



ANTIRAZZISMO E SCUOLE VOL. 1

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

Prima edizione 2021, Padova University Press

Titolo originale Antirazzismo e scuole. Volume 1

ISBN 978-88-6938-271-0

© 2021 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.1

a cura di Annalisa Frisina, Filomena Gaia Farina, Alessio Surian
Padova University Press, open access online

Indice

<i>Introduzione</i> , Annalisa Frisina e Alessio Surian	p.6
Il razzismo raccontato dai bambini e dalle bambine. C'è qualcuno in ascolto?	
Fumetti, graphic novel, silent book e antirazzismo	

<i>Ringraziamenti</i>	p.23
-----------------------	------

<i>Capitolo 1 L'alterità immaginata e discussa dai/dalle bambini/e. Un percorso di ricerca-azione antirazzista</i> , Annalisa Frisina, F. Gaia Farina e Alessio Surian	p.25
--	------

Introduzione

1.1 Il contesto empirico della ricerca	
1.2 L'alterità immaginata: i testi e i disegni dei/delle bambini/e	
1.2.1 Le scelte dei bambini e delle bambine	
1.2.2 "Se i miei genitori fossero neri o più scuri"	
1.2.3 "Se i miei genitori fossero bianchi o più chiari"	
1.2.4 "Se i miei genitori fossero cinesi"	
1.2.5 "Se i miei genitori fossero rom"	
1.2.6 "Se i miei genitori fossero ebrei"	
1.2.7 "Se i miei genitori fossero musulmani"	
1.3 L'alterità discussa: i focus group tra bambini/e	
1.3.1 Pensarsi antirazzisti o praticare l'antirazzismo?	
1.3.2 La normatività bianca/italiana esce dall'invisibilità	
1.3.3 Riconoscere il razzismo nella vita quotidiana, attraverso le emozioni	
1.3.4 Bambini/e che mettono in discussione la riproduzione delle gerarchie razziali	
1.3.5 Adulti che non vogliono/sanno parlare di razzismo	
1.3.6 Ma che cosa fanno gli adulti?	
1.3.7 Perché il razzismo? Un problema da 'maschi'? Una questione legata ai bianchi/agli europei?	
1.3.8 I/le bambini/e e l'antiziganismo	
1.3.9 I/le bambini/e e l'antisemitismo	
1.3.10 I/le bambini/e e l'islamofobia	
1.3.11 I/le bambini/e e l'ambivalente sinofilia/sinofobia	
1.3.12 Che fare contro il razzismo?	
1.4 Il confronto con gli/le insegnanti	
Bibliografia	

<i>Capitolo 2 Razzismi e disuguaglianze</i> , Annalisa Frisina	p.87
--	------

2.1 Bianchi? Italiani? Il referente invisibile e il rapporto sociale da trasformare	
2.2 Conoscere le radici storiche e le metamorfosi del razzismo anti-nero	
2.3 Ricordare il razzismo antiebraico dello stato italiano, contro l'indifferenza del presente	
2.4 Rivendicare la propria umanità. Memorie di rom e sinti contro l'antiziganismo	
2.5 Giovani musulmane/i italiane/i contro l'islamofobia (e il sessismo)	
Bibliografia	

<i>Capitolo 3. La sinofobia in Occidente e le sue declinazioni italiane</i> , Daniele Brigadoi Cologna	p.137
--	-------

3.1 La diaspora cinese nell'Italia multiethnica di inizio millennio	
3.2 Le origini dello stereotipo anticinese in Occidente	
3.3 I caratteri essenziali dello stereotipo anticinese	
3.4 Sinofobia e pregiudizio anticinese in Italia	
Bibliografia	

Capitolo 4 A partire da sé. Voci, visioni e letture consigliate da testimoni privilegiati, F. Gaia Farina p.155

Introduzione

- 4.1 La video-intervista a Igiaba Scego sul razzismo anti-nero
- 4.2 La video- intervista ad Alessandra Jarach sull'antisemitismo
- 4.3 La video-intervista a Eva Rizzin sull'antiziganismo
- 4.4 La video intervista a Dijana Pavlovic sull'antiziganismo
- 4.5 La video-intervista a Marwa Mahmoud sull'islamofobia
- 4.6 La video-intervista a Shi Yang Shi sulla sinofobia
- 4.7 La video-intervista a Rahma Nur e a Valentina Migliarini sull'intersezionalità
- 4.8 La video intervista a Cristina Sebastiani sul razzismo anti-nero
- 4.9 L'intervista a Ciaj Rocchi e Matteo Demonte: le esperienze laboratoriali con i romanzi a fumetti "Chinamen" e "Primavere e Autunni" (Becco Giallo)

Capitolo 5 Per una scuola primaria antirazzista, Gianluca Gabrielli p.177

Introduzione

- 5.1 Razzismo e storia d'Italia
- 5.2 Razzismo e storia della scuola italiana
- 5.3 Gli anni recenti
- 5.4 Il ruolo della scuola primaria
- 5.5 Quali riferimenti normativi per una didattica antirazzista?
- 5.6 Le Indicazioni nazionali
- 5.7 Che cosa fare a scuola
- 5.8 Il sé e l'altro, la cittadinanza e l'italiano
- 5.9 Lavorare con le immagini
- 5.10 Storia
- 5.11 Geografia
- 5.12 Scienze e Musica
- 5.13 Educazione civica

Conclusioni

Bibliografia

Capitolo 6. Che "genere" di educazione? Scuola, stereotipi di genere, educazione interculturale e antirazzista, Orietta Candelaresi p.186

Introduzione

- 6.1 Disimparare il sessismo e il razzismo a scuola: un'ottica intersezionale
- 6.2 Gli stereotipi: un meccanismo di costruzione dell'altro/a
- 6.3 Stereotipi legati a genere e razza nei libri di testo per la scuola primaria
- 6.4 Un focus sull'educazione al genere
- 6.5 De-costruire gli stereotipi, per un sapere trasformativo. Alcune piste educativo/didattiche per la scuola primaria in un'ottica interculturale, di genere e intersezionale
- 6.6 L'importanza di una metodologia didattica attiva e partecipativa.
 - 6.6.1 Spunti di percorsi educativi e didattici
 - 6.6.2 Il mito di Atalanta (ri-visitato da Gianni Rodari)
 - 6.6.3 Le narrazioni: ...con i miei occhi (laboratorio di lettura e scrittura)
 - 6.6.4 Che "genere" di sogno!
 - 6.6.5 Rosa, azzurro, arcobaleno (giochi, pubblicità, media)
 - 6.6.6 A scuola di parità e differenze (percorso di geo-storia-ed.civica-cittadinanza)

Bibliografia

Capitolo 7 Il cielo non ha muri, Luisa Sartelli p.204

Introduzione

- 7.1 Unità di apprendimento
 - 7.1.1 Finalità
 - 7.1.2 Competenze attese

7.1.3 Obiettivi di apprendimento

7.1.4 Attività

Capitolo 8. Antirazzismo e Educazione alla Cittadinanza Globale, Alessio Surian

p.206

8.1 Orientamenti di fondo

8.2 Diversità e capacità dialogiche

8.3 Sostenibilità

8.4 Giustizia, equità, decolonialità

8.5 Approccio pedagogico

8.6 Terminologia e declinazione delle competenze

8.7 Verifica

Bibliografia

Indice delle tavole (fumetti)

Introduzione

Figura 1: *Angela Davis* (Tavola selezionata dal graphic novel: *Cattive ragazze* di Assia Petricelli, Sergio Riccardi, Sinnos, 2017 - Credits: Assia Petricelli e Sergio Riccardi, Sinnos).

Figura 2: *Miriam Makeba* (Tavola selezionata dal graphic novel: *Cattive ragazze* di Assia Petricelli, Sergio Riccardi, Sinnos, 2017 - Credits: Assia Petricelli e Sergio Riccardi, Sinnos).

Capitolo 2

Figura 1: *Gli italiani sono bianchi?* (Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 2: *Chi sono oggi gli/le italiani/e non ancora riconosciuti/e? Perché?* (Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 3: *Che cosa è il black-face? Perché c'entra col razzismo?* (Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 4: *Perché Ghali è stanco del black-face? Va ascoltato?* (Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 6: *Dopo l'espulsione di Liliana Segre dalla scuola. Che cos'è l'indifferenza? Che conseguenze ha?* (Credits: Mirella Moretti)

Figura 7: *Primo Levi dice che ciò che è accaduto può ritornare. Che cosa possiamo fare perché quello che è accaduto agli ebrei non capiti più né a loro né ad altri/e?* (Tavola selezionata dal graphic novel: *Una stella tranquilla. Ritratto sentimentale di Primo Levi* di Pietro Scarnera, Comma 22, 2013 - Credits: Pietro Scarnera, Comma 22).

Figura 8: *Che cosa significa per Rukeli salire sul ring coi capelli ossigenati e col borotalco sul corpo? Perché pensava che i suoi veri nemici fossero fuori dal ring?* (Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 9: *Chi è Takoua? Quali domande le fanno sul velo? E come risponde? Chi sono gli uomini che le dicono come dovrebbe vestirsi? E come risponde?* (Tavole selezionate dal graphic novel *Sotto il velo* di Takoua Ben Mohamed, Becco Giallo, 2016 - Credits: Takoua Ben Mohamed, Becco Giallo).

Capitolo 3

Figura 1: *Pericolo Giallo* (Credits: Ciaj Rocchi e Matteo Demonte)

Figura 2: *Sinofobia* (Credits: Ciaj Rocchi e Matteo Demonte)

Introduzione

Annalisa Frisina e Alessio Surian¹
Università di Padova

Il razzismo raccontato dai bambini e dalle bambine. C'è qualcuno in ascolto?

Questo libro tenta di superare un diffuso approccio culturalista che riduce il razzismo ad una questione di ignoranza e che fa dell'educazione antirazzista principalmente un'ingiunzione morale a scoprire la bellezza della diversità. Al centro della nostra riflessione sta la presa di coscienza che la "razza" come fatto sociale e non certo biologico, cioè come dispositivo di gerarchizzazione umana, non è qualcosa di cui ci si libera non nominandolo, perché gioca un ruolo cruciale nell'organizzazione sociale e politica.

Nella sociologia contemporanea, si preferisce usare il termine razzializzazione (Frisina 2020, pp. 47-50) per mettere in luce le circostanze storiche e politiche che riproducono le gerarchie razziali e si cerca di spostare l'attenzione da coloro che vengono definiti razzialmente (i "neri", gli "zingari"...) ai gruppi sociali più potenti, cioè ai razzializzatori, coloro che traggono vantaggi simbolici e materiali dai processi di gerarchizzazione umana. Il privilegio è per lo più invisibile agli occhi dei privilegiati, che spesso sono inconsapevoli del suo impatto sulle vite proprie e altrui.

La razzializzazione implica l'inferiorizzazione o peggio la de-umanizzazione, la segregazione spaziale, lo sfruttamento economico, la violenza materiale e simbolica nei confronti di soggetti che vengono considerati appartenenti a determinati gruppi e, più o meno esplicitamente, non appartenenti ad un noi normativo: i "bianchi" o anche gli italiani (*doc*, di origine controllata).

In questo libro, i soggetti razzializzati non vengono considerati mai vittime, ma attori sociali con una loro soggettività politica, che rivendicano in circostanze difficili la propria umanità e dignità, restando troppo spesso inascoltati. Ciò è particolarmente vero per le donne razzializzate che si scontrano quotidianamente contro razzismo e sessismo, trovando raramente alleanze che riconoscano e supportino la loro autodeterminazione.

Come affrontare questa complessità nella scuola italiana?

La nostra proposta è di partire dai bambini e dalle bambine, attualizzando il lavoro pionieristico di ricerca dell'antropologa Paola Tabet (1997, si rimanda al nostro Cap. 1) per prendere consapevolezza di come i processi di razzializzazione siano pervasivi e si possa imparare molto presto a riflettere criticamente sulle disuguaglianze confrontandosi tra pari.

I bambini e le bambine nominano il razzismo, lo riconoscono nelle loro vite quotidiane, lo incontrano pure a scuola nelle interazioni tra pari e con gli/le insegnanti.

Se li consideriamo cittadini e cittadine del presente (e non, come spesso si dice, del futuro) a scuola possiamo creare le condizioni per fare emergere e de-naturalizzare le rappresentazioni ideologiche che legittimano le ingiustizie sociali. I bambini e le bambine hanno un senso di giustizia che va coltivato e sostenuto attraverso un dialogo intergenerazionale.

Come diceva Gianni Rodari (in Roghi 2020, p. 179), occorre una grande fantasia, una forte immaginazione per immaginare un mondo migliore di quello in cui viviamo e mettersi a lavorare per costruirlo. Abbiamo bisogno dell'utopia dei bambini e delle bambine per aspirare a qualcosa di meglio di questo presente distopico, per imparare nuovamente a vedere il presente come una possibilità e non una necessità, coltivando quotidianamente un futuro diverso.

Questo libro è rivolto in primis agli/alle insegnanti e nasce da un desiderio collettivo: trasformare la scuola per trasformare la società. È un sogno che in realtà abita da molto tempo la scuola italiana (Roghi 2017 e 2020). Come diceva Don Milani nella "Lettera ai giudici", il fine è "sentirsi ognuno responsabile di tutto" e "insegnare a reagire all'ingiustizia", perché affermare "mi importa, mi sta a cuore" è l'opposto del motto fascista "me ne frego". Don Milani (come Paulo Freire) invita i suoi studenti a identificarsi con gli "oppressi di tutto il mondo" e partire dalla propria sofferenza e dalla propria rabbia per impegnarsi a cambiare insieme ad altri le condizioni che le generano. Questo modo di intendere l'educazione e il mestiere di insegnante implica schierarsi dalla parte di chi sta in basso nelle gerarchie sociali, contro i meccanismi delle istituzioni

¹ Annalisa Frisina ha scritto il primo paragrafo su Il razzismo raccontato dai bambini e dalle bambine e Alessio Surian il secondo su Fumetti, graphic novel, silent book e antirazzismo.

scolastiche che riproducono le disuguaglianze sociali. A chi divideva il mondo “in italiani e stranieri”, Don Milani rispondeva che il suo mondo era diviso in privilegiati e oppressi; e il suo modo di insegnare era *per* gli oppressi. Questo libro è dunque un contributo per tutte/i quelle/quegli insegnanti che vogliono impegnarsi *per la giustizia sociale e contro la guerra* (Batini, Mayo e Surian 2014), aggiornando l’insegnamento della scuola di Barbiana, consapevoli che alle istanze redistributive vadano affiancate oggi a quelle per il riconoscimento e la degna rappresentazione.

Riteniamo sia ineludibile continuare a domandarsi: che cittadine/i vogliamo formare a scuola?

Mario Lodi e i/le tanti/e insegnanti del Movimento di Cooperazione educativa che uscivano dal fascismo avevano ben presente che era necessario “praticare la libertà” a scuola, insegnare la capacità critica dei e delle bambini/e verso gli insegnanti, perché poi sapessero dire no a qualsiasi “capo” o “autorità” un giorno avesse chiesto loro di fare qualcosa contro la dignità loro o di altri esseri umani.

Come era possibile questo altro modo di intendere l’insegnamento? Bisognava creare le condizioni perché “i cittadini più giovani” potessero farsi sentire dagli adulti; dunque, incoraggiare l’esplorazione, la creatività e i lavori di gruppo, mettersi in cerchio e facilitare il confronto tra pari, in modo da far “imparare la democrazia” a scuola.

Questo sogno collettivo di trasformare una scuola classista e autoritaria, di formare cittadini/e che si prendano cura e si sentano responsabili, è ancora vivo, ma si rinnova tenendo conto dei cambiamenti avvenuti da tempo nella società italiana. Mentre a partire dagli anni cinquanta la lotta alle disuguaglianze nella scuola era centrata sulla dimensione economica, sulla classe sociale, oggi la questione razziale è imprescindibile. Condividiamo questa urgenza con colleghi come Federico Oliveri dell’Università di Pisa, che recentemente ha curato il libro “Convivere nella diversità” (2020), in cui la razzializzazione viene chiamata in causa in molteplici modi, ad esempio nel mancato intervento delle istituzioni pubbliche nel rimuovere gli ostacoli ad una piena uguaglianza (Ibidem, p.43); o ancora, nel riconoscimento delle difficoltà che le persone razzializzate incontrano nel prendere la parola di fronte a coloro che si sentono di aver diritto ad un “trattamento differenziale” per il semplice fatto di risiedere da più tempo in un certo territorio; e, soprattutto, nell’affermazione che le divisioni razziali servano a dirottare il conflitto sociale verso il basso della gerarchia, lasciando indisturbati coloro che governano e detengono il potere economico-finanziario (Ibidem, p. 47). Ci sono anche molte assonanze con la proposta educativa di Paola Gandolfi (2018) dell’Università di Bergamo, che ha invitato a mettere al centro “la poetica della relazione” e il “diritto all’opacità” di E. Glissant, ad affrontare la questione migratoria senza dimenticare quella razziale e a decolonizzare le menti nutrendosi di pratiche artistiche da accogliere e sperimentare nei contesti scolastici.

Il titolo del nostro libro (“*anti-razzismo e scuola*”) rimanda ad un conflitto aperto, anche se spesso non manifesto, tra coloro che prendono posizione contro la riproduzione delle disuguaglianze e si assumono la responsabilità di lavorare culturalmente per trasformare la scuola/la società e coloro che, spesso senza averne troppa consapevolezza, restano passivi/e di fronte al perpetuarsi di privilegi e discriminazioni quotidiane.

Impegnarsi nella trasformazione della scuola inevitabilmente comporta la fatica di trasformare se stessi/e, riflettendo sul proprio posizionamento come docenti “bianchi” o razzializzati, mettendo in discussione il razzismo istituzionale che continua a rendere “italiani illegittimi” i figli e le figlie delle migrazioni, ancora in cerca di riconoscimento e pari diritti.

Ci piace pensare a questo libro come all’inizio di un lungo percorso che promuove una nuova riflessività collettiva, per tentare di farla finita con la riproduzione del senso di superiorità di molti europei/italiani/“bianchi” che pensano di meritarsi per nascita dei diritti che altri/e dovrebbero conquistarsi scalando gerarchie sociali a scapito di qualcun altro/a (destinato/a a stare ancora più in basso).

È un processo che mira anche ad interrompere la dolorosa riproduzione di un senso di inferiorità tra bambini/e razzializzate, che ancora troppo spesso sentono che la società maggioritaria li considera meno intelligenti, meno belli, meno buoni e tarpa le ali alle loro aspirazioni, rendendo difficile immaginarsi in futuro in posti ancora esclusivi, nei quali “quelli che assomigliano a loro” sono ancora pochi/e.

Abbiamo ripreso il lavoro di Paola Tabet in chiave di ricerca-azione, cioè abbiamo voluto non solo indagare come i bambini e le bambine immaginino e discutano l’alterità (di gruppi storicamente razzializzati), ma abbiamo voluto anche agire in chiave formativa, cercando un dialogo con insegnanti interessati ad aggiornarsi sui razzismi. In questo libro sono presenti i contributi di tre insegnanti (Gianluca Gabrielli, Orietta Candelaresi e Luisa Sartelli) che abbiamo incontrato in questo percorso e che propongono riflessioni e piste didattiche a partire dalle esperienze con i/le loro alunni/e (Cap. 5, 6 e 7). Nel libro viene inoltre proposta una riflessione su come praticare l’antirazzismo a scuola all’interno della cornice dell’educazione alla cittadinanza globale (Cap. 8).

Che cosa è possibile *fare* con questo libro? Qui di seguito trovate tre piste principali di lavoro.

- Tenere presenti gli *strumenti teorici* che vengono presentati (nel Cap 2 e nel Cap 3) per riflettere sulle diverse forme del razzismo (razzismo anti-nero, antisemitismo, antiziganismo, islamofobia, xenorazzismo e sinofobia) in relazione alle crescenti disuguaglianze sociali e cogliere i *suggerimenti pratici* su come avviare discussioni tra insegnanti in chiave auto-formativa e con i bambini e le bambine in chiave didattica.
- *Ascoltare le esperienze e i materiali consigliati dalle/dai testimoni privilegiate/i* che partendo da sé (Cap. 4) offrono l'opportunità di comprendere che cosa significhi il razzismo nella vita quotidiana e a scuola. Per contrastare le diverse forme di razzismo viene suggerito di *aprire le porte della scuola alla presenza di attori sociali razzializzati che sono i veri protagonisti delle lotte anti-razziste nella società italiana*, dialogando con loro e offrendo ai bambini e alle bambine modelli ai quali ispirarsi.
- *Lavorare coi fumetti* per nutrire l'immaginazione e lo spirito critico dei bambini e delle bambine. Nel libro sono presenti molte tavole gentilmente concesse proprio per offrirle come materiale di un lavoro educativo e formativo antirazzista. Alla fine di questa introduzione troverete due storie a fumetti che raccontano la resistenza collettiva degli afrodiscendenti contro il razzismo anti-nero attraverso le biografie di due celebri attiviste, una studiosa (Angela Davis) e un'artista (Miriam Makeba). Come ha suggerito la scrittrice Michela Murgia nel suo libro per l'infanzia "Noi siamo tempesta" (2019), le storie che raccontiamo ai bambini e alle bambine sono troppo spesso storie di eroi (maschi, bianchi) solitari che devono difendersi dal nemico (guerreggiando). E se invece di condividere storie che nutrono un immaginario individualista e paranoico offriamo avventure "per diventare potenti insieme"?

Nella scuola, come nella società, bisogna decidere se è più importante il pronome 'io' o il pronome 'noi', ci diceva Gianni Rodari (Roghi 2020, p. 173).

Buon lavoro!

Fumetti, graphic novel, silent book e antirazzismo

"La legge è la legge e tu sei in arresto". Con queste parole, nel tardo pomeriggio del primo dicembre 1955, un poliziotto portò in carcere Rosa Parks, accusata di aver violato l'undicesimo comma del sesto paragrafo 6, della legge sulla segregazione razziale dalla città di Montgomery, in Alabama (Stati Uniti d'America). Quell'episodio motivò uno sciopero: l'astensione dall'utilizzo dei trasporti pubblici locali che si protrasse per oltre un anno, dal 5 Dicembre 1955 al 20 Dicembre 1956 e si interruppe solo quando la Corte Suprema di giustizia degli Stati Uniti dichiararono incostituzionali le leggi che segregavano le persone negli autobus dell'Alabama e quindi di Montgomery.

L'episodio che motivò lo sciopero non fu casuale. Fra marzo e ottobre, sugli stessi autobus si erano fatte arrestare Claudette Colvin, Aurelia Browder, Susie McDonald e Mary Louise Smith. Come Rosa Parks, non avevano seguito le ingiunzioni dell'autista riguardo a dove sedersi. Non certo per capriccio. Il loro gesto era stato concordato con la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), l'associazione che promuoveva i diritti delle persone afroamericane che insieme al Women's Political Council (WPC) difese i diritti delle "disobbedienti", organizzò e comunicò lo sciopero. Nell'estate del 1955 Rosa Parks aveva frequentato i corsi offerti dalla Highlander Folk School, un centro per la formazione di attivisti a favore dei diritti dei lavoratori e per la parità razziale a Monteagle, nel Tennessee che vedeva fra i formatori la veterana Septima Clark. Questo episodio, l'ennesimo di una tenace serie di disobbedienze civili, è divenuto un simbolo a livello mondiale dell'approccio nonviolento alla trasformazione dei conflitti messo a punto dal movimento guidato da Gandhi in India e ripreso negli Stati Uniti da Martin Luther King con i movimenti per i diritti civili.

Quel che avvenne a Montgomery fra il 1955 e il 1956 rappresenta una lezione importante per chiunque sia interessato a processi collettivi e nonviolenti in grado di affrontare ingiustizie sociali. Proprio perché collettivi, questi eventi vengono mal compresi quando si tenta di ridurli ad una vicenda personale o non se ne colgono le dimensioni formative e organizzative, non facili da riassumere brevemente. Il miglior esempio di sintesi resta un fumetto pubblicato a dicembre 1957. Glenn Smiley aveva partecipato al boicottaggio dei trasporti pubblici ed era divenuto amico di Martin Luther King. Insieme ad Alfred Hassler convinse la Fellowship of Reconciliation (di cui Hassler era direttore delle pubblicazioni) a raccontare in modo accessibile lo sciopero e le idee promosse da Martin Luther King. Lo stesso Alfred Hassler e Benton Resnik si incaricarono di sceneggiare la narrazione in sedici pagine illustrate a colori dal newyorkese Seymour "Sy" Barry per lo studio del fumettista Al Capp. La prima tiratura fu di 250.000 copie: la Fellowship of Reconciliation si incaricò di

diffonderla fra i gruppi che promuovevano di diritti civili, le chiese, le scuole. Trovò spazio in riviste impegnate sui temi sociali come National Guardian e Peace News e fu al centro di laboratori di formazione di attivisti. Attraverso queste reti venne tradotto in spagnolo e ridisegnato per l'edizione latinoamericana.

Qualche anno dopo, nel 1968, Harriet Glickman, scrisse una lettera a quello che forse era il fumettista più conosciuto al mondo Charles M. Schulz. Giorni prima, in un albergo di Memphis, Martin Luther King, Jr. era stato ucciso a colpi di arma da fuoco. Da madre, Harriet Glickman notava l'attenzione che avevano i ragazzi per i fumetti. Ma da insegnante notava anche il "curriculum implicito" nei fumetti: "Mi resi conto che i bambini neri e i bambini bianchi non si vedevano mai raffigurati in classe insieme. Dalla morte di Martin Luther King, mi sono chiesta continuamente cosa potessi fare io per cambiare quelle condizioni che hanno portato all'assassinio e che contribuiscono a questo clima di incomprensioni, odio, paura e violenza".

Nella sua lettera, Harriet Glickman chiedeva a Schulz di includere anche un bambino nero fra i Peanuts, un fumetto famoso che descriveva la società statunitense. Non aveva scritto solo a Schulz. Ma solo Schulz ritenne opportuno risponderle. Le scrisse che apprezzava l'idea, ma non gli sembrava di essere la persona giusta, temeva che prendere quell'iniziativa potesse peggiorare le cose. Harriet Glickman rispose a sua volta, e così fece Schulz, si scrissero ripetutamente. Glickman coinvolse altri amici afroamericani cui chiese di spiegare i motivi delle lotte che portavano avanti e di offrire a Schulz idee e suggerimenti su come avrebbe potuto introdurre il nuovo personaggio cercando di evitare che qualcuno si sentisse offeso. Il 31 luglio 1968 Schulz avvertì Glickman di guardare il giornale. Le tre strisce pubblicate quel giorno nel giornale con i Peanuts vedevano Charlie Brown incontrare Franklin, il personaggio che Glickman ed i suoi amici avevano suggerito: un ragazzo nero, con il padre a combattere in Vietnam, che diviene amico di Charlie e lo aiuta nelle sue avventure. Nella parte conclusiva, Charlie invita Franklin a dormire da lui ogni tanto.

Nel sud degli Stati Uniti questa amicizia suscitò proteste e preoccupazioni; per un editore, l'importante era che personaggio nero non venisse "mostrato a scuola insieme agli altri". Vari giornali reagirono minacciando di escludere dalle loro testate le strisce di Schulz e il disegnatore venne convocato telefonicamente dal presidente della società che curava la distribuzione del fumetto, preoccupato che il nuovo personaggio influenzasse negativamente la popolarità del fumetto e dell'autore. Schulz gli raccontò di Franklin, resistette a vari suggerimenti di censura e cambiamento e dovette concludere con un aut aut: "O si stampa come lo disegno io, o me ne vado". Solo grazie alla sua fermezza Franklin rimase un personaggio dei Peanuts, un personaggio nato grazie a una lettera di un'insegnante.

Fin dagli anni Cinquanta del secolo scorso, dunque, fumetti e graphic novel hanno mostrato una capacità, a volte straordinaria, di leggere i fenomeni e le lotte sociali e di offrire narrazioni riflessive. Le stesse vicende legate allo sciopero di Montgomery hanno continuato a interrogare il mondo del fumetto: anche in Italia dove Mariapaola Pesce e Matteo Mancini hanno realizzato per Becco Giallo nel 2020 una graphic novel ambientata nel 2014: a pochi mesi dall'uccisione di Eric Garner, un taxista, che da bambino ha conosciuto Rosa Parks, racconta a un giovane cantante la sua storia.

Condividere conoscenze ed eventi che illustrano il razzismo e le azioni adatte a contrastarlo sono proposte educative importanti in società attraversate da processi di discriminazione e razzializzazione. In chiave pedagogica sono rilevanti anche le dimensioni della prevenzione del razzismo e del non limitarsi ad agire solo in risposta a conflitti espliciti. In tal senso l'alfabetizzazione alle immagini interseca la capacità di pensiero critico e sollecita chi opera nella scuola a considerarla anche, da un lato, come ambito di riproduzione delle discriminazioni e, dall'altro, come luogo in cui sia possibile suscitare occasioni di dialogo che incoraggino gli allievi a sentirsi cittadini. In questa prospettiva il lavoro educativo con i fumetti può esplorare ed integrare percorsi e dimensioni diverse: l'osservazione, la decostruzione, il riconoscimento e la scelta di registri narrativi, la creatività.

Dal punto di vista dell'educazione dello sguardo e del sollecitare l'espressione di chi frequenta la scuola, affrontare il razzismo non comincia necessariamente con lavori che lo tematizzano esplicitamente. L'ambito dell'affettività e delle relazioni trova una sponda generativa, per esempio, nei "silent book", gli albi dedicati al solo disegno, senza ricorrere alle parole. Ci sono vari tipi di enzimi che i "silent book" offrono a chi promuove educazione antirazzista.

Innanzitutto, mettono in evidenza l'espressività dell'immagine anche quando non è in movimento. La serie di "inquadrature" e "scatti" che compongono in un fumetto sono in bella evidenza in una sequenza "silent", sollecitando lo sguardo a fare da apripista nel ricostruire una trama narrativa per sua natura maggiormente "ambigua", sorta di punto di domanda nei confronti del "lettore" e quindi occasione per una condivisione di punti di vista non suffragati dalle parole dei protagonisti del fumetto o del narratore fuori campo. Questa dimensione sia introspettiva, sia fenomenologica può divenire sia terreno dove stabilire relazioni con le

immagini, sia un terreno comune dove dialogare con cornici che non coincidono con le nostre, per integrare all'attenzione per i "libri" di quella per i "territori" della convivialità, per gli spazi che sollecitano ascolto e collaborazione.

Giorgia Grilli e Marcella Terrusi hanno provato ad indagare come i bambini costruiscano il senso di una narrazione visuale condivisa e proprio invitandoli a viaggiare fra libri illustrati senza testi. Le potenzialità di apprendimento di questi libri sono state promosse anche da IBBY (International Board on Books for Young People) che li include in chiave didattica nei percorsi di accoglienza dei minori rifugiati. Susanna Barsotti sottolinea la possibilità di costruire competenze testuali, che rimandano soprattutto ad abilità logiche, intersecandole alla sollecitazione di abilità analogiche, metaforiche e combinatorie. Nel rapporto con bambini che non condividono la lingua madre degli insegnanti, tale approccio permette di lasciar spazio al plurilinguismo e a spazi di negoziazione sull'attribuzione dei nomi alle immagini e alle azioni. In particolare, Barsotti presta attenzione ai silent book dell'illustratrice sudcoreana Suzy Lee che ha realizzato una "trilogia del limite" ("L'onda", "Ombra" e "Specchio"), capace di attraversare i limiti solitamente standardizzati nei libri illustrati (a cominciare dalla distanza dai margini), sollecitando il lettore a cercare nuovi sguardi, a fare i conti con le proprie paure, rispecchiamenti e soprattutto con le opportunità di leggere in chiave di crescita personale e relazionale gli imprevisti che costantemente ci offre l'ambiente in cui viviamo.

La prospettiva della creazione collettiva di silent book a partire da esperienze quotidiane o immaginate, così come da osservazioni sui territori in cui hanno luogo le attività educative può agire da cartina di tornasole per esplorare i diversi punti di vista che convivono all'interno di una classe, per "rivelare" i vissuti dei singoli ed i loro contesti di partenza. E può essere un utile passo verso l'esperienza, l'osservazione e la costruzione di strategie narrative. In questa direzione si muovono, per esempio, anche i disegnatori tedeschi Dieter Schubert e Ingrid Schubert. Il loro libro illustrato (senza testi) "L'ombrello rosso", pubblicato da Lemniscaat, è un viaggio colorato e meraviglioso. L'idea generativa che hanno avuto è quella di offrire un secondo libro con lo stesso titolo, le stesse dimensioni e numero di pagine. Qual è la differenza? Il secondo libro non è colorato e non riproduce tutti i disegni del primo libro, ma solo qualche linea, dei punti di partenza che potrebbero portare alle stesse forme e figure narrate nel primo libro. Oppure no. Perché, se non avete ancora visto il primo libro, siete liberi di interpretare, sviluppare e completare i segni secondo le vostre preferenze e seguendo le vostre intenzioni narrative. E poi di confrontarle con i segni, disegni e narrazioni dei vostri compagni di avventure, eventualmente negoziando e convergendo su una storia comune. Che, a sua volta, può essere confrontata con la storia illustrata da Dieter Schubert e Ingrid Schubert nel primo libro, realizzando un percorso ludico e, al contempo, un tuffo negli alfabeti del narrare attraverso le immagini.

Un maestro in questo ambito è Alessandro Sanna che alla violenza ha dedicato il silent book pubblicato da Rizzoli "Come questa pietra. Il libro di tutte le guerre", pagine ispirate dai versi di Ungaretti, Apollinaire, Hemingway, Mandelstam per guardare oltre le macerie e sapervi leggere le matrici dei conflitti. E, al tempo stesso, segnalarne l'assurdità e la distanza con cui sono osservati dalle stelle "indifferenti" all' "antica tormentata contesa per dominare tutto il nominabile".

L'attenzione per la materialità del mondo in cui viviamo e per i gesti fa dei silent book un percorso di alfabetizzazione non solo ai fumetti, ma, più in generale, alla rappresentazione dei corpi e al modo in cui interpretiamo segni e distanze, quel "linguaggio silenzioso" introdotto nel 1959 negli studi culturali da Edward T. Hall, antropologo nordamericano, cresciuto nel Nuovo Messico, allenato per professione al confronto con hopi e navajo. Il suo libro è un esplicito invito a ragionare di meccanismi "nascosti": soprattutto quelli della comunicazione nonverbale e quelli relativi alle diverse abitudini che riguardano il linguaggio dei gesti e l'uso degli spazi in diversi contesti culturali. Ancora oggi, "Il linguaggio silenzioso" è fra le pietre miliari degli studi sulla "comunicazione interculturale", termine che forse compare per la prima volta proprio in quel libro. I cinque elementi che per Hall contraddistinguono gli studi su comunicazione e diversità culturale restano validi ancora oggi:

- ricerche empiriche sistematiche per identificare aspetti rilevanti della comunicazione nonverbale;
- attenzione ad aspetti degli scambi comunicativi di cui chi comunica non è necessariamente consapevole, soprattutto relativi alla comunicazione non-verbale;
- capacità di cogliere le diversità in questi scambi fra persone nelle pratiche quotidiane (in modo, quindi, divergente rispetto ai precedenti studi che tentavano di cogliere le caratteristiche "macro" di una determinata cultura);
- un approccio non giudicante ed una tendenza ad accettare le diversità culturali;
- l'attenzione all'utilizzo di metodologie partecipative nella formazione alla comunicazione transculturale.

Questi aspetti di ricerca e riflessione trovano oggi sponda in numerosi fumetti che hanno saputo tematizzare sia relazioni e conflitti quotidiani, sia vicende storiche ed eventi e lotte sociali recenti. Si diffondono in relazione a fumetti e graphic novel anche spazi di riflessione digitale: dal lavoro di recensione e approfondimento di siti come Mio caro fumetto (<https://www.miocarofumetto.it/tag/pregiudizio/>), alla loro funzione in contesti specifici come nel caso di Fumetti nei musei (<https://fumettineimusei.it/>), a siti esplicitamente antifascisti, antisessisti, antirazzisti ed ecologisti come STORMI, rivista online di giornalismo a fumetti (<http://www.stormi.info/>).

Figura 1: Angela Davis

ANGELA DAVIS

(1944)



PROVA A IMMAGINARE UN PAESE CHE SEPARA IL SUO POPOLO IN BASE AL COLORE DELLA PELLE. PROVA A IMMAGINARE UNA CITTÀ IN CUI UOMINI ARMATI GIRANO INCAPPUCCIATI LA NOTTE. IN QUESTA CITTÀ C'È UN QUARTIERE DOVE LE CASE DEI NERI VENGONO FATTE SALTARE IN ARIA CON LA DINAMITE. GLI ABITANTI LO CHIAMANO DYNAMITE HILL. IMMAGINA DI ESSERE NATO QUI E DEL COLORE SBAGLIATO.

DYNAMITE HILL. COSÌ CHIAMAVANO LA ZONA DI BIRMINGHAM, IN ALABAMA, IN CUI ANGELA TRASCORSE LA SUA INFANZIA.



