Schiavit%C3%B9_e_tratta_vite_spezzate_tra_Africa_e_Americhe link

⁸⁹ L'elenco dei testi è consultabile all'indirizzo:

<https://drive.google.com/file/d/1kBvqzm4FH2uUs60FTS29G91dfnilSijY/view?usp=sharing>

della tratta atlantica che si dispiega tra il XVI e il XIX secolo viene affrontato in classe seconda. Analizzare i contenuti presenti all'interno dei libri di testo di seconda mi è quindi parso utile a farsi un'idea su ciò che può venire scelto come base dai docenti per affrontare questo tema. Questi volumi si rivolgono a ragazze e ragazzi che affrontano per la prima volta i temi della storia generale e per evidenti motivi didattici propongono una articolazione dei contenuti sintetica e caratterizzata da una complessità contenuta. Inoltre – a differenza dei testi per le scuole secondarie di secondo grado – questi volumi hanno una paginazione abbastanza limitata e simile tra loro, inducendo le autrici e gli autori ad operare una significativa sintesi dei contenuti. Così nella comparazione si riesce a cogliere abbastanza bene quali scelte vengono operate, i vuoti e i pieni, la rilevanza di alcuni temi o di altri, mentre nei testi per la secondaria di secondo grado a volte la disponibilità di spazio convince gli autori ad aggiungere pagine e approfondimenti per lasciare ai docenti l'onere di scegliere quali parti del contenuto privilegiare.

4.4 La tratta nei libri di testo di storia delle scuole secondarie di primo grado

Nei manuali delle scuole secondarie di primo grado la tratta atlantica occupa quasi sempre paragrafi dedicati e in alcuni casi costituisce l'ossatura di interi capitoli. La rilevanza, quindi, è riconosciuta dagli estensori dei testi. Solitamente è collocata tra il XVII e XVIII secolo. Per spiegare l'emergere della tratta **la spiegazione prevalente è economica, come risposta alla crisi demografica nelle Americhe provocata dalle malattie portate dai colonizzatori e dal disumano sfruttamento delle popolazioni locali.** Non sono mai affrontate le ragioni che hanno spinto i mercanti europei a rivolgersi proprio in Africa per il reperimento di schiavizzati, in questo modo creando

quasi un'implicita corrispondenza naturale tra nero e schiavo. Andiamo però un po' nel dettaglio.

I riferimenti alla storia pregressa dell'Africa sono molto rari. In questo modo però **si rischia di riproporre l'idea ottocentesca dell'Africa come continente senza storia fino a quando gli europei iniziano ad esplorarla, a trafugarne le risorse, a conquistarla.** Un corollario di questa scarsa attenzione all'Africa nell'epoca precedente alla tratta è la povertà di informazioni sia sull'istituzione della schiavitù preesistente nel continente, sia sulle altre rotte schiaviste, quella transahariana e quella dell'Oceano indiano. In questo modo **si rischia di avvalorare - pur senza intenzione - l'identificazione del continente come unico e “naturale” fornitore di schiavizzati nel mondo moderno e del nero come colore della schiavitù** – che sono i principali prodotti simbolici dei secoli di tratta che stanno alla base della costruzione del razzismo coloniale e che ancora oggi sono stereotipi difficili da smontare (Coquery-Vidrovitch 2010; Michel 2021).

Il middle passage o passaggio di mezzo – dalla cattura o riduzione in schiavitù in Africa alla vendita nelle Americhe – viene trattato solo nella metà circa dei testi; in alcuni casi le tappe vengono solamente accennate, in altri il racconto è supportato da alcune **fonti iconografiche oramai divenute emblematiche** (la stiva delle navi con la disposizione degli schiavi per ottimizzare la portata delle “merci umane” a scapito delle loro condizioni di sopravvivenza – vedi figura 1 - o le catene) o da “diorami” disegnati che riproducono l'imbarco africano o lo sbarco e la vendita in un porto americano. Viene da pensare che gli elementi del middle passage possano essere valorizzati maggiormente di come lo sono ora, facendo attenzione però a non sottolineare solamente gli aspetti disumani e di sofferenza o spesso truculenti che caratterizzarono questi viaggi terribili; **uno dei rischi delle narrazioni consiste infatti nel trasformare gli schiavizzati in vittime assolute e inerti di un universo onnipotente,**

mentre la cattura e il viaggio furono accompagnati da episodi di resistenza attiva e passiva e di aperta ribellione che è importante non escludere dalla narrazione. Vicende come quella della nave **Amistad** (divenuta anche film per la regia di Steven Spielberg nel 1997) ci ricorda che, nonostante la sottomissione schiacciante, dove se ne crearono le condizioni presero forza azioni di lotta e di liberazione. Per avere memoria delle ribellioni e resistenze degli schiavizzati è prezioso il contributo di **Marcelo D'Saete che ha pubblicato il graphic novel "Cumbe"** di cui alleghiamo a fine capitolo alcune tavole pubblicate dall'editore "Becco Giallo" (che ringraziamo per la preziosa concessione).

Rarissima risulta la presenza di brani con le testimonianze di ex schiavizzati. Questa scelta salta all'occhio per varie ragioni. Da una parte l'ascolto diretto della "voce" di chi ha subito questa terribile storia è cosa talmente preziosa e rara che emerge immediatamente sia l'alto valore storiografico del documento sia la sua capacità didattica di comunicare e di suscitare interesse. Le parole di uno schiavizzato o di una schiavizzata che, usciti dal percorso infernale della tratta, raccontano la loro esperienza producono immediatamente un interesse che facilmente può poi venire volto alla comprensione delle caratteristiche più generali e complesse della tratta. **Si tratta dell'uso diretto di una fonte storica che aggiunge qualità allo studio del passato; ovviamente la portata della testimonianza potrà venire chiosata da riflessioni di contestualizzazione e critica delle fonti, ma certamente non andrebbe ignorata come molti volumi fanno.** Anche semplicemente queste frasi dalla **biografia di Olaudah Equiano** possono mutare completamente lo spirito con il quale si va a leggere un capitolo di storia

Le prime cose che si presentarono ai miei occhi quando arrivai alla costa furono il mare e una nave negriera, che era alla fonda in attesa del suo carico. Ciò mi riempì di uno stupore che ben presto si tramutò in terrore quando fui condotto a bordo. Immediatamente parte

dell'equipaggio cominciò a toccarmi e a lanciarmi in aria per vedere se ero in buone condizioni fisiche, convincendomi così di essere finito in un mondo di spiriti maligni che mi avrebbero ammazzato. Convinzione questa che la loro carnagione tanto diversa, i loro capelli lunghi e la lingua che parlavano (molto dissimile da qualsiasi lingua udita fino a quel momento) contribuirono a confermare. Tale era infatti l'orrore delle mie idee e paure in quel momento che, se avessi posseduto diecimila mondi, me ne sarei volentieri separato per scambiare la mia condizione con quella del più umile schiavo del mio paese. Quando sulla nave mi guardai attorno e vidi una grande fornace o un calderone in ebollizione, una moltitudine di negri di ogni sorta incatenati assieme e sul viso di ognuno un'espressione di scoramento e dolore, non ebbi più alcun dubbio circa la mia sorte e del tutto sopraffatto dalla paura e dall'angoscia mi accasciai sul ponte e svenni. (Equiano, 2008, 40)

Sono parole che narrano l'esperienza di una persona che quando fu catturata era un bambino e che a distanza di tanti anni ricorda la propria infanzia drammatica; **molti schiavizzati al momento della cattura erano bambini e bambine, coetanei delle studentesse e degli studenti che oggi leggono quelle parole**, e questo elemento va sottolineato nel momento della lettura perché aggiunge un elemento importante alla ricezione del testo.

La voce diretta è importante non solamente per quanto riguarda le testimonianze degli ex schiavizzati, ma anche quella degli schiavisti, dei mercanti perché l'accesso diretto alle fonti è sempre portatore di interesse e motivazione.

Come accennato prima **altri elementi quasi completamente assenti dai volumi sono le informazioni sulle resistenze che presero corpo nelle Americhe**. Non solo quelle individuali quindi (e il romanzo di Tony Morrison *Amatissima*, che reinterpreta narrativamente la storia della schiava fuggiasca Margaret Garner, ci ricorda che queste tematiche attraversano i confini delle materie scolastiche), **ma anche quelle collettive: le rivolte, i tentativi di fuga, i cosiddetti marronages** che hanno accompagnato la vita delle popolazioni afrodiscendenti nelle

Americhe. Il termine *maroon* indicava le persone che fuggivano dalle piantagioni e andavano a creare comunità indipendenti con proprie istituzioni ai margini delle società schiaviste, durando a volte poche settimane, altre volte per molti decenni. Questi aspetti rivestono una grande importanza non solo per una corretta ricostruzione storica del fenomeno ma anche per confutare l'immagine di vittime silenziose ed inerti che viene proiettata sugli schiavizzati della tratta e che costituisce uno stereotipo difficile da scalfire.

Alcune di queste sottovalutazioni sono d'altronde figlie di sottovalutazioni generali della storiografia. Basti pensare alla quasi completa assenza dai libri della **rivoluzione di Haiti**, una rivolta partita a Santo Domingo nel 1791 e guidata dall'ex schiavo Toussaint Louverture che giunse a produrre l'indipendenza del paese nel 1804. A valle di questa rivoluzione cadeva la certezza (coloniale) che gli schiavizzati di origine africana non sarebbero stati capaci di lottare e ottenere la propria libertà. Nasceva il primo Stato nero moderno (Traverso, 2021).

Infine, un altro stereotipo del presente trae forza da un'altra debolezza dei libri di testo: il silenzio sull'identità culturale degli schiavizzati deportati. Pur ignorati dai manuali, furono molti gli apporti culturali che le persone di origine africana produssero nel continente americano. Pensare al Brasile o agli Stati Uniti di oggi senza gli elementi culturali, artistici, religiosi e civili emersi dall'esperienza e dalle lotte degli schiavizzati è impossibile. La cultura afroamericana di oggi è il risultato dello scontro e del condizionamento tra elementi europei, africani e dagli apporti scaturiti dalla lotta per l'abolizione della tratta e contro il razzismo. Probabilmente per trattare con maggiore completezza un tema come questo servirebbe una crescita del suo peso specifico (accanto, ad esempio, al peso specifico del colonialismo e di quello italiano in particolare) rispetto alle altre tematiche selezionate dagli autori dei testi. Una prospettiva più matura di world history potrebbe fare compiere un altro passo avanti ai

curricoli delle nostre scuole per proporre una storia che tenga il passo con le genealogie sempre più mondiali presenti nelle nostre classi.

Sicuramente anche lo sforzo di decentramento epistemico risulterebbe utile ad uscire dallo sguardo eurocentrico che continua a limitare la prospettiva con cui si guarda a questi processi storici.

Inserire ad esempio nel curriculum alcuni estratti di capitoli tratti da testi utilizzati in paesi africani e dedicati a questo tema produrrebbe negli allievi e allieve (e forse anche negli insegnanti) un utile spaesamento, spingerebbe ad indossare anche solo per una lezione un punto di vista situato che osserva la tratta dai banchi di scuola di un paese che ne patisce ancora oggi gli effetti perversi. D'altronde nelle classi italiane oggi i nonni degli alunni e delle alunne sono per un venti per cento cittadini di nazioni che hanno subito il giogo del colonialismo o le tragedie della tratta. **Fare emergere i diversi sguardi sulla storia non è più un compito del futuro, è una necessità del presente.**

4.5 Per finire qualche osservazione dalla Francia

Francia e Italia hanno un rapporto molto diverso con la storia della tratta. La Francia è stata coinvolta direttamente, i porti di Nantes e Bordeaux, ad esempio, sono fioriti e si sono arricchiti con i traffici del commercio triangolare. Gli Stati italiani all'epoca invece soffrirono dello spostamento di gran parte dei commerci dal Mediterraneo all'Atlantico, l'importanza dei porti della penisola calò drasticamente e quindi non ci fu un coinvolgimento diretto rilevante né delle imprese commerciali né un collegamento con le piantagioni americane che acquistarono gli schiavizzati e li misero al lavoro. Inoltre, la Francia ha avuto un colonialismo otto-novecentesco più esteso e una presenza consistente nel territorio europeo di una componente migratoria proveniente dalle colonie (e in seguito ex colonie). Proprio per questa ragione però è interessante

vedere alcuni aspetti dell'intenso dibattito francese su questi temi che invece in Italia arrivano attenuati e in ritardo.

Nel 2001 è stata approvata all'unanimità dal parlamento francese la legge Taubira, dal nome della deputata del dipartimento francese d'oltremare della Guyana, che la propose, che riconosce la tratta schiavista transatlantica e nell'oceano Indiano come crimine contro l'umanità in nome del “dovere di memoria” verso una comunità storica (gli schiavizzati e i loro discendenti) e una pagina storica scritta dalla Francia come antica potenza negriera e schiavista.⁹⁰

Questa legge giunge all'approvazione al culmine di un decennio significativo, dal 1994 quando su proposta di Haiti e di alcuni paesi africani l'Unesco ha approvato il progetto *La route de l'esclave* finalizzato a rompere il silenzio sulla tragedia della tratta per metterne in evidenza le cause e le conseguenze sulle società moderne; al 2001 quando nella conferenza di Durban il tema della tratta e dello schiavismo diviene centro di grandi dibattiti.

La legge Taubira fa parte, d'altronde, di una serie di leggi cosiddette «memoriali» che proprio a partire dalla Francia hanno caratterizzato una stagione di interventismo della politica sull'interpretazione del passato. Non è qui l'ambito per aprire questo complesso discorso, possiamo solo accennare che anche se molte di queste norme nascono con buone intenzioni, l'effetto che se ne produce è però molto discutibile (Traverso 2006).

In questo contesto però ci interessa tornare alla legge Taubira e segnalare che la scuola è chiamata in causa direttamente nell'articolo 2 che prescrive l'obbligo di dedicare «à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent». Questo intervento diretto e prescrittivo sui contenuti dei programmi scolastici (ne abbiamo un esempio simile anche

⁹⁰ Loi N° 2001-434, Journal officiel de la République française, N° 119, 23 mai 2001.

in Italia con la legge sull'Educazione civica) rischia di trasformare l'insegnamento della storia in un mero atto esecutivo esercitato su «verità» scelte dalla politica, mentre i contenuti di insegnamento della storia dovrebbero emergere dalla dialettica tra ciò che si afferma nel dibattito storiografico e le esigenze del curriculum pedagogico. Basti pensare al paradosso della legge approvata nel 2005 (poi modificata) che riabilitava il ruolo del colonialismo francese sollecitando i programmi scolastici a «riconoscere in particolare il ruolo positivo della presenza francese oltremare, soprattutto nell'Africa del Nord».

Tornando all'insegnamento della tratta schiavista, per effetto della legge **l'impegno della scuola francese in questi ultimi vent'anni è stato notevole e già dopo pochi anni alcuni studiosi hanno prodotto ricerche per controllare i processi di cambiamento in corso e darne una prima valutazione.** Il rapporto più ampio è *L'Enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, curato da Benoît Falaize (Falaize 2011).

Molti dei rilievi sono simili a quelli che abbiamo riscontrato sui manuali italiani: l'esigenza di ricordare che la tratta è un fenomeno antico in Africa e che la tratta atlantica si iscrive nel contesto generale de «les traites orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique noire». Inoltre viene segnalata la scarsa attenzione a descrivere le diverse funzioni economiche assolte dagli schiavizzati nelle Americhe e la presenza pervasiva dei riferimenti alle punizioni e ai maltrattamenti. Mentre le forme di resistenza sono raramente presenti e valorizzate, viene invece richiamato l'atto del politico francese Victor Schelcher nel 1848 come artefice emblematico della liberazione.

Oltre a ciò, segnaliamo alcuni aspetti inediti di notevole interesse.

Da una parte l'importanza della questione linguistica. Termini come “negri⁹¹”, “neri”, “schiavi”, “schiavizzati”, “padroni” sono infatti conosciuti dagli alunni solo in un senso comune che si carica di stereotipi se non sottoposto ad un lavoro didattico significativo per evitare interpretazioni storiche errate.

Un altro aspetto interessante è il rischio che viene segnalato di una lettura del tema storiografico finalizzata soprattutto alla dimensione morale e civica, con gli insegnanti che puntano ad educare in questo modo gli allievi al «vivre ensemble», alla critica del razzismo, all'educazione ai diritti dell'uomo. Tale polarizzazione tra storia ed etica, sostenuta anche dalle politiche «memoriali», rischia di entrare in contraddizione con l'esigenza di un sapere scientifico e con fatti storici la cui complessità costituirebbe un difetto in questa narrazione.

Infine, c'è da riflettere, soprattutto in prospettiva, sulle differenze che si sono prodotte nelle scuole francesi a dieci anni dall'approvazione della legge tra programmi dei licei (immutati) e quelli dei professionali (che dedicano invece un capitolo intero al tema della tratta). Tale gap fa pensare ad una **declinazione «etnica» del tema e – aggiungiamo noi – forse anche di classe**. Si tratta forse – si chiede Sébastien Ledoux – di un adattamento per un pubblico scolastico in gran parte di origine immigrata perché si pensa che non riguarderebbe gli studenti "bianchi"? (Ledoux 2011)

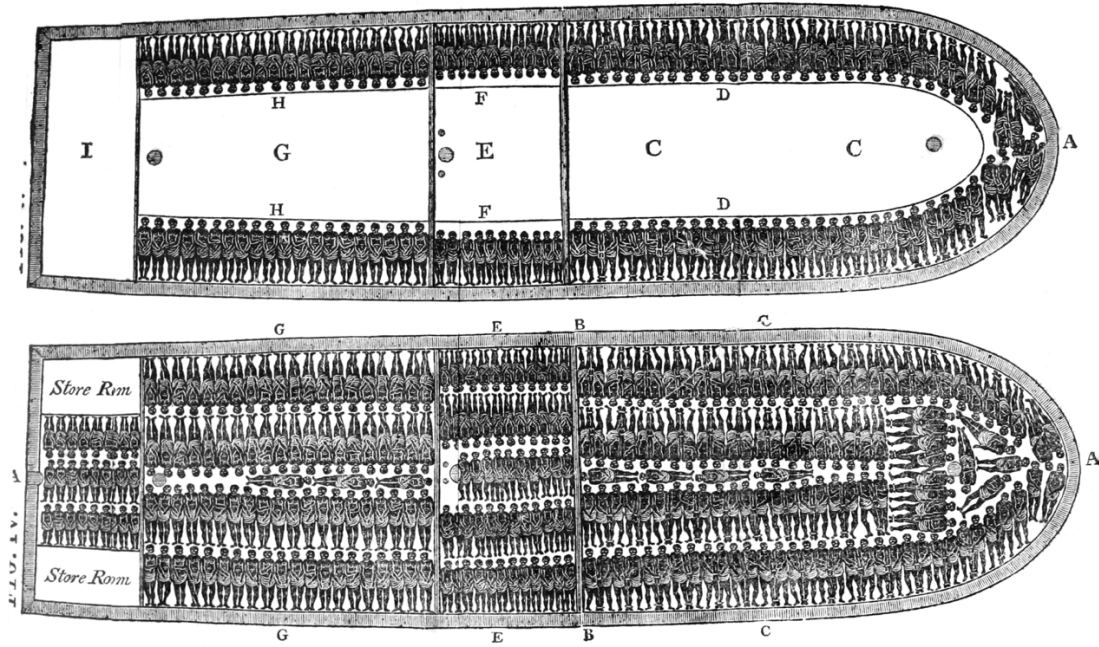
Figura 1

~ 2078. Un possidente americano ha 376 schiavi, di cui 192 uomini, 123 donne ed il resto ragazzi. Supponendo che un uomo mangi Cg. 0,962 di pane al giorno, una donna Dg. 62,5 ed un ragazzo Eg. 3,95, e che il pane costi cent. 30 il Cg., si domanda qual sarà la spesa annua in pane.

La schiavitù americana come apparentemente neutra contabilità dei costi in un problema aritmetico italiano di fine Ottocento (Wulliet 1887, 238)

⁹¹ Si veda cap. 1 per l'utilizzo del termine e sull'utilizzo dell'* che si evita qui perché citare un lemma del passato cambiandone la forma non è una pratica accettabile dal punto di vista storiografico.

Figura 2



L'immagine icona più frequente nei libri di testo analizzati. Abstract of the evidence for the abolition of the slave-trade, 1791, to face page 37, House of Commons from <https://en.wikisource.org>

Figura 3



Una delle rare immagini – presente in un solo libro - che richiama atti di resistenza degli schiavi. E. Renard, *Rébellion d'un esclave sur un navire négrier*, 1839. Musée du Nouveau Monde de La Rochelle, <https://en.wikisource.org>

Bibliografia

Biblioteca Cabral, (2022). *Approfondimento per le scuole*, <http://www.centrocabral.com/adon.pl?act=Attachment&id=c255cd260ee84893764f241d07d98b09>

Coquery-Vidrovitch, C. (2010). *Pourquoi il faut enseigner l'histoire de l'Afrique subsaharienne*, "Le cartable de Clio" n° 10.

- Equiano, O. (2008). *L'incredibile storia di Olaudah Equiano, o Gustavus Vassa, detto l'Africano*, Epoché, Milano
- Falaize, B. (dir.), (2011). *L'Enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, rapport INRP,
- Jourdan, L., Pallaver K. (2021). *Parlare d'Africa. 50 parole chiave*, Carocci, Roma.
- Ledoux, S. (2011). *L'esclavage, objet scolaire polysémique*, "Le cartable de Clio" n° 11. pp. 241-247
- Michel, A., (2021). *Il bianco e il negro. Indagine storica sull'ordine razzista*, Einaudi, Torino.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Traverso, E. (2006). *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Ombre corte, Verona.
- Traverso, E. (2021). *Rivoluzione. 1789-1989: un'altra storia*, Feltrinelli, Milano.
- Wulliet, G. (1887). *9000 problemi d'aritmetica: ad uso delle scuole elementari, tecniche, ginnasiali e magistrali [etc.]*, ditta G. B. Paravia e Comp., Torino [etc.].