SE ERI NERO A DYNAMITE HILL VIVEVI CON IL TERRORE CHE LA PROSSIMA VOLTA SAREBBE TOCCATO A TE. UNA DOMENICA DEGLI ANNI '60 TOCCÒ A QUATTRO BAMBINE IN UNA CHIESA.

ALL'EPOCA IN TUTTI GLI STATI UNITI D'AMERICA I NERI VIVEVANO SEGREGATI DALLA POPOLAZIONE BIANCA. SCUOLE SEPARATE, AUTOBUS SEPARATI, NEGOZI SEPARATI.



GRAZIE A UNA BORSA DI STUDIO ANGELA POTÉ STUDIARE FILOSOFIA IN GERMANIA.



MA VOLLE TERMINARE IL CORSO IN AMERICA, PER ESSERE VICINA ALLE BATTAGLIE DEI SUOI FRATELLI E DELLE SUE SORELLE. IL POPOLO NERO D'AMERICA.

IN QUEGLI ANNI UN VASTO MOVIMENTO DI AFROAMERICANI CONTESTAVA LA SEGREGAZIONE RIVENDICANDO DIRITTI E POSSIBILITÀ UGUALI PER TUTTI.



ANGELA ADERÌ AL BLACK PANTHER PARTY, UN'ORGANIZZAZIONE CHE UNIVA LA LOTTA CONTRO IL RAZZISMO A QUELLA PER LA LIBERAZIONE DELLE CLASSI SFRUTTATE.

LO STATO AMERICANO REAGÌ ALLE PROTESTE CON UNA FEROCO REPRESSIONE.



MOLTI DEI LEADER DEL MOVIMENTO FINIRONO IN CARCERE O FURONO UCCISI.

INTANTO ANGELA AVEVA OTTENUTO UNA CATTEDRA ALL'UNIVERSITÀ DELLA CALIFORNIA. I SUOI CORSI SULLA LETTERATURA NERA ERANO I PIÙ SEGUITI, MA L'INCARICO LE FU REVOCATO CON L'ACCUSA DI ESSERE COMUNISTA.



INIZIALMENTE UN TRIBUNALE LE DETTE RAGIONE, POI FU LO STESSO REAGAN A INTERVENIRE PER ALLONTANARLA DALL'UNIVERSITÀ.

DYNAMITE HILL. COSÌ CHIAMAVANO LA ZONA DI BIRMINGHAM, IN ALABAMA, IN CUI ANGELA TRASCORSE LA SUA INFANZIA.



SE ERI NERO A DYNAMITE HILL VIVEVI CON IL TERRORE CHE LA PROSSIMA VOLTA SAREBBE TOCCATO A TE. UNA DOMENICA DEGLI ANNI '60 TOCCÒ A QUATTRO BAMBINE IN UNA CHIESA.

ALL'EPOCA IN TUTTI GLI STATI UNITI D'AMERICA I NERI VIVEVANO SEGREGATI DALLA POPOLAZIONE BIANCA. SCUOLE SEPARATE, AUTOBUS SEPARATI, NEGOZI SEPARATI.



GRAZIE A UNA BORSA DI STUDIO ANGELA POTÉ STUDIARE FILOSOFIA IN GERMANIA.



MA VOLLE TERMINARE IL CORSO IN AMERICA, PER ESSERE VICINA ALLE BATTAGLIE DEI SUOI FRATELLI E DELLE SUE SORELLE. IL POPOLO NERO D'AMERICA.

IN QUEGLI ANNI UN VASTO MOVIMENTO DI AFROAMERICANI CONTESTAVA LA SEGREGAZIONE RIVENDICANDO DIRITTI E POSSIBILITÀ UGUALI PER TUTTI.



ANGELA ADERÌ AL BLACK PANTHER PARTY, UN'ORGANIZZAZIONE CHE UNIVA LA LOTTA CONTRO IL RAZZISMO A QUELLA PER LA LIBERAZIONE DELLE CLASSI SFRUTTATE.

LO STATO AMERICANO REAGÌ ALLE PROTESTE CON UNA FEROCO REPRESSIONE.



MOLTI DEI LEADER DEL MOVIMENTO FINIRONO IN CARCERE O FURONO UCCISI.

INTANTO ANGELA AVEVA OTTENUTO UNA CATTEDRA ALL'UNIVERSITÀ DELLA CALIFORNIA. I SUOI CORSI SULLA LETTERATURA NERA ERANO I PIÙ SEGUITI, MA L'INCARICO LE FU REVOCATO CON L'ACCUSA DI ESSERE COMUNISTA.



INIZIALMENTE UN TRIBUNALE LE DETTE RAGIONE, POI FU LO STESSO REAGAN A INTERVENIRE PER ALLONTANARLA DALL'UNIVERSITÀ.





Figura 2: Miriam Makeba

MIRIAM MAKEBA

(1932-2008)



DIVERSI SECOLI FA GENTE BIANCA VENUTA DALL'EUROPA OCCUPÒ LE REGIONI DELL'AFRICA, S'IMPOSSESSÒ DI TUTTE LE RICCHEZZE E RIDUSSE IN SCHIAVITÙ LA POPOLAZIONE NERA. IN SUDAFRICA I COLONI SI DIEDERO IL NOME DI AFRIKANER E NEL NOVECENTO ISTITUIRONO UNA SERIE DI LEGGI CHE CHIAMARONO APARTHEID. QUI, NEL 1932, NACQUE UNA BAMBINA DALLA PELLE COLOR EBANO E DALLA VOCE DI USIGNOLO.

MIRIAM VIVEVA IN UN SOBBORGIO DI JOHANNESBURG DESTINATO AI NERI. PER LE LEGGI DELL'APARTHEID LE ERA VIETATO FREQUENTARE GLI STESSI LUOGHI DEI BIANCHI, SVOLGERE LE LORO PROFESSIONI E POTEVA SPOSTARSI SOLTANTO CON UNO SPECIALE LASCIAPASSARE.



MA AVEVA LA MUSICA.

LA MUSICA È UNA MAGIA, PENSAVA. LA MUSICA PUÒ FARE QUALSIASI COSA. ANCHE RENDERE FELICI I PIÙ DISPERATI DELLA TERRA.



COMINCIÒ A ESIBIRSI NEI LOCALI PER NERI CON UN GRUPPO DI AMICI. SI FACEVANO CHIAMARE CUBAN BROTHERS, ANCHE SE A CUBA NESSUNO DI LORO CI ERA MAI STATO.



BEN PRESTO QUALCUNO LA NOTÒ.



PROPRIO IO?

I MANHATTAN BROTHERS ERANO IL COMPLESSO MUSICALE PIÙ FAMOSO DEL SUDAFRICA.

ANCHE SE PER LORO, ESSENDO NERI, LA VITA NON ERA AFFATTO FACILE. SPESSO VENIVANO FERMATI DALLA POLIZIA DI RITORNO DA UN CONCERTO...



CI RISIAMO...

...E PASSAVANO LA NOTTE IN CELLA, SEBBENE NON AVESSERO FATTO NULLA DI MALE.



NEL 1961 MIRIAM TENNE UN DISCORSO ALLE NAZIONI UNITE.



VI CHIEDO: RIMARRESTE IN SILENZIO SE FOSTE PRIVATI DI OGNI DIRITTO PER IL COLORE DELLA VOSTRA PELLE? NON VI RIVOLTERESTE? FACCIO APPELLO A VOI E A TUTTE LE NAZIONI DEL MONDO. FERMATE IL MASSACRO DELLA MIA GENTE.

PER REAZIONE IL GOVERNO SUDAFRICANO MISE AL BANDO I SUOI DISCHI.

IN COMPENSO ERA AMATISSIMA NEI PAESI AFRICANI LIBERATI. BEN OTTO GOVERNI LE CONCESSERO LA CITTADINANZA DIPLOMATICA.



DA OGGI È CITTADINA DELLA REPUBBLICA UNITA DI TANZANIA.

DURANTE I SUOI VIAGGI IN AFRICA MIRIAM IMPARAVA LE CANZONI POPOLARI LOCALI E LE FACEVA CONOSCERE IN TUTTO IL MONDO.



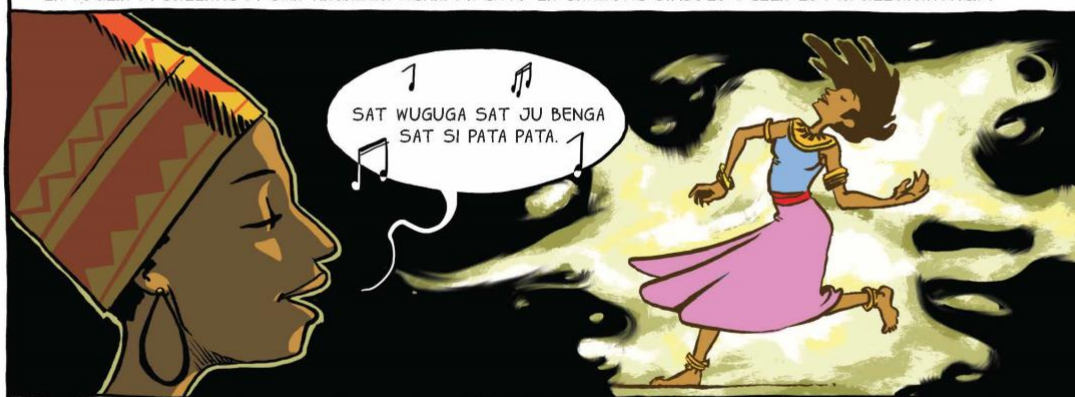
ORMAI NON ERA PIÙ SOLTANTO MIRIAM MAKEBA. PER TUTTI I POPOLI NERI ERA DIVENTATA MAMA AFRICA.



QUALSIASI COSA LEI CANTI, ANCHE UNA SEMPLICE CANZONE D'AMORE, DIVENTA IL GRIDO DI LIBERTÀ DI TUTTO UN POPOLO IN CATENE.

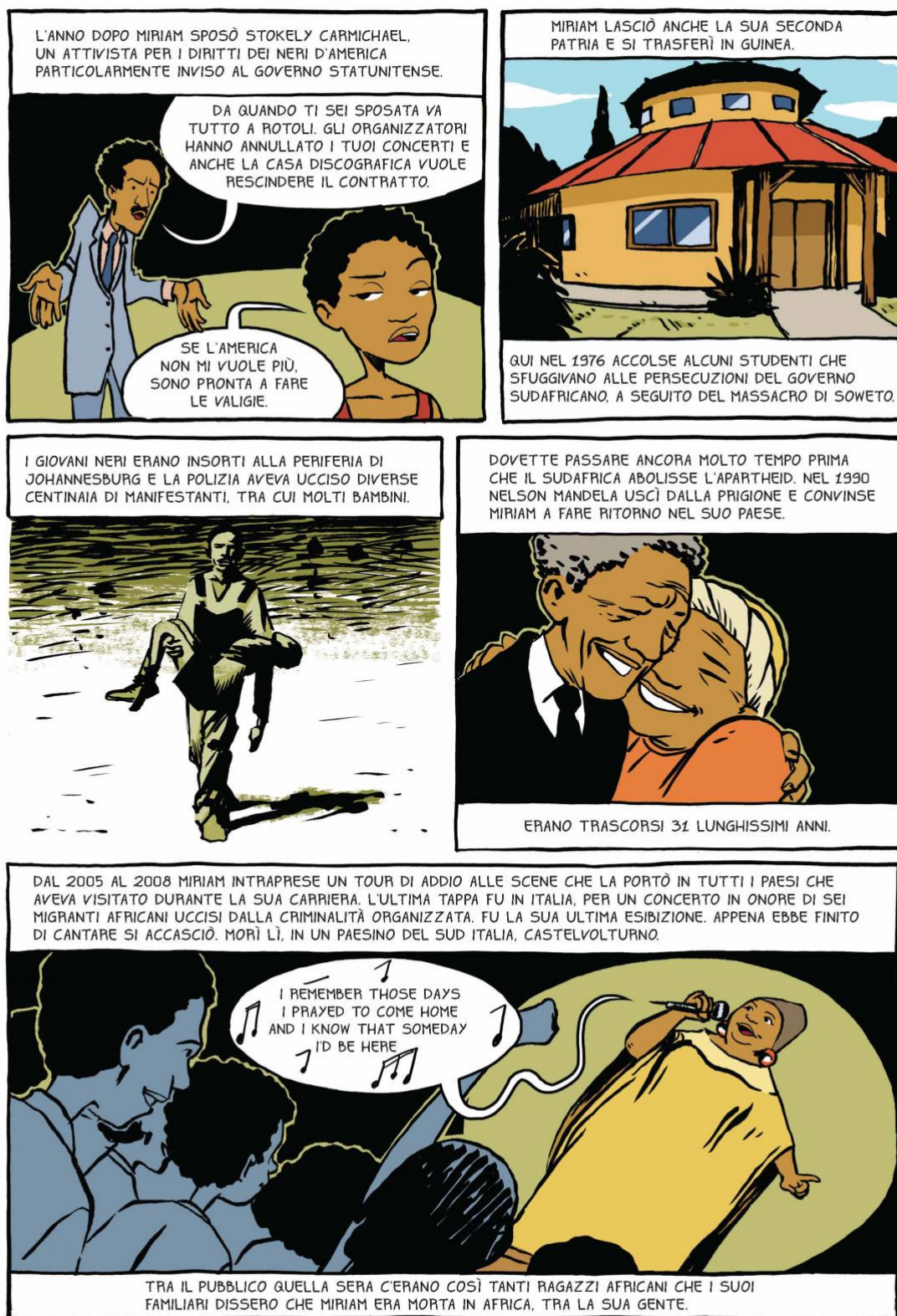
IN AFRICA CANTIAMO LE COSE CHE CI ACCADONO NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI, SOPRATTUTTO QUELLE CHE CI FANNO PIÙ MALE.

NEL 1967 INCISE UNA CANZONE CHE FU UN SUCCESSO INTERNAZIONALE. SI INTITOLAVA PATA PATA E RACCONTAVA LA VOGLIA DI BALLARE DI UNA RAGAZZA NERA. DIVENTÒ LA CANZONE SIMBOLO DELLA LOTTA ALL'APARTHEID!



SAT WUGUGA SAT JU BENG
SAT SI PATA PATA.

NON ERA UNA CANZONE POLITICA. MA IN TEMPI DI OPPRESSIONE È RIVOLUZIONARIO ANCHE SOLO Affermare IL PROPRIO DESIDERIO DI ESSERE FELICI.



Bibliografia

- Batini F., Mayo P. e Surian A. (2014). *Lorenzo Milani, The School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. Berna: Peter Lang.
- Frisina A. (2020). *Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia*. Roma: Carocci.
- Gandolfi P. (2018). *Noi migranti. Per una poetica della relazione*. Roma: Castelvechi.
- Murgia M. (2019). *Noi siamo tempesta. Storie senza eroe che hanno cambiato il mondo*. Milano: Salani.
- Oliveri F. (2020). *Convivere nella diversità. Percorsi di educazione antirazzista nonviolenta*. Pisa: Quaderni CISP-Università di Pisa.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva: da don Milani a De Mauro. Il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Tabet P. (1997) *La pelle giusta*, Einaudi: Torino. Ripubblicato nel 2016 con modifiche e aggiunte, StreetLib.

Graphic Novel

- Balestrucci Fancellu R. e Luogo Comune (Ghisoni J. (2019). *Annie. Il vento in tasca*. Roma: Sinnos.
- Ben Mohamed T. (2016). *Sotto il velo*. Padova: Becco Giallo.
- Castaldi P. (2015). *Etenesh. L'odissea di una migrante*. Padova: Becco Giallo.
- D'Salete M. (2016). *Cumbe*. Padova: Becco Giallo.
- Gastoni M e Gobbi N. (2017). *Il buco nella rete*. Latina: Tunué Tipitondi
- Petricelli A. e Riccardi S. (2013). *Cattive ragazze. 15 storie di donne audaci e creative*. Roma: Sinnos.
- Plateau E. (2019). *Nera. La vita dimenticata di Claudette Colvin*. Torino: Einaudi.
- Rocchi C. e Demonte M. (2016). *Primavera e autunni*. Padova: Becco Giallo.
- Stassi F. e Appel F. (2015). *La legge di Zumbi l'immortale*. Roma: Sinnos.
- Tabilio M. (2015). *Marco Polo, la Via della Seta*. Padova: Becco Giallo.

Ringraziamenti

Vorremmo dedicare il nostro lavoro a Paola Tabet che per prima ha compreso l'importanza di fare ricerca coi bambini e con le bambine per prendere consapevolezza del razzismo in Italia. Speriamo che questo lavoro sia un altro passo in avanti. E che soprattutto ce ne siano molti altri dopo.

Ringraziamo innanzitutto i bambini e le bambine che hanno partecipato e reso possibile questo lavoro. In particolare, dedichiamo queste pagine a quel bambino che ha espresso i suoi dubbi e i suoi timori sulla ricerca all'inizio del primo incontro. "È per vedere se siamo razzisti?" ci ha chiesto. "No, è per imparare insieme come smettere di esserlo, perché il razzismo ci riguarda tutti". "Anche le maestre e i maestri?" ha domandato. "Eh, sì. E non solo loro, anche noi dell'università che veniamo qui a fare le ricerche abbiamo questo problema...ma finalmente l'abbiamo capito! E secondo noi i bambini e le bambine possono aiutarci a risolverlo". "Come?" rilancia. "Beh, ci vuole tanta immaginazione e anche un po' di allegria per provare a cambiare le cose. Ne avete?". "Va bene, iniziamo!".

Grazie a Sandra Agyei Kyeremeh e a Irene Marazzato per la loro preziosa collaborazione nella prima fase della ricerca.

Grazie a Vincenza Perilli con la quale quattro anni fa abbiamo organizzato un bellissimo seminario con Paola Tabet all'Università di Padova "La pelle giusta vent'anni dopo" (all'interno di un corso di Sociologia tenuto da A. Frisina). Grazie per aver collaborato appassionatamente con Paola Tabet in modo da rendere nuovamente disponibile per studenti e studentesse il libro in edizione digitale. E infine grazie per la lettura critica del Cap. 1 e per i suggerimenti utili.

Ringraziamo di cuore le/i maestre/i che ci hanno fatto entrare nelle loro classi e hanno collaborato con noi: grazie a Natalina Cardia, Francesca Casellato, Gianluca Gabrielli, Maria Germinian, Francesca Giardini, Luisella Lucato, Patrizia Montanaro, Roberta Scalone, Nicoletta Serragiotto, e Maria Stelluto, per la partecipazione e l'impegno durante tutta la ricerca-azione.

Un ringraziamento molto speciale va a coloro che hanno discusso con noi i risultati preliminari della ricerca e che ci hanno regalato preziose video-interviste da utilizzare in chiave formativa: Igiaba Scego, Alessandra Jarach, Eva Rizzin, Dijana Pavlovic, Marwa Mahmoud, Shi Yang Shi e tutto il gruppo di amici/amiche che ha coinvolto (Jada Bai, Daniele Brigadoi Cologna, Luisa Sartelli, Gu Ailian e Isabella Toppao), Rahma Nur, Valentina Migliarini e Cristina Sebastiani. Le vostre competenze professionali unite alle vostre esperienze personali/familiari sono una fonte inesauribile di ispirazione.

Questo libro non è fatto solo di parole, ma anche di meravigliose immagini. Per questo dobbiamo ringraziare la creatività e la generosità di Elisabetta Campagni, che ha realizzato diverse tavole di fumetti specificamente per questo libro; Assia Petricelli, Sergio Riccardi e l'editore Sinnos per i due fumetti su Angela Davis e Miriam Makeba; Mirella Moretti, i suoi alunni di VB della scuola primaria Giansanti di Pesaro per la tavola sulla vita di Liliana Segre e l'editore People che ha pubblicato il fumetto; Pietro Scarnera e Comma 22 per la tavola sulla vita di Primo Levi; Takoua Ben Mohamed e l'editore il Becco Giallo per le tavole da "Sotto il velo"; Ciaj Rocchi e Matteo Demonte per le due tavole sul "pericolo giallo" e sulla sinofobia, oltre all'intervista sul loro importante lavoro educativo portato avanti con i due graphic novel "Chinamen" e "Primavere e Autunni", entrambi pubblicati con l'editore Becco Giallo. Grazie all'associazione UPRE ROMA e a Dijana Pavlovic che ci hanno assistito durante la realizzazione del fumetto su Rukeli.

Grazie a coloro che hanno letto in anteprima parti di questo libro per darci il loro feedback (Mackda Ghebremariam Tesfau', Diego De Masi e gli altri revisori).

Grazie agli insegnanti e alle persone che hanno partecipato attivamente all'incontro su fumetti e antirazzismo organizzato insieme alla libreria Pel di Carota e all'editore Becco Giallo: Cadigia Hassan, Chiara Pinton, Eva Boev, Namrita Nori, Stefano Zoletto.

Grazie agli insegnanti e alle insegnanti che abbiamo conosciuto durante la formazione anti-razzista realizzata in collaborazione con l'Osservatorio contro le discriminazioni razziali del Veneto; grazie a Dolores Viero di Veneto Lavoro, sperando che questo libro possa circolare ampiamente ed essere uno strumento utile di lavoro.

Un ringraziamento ai finanziatori della ricerca:

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



REGIONE DEL VENETO



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020

IMPACT Veneto – PROG. 2415 – Obiettivo specifico 2 – Obiettivo nazionale 2

La responsabilità di quanto affermato nel testo è dei componenti del gruppo di ricerca.

Capitolo 1

L'alterità immaginata e discussa dai/dalle bambini/e. Un percorso di ricerca-azione antirazzista

Annalisa Frisina, Gaia F. Farina e Alessio Surian²
Università di Padova

Introduzione

Come si riproduce e come viene contestata la disuguaglianza razziale nella vita quotidiana? Perché indagare i processi di (contro)razzizzazione tra i bambini e le bambine? Come vedremo nel secondo capitolo, il razzismo è un sistema di dominio secolare che si fonda su rapporti sociali iniqui. Questi rapporti sociali vengono naturalizzati, resi auto-evidenti attraverso **un'ideologia razziale alla quale veniamo socializzati fin dall'infanzia**.

Seguendo il lavoro pionieristico di Paola Tabet (1997), ci interessa esplorare i modi nei quali la "razza" (non come inesistente fatto biologico, ma come fatto sociale e potente dispositivo di gerarchizzazione umana), anche quando non nominata, riemerge come dato per scontato nella costruzione di alcune forme di alterità che vengono immaginate come inferiori e come inconciliabili ad un noi normativo. Questa norma di riferimento viene interpretata spesso in chiave nazionale (noi italiani/e), altre volte in chiave più esplicitamente razziale (noi "bianchi/e"). Come sottolineato da Vincenza Perilli (2001), il tema proposto da Tabet "se i miei genitori fossero neri" a bambini/e della scuola primaria e della secondaria di primo grado ha permesso di mostrare come i "neri" siano "gli altri per eccellenza" e ciò non abbia a che fare con la melanina dei corpi (per i bambini e le bambine i "neri" possono ad esempio essere identificati con gli "zingari" o i musulmani), ma con un "rapporto politico". Infatti, "la pelle giusta" (titolo del libro di Paola Tabet) è quella di chi detiene il potere, quella del gruppo dominante che fissa le categorie della (non) appartenenza. Anche solo immaginarsi nella condizione dei "neri" provoca violenti sentimenti di paura, schifo, vergogna e rifiuto; e innesca immediatamente delle strategie per risolvere il problema, da quelle più semplici come negarlo ("non sono davvero i miei genitori, è stato uno scherzo"; "non è/sarà mai possibile" ecc.) a soluzioni più drammatiche (cacciarli, fuggire o perfino pensare di ucciderli).

Tra i molti meriti del lavoro di Paola Tabet ci sono la sua attenzione alla **dimensione emozionale dei processi conoscitivi** e il riconoscimento che il razzismo sia fatto anche di sentimenti, dunque di **idee incorporate e riprodotte senza averne consapevolezza**, ma agite nel modo in cui (non) ci rapportiamo agli "altri" e alle "altre".

Riprendere il lavoro di Paola Tabet all'interno di una **ricerca-azione** significa dunque avventurarsi in un terreno difficile, perché se è vero che queste idee e sentimenti sono appresi e non hanno nulla di naturale (compresa l'atavica "paura del diverso"), metterli in discussione significa **lasciare che emerga la conflittualità sociale** e ciò può essere particolarmente destabilizzante in un contesto scolastico neoliberista, nel quale la politica è diventata una parola imbarazzante, da tenere fuori dal lavoro delle/degli insegnanti. Eppure, ciò ci appare necessario, perché **"disimparare il razzismo" (Tabet, Di Bella 1998) è un lungo processo collettivo, è qualcosa che si fa tutti/e insieme. E non si fa solo con le parole**, pur importanti, perché anche gli adulti (insegnanti e genitori) sono chiamati a fare i conti con le proprie emozioni e i loro gesti quotidiani, perché osservati dai bambini e dalle bambine, che sono in grado di cogliere le contraddizioni tra ciò che gli adulti fanno e ciò che dicono di (dover) fare.

Paola Tabet ha usato la metafora del magma per invitarci a pensare al razzismo - e dunque all'anti-razzismo - non in maniera episodica, solo quando dal vulcano escono le manifestazioni più evidenti (aggressioni fisiche o parole d'odio a sfondo razziale), ma come questione strutturale e ordinaria, facendo uscire il razzismo dalla

² Annalisa Frisina ha scritto l'introduzione alla ricerca-azione antirazzista e il paragrafo e i sotto-paragrafi sull'alterità discussa nei focus group (1.3); F. Gaia Farina ha scritto la sezione sul contesto empirico della ricerca (1.1), il paragrafo e i sotto-paragrafi sull'alterità immaginata nei testi e disegni (1.2); Alessio Surian ha scritto il par. finale relativo al confronto con/tra gli insegnanti (1.4).

sua invisibilizzazione sistematica. **Ascoltare i bambini e le bambine è importante** per riconoscere e comprendere il discorso magmatico del razzismo nella quotidianità e anche per riflettere insieme su come siano possibili i processi di cambiamento.

Abbiamo scelto di muoverci sul versante qualitativo della ricerca sociale, per studiare come i bambini e le bambine diano senso al mondo in cui vivono, riconoscendoli come attori sociali creativi e attivi. In linea con la nuova sociologia dell'infanzia (Corsaro 2008), riteniamo che la socializzazione non sia un processo deterministico, ma vada letto in chiave costruzionista: ciò significa che i bambini e le bambine possono appropriarsi di ciò che gli adulti danno loro da pensare e da vedere in modi inattesi, grazie alle loro culture dei pari.

La riproduzione delle disuguaglianze - incluse quelle razziali - allora può essere interrotta anche grazie al protagonismo dei bambini e delle bambine, cittadini del presente, non del futuro come spesso viene detto negando la loro soggettività politica. Ci sono bambini e bambine che hanno un forte senso di giustizia e riuscire a valorizzare i loro desideri e le loro proposte di cambiamento sociale ci appare particolarmente importante da una prospettiva educativa anti-razzista.

Come Paola Tabet, con la nostra ricerca non abbiamo cercato alcuna rilevanza statistica di quanto studiato, né ci siamo occupate di classificare “bambini razzisti” e “bambini anti-razzisti”. La ricerca qualitativa, infatti, si interessa ai “tipi di attività” e non ai “tipi di persone”, come insegna Howard Becker (1997). Ciò ci permette di riflettere in termini processuali, lasciando spazio alle trasformazioni personali e collettive.

I metodi che abbiamo scelto per la nostra indagine qualitativa sono principalmente due³:

- a) **la produzione soggettiva di testi e disegni da parte dei/delle bambine**, per studiare la costruzione dell'alterità a più di vent'anni di distanza dalla ricerca di Paola Tabet e riflettere ancora sull'eredità culturale di una mancata elaborazione storica sul razzismo in Italia
- b) **i focus group tra bambini/e**, per esplorare come si riproduca e come sia possibile contestare il pensiero razzista, perché il consenso razzista è instabile e **il confronto tra pari può mettere in discussione stereotipi e pregiudizi, in un modo più efficace di quanto possa fare un messaggio antirazzista calato dall'alto, dal mondo degli adulti**.

Rispetto alla produzione di testi e disegni, dopo aver fatto un primo percorso esplorativo (Frisina 2018), abbiamo deciso di ampliare le tracce a disposizione dei bambini e delle bambine⁴, per lasciare la possibilità di confrontarsi con diverse forme di alterità che (anche) nella società italiana vengono costruite come inferiori. Ciò è stato fatto anche tenendo in considerazione i significativi cambiamenti avvenuti nelle scuole italiane dagli anni Novanta, in cui ha fatto ricerca Paola Tabet. **Le classi di oggi sono caratterizzate da una forte presenza di figli/e delle migrazioni e la pluralità culturale/religiosa diventa sempre più evidente**.

Le tracce tra le quali scegliere sono state mostrate in alcune scuole attraverso un cartellone, più spesso sono state scritte alla lavagna:

- Se i miei genitori fossero neri (o più scuri)...
- Se i miei genitori fossero bianchi (o più chiari)
- Se i miei genitori fossero rom...
- Se i miei genitori fossero ebrei...
- Se i miei genitori fossero musulmani...
- Se i miei genitori fossero cinesi...

Immaginare “altri” i propri genitori è senza dubbio il tema più coinvolgente emotivamente tra quelli proposti da Paola Tabet e permette ai bambini di pensare a come sarebbe la loro vita in una condizione di discriminazione - o di privilegio, nel caso dei genitori “bianchi (o più chiari)”- mettendosi in gioco più direttamente e superando almeno in parte le inibizioni del contesto scolastico.

Come vedremo nei prossimi capitoli, non è tanto la diversità culturale a essere stata presa in esame (le tracce sarebbero state ben più eterogenee), ma quelle costruzioni dell'alterità cristallizzate e naturalizzate in quanto legate a “una differenza di potere tra gruppi, connotata da rapporti storico-politici definiti” (Tabet 1997, p. XXXIII).

³ In alcuni casi, siamo riuscite a fare osservazione partecipante a scuola durante le ricreazioni, ma non in modo sistematico e dunque ci auspichiamo di potere continuare in futuro a lavorarci, per studiare i processi di (contro)razzializzazione anche nelle pratiche più informali, quali i giochi e le conversazioni tra pari nell'intervallo tra le lezioni.

⁴ Nel disegno della ricerca di Paola Tabet c'era una traccia proposta ai bambini e un tema di controllo. Nel nostro caso, abbiamo lasciato ai bambini e alle bambine la possibilità di scegliere tra diverse forme di alterità per riflettere su diverse forme di razzismo e anche sul rapporto tra i processi immaginativi dei bambini/delle bambine e la composizione sociale della classe/scuola da loro frequentata.

Inoltre, proprio perché siamo d'accordo con Tabet nell'affermare l'importanza della dimensione affettiva nei processi conoscitivi e nella riproduzione del razzismo, abbiamo chiesto ai bambini e alle bambine di accompagnare il loro tema con un disegno. La produzione di disegni (e il dialogo su quanto prodotto) è un metodo ormai riconosciuto per comprendere le cornici interpretative dei bambini e delle bambine, i loro modi di vedere e sentire il mondo (Corsaro 2018; Eldèn 2012; Christensen e James 2008; Holmes 1995).

Per quanto riguarda invece il focus group, questo metodo di ricerca qualitativa permette di indagare non solo la riproduzione dell'ideologia razziale ma anche come emerga il dissenso (Frisina 2010). I bambini e le bambine infatti non si limitano a interiorizzare una cultura egemone razzista, ma rinegoziano il senso dato ai loro testi e disegni dialogando, a volte anche scontrandosi, coi loro pari. In breve, **se è vero che s'impara presto a pensare razzista, è possibile disimparare pregiudizi e stereotipi razziali attraverso processi di presa di coscienza collettiva, che sono osservabili anche a livello di un piccolo gruppo di discussione. Il ruolo di chi svolge il compito di facilitazione della discussione è cruciale** perché deve essere chiaro ai bambini e alle bambine che i punti di vista diversi vengono apprezzati ed è possibile esprimere disaccordo senza essere sanzionati. In fondo, è possibile rileggere ciò che avviene in questo tipo di focus group anche attraverso l'approccio di Danilo Dolci. Il sociologo-pedagogista propone infatti il concetto di "maieutica reciproca" (Dolci 1996) per indicare un metodo di apprendimento tra pari che prevede la partecipazione attiva e un processo di assunzione di responsabilità personale/collettiva. Riformulando la maieutica socratica in chiave interattiva, l'arte della levatrice diventa un dono non esclusivo, che presuppone relazioni paritarie e reciprocità. Anche nei focus group della nostra ricerca-azione **abbiamo invitato ognuno/a a mettersi in discussione, a farsi domande reciprocamente e a darsi risposte senza il bisogno di interpellare un adulto di riferimento**. Ciò è stato possibile grazie alla fiducia della maggioranza degli insegnanti con le/i quali abbiamo collaborato, che ci hanno aperto le loro classi facendoci restare sole con i/le loro alunni/e, in modo da poter creare uno spazio in cui i bambini e le bambine non avessero paura di sentirsi giudicati/e e valutati/e.

1.1 Il contesto empirico della ricerca

Il lavoro di ricerca-azione qui presentato si è svolto dal mese di marzo del 2018 al mese di novembre del 2020 in tre fasi.

1. La prima fase della ricerca ha coinvolto i bambini e le bambine delle classi V della scuola primaria in due incontri e sarà presentata in questo capitolo.
2. **La seconda fase della ricerca ha coinvolto dodici interlocutori privilegiati in otto video-interviste e una video intervista di gruppo.** Dopo aver visto una selezione del materiale raccolto con i bambini e le bambine gli intervistati/e hanno commentato i primi risultati della ricerca suggerendo ai/le docenti buone pratiche, materiali, esperienze personali e bibliografia utile. I video realizzati sono stati post prodotti in brevi contributi di 8-13 minuti e sono stati inseriti in una playlist disponibile on line, parte integrante di questo toolkit⁵.
3. La terza fase della ricerca ha invece visto la partecipazione a 3 seminari on line (organizzati utilizzando la piattaforma zoom) di 15 docenti delle stesse classi coinvolte nella ricerca e altri/e maestri e maestre interessati/e per confrontarsi sui temi dell'antirazzismo nelle scuole. Il primo incontro è stato dedicato alla condivisione della prima analisi dei dati raccolti durante i focus group. Il secondo incontro si è incentrato sulla visione di alcuni estratti delle video-interviste ai testimoni privilegiati. Durante il terzo incontro i maestri e le maestre sono stati invitati a condividere esigenze formative e criticità quotidiane relative al tema in questione sperimentati nella pratica scolastica quotidiana. Inoltre, hanno contribuito all'analisi dei dati e hanno condiviso buone pratiche e materiali usati in classe. Il ciclo di incontri on line, svoltosi il 25 maggio, il 4 giugno e il 25 giugno è stato configurato come corso di aggiornamento per il personale docente della scuola.

Nel capitolo quattro presenteremo i contributi dei testimoni privilegiati sintetizzati nelle video interviste. In questo capitolo sarà approfondita l'indagine realizzata in classe con i bambini e le bambine, inoltre si presenterà brevemente, nell'ultimo paragrafo, alcuni elementi significativi emersi dalla discussione con i/le docenti durante gli incontri di formazione on line.

⁵Il canale youtube che raccoglie le video interviste:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEaoq6srz_O2hECmLpSXG_fxP> (3/3/2021)

Il lavoro di ricerca-azione nelle scuole ha coinvolto **148 bambini e bambine delle classi quinte di sei scuole primarie di Padova e due di Bologna**⁶. La presentazione della ricerca agli istituti è avvenuta attraverso una mail ai dirigenti scolastici e/o ai docenti delle scuole di Padova nella quale si comunicava il tema della ricerca “la costruzione dell’alterità tra i bambini e le bambine” e se ne indicavano metodi e tempi. Le risposte sono arrivate in modo eterogeneo, due scuole padovane sono state coinvolte nell’ultima parte dell’anno scolastico 2018/2019. Le altre nell’anno scolastico 2019/2020, nel periodo appena precedente la chiusura totale causata dall’emergenza sanitaria Covid19.

Il progetto è stato sottoposto alle famiglie e i genitori/tutori dei bambini e delle bambine hanno autorizzato l’attività firmando un modulo inerente la privacy e le riprese audio/video (durante i focus group).

Gli incontri, come previsto dai primi accordi con i dirigenti e i docenti sono stati tenuti dalle ricercatrici (una nel primo incontro e due nel secondo) **senza la presenza dei docenti** (tranne in un caso), **con l’obiettivo di ribadire ai bambini l’estraneità dell’attività rispetto alle attività scolastiche e l’assenza di giudizio o valutazione per quanto andavano a produrre.**

Le due regioni coinvolte nella ricerca sono fra le regioni italiane con il più alto tasso di studenti/esse provenienti da famiglie con background migratorio. Nell’anno scolastico 2018/2019 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.580.000 studenti di cui il 10%, circa (860.000) di cittadinanza non italiana. Nelle scuole dell’infanzia e primarie l’incidenza dei bambini con cittadinanza non italiana, anche se nati o cresciuti in Italia, supera l’11% (Ministero dell’Istruzione, 2019)⁷. La percentuale è maggiore nelle due regioni coinvolte: in Emilia Romagna, gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 16,4 della popolazione scolastica regionale, il valore più elevato a livello nazionale; il Veneto ha invece un tasso del 13,6% sul totale degli alunni.