Alcune tavole del graphic novel Cumbe di Marcelo D'Saete su gentile concessione dell'autore e della casa Editrice Becco Giallo

Figura1



Figura 2

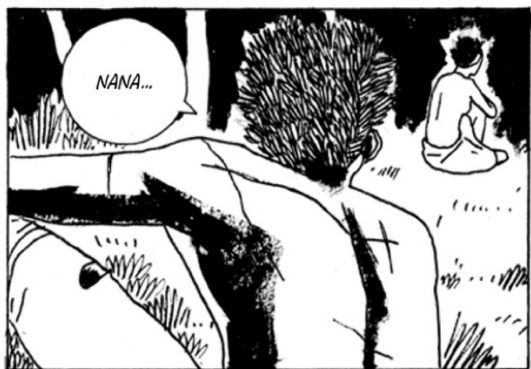


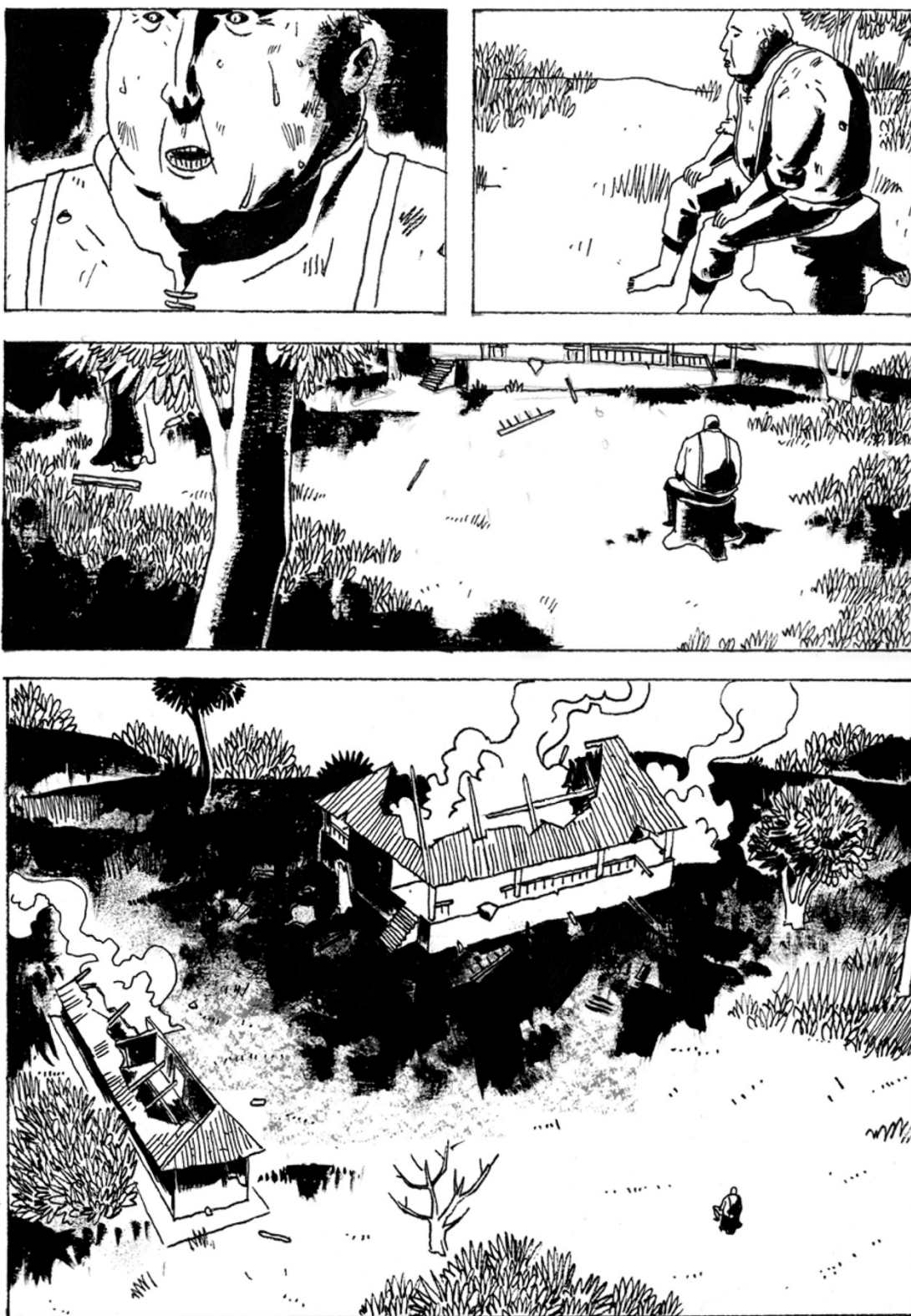
Figura 3



Figura4



Figura5



Capitolo 5

A partire da sé. Voci, visioni e letture consigliate da testimoni privilegiati -Seconda parte

Filomena Gaia Farina

Università di Padova

Note introduttive

Il capitolo fa seguito al lavoro avviato nel capitolo 4 del volume 1 del toolkit “Antirazzismo e scuole” e propone **8 video-interviste a testimoni privilegiati/e** (svolte fra il mese di marzo del 2021 e il mese di maggio del 2022) al fine di offrire suggerimenti bibliografici, attività e idee per parlare di (e praticare) l’antirazzismo a scuola. Gli/le intervistati/ “partono” dalle proprie storie in quanto:

1. soggetti appartenenti a gruppi “razzializzati come non bianchi” (figli/e di immigrati o appartenenti a minoranze che hanno frequentato la scuola in Italia) o minoranze; **2. Studiose e docenti che arricchiscono il loro lavoro riflessivamente, anche in quanto madri bianche di bambini afrodiscendenti o appartenenti a minoranze;**

Il coinvolgimento nell’elaborazione delle strategie antirazziste di attivisti/e, artisti/e, ricercatori/trici, studiosi/e, membri della società civile di origine migrante o appartenenti a minoranze aiuta a **interrogarsi riflessivamente sulla propria posizione di ricercatrici e ricercatori, di docenti e di formatori, mettendo al centro l’esperienza vissuta e i punti di vista dei diretti interessati.** Consente, inoltre, di ascoltare racconti, parole, sentimenti e strategie antirazziste dai diretti interessati al

fine di fornire storie diverse (da quelle egemoni) per mettere in discussione “l’ordine razziale dato per scontato” (si veda cap.1 sulle contronarrazioni e cap.7.4 sulle narrazioni).

I video realizzati sono stati post prodotti in **brevi contributi di circa 10 minuti e sono disponibili on line**⁹² come parte integrante di questo toolkit. Le interviste offrono ai docenti alcuni suggerimenti e indicazioni pratiche, **partendo da esperienze personali e da riferimenti bibliografici** ritenuti da ciascuna/o particolarmente utili per la pratica antirazzista fuori e dentro la scuola.

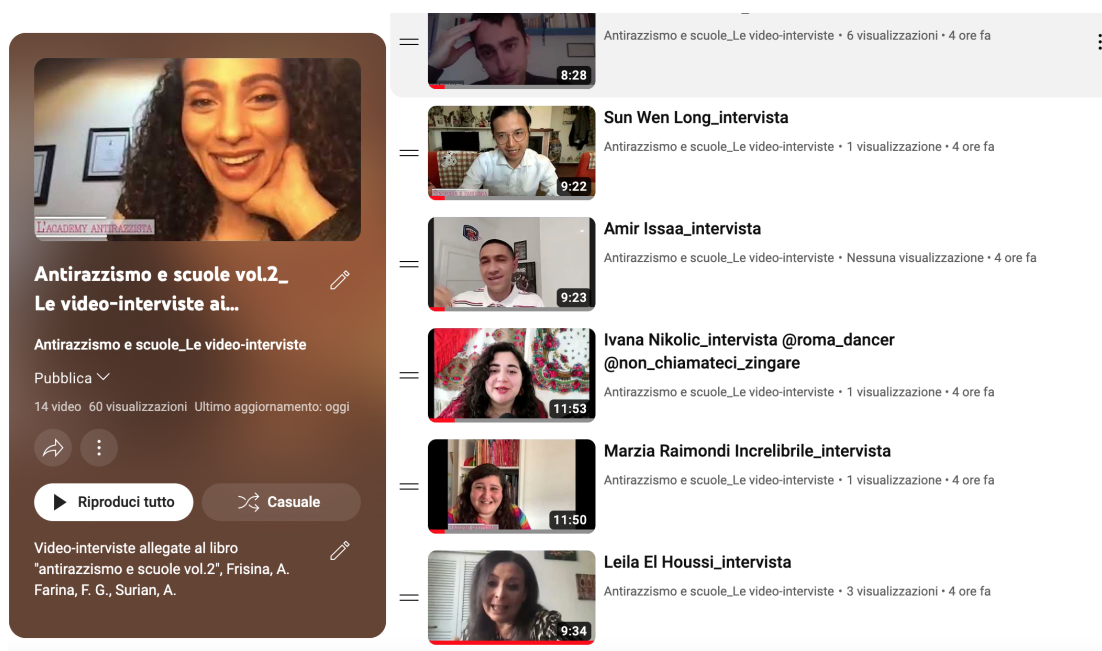
Ogni video ha un focus specifico, anche se gli argomenti e le riflessioni spesso si incrociano e ricongiungono. Le intervistate e gli intervistati sono: **Marilena Umuhzoza Delli**, regista, scrittrice, fotografa e conduttrice radiofonica italo-ruandese; **Ivana Nikolic** artista, attivista serba, bosniaca, italiana e rom; **Leila El Houssi**, docente universitaria e scrittrice italo-tunisina; **Wen Long Sun**, attivista di Associna e programmatore informatico italiano, di origine cinese; **Wendy Baonga, Charline Kanza, Veronica Atitsogbe** dell’associazione Afroveronesi; **Amir Issaa**, rapper, formatore e scrittore; **Marzia Raimondi**, fondatrice della pagina Instagram @incredibile che si occupa di libri inclusivi per l’infanzia e mamma di un bimbo afrodiscendente; **Bruno Montesano**, dottorando e giornalista, di famiglia ebrea, che ha partecipato alla campagna #notinourname e **Giuseppina Fioretti**, docente di scuola primaria, arabista e collaboratrice di Arabook;. **Nella playlist sono disponibili altri cinque video: tre video dedicati ai suggerimenti di letture e ascolto, per adulti ma anche per ragazze/i e bambini/e** di Marilena Umuhzoza Delli, Giuseppina Fioretti e Leila El Houssi; un video nel quale **Marilena Umuhzoza Delli presta la sua voce e interpretazione e**

⁹²<https://www.youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf>

leggere alcuni brani tratti dal suo romanzo “Negretta, Baci Razzisti” e dall’antologia “Future” a cura di Igiaba Scego. Un ultimo video nel quale Giuseppina Fioretti racconta un laboratorio da lei ideato e realizzato con una collega nella scuola primaria (si veda anche il capitolo 6).

Si propone qui una breve sintesi delle interviste, corredata, per alcuni, da un elenco dei suggerimenti bibliografici e *sitografici* offerti dagli intervistati e dalle intervistate. Per migliorare la fruibilità delle risorse video le interviste sono caricate nel canale YouTube dedicato al toolkit ([qui](#)) e ciascun video è ripartito in capitoli, i titoli nel capitolo sono nella descrizione del video.

Figura 1



Il canale YouTube che raggruppa tutti i video presentati in questo capitolo

5.1 Le video intervista a Marilena Umuhoza Delli

Figura 2



Still frame della video-intervista

Marilena Umuhoza Delli è una **regista, fotografa, scrittrice** e lavora come speaker radiofonica su radio popolare conducendo un programma dal nome “Eccellenze afrodiscendenti” (si veda cap. 7). Si è occupata di documentare, come produttrice esecutiva, le **musiche tradizionali ruandesi e diversi artisti di strada africani**. Ha scritto **due romanzi ispirati alla sua storia familiare**: “*Razzismo all’italiana cronache di una spia mezzo sangue*” e “*Negretta, Baci razzisti*”. Nel 2023 (in un periodo successivo all’intervista) ha pubblicato, inoltre, “*Lettere di una madre afrodiscendente alla scuola italiana*”.

Nata in Italia da madre ruandese e cresciuta negli anni 80 e 90, Marilena Umuhoza Delli parla del suo percorso artistico e letterario “stimolato **dell’esigenza di sentirsi e vedersi rappresentata**” e dell’assenza di rappresentazione che ha sofferto **nei libri di testo scolastici, nei mass media italiani** e in generale in una società dove “essere una donna nera italiana vuol dire avere a che fare non solo con il **sessismo** come ogni altra donna, ma anche con il **razzismo strutturale**”. Il riconoscimento e la valorizzazione di sé, aggiunge, “partono proprio dalla possibilità di vedersi

rappresentati grazie a bambole in cui il bambino si possa riconoscere, film, libri, storie sulle amicizie interraziali” grazie alle quali anche i bambini “bianchi” (si veda par 1.6) possono allargare le proprie vedute ed essere più empatici.

Partendo dalle sue esperienze biografiche e professionali Marilena Umuhoza Delli offre alle/ai docenti alcuni consigli pratici per parlare di Africa a scuola e per **lottare contro il razzismo, valorizzando nel contempo le diversità nella pratica scolastica**. I suoi spunti coprono tutte le materie: dalla matematica scienze, religione, italiano, storia.

L'autrice si concentra poi, sull'importanza di **parlare “di razza e razzismo” fin dall'infanzia** “è importante spiegare ai bambini che non c'è nulla di sbagliato in loro che **il razzismo è un qualcosa di più grande, che risiede al di fuori di loro, all'interno di dinamiche della società che sono molto più grandi di loro**, che non hanno nulla a che fare con loro”. A tal proposito introduce le attività che propone nell'**Academy antirazzista**, che ha fondato insieme a Samba Buffa nel gennaio del 2022 per diffondere un'educazione antirazzista all'interno delle famiglie, della scuola e soprattutto per insegnare l'educazione antirazzista ai giovani ai bambini dagli 0 ai 18 anni.

Rispetto agli **episodi di razzismo subito a scuola** Marilena Umuhoza Delli parla di “**micro-aggressioni**” (si veda in merito par 1.6), domande e frasi dette a volte ingenuamente ma che causano **sofferenza e disagio** in chi le subisce quotidianamente: "ma di dove sei?", "Ah ma come parli bene l'italiano", “ma è adottata sua figlia?”, “ma è la sua badante?”. Si tratta, dice, citando Achille Mbembe (Mbembe, A., 2016), di “**nano-razzismo**”, di “**forme narcotiche del pregiudizio che si esprimono con frasi battute, in apparenza innocue ma che in realtà vogliono offendere, alienare e emarginare**” (si veda anche cap.7.2).

Consiglia, poi, dei libri per le insegnati, le educatrici e per ragazze e bambine e alcuni siti web **e pagine social da seguire** per ascoltare voci plurali e conoscere punti di vista differenti.

Il messaggio per gli/le insegnanti come per i ragazzi/e è un appello a studiare e conoscere per aprirsi al mondo e alla bellezza della complessità.

Nel canale YouTube sono disponibili, oltre alla video intervista, altri due video: nel primo Marilena Umuhzoza Delli Umuhzoza **suggerisce letture per adulti e ragazzi/e e siti web o pagine social** da seguire; nel secondo offre una **lettura di alcuni brani**: un brano del suo libro *Negretta, baci razzisti* e due tratti dall'antologia *Future* a cura Igiaba Scego, nello specifico "Cosa resta dei biscotti" di Wii e Nassan Tenga di Leticia Ouedraogo.

I video nella playlist:

La video-intervista

Suggerimenti letture e ascolto⁹³

Lecture ad alta voce⁹⁴

I CONSIGLI DI MARILENA UMUHOZA DELLI

LIBRI PER ADULTI

Fragilità bianca di Robin di Angelo, Chiarelettere, 2020

Insegnare a trasgredire, L'educazione come pratica della Libertà, bell hooks, Meltemi, 2020

A lezione di antirazzismo, elogio della scuola indisciplinata interculturale e di frontiera, G. Catania, Istituto Poligrafico Europeo, 2014

⁹³https://www.youtube.com/watch?v=mZe2V0ckjbM&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=12&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-intervistettacolo

⁹⁴https://www.youtube.com/watch?v=g0tq4MWGDIA&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=13&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia, Achille Mbembè, Bari : Laterza, 2019.

Future (a cura di) Igiaba Scego, Effequi, 2019

Che ne sarà dei biscotti, Wii, in Future

Nassan Tenga, Leticia Ouedraogo in Future

Anche Superman era un rifugiato, Igiaba Scego (a cura di), Piemme, 2018

La danza dell'orice, Ubah Cristina Ali Farah, Juxta Press

Nostra Signora del Nilo, Scholastique Mukasonga , Barza 2014

Corpi estranei, Oiza Queens day Obasuyi, People, 2020

Due donne, Nella Larsen, Passing, 2020

Non amo i razzisti dilettanti, Filomena Lopes, Castelvecchi, 2020

How music dies (or lives) Field Recording and the Battle for Democracy, Ian Brennan in the Arts Paperback, 2016

Storia di Una spia mezzosangue, M. Dalli Umuhoza, Aracne 2016

Negretta Baci razzisti, M. Delli Umuhoza, Red Star Press, 2020

| <i>LIBRI PER RAGAZZI/E</i> | <i>LIBRI PER BAMBINI/E</i> |
|----------------------------|----------------------------|
|----------------------------|----------------------------|

Figli dello stesso cielo, I Scego, Piemme, 2021

Felici nella nostra pelle, Fran Manushkin, L. Tobia, Pulce Edizioni

Storie di donne mitologiche per bambine mitiche, E. Salvi, F. Corradini

| <i>SITI WEB:</i> | <i>PAGINE INSTAGRAM:</i> |
|------------------|--------------------------|
|------------------|--------------------------|

marilenadelli.com

Afro-italian Souls

Eccellenze Afrodiscendenti Radio Radicale

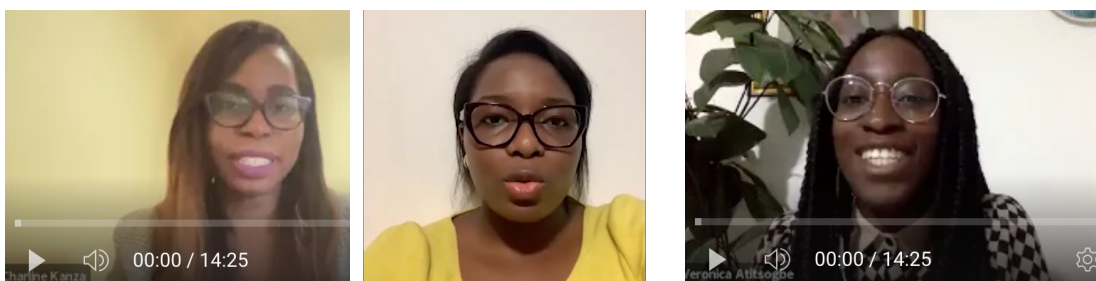
Colory

Academiantirazzismo.com

Black Italians

5.2 La video- intervista a Charline Kanza, Wendy Baonga e Veronica Atitsogbe di Afroveronesi

Figura 3



Still frame della video-intervista

Wendy Baonga, Charline Kanza e Veronica Atitsogbe sono tre delle fondatrici di **Afroveronesi, un'associazione di afro-discendenti, “ragazzi e ragazze che sono nati/e o cresciute/i a Verona da genitori provenienti da uno stato africano”**. La missione dell'associazione, dicono, è “di essere un ponte tra le nostre famiglie, (...) gli immigrati di prima generazione, e tutta la cittadinanza veronese”. L'associazione è nata dopo gli episodi di discriminazione del 2019 (n.d.r. l'attentato di Macerata e le sue conseguenze⁹⁵), quando le tre ragazze hanno sentito l'esigenza di unirsi a un gruppo di ragazzi afrodiscendenti per **condividere paure, emozioni e sensazioni “in uno spazio sicuro, dove poter parlare di esperienze che non tutti potevano capire soprattutto perché non le stavano vivendo”**.

Il gruppo negli anni si è allargato a circa 40 ragazzi e ragazze e, racconta Veronica Atitsogbe, “ci ha aiutato tantissimo soprattutto ad attraversare momenti come appunto l'omicidio di George Floyd”. **Le attività di Afroveronesi sono iniziate online durante la pandemia e oggi si estendono a eventi pubblici e attività nelle scuole** “Quando ci hanno

⁹⁵ Maneri M. e Quassoli F. (a cura di) 2021

chiamati per la prima volta “ho detto **wow, finalmente andremo nelle scuole che abbiamo frequentato, siamo noi a rappresentarci!**” ammette Wendy Baonga. L’obiettivo, ribadiscono, è “portare nelle scuole esempi di percorsi diversi da quelli stereotipati, per tutte/i gli studenti/e ma soprattutto per i ragazzi e le ragazze afrodiscendenti”.

Per **parlare di Africa a scuola, suggeriscono** le intervistate, è necessario abbandonare un punto di vista eurocentrico, raccontando anche la storia e le ricchezze del continente africano. Sarebbe necessaria, inoltre, **una riforma dei libri di testo “che possano offrire rappresentazioni molteplici** a bambini/e e ragazzi/e” (si veda in proposito il par4.4 di Gabrielli).

Altro tema affrontato nell’intervista è la **legge sulla cittadinanza in Italia, che alimenta discriminazioni istituzionali, crea ingiustizie e privilegi** e fa sì che “molte opportunità vengono sprecate perché (le/i ragazze/i di famiglie non italiane) non possono partecipare a bandi pubblici (...), non possono fare sport e competere a livello nazionale” e che fa sì che siano “considerati dei cittadini di serie B”.

Durante l’intervista la discussione sulle parole da usare o da non usare si concentra sull’importanza di non utilizzare la **parola con la N (ne*ro)** e sul valore storico negativo assunto nel tempo dal termine, (si veda in merito il par 1.7). **Le parole da usare sono invece “nero e tutte quelle gradazioni di colori che assume la pelle umana”.**

Parlando di quelle che sono le azioni che un docente potrebbe mettere in campo contro l’afrofobia e il razzismo **le tre Afroveronesi esortano gli insegnanti a “informarsi sulla diversità, a cercare di documentarsi il più possibile” sulle famiglie dei propri studenti** e sui paesi di provenienza delle stesse. Come accade in altre interviste, anche nei loro racconti emergono atteggiamenti che Veronica Atitsogbe chiama “**piccole**

imprudenze che creano disagio” da parte di insegnanti come la scelta di rinunciare a usare il suo cognome per riferirsi a lei in classe (come avveniva per tutti gli altri studenti) perché difficile da pronunciare, senza “neanche provare a dirlo” o chiederne la corretta pronuncia.

Non sono solo gli episodi negativi a essere messi in luce nei racconti scolastici delle tre professioniste, ma anche **tanti interventi piccoli e molto efficaci di docenti che hanno cambiato la prospettiva su sé stessi e sugli altri e creato “una grande corazza” e aiutato a “essere consapevoli di chi siamo”**.

I CONSIGLI DI WENDY BAONGA, CHARLINE KANZA E VERONICA ATTISOGBE DI AFROVERONESI

LIBRI PER ADULTI

Razzismo all'Italiana: Cronache Di Una Spia Mezzosangue, Marilena Umuhoza Delli, Aracne

Le mie stelle nere: da Lucy a Barack Obama, Lilian Thuram, add tascabile

L'unica persona nera nella stanza, Nadeesha Uyangoda, Bazar, 2021

LIBRI PER BAMBINI/E E RAGAZZI/E

Mare giallo, P. Rinaldi, Sinnos

Possiamo essere tutto, F. Ceci e A. Puleo Tunué

PAGINE INSTAGRAM O SITI WEB:

The Afroitalian book

AFROITALIAN SOULS : <https://www.afroitaliansouls.it/>

Razzismo brutta storia

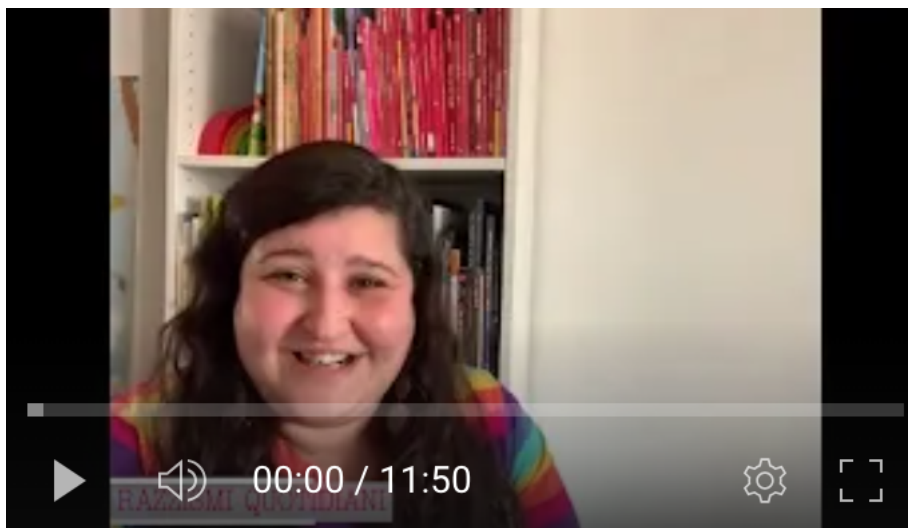
Dalla parte giusta della storia

Dei futuro antirazzista

Colory.it

5.3 La video-intervista a Marzia Raimondi

Figura 4



Still frame della video-intervista

Marzia Raimondi è una Mediatrice culturale e, come si definisce “**anche e soprattutto una mamma, di Robert un bambino italo-ghanese**”. Gestisce un **profilo Instagram che si chiama [Incredibile](https://www.instagram.com/incredibile/)**⁹⁶ **che ha il focus sugli albi illustrati inclusivi**. Nell’intervista racconta la nascita del suo profilo Instagram, contemporanea alla nascita del suo bambino e stimolata dalla volontà di “**cercare sempre di più dei libri dove ci fosse anche lui**”. Parla poi di chi segue il suo profilo: genitori, insegnanti, educatori, e anche case editrici per sperare che “pubblichino sempre di più albi illustrati inclusivi”.