La presenza di bambini e bambine con genitori non italiani (o non nati in Italia) presenti nelle classi V primarie coinvolte nella ricerca non è stato un elemento di discriminazione nella selezione dei partecipanti né ha costituito oggetto di studio specifico, non rientrando negli obiettivi della ricerca stessa. Non abbiamo chiesto esplicitamente ai bambini e alle bambine di parlare delle proprie origini, se non con domande indirette durante la produzione dei testi e i disegni o durante i focus group. Abbiamo chiesto però alle docenti e ai docenti di fornirci informazioni sulle provenienze familiari dei bambini e delle bambine. In alcuni casi abbiamo ottenuto informazioni molto dettagliate, in altri notizie meno specifiche. Le due classi entrate nel progetto nell’a.s. 2018/2019 sono così composte: nella VB della scuola Giovanni XIII su 13 partecipanti: 8 avevano genitori di nazionalità o nati stranieri (2 Cina, 2 Filippine, 1 Ghana, 1 Algeria, 1 Marocco, 1 Nigeria) e 5 erano figli di coppie miste con un genitore italiano (l’altro genitore proveniente da: 2 Romania, 1 Egitto e 2 Albania). In questa classe l’insegnante di sostegno ha assistito al primo incontro; la classe VA della scuola primaria Forcellini su 21 alunni/e contava 7 bambini/e con genitori di nazionalità/nati stranieri (i paesi di provenienza sono: 3 Romania; 1 Marocco, 1 Sri Lanka, 2 Pakistan, 1 Cina) e un figlio di coppia mista (italo-americana).

Le classi incontrate a Padova nell’a.s. 2019/2020 erano così composte: nella VB della scuola Forellini, dalle informazioni ottenute dalla maestra tutti i bambini e le bambine erano nati in Italia, “solo uno è più scuro” ci ha riferito specificando che uno dei genitori era italiano, l’altro “forse marocchino”. La maestra ci ha raccontato anche che in classe c’era una bambina di origini cinesi che si è trasferita alla scuola privata internazionale, situata di fronte. Durante il focus group a animare la discussione interviene spesso un bambino che afferma di avere un genitore di origini cubane; nella classe VA delle scuole Zanibon la maestra ci dice che sono tutti nati in Italia, due hanno genitori delle Filippine. Durante il focus group scopriamo che due bambini/e hanno origini albanesi e parlano la lingua albanese; nella classe VB delle scuole Zanibon su 17 partecipanti 6 avevano genitori di origini/nati stranieri (1 Filippine; 1 Nigeriana; 1 India; 1 Sri Lanka; 1 Polonia, 1 Kosovo). Un bambino aveva invece un genitore italiano e l’altro nato in Marocco; nella classe VB della Scuola primaria Ferrari 15 alunni/e hanno partecipato alla ricerca di questi due avevano origini familiari non italiane (2 di nazionalità cinese; 1 con genitori “tunisini o marocchini”) e un bambino/a aveva un genitore

⁶ Le classi di Padova coinvolte sono la VA (2018/2019) e VB (2019/2020) della scuola primaria Forcellini; la classe VB (2019/2020) della scuola primaria Ferrari; la classe VB (2019/2020) della scuola primaria Giovanni XXIII tutte appartenenti al 7° Istituto Comprensivo San Camillo; le classi VA e VB (2019/2020) della scuola primaria Zanibon, Istituto comprensivo XI Vivaldi. Le classi di Bologna coinvolte sono la VB (2019/2020) della scuola primaria Fortuzzi, Istituto comprensivo 20 e la VA della scuola Silvani, Istituto comprensivo 3 Lame.

Si ringraziano le/o maestre/o Germinian, Cardia, Montanaro, Stelluto, Serragiotto, Casellato, Giardini e Gabrielli per la partecipazione, l’impegno e collaborazione durante tutta la ricerca-azione.

7

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178>

(3/3/2021)

italiano e l'altro/a "forse marocchino/a". Nella classe al completo erano presenti 8 bambini di origini cinesi, dei quali solo 2 hanno partecipato partecipano al percorso perché gli altri non avevano le liberatorie firmate dai genitori.

Questa la composizione delle classi bolognesi: nella classe V della scuola Silvani il numero di bambini con entrambi i genitori italiani era di 16 su 24, 6 bambini/e avevano entrambi i genitori di cittadinanza/nascita straniera (le nazionalità sono: Egitto, Albania, Marocco, Tunisia, Ucraina, Moldavia), 2 bambini avevano un genitore di cittadinanza italiana e uno di cittadinanza/nascita straniera (Cuba e Marocco); nella classe V delle scuole Fortuzzi le famiglie dei bambini e dei bambini erano in maggioranza di nazionalità italiana: 3 avevano genitori provenienti da Perù, Argentina e Romania. Un bambino/o era figlio di coppia mista con un genitore italiano e uno di origini cinesi.

1.2 L'alterità immaginata: i testi e i disegni dei/delle bambini/e

Il primo incontro con i bambini e le bambine è avvenuto nell'aula abitualmente frequentata da ciascuna classe. La ricercatrice⁸, dopo una veloce auto-presentazione, di solito introdotta molto brevemente dai maestri e dalle maestre, ha assicurato i partecipanti sulla possibilità di esprimersi liberamente ("tutte le opinioni sono benvenute nella ricerca") e sull'anonimato di quanto scritto. Ha chiesto poi a tutti/e di scegliere uno pseudonimo da riportare sul proprio elaborato e da utilizzare durante il focus group (che si sarebbe svolto nell'incontro successivo). Infine, ha presentato le tracce su un cartellone realizzato per l'occasione con pennarelli colorati e/o, con l'aiuto degli studenti, le ha riportate sulla lavagna (o sulla lim). **La richiesta fatta ai partecipanti è stata quella di produrre narrazioni (disegni e testi) immaginandosi in una famiglia diversa dalla propria con genitori: bianchi o più chiari; neri o più scuri; rom; ebrei; musulmani; cinesi.**

Il disegno ha rappresentato una parte importante del lavoro dei bambini, la prima attività nella quale si sono cimentati. Divenuto un utile strumento per la ricerca sociale, in particolar modo nelle indagini che coinvolgono i più giovani (Pauwels, 2011; Frisina, 2018), il disegno e la richiesta di disegnare offrono la possibilità di partecipare attivamente e di utilizzare un linguaggio più vicino al proprio quotidiano (Lyon, 2002, p.299), favorendo l'espressione di punti di vista difficili da articolare e/o emotivamente coinvolgenti. Come suggerisce Mirzoeff la visualità è una pratica discorsiva che ha effetti materiali ed è parte integrante "della grande narrazione occidentale e delle sue distinzioni/opposizioni dell'Occidente dai suoi altri" (Frisina 2020 p.182). Il disegno ci ha permesso dunque di esplorare la cultura visuale e gli immaginari ("quello dominante e l'emergere di forme di contro-visualità", Mirzoeff, 2011) alla base dei discorsi dei bambini e delle bambine.

La presenza di una ricercatrice durante la realizzazione degli elaborati ha permesso di raccogliere dati extra-testuali (seguendo la suggestione di Tabet, 1997, p.25) e di concentrarsi sulla natura processuale del disegnare. Il disegno, atto prettamente individuale e intimo (Lyon, 2002, p.297), è stato quindi analizzato non solo come un manufatto (non definitivo, perché rimesso in discussione poi nel secondo incontro durante i focus group) ma in quanto processo di scoperta e sviluppo di conoscenze realizzato in un determinato momento e contesto. Le domande, le osservazioni, le "risatine", le battute fatte dai bambini e dalle bambine durante la consegna delle tracce e durante il lavoro, sono state raccolte dopo ogni incontro all'interno di note di campo che riportano elementi relazionali e di contesto utili alla più completa analisi degli stessi elaborati.

Una prima osservazione scaturita dal momento della consegna delle tracce è **la difficoltà espressa di mettersi in gioco e "pensarsi nella pelle degli altri"** (Pavlovic, D., video-intervista)⁹. Le tracce, sicuramente emotivamente coinvolgenti per i bambini e le bambine, lasciavano interdetti/e alcuni/e di loro, che ripetevano "non so cosa scrivere" o si preoccupavano della qualità dei prodotti finali "non so disegnare!". Inoltre, soprattutto in alcune classi, era evidente la paura di esporre il proprio pensiero davanti ai compagni di classe, la paura di un giudizio che i bambini tentavano di scongiurare nascondendo (anche coprendolo con le mani e le braccia) il proprio disegno e il proprio pseudonimo scritto sul foglio. Altra annotazione a margine del primo incontro riguarda le diverse **richieste di chiarimento fatte dai bambini e dalle bambine**: in primo luogo sul significato della parola rom, ma anche su cosa intendessimo con il termine musulmani o ebrei ("dobbiamo

⁸ Nel 2019, Sandra Agyei Kyeremeh nelle classi VB della scuola Giovanni XXIII e VA della scuola Forcellini di Padova; nel 2019-2020 Gaia Farina per tutte le altre classi coinvolte.

⁹ Sn proposito al paragrafo 4.4 e alle video-interviste sopra citata

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEaoq6srz_O2hECmLpSXG_fxP> (3/3/2021)

parlare del passato?”), tutte richieste indicative di quanto alcuni termini e specifici temi non siano così presenti nel quotidiano dei bambini e delle bambine che abbiamo incontrato.

1.2.1 Le scelte dei bambini e delle bambine

Gli elaborati dei bambini e delle bambine, seppur eterogenei, si sono concentrati in gran parte su due scelte: genitori neri o più scuri (45 bambini/e) e genitori cinesi (44). Gli altri si sono così suddivisi: 28 si sono pensati con genitori bianchi o più chiari (fra questi almeno 16 si identificano già come bianchi); 12 bambini/e si sono raccontati con genitori rom, 7 con genitori musulmani, 4 hanno immaginato di avere genitori ebrei e 2 si sono raccontati in una famiglia “mista” (con mamma chiara e papà scuro o viceversa). Le rappresentazioni emerse sono abbastanza omogenee, non appaiono differenze significative fra le scelte dei bambini e quelle delle bambine, ci sono invece alcune differenze, non sostanziali, fra le scuole e i due territori coinvolti.

Tabella 1

Se i miei genitori fossero:	Forcellini VA, 2018-2019	Forcellini VB, 2019-2020	Zanibon VB	Zanibon VA	Ferrari VB	Giovanni XXIII VB	Silvani VA	Fortuzzi VB	Tot.
Neri o più scuri	8	6	4	8	4	3	6	6	45
Cinesi	12	2	4	8	3	2	9	4	45
Bianchi o più chiari	1	1	6	3	8	3		6	27*
Rom						2	7	3	12
Musulmani			2	1		3	1		7
Ebrei		4							4
Mamma chiara e papà scuro (o viceversa)								2	2
Nessuna scelta (assenti I° incontro)			5		1				6
Tot.	21	13	21	20	16	13	23	21	148

**dei quali almeno 16 bambini/e si identificano già come bianchi.*

Le scelte dei bambini e delle bambine durante il primo incontro, divise per classi.

Proponiamo un’analisi qualitativa, divisa per temi, che presenta le idee, le emozioni e le rappresentazioni espresse dai bambini e dalle bambine concentrandoci sugli elementi in comune e sulle caratteristiche specifiche di ogni scelta. Ispirandoci all’analisi di Paola Tabet, consideriamo due filoni intrecciati: i sentimenti espressi dai bambini e dalle bambine rispetto al tema e la rappresentazione dei sé e degli altri che ne sono alla base; e le soluzioni e le strategie escogitate per far fronte alle situazioni proposte. Per supportare l’analisi e offrire a tutti la possibilità di leggere ciò che i bambini e le bambine hanno scritto mostriamo molti dei loro temi e disegni.

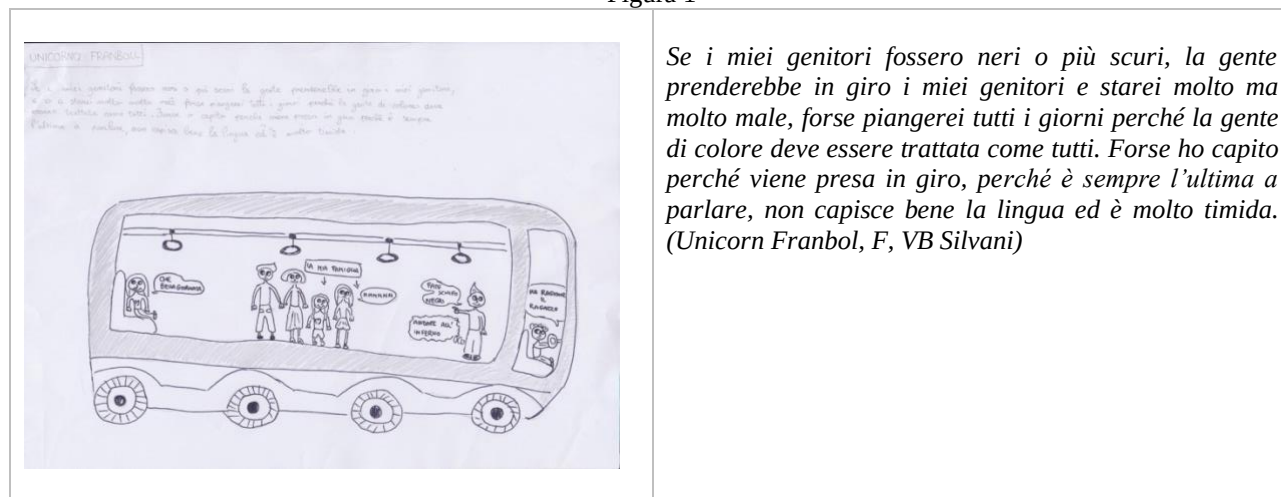
1.2.2 “Se i miei genitori fossero neri o più scuri”

Il tema più scelto riguarda i genitori neri o più scuri. I sentimenti espressi sono molteplici e sono spesso collegati all’idea diffusa fra i bambini e le bambine che vivere in una famiglia con la pelle nera comporti il dover subire discriminazioni, insulti o aggressioni, anche nel gruppo di pari. Tale convinzione suscita in loro paura, tristezza, disagio e rassegnazione.

Dai loro racconti (con parole e immagini) emerge una descrizione di micro e macro-aggressioni viste, ascoltate o temute, rappresentate in contesti frequentati nel quotidiano (la scuola, gli autobus, la strada delle

città nelle quali vivono). Tali racconti sono lo specchio della società razzista nella quale i bambini e le bambine vivono e crescono¹⁰ dove fare affermazioni contro i migranti, rifugiati, musulmani e rom appare “ragionevole” (Alietti, 2017 in Frisina, 2018 p.131). Emerge anche, in molti casi, il loro sguardo attento e critico, nei confronti di chi assiste a queste aggressioni e non interviene.

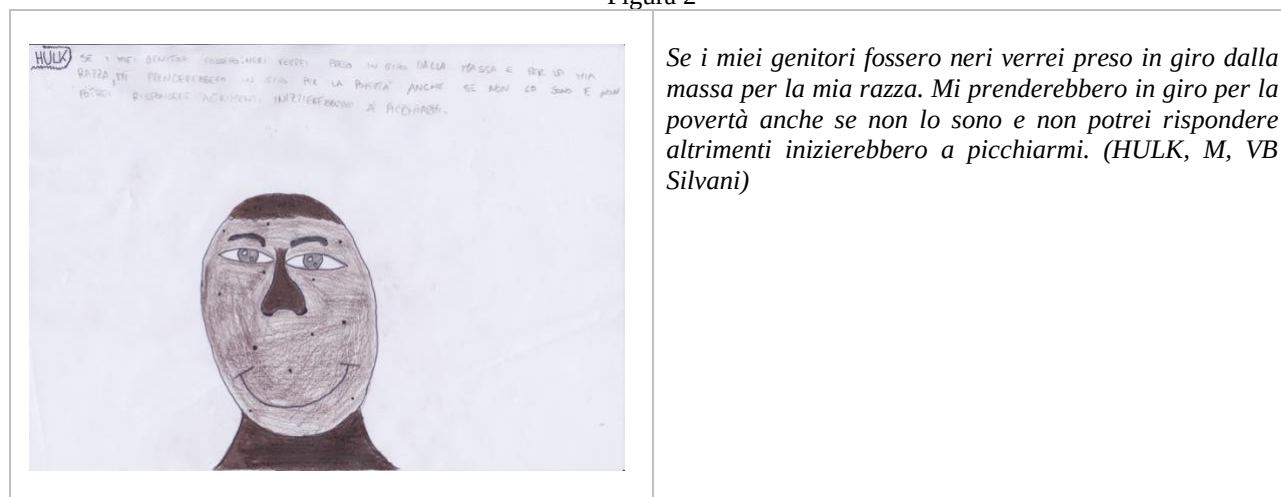
Figura 1



Unicorn Frambol raffigura un bus cittadino con dentro la sua famiglia (immaginata di pelle nera ma disegnata utilizzando una penna scura e una matita). Un ragazzo, con il dito indice puntato, li insulta utilizzando la parola ne*ri. L'autista pronuncia parole a favore dell'aggressore, mentre l'altra passeggera presente in fondo al bus manifesta totale indifferenza a ciò che si sta consumando davanti ai suoi occhi. Nel testo Unicorn Frambol empatizza con le persone discriminate “starei molto ma molto male, forse piangerei ogni giorno” e cerca di capire la motivazione di tali aggressioni.

Le discriminazioni che i bambini e le bambine si immaginano di dover subire in molti casi sono raccontate con rassegnazione, come qualcosa di inevitabile che non si può contrastare.

Figura 2



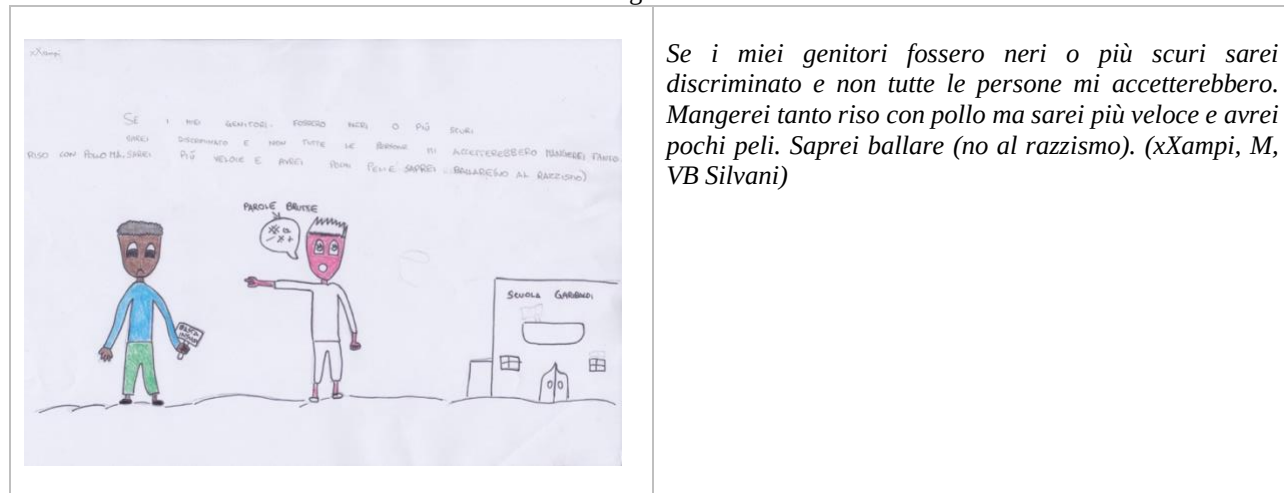
Hulk disegna un uomo con la pelle nera, sorridente, ritratto in primo piano. In contrasto con il sorriso ampio del personaggio (non identificato con se stesso o un familiare), il testo racconta le discriminazioni che il bambino è certo che dovrebbe subire per la sua “razza”. Il colore della pelle è ricondotto acriticamente alla razza e a questa è associata,

¹⁰ Il report di Lunaria “Cronache di ordinario razzismo”, Quinto libro bianco del razzismo in Italia, indica una tendenza crescente nel numero di reati di matrice discriminatoria e con movente razzista o xenofoba riportati (dai 472 reati riportati nel 2013, ai 1.111 del 2018). I dati forniti sono disaggregati sulla base di tre moventi (o meglio categorie di movente): xenofobia/razzismo, orientamento sessuale e identità di genere, disabilità. Tale disaggregazione evidenzia una netta prevalenza dei reati di matrice razzista e xenofoba, passati dai 194 segnalati nel 2013, pari al 41,1% del totale, ai 726 registrati nel 2019, il 74,9% del totale (p.74).
< http://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/quinto_libro_bianco_razzismo_def.pdf > (3/3/2021)

attingendo ancora dall'immaginario razzista, l'indigenza economica, altro possibile motivo di discriminazione elencato. Infine, il bambino esprime la rassegnazione al non potersi difendere per non subire aggressioni fisiche.

Alcuni bambini e bambine pensano, invece, alla **possibilità di reagire di fronte ai razzismi**, definendoli ingiusti ed esprimendo il desiderio di opporvisi.

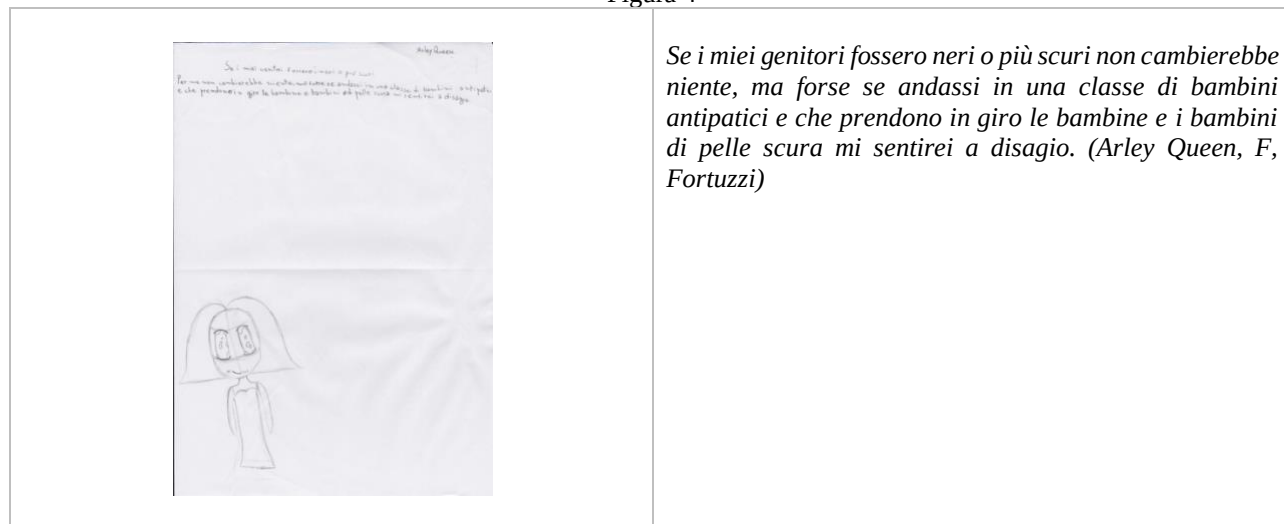
Figura 3



xXampi descrive nel disegno un episodio di razzismo che avviene fra pari, davanti ad una scuola. Al contrario di molti suoi compagni mette in scena una timida reazione da parte del bambino nero che, con viso triste, tiene in mano un cartello con su scritto: “basta insulti”. xXampi, come molti suoi coetanei, ritiene quasi scontati gli atteggiamenti razzisti ma conclude il suo scritto con un incoraggiante “no al razzismo”.

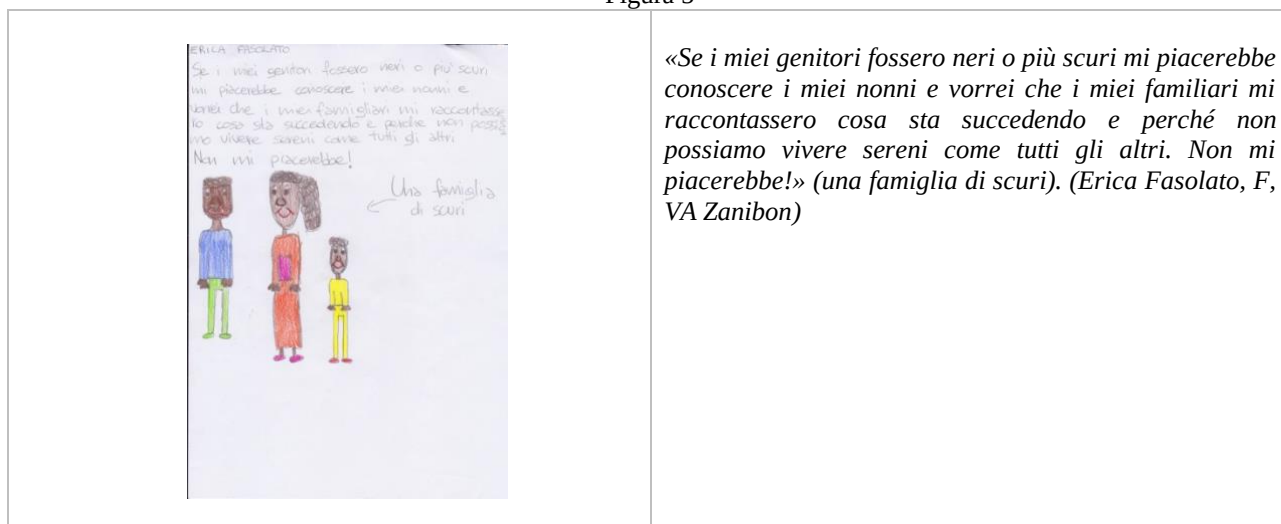
In altri racconti è evidente il tentativo di **empatizzare** con i coetanei con la pelle nera, immaginandone sentimenti e stati d'animo.

Figura 4



Arley Queen disegna una bambina sola, con le lacrime agli occhi. La tristezza espressa nel disegno contrasta con l'incipit del suo scritto “per me non cambierebbe niente”.

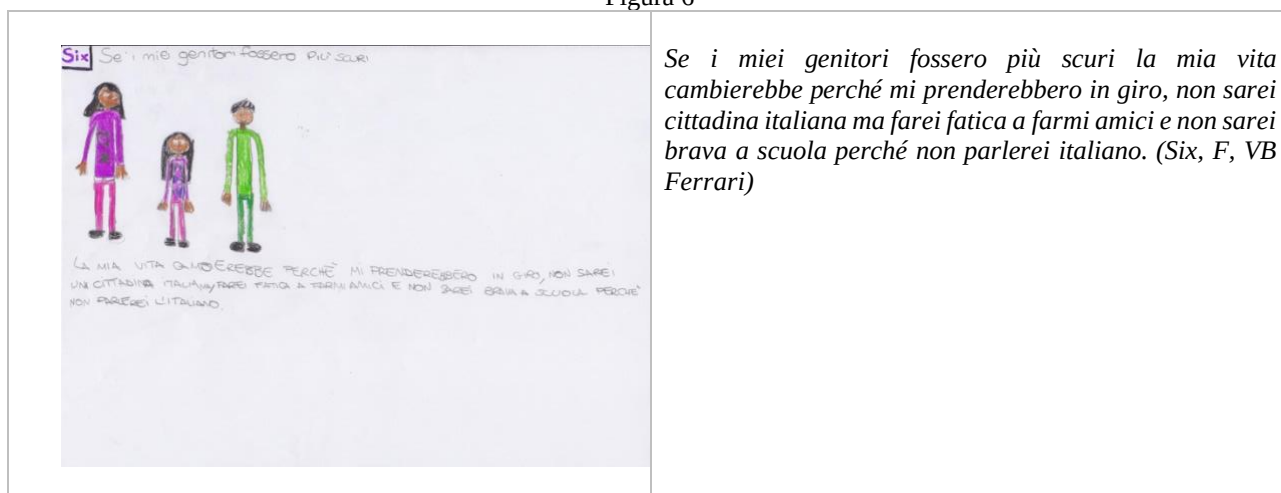
Figura 5



Erica Fasolato prova a immaginare come possa essere vivere lontano dagli affetti dei propri cari e non poter vivere “sereni come tutti gli altri” e conclude dicendo che non le piacerebbe. Disegna poi una “famiglia di scuri” (la sua didascalia), tutti sorridenti, in contrasto con quanto scritto.

La descrizione di episodi di razzismo e di discriminazione fa emergere talvolta una **rappresentazione stereotipata delle persone nere, descritte, ad esempio in difficoltà con la lingua italiana**. Questa rappresentazione, già presente negli elaborati raccolti da Paola Tabet più di 20 anni fa, stride con la realtà scolastica italiana odierna che vede la presenza di bambini e bambine neri/e e italiani/e nati o cresciuti in Italia che parlano (anche) la lingua italiana e partecipano alla vita scolastica e sociale del paese.

Figura 6



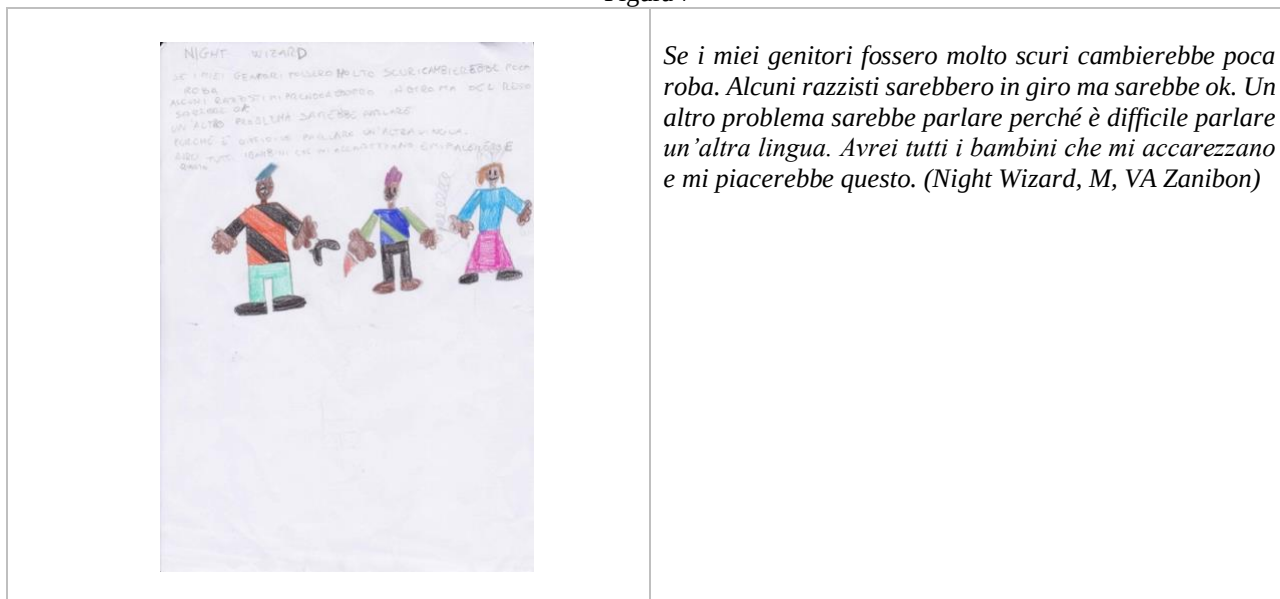
Six, nel descrivere le discriminazioni che immagina di dover subire, implicitamente fa emergere una rappresentazione stereotipata delle bambine e dei bambini neri descrivendoli in difficoltà a scuola e con la lingua italiana. La rappresentazione stereotipata dei bambini neri che non parlano bene in italiano è apparsa di recente in un testo scolastico utilizzato nella scuola primaria, suscitando proteste e indignazione nella società civile.¹¹

¹¹ Come ci ricorda in un recente articolo Valentina Migliarini Alcuni libri di testo e letteratura per l'infanzia, definiscono ancora “la diversità degli studenti neri in modo deficitario”

VALENTINA MIGLIARINI. Vignette, rappresentazioni e performance del bravo studente immigrato in « QCode Magazine», 7 ottobre 2020, <<https://www.qcodemag.it/indice/interventi/vignette-rappresentazioni-e-performance-del-bravo-studente-immigrato/>> (3 settembre 2021)

Si rimanda anche alla video-intervista a Rahma Nur e Valentina Migliarini nel paragrafo. 4.7.

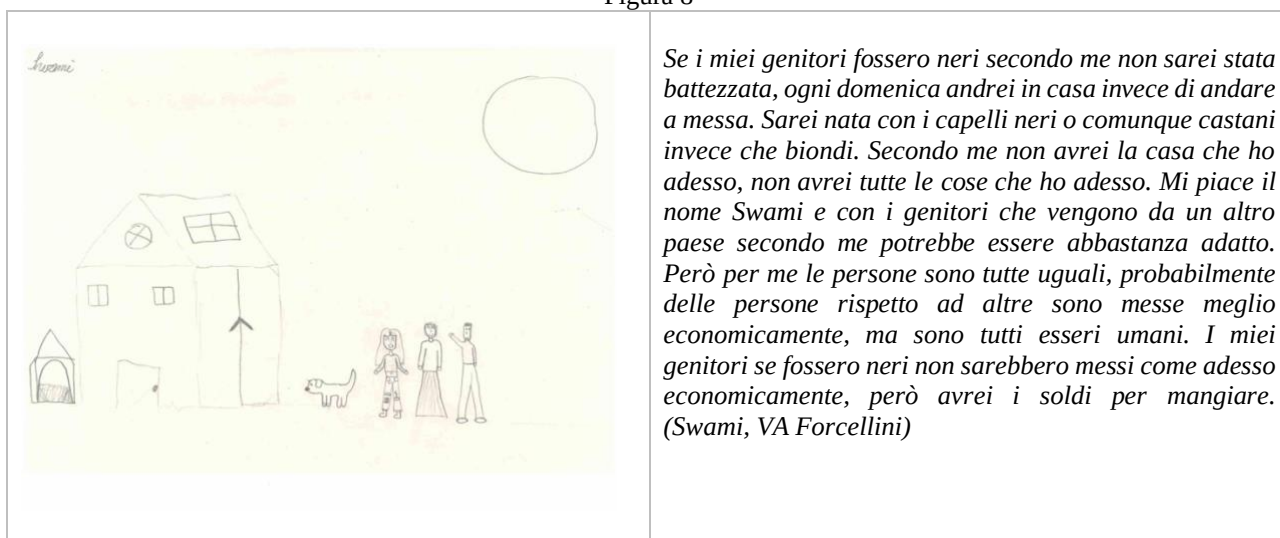
Figura 7



Night Wizard disegna la sua famiglia con la pelle nera e il volto sorridente. Come molti compagni afferma che per lui cambierebbe poco (e forse a sottolinearlo disegna nella mano della donna una sigaretta e nella mano di uno degli uomini un controller di un videogioco). Allo stesso tempo elenca difficoltà linguistiche e discriminazioni che si immagina destinato a subire evocando implicitamente un'origine straniera dei suoi genitori. Infine, fa cenno a una pratica diffusa che a suo parere sarebbe piacevole ma che molti bambini e bambine afro-italiane dichiarano di non apprezzare “tutti mi accarezzerebbero” (si veda la discussione sui capelli nel paragrafo 1.3 durante un focus group).

I bambini e le bambine sottolineano poi la **connessione fra classe (socio/economica) e colore della pelle** (come vedremo anche nei disegni di chi ha scelto altre tracce). Immaginandosi con genitori neri o più scuri molti si descrivono in difficoltà economiche e confessano, alcuni fra le righe altri più esplicitamente, di averne molto timore. **La povertà è raccontata come qualcosa da cui fuggire, non di rado come una colpa**, non (solo) per le ristrettezze economiche che comporterebbe ma soprattutto perché fonte di discriminazioni e prese in giro e quindi per lo stigma che porta con sé.

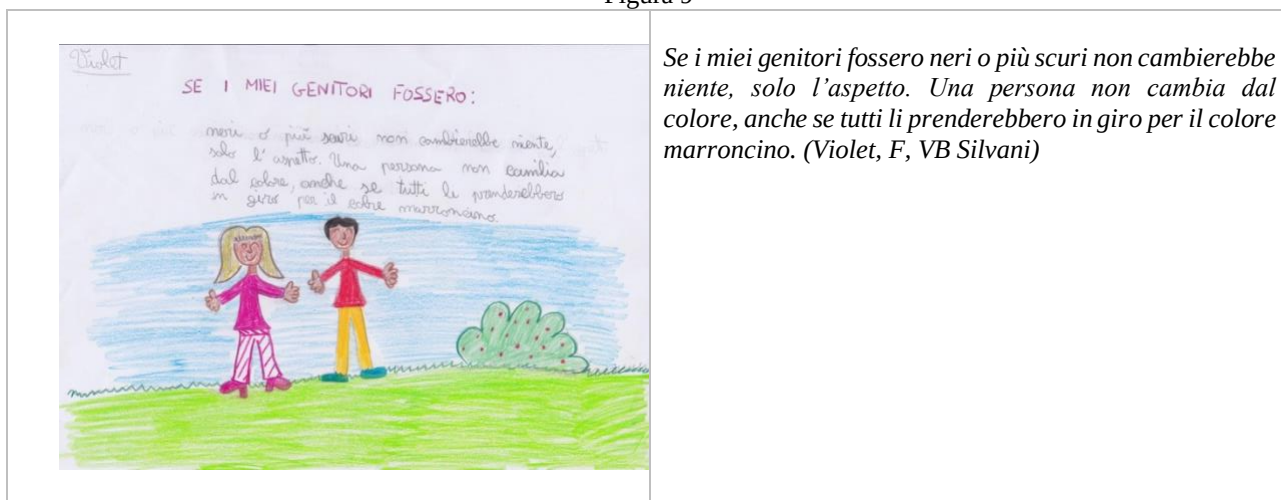
Figura 8



Swami scrive così tanto che ha bisogno di disegnare sul retro del suo foglio. Nel testo alterna il racconto delle difficoltà economiche che immagina di poter avere in una famiglia di persone nere alle affermazioni egualitarie “per me le persone sono tutte uguali”. In apparente opposizione a quanto scritto, raffigura una famiglia che sembra felice, con una bella e grande casa immersa nella natura e una cuccia per il cane.