L’intervistata racconta di un **grande interesse nei confronti di ciò che scrive**, “perché in Italia in generale, fra le famiglie, i genitori o gli insegnanti nessuno è razzista, a parole, o meglio ci piace un po’ a tutti l’idea di essere più inclusivi” allo stesso tempo afferma di aver ottenuto **reazioni che tendono a sminuire o minimizzare, invece, gli episodi di razzismo vissuti** (da suo marito o dal suo bambino) **e di sentire spesso**

⁹⁶ <https://www.instagram.com/incredibile/>

insegnati o educatori che si rifiutano di parlare della diversità richiamando una idea di uguaglianza e di innocenza dei bambini. Con esempi concreti Marzia Raimondi riporta di rilevare pudore e perbenismo nel parlare delle diversità da parte di genitori ed educatori, per esempio racconta di chi si rifiuta di usare le parole corrette come “nero”, preferendo “di colore” e insiste su quanto questi comportamenti non siano funzionali alla pratica antirazzista.

Tema centrale dell’intervista e del lavoro di *Incredibile* è **l’importanza per i bambini e le bambine di vedersi rappresentati.** Marzia Raimondi racconta, infatti, dell’esigenza sentita da genitori di bambini *non bianchi* di ricercare tali rappresentazioni e porta ad esempio le domande che riceve non solo su libri ma anche su giocattoli e bambole con tratti somatici differenti “a dimostrazione di quanto questa **necessità di vedersi rappresentati sia vissuta dai bambini e dai genitori**”.

La sua definizione di **libro inclusivo** procede per esclusione “un libro inclusivo per me non è la storia dove arriva il nuovo compagno a scuola ed è nero e non capisce l’italiano e noi lo dobbiamo includere, noi lo dobbiamo tollerare, noi dobbiamo dire che siamo tutti amici”. Un libro inclusivo per lei “**è quello dove questo bambino è Italiano o comunque parla in italiano ed è il protagonista della storia**”. E infatti, continua, **è nel racconto della quotidianità che la rappresentazione è carente ed è più utile a raccontare la società del presente.**

Definandosi “*bianca e privilegiata*” (si veda par 1.6) la mediatrice afferma di aver assistito a **episodi di razzismo nei confronti di suo marito e nei confronti di suo figlio**, anche in contesto scolastico da parte di altri genitori. Anch’essa parla di “**micro-aggressioni, piuttosto che aggressioni razziste**”, richiamando quanto detto dalle altre intervistate:

frasi o gesti apparentemente innocui ma molto discriminatorie, umilianti e escludenti.

Inoltre, introduce il tema **della “feticizzazione” del bambino nero sempre sottoposto alle attenzioni, agli apprezzamenti e anche a gesti indesiderati**: "Io li adoro", "questi mi piacciono tantissimo " o mani indiscrete sui capelli senza chiedere il permesso⁹⁷. Atteggiamenti che nel lungo periodo sono difficili da gestire e possono essere causa di disagio.

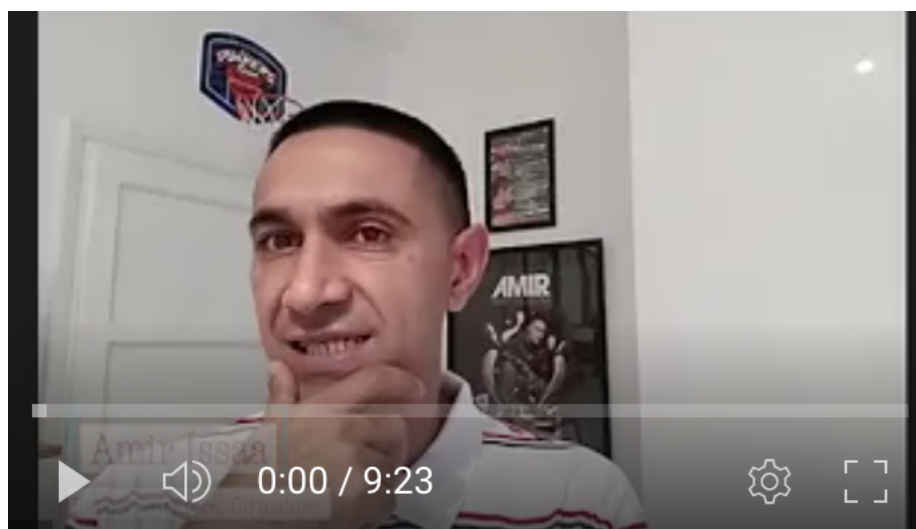
Il messaggio per le insegnanti che useranno questo kit ribadisce implicitamente che il razzismo non è una questione morale e individuale e incita a **non avere timore di ammettere i propri sbagli, “che dipendono un po' dell'educazione che abbiamo ricevuto” e ad “ascoltate tanto”** le “persone che fanno parte di quelle che vogliamo chiamare minoranze”.

Per i bambini invece il messaggio è un elogio della diversità e della bellezza della propria unicità.

⁹⁷ Si veda in merito il KIT Woke- Strumenti e riflessioni per il contrasto del razzismo strutturale e dell'afrofobia- e in particolare il Decalogo sui capelli afro di Addes Tesfamariam [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.razzismobruttastoria.net/wp-content/uploads/2022/03/KIT-WOKE-CAP-1-1.pdf](http://www.razzismobruttastoria.net/wp-content/uploads/2022/03/KIT-WOKE-CAP-1-1.pdf)

5.4 La video-intervista a Amir Issaa

Figura 5



Still frame della video-intervista

Amir Issaa è un rapper e scrittore e usa il rap come strumento didattico per stimolare la scrittura creativa **tenendo laboratori nelle scuole e nelle università**. Nell'intervista, il rapper racconta il suo percorso artistico e biografico e rivela come sono nati i suoi laboratori e come si svolgono.

Cresciuto in Italia con un padre “in carcere” e un “nome da straniero”, Amir Issaa si è servito della **cultura e del linguaggio hip hop come strumento di riscatto e di sfogo positivo** “che mi ha dato le parole, mi ha insegnato a scrivere, mi ha dato la cultura”.

Nei laboratori, dice, fa tesoro della sua **esperienza nella scuola italiana dove ha dovuto nascondere una parte delle sue origini e persino il suo nome** “quando ero piccolo, ad esempio, già in classe chiamarmi Amir Issaa mi creava un pochino di problemi. **Mia mamma, per proteggermi, mi fece cambiare nome e mi chiamarono Massimo;**

quindi, sentì dentro la mia testa per tutta la vita questo nome italiano, quasi a voler nascondere un pochino le mie vere origini”.

Le esperienze didattiche e da formatore lo hanno spinto a scrivere un **libro**, "**Educazione rap**", nato “per aiutare i docenti a fare dei laboratori in classe o per aiutare i genitori dei ragazzi a conoscere meglio questo mondo, che spesso conoscono per stereotipi; ma anche un libro divertente per i ragazzi per conoscere la storia del rap, come è nato, come si è sviluppato e come è arrivato in Italia dagli Stati Uniti”.

L'**appello per tutti i ragazzi** del rapper è quello di condividere i propri sentimenti provando a “**non tenerli dentro e trovare dei modi sani per esprimerli**: magari con le parole, l’arte, la cultura che aiuti a trasformare in positivo qualcosa di negativo”.

Il suo **appello ai docenti** è di lasciare i ragazzi liberi di essere sé stessi, e di adoperarsi per aiutarli a **valorizzare la ricchezza che crescere con due (o più) culture comporta**. Inoltre, suggerisce di **coinvolgere artisti scrittrici o attori che vivano o abbiano vissuto sulla propria pelle razzismi e discriminazioni** “l'Italia è cambiata” afferma, “il cambiamento è davanti ai nostri occhi. Quindi ognuno di noi può contribuire” (...) per costruire un'Italia, un modo migliore, un'Italia plurale e più attenta al cambiamento alla contemporaneità”.

5.5 La video- intervista a Leila El Houssi

Figura 6



Still frame della video-intervista

Leila El Houssi è professoressa di storia dell'Africa all'Università di Roma, La Sapienza e rivela di essere “la prima di *origine altra* e della *riva sud del Mediterraneo*, araba, ad aver ottenuto un posto di ricercatrice in storia dell'Africa”, mettendo in luce subito “il problema” di rappresentanza nel mondo accademico, politico, mediatico italiano.

La studiosa racconta, nell'intervista, di aver deciso di occuparsi di storia dell'Africa dopo la caduta delle Torri Gemelle del 2001 quando, ha capito che **il suo nome, di origine araba, alimentava paure: “a un certo punto ti senti straniera nel paese in cui sei nata”**. Da storica ha scelto di **“lavorare sulla conoscenza”** e di scrivere un libro ***“l'Africa ci sta di fronte”*** dedicato ai rapporti fra l'Italia e l'Africa e al periodo coloniale.

A fine 800, dice, intercorrevano intensi rapporti fra Tunisia e Italia e **“chi non si poteva permettere di andare alle Americhe, perché non aveva i soldi per prendere il piroscafo, si recava nei paesi della riva sud. Spesso prendevano barche di fortuna, soprattutto dall'Italia meridionale, dalla Sicilia e arrivavano in Tunisia, che era a poche miglia di mare...E**

spesso venivano respinti, erano i clandestini". A partire da queste ricerche il suo studio ha approfondito la storia di chi combatteva da un lato il colonialismo francese e dall'altro il fascismo italiano "personaggi molto interessanti con storie incredibili" fra i quali **Nadia Gallico Spano** nata Tunisi nel 1916 politica e attivista che ha avuto un ruolo fondamentale nella storia italiana anche come costituente (a questo proposito cita un programma realizzato per Rai Storia e disponibile su Replay).

La docente, infine, **si sofferma sulla rilevanza della storia "per riuscire a capire l'attualità"** e per conoscere una storia diversa dell'Africa, grazie a programmi e libri scolastici (si veda cap. 4) **che parlino di un continente che non è un monolite ma è un continente plurale**. A tal fine è impegnata, dice, nella Commissione Ministeriale per ampliare i riferimenti culturali dei manuali scolastici.

Nella playlist di YouTube oltre alla video-intervista qui sintetizzata è disponibile un secondo video che offre suggerimenti di lettura e visione: **Leila El Houssi: suggerimenti di letture.**⁹⁸

I CONSIGLI DI LEILA EL HOUSSE

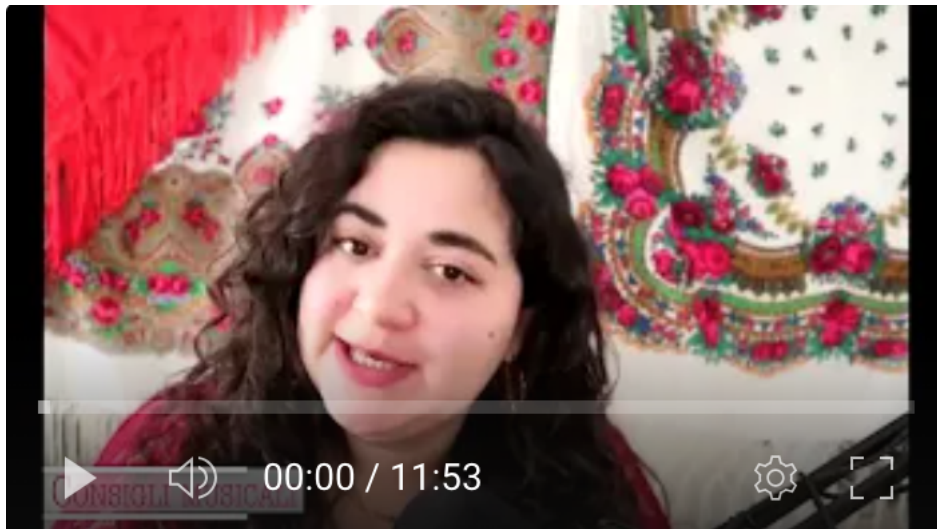
| PROGRAMMI TV | LIBRI |
|---|--|
| Nadia Gallico Spano, una costituente, Rai Storia | La linea del colore |
| https://www.raiplay.it/video/2022/02/Passato-e-Presente---Nadia-Gallico-Spano-una-costituente---23022022-683bb3d7-c516-4b3e-9eee-06499e1c47e5.html | Figli dello stesso cielo per ragazzi |
| | L'africa ci sta di Fronte viaggio nell'emigrazione femminile della sponda sud del mediterraneo |

⁹⁸

https://www.youtube.com/watch?v=Ty3NUGD4RXQ&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=14&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

5.6 La video-intervista a Ivana Nikolic @nonchiamatemizingara

Figura 7



Still frame della video-intervista

Ivana Nikolic è un'artista e **attivista** “**italiana oltre che serba e bosniaca e anche Rom**” e usa l'arte come “strumento per abbattere i pregiudizi”.

Nata da mamma bosniaca musulmana e papà serbo ortodosso, è arrivata in Italia con la sua famiglia a seguito della guerra della Jugoslavia, come rifugiata ma, racconta, è stata accolta “**in un campo per rom**” dove ha vissuto con la sua famiglia fin quando “**i miei genitori sono riusciti ad uscire da questo contesto, rinnegando le proprie origini rom, per avere le opportunità che spettano ogni persona: il diritto lavoro, il diritto alla sanità, il diritto all'istruzione e il diritto di poter prendere una casa in affitto**”.

Partendo dalla sua storia personale, Ivana Nikolic si definisce **attivista intersezionale**, che combatte per ogni tipo di discriminazione. “**La danza**”, dice, “**è stato lo strumento che mi ha aiutato ad accettare la mia identità etnica rom che prima non accettavo o mi vergognavo di**

esprimere” a causa delle discriminazioni subite e della paura di subirne ancora. E dalla danza l’intervistata è arrivata al teatro sociale di denuncia e poi alle installazioni artistiche, unendo arte e attivismo.

Altra attività di Ivana Nikolic è quella di ideatrice e conduttrice del **podcast "+ Rom e - Rum"** nato durante il periodo di isolamento dovuto alla pandemia (Covid 19). Si tratta del primo podcast in Italia gestito direttamente da una persona rom e, come rivela, **“Il nome nasce ovviamente da uno slogan razzista che in realtà sarebbe "meno rom e più rum" io l’ho capovolto perché secondo me ci sta un sorriso”**. Raccontando le interazioni che seguono alla pubblicazione di ogni puntata del podcast, la conduttrice racconta della necessità di sentirsi rappresentati di giovani ascoltatori rom o sinti che condividono con lei le difficoltà di dichiarare le proprie origini e la volontà di conoscerle imparare a valorizzarle.

Un suggerimento dell’artista per i docenti è di impegnarsi a conoscere la varietà e la multiformità delle culture rom e sinte e di lavorare su questo promuovendo l’orgoglio e sostenendo i ragazzi e le ragazze rom “perché a volte vuoi andare a scuola, però fai fatica perché stai male a scuola no, perché tutti ti prendono in giro e magari è solo uno o due insegnanti che in realtà ti vogliono bene, ti aiutano. **Però come fai se hai un’intera scuola no che ti reputa lo zingaro?”**. Il suo spunto parte, come per le altre intervistate, dalla sua esperienza nella scuola italiana dove ha dovuto rinunciare a una parte della sua identità per anni: **“nessuno sapeva che io ero rom perché...non lo dicevo”**. Nella scuola però ha anche avuto esperienze di crescita e formazione grazie a docenti che l’anno sostenuta ed aiutata a concludere gli studi e a laurearsi **“mi facevano sentire comunque brava, intelligente e questa non è una cosa scontata, quando qualcuno crede in te”**.

Parlando di **discriminazione e razzismo subiti** anche l'attivista parla di micro-aggressioni quotidiane e racconta di domande imbarazzanti di compagne di scuola e di università e stereotipi negativi perpetuati che rendono difficile la valorizzazione di se stessi e delle proprie identità multiple.

Una parte del dialogo virtuale è dedicato alle **le parole da utilizzare**, come **roma o romani**, approfondendo il significato dei termini, e a quelle **da non utilizzare**, come **z*in*aro**, che ha assunto un senso dispregiativo nel linguaggio comune e non è accettata dalle popolazioni rom e sinte “per il suo passato discriminatorio e violento” (si veda la video-intervista a Eva Rizzin allegata al toolkit Antirazzismo e scuole vol.1).

Altro appello di Ivana Nikolic ai docenti e alle docenti è di ascoltare le voci dei diretti interessati “e non parlare di noi” per questo suggerisce attivisti rom, associazioni e artisti, personaggi di spicco in Italia e all'estero.

Il messaggio per i ragazzi e le ragazze si riferisce ai giovani rom, incoraggiandoli a valorizzare la propria identità, anche multipla, e anche ai gagè (non rom) invitandoli a sostenere “chi fa più fatica a fare coming out che sia etnico, che sia sessuale e via dicendo”.

Infine, l'attivista offre alcuni suggerimenti per conoscere e apprezzare la **musica di musicisti rom**.

I CONSIGLI DI IVANA NIKOLIC

| ATTIVISTI/E SEGUIRE SUI SOCIAL | DA | ORGANIZZAZIONI: |
|---|-----------|------------------------|
| Gennaro Spinelli | | Movimento Ketane |
| Valentina Sedic | | Poraimos prato |
| Lura Halilovic | | |

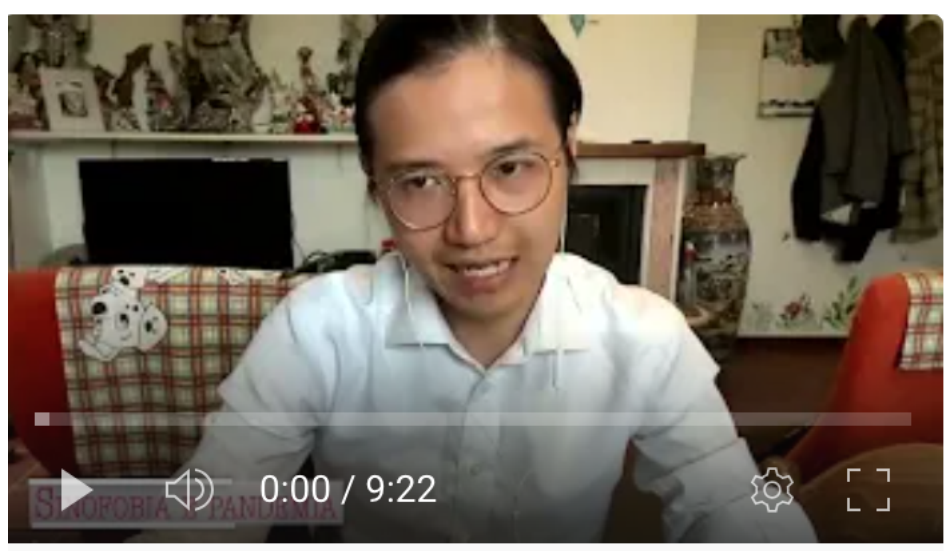
| | |
|--|---|
| Fiorello Miguel | UCRI- Unione delle comunità romanes in Italia |
| Morena Pedriali Errani (nenaromani) | |
| Ervin Bajrami | All'esterno organizzazioni e attivisti |
| Noell Maggini | Dico Collective |
| Sara Cetty ('Romani piña - Sorelle rom') | Romanistan |
| Giulia Di Rocco | Jessica Reidy e Paulina Verminski |

| | |
|---------------|--------------|
| MUSICA | LIBRI |
|---------------|--------------|

| | |
|------------------|---|
| Django Reinhardt | Non chiamateci zingari, Pino Petruzzelli, Chiarelettere, 2008 |
| Šaban Bajramović | Santino Spinelli, tutti i libri |
| Esma Redžepova | Sputa tre volte, Davide Reviati, coconinopress,2019 |

5.7 La video-intervista a Wen Long Sun

Figura 8



Still frame della video-intervista

Wen Long Sun è nato a Brescia e vive da sempre a Bologna, è cittadino italiano a partire dai 18 anni ed ha una famiglia cinese. È ingegnere informatico e si definisce “una sorta di attivista/volontario”. **Fa parte di Associna dal 2007, un’associazione di** “figli dei cinesi venuti qua, siamo parte integrante della società italiana” e promuove “attività culturali e interculturali”.

L’intervista si è svolta in un periodo appena successivo alla fase acuta di Pandemia Covid 19 e in un momento nel quale gli episodi di sinofobia in Italia e nel mondo vedevano una crescita numerica e di visibilità, per questo motivo una parte della discussione è stata dedicata al tema e alle risposte che lo stesso ingegnere bolognese ha cercato di elaborare⁹⁹.

Nel periodo di isolamento, infatti, si è dedicato alla divulgazione della cultura e delle personalità di origini cinesi in Italia, ampliando il suo progetto “**Quattro chiacchiere con**”¹⁰⁰, **una serie di video-interviste** che conduce e pubblica su Facebook e su YouTube “**su tutto quello che riguarda la sfera cinese: perché mi è sembrato giusto dare un po’ di spazio alle biografie e alle vite di queste persone (...)** in un momento di tensione e di attenzione mediatica sulla Cina o sul “virus cinese”.

Wen Long Sun, racconta poi delle sue esperienze scolastiche in Italia, a Bologna, dove, dice di non aver subito episodi di razzismo e *sinofobia* da compagni e sottolinea il **ruolo fondamentale avuto da una docente nello stimolare amore e curiosità per la Cina e la sua cultura** “la mia insegnante di inglese, a scuola, mi ha spinto a conoscere un attimo le mie

⁹⁹ Lala Hu, docente di marketing all’università Cattolica di Milano. Hu ha raccontato su Twitter che mentre si trovava su un treno ha subito vessazioni verbali da parte di due passeggeri che si lasciavano andare a commenti sinofobi, pensando che lei non potesse capire. CFR <https://www.wired.it/attualita/politica/2020/01/29/coronavirus-sinofobia-razzismo-cinesi/> <https://www.fanpage.it/attualita/psicosi-coronavirus-a-rovigo-fratellini-cinesi-in-quarantena-a-scuola-non-li-voglio/>

Si veda anche Daniele Brigadoi Cologna, Le tentazioni sinofobiche italiane dopo un anno di pandemia globale, *OrizzonteCina* Vol. 11 (2020), n. 3: 76-80

¹⁰⁰ <https://www.youtube.com/c/WenLongSun/videos>

radici, mi ha chiesto di ricercare alcune cose culturali della cultura cinese, che io non sapevo” in un momento nel quale “avevo il 16-17 anni... e un po’ mi vergognavo”.

Riguardo alle esperienze di razzismo e discriminazione Wen Long Sun racconta di averle subite in strada e di aver **imparato a fronteggiarlo solo in seguito, con l’esperienza** “Ora mi sono informato di più a distanza di qualche anno e bisogna tenere veramente la calma bisogna non reagire negativamente, anzi calmarsi”. Anche lui parla di “**micro-aggressioni**”, “un po’ più visibili oggi perché si denunce di più, e c’è più consapevolezza dei propri diritti soprattutto in nel contesto americano”.