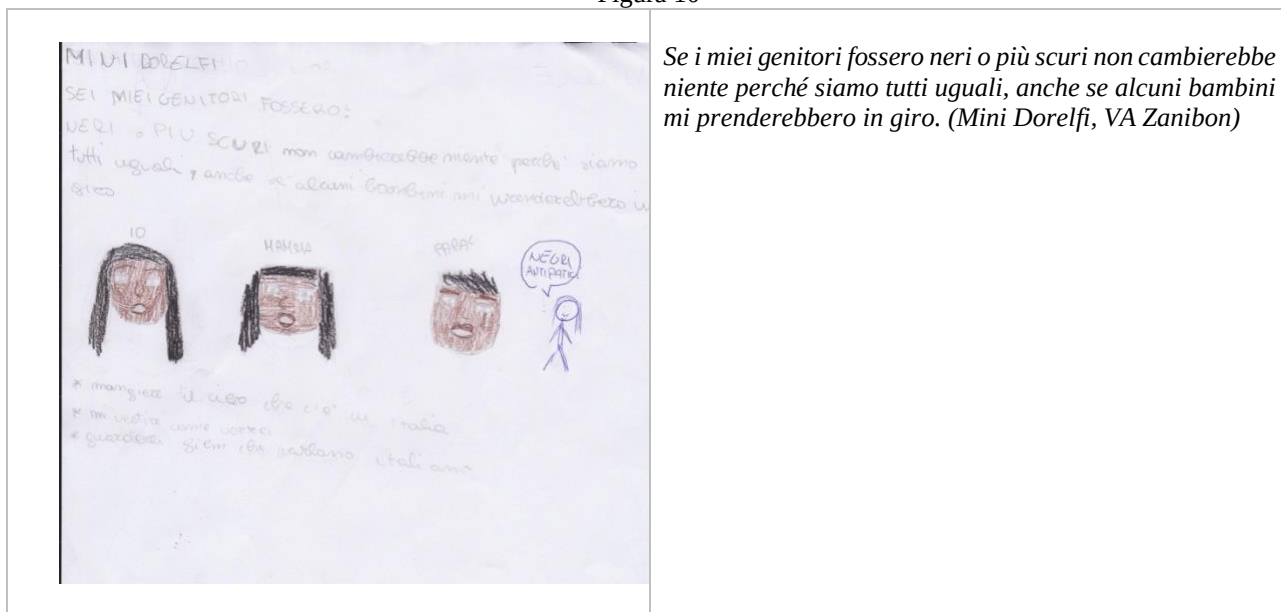
Le soluzioni messe in campo per far fronte alla **difficoltà emotiva, nella quale si immaginano pensandosi con genitori neri**, sono diverse e ricordano in gran parte le soluzioni proposte dai bambini e dalle bambine più di vent'anni fa nello studio di Tabet (2016, p. 58-63). Alcuni provano a negarla, a far finta di niente, producendo racconti apparentemente contraddittori nei quali frasi come “per me non cambierebbe niente” o “per me sarebbe uguale” convivono con la descrizione di situazioni di disagio e discriminazione nello stesso elaborato. Altri tentano di discostarsi dagli atteggiamenti razzisti e discriminatori attribuendoli solo agli altri e sostenendo, a volte in modo retorico, l'idea di uguaglianza universale: “siamo tutti uguali”, “il colore della pelle non cambia le persone”, “siamo tutti persone” quasi a volersi proclamare innocenti. I bambini sembrano sentire “un senso di colpa, quasi di pena” derivato dal contrasto fra l'idea di fratellanza universale interiorizzata” (Tabet, 2016, p.56) e la volontà di mantenere la propria posizione di privilegio (“non vorrei essere scura ma come sono” è la conclusione di Fantasia, dopo aver elencato cambiamenti apparentemente positivi nella situazione immaginata).

Figura 9



Violet disegna due persone (presumibilmente i suoi genitori) con la pelle scura. Il disegno è rassicurante, sono entrambi vestiti con abiti colorati, sorridenti e immersi nella natura. Anche il testo ha un incipit positivo “non cambierebbe niente, solo l'aspetto” continua però ammettendo la consapevolezza di poter subire da “tutti” discriminazioni proprio per il colore “marroncino” della pelle.

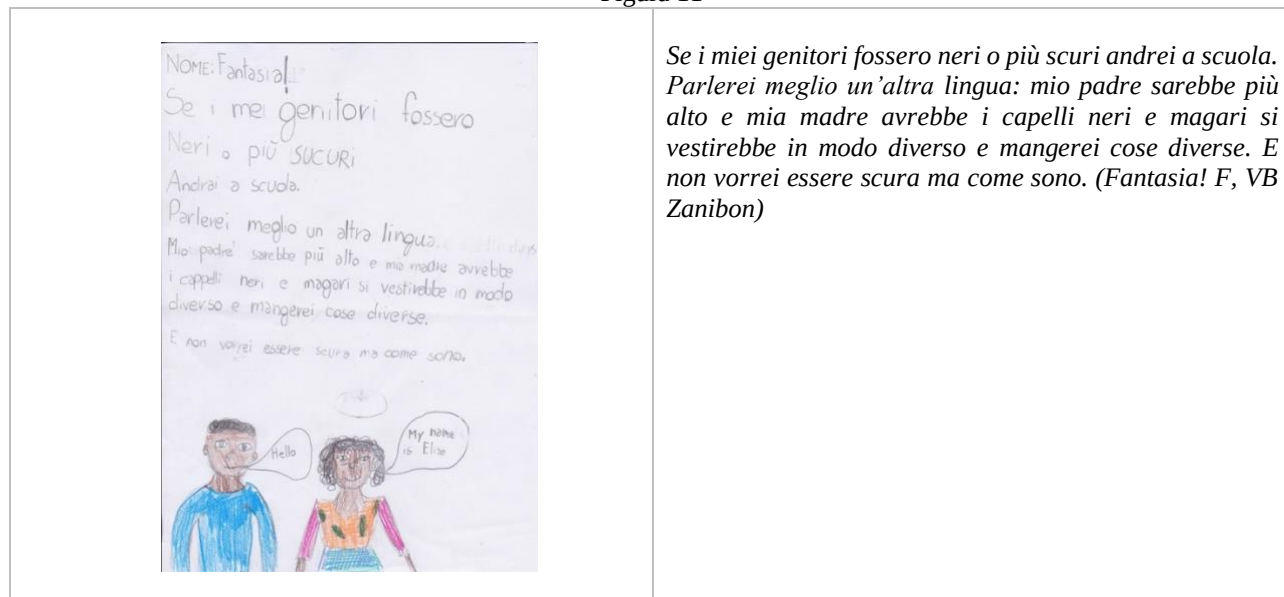
Figura 10



A differenza che in Tabet la parola ne*ro è usata in pochissimi casi durante le discussioni con i bambini e le bambine. Inoltre chi la usa viene spesso stigmatizzata dagli stessi compagni di classe che commentano l'accezione negativa e discriminatoria della “Nword” (si veda il paragrafo 1.4). Allo stesso tempo nella rappresentazione delle scene di

discriminazione e razzismi questo termine emerge spesso, suggerendo la frequenza con la quale i bambini e le bambine sono abituati ad ascoltarlo.

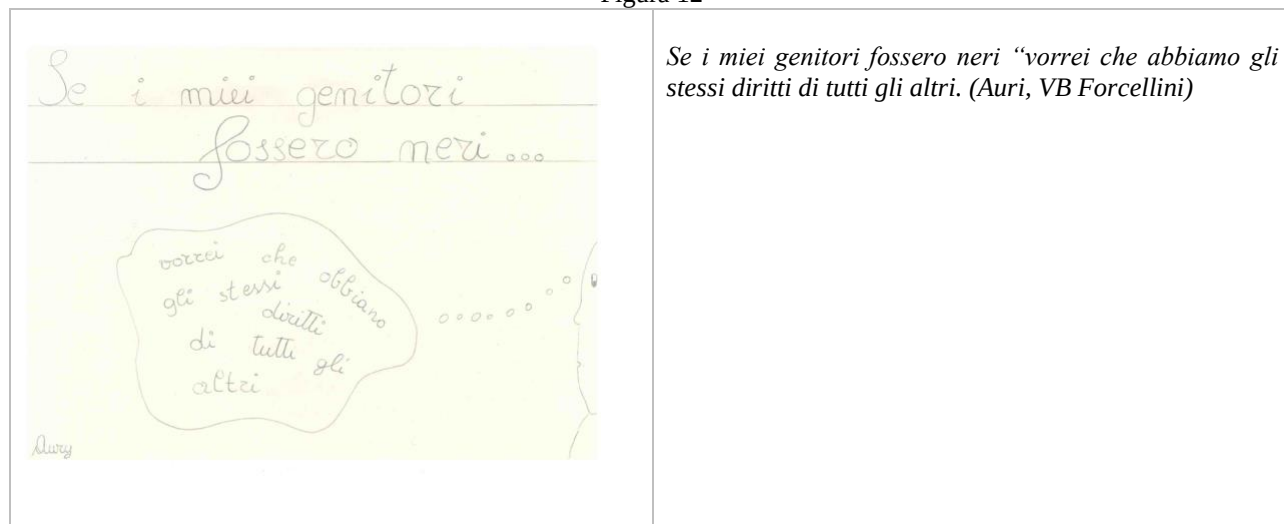
Figura 11



Fantasia elenca cambiamenti apparentemente positivi che si immagina avverrebbero nella sua vita se i suoi genitori fossero. Inoltre non evoca la possibilità di subire discriminazioni per il colore della pelle. Allo stesso tempo conclude dicendo: “non vorrei essere scura, ma come sono”, senza motivare la scelta ma esprimendo una preferenza netta. Nel disegno raffigura due persone sorridenti che si salutano e si presentano in lingua inglese.

Altro espediente per affrontare (*e scongiurare*) questa situazione emotivamente impegnativa è quella di chi sceglie di non rappresentarsi nei disegni o di non rappresentarsi con la pelle nera.

Figura 12



Auri si affida a un fumetto per descrivere il suo pensiero. Raccontando un suo desiderio esplicita allo stesso tempo una paura e una convinzione: se i miei genitori fossero neri non avrebbero gli stessi diritti di tutti gli altri. Aury è una delle poche bambine che utilizza la parola diritti invertendo il discorso dei suoi compagni che parlano di discriminazioni. La bambina durante il nostro incontro era molto indecisa su cosa scrivere o disegnare, dopo diverse perplessità con il foglio vuoto sul banco ha deciso di non disegnare se stessa o la sua famiglia ma di affidare a un testo il suo pensiero.

Il rifiuto di immaginarsi, anche solo per un momento, neri o figli di genitori neri, in alcuni testi viene argomentato e giustificato. I bambini e le bambine, quindi, invece di descriversi in una situazione diversa come richiesto dalla traccia, spiegano perché non vogliono (o non riescono a) immaginarsi diversi. Questo espediente

ricorda quello che Paola Tabet definisce “strategia argomentativa” (2016, p.65). La sociologa, infatti, nota che alcuni componimenti abbandonano lo stile narrativo e descrittivo (“tra le forme più diffuse di componimento scolastico, specie nelle elementari”) per utilizzare quello argomentativo “adducendo cioè argomenti per persuadere” ed esporre “le ragioni che giustifichino la propria posizione di disagio e rifiuto” (ibidem).

Nella nostra ricerca l’amore per la famiglia di appartenenza (“io voglio molto ma molto bene ai miei genitori, quindi non li cambierei”) è uno degli argomenti più utilizzati dai bambini e dalle bambine per giustificare la scelta di non immaginarsi diversi. Tale scelta è funzionale, al contempo, mantenere un’immagine positiva (e non razzista) di sé.

In alcuni casi le argomentazioni usate fanno emergere la costruzione di un “noi” escludente, che ha come presupposto la bianchezza e che riproduce (se pur inconsapevolmente) logiche razziali dividendo ciò che è “normale” da ciò che non lo è; ciò che è desiderabile da ciò che non lo è.

Figura 13

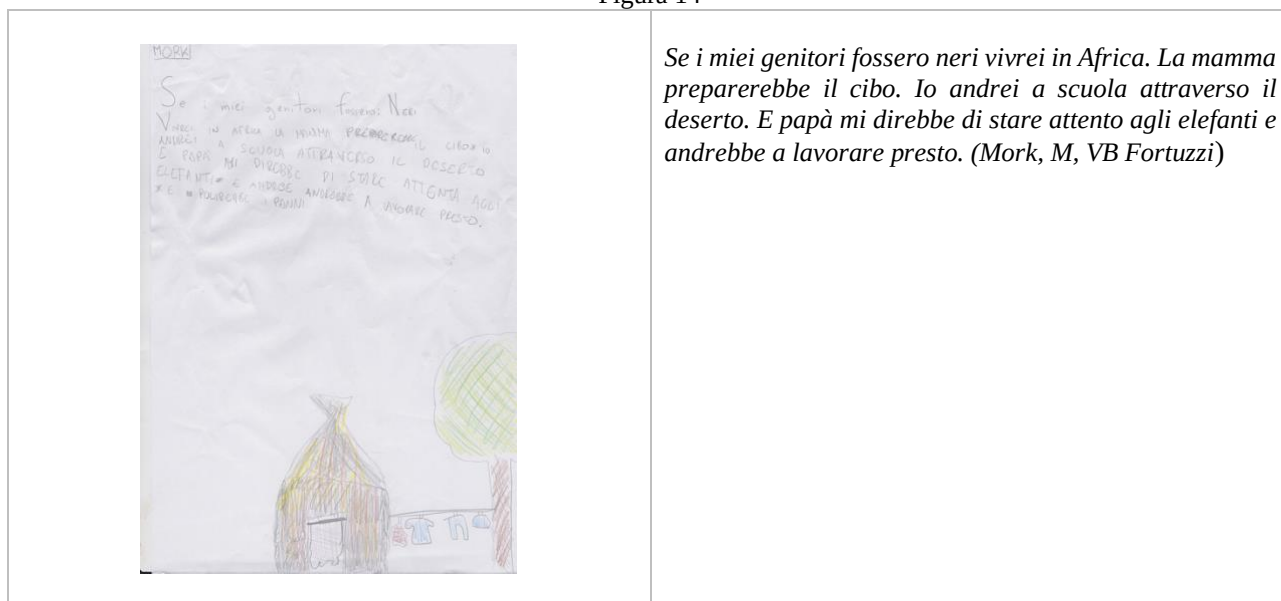
 ASY MIX LA MIA VITA ROS SO SE CAMBIERÀ, MA FORSE CON IL TEMPO POTREBBE CAMBIARE. IO, MIO FRATELLO E I MIEI GENITORI ABBIAMO LA PELLE ROSA, NÉ TROPPO BIANCA, NÉ TROPPO CHIARA. NOI CI VOGLIAMO UN ROLTO MA MOLTO BENE. SE I MIEI GENITORI FOSSERO: ROM O QUALSIASI ALTRA COSA, NON SO COSA SAREBBE SUCCESSO ALLA MIA VITA, PERÒ A PENSARCI, SAREBBE STATA BRUTTA. MENO MALE CHE I MIEI GENITORI SONO NORMALI. NON EBREI O CHE.	<i>La mia vita non so se cambierà ma magari con il tempo potrebbe cambiare. Io, mio fratello e i miei genitori abbiamo la pelle rosa, né troppo bianca né troppo chiara. Noi ci vogliamo molto ma molto bene. Se i miei genitori fossero Rom o qualsiasi altra cosa, non so cosa sarebbe successo alla mia vita. Però a pensarci bene sarebbe stata brutta. Meno male che i miei genitori sono normali, non ebrei o che. (Fantasy mix, F, VB Forcellini)</i>
---	---

Fantasy mix, pur scegliendo la traccia riguardante i genitori neri o più scuri, non riesce o non vuole disegnare se stessa e la sua famiglia con la pelle nera. Nel testo si definisce (e disegna) “rosa, né troppo chiara, né troppo scura” e riassume il disagio che si immagina di poter subire scrivendo solo che la sua vita (in una famiglia con la pelle nera) sarebbe “brutta”. Non descrive però ciò che a suo parere cambierebbe o che non le piacerebbe. La bambina scrive, poi, di essere felice di sentirsi “normale”. Nel disegno la normalità è rappresentata da persone “chiare” (tre omini disegnati in un balloon con un tratto lieve di matita e contrassegnati con un tick verde). Tre “omini stecco”, disegnati con un tratto più scuro e definiti “neri”, sono invece cancellati con una X rossa. Nel testo inserisce fra chi contrappone ai “normali” anche gli ebrei e altre categorie che non vuole neanche nominare.

1.2.3 L’immagine dell’Africa primitiva e gli italiani neri

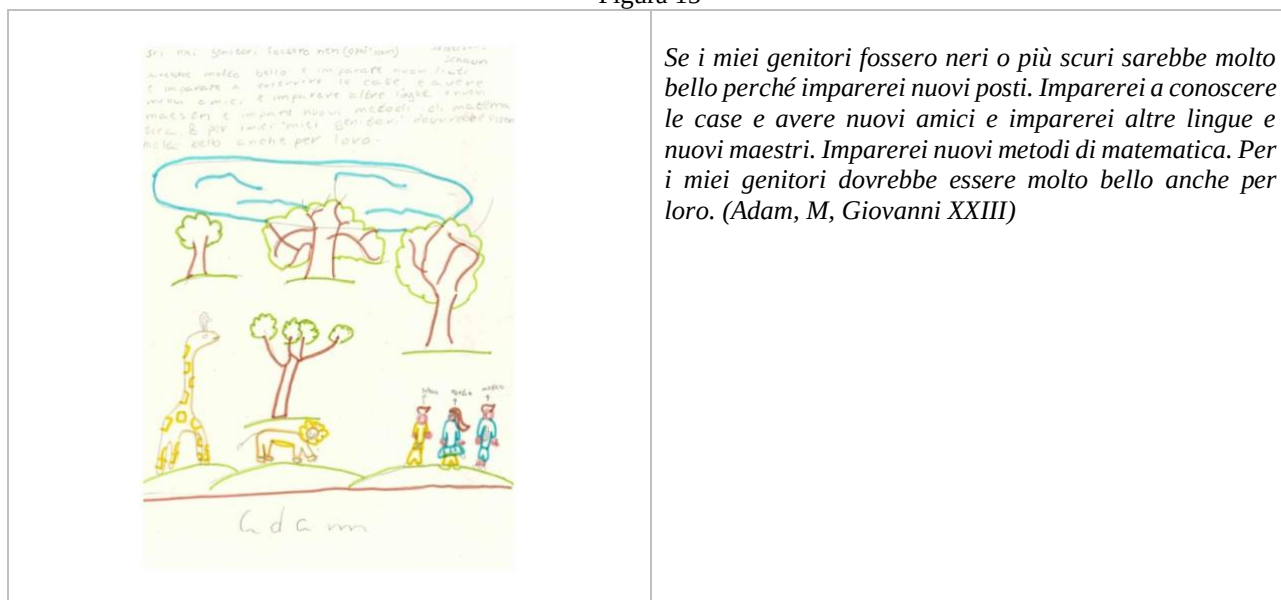
L’immaginario coloniale, del nero primitivo, da “civilizzare”, che compare poco negli elaborati descritti fino ad ora, emerge invece in alcuni testi e disegni di chi si pensa nero e in Africa. “Popolata da leoni, scimmie, elefanti, l’immagine dell’Africa sembra infatti ai bambini un continente immerso nella preistoria” ci diceva Tabet (2016, p. 46). E ancora oggi nei disegni dei bambini e delle bambine l’Africa è rappresentato in modo stereotipato e primitivo ricorrendo a capanne, savana e animali selvatici, riproponendo un immaginario coloniale ed etnocentrico.

Figura 14



Mork non rappresenta nel disegno se stesso o la sua famiglia, il tratto molto minimale si concentra solo sull'abitazione, una capanna in paglia e dei panni stesi al sole ad asciugare. Il testo ci dà alcune informazioni in più: il bambino immagina una famiglia di tre persone con una divisione dei ruoli tradizionali: la mamma a cucinare, il papà che va a lavoro e il bambino che deve "attraversare il deserto" per andare a scuola sfidando animali selvatici. Un immaginario che si rifà a quello coloniale ma che viene riproposto ancora oggi sia libri per l'infanzia (Francis, Pileri, Bolognesi, Biemmi, Barbosa, 2018) sia nel curriculum scolastico (Gabrielli, 2015).

Figura 15

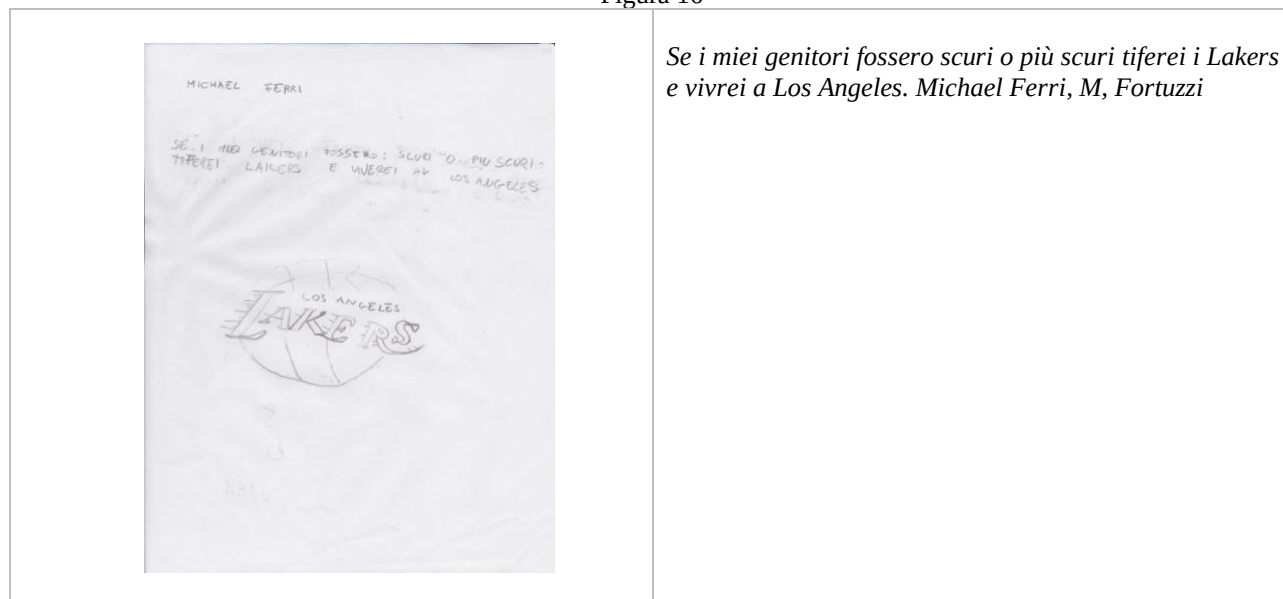


Adam disegna la sua famiglia nella savana, fra leoni sorridenti, giraffe e baobab. La famiglia, composta di 3 persone (presumibilmente la mamma, il papà e il figlio), è sul lato della scena, guarda animali e natura ma non sembra farne parte. In contrasto con la traccia scelta hanno tutti la pelle di colore rosa, dando l'idea di essere dei turisti alle prese con un safari più che degli abitanti del posto. Nel testo Adam sottolinea le cose nuove e positive che cambierebbero. Il suo racconto è quindi ambientato in Africa, o in un luogo lontano, non in Italia come se la sua famiglia attuale si fosse spostata lì per un periodo.

La pelle nera non viene identificata solo con l'Africa, ma anche con altri paesi, in particolare con gli Stati Uniti d'America, dove alcuni bambini pensano di poter vivere meglio (da neri). In questo caso l'immaginario

di riferimento è quello sportivo, delle competizioni di basket statunitensi o dei campioni di basket afroamericani.

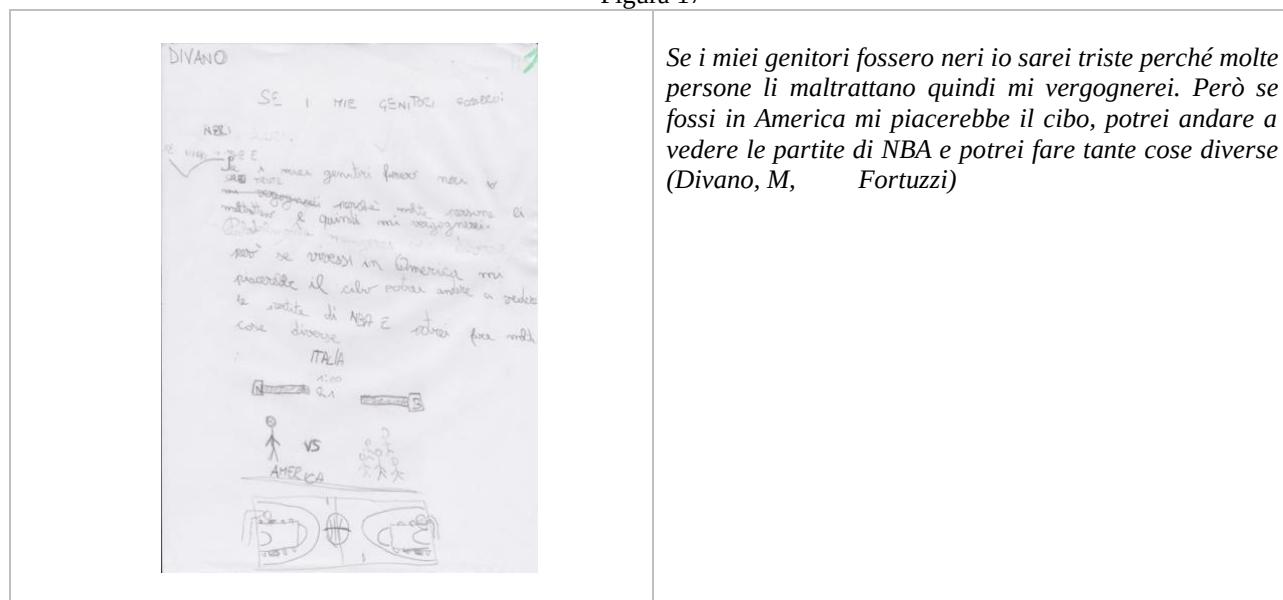
Figura 16



Michael Ferri, immaginandosi con genitori neri o più scuri, si limita a disegnare un pallone da basket e afferma che se i suoi genitori fossero scuri vivrebbe a Los Angeles, la città dei Lakers.

In alcuni casi la scelta di rappresentarsi all'estero diventa una via d'uscita, una strategia di sopravvivenza per fronteggiare una situazione difficile, di discriminazione che si immagina di vivere in Italia con la pelle nera.

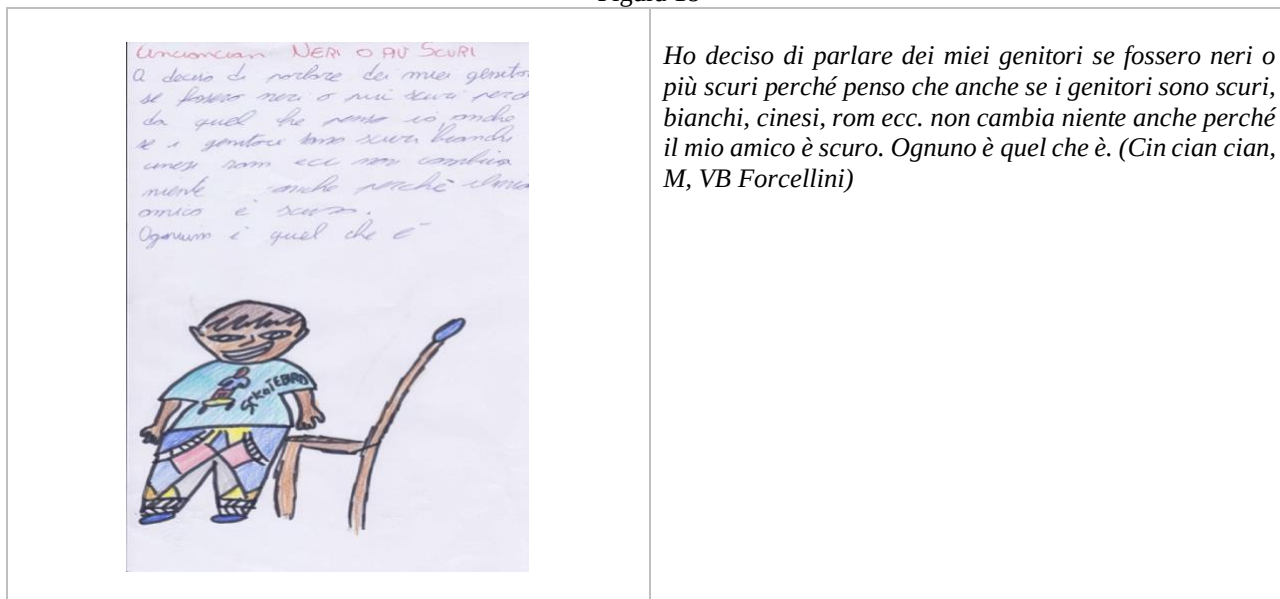
Figura 17



Divano delle disegna un campo da basket e una partita in corso (Italia VS America) ed esplicita nel testo che non gli piacerebbe essere nero perché in Italia sarebbe preso in giro.

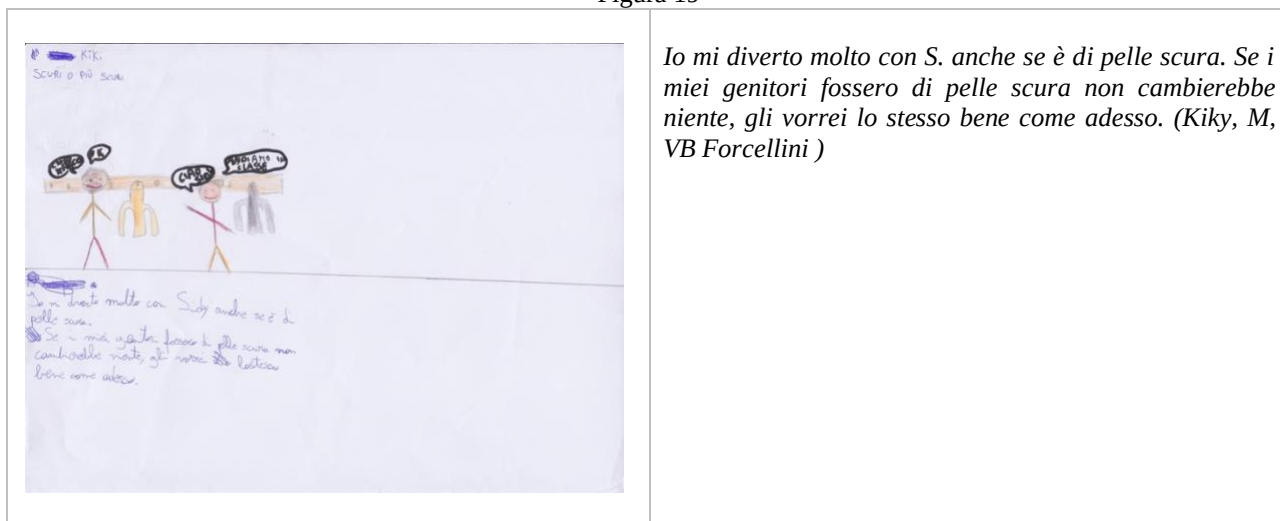
Ci sono alcuni (pochi) disegni, invece, che raccontano di persone nere o più scure in Italia: sono quelli che partono dalla “cultura dei pari”, da esperienze di amici e compagni di scuola con la pelle nera che fanno emergere il quotidiano occultato dalla maggior parte dei racconti e disegni.

Figura 18



Cin Cian Cian disegna un bambino con la pelle nera, vestito alla moda, sportivo, sorridente. Unico elemento di contesto di fianco al bambino è una sedia che sembra simile a quelle utilizzate a scuola. Il testo conferma l'ambientazione con un riferimento diretto ad un amico definito "scuro" e affermando che "ognuno è quel che è", il colore della pelle e le origini non cambiano niente. Anche in questo caso lo stile utilizzato è uno stile argomentativo, che non descrive ma motiva la scelta e cerca di persuadere della giustezza della scelta fatta.

Figura 19



Kiki raffigura un bambino con la pelle nera e uno con la pelle rosa (l'autore del disegno e un compagno di classe con la pelle nera) che si salutano, chiamandosi per nome davanti alla propria classe. Nel testo Kiki dichiara che se i suoi genitori fossero di pelle scura per lui non cambierebbe niente raccontando l'esperienza diretta con il suo compagno per sostenere la sua affermazione.

A differenza che nell'analisi di Tabet nei disegni e testi analizzati la persona nera non è il cattivo del quale avere timore (questo posto è occupato in prevalenza da altri gruppi sociali, come vedremo raccontando le tracce di chi si immagina con genitori rom). **La rappresentazione prevalente che sembra essere alla base dei racconti e sentimenti espressi è quella della vittima, che inevitabilmente subisce discriminazioni e che spesso non sa o non può difendersi.** Questa rappresentazione, spia di un razzismo ordinario, è indice nel contempo di quanto l'afrofobia sia riconosciuta dai più piccoli che ci ricordano quanto oggi, proprio come vent'anni fa "essere neri (...) in Europa e in Italia è assai diverso che essere bianchi" (Tabet 2016, p.54). I racconti di difficoltà e impotenza lasciano però anche emergere, talvolta implicitamente, una rappresentazione **inferiorizzante del non bianco** e rivelano l'**identificazione** (più o meno implicita) **dell'italianità con la bianchezza**. Nella semplificazione prodotta il bambino nero ha difficoltà linguistiche o è diverso dagli altri

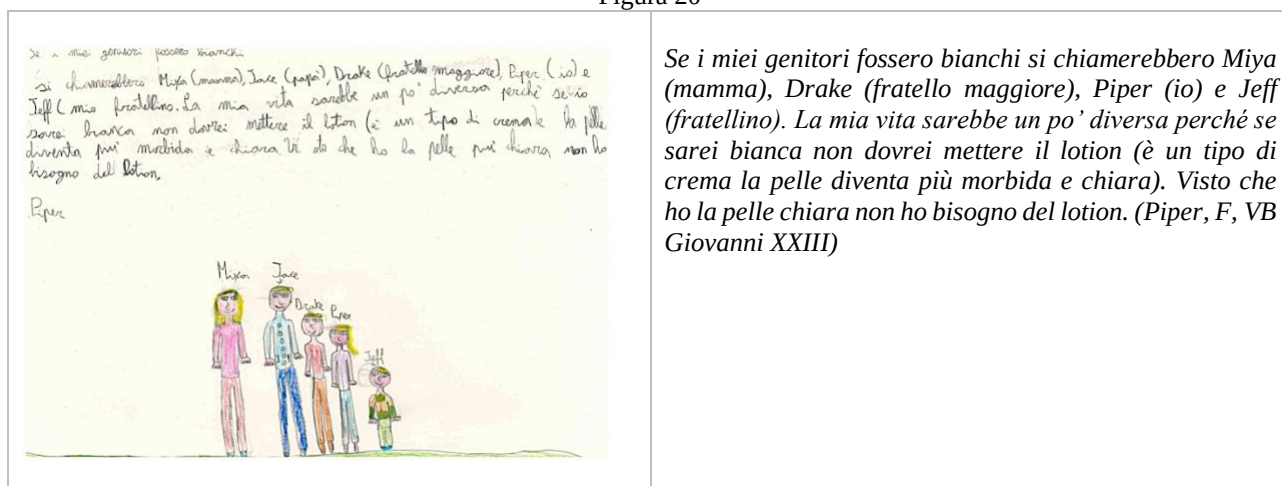
perché sradicato dalla sua terra d'origine¹², un'immagine che esclude la quotidianità e contrasta con la realtà delle scuole primarie italiane dove i bambini neri e italiani, nati e cresciuti in Italia, sono ormai presenti e visibili. Questa quotidianità emerge solo in due disegni, che fanno riferimento proprio alla realtà scolastica, ma come vedremo nel paragrafo successivo, emerge anche, seppur a fatica, nella discussione tra pari durante i focus group.