Si sofferma poi **sull’importanza a non tollerare gesti e parole d’odio, a partire dall’infanzia** perché sono dannosi per tutti “L’odio porta solo odio”, aggiunge. A proposito di questo racconta di una **petizione che ha promosso in seguito di un episodio sinofobia** avvenuto durante il programma “*Striscia la notizia*” andato in onda su Canale 5 in prima serata il 14 aprile 2021. I conduttori, parlando di una persona cinese, hanno fatto il gesto di tirarsi su gli occhi “e questa notizia è rimbalzata sui social media”. L’episodio italiano è stato riportato da molti media inglesi e, se in un primo momento sono arrivate le scuse di Michelle Hunziker, la conduttrice, la posizione della rete e del programma sono state opposte e hanno sminuito l’accaduto appellandosi alla satira e alla libertà di informazione. **L’attivista ha quindi registrato un video e lo ha condiviso insieme a una petizione che “non c’è niente da lidele”¹⁰¹ incitando a fare attenzione a questi gesti e alle conseguenze degli stessi** “perché poi i bambini lo ripetono a scuola e lo fanno sicuramente ai propri compagni di classe” creando “una sorta di trauma, di ferita in alcuni, che non ne voglio parlare.

¹⁰¹ https://www.youtube.com/watch?v=TsrwvaYfoh0&ab_channel=Wen-LongSun

Il messaggio ai ragazzi e alle ragazze è un invito a parlare dei propri malesseri con gli adulti, i genitori, gli insegnanti “non dovete stare in silenzio!” afferma, fornendo anche il numero verde dell’UNAR, rivolto a vittime o testimoni di discriminazione per: come possibile fonte di supporto¹⁰².

Agli insegnanti, invece, chiede di osservare i ragazzi e le ragazze e i loro malesseri, i cambi di umore, evidenziando ancora il ruolo importante del docente nel percorso di crescita e valorizzazione delle differenze (si veda cap.6).

5.8 La video-intervista a Bruno Montesano

Figura 9



Still frame della video-intervista

Bruno Montesano è dottorando in mutamento sociale e politico tra l’università di Torino e Firenze, **si occupa del rapporto tra razzismo e**

¹⁰² https://www.unar.it/portale/contact-center?gclid=CjwKCAjwkY2qBhBDEiwAoQXK5TRjpyA9hmWqejXzMhhXX7T2MqUhMf_mibOd_i9Z93QC4QM7rWZ4URoCwEMQAvD_BwE&gclid=aw.ds

istituzioni economia e collabora con diverse riviste, fra le quali Gli Asini e Il Manifesto. Fa parte, inoltre, del **Laboratorio Ebraico Antirazzista**¹⁰³, un laboratorio nato nei mesi successivi all'intervista in questione, ma derivato da un percorso iniziato nel 2020, come lo stesso Montesano raccontati nell'intervista: “spinti dall’urgenza di dire qualcosa come ebrei italiani sul piano di annessione della Cisgiordania da parte di Netanyahu” e “dopo gli sgomberi nel quartiere di Gerusalemme di Sheikh Jarrah, insieme ad altri giovani italiani di origine ebraica, abbiamo condannato gli atti di violenza da parte del governo israeliano (...) e abbiamo deciso di schierarci con una protesta che si chiamava, appunto, **#notinournames**, a causa del fatto che effettivamente poi le comunità ebraiche nelle loro rappresentanti istituzionali avevano coinvolto esponenti politici anche di estrema destra nelle iniziative di piazza, sostanzialmente a sostegno delle politiche del governo israeliano”.

Il ricercatore racconta come avere una storia familiare legata alla Shoah e alla persecuzione apra a una sensibilità e a un vissuto non ignorabile e “faccia sì che mi ponga tutta una serie di questioni e di domande e probabilmente struttura un certo tipo di sensibilità e attenzione ad alcuni temi”. Si sofferma poi sulla **differenza fra l’ebraismo in quanto religione e il sionismo**.

Prosegue poi, discutendo degli **effetti della cittadinanza nazionale che “legittima la discriminazione delle persone, nel senso che dare a delle persone diritti diversi, esporle a trattamenti giuridici differenti** “e di come la questione di Israele e della Palestina sia interessante per “riflettere su il livello di razzismo che è presente nelle nostre società invece che pensare che sia un problema che (...) che riguarda soltanto uno stato ultranazionalista come quello di Israele”.

¹⁰³ Il laboratorio Ebraico Antirazzista <https://www.facebook.com/profile.php?id=100090555546547>

Questa riflessione fa emergere anche un tema già citato in altre interviste rispetto ad altre minoranze **“si chiede agli ebrei di schierarsi rispetto alle politiche israeliane, come se gli ebrei dovessero avere uno standard morale più alto di quello che richiediamo a chi vive nelle società occidentali. Invece (...) bisogna stare attenti a evitare di pensare che appunto il razzismo e la violenza siano qualcosa che si trova fuori dal nostro territorio, fuori dalle nostre vite”**.

5.9 La video-intervista a Giuseppina Fioretti

Figura 10



Still frame della video-intervista

Giuseppina Fioretti è insegnante di scuola primaria e collabora con Arabook¹⁰⁴, “l’unica realtà in Italia che diffonde il libro in arabo soprattutto il libro per ragazzi e bambini”. Di formazione arabista, racconta che con Arabook riflette sulla “necessità di mantenere forti legami anche linguistici con il contesto familiare” che hanno i bambini figlie e di famiglie migranti o con origini diverse.

¹⁰⁴ <https://www.arabook.it/>

L'intervistata racconta alcune **strategie che utilizza giornalmente in classe per contrastare il razzismo e l'islamofobia** “quello che io faccio di continuo è portare un po' il mondo in classe e la classe nel mondo (...) sensibilizzandoli ai cambiamenti del territorio in cui vivono”, condivide poi le fasi di tre laboratori da lei ideati insieme ad alcune colleghe: **“Il viaggio di Ibn Battuta”¹⁰⁵, “Il viaggio delle carovane” e “Il viaggio di Zaher”¹⁰⁶** (si veda anche par.6.3). Quest'ultimo racconta, ispirato a una storia realmente accaduta, ha portato alla creazione di un libro corredato da “attività didattiche camuffate da giochi che abbracciano tutte le discipline: arte, lingua, matematica”.

Rispetto agli strumenti **utili per l'azione quotidiana in classe, la docente** cita le **“Raccomandazioni europee del 2018 per le competenze chiave dell'apprendimento permanente”** “nello specifico nella seconda competenza, quella multilinguistica, si fa riferimento a un **atteggiamento rispettoso delle lingue madri**, (...) anche della lingua madre di un contesto migratorio” (si veda anche il par 6.3).

Un/a docente inclusivo/a secondo Giuseppina Fioretti: “è quello che cambia punti di vista o che è capace di cambiare i punti di vista”. Presupposto di ciò, sostiene, è **avere un minimo di conoscenza delle culture che può trovarsi in classe e tenere i rapporti con le diverse comunità, abbandonando pregiudizi e invitando i bambini a condividere le proprie culture in classe**. Solo in questo modo, dice, si educa **alla pace**, valorizzando il ruolo fondamentale dei docenti di “formare coscienze, formare persone”.

¹⁰⁵ Si veda il video nel quale la docente ne parla https://www.youtube.com/watch?v=uIHIGVKFBF4&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=4&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

¹⁰⁶ “Il viaggio di Zaher. Percorso interculturale di cittadinanza e solidarietà” Ed.: La Meridiana, 2021

Il suo punto di vista sull' islamofobia è quello di maestra ma anche di madre di due ragazze con un padre arabo e musulmano, per questo motivo riporta frasi o commenti inferiorizzanti o discriminatori ascoltati da colleghi ma anche subiti dalla sua famiglia.

Un'altra attività che la docente condivide è quella **che svolge sulle parole, utile a raccontare la storia di scambi e contaminazioni che sono intrinseci nella storia di Venezia e dell'Italia:** “qui a Venezia i mercanti arabi, per esempio, che arrivavano con queste navi andavano a dormire in un edificio che gli stessi arabi chiamavano “*fongot*” che arabo significa albergo, e da lì la parola dialettale “fontego” dei Turchi, (...) quella parola lì viene dalla lingua araba”.

Infine, come altri intervistati, insiste **sull'importanza della “decolonizzazione dei testi scolastici”** per parlare diversamente di Africa e dei territori che hanno subito le colonizzazioni europee, “dai quali provengono molti delle ragazze e ragazzi che ci troviamo in classe” (cfr. cap.4).

I CONSIGLI DI GIUSEPPINA FIORETTI

LIBRI PER ADULTI E RAGAZZE/I

I bambini ci guardano: Una esperienza educativa controvento, Franco Lorenzoni, Sellerio Editori

I bambini pensano grande, Franco Lorenzoni, Sellerio Editori

Il viaggio di Zaher. Percorso interculturale di cittadinanza e solidarietà di Giuseppina Fioretti, Francesca Grisot, Gianna Viale, La meridiana, 2021

Antirazzismo e scuole vol.1, Frisina Annalisa, Farina F. Gaia, Surian Alessio, Padova University Press, 2021

Il pulcino non è un cane. L'editoria araba per l'infanzia come specchio della società, Mathilde Chèvre, AstArte, 202

Contro corrente. Storia di una ragazza che vale 100 figli maschi, Taghreed Najjar, Giunti, 2018

Delfina di Solweig Cogliani Edizioni Q, 2021

Il favoloso viaggio di Ibn Battuta, Fatima Sharafeddine, Ali Intilaq Mohammed, Rizzoli 2013

Giuseppina Fioretti: suggerimenti di lettura e ascolto¹⁰⁷

Giuseppina Fioretti: Il viaggio di Ibn Battuta¹⁰⁸

¹⁰⁷

https://www.youtube.com/watch?v=Ohm8NiyodCQ&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=6&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

¹⁰⁸

https://www.youtube.com/watch?v=uIHIGVKFBF4&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=4&ab_channel=Antirazzismoescuole_Levideo-interviste

Bibliografia

Brigadoi Cologna, D., (2020). Le tentazioni sinofobiche italiane dopo un anno di pandemia globale, *OrizzonteCina*, Vol. 11, n. 3: 76-80

Issaa, A., (2022). *Educazione Rap*, Add Editori

El Houssi, L., (2021). *L’Africa ci sta di fronte*, Carocci Editori

Fioretti, G., Grisot, F., Viale, G., (2021). “*Il viaggio di Zaher, Percorso interculturale di cittadinanza e solidarietà*” Ed.: La Meridiana

Maneri M. e Quassoli F. (a cura di), (2021). Un attentato “quasi terroristico”. Macerata 2018, il razzismo e la sfera pubblica al tempo dei social media, Roma, Carocci

Mbembe, A., (2016). *Necropolitica*, Ombre Corte

Sitografia

Unità 1- Amo i miei capelli, Kit Woke - Strumenti e riflessioni per il contrasto del razzismo strutturale e dell'afrofobia
<http://www.razzismobruttastoria.net/progetti/woke-kit-strumenti-riflessioni-contrasto-del-razzismo-strutturale-afrofobia/>
(2nov.2022)

Alcuni articoli su sinofobia e Pandemia:

<https://www.wired.it/attualita/politica/2020/01/29/coronavirus-sinofobia-razzismo-cinesi/> (2nov.2022)

<https://www.fanpage.it/attualita/psicosi-coronavirus-a-rovigo-fratellini-cinesi-in-quarantena-a-scuola-non-li-voglio/> (2nov.2022)

La petizione e il video di Wen Long Sun

<https://www.youtube.com/c/WenLongSun/videos> (2nov.2022)

Capitolo 6

Percorsi didattici sperimentati dalle docenti

Giuseppina Fioretti, Monica Romanin, Alessio Surian

6.1 Enzimi

a cura di Alessio Surian

A partire dai lavori raccolti nel precedente volume, nel corso dell'anno scolastico 2021-22 abbiamo dialogato con studentesse e studenti, insegnanti, genitori. Documentare, presentare e discutere i loro diversi lavori e contributi richiederebbe uno spazio a parte e potrebbe essere l'obiettivo di un utile lavoro di concertazione a livello territoriale. In questo capitolo si intendono offrire spunti di riflessione a partire da percorsi didattici recenti. Si tratta di un agire educativo che aiuta chi opera nella scuola a mettere a fuoco due temi chiave in relazione a discriminazioni e razzismo in contesti educativi.

Il primo tema stava a cuore già a Vygotskij un secolo fa ed è affrontato nel 1930 negli scritti raccolti in italiano nel libro "Teoria delle emozioni" (2019). Riguarda **il motore dei processi di apprendimento: il desiderio che si trasforma in volontà dell'incorporare, del "far proprio" qualcosa; una tensione che ha luogo in una dimensione collettiva**. Maria Serena Vegetti (2019:13) commenta così questa caratteristica dei processi di costruzione delle conoscenze: "questa appropriazione avviene nel contesto del collettivo e non può prescindere dalla sintonia con i bisogni dell'Altro. E se si considera questa, tra l'altro proprio la consapevolezza delle **dinamiche emotive inerenti alle esperienze educative** a qualsiasi livello potrebbe contribuire ad afferrare per le corna la violenza che pervade la realtà odierna". In tal senso, risulta tanto più importante per chi insegna

e in generale organizza e facilita i processi educativi l'osservazione e la riflessione sulle caratteristiche di evoluzione e di attualità dei contesti socioculturali in cui questi hanno luogo. **Ne deriva l'importanza dell'ascolto delle idee e di ciò che risulta salienti per chi apprende, soprattutto attraverso conversazioni di gruppo che permettano di cogliere diversità così come affinità e far intuire elementi di preoccupazione o, peggio, avvertiti come minacciosi**, in particolare se solo da una parte del gruppo o da una singola persona. In questo senso, rincuora che attività di compilazione e discussione di questionari anonimi, così come di focus group e discussioni collettive siano spesso poste all'inizio di percorsi didattici che intendono affrontare temi legati alle discriminazioni o potrebbero riguardarle in modi più o meno diretti. **La sfida rimane sempre come far interagire e dialogare le tre culture che sempre attraversano lo spazio scolastico: quella dello studio, quella dei pari e quella delle famiglie.**

Il secondo tema è strettamente legato a questa prospettiva dialogica e alle condizioni di ascolto, ben indagate etimologicamente da Umberto Curi (2017) quando ci ricorda come Omero utilizzi il termine "obbedire" anche nei rapporti fra amici, come erano Patroclo e Achille. **Curi evidenzia la stretta relazione fra obbedienza e ascolto: obbedire è ob-audire, porsi in ascolto ed è questa la dimensione principale delle relazioni d'aiuto, una relazione in cui è possibile "servire" davvero l'altra persona solo a partire da una piena disponibilità all'ascolto.** L'accento non viene posto, dunque, su ciò che un assistente, un terapeuta, un docente fa per l'altra persona, ma sulla **disponibilità all'ascolto**, ad ob-audirla. Le osservazioni in ambito educativo di Danilo Dolci vanno proprio in questa direzione e sottolineano l'importanza del favorire un profondo e motivato interessamento di chi apprende riguardo a ciò che desidera imparare, così come il fatto che "il cercare insieme dà risultati

insostituibili” (Dolci, 2020:26), una constatazione che ha dato forma alle sue pratiche di maieutica reciproca.

In un ambito come quello delle discriminazioni in cui è importante saper affrontare gli episodi quotidiani, ma è altrettanto importante poter dialogare anche in chiave di osservazione di quanto avviene in generale in un plesso scolastico e nel contesto sociale in cui è inserito, le conversazioni che si sono svolte su questi temi nell’anno scolastico 2021-22 fra insegnanti e fra insegnanti e genitori hanno evidenziato **l’utilità di avere a disposizione interviste video e suggerimenti e sollecitazioni didattiche come quelle messe a disposizione attraverso il canale YouTube collegato a “Antirazzismo e scuole”**, apprezzati anche dai genitori come spunti per ulteriori riflessioni comuni.

Una seconda evidenza è che fra chi insegna è utile condividere **“enzimi”, proposte didattiche relativamente aperte e, al tempo stesso, occasione per portare l’attenzione su come l’attualità, la storia, la geografia etc. ci offrano spunti per esplorare le dimensioni ed i nostri vissuti e comprensioni riguardo alla diversità, in particolare quella culturale.**

Ne è un esempio il disporre di **planisfero “muti”**, con contorni di continenti e stati, ma con i colori sulla mappa limitati ai soli mari; questo permette, fra l’altro, di andare alla ricerca e colorare Paesi in diversi modi legati ai bambini presenti nel plesso e alle loro famiglie, alle lingue parlate in casa, ai viaggi fatti o in programma, affinando un repertorio e un lessico comune su distanze, viaggi, passaporti.

Altre risorse ed occasioni possono riguardare **le “date” a disposizione durante l’anno scolastico**, gli anniversari che riguardano gruppi e persone coinvolti nella lotta alle discriminazioni e al razzismo. Per fare un esempio, il percorso formativo e le lotte di un’attivista statunitense come Rosa Louise Parks possono essere riferite alla sua nascita (a Tuskegee il 4

febbraio 1913), o morte (a Detroit il 24 ottobre 2005), o al primo dicembre del 1955, giorno in cui su un autobus di Motgomery si sedette occupando il primo posto dietro all'area riservata ai bianchi (nella parte accessibili sia ai bianchi, sia ai neri con l'obbligo per i neri di cedere il posto qualora fosse salito un bianco) rifiutandosi poi di cedere il posto ad un passeggero bianco salito dopo di lei e venendo per questo arrestata e incarcerata, per essere poi lasciata in libertà su cauzione poche ore dopo grazie a Clifford Durr, avvocato bianco e antirazzista, da sempre impegnato nella battaglia per i diritti civili della comunità afroamericana, che pagò la cauzione. Cosa avremmo fatto noi se ci fossimo trovati a viaggiare su quell'autobus?

Proprio Rosa Parks è stata fra le protagoniste di due percorsi didattici attivati nel corso dell'anno scolastico 2021-22 di cui riportiamo di seguito un parziale resoconto con l'intento di **condividerne approcci e strumenti**: il primo riguarda le classi VA, VB, VC della Scuola Primaria di via M.L. King dell'I.C di Occhiobello (Rovigo), mentre il secondo, curato da Giuseppina Fioretti, si è svolto con la classe 4^A della Scuola Primaria G. Gozzi dell'I.C. D. Alighieri di Venezia.

6.2 Percorso interdisciplinare di educazione civica, italiano, arte, storia, geografia: Tutto il Mondo è... un grande Paese

a cura di Monica Romanin

Questo lavoro nasce in seguito alla partecipazione di alcune insegnanti a un percorso di formazione antirazzista promosso nell'anno scolastico 2020/2021 dall'Università di Padova. Successivamente, nell'autunno del 2021, i conduttori del corso hanno dato la loro disponibilità a presentare alle famiglie, in un incontro a distanza, il Toolkit multimediale "ANTIRAZZISMO E SCUOLE vol.1", da loro stessi curato.

La nostra idea era quella di condividere con i genitori un “pezzo” di percorso che si sarebbe poi sviluppato in classe con i bambini, rendendoli partecipi di questa esperienza. Il nostro progetto in classe ha inevitabilmente subito dei rallentamenti perché dovevamo fare i conti quotidianamente con il recupero e il potenziamento di quanto appreso a distanza nelle varie discipline.

Comunque siamo partiti. L'intento era riflettere insieme non solo su atteggiamenti razzisti e xenofobi come spesso si fa, giustamente, ad esempio, **in occasione delle giornate della MEMORIA e del RICORDO**, ma soprattutto su stereotipi e pregiudizi anche molto differenti che si trovano radicati in molte società, pure nella nostra. Da qui il titolo di questo lavoro: **TUTTO IL MONDO È UN GRANDE PAESE**.

A questo punto, il denominatore comune poteva essere il **RUOLO DELLA DONNA, nelle diverse società, oggi e nel passato**. Cos'hanno infatti, in comune un'astronauta italiana e una guerriera Cheyenne, magari con una poetessa cinese? I bisogni primari delle persone sono i medesimi in ogni angolo della nostra Terra, maschi o femmine che siano, purtroppo però non sempre sono sanciti e tutelati, e anche quando sono garantiti, abbiamo visto che spesso per le donne la vita è più complicata.

Abbiamo fatto allora un viaggio nel passato e studiato il ruolo differente per le donne etrusche considerate alla stregua dei colleghi maschi anche in società, ma non era così, per esempio, presso gli antichi greci e romani. Abbiamo saputo che le donne italiane hanno dovuto lottare per arrivare al voto, e che fino all'inizio del secolo scorso, studiare medicina non era “roba da femmine”. Ricordiamo sempre con grande affetto una signora che quando eravamo in seconda ci ha concesso un'intervista sull'alluvione, e tornava sempre a dirci: “Ah, se avessi potuto studiare!” In effetti, poi lei ha cercato assiduamente nella sua vita di imparare, di leggere tanto, di capire il perché delle cose, pur con il rammarico di non aver studiato “a scuola”.

Anche altre interviste ai nostri nonni e bisnonni ce lo hanno confermato. Un tempo, infatti, molte ragazze italiane dovevano aiutare i genitori badando ai fratellini, e frequentavano la scuola al massimo fino alla quinta elementare, talora la terza, con conseguente “analfabetismo di ritorno” perché poi, abbandonando penne e libri, ci si dimenticava anche di come si LEGGE e si SCRIVE! Sembra incredibile, ma è vero!

Non siamo riusciti a vedere tantissimi materiali del TOOLKIT MULTIMEDIALE “ANTIRAZZISMO E SCUOLE vol.1”, ma, in compenso, quelli visionati sono piaciuti molto e ci hanno fornito lo spunto per i nostri lavori di gruppo. Inoltre, alcuni genitori collegati la sera della presentazione, ne hanno chiesto i riferimenti per poterlo consultare. **Dalla visione dei materiali siamo passati alla compilazione di un questionario anonimo: lo scopo, infatti, era semplicemente capire il punto di partenza, le idee e le conoscenze pregresse sul ruolo delle donne nel mondo.**

Da qui, a gruppi, abbiamo studiato la vita di una persona che con il suo operato, ha potuto fornire un contributo significativo all’umanità, nel campo dell’arte o della scienza o del rispetto dei diritti o altro ancora; infine, ne abbiamo rappresentato la biografia con semplici immagini allo scopo di farla conoscere ai compagni. Il passo successivo sarebbe stato quello di presentare agli altri gruppi il personaggio studiato. Questo purtroppo, per motivi di tempo, non ci è stato possibile se non all’interno della propria classe. Ma ora, le storie di vita da noi rappresentate sono tutte racchiuse in questo file, quindi, tutti potete vedere tutto. Al termine, con un semplicissimo foglietto di carta, abbiamo scritto cosa ci ha “lasciato” questo lavoro.

A titolo di esempio, riportiamo i risultati del lavoro di gruppo su Rosa Parks.

Figura 1



Riflessioni sul lavoro di gruppo

Cos'hanno in comune queste figure appartenenti a culture differenti e talora vissute in epoche diverse?

-sicuramente una forte personalità;

-certamente le idee chiare sull'obiettivo da raggiungere;

-la tenacia nel portare avanti le proprie convinzioni;

-il coraggio di affrontare tutti gli ostacoli che sapevano, di certo, avrebbero incontrato;

-hanno lasciato, ognuna, un personale insegnamento nel loro campo, un'impronta sul nostro pianeta ma principalmente, tutte hanno impresso in noi l'idea che con l'impegno serio e la perseveranza, ce la si può fare.

QUESTE DONNE hanno avuto una grande determinazione, erano decise a portare avanti la loro missione, in quanto donne e forse, per le donne.

Di certo, per tutte loro, il CONTESTO STORICO, GEOGRAFICO e CULTURALE, È SEMPRE STATO DETERMINANTE!

Ultima consegna: scrivere un pensiero sul lavoro svolto

Sono qui riportati alcuni pensieri "singolari" e altri che li riassumono un po' tutti:

"Beh, secondo me, uomini e donne sono allo stesso livello. Non ha senso dire a una donna vai a lavare, vai a pulire! Non è bello sentirsi dire dal proprio partner un ordine, proviamo a metterci nei panni delle donne di un tempo, come ci sentiremo? E poi, perché i figli maschi potevano andare a scuola e le femmine no?"

"Le donne sono come gli uomini. Ma un tempo non era così."

"Mi ha fatto capire che le donne si possono far valere, anche se un tempo non era così."

"Non pensavo che gli uomini non volessero far sapere che Donna Della Pista Dei Giovani Bisonti aveva salvato suo fratello! Le donne dovrebbero avere gli stessi diritti degli uomini."

"A me questo lavoro è piaciuto molto, anche perché a casa ho un libro delle grandi donne più importanti, che hanno compiuto grandi imprese, perciò parlarne mi è piaciuto, mi ha fatto sentire informata sull'argomento."

“Del lavoro sui fumetti mi è rimasto impresso che le donne spesso vengono sottovalutate ma hanno grande potenziale. E da quello che abbiamo visto, tutte queste donne sono riuscite a realizzare i propri sogni.”

“Io ho capito che quelle donne avevano le stesse difficoltà di altre ma loro le hanno affrontate a muso duro.”

“La forza di queste donne sta nella pazienza che hanno avuto, la voglia di andare avanti. Non so come hanno fatto. Sono state e sono fortissime!”

“Tutte le donne devono avere la propria libertà e la propria vita da donna.”

“Ho scoperto molte cose importanti e che le donne hanno cambiato la vita a tutti.”

“Leggendo la vita di Bebe Vio ho imparato a NON MOLLARE MAI!”

“Il lavoro sui fumetti mi ha aiutato a scoprire il mondo delle donne e tutto il loro impegno nell’aiutare l’umanità”.

“Se qualcuno ancora non lo ha capito: il ruolo della donna è molto importante, ha la stessa importanza di quello dell’uomo”.

“Io, anche se sono una donna, faccio i miei complimenti per quello che hanno fatto finora e per quello che le donne fanno tutti i giorni”.

“Il lavoro sul fumetto che ho fatto con i miei compagni, per me è stato bello perché abbiamo avuto la possibilità di riprodurre la storia di donne straordinarie, che hanno fatto cose significative, hanno dimostrato che tutto è possibile”.

“Alcune hanno avuto sofferenze per molto tempo, altre desideri che non potevano esaudire, oppure passioni e idee che venivano sempre messe alle spalle. Ma con la forza di volontà, coraggio e impegno hanno raggiunto un grande traguardo. E se ci sono arrivate, è perché non si sono mai arrese!”

6.3 Percorso didattico-educativo antirazzista: Laboratorio di classe “Antirazzismo a scuola” attivato per l’a.s. 2021 – 2022 nella cl. 4^A scuola primaria G. Gozzi dell’I.C. D. Alighieri di Venezia¹⁰⁹

a cura di Giuseppina Fioretti, insegnante e coordinatrice di classe

A inizio anno scolastico, in occasione della prima assemblea con i genitori della classe, è stato illustrato il piano di laboratori, progetti e uscite didattiche programmate. Tra le attività è stato presentato il **progetto di classe “Antirazzismo a scuola” finalizzato a sensibilizzare le/gli alunne/i al concetto di diversità e alterità nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza democratica**. La proposta è stata accettata con interesse, trattandosi di una classe che da circa due anni è impegnata in progettazioni di educazione civica collegate al bullismo e alla sostenibilità ambientale con particolare attenzione al proprio contesto territoriale, grazie anche all’impegno della collega M.R. Culicelli.

Situazione di contesto

Il gruppo classe è formato da nove alunni, otto femmine e un maschio. **Soltanto un’alunna proviene da un contesto migratorio con la mamma filippina e il papà albanese**. La classe originariamente era formata da quindici alunni alcuni dei quali di famiglie immigrate che si sono spostate in altre città. La scuola primaria G. Gozzi si trova nel sestiere di Castello e, come la maggior parte delle scuole di Venezia centro storico, risente dello spopolamento della città che negli ultimi anni è diventata sempre più città dei turisti piuttosto che a misura dei residenti. Per questo motivo il numero degli alunni per classe si è notevolmente ridotto. Inoltre,

¹⁰⁹ le immagini inserite nel testo in cui ho citato la mia collega Maria Rosaria Culicelli per il suo prezioso contributo. Grazie alla grande sintonia tra noi e alla condivisione di punti di vista critici e costruttivi, Maria Rosaria e io abbiamo da sempre avviato discussioni legate all’attualità con i bambini mentre con i genitori abbiamo impostato un rapporto di collaborazione coinvolgendoli spesso. Siamo state vicine anche a quei genitori immigrati che, colpiti da ingiunzione di sfratto, vedevano nella scuola, nelle docenti, un primo punto di riferimento...sono esperienze che racconto a voi per spiegare il clima positivo nel gruppo classe e con i genitori.

la crisi economica e l'aumento del costo della vita in una città come Venezia, ha spinto le famiglie immigrate a trasferirsi altrove. I bambini della classe hanno vissuto i trasferimenti dei loro compagni e per elaborare l'esperienza, talvolta triste, si è deciso di intervenire a livello didattico. Sono state proposte attività di corrispondenza epistolare e approfondimenti sui paesi di origine a cui avevano fatto ritorno alcuni degli alunni che hanno innescato una serie di riflessioni collegate alla presenza di altri compagni appartenenti a famiglie migranti e alle situazioni di discriminazioni di cui erano oggetto.

Non è stato necessario avere una classe con una forte componente di alunne/i provenienti da contesti migratori per proporre attività di sensibilizzazione al tema del razzismo e per una didattica antirazzista. Abbiamo iniziato facendo tesoro delle azioni delle insegnanti di team che hanno lavorato precedentemente in progetti di prevenzione al bullismo e abbiamo strutturato insieme un percorso di continuità che fosse più specifico sul tema del razzismo partendo dalla consapevolezza, come docenti, **dell'importanza di un'azione didattico-educativa antirazzista e dalla necessità di trattare il tema del razzismo a scuola in modo chiaro e senza esitazioni anche perché fuori dalla scuola (ma anche al suo interno) il fenomeno è esplicito.** Tale consapevolezza è ulteriormente maturata a seguito della partecipazione al "Percorso di formazione anti-razzista con gli insegnanti del Veneto" promosso dal Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. Fondamentale, per la buona riuscita del progetto, è stato l'aver condiviso con le colleghe del team la formazione acquisita, le attività e i loro tempi di attuazione.

La prima criticità riscontrata è stata quella di individuare l'ambito disciplinare in cui muoversi. Le Indicazioni Nazionali e i vari riferimenti normativi, nel trattare il tema dell'accoglienza, offrono molte piste di lavoro ma non un ambito specifico all'interno del quale trattare il tema del razzismo. **Nel nostro caso abbiamo scelto di lavorare in ambito**

linguistico: la scelta è stata dettata proprio dagli alunni, successivamente saranno chiarite le motivazioni della scelta.

Se anni fa era stato necessario strutturare l'accoglienza degli alunni immigrati, oggi, a distanza di decenni dai primi arrivi e con la presenza di alunni nati in Italia da famiglie immigrate, all'accoglienza deve seguire la promozione di una scuola antirazzista. Come scrive Gianluca Gabrielli nel primo volume di *Antirazzismo e scuole* – Padova University Press - **“Una scuola primaria all'altezza dei tempi deve essere antirazzista, capace cioè di tematizzare esplicitamente il razzismo, di aiutare a decodificarlo e a contrastarlo”**. La didattica antirazzista, quindi, deve avere come scopo quello di portare al **riconoscimento del razzismo come atteggiamento e modo di essere da condannare**, denunciare e rifiutare; deve aiutare gli alunni a riconoscere e valutare positivamente le differenze, trasformare gli stereotipi in un sapere costruttivo, sottraendolo all'etnocentrismo. Iniziare un simile percorso nella scuola primaria, non è a nostro avviso prematuro rispetto alle perplessità che a volte su questo tema emergono sia tra i docenti che tra i genitori. **Non è prematuro iniziare un percorso del genere nella scuola primaria, sarebbe invece già tardi iniziarlo nella scuola secondaria di primo grado.**

Breve focus group

All'interno della classe ho proposto agli alunni il laboratorio *“Antirazzismo a scuola”*, avviando una **conversazione guidata collettiva che poi ognuno ha riportato in forma scritta nel proprio quaderno, scrivendo le risposte e le considerazioni dei compagni.**

La conversazione collettiva è iniziata chiedendo agli alunni di scrivere sul quaderno di italiano il titolo dell'attività *“Antirazzismo a scuola”*. Di seguito sono riportati alcuni scambi comunicativi intercorsi in classe.

Maestra: Secondo voi questa attività di cosa tratterà?

M.M.: Parla del bullismo.

G.T. : *Parla del razzismo a scuola*

Maestra: *C'è il razzismo a scuola?*

S. B.: *Alla primaria non c'è ma forse alle medie sì. Alle medie troviamo il razzismo e dobbiamo riconoscerlo per difendere chi viene bullizzato e non bullizzare noi stessi. (S. B. ha una sorella maggiore che frequenta la SSI)*

A. G. : *I bulli prendono in giro.*

A.C. : *I razzisti ti fanno sentire che sei niente.*

M.B. : *I razzisti prendono di mira quelli che vengono da altri paesi.*

Maestra: *In questa scuola ci sono alunni provenienti da altri paesi?*

G.T. : *Sì.*

A.G. e G. C. : *No, solo i genitori vengono da altri paesi.*

N.M. : *A scuola ci sono bambini africani perché le mamme vengono dall'Africa e le mamme parlano un'altra lingua perché sono straniere.*

Maestra: *Perché i razzisti prendono di mira quelli che vengono da altri paesi?*

A.C. : *Perché vogliono sentirsi forti e poi gli immigrati non possono rispondere, non sanno l'italiano.*

G.C.: *I razzisti non vogliono gli stranieri perché si sentono migliori, anche nel parco alcuni bambini non giocavano con un bambino perché era brasiliano e credevano che non sapesse giocare perché non parlava bene l'italiano ma lui invece parla italiano.*

Da questo scambio appare evidente che per i bambini "straniero" è chi parla un'altra lingua e viene da lontano, stranieri però non sono i loro coetanei che parlano italiano ma lo sono i loro genitori che parlano lingue diverse.

Nessuno degli alunni accenna al colore della pelle o ad altri aspetti somatici, il fattore distintivo per loro è dato dalla lingua e dalla provenienza dei genitori dei loro compagni.

Questo dato è indicativo e mi è stato utile per caratterizzare con un **approccio plurilinguista il lavoro di sensibilizzazione sul riconoscimento della diversità**. Gli alunni hanno anche specificato che i razzisti "se la prendevano con chi proveniva da altri paesi", l'associazione razzismo-immigrazione operata dai bambini andava colta col fine di promuovere in qualche modo **la conoscenza delle ragioni delle emigrazioni**. Questo input è stato trasformato operativamente nel

laboratorio “**Storie di Viaggi**” che ho condotto in italiano di cui parlerò successivamente.

Il plurilinguismo per decostruire i pregiudizi e valorizzare le differenze

Il focus group con cui ho introdotto il percorso didattico antirazzista ha evidenziato come per i bambini la lingua rappresenti un carattere distintivo e come in certi casi diventi un problema per il **riconoscimento delle capacità dell'altro**. Partendo da questa loro percezione, il percorso didattico è stato orientato a sensibilizzare gli alunni alla ricchezza rappresentata invece dalla **pluralità delle lingue e delle culture**. Le ragioni del plurilinguismo sono illustrate anche nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) e dalla *Raccomandazione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del maggio 2018*, “«Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico e individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione»

Quante lingue nel plesso?

Successivamente al breve focus group ho predisposto alla LIM il collegamento al sito <http://www.vita.it/it/article/2020/07/07/le-fiabe-che-riavvicinano-i-bambini-del-mondo/156125/> da cui ho scaricato l'audiolettura della favola “L'orsetto che cercava il papà” di Gaqo Bushaka letta da Ardita. Agli alunni ho chiesto di ascoltare attentamente per due o tre volte i primi minuti di lettura.

Quando abbiamo ascoltato le prime parole non capivamo nulla. Poi M. ha alzato la mano e ci ha detto: - Ma è albanese! ha detto Pershendaie che significa ciao (A. C.).

M. è l'unica alunna proveniente da un contesto migratorio, papà albanese e mamma filippina, è nata in Italia, ben inserita nel gruppo classe. **Partendo dalla lingua paterna di M., è stato avviato un percorso di sensibilizzazione alla ricchezza rappresentata dal plurilinguismo.**

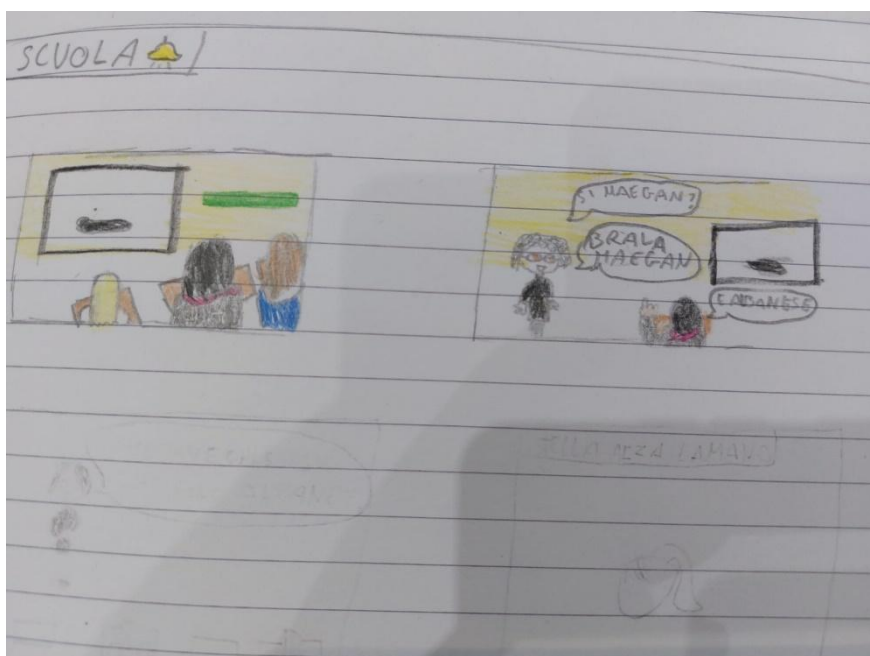
Stabilito che si trattava di una favola albanese, ho chiesto se volessero ascoltare la versione italiana ma la maggior parte di loro ha insistito per ascoltare la favola in albanese e poi in italiano.

La conversazione che ne è seguita ha evidenziato **“la bravura di M.” (come ha notato G. C.) che conosce l'albanese perché “suo padre viene dall'Albania”.** In realtà M. non aveva mai accennato di conoscere alcune parole in albanese o filippino ma questa attività l'ha incoraggiata a esplicitarlo apprezzando la curiosità dei compagni che le hanno chiesto altri vocaboli in albanese. All'audiolettura ha fatto seguito l'elaborazione di disegni della favola ascoltata. Anche questa fase è stata portatrice di informazioni: alcuni bambini hanno disegnato se stessi nel momento in cui hanno scoperto, grazie a M., che la lingua che stavano ascoltando era albanese.

Figura 2



Figura 3



Successivamente ho mostrato ai bambini il sito da cui ho scaricato la favola albanese e ho proposto loro l'audiolettura di altre favole in lingua. Ma quale lingua scegliere?

N.M. : la lingua della mamma di M.

A.C. : La lingua della mamma di S....

A seguito delle varie proposte siamo giunti alla domanda: quante lingue sono presenti nella nostra scuola se consideriamo le mamme e i papà che vengono da altri paesi?

Mentre gli alunni formulavano le loro ipotesi, io mi ripromettevo nei giorni successivi di chiedere alle colleghe del plesso maggiori informazioni a riguardo della provenienza dei genitori.

Nei giorni seguenti, M. è arrivata a scuola con libri di favole in lingua albanese e tra cui la versione in albanese di Cappuccetto Rosso e di Cenerentola che ha mostrato con orgoglio ai compagni di classe.

Albanese – Italiano

Durante la programmazione dell'unità didattica sulla poesia, ho proposto il testo poetico albanese "*La parola è tanto piccola*" del poeta Odhise Grillo. Il testo mi era stato dato dalla mamma di un'alunna di un precedente ciclo scolastico e che lei stessa aveva anche tradotto in italiano. La poesia ha come tema centrale il potere della parola e l'uso consapevole delle parole.

La parola è tanto piccola

La parola è tanto piccola

Alcune lettere alcune sillabe

Gocciola di miele e latte

In mezzo agli amici in mezzo ai compagni

La parola è molto piccola

È dura e anche fragile

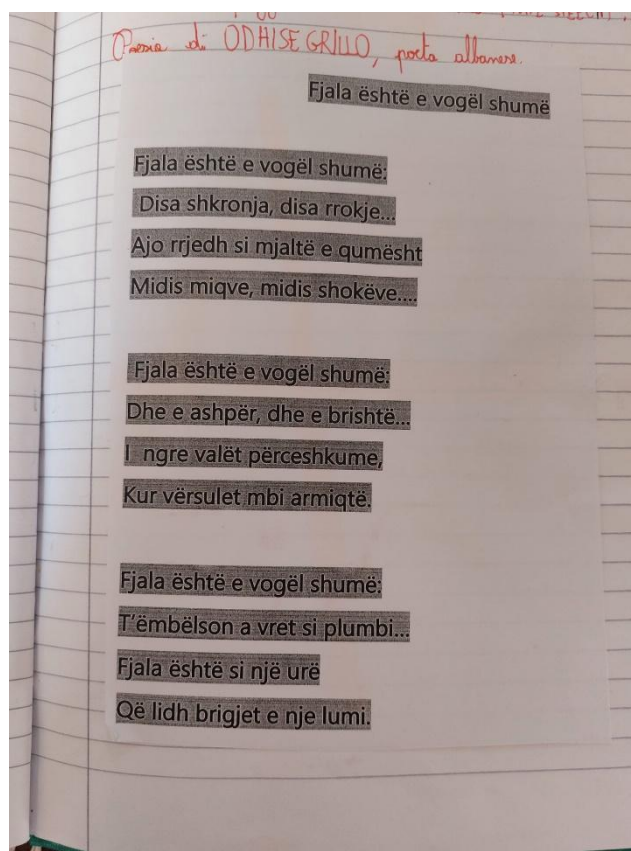
Si solleva fino a gonfiare le onde

Quando si scaglia sui nemici

*La parola è molto piccola
Come un proiettile può uccidere.
La parola è come un ponte
Che collega due sponde di un fiume.*

Abbiamo lavorato sul testo italiano e successivamente si è sollecitata l'osservazione del testo in albanese, in particolare la scrittura dell'alfabeto albanese. Abbiamo coinvolto il papà di M. nella lettura della poesia nella sua lingua e abbiamo registrato il testo per poi ascoltarla in aula. In quest'occasione i bambini hanno riflettuto sul significato di "lingua madre".

Figura 4



L'osservazione del testo della poesia in albanese ci ha fatto cogliere le differenze tra i due alfabeti. I bambini hanno osservato lettere sormontate da puntini e l'accostamento di varie consonanti. La sensibilizzazione alla lingua albanese è stata sollecitata lungo tutto l'anno

scolastico. Ad esempio, in occasione di alcune festività è stato chiesto ai genitori di M. di scrivere delle frasi nella loro lingua madre che i bambini hanno copiato nel quaderno. **Questo focus sulla lingua albanese ha motivato la classe che si è mostrata curiosa anche verso altre lingue.** Nell'attività di confronto del testo fantastico della favola e della fiaba, dal sito

<https://www.ismu.org/ti-racconto-una-storia-audiofiabe-dai-5-continenti/> i bambini hanno scelto di ascoltare la lettura in arabo, russo e ucraino di alcune fiabe e favole, e la rispettiva traduzione in italiano. Per ogni storia era prevista come attività il riassunto e l'illustrazione della stessa con disegni. **La scelta delle favole in russo e ucraino ha permesso una riflessione collettiva sull'attuale situazione bellica tra le due nazioni.** A conclusione alcuni alunni hanno osservato che la guerra è una delle cause che spinge le persone a scappare dai loro paesi, ossia hanno rintracciato una delle cause delle attuali migrazioni. La riflessione come logica conseguenza indicata dagli alunni è stata che quando queste persone migranti arrivano in Italia non dovrebbero essere offese dai razzisti. Iniziano qui ad intravedersi gli effetti della didattica antirazzista.

Inglese

Nelle attività previste per l'unità didattica su *Nationalities/Countries*, il libro di testo riportava una lista di alcuni paesi e le rispettive lingue. Gli alunni hanno arricchito questa lista aggiungendo i nomi dei paesi e delle lingue di origine dei genitori immigrati dei compagni di scuola. L'attività è continuata con il disegno delle bandiere (*flag's colours*).

Storia

La programmazione di Storia della classe quarta ha fornito ulteriori agganci al plurilinguismo quando è stata trattata l'invenzione della scrittura e lo studio dei primi alfabeti. La classe è stata coinvolta nella riproduzione di

tavoletta con incisioni cuneiformi. Alla Lim hanno osservato fonti storiche e sono stati invitati a riprodurre alcuni caratteri cuneiformi nel quaderno di Storia.

Lo studio della civiltà egizia ha contribuito ad appassionarli alla conoscenza del carattere geroglifico. Il testo integrativo *Mappe 4 di Storia*, Ed. Iuvenilia, presenta delle schede in cui sono messi a confronto i territori di antiche civiltà con gli attuali stati che sorgono nella stessa area geografica. Utilizzando queste schede, gli alunni hanno scoperto che l'antica Mesopotamia corrisponde oggi all'Iraq dove si parla l'arabo e hanno imparato a scrivere in arabo i termini "Iraq" e "Baghdad". Lo stesso è stato fatto con l'antico Egitto e l'attuale Repubblica d'Egitto ricollegandoci anche ai racconti dei viaggi del loro ex compagno di classe, I., di origine egiziana. A riguardo alcune alunne hanno osservato quanto ingiusto sia stato il trasferimento di I. in un'altra scuola e quanto difficile sia per i compagni di famiglie migranti questa condizione di continui trasferimenti.

Matematica

In matematica la collega M.R. Culicelli ha presentato la moltiplicazione araba con lo schema a reticolo. In raccordo con questo contenuto disciplinare è stato proposto alla classe l'apprendimento della scrittura delle cifre arabe attraverso una scheda strutturata. Esempio scheda:

Il Viaggio dei numeri

Furono gli Indiani ad inventare il nostro sistema di numerazione decimale che si basa sul valore posizionale delle cifre. Gli Arabi appresero questo sistema in India, lo elaborarono e lo diffusero in tutti i paesi che conquistarono. Le cifre che oggi noi usiamo si chiamano cifre indo-arabe e furono introdotte da Leonardo Fibonacci in Europa.