1.2.3 “Se i miei genitori fossero bianchi o più chiari”

La traccia sui genitori bianchi o più chiari è stata scelta da 27 bambini e bambine (13 m. e 14 f.). Fra loro 16 si autodichiarano bianchi e esprimono la propria scelta in contrasto con la nostra richiesta di immaginarsi in una famiglia diversa.

I sentimenti espressi nei disegni e nei testi, soprattutto dai bambini e dalle bambine appartenenti a gruppi razzializzati, sono la gioia e il sollievo di potersi pensare bianchi e per questo privilegiati: la bianchezza permetterebbe di conformarsi ai canoni estetici dominanti o un accesso più semplice a diversi tipi di risorse come, ad esempio, avere la possibilità di fare un mestiere diverso o di conoscere più lingue e viaggiare.

Figura 20



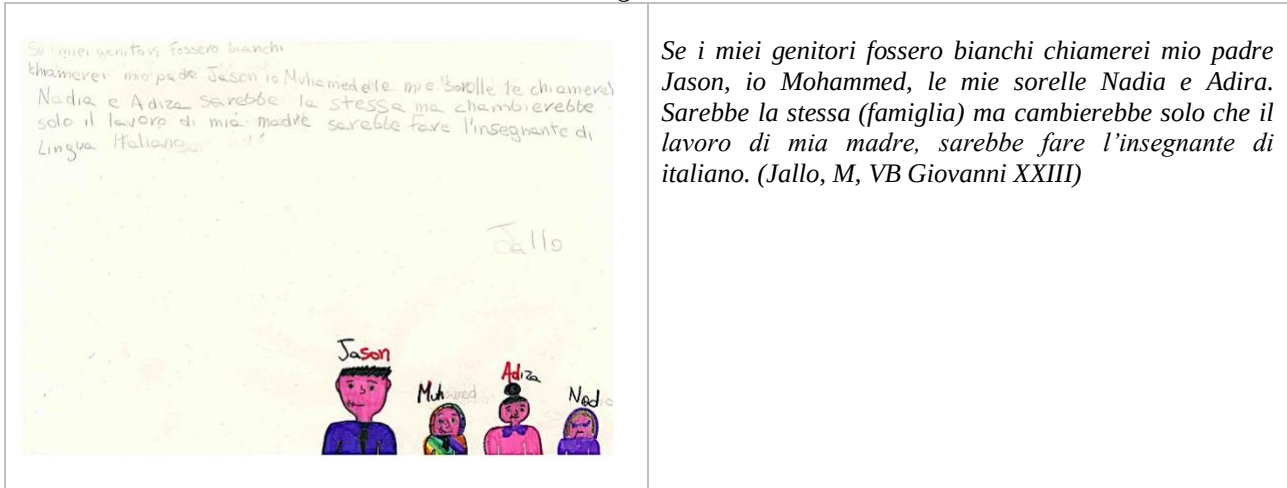
Piper disegna una famiglia di 5 persone. Sono tutti sorridenti, con la pelle rosa e i capelli biondi. Nel testo racconta che se fosse bianca non dovrebbe usare le creme sbiancanti, lasciando trasparire un modello che indica il bianco come canone di bellezza¹³. La bambina fa riferimento a una pratica ancora diffusa che ha effetti collaterali molto rischiosi per la salute.

¹² Si veda a questo proposito il dibattito sui libri di testo e sui libri per l'infanzia, non solo in Italia, che riproducono stereotipi e pregiudizi sui bambini non bianchi riportato nelle video-interviste di Valentina Migliarini, Rahma Nur; Igiaba Scego e Cristina Sebastiani <https://youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEaoq6srz_O2hECmLpSXG_fxP> (3 aprile 2021)

¹³ Sulla questione della bianchezza associata alla bellezza utile riferimento in proposito è il contributo di Frisina e Hawthorn:

A. FISINA, C. AWTHORNE, Riconoscersi nel successo di Evelyne, lottare nel ricordo di Abba. Un viaggio tra le icone nere dei figli delle migrazioni in Italia, In A fior di pelle. Razza e visualità, eds. Elisa Bordin and Stefano Bosco, Ombre Corte, Verona 2017, pp. 179–195. Si veda anche l'intervista a Igiaba Scego presentata nel capitolo 4.

Figura 21



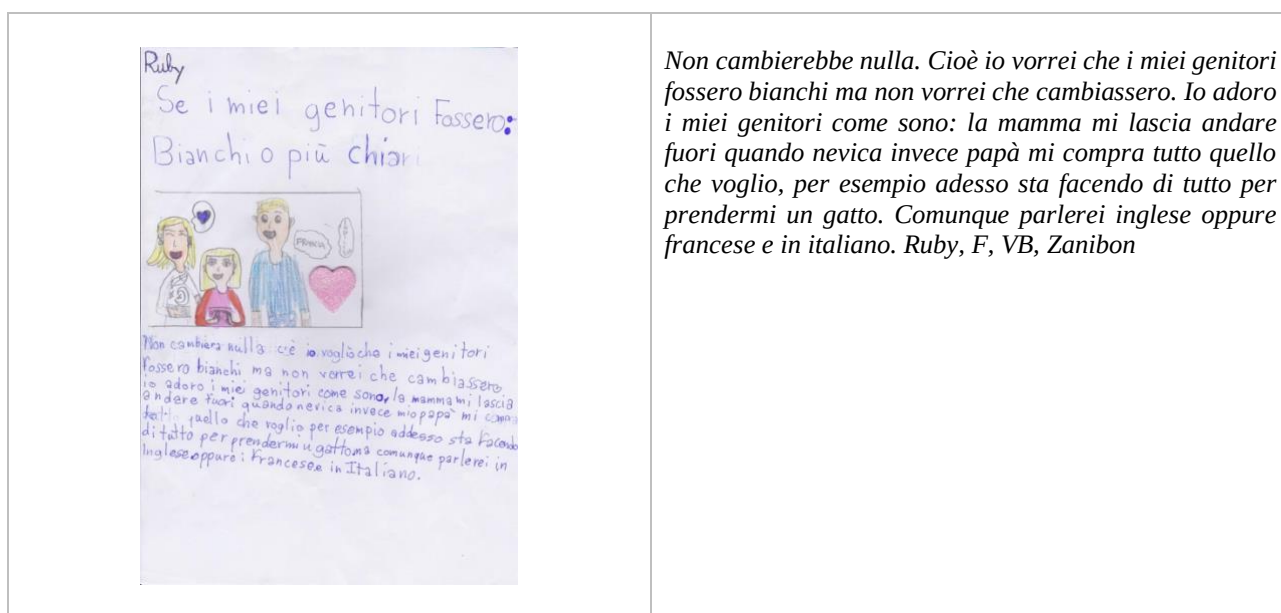
Jallo disegna sé stesso, suo padre e le sue sorelle con la pelle rosa. Non disegna sua madre ma dice che se i suoi genitori fossero bianchi l'unica cosa che cambierebbe sarebbe il lavoro della mamma, immaginandola come insegnante di italiano, un lavoro che probabilmente non pensa che possa fare da non bianca.

Figura 22



Janice immagina che l'essere figlia di genitori bianchi le permetterebbe di viaggiare e conoscere posti nuovi. Si disegna sorridente circondata da due torri che probabilmente rappresentano le città e i monumenti di Roma che vorrebbe visitare.

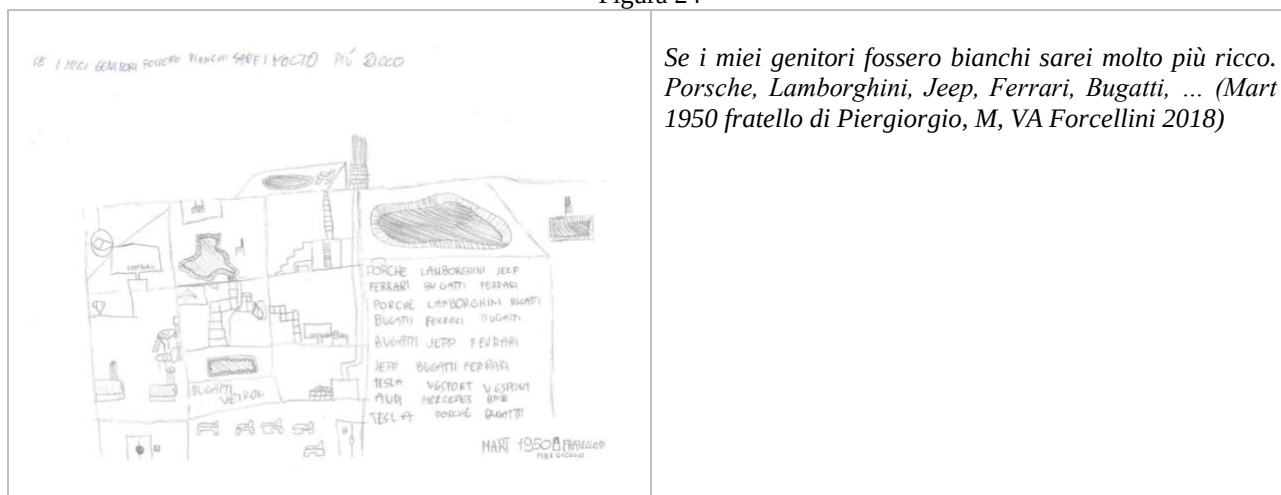
Figura 23



Ruby disegna una famiglia felice circondata da due cuoricini. Mamma papà e figlia hanno la pelle bianca e i capelli biondi e sorridono. Scrive che non vorrebbe cambiarli, che li vorrebbe così come sono, elencandone i pregi, ma ammette che le piacerebbe che fossero bianchi e immagina che questo le darebbe la possibilità di conoscere più lingue.

I disegni e i testi di altri bambini e bambine che si immaginano con genitori bianchi sottolineano la connessione fra classe (socioeconomica) e colore della pelle, la “linea del colore” (Du Bois, 2010) che gerarchizza il mondo sociale. **La dimensione materiale è molto presente nei discorsi e nei disegni dei bambini e il desiderio di essere ricchi è ripetuto in tutti i temi** ed è identificato con il possesso di beni di lusso, status symbol come auto, case grandissime, moto e beni tecnologici.

Figura 24



Mart1950 fratello di Piergiorgio disegna una casa molto grande con diverse stanze piene di poltrone e televisori e con una piscina sul tetto. Una buona parte della casa è occupata da un garage nel quale il bambino elenca le diverse automobili di lusso che potrebbe avere.

Figura 25

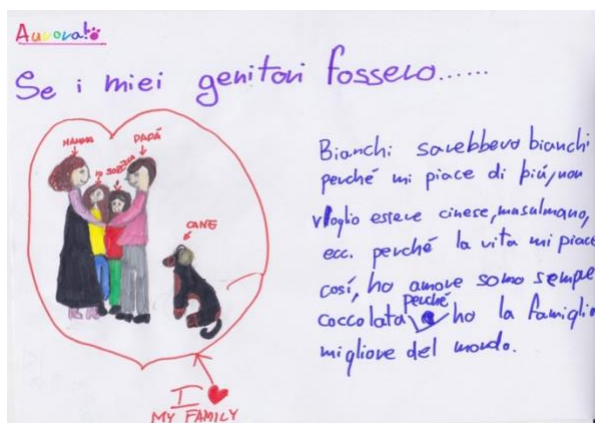


La mia vita cambierebbe per il meglio. Avrei molte più cose che vorrei avere, forse avrei anche una sorella maggiore e magari andare in vacanza dappertutto forse anche in Grecia. Poi quando non abbiamo niente da fare ci travestiamo e duelliamo. Io mi vesto da Kylo Ren, mia sorella maggiore da Rey, mia mamma da Darth Vader e mio papà da Obi Wan Kendoi. (Kilo Ren, M, VB Ferrari).

Kilo Ren pensa a tutti i vantaggi che avrebbe in una famiglia di persone bianche ricchissime e abbronzate. Decide di immaginare il suo ideale di famiglia, quindi, non solo con la pelle bianca ma anche molto ricca e anche abbronzati, come le persone che viaggiano e vanno in vacanza. Nel disegno si raffigura vestito da Kylo Ren con una spada luminosa in un duello inscenato con la sua famiglia, circondato da banconote che fluttuano in aria.

La strategia argomentativa messa in luce già nella traccia sui genitori neri emerge in modo più ricorrente nei componimenti di chi si immagina con genitori bianchi (pur dichiarandosi bianco). Le argomentazioni per sostenere la propria scelta si rifanno, spesso in modo retorico, all'amore che si prova per la propria famiglia che giustifica il rifiuto di pensarsi e rappresentarsi, anche solo per un momento, non bianchi.

Figura 26



Se i miei genitori fossero bianchi sarebbero bianchi perché mi piace di più. Non voglio essere cinese, musulmano, ecc. perché la vita mi piace così, ho amore, sono sempre coccolata perché ho la famiglia migliore del mondo. (Aurora, F., VB, Ferrari)

Aurora disegna una famiglia di 4 persone con un cane. I 4 familiari si abbracciano e sono all'interno di un grande cuore a rappresentare l'amore che li unisce. Il testo non descrive la situazione immaginata ma giustifica la scelta fatta sul tema con un secco "Mi piace di più".

La scelta di immaginarsi bianchi, pur identificandosi come bianchi (e decidendo di andare contro l'indicazione di pensarsi in una famiglia diversa dalla propria) consente ai bambini e alle bambine di evitare di mettersi in gioco, anche solo per il tempo del racconto. **Alcuni motivano la scelta parlando della difficoltà o incapacità a immedesimarsi in questo esercizio di immedesimazione; altri parlano esplicitamente del rifiuto e della paura di immaginarsi diversi e quindi discriminati o più poveri.** I loro discorsi evidenziano i **privilegi simbolici e materiali della bianchezza**, associata alla possibilità di avere successo a scuola e nel lavoro e avere quindi una vita più "semplice" oltre che uno status socioeconomico desiderabile. È evidente,

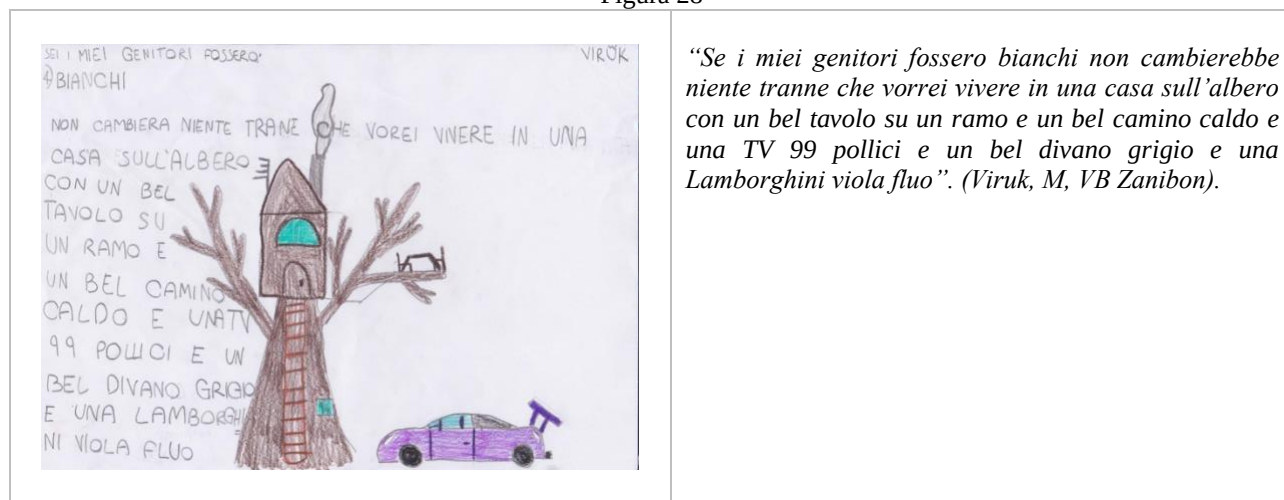
inoltre, la stretta connessione operata dai bambini e le bambine fra il **discorso sulla “razza” e quello sulla classe**: pensarsi non bianchi (neri, cinesi, rom, musulmani o ebrei) coincide spesso alla rinuncia del proprio privilegio, collegato anche allo status socioeconomico della propria famiglia. L’alterità razzializzata “camuffa un rapporto politico” (Frisina, 2018, p.220) e le disuguaglianze di potere economico sono identificate come la base per una gerarchizzazione sociale che i più piccoli riconoscono e riproducono in ciò che scrivono e disegnano.

Figura 27



Scaracchio di piccione si immagina la sua vita da bianco (pur auto-definendosi bianco) e elenca i beni materiali che avrebbe skate, moto, surf.

Figura 28



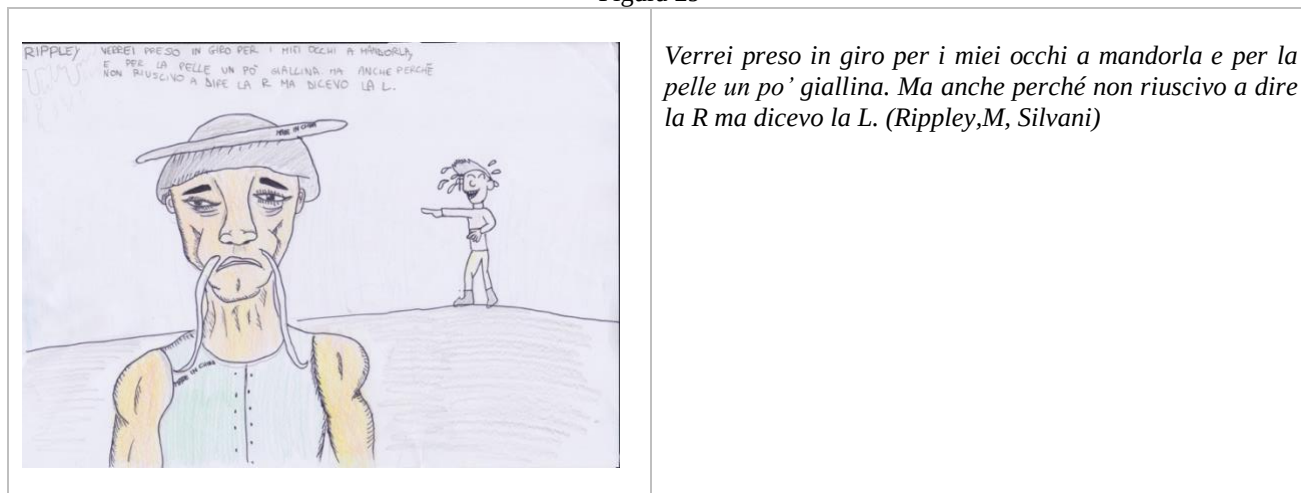
Viruk sceglie di rappresentarsi in una famiglia bianca. Nel disegno non rappresenta se stesso né la sua famiglia ma una casa sull’albero e una macchina di lusso, a sottolineare le libertà e i privilegi che (solo) la bianchezza può consentirgli. Nel testo fa un elenco molto dettagliato dei beni materiali che vorrebbe possedere.

1.2.4 “Se i miei genitori fossero cinesi”

Seconda scelta più popolare è quella di chi si immagina con genitori cinesi. **Nei lavori che rispondono a questa traccia i sentimenti espressi sono molti e in alcuni casi contrastanti.** Alcuni bambini e bambine si immaginano tristi a causa delle discriminazioni subite. Altri invece si dicono felici e affascinati all’idea di avere nuovi consumi e abitudini che, in modo più o meno stereotipato, riconducono alle persone cinesi (cibo, sport, lingua, feste, ricchezza).

Anche in questa traccia i disegni mettono in scena macro e micro-razzismi quotidiane.

Figura 29

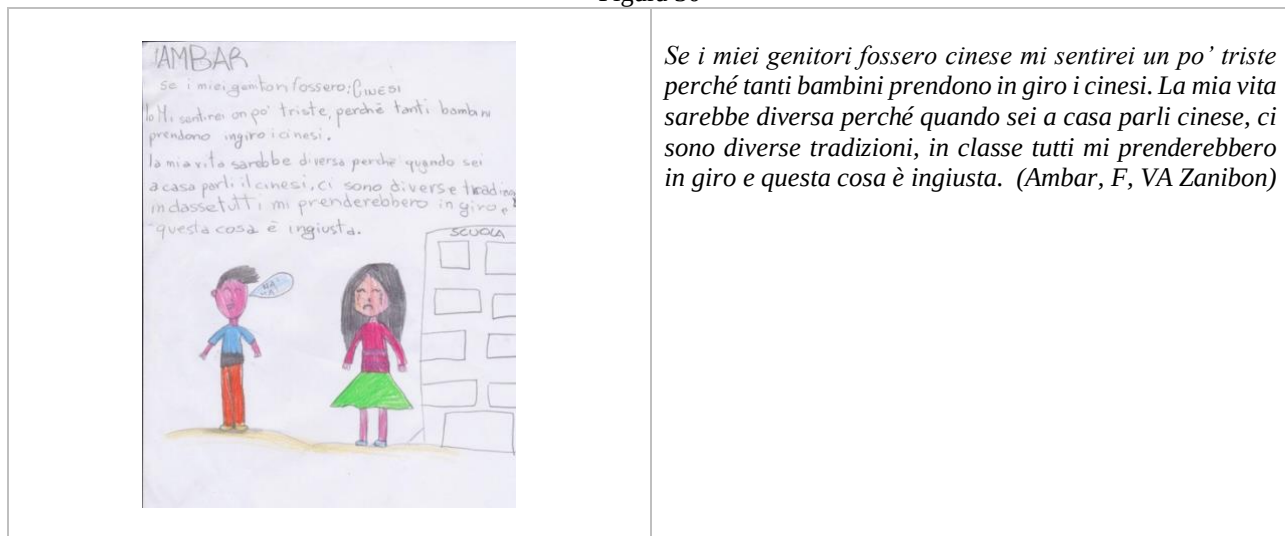


Rippley disegna in modo accurato un uomo con gli occhi a mandorla e i baffi lunghi che sembra molto triste. L'uomo sulla testa ha cappello che rimanda ai copricapi tradizionali cinesi e un fisico atletico che ricorda quello di Bruce Lee nei suoi film. Sullo sfondo un bambino, con abiti e capigliatura più moderna, indicandolo ride tanto da lacrimare.

I bambini e le bambine riconoscono e raccontano la **sinofobia**, elencando gli argomenti stereotipi che ne sono alla base e talvolta riproducendo in questa semplificazione stereotipi e pregiudizi diffusi.

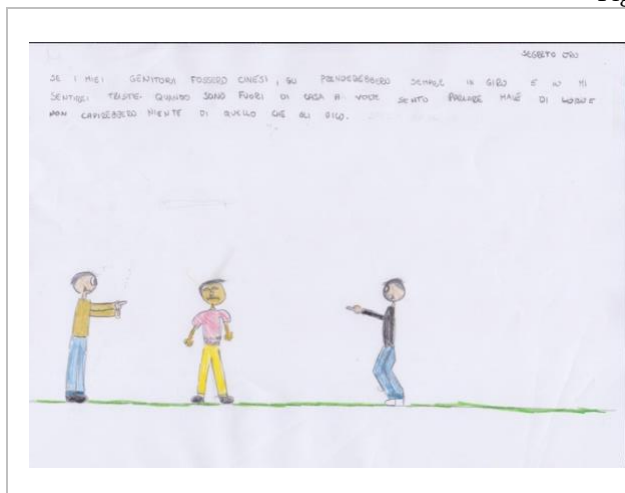
Nei loro racconti in alcuni casi esprimono impotenza e disperazione, in altri dichiarando empatia e affermano di ritenere ingiuste tali discriminazioni.

Figura 30



Ambar raffigura una bambina in lacrime davanti a una scuola. Il bambino di fianco a lei ride. Hanno entrambi la pelle rosa ma di gradazioni diverse. Nel testo immagina una vita "diversa". Inoltre, esprime la tristezza che le provocherebbe questa situazione, ma anche il sentimento di ingiustizia causato dalle discriminazioni subite.

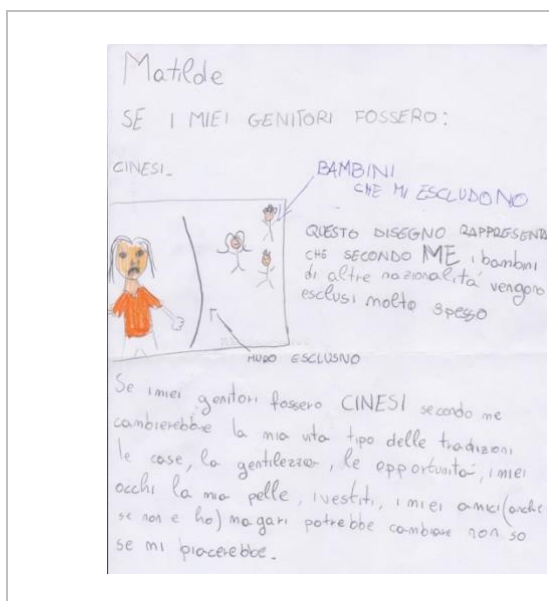
Figura 31



Se i miei genitori fossero cinesi mi prenderebbero sempre in giro e mi sentirei triste quando sono fuori di casa. A volte sento parlare male di loro. E non capirebbero niente di quello che gli dico. (Segreto oro, M, Silvani)

Segreto Oro disegna se stesso triste e isolato additato da due bambini che invece ridono di lui. Nel testo il bambino prova a immaginare come ci si possa sentire in questa situazione nella quale, aggiunge, probabilmente non si capisce bene la lingua.

Figura 32

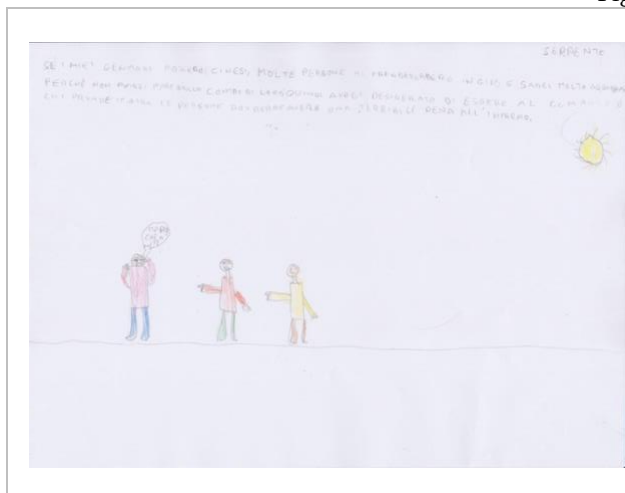


Se i miei genitori fossero CINESI secondo me cambierebbe la mia vita tipo delle tradizioni, la casa, la gentilezza, le opportunità, i miei occhi la mia pelle, i vestiti, i miei amici magari potrebbe cambiare, non so se mi piacerebbe. (Matilde, F, VB Zanibon)

Matilde disegna una bambina sola che piange separata da un muro (definito con una didascalia muro esclusivo) che la divide da altri bambini e bambine, in gruppo, che la prendono in giro. Nella didascalia al disegno precisa che “i bambini di altre nazionalità”, quindi non soli i sino-italiani, vengono esclusi molto spesso. Nel testo parla delle abitudini e consumi diversi dai suoi che riconduce all’aver genitori cinesi.

Alcuni bambini e bambine cercano delle strategie per uscire dalla difficoltà, rabbia, disperazione che immaginano di provare in quanto figli di genitori cinesi: pensano a punizioni per chi li insulta; considerano l’ipotesi di poter far cambiare idea a chi li discrimina, parlandogli delle bellezze della Cina; o, in casi estremi, valutano la possibilità di scappare e andare a vivere in Cina per evitarle del tutto.

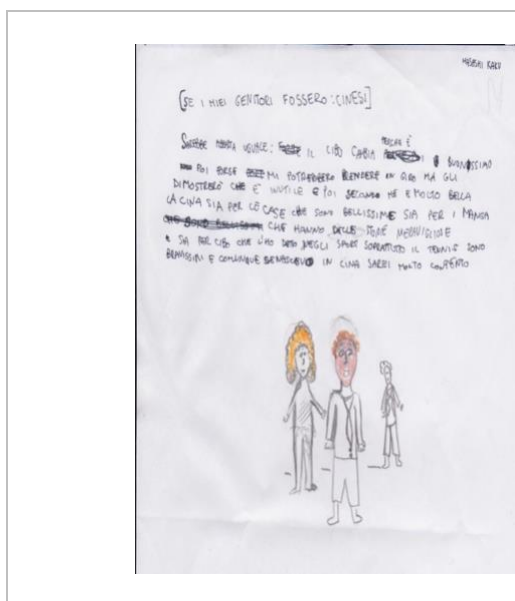
Figura 33



Se i miei genitori fossero cinesi molte persone mi prenderebbero in giro, sarei molto arrabbiato, perché non potrei fare nulla contro di loro. Quindi avrei desiderio di essere al comando e chi prende in giro le persone dovrebbe avere una tremenda pena all'inferno. (Demone oscuro, F, VB, Silvani)

Demone oscuro parla di rabbia e impotenza di fronte alle discriminazioni che pensa di essere destinato a subire. Afferma però la necessità di una “tremenda pena all’inferno” per “chi prende in giro”. Nel disegno una persona con le lacrime sul viso additata da due persone afferma disperata “ma perché proprio a me?”

Figura 34



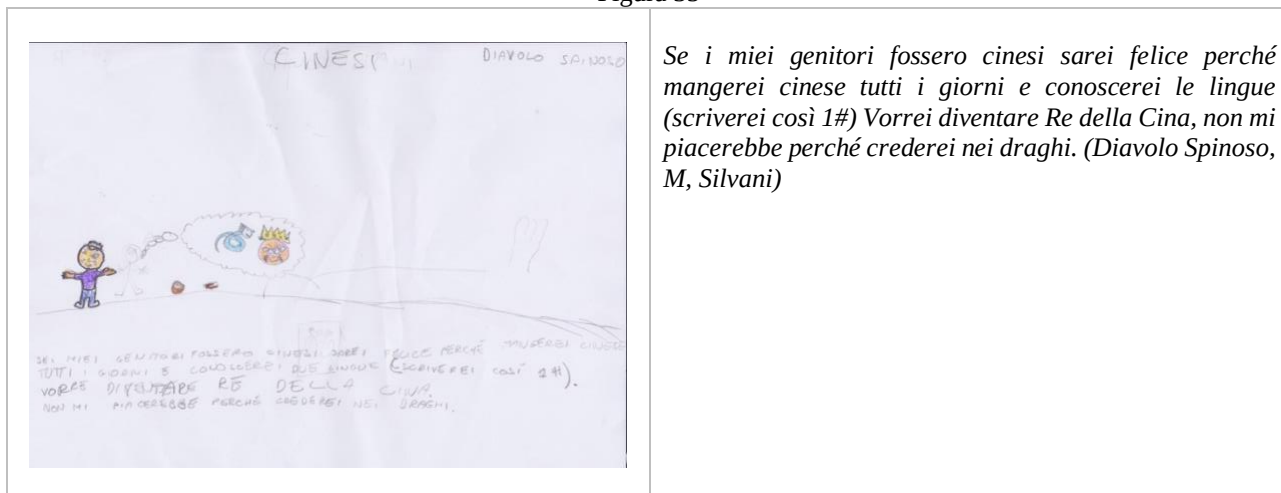
Se i miei genitori fossero cinesi sarebbe abbastanza uguale. Poi forse mi potrebbero prendere in giro ma gli dimostrerò che è inutile e poi secondo me è molto bella la Cina, sia per le case che sono bellissime sia per i manga che hanno delle storie meravigliose sia per il cibo. Negli sport, soprattutto il tennis, sono bravissimi e comunque se nascevo in Cina sarei molto contento. (Masashi Kaku, M, Fortuzzi)

Masashi Kaku racconta che se avesse genitori cinesi sarebbe preso in giro ma che allo stesso tempo si difenderebbe dimostrando la bellezza della Cina, delle sue tradizioni, usi, cucina, (anche qui in alcuni casi confusa con il Giappone). Altra strategia che il bambino elabora per far fronte alla situazione in cui si immagina di essere è quella di immaginarsi in Cina.

In numerosi elaborati emerge l'ammirazione nei confronti della Cina (e in generale dell'Oriente, in particolare del Giappone, confuso con la Cina) descritta come la terra della tecnologia, del sushi e dei vestiti a basso costo¹⁴. Il fascino per l'oriente, riportato in tanti disegni e testi, è accompagnato dalla descrizione spesso essenzializzata dei cinesi, definiti emblematicamente come “diversi”, esotici, misteriosi.

¹⁴ Durante il lavoro di disegno e scrittura in quasi tutte le classi è emerso un contrasto fra pari rispetto a questa confusione fra Cina e Giappone, in particolare sul sushi da molti ritenuto un cibo cinese. Alcuni/e bambini/e, infatti, si mostravano scandalizzati di questa confusione e provavano a fare chiarezza in modo molto accorato.

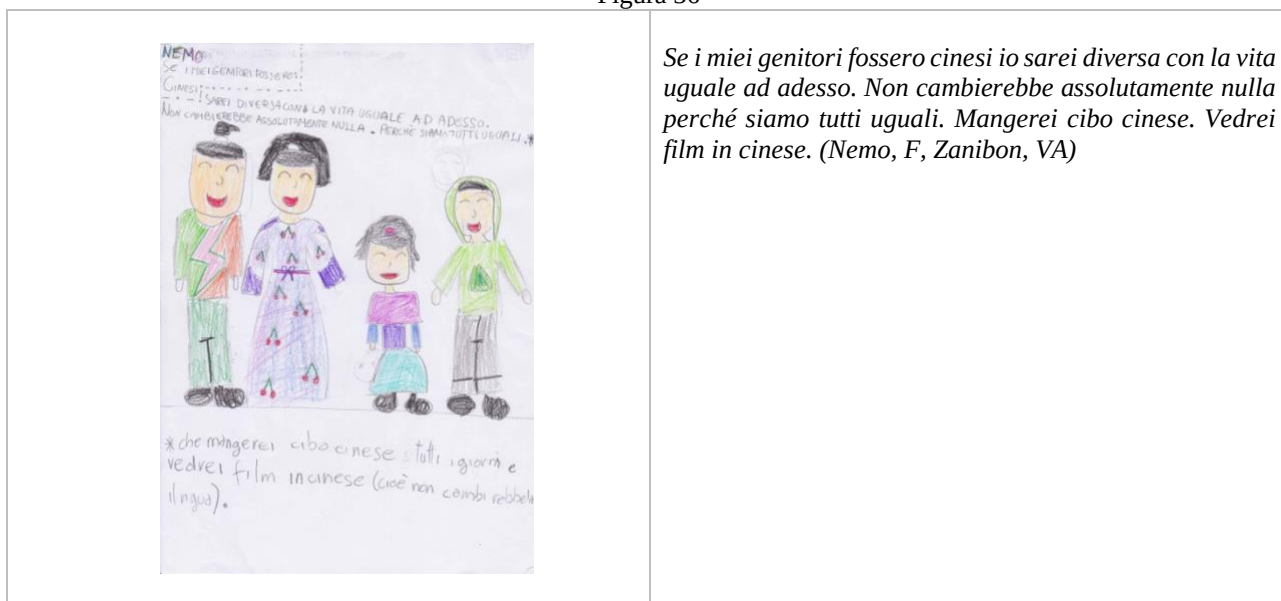
Figura 35



Diavolo rosso si concentra sulla lingua, il cibo e l'iconografia cinese e disegna se stesso (?) (con i baffi) che pensa a un dragone e a come potrebbe diventare "re della Cina"

Anche in questa traccia non mancano i disegni che argomentano più che descrivere.

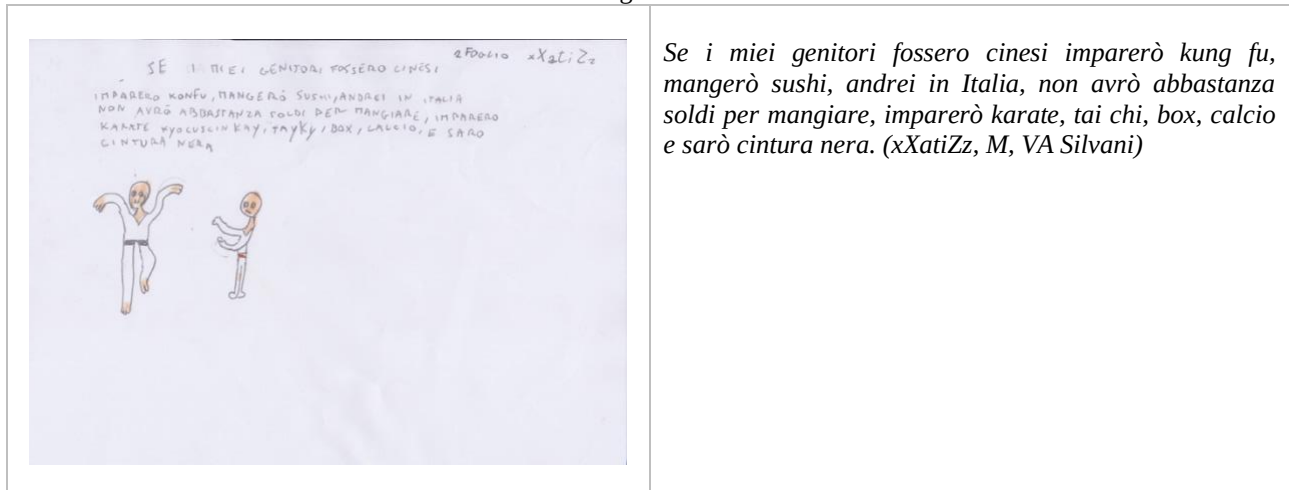
Figura 36



Nemo disegna una famiglia sorridente che nell'abbigliamento e nello stile ricorda lo stile giapponese. Inoltre, immagina che se avesse genitori cinesi avrebbe consumi e abitudini diverse. In opposizione a questa affermazione subito dopo scrive che nella sua vita non cambierebbe niente, perché siamo tutti uguali.