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

١٠ - ٩ - ٨ - ٧ - ٦ - ٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١ - ٠

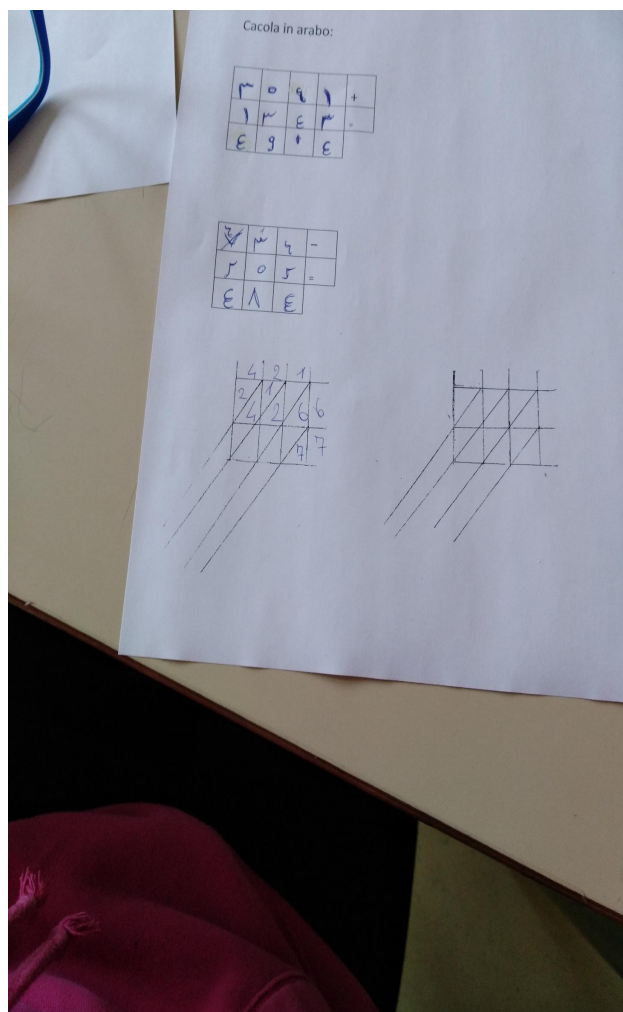
Adesso puoi scrivere la tua data di nascita in arabo:



.....
.....

Gli alunni, autonomamente, hanno scritto la data breve, il numero di telefono e hanno accolto con entusiasmo la proposta di eseguire le operazioni usando le cifre arabe la cui pronuncia è stata memorizzata sotto forma di filastrocca.

Figura 5



Storie di viaggi per parlare di migrazioni, comprenderne le ragioni e destrutturare le narrazioni razziste

Contemporaneamente alle attività sull'importanza delle lingue, è stato proposto il **laboratorio “Storie di viaggi”, una serie di dettati sui viaggi di minori stranieri non accompagnati (MSNA) seguiti da attività in piccoli gruppi per l’elaborazione di domande e risposte sul testo** al fine di sollecitare la riflessione sulle ragioni delle emigrazioni, sugli stati d’animo e le speranze di chi affronta questi viaggi. Come già segnalato nel paragrafo del focus group iniziale, gli alunni avevano associato la diversità alla condizione di migrante e arrivando alla conclusione che **per loro stranieri erano i genitori che provenivano da altri paesi e non i loro compagni che parlavano italiano**. Da qui la scelta di sensibilizzarli alla realtà delle emigrazioni dei minori proponendo anche storie di ragazze e ragazzi che hanno superato gli ostacoli della guerra, del viaggio e del razzismo per realizzare i loro sogni. Accanto alle storie di migrazione “positiva” sono state scelte anche quelle di chi invece non ce l’ha fatta perché, come sostiene Franco Lorenzoni **“Non possiamo nascondere ai loro occhi storie e lacerazioni che caratterizzano il presente, ma assumerci piuttosto le nostre responsabilità prendendoci cura delle emozioni, dei sentimenti e dei pensieri che nascono dai loro sguardi”** (Lorenzoni, F. 2019)

Nel laboratorio “Storie di Viaggi” sono stati proposti:

-

Il viaggio di Zaher” ispirato alla storia di Zaher Rezai, utilizzando il testo “Il viaggio di Zaher. Percorso interculturale di cittadinanza e solidarietà” Ed.: La Meridiana (si veda cap. 5 e vide-intervista allegata¹¹⁰)

¹¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=Ch_JUMKLNxs&list=PLfcC6wCVSEapEasKjA5MkOtNy00fdg8Cf&index=3

• “
Il viaggio di Tani Adewumi” riferito alla storia di Tanitoluwa Emmanuel Adewumi (<https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/storie/un-giovane-campione-sta-scalando-le-vette-del-mondo-degli-scacchi/>)

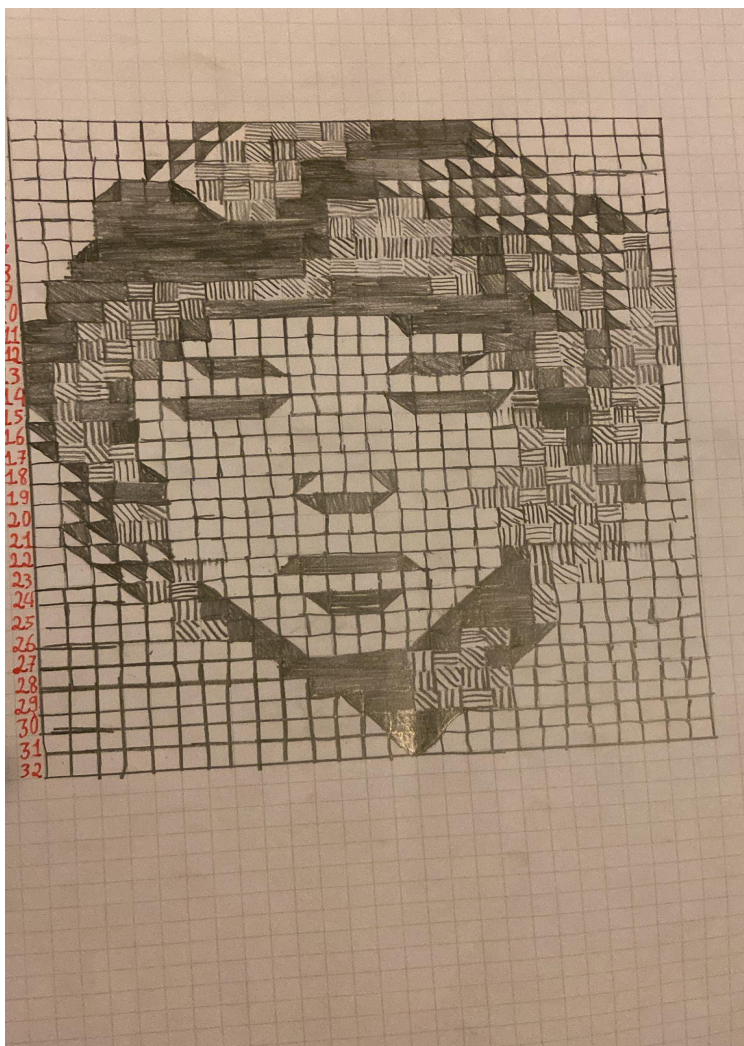
• “
Il viaggio di Yusra Mardini” ovvero la storia della giovane campionessa di nuoto siriana rifugiata in Germania. Per la sua storia abbiamo consultato “I rompiscatole. Storie di giovani eroi senza mantello” di V. Iacovella, Ed. Risfoglio.

• “
Il viaggio di Nassir” un racconto di Francesco Boschi ambientato in Yemen

• “
Il viaggio di Rosa Parks”, proposto dopo la lettura di “L’autobus di Rosa” di F. Silei e M.A. Quarello, Ed. Orecchio Acerbo. Il personaggio di Rosa Parks non rientra nelle figure di emigranti, ma la lettura del libro edito da Orecchio Acerbo, ha permesso agli alunni di conoscere le estreme conseguenze del razzismo e la necessità di difendere i diritti umani

Il laboratorio “Storie di viaggi” era completato da diverse attività interdisciplinari che si collegavano al contenuto dei vari dettati. Per il “Viaggio di Zaher” è stata proposta un’attività di coding finalizzata all’elaborazione del volto di Zaher in pixel art condotta dalla collega di matematica M.R. Culicelli.

Figura 6



Per le altre storie i bambini hanno elaborato disegni e vignette che hanno poi raccolto in un poster murale. Ogni storia di viaggio veniva analizzata in piccoli gruppi e ogni gruppo elaborava domande e risposte sul testo. Le riflessioni scritte venivano poi condivise in una discussione collettiva stimolando la capacità di confrontarsi sul tema dell'immigrazione e dell'accoglienza. Durante queste discussioni emergeva il ricordo dei vecchi compagni di classe di famiglie immigrate che si erano trasferiti e il collegamento ai compagni presenti nel plesso che avevano genitori immigrati.

Parlare di viaggi ci ha permesso di riflettere sulle destinazioni dei viaggi degli immigrati, sui mezzi e sui documenti necessari per viaggiare e farsi riconoscere.

Questo aspetto ha permesso alla classe di osservare i **passaporti di tutti i paesi** collegandoci al sito <https://www.passportindex.org> e di selezionare quelli delle nazionalità presenti nel plesso. Ogni alunna/o ha poi scelto un passaporto e lo ha riprodotto. La risorsa del sito dei passaporti è stata reperita nel cap. 5 “Per una scuola primaria antirazzista” del libro “Antirazzismo e scuole – Vol. 1 a cura di A. Frisina, F.G. Farina e A. Surian”

L’ultima attività proposta a conclusione del percorso è stata la riproduzione di un planisfero muto su cui i bambini hanno colorato solo i paesi di provenienza dei compagni di scuola e che hanno intitolato “Noi ricchi di Voi”.

Figura 7



Questo laboratorio è stato ben accettato dai genitori con i quali il team docenti si è sempre confrontato nella pianificazione di progetti, laboratori e uscite didattiche. I genitori si sono mostrati interessati e collaborativi ed erano anche disponibili a partecipare a un sondaggio che per motivi legati alla situazione di emergenza Covid e ai ritardi che ha creato non è stato possibile somministrare. **L'unica criticità riscontrata è il mancato coinvolgimento nel progetto di altre classi in cui gli alunni di contesti migratori erano più numerosi.**

Bibliografia

- Amulfi, T., Rubaudo, I. (2021) Giallo Verde Blu 5. Il Capitello SIGNUM, p.105
- Benedetti, R., Faldi, C., Lorenzetti, D. (2021) Guida didattica Fabbri. Erickson ITALIANO 5 (collana a cura di D. Cristanini). Fabbri Editori, in coll. Con Erickson-Rizzoli Education, p.229
- Berti, M.C. (2021) Pianeti a colori Letture 5 (a cura di Amulfi, M.). Il Capitello
- Curi, U. (2017) Le parole della cura. Medicina e filosofia. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Dolci, D. (2020) L'educazione. Il silenzio non esiste. Esiste, o non esiste, la capacità di sentire. Città di Castello (PG): Edizioni di Comunità
- Lorenzoni, F., (2019) I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento, Palemo, Sellerio
- Vygotskij, L.S. (2019) Teoria delle emozioni. Studio Storico Psicologico. A cura di Campo, M., Introduzione di Veggetti, M.S. . Sesto S. Giovanni (MI): Mimesis

Capitolo 7

Pedagogie e risorse antirazziste

Alessio Surian

Introduzione

Questo capitolo propone informazioni, riferimenti e strumenti che intendono promuovere la riflessione e l’iniziativa in merito alle pratiche didattiche che affrontano discriminazioni e razzismo nelle scuole italiane.

Nel 2019, l’agenzia europea Eurydice ha pubblicato un rapporto in cui analizza l’impostazione dell’educazione formale nei Paesi europei in merito alla diversità culturale e linguistica delle allieve e degli allievi. Nella maggioranza di questi sistemi d’istruzione è ormai prassi offrire un quadro di riferimento delle competenze per la formazione iniziale di chi insegna che includa competenze relative **all’educazione interculturale, all’insegnamento in classi caratterizzate da diversità culturale e linguistica**, alla gestione dei problemi generali legati alla discriminazione e ai pregiudizi impliciti nei confronti delle studentesse e degli studenti con *background* culturale e linguistico diverso. In numerosi sistemi d’istruzione, chi insegna può lavorare su queste competenze anche dopo aver cominciato ad insegnare, tramite strumenti di feedback e formazione in servizio. Nella “maggioranza di Paesi, le istituzioni educative (...) offrono ai docenti opportunità in servizio per sviluppare competenze nuove o aggiuntive sulle questioni relative all’integrazione degli studenti migranti. Lo sviluppo professionale continuo che viene offerto riguarda l’insegnamento in classi diverse e multiculturali (30 sistemi d’istruzione); l’integrazione degli studenti migranti nelle scuole (25 sistemi d’istruzione) e i problemi di discriminazione (26 sistemi d’istruzione)” (Eurydice, 2019:119).

Questo capitolo non intende limitare i temi delle discriminazioni e del razzismo alla dimensione degli “studenti stranieri”. Al contempo, non intende neppure sottovalutarla, anche perché mette in luce uno degli aspetti eclatanti del razzismo istituzionale italiano, **la mancanza di una legge che vada oltre lo ius sanguinis riguardo al riconoscimento della cittadinanza**, rendendo difficile la vita di centinaia di migliaia di giovani nati e/o cresciuti in Italia, come rilevato da oltre un decennio anche dal MIUR, per esempio con il rapporto MIUR-Fondazione ISMU (Ongini e Santagati, 2013, p. 8): “la legge sulla cittadinanza, datata 1992, non è più adeguata all’odierna realtà migratoria. Essa pone la cittadinanza come traguardo difficilmente raggiungibile non solo per chi arriva in Italia ma anche per chi vi nasce, cresce, studia e può essere ottenuta solo al raggiungimento della maggiore età”. E qui la scuola ha un ruolo particolarmente importante perché per molte persone in questa condizione si complica il far coesistere “culture parallele”. Frisina (2007) lo metteva in evidenza a proposito dei Giovani Musulmani Italiani che, per distinguersi dagli altri gruppi, si propongono come “italiani”, mettendo in secondo piano il legame identitario con il paese d’origine dei genitori e rivendicando un senso di appartenenza al luogo di crescita. **In questo contesto assume fondamentale importanza il ruolo della scuola, luogo dove questi vengono socializzati alla cultura italiana, dove possono esprimere le loro aspettative e aspirazioni per il futuro.** Per loro la scuola non è solo il luogo dell’apprendere formativo, ma è soprattutto il **luogo ideale per costruire un senso di interazione e appartenenza alla comunità.** La scuola può essere osservatorio e veicolo privilegiato per favorire lo sviluppo delle amicizie, della conoscenza dei luoghi del territorio (biblioteche, ludoteche, spazi culturali e ricreativi), lo sviluppo delle esperienze soggettive ed il luogo dove si riducono le probabilità di isolamento culturale e di solitudine sociale dai propri pari.

I prossimi paragrafi intendono offrire alcuni riferimenti in merito al contesto italiano e all'ambito della scuola in chiave di discriminazioni quotidiane, per proporre poi spunti di riflessione e possibili percorsi e risorse educative.

7.1 Alcuni riferimenti nel contesto italiano

Le pallavoliste Egonu, della nazionale italiana, e Gabi, di quella brasiliana, nella finalissima della Nations League 2022, hanno giocato nel primo set con una maglia diversa da quelle delle compagne di squadra: a strisce verdi, bianche e nere, la **Equal Jersey** proposta dalla Volleyball World, insieme a Let's Keep The Ball Flying (LKTBF), per portare l'attenzione sulla parità dei diritti e su quello che lo sport e le attività aggregative e sociali possono fare in proposito. In quell'occasione Oggi ha intervistato Paola Egonu che ha ricordato:

“Avevo 14 anni e i genitori delle ragazze dell'altra squadra iniziarono a insultarmi: frasi razziste, cattive, davanti alle loro figlie. Un ricordo orribile. Certe meschinità sono difficili da ingoiare. È brutto, ma io sono arrivata a odiare il Veneto.

A me non capita più di subire torti, ma succede ai miei cari: mi indigno e soffro per loro. Qualche tempo fa mia mamma ha preso un caffè in un bar. Le hanno allungato una tazzina fredda, che stava sul bancone, fatta per qualcun altro. Ha protestato. La risposta è stata odiosa: ‘Se vuoi ti bevi quello’. Con un bianco non si sarebbero permessi”.

Chi frequenta le scuole italiane si trova a vivere discriminazioni sociali a partire dalle identità che vengono attribuite, dentro e fuori il contesto scolastico.

A questa dimensione strutturale del razzismo rispondono programmi di informazione, come quello radiofonico “Eccellenze Afrodiscendenti” curato

da Marilena Umuhoza Delli (si veda cap.5), dove, per esempio ha raccontato e fatto intervenire Vanessa e Carelle Djogap, sorelle di origini camerunesi, studentesse universitarie e atlete della Nazionale Italiana di pallamano e della serie A1 con il Cellini Padova, capitanata da Carelle, squadra che conta cinque delle atlete italiane afrodiscendenti nella Nazionale Italiana. Fondata nel 1984 da Mauro Marchionni, il Cellini oggi è composto per l'85% da giocatrici afrodiscendenti. L'allenatore, Abderrahman Saadi, è di origine marocchina, e si è visto costretto a rilasciare dichiarazioni pubbliche riguardo al clima ostile nei confronti delle atlete che allena.

Di fronte al razzismo il mondo sportivo registra iniziative e prese di posizione (Kyeremeh, 2020) e ha visto, a marzo 2022, la firma di un accordo di collaborazione tra il Dipartimento per lo sport della Presidenza del Consiglio dei ministri e l'Unar (l'Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla "razza" o sull'origine etnica del Dipartimento per le Pari Opportunità) per prevenire e contrastare ogni forma di discriminazione nel mondo dello sport.

E la scuola?

La scuola italiana fatica a mettere a fuoco il tema del razzismo. In linea di principio, è incluso nelle **Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica**, adottate in applicazione della legge n. 92 del 20 agosto 2019 che prevede un orario dedicato a questo insegnamento non inferiore a 33 ore per ciascun anno di corso. I tre temi espliciti sono la **Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale**. È possibile riferire il tema delle discriminazioni sia all'ambito della legalità e solidarietà che caratterizza l'insegnamento della Costituzione, sia a quello della convivenza che riguarda la sostenibilità definita dall'Agenda 2030. È altrettanto possibile che nulla di esplicito accada in merito a razzismo e discriminazioni, visto il forte accento sull'apparato giuridico e amministrativo nel primo caso e sulla dimensione ambientale nel secondo, unite all'esiguo spazio disciplinare. Propone un più ampio respiro la

Strategia Italiana per l’Educazione alla Cittadinanza Globale adottata anche dal MIUR a febbraio del 2018 e in attesa di piani attuativi (avviati, per esempio, dalla Regione Marche con la legge n. 23 del 10 giugno 2020 sugli “Interventi per la promozione dell’educazione alla cittadinanza globale ed alla cultura della sostenibilità”). Nel precedente volume siamo entrati nel merito del focus e delle pedagogie promosse da questa Strategia che guarda all’interazione fra educazione formale e nonformale. Un’occasione di lavoro specifica e a cadenza annuale la propone l’Unar attraverso la **Settimana di azione contro il razzismo**, promuovendo iniziative di informazione, sensibilizzazione e animazione territoriale promosse in tutta Italia nel mondo della scuola, delle università, dello sport, della cultura e delle associazioni. La settimana viene organizzata in occasione della ricorrenza della Giornata mondiale per l’eliminazione delle discriminazioni razziali che si celebra il 21 marzo per iniziativa delle Nazioni Unite, a ricordo del massacro perpetrato dalla polizia sudafricana nel 1960, a Sharpeville, di 69 manifestanti che protestavano pacificamente contro le leggi razziste emanate dal regime dell’apartheid.

A fronte di queste tre opportunità di lavoro, va registrato come in molte scuole l’educazione antirazzista sia rimasta sottotraccia, spesso sottovalutata e genericamente ricondotta all’ambito “interculturale”, entrato formalmente nella scuola italiana con la circolare 301 del 1989 sull’inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell’obbligo - con riferimento al diritto allo studio, all’apprendimento della lingua italiana e alla valorizzazione della lingua e cultura d’origine degli alunni di origine straniera.

Con le circolari successive 205 del 1990 (La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale) e 73 del 1994 (Il dialogo interculturale e la convivenza democratica) si è promossa l’interazione fra allievi “italiani” e allievi “di origine straniera” definendo educazione

interculturale in relazione al “significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone...”. **Anche in assenza di allievi stranieri, si prende in considerazione come prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture.** Inoltre, dal 1994 si invita chi insegna a rivedere discipline e programmi in prospettiva interculturale e si afferma l'utilità di **biblioteche e scaffali multiculturali e di strumenti bilingui e plurilingui.**

Nel 2007 il documento del MIUR “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” ha individuato dieci linee di azione riconducibili a tre macroaree:

- azioni per l'integrazione;
- azioni per l'interazione interculturale;
- gli attori e le risorse.

Le Azioni per l'integrazione propongono strategie che vedono come destinatari diretti, o comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono rivolte in modo particolare a garantire agli studenti le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica.

Sono riconducibili a questa area le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento.

Le Azioni per l'interazione interculturale offrono linee di intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. In altre parole, prevedono come destinatari tutti gli attori che operano nell'ambito dell'educazione formale.

Sono riconducibili a questa area gli interventi relativi alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e i pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.

La sezione su **Attori** e le risorse presenta le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta della dirigenza, dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente.

Nel precedente volume si ricordava l'attenzione prestata a questi temi da organismi internazionali quali il **Consiglio d'Europa** (che nel 2010 ha pubblicato i risultati di un lungo processo di negoziazione fra insegnanti su quali siano le 18 competenze interculturali chiave per i docenti) e l'UNESCO, che dal 2013 offre una "cornice" interpretativa (Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework) che individua sette aree di competenza:

1. adattamento (la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive);
2. ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale);
3. consapevolezza/identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo);
4. costruire relazioni (sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture);
5. riconoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciandovi sia aspetti di somiglianza, sia di diversità rispetto ai propri riferimenti);
6. rispetto (apprezzare gli altri);
7. umiltà culturale (saper unire il rispetto all'autoconsapevolezza).

7.2 La scuola e le discriminazioni quotidiane

Nel dar forma ai percorsi scolastici conta la scelta di contenuti ed esperienze chiave in funzione del sapere e delle competenze che si intendono sollecitare, ma è altrettanto importante **saper osservare e innescare opportunità di apprendimento a partire dalle interazioni quotidiane e dalle domande che le trasformano in occasioni di potenziale apprendimento.**

In merito alle discriminazioni che attraversano le nostre società, **Achille Mbembe (2019:73)** chiama **“nanorazzismo”** le forme che definisce “narcotiche” del pregiudizio riguardo al colore della pelle che si esprimono nei gesti – apparentemente neutri – “di ogni giorno, nello spazio di un nulla, di una frase in apparenza inconsapevole, di una battuta, di un’allusione o di un’insinuazione, di un lapsus, di una barzelletta, di un sottinteso e, bisogna pur dirlo, di una cattiveria voluta, di un intento malevolo, di uno sgambetto o di un placcaggio intenzionali, di un’oscura voglia di stigmatizzare e soprattutto di infliggere violenza, ferire e umiliare, di infangare chi non si considera dei nostri”. Definisce il nostro tempo “l’epoca del nanorazzismo sfrenato, quando si pensa solo ai nostri, nessuno vuole più sentir parlare dell’altro, che sia con la “a” maiuscola o minuscola poco importa. Che se ne stiano a casa loro, si sente dire”.

Di fronte a queste discriminazioni, a condizioni strutturali di razzismo, lo stesso uso del linguaggio fa la sua parte, “costruisce” razzismo, e questo un tema meriterebbe di essere costantemente monitorato e discusso nei contesti educativi. Recentemente, Federico Faloppa (2020) ha fatto il punto della situazione, constatando l’assenza di una definizione condivisa di cosa siano i **discorsi d’odio**. Questo non ci esime dall’identificarli e, in questo ambito, Faloppa considera utili almeno tre riferimenti.

Il primo rimanda quanto esplicitato nel 2015 nelle raccomandazioni della **Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza** (ECRI) che descrivono il discorso d'odio in termini di "istigazione, promozione o incitamento alla denigrazione, all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la 'razza', il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale". Faloppa considera questa una definizione importante, pur con alcuni limiti: per ragioni di sintesi prova a definire il discorso d'odio senza, però, definire l'odio; sembra mettere sullo stesso piano molestie, stereotipi negativi, minacce; sembra limitare le ragioni delle discriminazioni ad un elenco riduttivo.

Un secondo riferimento riguarda la "**Piramide dell'odio**" della Anti-defamation League (Figura 1), ripresa anche da organi istituzionali come il Ministero degli Interni italiano. La "piramide" mette in relazione gli stereotipi con le discriminazioni, i linguaggi violenti con le aggressioni fisiche, e propone una visualizzazione funzionale a percepire e discutere i diversi livelli ed il modo in cui si relazionano fra loro.

Figura 1



LA piramide dell'odio

Un terzo riferimento proposto da Faloppa riguarda le “**definizioni pragmatico-linguistiche** che invece che concentrarsi sulle forme di espressione, e sui motivi di discriminazione, fanno riflettere sulle dinamiche di **relazione e di potere** – nel discorso – tra chi produce discorso d’odio e chi lo subisce, e quindi sull’ ‘ingiustizia discorsiva’ che si verrebbe a creare tra maggioranze dominanti e minoranze discriminate”.

Un esempio di come far osservare il peso delle parole quotidiane e di come farsi sollecitare dalla poesia per rifletterci. Soumaila Diawara ci propone di non considerare a cuor leggero le parole nero, negro, di colore, ed i loro effetti sociali. Scrive:

Voglio farvi notare che chiamare qualsiasi persona con la pelle scura negro o di colore non fa differenza. Le persone con la pelle scura non sono di colore ma sono delle persone che hanno diverse provenienze. Avere la pelle scura non significa sempre essere africano. Per questo spesso tra di noi ci chiamiamo "fratello", per rimarcare la nostra comune provenienza.

Di colore che significa? Dire "di colore" prevede che ci sia un colore normale e tutto il resto è diverso perché è appunto di colore. Significa considerare normale il bianco e tutto il resto no. Spesso è una espressione è usata da persone non razziste, ma che non si rendono conto di questa sottile discriminante. (...) Ci sono stati dei grandi scrittori africani che hanno combattuto questo appellativo per anni. Uno di questi è Léopold Senghor, ex primo presidente del Senegal che ha scritto anche una poesia in cui prende le persone con pelle chiara in giro sulla questione, per fare notare che è discriminatorio. Ne parla anche nel suo libro "La negritudine".

"Caro fratello bianco,
Quando sono nato ero nero,
Quando sono cresciuto ero nero,
Quando sto al sole, sono nero,
Quando sono malato, sono nero,
Quando morirò, io sono nero.
Mentre tu, uomo bianco
Quando sei nato tu eri rosa,
Quando sei cresciuto, eri bianco,
Quando vai al sole sei rosso,
Quando hai freddo sei blu
Quando hai paura, sei verde,
Quando sei malato, sei giallo,
Quando si muore, sarai grigio.
E allora, tra noi due,
Chi è l'uomo di colore?"

Di fronte al razzismo è di vitale importanza saper agire per contrastarlo, saper trovare le parole per decostruirlo e denunciarlo. Silvio Almeida (2019) ha dedicato un libro al "razzismo strutturale", mettendo in rilievo sottolinea il razzismo sia "parte della struttura sociale

e, pertanto, non ha bisogno dell'intenzione per manifestarsi” e quindi che se “tacere di fronte al razzismo non rende l'individuo moralmente e/o giuridicamente colpevole o responsabile, il silenzio rende sicuramente l'individuo eticamente e politicamente responsabile del mantenimento del razzismo. **Si agisce per il cambiamento della società non solo con denunce o con il ripudio morale del razzismo, ma innanzitutto con le posizioni che prendiamo e adottando pratiche antirazziste”.**

7.3 R-esistenze

Sulla base della letteratura precedente e delle esperienze vissute dai membri del gruppo di ricerca, Suyemoto, Abdullah e colleghi (2002) hanno sviluppato un elenco di **50 possibili azioni di resistenza al razzismo**. Queste includono azioni interne (ad esempio, rifiutare di interiorizzare personalmente i messaggi razzisti), interpersonali (ad esempio, sviluppare reti di supporto collettivo, sfidare o educare gli altri sulla discriminazione razziale), intersezionali (ad esempio, agire in solidarietà, resistere al razzismo e ad altri tipi di oppressione) e istituzionali (ad esempio, partecipare o guidare iniziative, organizzazioni o proteste antirazziste).

Negli Stati Uniti, Suyemoto e colleghi (2002) hanno intervistato su questi temi oltre mille persone adulte nere, asiatiche, latine e indigene. In base alle risposte sono stati in grado di mettere a punto una “scala” che hanno chiamato **Resistance and Empowerment Against Racism (REAR)**, resistere ed agire contro il razzismo. Propongono di considerare la capacità di resistenza come legata innanzitutto al riconoscimento dell'uso del **concetto di “razza”** e dell'agire razzista, e degli effetti reali che il razzismo comporta sulle esperienze vissute. In sostanza, affermano che sia necessario adottare una posizione ben diversa dall'**atteggiamenti “color blind”** di

chi si dice indifferente al colore della pelle, o a chi considera in posizione di privilegio il gruppo cui ritiene di appartenere. Hanno quindi realizzato e validato un questionario in cui la scala raggruppa i diversi fattori (opinioni ed azioni delle persone) in quattro aree principali in funzione del loro potenziale di resistenza.

Hanno chiamato la prima area **Consapevolezza e Resistenza relazionale**. In questo caso, si chiede a chi rispondere ad affermazioni quali: "Prendo le distanze dalle persone che non sono disposte ad affrontare i loro stereotipi o pregiudizi razziali" e "Sostengo gli altri quando si trovano ad affrontare stereotipi razziali o discriminazioni".

Confronto interpersonale, la seconda area, comprende frasi come: "Faccio notare alle persone quando dicono qualcosa di stereotipato o discriminante dal punto di vista razziale" e "Affronto i miei amici e la mia famiglia quando fanno o dicono qualcosa di stereotipato o discriminante dal punto di vista razziale".

La terza area è **Partecipare ad attività e organizzazioni di resistenza** e presenta affermazioni quali: "Partecipo ad attività o organizzazioni che mirano a ridurre o a resistere alla discriminazione razziale" e "Partecipo ad attività o organizzazioni che mirano a ridurre o a resistere a tutte le forme di oppressione, non solo al razzismo (ad esempio, sessismo, classismo, eterosessismo, ecc.)".

Infine, la quarta area, **Leadership per la resistenza**, include frasi quali: "Organizzo petizioni, lettere o telefonate che mirano a ridurre o resistere alla discriminazione razziale" e "Creo o dirigo attività o organizzazioni che mirano a ridurre o resistere alla discriminazione razziale per tutte le persone, non solo per il mio gruppo razziale".

Nelle ricerche di Suyemoto e colleghi (2002) la resistenza al razzismo nel suo complesso e in ciascuna delle quattro aree specifiche è risultata correlata:

ad atteggiamenti razziali meno *colorblind*;

a sentimenti positivi nei confronti del proprio gruppo razziale e della propria identità e appartenenza a tale gruppo;

ad approcci attivi, pianificati e che prevedono supporto relazionale.

Una maggiore consapevolezza riguardo ai fattori che predispongono e permettono atteggiamenti e iniziative di resistenza capaci di mettere in discussione il razzismo e i suoi effetti è elemento fondamentale per innescare cambiamenti strutturali positivo verso un mondo più giusto per l'umanità di oggi e per le generazioni future.

Un ruolo altrettanto importante è quello della documentazione e della condivisione delle esperienze trasformative in questo ambito e dei materiali didattici capaci di innescarle nei contesti educativi.

Alcuni siti disponibili in italiano sono elencati al termine di questo capitolo.

Citiamo, a titolo di esempio: l'**Academy dell'Antirazzismo** (<https://www.academyantirazzismo.com/>) promossa da Sambu Buffa e Marilena Umuhoza Delli, autrice di Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana, People, 2023; i kit didattici raccolti da **Razzismo bruttastoria** (<http://www.razzismobruttaistoria.net/categoria-progetti/educazione-anti-razzista/>), il Portale delle Pari Opportunità promosso dal MIUR **Noi Siamo Pari** (noisiamopari.it).

Qui di seguito vengono rapidamente menzionate alcune (fra le numerose) opportunità di mettere in relazione le attività educative a scuola con apprendimenti trasformativi che sappiano esplicitare ed affrontare i temi del razzismo senza confinarli esclusivamente ad ambiti disciplinari precostituiti.

7.4 Narrazioni

Un ruolo centrale nell'identificare, decostruire e contrastare il razzismo hanno le **narrazioni, sia a carattere storico e sociale, sia in chiave autobiografica.**

La scrittrice e attivista brasiliana Djamila Ribeiro (2022) ricorda che da bambina

“mi è stato insegnato che la popolazione nera era stata schiava e basta, come se non ci fosse stata alcuna vita precedente nelle regioni da cui queste persone sono state rapite con la forza. Mi è stato detto che la popolazione nera era passiva e che aveva ‘accettato’ la schiavitù senza resistenza. Mi è stato anche detto che la Principessa Isabella era stata la loro grande redentrice. Tuttavia, come dice Walter Benjamin questa era la storia raccontata dal punto di vista dei vincitori. Quello che non mi è stato detto è che il Quilombo dos Palmares, nella Serra da Barriga, in Alagoas, è durato per più di un secolo, e che diverse rivolte sono state organizzate come forma di resistenza alla schiavitù, come la Rivolta di Malês e la Rivolta di Chibata. Nel tempo, ho capito che la popolazione nera era stata schiavizzata, e non era schiava - parola che denota che questa sarebbe stata una condizione naturale, nascondendo il fatto che questo gruppo è stato ridotto in schiavitù dall'azione di altri”.

Giorgi, Mazzini e Garista (2020) hanno analizzato il lavoro di ricerca dell'Archivio Indire (“Digital collection”) sulle leggi razziali evidenziando come la suddivisione in aree tematiche favorisca l'approfondimento in chiave laboratoriale. In questa prospettiva, hanno messo in evidenza l'importanza del promuovere scelte pedagogiche e didattiche che favoriscano il “fare esperienza educativa del patrimonio storico digitalizzato, affinché lo sfregio delle leggi razziali possa diventare occasione di riflessione e trasformazione”, con particolare attenzione per gli aspetti di resistenza e metamorfosi (Covato 2006).

Akkari e Radhouane (2022) richiamano l'importanza educativa del collocare questi temi nella prospettiva storica ampia cui la National Geographic Society statunitense ha dedicato il Genographic Project (<https://www.nationalgeographic.com/pages/article/genographic>), ricostruendo le vicende dell'Homo sapiens da quando ha lasciato l'Africa, culla comune dell'umanità. Per il genetista Spencer Wells (intervistato da Joignot nel 2010), comporre "**l'albero genealogico dell'umanità**", è anche un progetto educativo e umanistico: "ogni persona può comprendere i suoi legami con i popoli di tutto il mondo, sapere che siamo tutti legati l'uno all'altro da un filo genetico e che i nostri fili si sono intrecciati durante le migrazioni dei nostri antenati, esseri umani tutti cugini, imparentati, dotati dello stesso patrimonio genetico".

Le nostre variazioni di colore della pelle, dei capelli, della forma del cranio e delle palpebre, derivano tutte da geni comuni a tutti noi, che sono stati innescati in particolare dalle condizioni climatiche, quando l'Homo ha iniziato l'esplorazione del pianeta. Per Akkari e Radhouane (2022), conversare e discutere con adulti, giovani e bambini sul tema del razzismo è il modo migliore per prepararli a vivere insieme, condividendo le origini comuni. **Nella loro esperienza, i bambini sono più adatti a capire che razzisti non si nasce, ma si diventa.** Diviene quindi importante provare a cercare insieme risposte alle loro domande quando vogliono comprendere la discriminazione e il razzismo.

Di particolare rilievo sono iniziative e siti come l'**AMM e el El-Ghibli** che contribuiscono a ri-definire perimetro e caratteristiche della letteratura "italiana". **L'Archivio Memorie Migranti, AMM** (<https://www.archiviomemoriemigranti.net/>), dal 2007, promosso dalla Scuola di italiano per rifugiati e migranti di Asinitas, con il sostegno della Fondazione lettera27, raccoglie e diffonde racconti e testimonianze scritte

e orali sulle migrazioni. Inoltre, realizza documentari audio e video, laboratori di autonarrazione e di antirazzismo nelle scuole, anche attraverso la partecipazione attiva di migranti. Propone forme di comunicazione partecipative e interattive, attente ai processi migratori e all'inserimento di memorie "altre" nel patrimonio collettivo della società italiana. Tre volumi in questo ambito sono stati prodotti anche dal progetto **Words4Links**, concluso nel 2021 (<https://www.words4link.it/materiali/>).

El-Ghibli (<http://www.el-ghibli.org/>), rivista online di letteratura delle migrazioni, attenta alla scrittura creativa di chi è immigrato, piattaforma per cogliere l'evoluzione della letteratura italiana negli aspetti relativi alla diversità culturale, sguardi decoloniali, narrazioni che offrono pensiero critico in ambito storico e sociologico, che restituiscono consapevolezza delle diverse declinazioni della scrittura diasporica, così come della ri-significazione in atto dell'idea di "società europee". Nel suo Manifesto dichiara di aver voluto "dare vita ad un progetto letterario che, muovendo dalla migranza, riconsideri consapevolmente la parola scritta dell'uomo che viaggia, che parte, che perde per sempre e che per sempre ritrova".

La capacità generativa di questo tipo di iniziative è testimoniata dalla recente serie di video-interviste realizzate dalla redazione di Griotmag e intitolata "**Guiss Guiss / Visioni**". Fra gli intervistati troviamo Pap Khouma, scrittore, giornalista ed editore senegalese naturalizzato italiano, in Italia dal 1984 e autore di "**Io venditori di Elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano**" (1990), scritto proprio sull'onda del dolore suscitato dall'omicidio razzista di Jerry Masslo, alla ricerca di un terreno di condivisione e confronto, di decostruzione di pregiudizi. Da allora "agita" la scena letteraria "migrante" ed è stato, nel 1999, fra i co-fondatori di El Ghibli. È anche l'autore di "**Noi Italiani Neri. Storie di Ordinario Razzismo**" (2010) che prova ad intercettare i vissuti delle generazioni più giovani della sua e che troviamo accanto a lui proprio in queste interviste. Per esempio, lo scrittore e biologo aretino Abdou Diouf, autore nel 2016 di

“È sempre estate” e, nel 2020 di “Il Pianista del Teranga”, che rimanda ad una parola chiave della lingua wolof: “teranga” significa rispetto. Un concetto centrale anche per la **cantante AWA** (Awa Fall Mirone) che lo canta in “Fire and Flames”, a poca distanza “Music Unites” suo primo disco in italiano, attenta testimonianza di come si cresce in Italia con un’identità afrodiscendente.

7.5 Al ritmo della parola

È forse la parola cantata ad aver guadagnato ascolti trasversali ad un’idea di società in cui non è più possibile rinchiudere la dimensione identitaria in formule stereotipate, si tratti dei milioni di visualizzazioni che accompagnano ogni nuovo video di **Ghali** o del successo a Sanremo e in Europa di Mahmood. Pur senza arrivare agli stessi livelli di ascolto, di fatto, ogni regione italiana ha visto il diffondersi di versi e musiche che narrano ostacoli ed opportunità di chi prova a mettere in discussione stereotipi e chiusure e a considerare un tesoro il plurilinguismo, le tante metriche che aprono poesia e melodia: dal lavoro pionieristico di Silvana Licursi e Santino Spinelli, al nomade Laïoung a Chris Obehi a Palermo, a Tommy Kuti a Brescia, passando per la Roma di Amir Issaa, che con David Blank e Davide Shorty ha prontamente inciso “Non Respiro” nell’estate del 2020 (Frisina e Kyeremeh, 2022).

Parallelamente, sono numerose le **orchestre** che hanno scelto in modo programmatico il registro della collaborazione e scambio culturale, dell’ibridazione, con un lavoro generativo che parte dall’Orchestra di Piazza Vittorio a Roma e tocca molte altre piazze italiane: la stessa Roma, per esempio con i progetti della Banda Ikona (e collaborazioni con il Coro Laboratorio musicale richiedenti asilo e rifugiati), l’Orchestra Multietnica di Arezzo, la Banda di Piazza Caricamento di Genova, etc.

Particolarmente interessanti per la scuola sono due iniziative editoriali recenti.

La prima viene dall'Università di Pavia, in particolare dal gruppo di lavoro coordinato a Cremona da Fulvia Caruso che ha ripreso la sfida che apriva "Capre, Flauti e re" di Serena Facci (1997): "Puoi suonare il flauto reale per una capra, quella non danzerà" dice un proverbio ganda (Uganda), intendendo che ogni repertorio musicale sia legato ad un contesto specifico, risultando poco comprensibile a chi non abbia sufficiente esperienza del contesto d'origine. "Capre, Flauti e re" si interrogava ed interrogava i lettori, soprattutto insegnanti e educatori, sulla portata di questo proverbio, constatando che la scuola possa essere "uno di quei luoghi in cui maggiormente la musica esplica le sue doti di versatilità nella comunicazione interculturale", senza nascondere "le difficoltà che possono sorgere nel 'somministrare' a ragazzi gelosi delle proprie scelte estetiche i prodotti musicali di 'altri'". Nel frattempo, le **"Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione"** (2012) incoraggiano sia la scuola primaria, sia la scuola secondaria di primo grado ad ascoltare e impostare percorsi di apprendimento che comprendano culture e generi musicali diversi, sollecitando "il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose". Il primo triennio di lezioni-concerto tenute a Cremona con musicisti delle tradizioni musicali popolari italiane e del mondo ed un progetto su musica e migrazioni ha offerto alle autrici di "Dal locale al globale" l'opportunità di condurre laboratori formativi per insegnanti di musica delle scuole medie. Da questi laboratori è maturata l'esigenza di sostenere i percorsi di educazione musicale nella scuola grazie **all'archivio multimediale** (ora disponibile nel sito e nel canale YouTube della casa editrice tab) che attinge alla documentazione audio-video delle di lezioni-concerto. L'idea centrale è quella di avvicinare le classi scolastiche a pratiche musicali diverse fra loro "attraverso percorsi a-culturali

comparando forme simili o diversissime”, spiegandone i contesti d’uso in relazione alle dimensioni storiche, geografiche e linguistiche e approfondendo le dinamiche della performance, i meccanismi di apprendimento e trasmissione orale, le prassi esecutive e di composizione. Il testo è articolato in quattordici “schede”: le prime due introducono le specificità dell’etnomusicologia ed alcune idee chiave su come introdurre in classe musiche quotidiane ed alterità musicali. Le rimanenti dodici schede propongono testi, immagini, video e audio, affrontando, secondo uno schema comune, specifici repertori di regioni italiane o di altre regioni del mondo. Ogni scheda propone, per cominciare, un ascolto “alla cieca” (senza rivelare il contesto d’origine della musica, tecnica già suggerita da Serena Facci) per poi sollecitare l’“incorporazione” del brano, superando la separazione fra chi suona e chi ascolta attraverso attività di imitazione e ripetizione. Le schede comprendono anche una sezione con Percorsi trasversali che suggeriscono codici comuni musicali e extramusicali, oltre a un questionario per suscitare osservazione e riflessione sulle esperienze musicali e indicazioni discografiche, bibliografiche, e siti utili.

La seconda iniziativa riguarda la **collana CROSSROADS** (crocevia) delle edizioni musicali Nota di Udine, diretta da Alessandro Portelli, che presenta documenti sonori registrati “sul campo” a testimoniare la presenza in Italia di storiche e, più o meno, recenti culture migranti.

Nel 2022 ha pubblicato il **libro con CD “Ius Soli”**. Nell’intervista di presentazione del lavoro per Blogfoolk (<https://www.blogfoolk.com/2022/05/artisti-vari-ius-soli-voci-e-canti-per.html>), Portelli e Luciana Manca descrivono così le motivazioni alla base del lavoro di ricerca e interazione con le scuole:

“Fare sentire attraverso le voci dei bambini o le voci degli adulti che cantano ai bambini o per i bambini, il processo di formazione della nuova Italia per rendere il disco uno strumento di pedagogia interculturale. Andando avanti nella ricerca e nel confronto ci siamo resi conto che la questione principale era

più profonda: cosa diciamo quando diciamo 'Italia', come riconosciamo le persone che in Italia vivono e vivranno negli anni a seguire?'

7.6 Teatro, giochi e simulazioni

Insieme al registro musicale, quello teatrale e dei giochi e simulazioni risulta particolarmente efficace per aprire gli spazi educativi ad un'esplicita dimensione affettiva sollecitando la scuola ad affrontare un dualismo già messo in luce da autori come Gregory Bateson e che riguarda anche il fatto che in altre lingue, per esempio l'inglese, la parola "gioco" si possa tradurre sia come "play" (riferito sia al suonare, sia al mettere in scena), sia come "game" quando viene organizzato, regolato. Johan Huizinga mette in luce del gioco soprattutto l'aspetto di "azione libera", sottolineandone la dimensione del non dover essere presa "sul serio", situata al di fuori della routine quotidiana, pur potendo venire vissuta intensamente dai giocatori: una fondamentale risorsa educativa proprio per affrontare temi seri, non a caso i manuali di riferimento sull'educazione ai diritti umani del Consiglio d'Europa (da Compass a All different All Equal) includono attività di questo tipo.

Bateson invita chi facilita attività educative a prestare attenzione all'aspetto di attività libera e creativa del gioco, legata alla motivazione di chi vi partecipa, occasione di esercizio rispetto a dimensioni sfidanti della vita, pur rimanendo ad una "giusta distanza" dalla "realtà". Percorsi di apprendimento esperienziale che integrano esperienze teatrali e ludiche sono così una "palestra" ideale per sviluppare attività con un potenziale trasformativo nell'ambito degli atteggiamenti e dei rapporti sociali. Opportunamente facilitato, un approccio ludico può favorire contesti di apprendimento che hanno a cuore la trasformazione sociale non in chiave normativa, ma piuttosto come occasione di confronto fra pari e

esplorazione di territori possibili, così come avviene nel momento in cui si intravede una smagliatura, un varco, una via di accesso, un momento propizio. Per generare queste opportunità è importante esplorare ed affinare la capacità di simulare, di saper leggere l'affettività altrui ed essere in grado di identificare la cornice appropriata a ciascun contesto. Questa capacità appare indispensabile per gli approcci costruttivisti all'apprendimento che considerano chi apprende come attivo, al centro di esperienze significative e quindi in relazione con conoscenze e abilità che non vengono trasmesse, ma costruite attraverso l'attività, le interazioni sociali, la riflessione. Tutto il repertorio proposto da Augusto Boal, ma in particolare il teatro-immagine ed il teatro-forum appaiono particolarmente generativi per affrontare discorsi d'odio e comportamenti discriminanti ed una loro possibile trasformazione sociale.