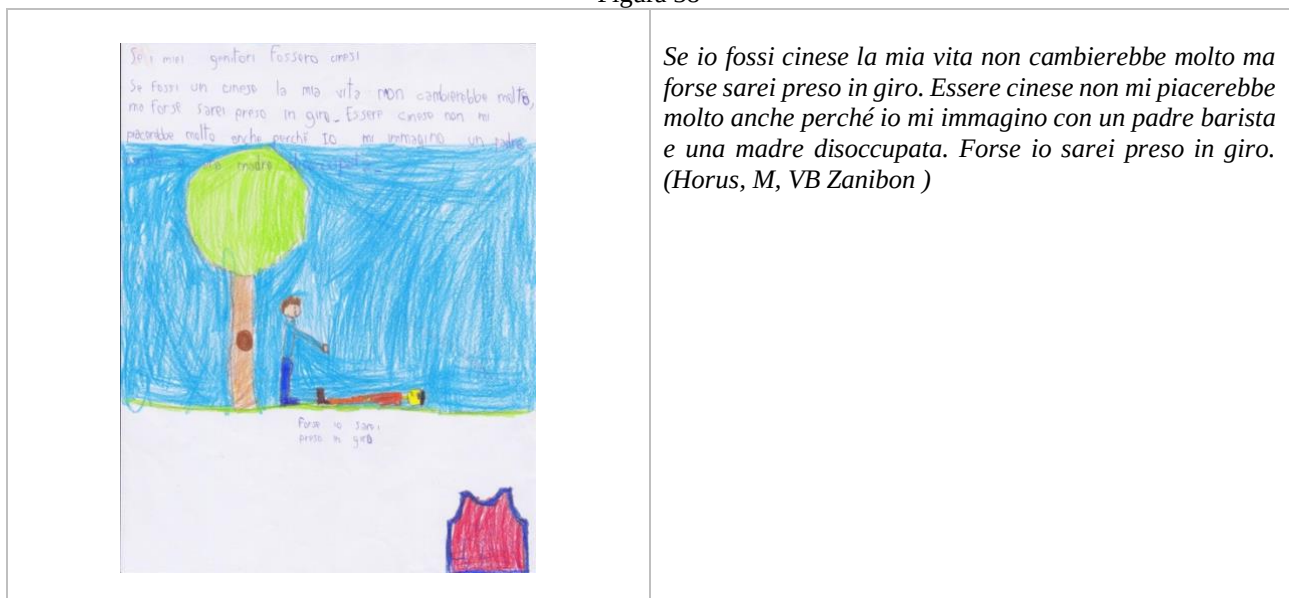
L'avere genitori cinesi è associato da alcuni bambini e bambine a un basso status socioeconomico, da molti altri invece è associato alla ricchezza e alla possibilità di comprare vestiti o beni tecnologici (e di poterne usufruire).

Figura 37



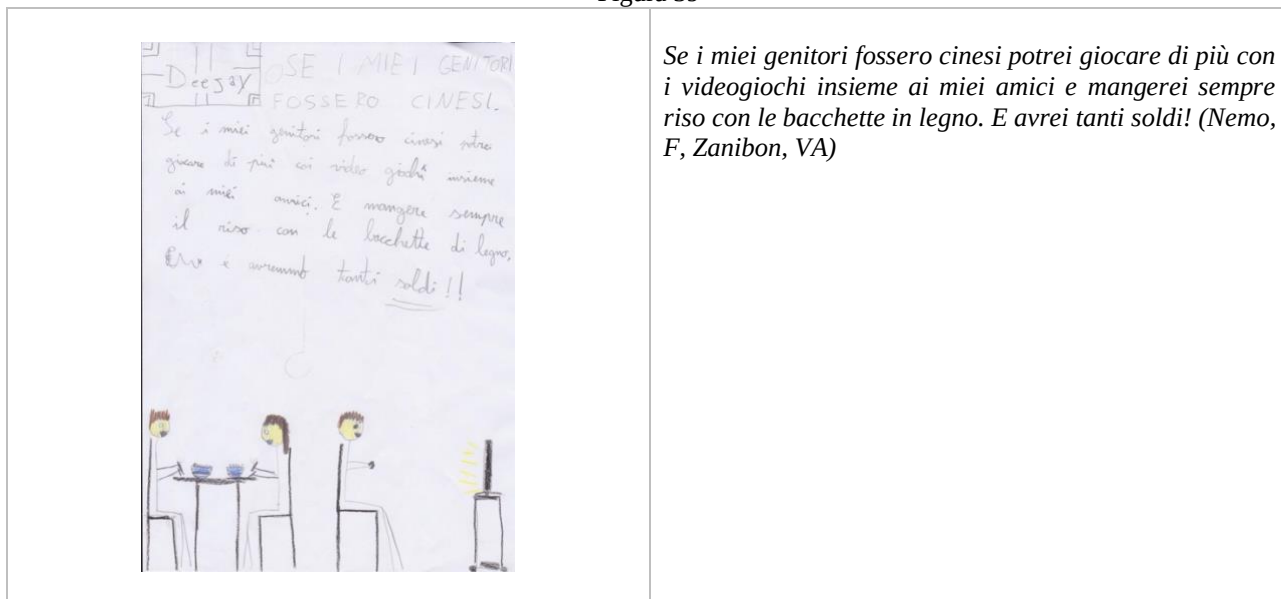
xXatiZz fa un elenco delle cose che farebbe se avesse genitori cinesi e disegna due bambini intenti a praticare un'arte marziale. Al racconto di elementi apparentemente positivi aggiunge “non avrò abbastanza soldi per mangiare”

Figura 38



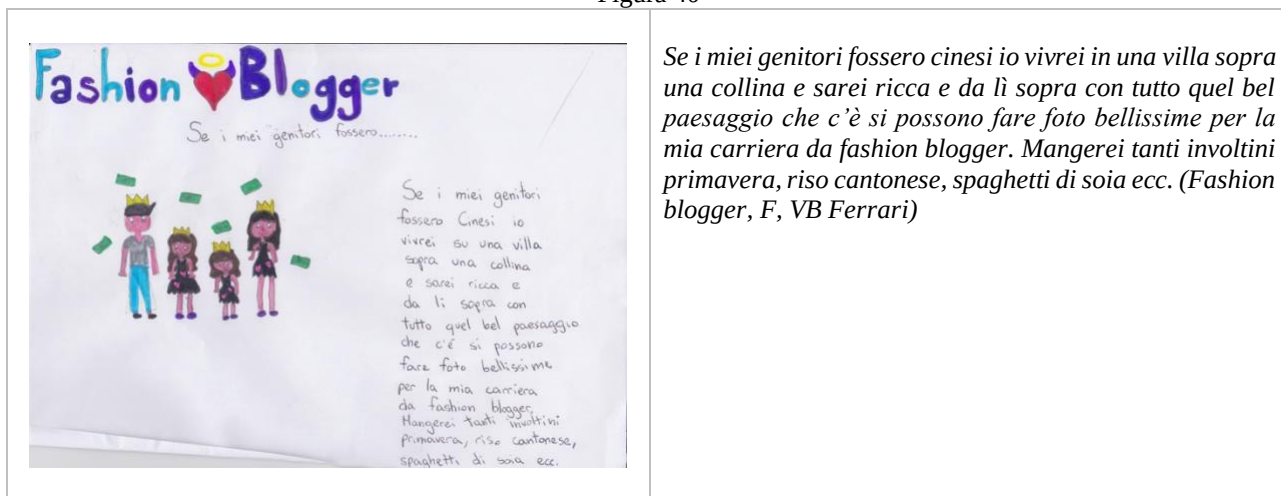
Horus disegna una persona (se stesso?) con la pelle gialla in posizione di inferiorità, sdraiato a terra e additato (o spinto a terra) da un'altra persona con la pelle colorata di rosa. Afferma poi che non gli piacerebbe avere genitori cinesi perché si immagina un papà barista e una mamma disoccupata, descrivendo le occupazioni che pensa più diffusa fra le persone di origine cinese.

Figura 39



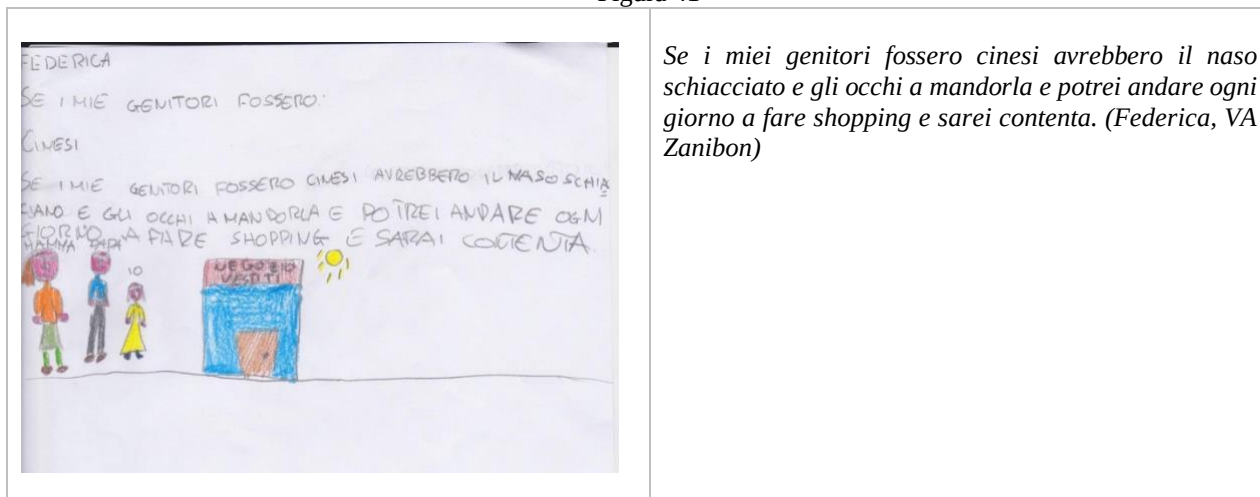
Nemo si disegna impegnato a giocare ad un videogioco (con un controller in mano) di fronte a uno schermo e scrive che se fosse cinese avrebbe più possibilità di giocare ai videogiochi. Disegna poi due persone che mangiano con le bacchette in ciotole cinesi, altro elemento che lo affascina. Hanno tutti la pelle colorata di giallo. Aggiunge poi nel testo che se avesse genitori cinesi avrebbe tanti soldi.

Figura 40



Fashion blogger, immaginandosi con genitori cinesi pensa che sarebbe ricca e influente sui social. Disegna una famiglia con papà, mamma e due figlie (le due donne con vestiti uguali) con una corona in testa e circondati da banconote che fluttuano nell'aria.

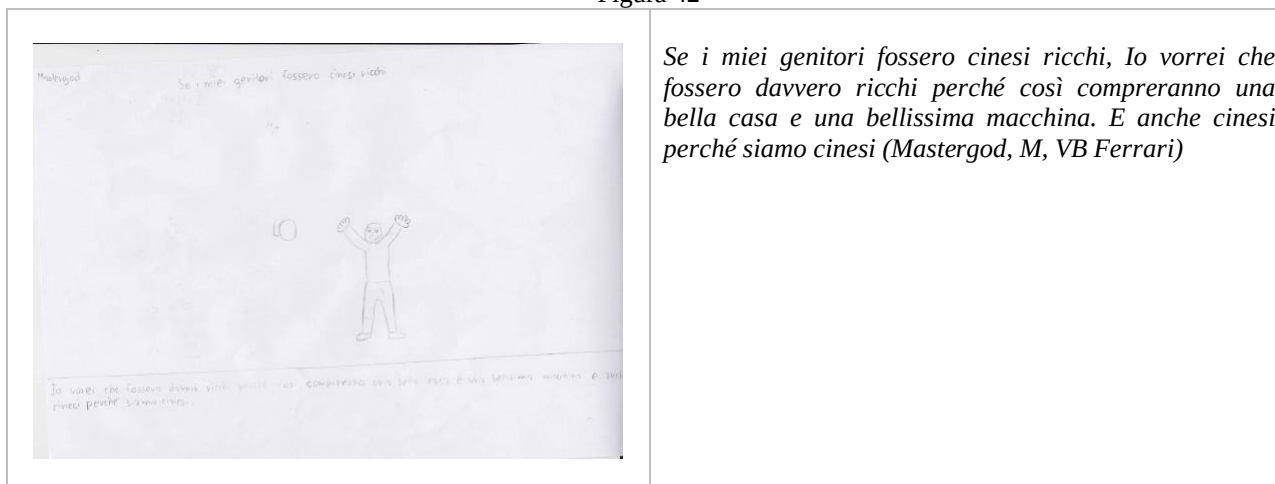
Figura 41



Federica pensa che avere genitori cinesi le permetterebbe di fare shopping tutti i giorni. Disegna poi una famiglia all'esterno di un negozio di vestiti.

L'unico bambino sino-italiano che sceglie di rappresentarsi cinese immagina invece di restare in una famiglia cinese ma molto ricca.

Figura 42

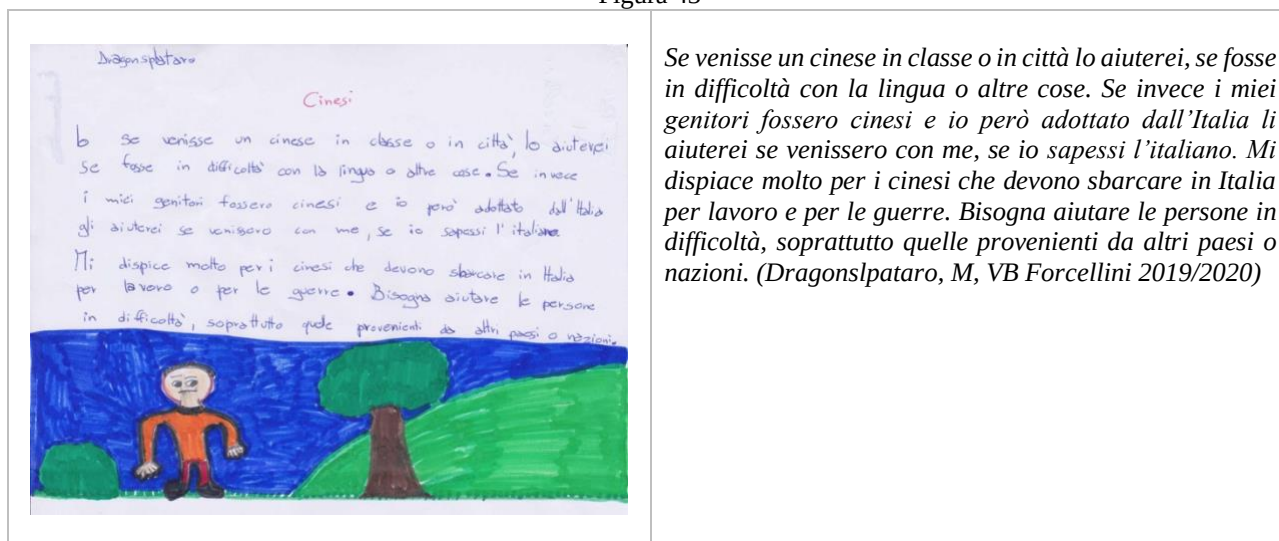


Mastergod è l'unico bambino sino-italiano che decide di non immaginarsi in una famiglia diversa dalla propria. Si raffigura sorridente con le braccia al cielo e scrive che vorrebbe essere cinese, ma ricco.

Non manca, neanche fra chi si immagina con genitori cinesi, un **atteggiamento paternalistico** di chi, esprimendo solidarietà o compassione, parla delle persone cinesi come vittime bisognose di aiuto e implicitamente di se stesso come il "salvatore bianco"¹⁵ invertendo anche i ruoli generazionali e diventando insegnante dei propri genitori.

¹⁵ Come vedremo nel paragrafo 2 di questo capitolo, tali atteggiamenti sono in alcuni casi contestati nel gruppo di pari all'interno dei focus group, riportando anche episodi vissuti in classe dai coetanei.

Figura 43



Dragonsplataro in un primo momento pur scegliendo questa traccia rifiuta di immaginarsi cinese e con genitori cinesi ma descrive una situazione scolastica in cui arriva un bambino cinese e si descrive disponibile ad aiutarlo. Immagina poi di essere un bambino adottato da una famiglia cinese (altro espediente utile ad affrontare una situazione che evidentemente lo mette in difficoltà) e ancora una volta si pone come il “salvatore bianco” che inverte i ruoli generazionali e aiuta i suoi genitori con la lingua. Offre poi una rappresentazione dei cinesi come persone in difficoltà.

I racconti e i disegni riportano due rappresentazioni contrastanti della Cina: la prima che richiama un immaginario esotico e rinvia a luoghi antichi e misteriosi, tradizioni e abiti del passato e si rifà talvolta a un immaginario di matrice coloniale (si veda in proposito il saggio di Daniele Brigadoi Cologna in questo volume). La seconda che rappresenta la Cina come l’emblema del progresso, della tecnologia, della fashion e della ricchezza. Altrettanto sfaccettate sono le rappresentazioni alla base dei racconti sui sino-italiani rappresentati alternativamente: come “diversi” (non necessariamente in un’accezione negativa); come vittime (esclusi, indigenti discriminati); come privilegiati (ricchi e più liberi). Fra questi estremi è ancora poco presente la rappresentazione della quotidianità dei bambini sino-italiani come compagni di scuola o amici, nella attualità italiana.

1.2.6 “Se i miei genitori fossero rom”

Dieci bambini e 2 bambine si immaginano con genitori rom, tale scelta viene fatta solo in tre classi, due delle quali bolognesi.

Pur essendo un tema scelto da pochi, le discussioni sulle persone rom hanno coinvolto tutte le classi in modo animato, a partire dal momento della consegna delle tracce: molti bambini e bambine, infatti, hanno chiesto cosa si intendesse con il termine rom, innescando un dibattito con i coetanei. Le parole utilizzate per spiegare ai compagni di classe il significato del termine sono indicative: “zingari”, nomadi, poveri¹⁶, e lasciano intravedere le definizioni e le rappresentazioni che le persone rom e sinti rom e sinti suscitano nei bambini e nelle bambine. Evidentemente l’antiziganismo è diffuso nel loro quotidiano come nei discorsi politici, istituzionali e mediatici nell’Italia contemporanea (Pontrandolfo e Rizzin, in pubblicazione)¹⁷.

I sentimenti espressi fra chi ha scelto questo tema sono molto più omogenei rispetto a quelli espressi nelle altre tracce: vanno dalla **paura**, alla **vergogna** allo **schifo** al **disgusto**. Quasi tutti i bambini e le bambine

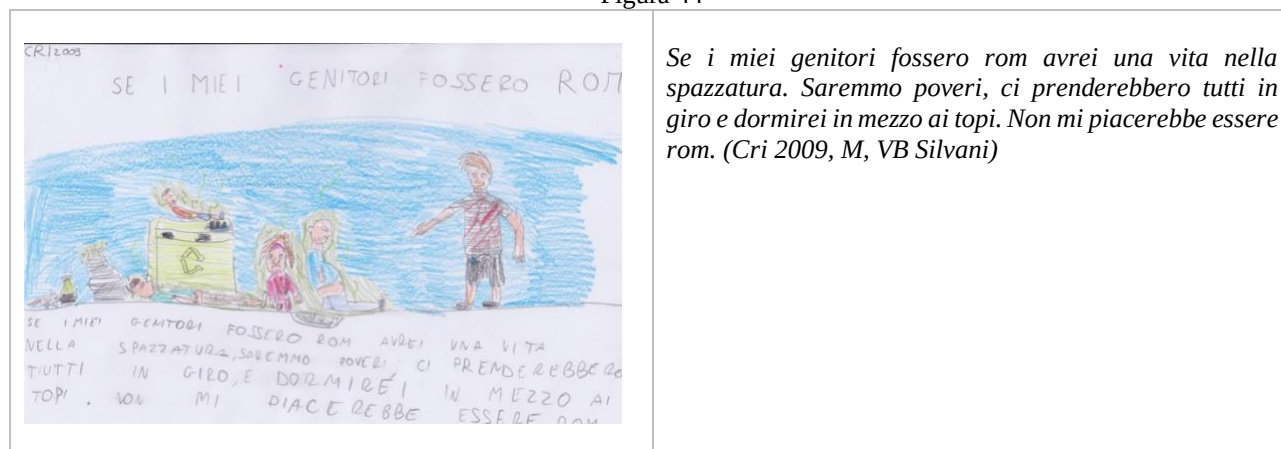
¹⁶ Come ricercatrici, invece, di fronte a domande sull’utilizzo del termine “zingari” avevamo l’accordo di rispondere che molti li chiamano così ma non è così che vogliono farsi chiamare e quindi noi preferiamo usare la parola rom. Nonostante questo nei testi la parola riemerge spesso e non è problematizzata.

¹⁷ Per una ricostruzione dettagliata dei richiami ricevuti dall’Italia da organizzazioni come il CERD (Committee on the Elimination of Racial Discrimination) dell’Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), l’ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) del Consiglio d’Europa (CoE), il Parlamento Europeo e la Commissione Europea

Si veda anche S., Pontrandolfo, E. Rizzin, Antiziganismo in Italia (1990 – 2019). La produzione dell’odio verso rom e sinti nei discorsi politici e nelle rappresentazioni mediatiche dell’Italia contemporanea, Roma. CISU (in pubblicazione).

descrivono, nei testi come nei disegni, situazioni di forte disagio e affermano, senza alcun dubbio, la volontà di non essere identificati con le persone rom.

Figura 44



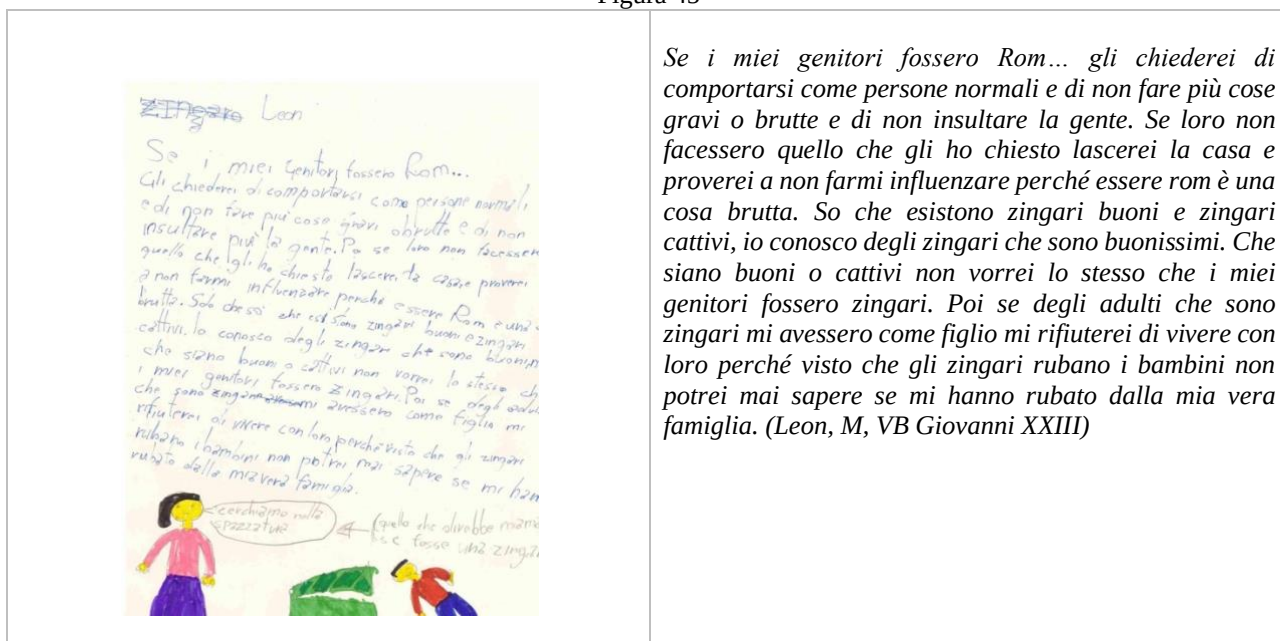
Se i miei genitori fossero rom avrei una vita nella spazzatura. Saremmo poveri, ci prenderebbero tutti in giro e dormirei in mezzo ai topi. Non mi piacerebbe essere rom. (Cri 2009, M, VB Silvani)

Cri 2009 racconta come vivrebbe se avesse dei genitori rom. Disegna una famiglia che dorme fra la spazzatura e i topi. Il padre ha la pancia gonfia e scoperta e i bambini esalano un cattivo odore rappresentato da effluvi verdi che li circondano. In piedi, in una posizione di dominio un ragazzo li addita giudicante.

Più che negli altri temi è evidente l'assenza di empatia nelle descrizioni. Nei racconti, inoltre, le persone rom vengono deumanizzate ("sono animali", "devono essere educati" scrivono due bambini) e essenzializzati nei tratti "hanno un carattere diverso da noi", riproducendo stereotipi diffusi e perpetrati dai discorsi mediatici, politici, istituzionali (sull'antiziganismo si veda il capitolo 2 e le video-interviste a Eva Rizzin e a Dijana Pavlovic riassunte nel capitolo 4).

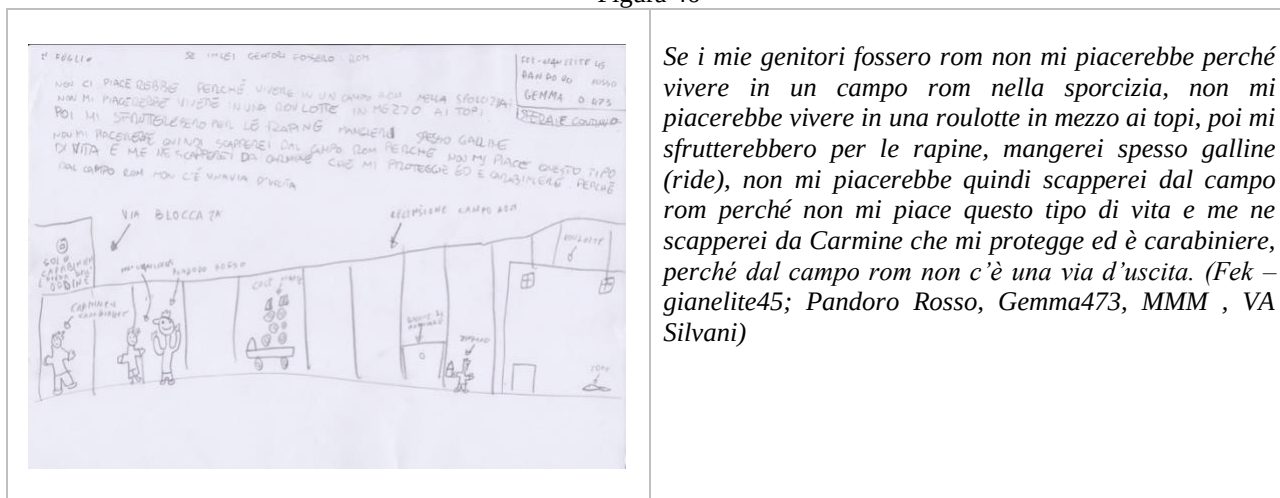
Di fronte all'idea di ritrovarsi con genitori rom i bambini e le bambine esprimono paura, disagio e straniamento e elaborano differenti soluzioni per riuscire ad affrontare la situazione. Come affermava Tabet, analizzando i lavori dei bambini che si immaginavano con genitori neri "i bambini hanno assorbito non una versione astratta dei neri ma una versione densa e articolata, carica di segnali negativi e paurosi. (...) quale bambino non sarà scioccato alla sola idea di avere genitori neri? E allora o la rifiuterà direttamente o cercherà le maniere per mediare questa ipotesi" (1997, p. 58). E le "maniere per mediare" che Paola Tabet nel 1997 elenca analizzando i temi dei bambini che si immaginano con genitori neri, emergono tutte nei disegni e nei testi dei bambini del 2021, in particolar modo quando si riferiscono ai rom: **il "paternalismo" che fa sì che i bambini si assumano il compito di maestri o educatori dei propri genitori, in un'inversione dei ruoli generazionali**: "gli chiederei di comportarsi come persone normali, di non fare più cose gravi o brutte"; la "denegazione": "visto che gli zingari rubano i bambini non potrei mai sapere se mi hanno rubato dalla mia vera famiglia" o il ricorso alla violenza "scapperei dal campo rom", "cambiarei famiglia".

Figura 45



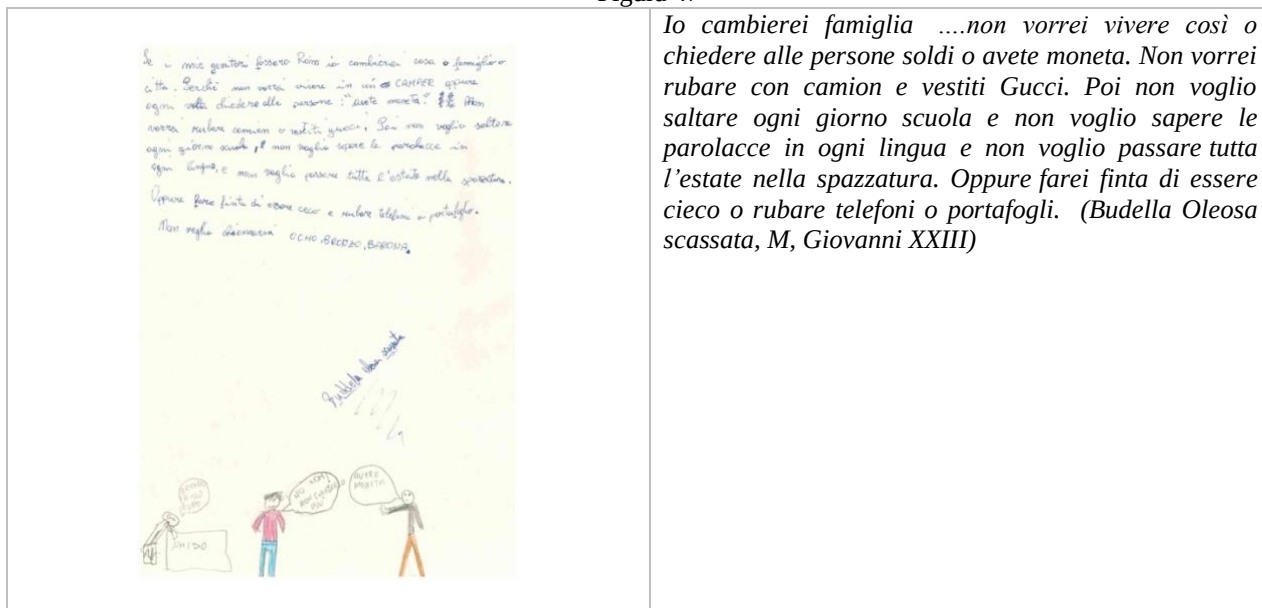
Leon disegna una mamma che dice al suo bambino «cerchiamo nella spazzatura». Per chiarire il disegno aggiunge una didascalia «quello che direbbe una mamma zingara».

Figura 46



Fek –gianelite45; Pandoro Rosso, Gemma473, MMM dopo aver finito il proprio elaborato chiedono di poter fare un lavoro di gruppo e disegnano un campo rom, delimitato da un muro molto alto e controllato da un carabiniere, Carmine, che assume la figura del salvatore. Ogni elemento del disegno è nominato con una freccia e una didascalia : “Carmine il carabiniere”, un bambino con un biberon in mano (definito “zingaro”) un topo, un ammasso di “cose rubate”, una “roulotte” e delle “schifezze da mangiare”. Due dei ragazzi autori del disegno si raffigurano all’interno del campo ma vicini al carabiniere e estranei alla scena.

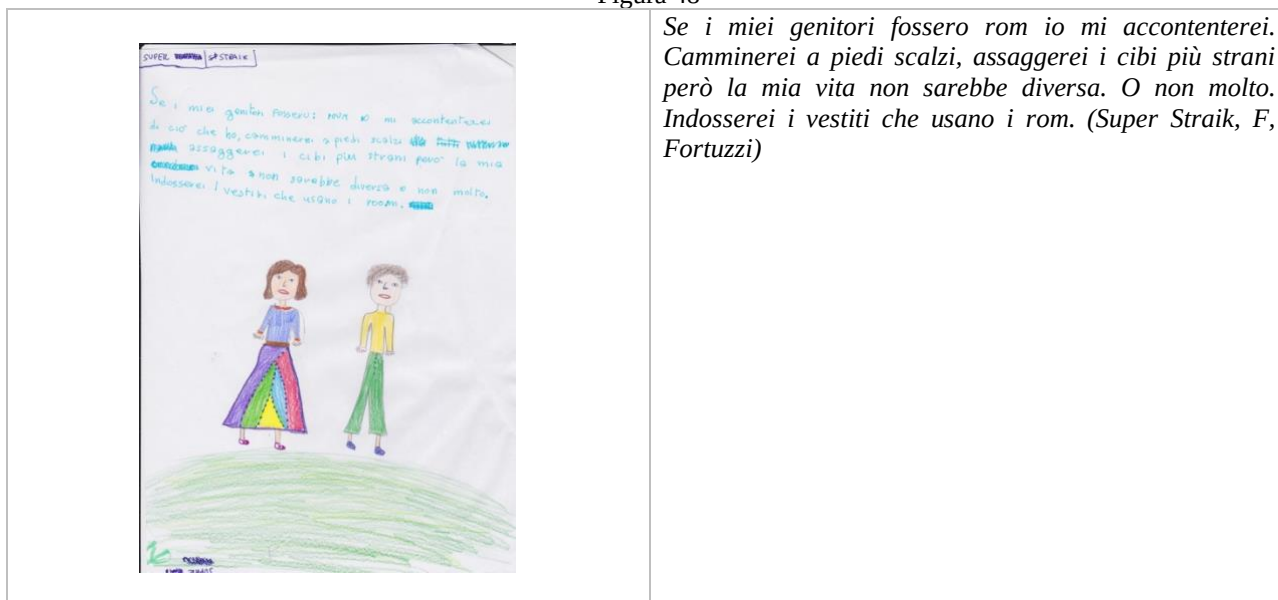
Figura 47



Il bambino disegna una persona, de-umanizzata e ridotta a uno scheletro, che prova a vendere “bronzo a 100 euro” frugando nel bidone dell’umido. Subito di fianco una persona rom e una evidentemente non rom che hanno uno scambio “avere moneta”, chiede il primo, “no rom, non chiederlo più”, risponde il secondo.

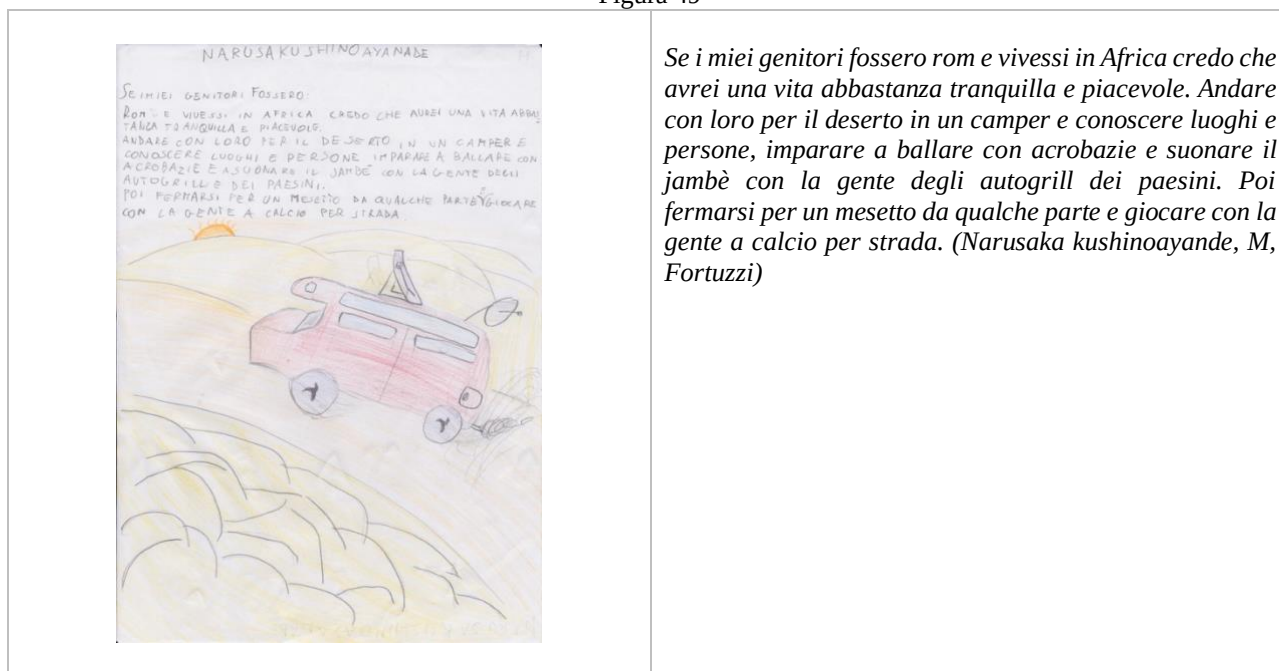
Uniche rappresentazioni che sembrano opporsi a questa immagine negativa sono quelle di due bambini delle scuole Fortuzzi che si rifanno a un immaginario altrettanto stereotipato ma quantomeno non deumanizzante, del **gitano felice, che gira il mondo scalzo e assapora la libertà**.

Figura 48



Super Straik affermare che per lei non cambierebbe niente (o non molto) e che si “accontenterebbe” proponendo una strategia simile a quella che Tabet definisce di rimozione e negazione simbolica “faccio finta di niente” (2008, p. 59). Allo stesso tempo, infatti, si descrive scalza, a dover provare “cibi strani” proponendo una visione stereotipi delle persone rom. Nel testo, a differenza degli altri bambini, non disegna un campo rom e in contrasto con la descrizione disegna due donne vestite con abiti colorati e puliti (la gonna indossata delle due richiama lo stile gitano).

Figura 49



Se i miei genitori fossero rom e vivessi in Africa credo che avrei una vita abbastanza tranquilla e piacevole. Andare con loro per il deserto in un camper e conoscere luoghi e persone, imparare a ballare con acrobazie e suonare il jambè con la gente degli autogrill dei paesini. Poi fermarsi per un mesetto da qualche parte e giocare con la gente a calcio per strada. (Narusaka kushinoayande, M, Fortuzzi)

Narusaka Kushinoayanade si pensa rom ma lontano dall'Italia e propone nel testo e nel disegno l'immagine del nomade moderno che gira per il mondo (in Africa) in camper conoscendo luoghi e posti diversi ballando, suonando, giocando a calcio per strada con la gente del posto. Disegna un camper in buono stato con antenna satellitare che cammina nel deserto al tramonto.

1.2.6 “Se i miei genitori fossero ebrei”

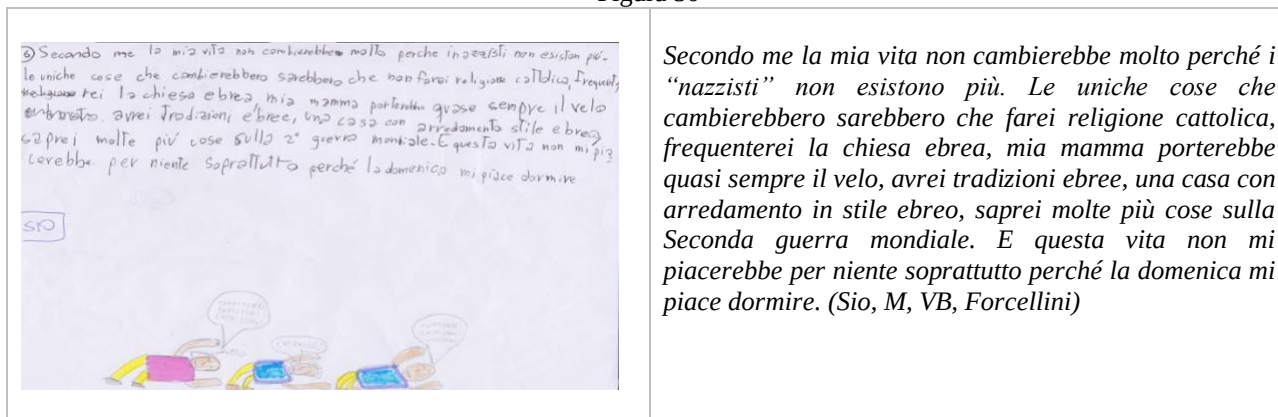
Solo quattro bambini hanno deciso di immaginarsi in una famiglia di fede ebraica. Anche in questo caso durante la consegna delle tracce più di un bambino ha espresso perplessità chiedendo a quale epoca storica dovesse riferirsi. **La sensazione emersa dall'osservazione è che i bambini e le bambine pensino alle persone ebreë come un popolo del passato e che ne conoscano la storia solo in relazione alla Shoah.** Nessuno accenna alla presenza degli ebrei in Italia oggi¹⁸ e rispetto al passato ci pare emerga poca consapevolezza sul ruolo dell'Italia nella persecuzione degli ebrei. Ugualmente in pochi/e parlano dell'attualità dell'antisemitismo nel nostro paese¹⁹. Infine, anche le conoscenze sulla religione ebraica in possesso dei bambini sembrano molto limitate ed è ignorata la presenza di persone di fede ebraica in Italia nel passato come al giorno d'oggi.

¹⁸ Una bambina, ad esempio, mentre realizzava il suo disegno ha chiesto alla ricercatrice “di che colore sono gli ebrei?”, collocandoli in un luogo e tempo non ben definito.

¹⁹ Come dichiarano i dati raccolti dall'Osservatorio antisemitismo dal CEDEC (centro di documentazione ebraica contemporanea) nella rilevazione annuale in Italia nel 2019 c'è un aumento significativo di episodi di antisemitismo (252 episodi di odio antisemita, rispetto ai 197 del 2018 e ai 130 del 2017). Per la prima volta dopo molti anni si è assistito anche a 2 aggressioni fisiche anche se il luogo in cui si è manifestato maggiormente l'odio contro gli ebrei è il web. <https://osservatorioantisemi-c02.kxcdn.com/wp-content/uploads/2020/03/Annuale_Antisemitismo_Giornalisti_28feb2020.pdf> (3 aprile 2021)

Si rimanda anche alla video-intervista ad Alessandra Jarach presente nel capitolo 4.

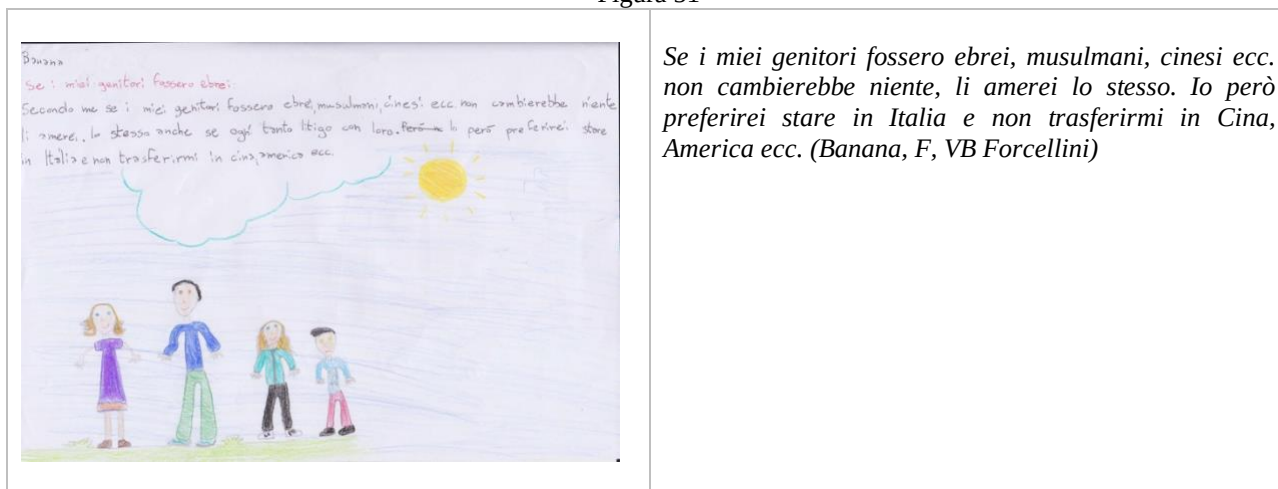
Figura 50



Sio che si dichiara “esperto di nazismo e di seconda guerra mondiale” e che durante il focus group fa l’elenco dei campi di concentramento visitati, nel suo disegno raffigura la sua immaginaria famiglia ebrea china sul pavimento a pregare nella postura tipica dei fedeli islamici. Inoltre, raffigura la donna della famiglia con il velo e sottolinea la cosa con una didascalia oltre che nel testo. Nel suo scritto afferma che se avesse genitori ebrei “non cambierebbe nulla perché il nazismo non esiste più”, collocando quindi il fenomeno nel passato. Si inoltra poi in una lista di elementi che cambierebbero la sua quotidianità e di costrizioni che ciò comporterebbe.

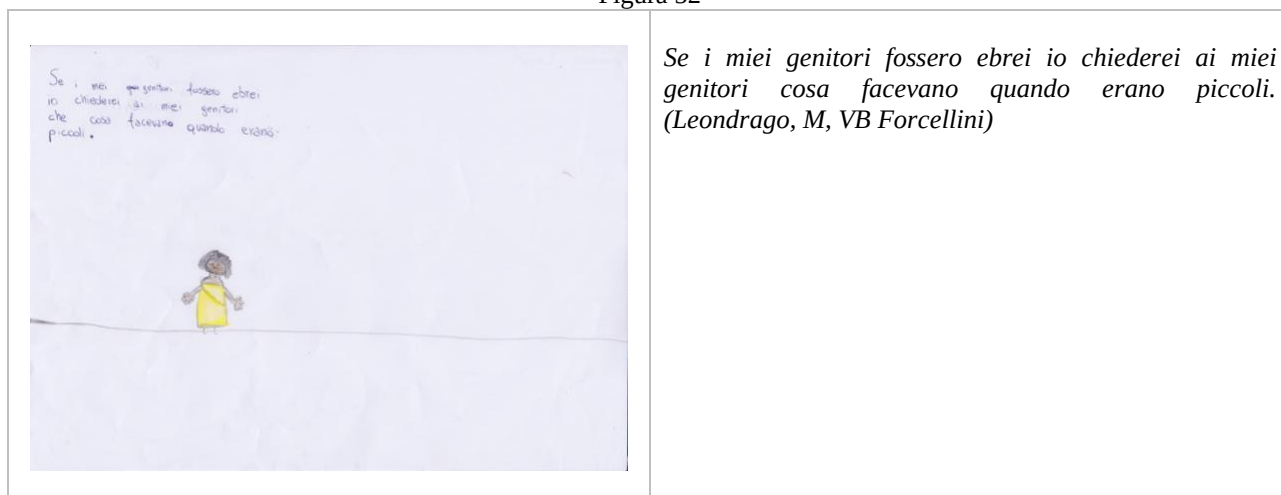
Anche in questo caso alcuni lavori dei bambini e delle bambine argomentano più che raccontare e fanno uso della retorica “voglio bene alla mia famiglia” per motivare il rifiuto di essere e anche solo di immaginarsi diversi. Questa strategia argomentativa sembra funzionale, qui come nelle altre tracce anche al tentativo di discostarsi dalle accuse di intolleranza e razzismo.

Figura 51



Banana disegna una famiglia di persone bianche sorridenti e ben vestite, all’aperto in una giornata di sole. Pur affermando che se i suoi genitori fossero ebrei non cambierebbe niente, scrive che preferirebbe vivere in Italia “non trasferirmi in Cina o America”, lasciando intendere che le persone di fede ebraica vivano solo altrove.

Figura 52



Leondrago si immagina ebreo e si raffigura con la pelle nera, da solo e vestito con una tunica gialla che forse rimanda al passato o a paesi lontani.

1.2.7 “Se i miei genitori fossero musulmani”

Anche il tema sui genitori musulmani è stato scelto poco dai bambini e dalle bambine. Si sono immaginati in una famiglia di fede islamica sette studenti (5 bambini e 2 bambine) in quattro classi differenti.²⁰

Come per la fede ebraica la conoscenza della fede islamica sembra molto superficiale (in alcune classi i bambini e le bambine hanno chiesto chiarificazioni sul termine musulmani) e anche poco condivisa con i compagni di classe: ci è capitato di scoprire che la classe ignorava la presenza di bambini/e che avevano famiglie musulmane; inoltre in nessun disegno o tema è emerso il riferimento a compagni di scuola o amici musulmani, al contrario di quanto accaduto nei focus group.

Nei disegni e nei testi chi si immagina di fede islamica pensa prima di ogni cosa a regole e precetti ferrei da rispettare; alcuni temi, infatti, sono un elenco di divieti e di obblighi.

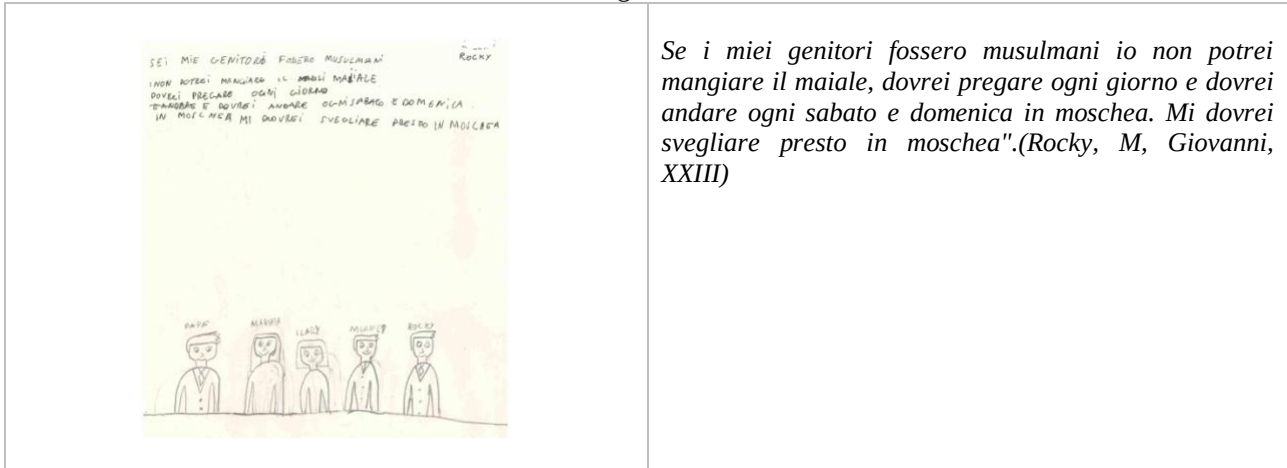
Figura 53



Diamante raffigura una preghiera in una moschea. Una donna coperta dalla testa ai piedi in posizione china di preghiera e poco distanti un uomo e una bambina (l'autrice del disegno?) che pregano con un libro e le gambe incrociate.

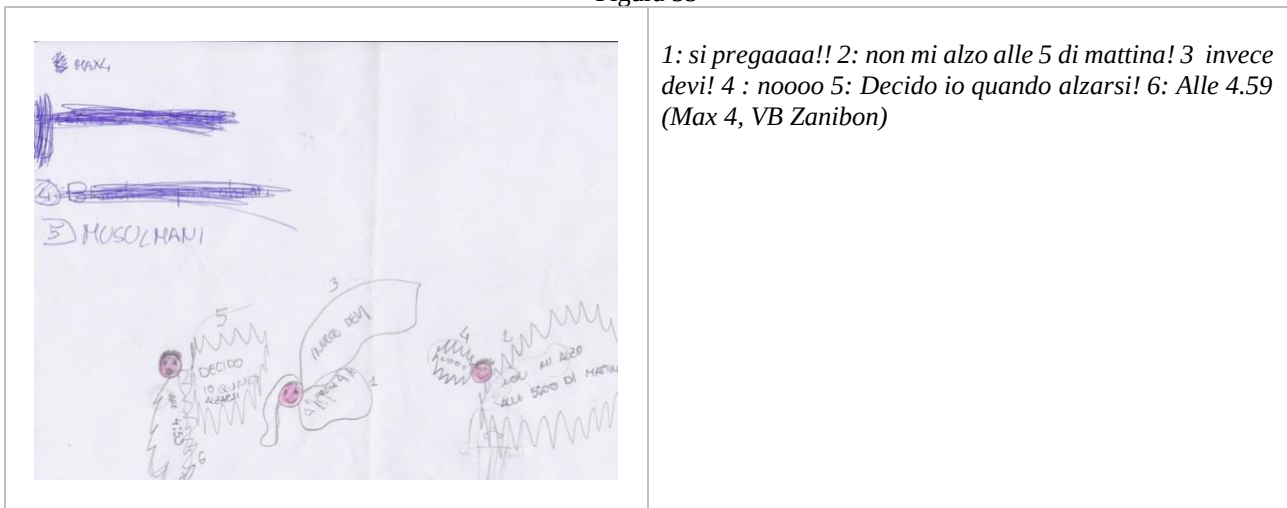
²⁰ Una nella VA delle scuole Zanibon, due nella classe VB Zanibon, tre nella scuola Giovanni XXIII, uno nelle scuole Silvani di Bologna

Figura 54



Rocky disegna una famiglia di cinque persone non particolarmente caratterizzate. Il disegno è tratteggiato a matita quindi non ha colori. Anche lui elenca costrizioni che l'essere figlio di persone di fede islamica comporterebbe.

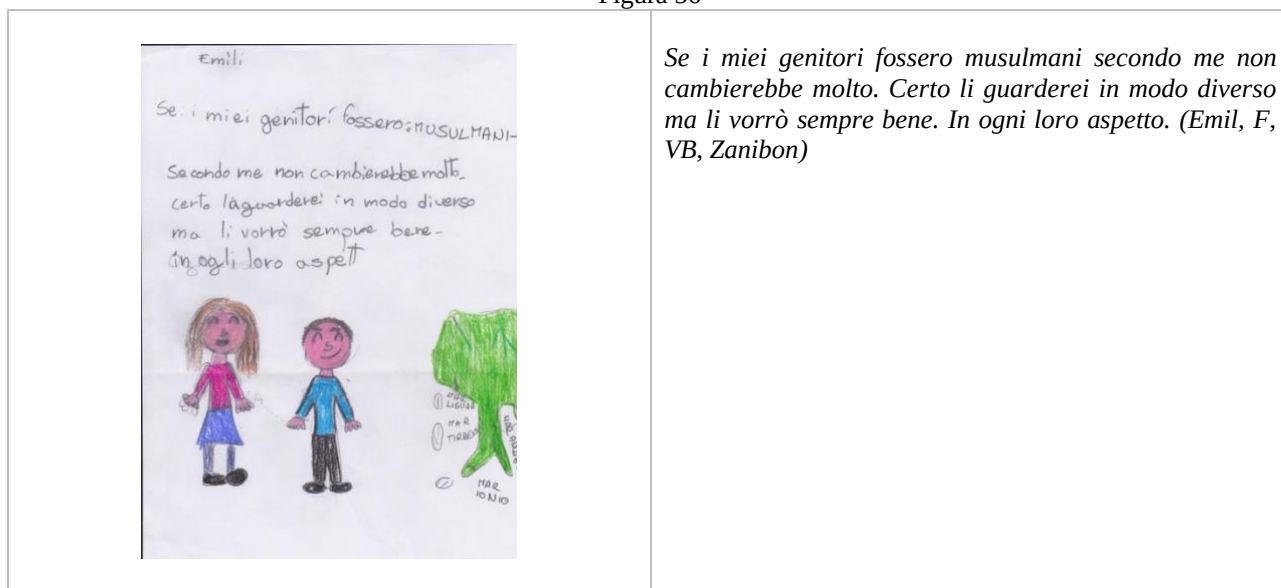
Figura 55



Max descrive una scena familiare nella quale i genitori chiedono al bambino di alzarsi presto per andare a pregare. Solo durante il focus group scopriamo che il bambino ha genitori musulmani e che la scena descritta è il racconto di una situazione che ha vissuto durante le vacanze estive al paese dei suoi genitori.

In alcuni elaborati la fede islamica è identificata con paesi diversi dall'Italia.

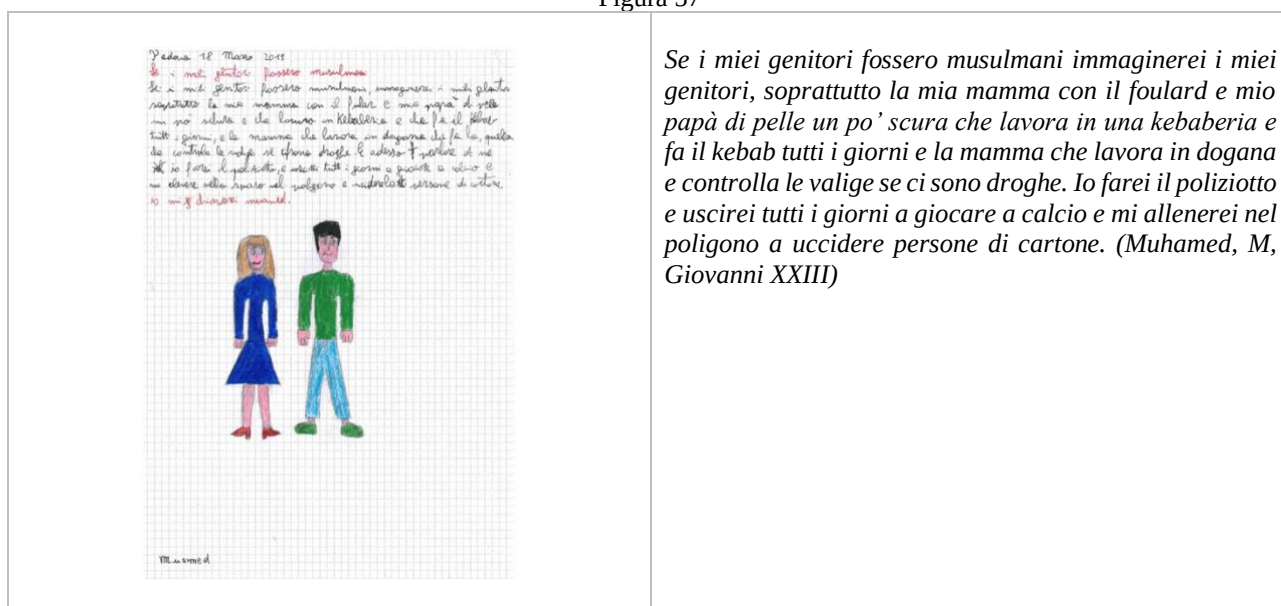
Figura 56



Emil disegna due persone, presumibilmente i suoi genitori, con la pelle rosa e sorridenti. Di fianco alle due figure rappresenta la mappa dell'Italia e dei Balcani, nella quale è evidenziata l'Albania, terra dalla quale probabilmente pensa che i suoi genitori musulmani possano provenire.

Anche in questo tema la difficoltà di pensarsi diversi si traduce nella scelta di non rappresentarsi (diversi) nei disegni.

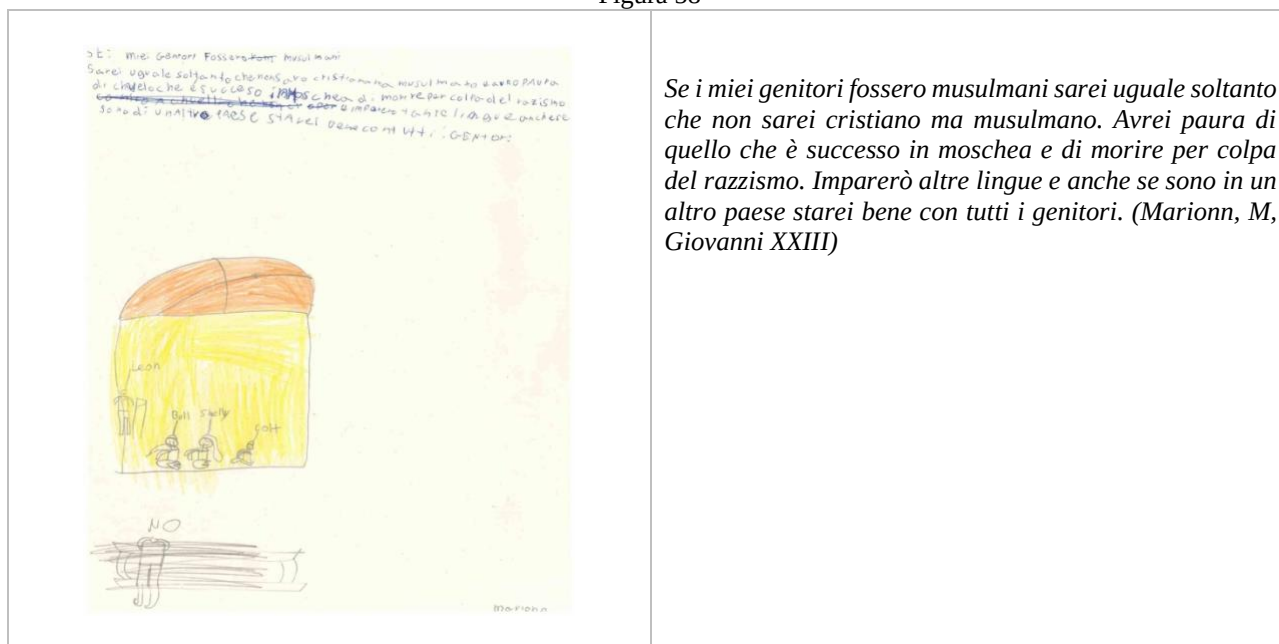
Figura 57



Muhamed, pur descrivendo una famiglia musulmana nella quale la donna porta il velo, disegna una coppia di genitori bianchi (di pelle rosa) e una donna senza velo (probabilmente la sua mamma). Nonostante la descrizione molto dettagliata fatta nel testo Mohammed non vuole o non riesce a rappresentare quello che scrive né a rappresentare se stesso nel disegno.

Alcuni bambini, infine, immaginandosi figli di genitori musulmani, parlano delle discriminazioni che potrebbero subire, riconoscono l'**islamofobia** (si rimanda all'intervista a Marwa Mahmoud nel cap. 4 e al capitolo 2) presente in Italia, fino al punto di affermare di aver paura di essere discriminati e "uccisi".

Figura 58



Marion M. disegna una moschea con all'interno 4 persone (probabilmente la sua famiglia). Nel testo dice che avrebbe paura di morire per colpa del razzismo riferendosi all'attentato islamofobo avvenuto in Nuova Zelanda nel 2019, che ha causato la morte di 50 musulmani/e durante la preghiera in una moschea.

1.3 L'alterità discussa: i focus group tra bambini/e

Le discussioni tra bambini e bambine sono state preziose per permettere di cambiare prospettiva e **vedersi/vedere il mondo in modi diversi da ciò che è trasmesso loro in modo ordinario dagli adulti**. Tuttavia, **non è stato un lavoro facile**, perché per dialogare si sono dovuti/e esporre e permettere ai loro pari di metterli/e in discussione. Con le parole di una bambina di una scuola primaria bolognese in risposta all'invito della ricercatrice di esprimersi liberamente, “va bene che non siamo valutati dal maestro (che era uscito dall'aula, Ndr), ma siamo valutati dai compagni per quello che diciamo qui!”.

1.3.1 Pensarsi antirazzisti o praticare l'antirazzismo?

Se qualcuno nel testo e nel disegno (o anche nel commento a questi) esprimeva una posizione rispettosa verso l'alterità rappresentata, ma secondo il gruppo dei pari non era coerente con quanto detto/fatto in precedenza, accadeva spesso che qualcuno/a glielo facesse notare.

Ad esempio, in una scuola di Padova una bambina aveva parlato dei cinesi come “alieni”, ma poi si era accodata al gruppo che riprendeva le parole di un compagno per il quale “ognuno è quel che è”, senza gerarchizzazioni delle differenze, a partire dall'esperienza quotidiana con il suo amico scuro di pelle.

Fantasy Mix (legge il foglio): ho deciso di parlare dei miei genitori se fossero neri o più scuri perché penso che anche se i genitori sono scuri, bianchi, cinesi, rom ecc., non cambia niente, anche perché il mio amico è scuro. Ognuno è quel che è.

Dreams: io dico che ha ragione

(...)

Mingo: non dobbiamo parlare di niente mi sembra ovvio

Fantasy Mix: il significato è abbastanza chiaro secondo me

Snee: secondo me è giusto che ognuno è quel che è...

Anonimo: ma prima ti sei messa a dire che i cinesi sono alieni e ora dici che ognuno è quel che è...

Snee: e vabbè, per me i cinesi sono alieni...

Scoppiano a ridere, compresa Snee.

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo1)

Bastoni: non è vero quello che ha scritto, che lui aiutava gli altri con l'italiano... C'era una ragazza di origine cinese e lui non l'aiutava molto

Piranha: no, non l'aiutava proprio

Annalisa: C'era qualcuno che la aiutava?

Bastoni: noi

cin cian cian: non sempre...

Wraith: non sempre...

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 2)

Quando capitava, poi, che un/a compagna usasse il termine "razza", c'era spesso qualcuno/a (di solito un/a bambino/a con almeno un genitore con background migratorio) che faceva emergere la problematicità del termine durante la discussione.

Diamante (legge il testo): Se i miei genitori fossero neri verrei preso in giro dalla massa e per la mia razza, mi prenderebbero in giro per la povertà anche se non lo sono e non potrei rispondere altrimenti inizierebbero a picchiarmi.

Collina cosmica: Secondo me questa è la più vera perché prendono in giro quelli scuri, dicendo che sono poveri, anche se non sono poveri...

Xxampi: secondo me, cioè, mhh... cioè la razza è sempre l'umana, non è che i neri son di una "razza diversa", la razza è sempre quella

Unicorno franbol: **la razza è un cane, un cane.** Poi volevo dire per esempio, (rivolto ad un suo compagno) non ti sto offendendo, ma lui (altro compagno presente nel gruppo, Ndr) non è stupido e non è povero, anche se ha la pelle un più scura...

Bosne Tatiana: ma chi?

Unicorno franbol: lui (indicando Collina Cosmica)

Collina cosmica: infatti Einstein...ehm...quando, quando ai tempi del nazismo gli hanno chiesto...i tedeschi gli hanno chiesto da dove vieni, lui ha detto dalla terra!

Xxampi: Einstein se non sbaglio era un po' tedesco e un po' ebreo. Infatti poi se ne è scappato dalla Germania, se no moriva..

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2019, gruppo 2)

1.3.2 La normatività bianca/italiana esce dall'invisibilità

Sio: ...meno male che i miei genitori sono normali!?

(...)

Annalisa: a parte dirle che secondo voi è razzista, secondo voi **cosa significa essere "genitori normali"?**

Dragonsplataro: della stessa razza

Mingo: eh, tipo i cani...

Dragonsplataro: tipo, mamma africana e papà ebreo...

Mingo: allora io sono un bastardino...se devono essere della stessa "razza"...

Sio: esatto... ecco quello è un ottimo esempio perché è la stessa cosa, perché un bastardino.. non può stare con un husky... tipo, come dire, un nero perché non può sposarsi con un bianco?!

Snee: Se tu hai genitori con la pelle scura, per te è come se quelli che hanno la pelle chiara...è strano... Lei ha la pelle chiara, pensa che quelli con la pelle scura sono...

Anonimo: brutti...?

Sio: paranormali...?

Snee: sono strani

Sio: per me non sono strani...

Mingo: Bastoni per me non è strano, è un amico

Snee: bè, Bastoni ha sua mamma italiana...

Annalisa: di chi parlate? Di un bambino italiano con la pelle scura?

Snee: ha il papà che viene dal Senegal, non mangia il maiale...

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 1)

Dialogando, Snee è costretta a confrontarsi con altri punti di vista rispetto a ciò che nella quotidianità (della sua famiglia “bianca”) le pare normale. Per molti suoi compagni, infatti, non è strano chi è “nero” e neppure che i genitori abbiano diverse origini. Ovviamente, incontra a scuola esempi viventi di italiani/e con la pelle scura (e altri/e italiani/e non conformi ad un implicito standard di “bianchezza”), ma ha difficoltà a riconoscerli/e e il suo non è certo un caso isolato. Nel gruppo di bambini/e, infatti, entra in gioco la conflittualità che c’è nella società italiana. **I razzismi istituzionali** (sulla legge della cittadinanza italiana si rimanda al Cap. 2 par. 1) **e i razzismi quotidiani costringono molti/e figli/e delle migrazioni, fin da bambini/e, a lottare per essere riconosciuti come appartenenti ad una nazione immaginata ancora attraverso la fantasia della “bianchezza”, che fa dell’italianità un privilegio.**

Matilde: non è vero che ci sono neri che hanno tanti soldi e hanno tante più cose di noi.

CR7: lui è ricco (rivolto a The Rich sonic royal, ironizzando sul nickname scelto per la ricerca)

The Rich sonic royal: eh..anche i neri possono essere ricchi, ma comunque c’è la discriminazione...

(...)

CR7: lui è nigeriano...

The Rich sonic royal: **io sono italiano**

MAX4: ma di origine nigeriana...

CR7: guarda come è nero!

Matilde: i suoi genitori sono nigeriani

CR7: quindi è nigeriano

The Rich sonic royal: io sono nato in Italia...

Lavazzi: la sua famiglia è nigeriana!

Annalisa: sta parlando lui, il diretto interessato, e sta dicendo una cosa importante...

The Rich sonic royal: io sono nato in Italia...

CR7: ma sei nigeriano...

(...)

Horus: ma è nato in Italia!

Fantasia: non vuole capire!

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VB gruppo 2)

I bambini e le bambine, discutendo tra loro, si fanno delle idee sul perché Snee, CR7 (e altri/e italiani/e) non vogliano o non riescano ancora a capire. Le loro riflessioni ci aprono delle finestre su come il razzismo si riproduca quotidianamente e su come la “razza” sia la naturalizzazione di determinati rapporti sociali.

Nella facilitazione del focus group ci siamo impegnate a de-naturalizzare questi rapporti iniqui e a far uscire dall’invisibilità la normatività “bianca”, evitando di calare dall’alto questi temi, ma piuttosto rilanciando e mettendo in relazione diverse cose che i bambini e le bambine dicevano.

Suami: è successo anche a me che delle persone parlavano dei ne*ri e dicevano che non sanno fare niente... noi siamo più bravi di loro. Invece secondo me non è vero perché i neri in tante cose sono meglio di noi....come la corsa.

Ciccio: ma i neri sono forti...

Suami: sì se parli di sport e dici che non sono bravi allora li vuoi solo provocare..

Sofia: suo fratello fa ginnastica artistica e la sua compagna gli dice che non sa fare...

Ciccio: ma davvero? E perché non fa calcio?

Aurora: ci sono delle qualità che noi non abbiamo e i neri hanno e delle qualità che noi non abbiamo e i neri no, non è che dobbiamo dire che loro non sanno fare cose...

Ciccio: tutto è possibile è la risposta giusta

Zenit: i neri sanno fare quel passo che noi non sappiamo fare.

Not True: secondo me possono fare tantissime cose più di noi, alcuni non hanno le stesse cose che abbiamo noi e devono arrangiarsi in maniere più estreme, no?

Annalisa: quindi dipende dal colore della pelle? O forse dalle condizioni in cui sono, in cui siamo?

Ciccio: pensa se i bianchi fossero là e i neri fossero là... (rivolto a Amico giron bello)

Suami: secondo me dipende...un po' dal lavoro. Ho visto che ne hanno parlato con qualcuno... che magari in alcune agenzie non danno lavoro per il colore della pelle e poi diventano poveri, invece i bianchi diventano sempre più ricchi solo per il colore della pelle.

Sofia: ma io conoscevo una che aveva chiesto la casa perché era appena arrivata e il tizio gli aveva detto non possiamo darti la casa perché sei scuro di pelle e la casa non te la daremo mai.

(Scuola primaria Forcellini, Padova, marzo 2019, gruppo 1)

(parlando di liti per strada)

Snee: Secondo me anche tra la stessa razza cioè....

Annalisa: Cosa intendi con la stessa "razza"?

Snee: persone dalla pelle scura con persone dalla pelle scura...

Annalisa: ma questa parola allora la usate ancora?

Mingo: noi no

Snee: per i cani...?

(poi riprendono a parlare di esperienze quotidiane con gli "altri": immigrati, neri...NdR.)

Dreams: poi vengono a fare l'elemosina tipo, a casa vengono a suonare e dobbiamo dargli tipo 1 euro...

Anonimo: viene a suonare un ne*ro in bici...viene a suonare e vuole i soldi

Annalisa: **Ma di chi state parlando? Come li chiamate?** Un nero in bici viene a suonare...?

Anonimo: Sì vengono a suonare

Dreams: sì li chiamiamo i moretti...

A: Chi li chiamate? chi siete?

Dreams ride

Mingo: Anche mio nonno fa così

Ridono

Annalisa: No scusate, io... voglio capire chi parla di chi di cosa...Noi chi? La vostra classe? La vostra famiglia?

Dreams: ...tipo la mia famiglia così, non so la sua. Noi li chiamiamo moretti....

Annalisa: ...la tua famiglia

Dreams: sì perché hanno anche una chiesa lì vicino a noi che...

Anonimo (*ride*): sì, la birra *moretti*...