7.7 Film, video, foto, fumetti e graphic novel

Un ulteriore ambito di “risorse” per un'educazione antirazzista riguarda il linguaggio delle immagini, fisse e in movimento e meriterebbe un capitolo a parte. Alcuni cortometraggi per affrontare discriminazioni e pregiudizi in ambito educativo vengono messi a disposizione da Razzismo bruttastoria al seguente indirizzo:

<http://www.razzismobruttastoria.net/settimana-contro-il-razzismo/cortometraggi/>

In questi due volumi abbiamo provato a rendere palesi le numerose opportunità di lavoro didattico offerte, per esempio, da fumetti e graphic novel. In questo ambito stanno crescendo gli strumenti digitali ed i siti di informazione e riflessione: basti pensare al lavoro di recensione e approfondimento di Fumettologica (<https://www.fumettologica.it/>) e Mio caro fumetto (<https://www.miocarofumetto.it/tag/pregiudizio/>), alle riviste

come QUASI, fumetto (<https://www.obloops.it/quasi/>), a siti che si dichiarano antifascisti, antisessisti, antirazzisti ed ecologisti come STORMI, rivista online di giornalismo a fumetti (<http://www.stormi.info/>).

Come testimoniano le tavole in questi due volumi, il linguaggio del fumetto ha saputo offrire sia narrazioni per entrare nelle dinamiche della società contemporanea, sia per ripercorrere in chiave narrativa momenti storici importanti per fare i conti con le vicende che hanno segnato lo sguardo coloniale e razzista.

7.8 Un clima trasformativo

Il lavoro educativo sollecitato nei paragrafi precedenti ha al centro le abilità comunicative interpersonali e, in primo luogo, le capacità del sapere ascoltare, dell'essere in grado di offrire feedback e di rispondere con consapevolezza sia sul piano della comunicazione verbale, sia di quella non verbale. Maturare esperienza di facilitazione e conduzione di dinamiche di gruppo significa poter influenzare in modo significativo i tempi e la possibilità di mettere a fuoco i contenuti principali delle proposte educative e di esplorare percorsi trasformativi di fronte ai conflitti.

Questi aspetti di facilitazione e conduzione guardano le abilità riferite alla leadership, inteso come processo di responsabilità condivisa, e quindi anche di spazi di lavoro fra pari, che veicolino attenzione nel gestire i gruppi sia per gli obiettivi relativi ai compiti espliciti, sia per gli aspetti relazionali e che riguardano il grado di motivazione e soddisfazione di chi partecipa. Gli esempi riguardano almeno quattro aree di attenzione e capacità nei seguenti ambiti:

- illustrare e introdurre il lavoro (per esempio saper proporre l'argomento, rompere il ghiaccio, curare il clima);

- distinguere compiti e ruoli nel gruppo, la capacità di chiarire e saper rivedere l'agenda dei lavori, saper pianificare e progettare (identificare e

definire i problemi, chiarire ed esplicitare obiettivi, stabilire priorità, suggerire azioni da realizzare);

-orientare, sostenere e gestire il percorso del gruppo (controllare i toni di voce, dare il turno di parola, favorire la partecipazione, dare istruzioni, scandire i tempi di lavoro, condividere materiali);

-curare gli apprendimenti (spiegare idee e procedure, prendere appunti, ricapitolare, controllare la comprensione, approfondire).

A fronte di numerosi esempi a livello internazionale e nazionale, vengono segnalati qui di seguito due esempi di manuali/kit pedagogici che offrono cornici e attività cui ispirarsi e da adattare a percorsi di educazione antirazzista a scuola.

7.9 Uguaglianza, diversità e comunità: percorsi per una scuola antirazzista e dell'inclusione

Il KIT pedagogico UGUA, “Uguaglianza, diversità e comunità: percorsi per una scuola antirazzista e dell'inclusione”, ha coinvolto nella sua elaborazione 160 insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado nel corso dell'anno scolastico 2017/18 nel territorio veneziano. Il lavoro è stato organizzato tramite i percorsi formativi promossi dalla Cooperativa Giuseppe Olivotti di Mira all'interno progetto F.A.M.I. RECORD (REte territoriale per l'emersione, il Contrasto e la Rilevazione delle Discriminazioni razziali).

In particolare, il percorso “UGUA ha agito attraverso moduli sull'accoglienza a scuola.

Il primo modulo “L'identità plurale” introduce le diverse dimensioni che partecipano alla definizione dell'identità plurale di un individuo ed i meccanismi di conoscenza e di giudizio che intervengono nei primi momenti della costruzione di una relazione con l'altro. La prima

accoglienza di una persona “straniera” viene letta nell’ottica della cittadinanza interculturale.

Il secondo modulo, “L’insegnante antropologo”, un tema già esplorato da Francesca Gobbo e Francesco Spagna, sviluppa i temi dell’accoglienza, dell’integrazione degli alunni a scuola e dell’inserimento degli alunni nel gruppo classe, compreso il rapporto tra la scuola e le famiglie ed il ruolo della mediazione linguistico-culturale.

Il terzo modulo, “Insegnare L2 nella scuola multiculturale”, descrive le regole che stanno alla base della comunicazione e presenta metodologie dell’insegnamento della lingua come L2 in un’ottica di classi ad abilità differenziate.

Di rilievo è il prendere in considerazione in quest’ambito studi di caso e momenti significativi, dando spazio all’analisi di situazioni concrete condivise dai partecipanti in relazione alle dimensioni dell’accoglienza, del disagio, dei conflitti in classe, del rapporto con le famiglie, dell’apprendimento linguistico.

I percorsi sono caratterizzati da metodologie partecipative e laboratoriali che favoriscono il coinvolgimento dei partecipanti e la valorizzazione dei loro contributi.

7.10 I laboratori del Centro Interdisciplinare “Scienze per la Pace” dell’Università di Pisa

Il manuale “Convivere nelle diversità. Percorsi di educazione anti-razzista nonviolenta” (Oliveri, 2020) affronta l’educazione antirazzista offrendo strumenti, sia teorici, sia pratici, a partire da esperienze condotte in oltre duecento classi, nel corso degli ultimi anni.

Il manuale offre, quindi, una cornice di riferimento e numerose attività per provare a rispondere a questa domanda:

“Come possiamo far sì che le nostre scuole, oltre a trasmettere conoscenze e abilità relative alle materie di insegnamento, siano anche il luogo in cui si acquisiscono e si esercitano quelle competenze relazionali indispensabili per essere persone libere e saper convivere nelle diversità?”

Il testo è organizzato in quattro sezioni.

I Percorsi teorico-metodologici presentano in maniera sintetica gli elementi fondamentali su cui è costruita la nostra proposta pedagogica.

I Percorsi didattici raccolgono e organizzano in forma modulare le attività pratiche che costituiscono il contenuto dei laboratori, distinguendo tra due percorsi che coprono i diversi livelli scolastici.

Seguono 42 attività così suddivise:

24 attività per le classi quarte e quinte della scuola primaria e la prima del primo ciclo delle scuole secondarie.

18 attività per il primo e secondo ciclo delle scuole secondarie.

Le Guide alla riflessione contengono alcune indicazioni con cui i docenti e i partecipanti possono verificare, sia in itinere che alla conclusione dei laboratori, i progressi fatti.

Gli Allegati contengono, infine, vari materiali da utilizzare nelle attività in classe.

7.11 Agire

Dopo aver accennato (molto brevemente) ad alcuni nodi e risorse didattiche disponibili in ambito scolastico, va segnalata l'importanza dell'interazione fra scuola e territorio, sia considerando lo spazio scolastico (anche oltre l'orario scolastico) un terreno di incontro fra scuola e comunità locale, a cominciare dalle famiglie di chi la frequenta, sia stabilendo alleanze e percorsi di lavoro con chi nel territorio agisce sul piano culturale ed educativo, dai centri sportivi e ricreativi, alle associazioni artistiche e

culturali, alle biblioteche. A titolo di esempio, segnaliamo come il Sistema Bibliotecario del Cividalese ha partecipato a "Keep Racism Out" durante la XVII Settimana d'azione contro il razzismo promossa dall'UNAR, affermando che la Biblioteca, in quanto presidio della cultura e, quindi, dell'umanità "non possa non schierarsi contro ogni forma di discriminazione razziale. Celebriamo quindi le storie di chi non accetta di stare zitto e dei grandi autori africani e afro-discendenti che il razzismo, dopo averlo vissuto in prima persona, lo raccontano e lo combattono", con un riferimento esplicito, in questo caso, alla celebrazione a Febbraio del Black History Month, organizzato anche in Italia per iniziativa di BHM Florence e dell'impegno dei fondatori Justin Thompson e Andre Halyard. <https://www.sbcividalese.it/proposte-di-lettura/biblioteche-contro-il-razzismo/>

Di particolare rilievo è quanto successo a Roma, nella zona sud-est, dove, a ottobre del 2020, è nata la Biblioteca antirazzista di Carminella. È fra gli esempi di iniziative antirazziste che legano esperienze personali, narrazioni e creatività collettiva, strumenti di informazione ed educazione, per riprendere con più vigore il messaggio delle centinaia di migliaia di persone che scesero in piazza a fine 1989, dopo l'omicidio di Jerry Masslo, per ribadire che il no al razzismo e a tutte le forme di discriminazione e di discorsi d'odio. E che richiamano il ruolo importante dei percorsi educativi formali, nonformali, informali. La Biblioteca antirazzista di Carminella è nata in piena sindemia dalla voglia di reagire e resistere, di pensare e progettare. Nello spazio dell'associazione Carminella, dove ha sede la Scuola di lingua italiana per donne straniere, è stata organizzata una biblioteca che affronta un periodo storico che è stato ed è al centro di processi di rimozione che risultano in una memoria al contempo edulcorata e tossica. L'occasione per dar vita ad una biblioteca che facesse i conti anche con il colonialismo italiano sono stati i libri d'epoca donati dalla Biblioteca

della Fondazione Basso, il secolo (dalla metà dell'Ottocento al 1960) che ha visto l'Italia tentare di stabilire relazioni coloniali con i Paesi del Corno d'Africa e con la Libia.

Chi gestisce la biblioteca ha raccontato al sito d'informazione Comune.info come la biblioteca nel tempo si sia "arricchita – grazie alle generose donazioni da parte di scrittrici, scrittori e case editrici, che continuano ad arrivare – di saggi critici di storia ed antropologia, di romanzi, raccolte di poesie, testimonianze e ricerche storico/politiche contemporanee che raccontano le migrazioni, il lento evolversi di processi di schiavitù e disumanizzazione così come le lotte per l'autodeterminazione dei popoli. Storie di realizzazione e resistenza e non soltanto di sconfitta. Percorsi di riappropriazione dei valori fondanti lo stato di diritto e non soltanto storie di violazione dei diritti umani".

Questo lavoro rimanda allo stretto nesso fra "memoria" e atteggiamenti razzisti più volte messo in discussione in Italia da studiosi come Annamaria Rivera (1998):

"Mai davvero de-colonizzata e de-fascistizzata, la memoria pubblica italiana ha continuato, sotterraneamente o in superficie, a macinare i detriti di un cattivo passato che non si è saputo elaborare, tanto meno sottoporre a critica e ripudiare. Cosicché essa continua a coltivare il cliché d'un colonialismo straccione, bonario e di breve durata, e il mito conseguente degli italiani "brava gente" (Labanca, 2002). Di conseguenza, si tende a riciclare (senza neppure rendersene conto) immagini, etichette, metafore, modi di dire, frasi fatte, cliché e stereotipi appartenenti ai più classici repertori del razzismo coloniale di matrice biologista, accanto a quelli provenienti dalle tradizioni antisemita, antizigana, antislava e, tuttora, anche antimeridionale.

Tutto ciò, su una base di fondo che perpetua i più classici dispositivi ideologico discorsivi del razzismo: la generalizzazione arbitraria; la de-umanizzazione

delle persone appartenenti al gruppo etichettato; le metafore naturalistiche e allarmistiche; l'eticizzazione di crimini e trasgressioni (omicidi, stupri, rapine, perfino incidenti stradali); le dicerie intorno agli altri come portatori di morbi ed epidemie”.

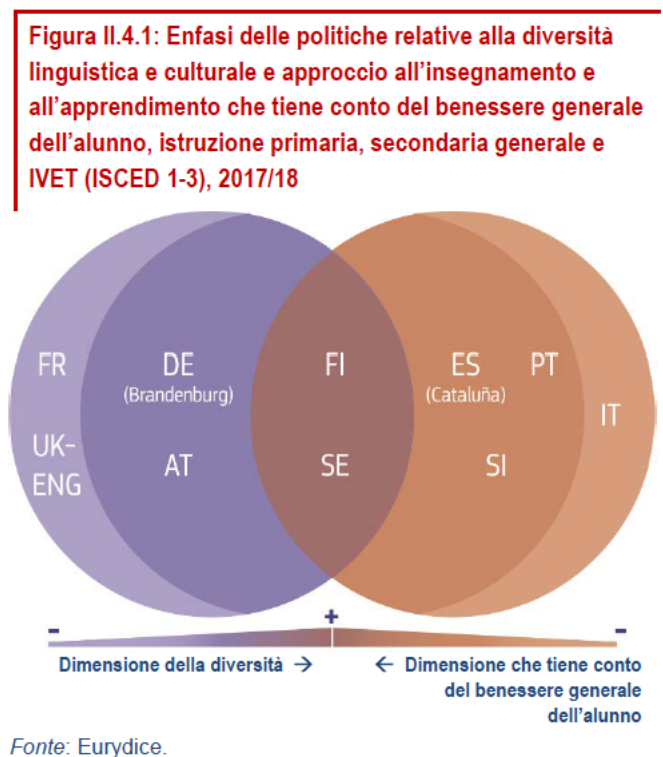
Proprio su questa consapevolezza si è innestato il prezioso lavoro di ricerca di Paola Tabet (1997a) che ha ispirato questi due volumi andando ad osservare criticamente l'origine delle paure nei confronti degli immigrati in Italia:

“Dove nascono e dove si riflettono le nostre paure? Il sistema di pensiero razzista che fa parte della cultura della nostra società ... Con l'arrivo in Italia degli immigrati dai paesi del “terzo mondo” questo sistema viene registrato e messo in moto, subisce un'accelerazione e si pone in modo più scoperto... Il discorso razzista diventa quotidiano, invadente, circola veloce, pressoché ovunque, in una forma o nell'altra, che siano battute, barzellette, o scambi di opinioni, come discorso della gente o dei media. Circola tra adulti e circola in maniera costante anche tra i bambini”.

Diviene quindi indispensabile monitorare e discutere come i sistemi educativi si relazionano con la “diversità”. Per quanto riguarda quella linguistica e culturale, ci ha provato a livello europeo il rapporto Eurydice (2019:163-5), a partire dall'analisi di alcuni sistemi d'istruzione. L'analisi è riassunta nella figura 2 (II.4.1 nella versione originale), così commentata: “l'attenzione dedicata da tutti e dieci i sistemi d'istruzione alle due dimensioni principali: la diversità linguistica e culturale e l'adozione di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno. (...) In Italia, i documenti ufficiali evidenziano l'importanza dell'istruzione tra pari e del sostegno, in particolare con l'aiuto degli studenti di seconda generazione che fungono da guide o tutor per gli studenti migranti neoarrivati. Le attività extra-

curricolari vengono poi anch'esse incoraggiate come un mezzo per sostenere l'apprendimento e l'integrazione sociale degli studenti migranti, anche tramite il coinvolgimento delle famiglie degli studenti”.

Figura 2



Dal Rapporto Eurydice (2019)

Il problema, per quel che riguarda l'Italia, è che questa maggiore attenzione al “benessere”, (rispetto, per esempio, a più rapidi ed efficaci progressi nell'apprendimento della lingua dello studio) non si rivela una scelta strutturale, ma è affidata a iniziative e fondi pilota. Attenzione, però, come ci ricorda Paola Tabet

“Il razzismo non è qualcosa di innato, né, come dicono alcuni, l'espressione di una aggressività istintiva di fronte agli 'altri'. [...] Il razzismo non è un fatto di ignoranza ma qualcosa che impariamo dalla nostra cultura e prodotto dai rapporti sociali di cui siamo parte” (1998: 17).

Bibliografia

Akkari, A., Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*. Cham: Springer Nature, doi: 10.1007/978-3-030-70825-2.

Almeida, S. L. de (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

Caruso, F., Corda, M., Kevorkian, G., Serafini, M., Tartaglia, E., e Tiramani, T. (2021) *Dal locale al globale. Le musiche del mondo a scuola*, Roma: Tab edizioni.

Covato, C. (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle Pedagogie narrate*, Milano: Guerini.

De Martino, E. (2002a). *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*. Milano: Net. (ed. or.: 1961).

De Martino, E. (2002b). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi. (ed. or.: 1977).

Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Brussels; <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1>

Facci, S. (1997). *Capre, Flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, Torino: EDT.

Frisina, A., Kyeremeh, S. A. (2022). Music and words against racism: a qualitative study with racialized artists in Italy, *Ethnic and Racial Studies*, doi: 10.1080/01419870.2022.2046841

Faloppa, F. (2020). #ODIO. *Manuale di resistenza alla violenza delle parole*, Torino: UTET.

Giorgi, P., Mazzini, E., Garista P. (2020). La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale INDIRE. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 115-127.

doi: 10.36253/rse-9398

- Kyeremeh, S.A. (2020). Whitening Italian sport: The construction of 'Italianness' in national sporting fields. *International Review for the Sociology of Sport*. 2020; 55(8):1136-1151. doi:10.1177/1012690219878117
- Mbembe, A. (2019). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Murray-Johnson, K. (2019). (En)gaging Self. *Toward a Practical Framework for Race Talk*. *Adult Learning*, Vol. 30/1, February 2019. doi: 10.1177/1045159518805890 .
- Oliveri F. (2020). *Convivere nella diversità. Percorsi di educazione antirazzista nonviolenta*. Pisa: Quaderni CISP-Università di Pisa.
- Ongini, V., Santagati, M. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione ISMU.
- Ribeiro, D. (2022). *Piccolo manuale antirazzista e femminista*. Alessandria: Capovolte.
- Rivera, A. (1998). «Razza», etnia, cultura: decostruire i preconcetti per smontare i pregiudizi. In P. Tabet e S. Di Bella (1998), 91-99.
- Rivera, A. (2020). *Razzismo. Gli atti, le parole, la propaganda*. Bari: Dedalo.
- Suyemoto, K., Abdullah, T., Godon-Decoteau, D., Tahirkheli, N.N., Arbid, N., & Frye, A.A. (2022). Development of the Resistance and Empowerment Against Racism (REAR) Scale. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 28(1), 58–71. <https://doi.org/10.1037/cdp0000353>
- Tabet, P. (1997a). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.
- Tabet, P. (1997b). Ecché siamo in Africa? Come trasmettere un'ideologia razzista e non rendersene conto. In D. Barazzetti e C. Leccardi (a cura di) (1997), *Responsabilità e memoria. Linee per il futuro*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Tabet, P. e S. Di Bella (a cura di) (1998). *Io non sono razzista, ma... Strumenti per disimparare il razzismo*. Roma: Anicia.

Risorse

EDUCAZIONE:

Academy dell'Antirazzismo

<https://www.academyantirazzismo.com/>

Educare alle differenze

<http://www.educarealldifferenze.it/>

Ius Soli (CD e Libro)

<https://www.blogfoolk.com/2022/05/artisti-vari-ius-soli-voci-e-canti-per.html>

Noi Siamo Pari

<https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/>

Kit didattici

<http://www.razzismobruttastoria.net/categoria-progetti/educazione-anti-razzista/>

Regione Toscana

<https://www.regione.toscana.it/documents/10180/320308/Per%20una%20scuola%20antirazzista%20e%20dell'inclusione/5d83375b-95d3-4cd7-89b4-2f3498c8d59b>

Va pensiero

<http://www.va-pensiero.org/>

The Genographic Project

<https://www.nationalgeographic.com/pages/article/genographic>

ASSOCIAZIONI E RETI:

ASGI

<https://www.asgi.it/>

Archivio memorie Migranti

<https://www.archiviomemoriemigranti.net/>

Carta di Roma

<https://www.cartadiroma.org/>

Città europee contro il razzismo (ECCAR) (in inglese e francese)

<https://www.eccar.info/>

Città interculturali

<https://www.icei.it/rete-italiana-delle-citta-del-dialogo/>

CoNNGI - Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/SecondeGenerazioni/Pagine/CoNNGI---Coordinamento-Nazionale-Nuove-Generazioni-Italiane.aspx>

Cronache di ordinario razzismo

<http://www.cronachediordinariorazzismo.org/>

El-Ghibli

<http://www.el-ghibli.org/>

European Network Against Racism, ENAR (in inglese)

<https://www.enar-eu.org/>

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (in inglese e francese)

<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance>

Il razzismo è una brutta storia

<http://www.razzismobruttastoria.net/>

Italiani senza cittadinanza

<https://www.facebook.com/italianisenzacittadinanza/>

Libro Bianco sul Razzismo (2017)

<http://www.cronachediordinariorazzismo.org/il-rapporto-sul-razzismo/>

Migrazioni e Antirazzismo (Lunaria)

<https://www.lunaria.org/migrazioni-e-antirazzismo/>

Osservatorio di Pavia

<https://www.osservatorio.it/attivita/migrazioni-multiculturalismo/>

UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali

<http://www.unar.it/>

Come affrontare lo studio del razzismo come sistema di potere in cui la violenza è ordinaria e costantemente invisibilizzata? A più voci condividiamo alcune proposte che provano a decostruire ideologie di matrice coloniale. Mentre il vol. 1 era dedicato soprattutto alle scuole primarie, il vol. 2. si rivolge principalmente a chi insegna nelle scuole secondarie, per creare e sperimentare percorsi didattici che possano contrastare diverse forme di razzismo.

Il libro offre i risultati di un lavoro di ricerca-azione svoltosi in scuole secondarie del Veneto e mostra come utilizzare materiali di lavoro originali per coltivare una riflessività collettiva e impegnarsi insieme per una maggiore giustizia sociale.

ANNALISA FRISINA è professoressa associata presso l'Università di Padova, dove insegna Sociologia del Razzismo e delle migrazioni, due corsi di Metodologia della ricerca sociale centrati sui metodi qualitativi e visuali; ed un Laboratorio sul focus group. È co-fondatrice del gruppo di ricerca SLANG (Slanting Gaze on Social Control, Labour and Migration) ed ha una vasta esperienza di ricerca collaborativa nell'ambito degli studi migratori, degli studi sui giovani e dei processi di (contro)razzializzazione nella società contemporanea. È la referente scientifica per il Dip. FISPPA-Università di Padova per la rete regionale promossa dall'Osservatorio contro le discriminazioni (Veneto Lavoro) in collaborazione con l'Ufficio Nazionale AntiDiscriminazioni Razziali.

Nel 2021 ha ricevuto un premio per il suo lavoro di ricerca visuale e pubblica (Award Anticolonialist & Antiracist Visual Activism) dall'International Visual Sociology Association (IVSA).

ALESSIO SURIAN è professore associato presso l'Università di Padova dove insegna Tecnologie della formazione in presenza e a distanza, Dinamiche comunicative, Group Dynamics and Transformative Learning.

È attivo in reti internazionali di ricerca e azione in contesti diversità culturale e in tre Special Interest Group dell'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 10 (Interazioni sociali), 21 (Apprendere in contesti di diversità), 25 (Teorie educative).

Collabora come ricercatore e consulente con Commissione Europea, Consiglio d'Europa, Ministeri ed enti locali italiani in particolare sulle tematiche formative ed interculturali.

F. GAIA FARINA è assegnista di ricerca e docente per il laboratorio di Sociologia Visuale presso l'Università di Padova. Laureata in Scienze della Comunicazione Pubblica Sociale e Politica all'Università di Bologna, ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze Sociali, Interazioni, comunicazioni e costruzioni culturali presso l'Università di Padova.

Ha esperienza di ricerca nel campo delle migrazioni, razzismo e antirazzismo, youth studies, girls studies, media studies e utilizza metodi di ricerca collaborativi, visuali e multimediali. Lavora, inoltre, come formatrice e nella realizzazione di campagne di comunicazione sociale, collaborando con enti pubblici, privati e del terzo settore.

ISBN 978-88-6938-382-3