Annalisa (verso Dreams): Quale sarebbe la Chiesa? Sono curiosa

Dreams (F): eh eh... vanno a Terra Negra!

A: Quindi mi state dicendo che ci sono delle persone di pelle scura che vanno in questa chiesa in un posto chiamato Terra Negra...e?

Dreams: tipo... su striscia la notizia hanno fatto un servizio... che tipo dei ragazzi di pelle scura così spacciano anche droga, così in pillole

Mingo: però io non glieli darei i soldi, cioè dovrebbero cercarsi un lavoro...non è che vengono là e ...dammi soldi...

Annalisa: Vi siete fatti questa idea che chi ha la pelle scura fa l'elemosina o va a Terra Negra in chiesa... (...)

Mingo: praticamente vengono qua per prenderci per i fondelli

Annalisa: Chi? Tutti i neri? In generale? Di chi state parlando?

Mingo: cioè hanno i soldi però lo stesso...

(Snee e Dreams ridono)

Anonimo: i neri

Snee: hanno delle macchine che neanche un italiano si può permettere

Annalisa: (*coperta dalle voci*) ma prima avete detto che avete un compagno di pelle scura? Un vostro amico?

(...)

Anonimo: Leo?

Sio: Leo non è nero

Dreams: è italiano di origine cubana

Sio: non è nero L... è abbronzato...

Mingo: non è abbronzato..

Sio: è marroncino scuretto... è come me d'estate...

Dreams: perché suo papà è italiano e sua mamma è cubana

Sio: ma anche sua madre è nata in Italia ma il papà di sua mamma è cubano

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 1)

1.3.3 Riconoscere il razzismo nella vita quotidiana, attraverso le emozioni

Ascoltando la conversazione tra i bambini e le bambine, non stupisce che nel corso dei loro discorsi possa riemergere l'ideologia razzista, perché il razzismo è sistemico anche in Italia e ne fanno continuamente esperienza, come è evidente da numerosi esempi tratti dalle loro vite quotidiane.

CR7: qua certo nel mio quartiere offendono le persone dicendo ne*ro, vai via ne*ro.. ne*ro...

Annalisa: In questo quartiere qui? Sacra famiglia?

CR7: sì, c'erano gli spacciatori, vicino casa mia ...

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VB gruppo 2)

Nemo: Ci sono persone in un bar che parlano malissimo delle persone di colore che vengono da altri posti...

Annalisa: ...di colore scuro

Nemo: ...e sì... e visto che io abito vicino a quel bar le sento e penso quanto sono stupide quelle persone! Se loro fossero quelle persone non sarebbero contente di essere trattate così...

Annalisa: quindi sentite espressioni razziste in questo quartiere?

Nemo: sì!...

Trinitotoway: il quartiere della sacra famiglia...La sacra famiglia razzista!

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VA)

Blo blo: io ho visto una signora di pelle scura che aveva appoggiato il suo...vabbè, il suo carrello per terra e un signore gliel'ha calciato dicendo: spostati! Insultandola perché era di colore...e la signora gli ha detto di chiedere scusa e lui ha iniziato... vabbè...a insultarla e poi questo signore se ne è andato via

Gaia: era nera?

Blo blo: sì

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo 2)

Xxamfi: io e Xxatz giochiamo a un videogioco e visto che lui ha internet libero e io purtroppo no... lui guarda un gruppo di whatsapp che hanno alcuni amici della nostra classe e quel razzista là che **ha insultato la nostra compagna ha detto "che schifo"** perché un altro compagno ha mandato una foto ...

Gaia: una foto di?

Unicorno franbol: di una persona di colore.

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2020, gruppo 2)

Paola Tabet (1997) ha sottolineato che la trasmissione dell'ideologia razzista avviene anche attraverso le emozioni e i sentimenti che **gli adulti insegnano (spesso con l'esempio, solo a volte consapevolmente) a provare nei confronti degli "altri/e" ritenuti inferiori**. Lo **schifo** di cui parla Xxamfi è dunque indotto e appreso. È un potente mezzo di condizionamento culturale, così come la **paura**, il **disprezzo** e l'**odio**.

Mork: a me dopo che per tutto il tempo ti dicono devi stare attenta, devi stare attenta, ti viene un po' di paura, anche a me viene un po' di paura..

Masashi kaku: cioè loro un po' rubano diciamo cioè rubano ma non

Emma: rubano per vivere

Masashi kaku: rubano per vivere diciamo

(...)

Ary: ma se io vedo uno zingaro io di solito scappo via perché ho paura degli zingari

Gaia: e di cosa hai paura nello specifico?

Ary: ho paura che mi fanno male

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo 1)

Violet: Quando siamo andati in gita, sui sedili dell'autobus c'era scritto: "marocchini dovete morire tutti" e c'era anche il nostro compagno di origine marocchina...

Gaia: E cosa avete pensato o detto?

Violet: Lui ha detto che sono un po' antipatici, perché si è sentito un po' offeso...e io ho pensato che sono persone un po' cattivelle, diciamo

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2019, gruppo 1)

1.3.4 Bambini/e che mettono in discussione la riproduzione delle gerarchie razziali

Mork: Una bambina di questa classe e un'altra bambina, io ero con la mia amica con la pelle scura e stavamo andando per strada e c'erano queste due mie amiche e ho chiesto se volevano venire a giocare con me e con la mia amica e... tipo, l'hanno guardata in un modo molto brutto e poi hanno detto: "no, non vogliamo venire con voi". Però si vedeva che... con me vengono sempre a giocare, ma solo che c'era questa mia amica e quindi non hanno voluto venire

Arkoblan: sono gelose

Mork: no, non sono gelose

Gaia: e come mai secondo voi?

Mork: perché aveva la pelle più scura

(borbottio fra Mork e Palermo)

Mork: cioè... un po' sono stata dispiaciuta perché è una mia compagna di classe e mi dispiaceva che avesse fatto una cosa così

(...)

Emma: eh... c'è della gente che non pensa quello che pensiamo noi, pensa che i neri...

Palermo: che i neri sono inferiori

Emma: che non possono stare con noi, sono inferiori a noi, devono lavorare per noi, sono sporchi...

Super strike: devono guadagnare meno di noi

Palermo: leghisti

Emma: esatto, e invece c'è della gente che li aiuta, tipo... boh... anche il fatto di non stare vicino alla gente con la pelle scura... la gente considera ancora che i neri siano ancora inferiori a loro. Invece tipo o almeno io a me... cioè...sono uguale a me, non è che mi cambia

Palermo: sono comunque simpatici

Mork: ... un'amica di papà che come lavoro aiuta le persone con la pelle scura cioè aiuta per esempio ad andare dal medico, le aiuta ad avere più soldi a trovare un lavoro. Infatti l'altro giorno ha diciamo preso queste bimbe con la pelle scura e le ha portato a un corso di biscotti. Così... è una specie di cooperativa con le persone con la pelle scura

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo 1)

Le categorizzazioni sociali sono interiorizzate e incorporate, ma i bambini e le bambine sono attori sociali riflessivi/e e discutendo tra di loro emerge la consapevolezza delle disuguaglianze presenti nella società; a volte si sono avventurati anche a problematizzare ciò che appare evidente: la superiorità di alcuni e l'inferiorità di altri. Sono forse i rapporti di potere a fare la differenza?

Unicorno franbol: i più potenti sono sempre le persone tra virgolette italiane, cioè le persone con la pelle chiara...

Collina cosmica: che si sentono più potenti non che lo siano

Unicorno franbol: per esempio Obama che è stato il presidente dell'America era di origine... ehm, di che origine era?

Demone oscuro: africana

Unicorno franbol: vabbè, con la carnagione più scura. Eppure non è che se lui è una persona di potere... non è cambiato nulla? Era ricco, era potente...

Collina cosmica: Se tu vedi un cinese lo prendi in giro, se tu vedi un cinese in giacca e cravatta non lo prendi in giro

Xxampi: oppure se vedi un cinese con la Ferrari...

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2020, gruppo 2)

Donalds queen: sì siamo dei razzisti... all'epoca del nazismo di Hitler con gli ebrei e con i neri, adesso...

AT: ci sono persone che non guadagnano tanto ogni mese, cioè...guadagnano poco ogni mese e riescono a comprare cose più importanti...cose che ci servono...

JohnSina : e poi se uno è nero e uno è bianco magari un padre che lavora e fa il tecnico... prende soldi normalmente e poi uno nero che fa il tecnico prenderà gli stessi soldi normalmente?

AT: Ho visto alla televisione che uno di colore e...uno del paese...uno come noi (sorridendo) ...è entrato al bar e...

Alessio: cioè cosa vuol dire come voi? Cosa vuol dire?

re dei ghiacci: bianco

AT: bianco, cioè...ha pagato di meno...e un altro signore ha pagato di più ...e non è giusto

Alessio: in Italia?

Donalds queen: poi ci sono le persone razziste che fanno pagare di più quelli neri invece che quelli bianchi...o di altri colori...

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VA gruppo 2)

Questi scambi discorsivi tra bambini/e ci mostrano la forza e l'attualità di ciò che ha affermato Paola Tabet più di vent'anni fa. La "razza" è una particolare modalità culturale di costruzione della differenza di potere tra gruppi. **Il razzismo non è banalmente il frutto dell'ignoranza, né è la manifestazione di una supposta naturale aggressività umana o di un'atavica paura del diverso. È prima di tutto un rapporto sociale di cui tutti/e in qualche modo siamo parte, volenti o nolenti.**

I bambini e le bambine della ricerca-azione però ci fanno anche riflettere su come sia possibile mettere in discussione la cultura dominante che attribuisce caratteristiche immutabili a certi gruppi, mostrando le crepe del consenso che permette la silenziosa riproduzione delle gerarchie razziali.

1.3.5 Adulti che non vogliono/sanno parlare di razzismo

Ascoltando le conversazioni tra bambini e bambine pare che con gli adulti trovino poco spazio per confrontarsi apertamente su questi temi.

Alessio: ok in questi due disegni avete immaginato i genitori con la pelle chiara. C'è altro che ci viene in mente? Essere chiaro ti rende la vita più facile o difficile?

Micky: perché così bambini che non sanno il nome non chiamerebbero nero. Basta....

Alessio: non è una bella cosa essere chiamato nero?

Gessi: no, ne*ro...è una parolaccia.

Alessio: ah, ne*ro...Succede?

Mars: sì quelli di medie...

Gessi: l'hanno traumatizzato.

Nuri: sai cosa ha detto?

Gessi: un bambino l'ha chiamato ne...

Alessio: e non è un complimento vero? È un insulto...

Mars: perché poi ha chiesto scusa.

Alessio: e se a qualcuno di voi capita cosa fate? Rispondete o no?

Mars: lo vado a dire alla maestra

Jack: gli spacco la testa.

Sandi: sì ma la maestra dice "ma dai, non l'ha fatto a posta!"

(La maestra, seduta dietro, che non era voluta uscire dall'aula...)

Dai, sono andata a rimproverarlo. **Io non intervengo mi astengo. Sono andata a parlare con il bambino,** voi non c'eravate, lo volevo fare da sola. Ti ricordi che ti avevo detto che volevo parlarci io? E ci sono andata.

(Scuola primaria Giovanni XXIII, Padova, marzo 2019)

cin cian cian: è veramente offensiva la x sui neri

Bastoni: come dire non voglio neri nella mia vita
 Annalisa: ma cosa si immagina secondo voi?
 Bastoni: che non vorrebbe i genitori ebrei, rom...
 Annalisa: come si arriva a pensare in questo modo?
 cin cian cian: **magari vedendo al tg 5 che ci sono molte persone nere che fanno cose brutte...rapinare**
 e robe del genere... allora cioè pensa che anche i suoi genitori potrebbero essere così ...
 Annalisa: di queste cose ne avete mai parlato in classe? In famiglia?
 In coro tutte/i: no!
 cin cian cian: a casa alle volte sì
 Bastoni: in famiglia magari ne parliamo
 cin cian cian: io a volte dico hanno insultato Bastoni e mia mamma mi dice queste cose non le devi fare
 Bastoni: mio papà mi dice la prossima volta che ti insultano dai uno schiaffone in faccia e poi vai a parlare
 con la maestra
 Annalisa: bene. Altre cose che vi siete detti?
 cin cian cian: altro no. Perché anche le maestre se ci sentono parlare degli scuri e neri ci dicono di cosa
 state parlando? E ci fanno smettere.
 Annalisa: non è che non discutete, non vogliono loro che se ne parli?
 Bastoni (M) : no, non vogliono
 (Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 2)

La ricerca-azione ha permesso di fare arrivare agli insegnanti la frustrazione di bambini e bambine che vorrebbero poter nominare il razzismo a scuola e vorrebbero confrontarsi apertamente con gli adulti di riferimento per capire insieme che fare per contrastarlo. Questo libro offre in proposito diversi suggerimenti su come iniziare il dialogo, ma è solo un inizio. I dialoghi migliori sono infatti quelli che partono dagli interrogativi quotidiani di bambini e bambine, rispetto a ciò che osservano e che li interpella.

1.3.6 Ma che cosa fanno gli adulti?

I bambini e le bambine della ricerca-azione hanno mostrato di essere attenti osservatori e osservatrici non solo di quanto gli adulti (non) dicono, ma anche di cosa *fanno* quotidianamente di fronte alle ingiustizie razziali. In particolare, i bambini e le bambine razzializzate hanno espresso sentimenti di odio e rabbia verso chi umilia “quelli come loro” e li fa sentire male. Ancora una volta, sembra mancare uno spazio a scuola dove “fare qualcosa” di produttivo a partire da questi sentimenti legati alle esperienze del razzismo.

DJ: fuori dalla scuola, all'ipercity ... c'era un tipo che ha insultato uno scuro che ha parcheggiato al suo posto e gli ha detto brutto ne*ro parcheggia da un'altra parte
 (...)

Kirito: prima di tutto odio tutti razzisti, secondo odio sentire queste cose perché io sono uno di quelli che...
 un nostro compagno che diciamo aveva un problema una volta mi ha detto... nero...

Annalisa: come ti sei sentito? Lasciamolo finire (rivolta a night wizard e DJ che rumoreggiano, tenendo le mani alzate per parlare)

Kirito: male. ho finito

Annalisa: e c'erano altre persone? Gli altri cosa hanno detto?

Kirito: c'erano tutti

night wizard: gli hanno detto stai zitto...

Kriza: cioè a...a quello che gli ha detto la parolaccia ...

Iaia: di non dirlo

Annalisa: quindi c'è stata una reazione un po' di tutti?

night wizard: sì, quel ragazzo lì ci faceva un po' arrabbiare perché ci diceva brutte parole... un po' a tutti...
 diceva sempre ebrei, torna in Africa... cose così

DJ: alcune volte la mattina eravamo a scuola oppure mentre facevamo qualcosa e lui si alzava e urlava a chi gli dava fastidio “o marocchino, tornatene da dove sei venuto!”

Annalisa: a scuola?

In coro: sì!

Annalisa: c'erano anche gli insegnanti?

DJ: alcune volte sì

trinitotoway: un nostro compagno prende in giro un altro compagno dicendogli cioccolato fuso
Kirito: nella mia vecchia scuola c'era una maestra razzista e quindi ho dovuto cambiare...proprio scuola
Annalisa: cosa faceva?

night wizard: cosa faceva?

Kirito: ad esempio, hey, moretto! Moretto, vieni alla lavagna!

night wizard: che cattiva!

DJ: e non l'hai denunciata?

Kirito: no

Annalisa: una scuola sempre a Padova?

trinitotoway: quella in centro

Kirito: la Carraresi...

DJ: ah! Alla Carraresi c'è una bambina che mi ha detto della sua maestra razzista

Kirito e night wizard *in coro*: razzista!

Annalisa: ma come fate a saperlo tutti?

DJ: ho un'amica cinese però, scura tipo come lui (indicando Kirito)

Nemo: non è scura è chiara...

DJ: vabbè chiara e cinese, che va lì.. però in un'altra classe e sente alcune volte a ricreazione la maestra che la insulta. Tipo una volta questa qua stava giocano e per sbaglio ha fatto cadere un bambino, non l'ha colpito! E la maestra le ha urlato "o bambina cinese, guarda dove cammini..."

trinitotoway: anche Chiara, questa bambina cinese ha detto sono felicissima che va via Kirito! A me lo ha detto! Felice per lui, eh

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VA)

Narusakushino ayanade: mio cugino ha la mamma del Senegal e un giorno tipo la maestra gli ha detto: negretto vieni alla lavagna..

Gaia: la maestra gli ha detto negretto vieni alla lavagna?

Narusakushino ayanade: sì... e a me che ad halloween io mi sono messo tipo un turbante per tipo fare la testa di zucca un bambino dell'altra classe ha detto tipo: eh marocchino che fai qua?

Michael Ferri: ah sì

Gaia: e tu cosa gli hai detto?

Narusakushino ayanade: l'ho ignorato

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019)

cin cian cian: cioè io non capisco la gente che prende in giro le persone perché sono di colore.

Bastoni: che poi ti chiamano neri, e alla fine son marroni...

(risate)

cin cian cian: M. lo prende in giro...

Banana: anche la maestra...

Annalisa: anche la maestra?

Banana: un volta gli ha detto una brutta parola...

Piranha: Sì la maestra di terza...

Bastoni: sì mi ha detto spinoso...

Banana: dice che ha gli spuntoni in tesa.

cin cian cian: vabbè non è un'offesa...

Annalisa: insomma, dipende. Alcuni commenti a volte sono sgradevoli, soprattutto quando ti mettono le mani addosso... Capita?

Leondrago: vero!

Annalisa: anche a te?

Leondrago: a me sì

Bastoni: sì

Annalisa: ecco, a voi piacerebbe avere qualcuno che vi tocca i capelli?

Bastoni: a me li toccano perché dicono che sono morbidi...(con una faccia perplessa)

cin cian cian: a me non piacerebbe, se li hai lavati la sera prima, il giorno dopo...

Annalisa: quindi non solo i bambini, ma anche le maestre a volte non sono...
Leondrago: ...simpatiche

Annalisa: simpatiche. Cosa hai detto Bastoni? Hai detto razziste?

Bastoni: sì, ho detto che c'è anche chi è razzista... che ti chiama ne*ro...
(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 2)

Aurora: un nostro compagno di classe all'inizio era molto preso in giro, mamma mia... Yassin non riusciva a stare in classe per colpa sua.

Alessio: come per colpa sua?

Moonstar: sì gli creava un po' di problemi diciamo...

fashion blogger: e quindi...

Aurora: però è stato esagerato diciamo... l'ha chiamato n-

Alessio: possiamo anche non dirla

fashion blogger: ne*ro, con la parolaccia

ivonick: ne*ro cacca... Andrea lo chiamava ne*ro cacca

Moonstar: e poi gli prendeva tutto il materiale scolastico...

Aurora: e lui piangeva

Moonstar: e lui piangeva perché ci teneva...

Alessio: lui piangeva e voi cosa facevate?

Moonstar (F): lo dicevamo alla maestra, ma...(faccia sconsolata)

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VA, gruppo 1)

Come abbiamo visto, nei loro dialoghi **i bambini e le bambine chiamano direttamente in causa gli/le insegnanti**, che in alcuni casi finiscono per riprodurre (spesso inconsapevolmente) le gerarchie razziali **con i loro discorsi, i loro silenzi, i loro gesti e le loro omissioni**.

I bambini e le bambine della ricerca-azione hanno mostrato di sapersi fare domande difficili tra di loro e cercare di comprendere, anche senza bisogno di chiedere agli adulti, le ragioni per le quali il razzismo esiste, provando anche a capire di chi sono le principali responsabilità.

1.3.7 Perché il razzismo? Un problema da 'maschi'? Una questione legata ai "bianchi"/agli europei?

In una scuola di Padova, un gruppo di bambine, confrontandosi coi loro compagni sulle loro esperienze quotidiane, si è fatto l'idea che **il razzismo sia soprattutto un "problema dei maschi"**, che si offendono tra loro pensando di essere simpatici.

Neve (bambina): secondo me...io non lo chiamo mai filippino, o Alex srilankese o queste cose qui...io non le uso, perché la può prendere come un'offesa..

Idori (bambino): dipende da come lo dici...se dici marocchino di m... è un'offesa

Fantasia (bambina): è una grande offesa.

Neve (bambina): comunque non lo uso..

Idori (bambino): ma se dici 'ciao filippino!' Così va bene...

Nebbia (bambina, *guardandomi con faccia sconsolata*): una parola, maschi

Annalisa: maschi?

Nebbia (bambina): maschi, è il loro modo.

Annalisa: ah, il loro modo

Nebbia (bambina): sì il loro modo...ciao, marocchino! (*battendo i pugni con Neve*)

Annalisa: quindi se lo dicono solo tra maschi?

Neve (bambina): sì io chiamo... Genny, Mirtillo, Alice... non dico marocchina..

(Fantasia, Neve e Nebbia mimano i saluti con il cinque e con il pugno, dicendo 'o fratello!' e prendendo in giro i ragazzi)

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VB)

In alcuni gruppi, i bambini e le bambine sono stati autonomamente in grado di cogliere che il razzismo è legato a processi storici, politici ed economici (cfr. Cap. 2, in particolare il par. 2). Hanno ricordato la schiavitù e, senza nominarlo esplicitamente, hanno evocato il colonialismo come la causa dell'impoverimento dell'Africa. Hanno riconosciuto le responsabilità dell'Europa "bianca" e in certi casi si sono messi in discussione anche a livello personale, in quanto privilegiati.

Bosne Tatiana: non lo so

Collina cosmica: non ha senso...allora loro, allora gli scuri come dovrebbero chiamare i bianchi? Cioè nel senso gli scuri dovrebbero prendere in giro i bianchi per il colore della pelle... cioè non ha senso...perché allora gli altri cosa dovrebbero dire? **perché i neri e non i bianchi?**

Bosne Tatiana: eh, non è la stessa cosa, tutto è cominciato dalla guerra per la schiavitù dei neri...

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2020, gruppo 2)

Kirito: secondo me è vero che se sei più chiaro, anche se sei solo chiarino, è vero che hai dei vantaggi perché nessuno ti offende così... a caso.

Trinitotoway: sì ma anche se sei ... così...possono offenderti

Kriza: tipo ti possono dire sei color latte!

Annalisa: ma capita che ti dicano «sei color latte»?

Kriza: mmm...no...

Trinitotoway: non è un offesa...cioè per quelli color latte...

Iaia: mmm....

Nemo: le persone pensano che sono bianche e possono...prendere in giro...

Iaia: le persone povere...

Nemo: ma è ricca l'Africa! Non è povera..

Kirito: ...eh, era ricca ma..

Trinitotoway: ...di sabbia...

Annalisa: lei dice era ricca. E ora?

Nemo: ora ce l'hanno i bianchi la ricchezza... perché gliel'hanno presa...

Iaia: più che altro i bianchi se ne sono approfittati ad andare là che loro non erano ... cioè gli europei avevano le armi e quindi è logico...

trinitotoway (M): E voglio dire una cosa... non è una coincidenza che le pedine bianche negli scacchi fanno la prima mossa

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VA)

Bastoni: sì ma anni fa l'Italia non aveva più soldi e andava in Africa, in Francia e Germania e adesso non vuole che altre nazioni vengano qua

Annalisa: avete mai discusso questo in classe?

Bastoni: io a casa

Wraith: in storia

cin cian cian: sì abbiamo fatto 2 parole ma....neanche la maestra era interessata. Noi parlavamo e...(alza le spalle)

Annalisa: non era interessata?

Bastoni: praticamente in storia avevamo scritto un testo che parlava di italiani che erano andati in altre nazioni perché non c'era più cibo e dopo **ho fatto la domanda a mia mamma e gli ho chiesto perché adesso l'Italia allora vuole che vengano altri qui in Italia?**

A: ti ha dato una risposta?

Bastoni: no...

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 2)

Oltre a riflettere sulle radici storiche del razzismo anti-nero e a saper mettere in relazione l'emigrazione italiana con l'immigrazione straniera, le discussioni dei bambini e delle bambine hanno affrontato altre forme di razzismo presenti nella società contemporanea.

1.3.8 I/le bambini/e e l'antiziganismo

All'interno dei focus group è stato possibile osservare sia la riproduzione dell'antiziganismo, come violenta forma di de-umanizzazione di coloro che vengono classificati come "zingari" (in primis rom e sinti), sia la messa in discussione dei rapporti di potere che ne sono all'origine. Con la fatica di chi va contro-corrente, ci sono state bambini e bambine che hanno chiamato in causa un "noi" responsabile delle discriminazioni verso i rom. Ad esempio, in una scuola della periferia di Padova la maestra si era rifiutata di uscire della classe preoccupata dei contenuti della discussione tra bambini/e. Nel momento in cui alcuni bambini parlavano degli

“zingari” come “animali”, era intervenuta in modo severo, pur riproponendo il termine problematico usato dai bambini.

Maestra: Avete iniziato dicendo siamo tutti umani, quindi gli zingari sono umani?

Sam: no, sono animali...

Yuri: no, sono zingari...

Alessio: è importante quello che vi ha detto...forse ha sentito cose gravi?

Maestra: io con gli zingari ci ho anche lavorato quindi so tante cose, ve le direi ma non posso...

Urla di due bambini: rubano gli zingari!

Alessio: C'è altro che volete dire?

Sam: volevamo dire: gli zingari sono diversi o uguali a noi?

Alessio: secondo te?

Sam: secondo me sono uguali ma hanno un carattere diverso.

Yuri: te quando esci lo dici a tua mamma?

Sam: sì

Yuri: e loro non lo dicono proprio...vanno a Mortise senza chiederlo...

Sam: vuoi sentire un episodio che è successo a me. Un sabato c'era anche lui e altri amici. Noi stavamo giocando a calcio alle 2 e c'era un gruppo di zingari che ci voleva picchiare e rubare la palla e noi siamo andati subito a casa mia a dire a mia mamma.

Nada: questo qua si era nascosto sotto...alle scale si nascondeva.

Alessio: è questo che intendi quando dici che hanno un carattere diverso?

Sam: sì

Alessio: Cioè che tipo di carattere?

Sam: tipo provocativo

Giangi: volgare...

Nada: però noi che comportamento abbiamo?

Giangi: bella risposta

(...)

Star: vi ricordate ad Halloween, gli zingari ci avevano dato molte caramelle...

Sam: vero ci facevano scegliere.

Birba: anche io quando ero ad halloween loro ci hanno detto ciao e ci hanno dato tutto le caramelle...

Sam: anche a noi e...tutto il pacco

Star: un giorno io stavo giocando a calcio con un mio amico in un campetto ed è arrivato uno zingaro e mi ha chiesto se poteva giocare e noi l'abbiamo lasciato giocare e abbiamo giocato bene insieme

(Scuola primaria Giovanni XXIII, Padova, marzo 2019)

Nada riesce a fare riflettere i suoi compagni su come vengono trattati i rom e, grazie a **questo intervento che rompe il consenso razzista**, nel corso della discussione emerge che **in realtà le esperienze quotidiane di interazione con i bambini rom non erano state affatto tutte negative**, anzi: avevano ricevuto da bambini rom dei gustosi doni e giocato bene insieme. In altri gruppi discussione, **alcuni/e hanno problematizzato – senza il bisogno dell'intervento di un adulto - il termine “zingari”, insieme agli stereotipi razziali tipici dell'antiziganismo** (non lavorano, rubano i bambini...), facendo emergere l'importanza delle condizioni sociali e riflettendo su come la povertà possa essere la conseguenza delle discriminazioni e dello sfruttamento.

Mork: ma sai cosa vuol dire rom?

Palermo e Arkoblan: eh, zingari

Palermo: e allora? però non cambia niente.

Emma: Non è rispettoso dire zingari

(...)

Mork: perché non hanno i soldi... sennò non...non sarebbero rom.

Palermo: ma mi fate parlare? cioè magari son loro che non vogliono lavorare (...)

Mork: ma se avessero i soldi non credo che si mettono in un camper che non funziona neanche, senza il cibo e così. Se avessero i soldi si comprerebbero...

Palermo: magari ce l'hanno il cibo.

Emma: ma se avessero il cibo, l'acqua e i soldi non sarebbero zingari come dite....dicono che sono diversi, inferiori e non li fanno neanche lavorare ma magari li fanno tipo portare... magari li fanno portare non so la legna e poi gli danno 1 euro, 2 euro quando per un giorno intero hanno portato sacchi di legna.

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo 1)

Violet: secondo me a lui non piacerebbe perché tutti lo accuserebbero per cose che non sono vere però cioè...

Gaia: quali sono le cose non vere?

Violet: secondo me dicono che rubano i bambini e invece non è vero

Sfera e continua: **non è vero?**

Fek-gian elite 45: mio padre è carabiniere e sai quanti ne ha arrestati

Sfera e continua: ma anche gli italiani vengono arrestati

Fek-gian elite 45: sì ma di più loro. Tuo padre è carabiniere?! (chiedendolo a Sfera e continua) allora stattenne zitto

Gaia: avete mai conosciuto qualche bambino rom? A scuola anche magari....

Fek-gian elite 45: non lo vorrei

Gaia: non lo vorresti?

Sfera e continua: lui (Fek-gian elite 45) si mette contro

Pandoro rosso: eravamo insieme quel giorno quando lui (Fek-gian elite 45) l'ha picchiato

Gaia: chi ha picchiato?

Pandoro rosso: uno zingaro

Sfera e continua: lui adesso si sta mettendo contro i rom perché non gli piacciono

Fek-gian elite 45: eh (annuisce con la testa)

Sfera e continua: allora dimmi il perché

Fek-gian elite 45: perché rubano uno, perché fanno le rapine due...

Gaia: qualcun'altro che vuole dire qualcosa?

Violet: io l'ho già detto

Gaia: hai detto cosa?

Violet: che secondo me vengono accusati di cose che cioè... alcuni lo fanno però a volte anche gli italiani fanno cose che non dovrebbero fare, anche i rom...

Gemma0473: un rom potrebbe essere anche simpatico

Fek-gian elite 45: seeeeeeehhh

(...)

Sfera e continua: avrei una domanda a Fek-gian elite 45. Se tu saresti uno rom come ti sentiresti?

Fek-gian elite 45: **male, male**

Sfera e continua: aspetta io sono te e ti dico: «non mi piacciono i rom, li odio». Tu come ti sentiresti?

Fek-gian elite 45: **hai ragione**

Sfera e continua: come ti sentiresti? Io mi sentirei male

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2020, gruppo 1)

Sfera e continua **non si rassegna all'odio verso i rom** e riesce a far vacillare le certezze del compagno che nella discussione si era accreditato come esperto di "zingari" in quanto figlio di un carabiniere e non aveva dato retta alle sue compagne che avevano provato a dare altri punti di vista e argomentare contro gli stereotipi anti-zigani (non solo i rom rubano; vengono accusati anche quando non rubano; ci sono rom simpatici). Sfera e continua **mette in primo piano l'aspetto emozionale e la capacità di identificarsi tra esseri umani. E se tu fossi l'altro?** E se io fossi te con il tuo odio? Alla fine, si trovano d'accordo: **l'odio fa stare male**.

Prendere posizione contro il razzismo, in particolare contro l'antiziganismo, spesso appare difficile ai bambini e alle bambine perché per loro significa essere visti/e male, venire criticati/e e rischiare di perdere qualche amico/a.

Masashi kaku: se uno sta vicino a un rom la gente ti guarda male come se fossi... solo che....

Emma: poi tipo dicono che tipo ammazzano, dicono delle cose assurde...

Palermo: ...che si drogano, che sparano...

Emma: ...però te lo ripetono, te lo ripetono, te lo ripetono e quindi ci credi!

Masashi kaku: ha paura la gente di accoglierli perché ha paura che la gente, tipo un bianco accoglie un rom allora un altro bianco dice: eh ma questo qua!

Emma: tipo il suo migliore amico (di Masashi Kaku, NdR) diceva: **no io non gioco più con te perché giochi un rom!**

Masashi kaku: un bianco che l'ha accolto ha paura perché **potrebbe anche perdere gli amici** (...)

Palermo: se magari la penso diversamente dagli altri, inizierebbero sempre a criticarmi

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo1)

1.3.9 I/le bambini/e e l'antisemitismo

Per quanto riguarda **l'antisemitismo**, i bambini e le bambine ne hanno parlato solo in alcune scuole, principalmente a proposito del **giorno della memoria**; nelle discussioni, **le responsabilità italiane nelle persecuzioni e nello sterminio degli ebrei sono state riconosciute solo dopo qualche rilancio della facilitatrice**. Inoltre, dalle parole di alcuni bambini **sono emersi alcuni fantasmi dell' "archivio anti-ebraico"** (Levi Sullam 2008), in cui le vittime venivano immaginate così ricche e potenti da intimidire i tedeschi e pure Hitler.

Sio: Hitler era una persona che credeva che gli ebrei fossero un popolo che non doveva esistere

Mingo: perché?

Sio: esatto, perché? Ha cominciato a rapire ebrei e a portarli in campi di concentramento con dei vagoncini piccolissimi dove mettevano 200 persone

Mingo: non è vero, perché gli ebrei erano più potenti e Hitler aveva paura...

Annalisa: più potenti di chi?

Sio: ma gli ebrei sono un po'...una religione...

Mingo: sì ma erano più potenti... è vero, lo ha studiato mia sorella a scuola

Annalisa: cerca di farci capire meglio...più potenti di chi?

Sio: eh, più potenti di chi? Non avevano mica un esercito?

Mingo: tipo erano ricchi...una roba del genere

Sio: no

Mingo: sì, invece. E i tedeschi avevano paura ...

Sio: i tedeschi avevano paura e li hanno uccisi

(prosegue la discussione sulle nefandezze dei tedeschi)

Annalisa: scusate, ma gli italiani dove sono in questa storia?

Anonimo: ah, gli italiani erano con i tedeschi, è vero!

Annalisa: e quindi? Hanno partecipato a questa storia?

Anonimo: sì

Dragonsplataro: oddio, che cattivi che siamo....

Annalisa: oggi è la giornata della memoria, ne avete parlato?

Sio: sì ma i nazisti non esistono più, esistono solo i razzisti

Anonimo: sì contro gli ebrei no, ma contro i neri sì

Mingo: Mario Balotelli?

Dragonsplataro: Coulibaly!

Sio: Allora anche Lukaku

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 1)

In qualche caso, **i bambini e le bambine hanno riflettuto sul fatto che il nazismo e il fascismo non sono passati del tutto**. Ad esempio, hanno raccontato di episodi in cui ebrei e antifascisti si trovano ancora oggi ad essere minacciati, non solo a parole, e hanno evocato anche il terrorismo dei suprematisti bianchi.

Kyloo Ren : ieri sulla casa della famiglia di un partigiano hanno scritto il grido di vittoria di Hitler e poi hanno scritto ti odio partigiano....e poi...su un'altra hanno scritto altre cose...

Alessio: bella vigliaccata. Ma chi sono questi partigiani?

Kyloo Ren : quelli schierati contro Hitler quando gli alleati hanno vinto

Alessio: contro Hitler e contro il fascismo....

Kyloo Ren: sì, contro Mussolini...e contro alcuni italiani...

(Alessio riassume cosa è accaduto dopo l'8 settembre del 1943 e menziona i soldati che si erano rifiutati di arruolarsi nella Repubblica di Salò)

Kyloo Ren : bravi i disertori. Anche Star Wars racconta la storia di alcuni disertori. Che erano ribelli.

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VA, gruppo 2)

Alessio: questo sta succedendo oggi?

Aurora: no

Moonstar: no, cioè sì, ma un po' meno...

Aurora: Cioè stava succedendo, ho sentito ieri che hanno trovato un biglietto davanti a una casa di un'ebrea da un tedesco e c'era scritto... cose d'odio

Swag: oppure su una porta qui in Italia degli antifascisti c'era un divieto...oppure c'era scritto non possono entrare gli ebrei con la stella. Oppure c'era un razzista che nella cantina teneva le armi...

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VA, gruppo 1)

1.3.10 I/le bambini/e e l'islamofobia

I bambini e le bambine hanno preso in considerazione anche la violenza terrorista e si sono identificati con quei cittadini e quelle cittadine razzializzati/e che in diverse parti del mondo si trovano a convivere con la paura di essere aggrediti/e da chi si sente superiore e li deumanizza. Ad esempio, hanno citato l'attentato islamofobo avvenuto in Nuova Zelanda nel 2019, che ha causato la morte di 50 musulmani/e durante la preghiera in una moschea. Il terrorista Brenton Tarrant si era formato e affiliato a network neofascisti internazionali. Discutendo sulla violenza contro i musulmani e le musulmane, due bambini di origine marocchina hanno poi ricordato ai compagni e alle compagne un esempio delle tante (micro)aggressioni quotidiane subite dalle donne velate in Italia.

Nuri: c'è da aver paura ad essere musulmano dopo quello che è successo

Alessio: cosa è successo?

Nuri: che in Australia un terrorista ha ucciso...

Gessy: Nuova Zelanda, vabbè vicino

(...)

Nuri: è successo un'altra volta che... due settimane fa su un autobus c'erano due musulmane e poi c'era uno che era entrato nell'autobus e gli ha tolto tutto il velo e... poi l'hanno denunciato. Perché non si era spostata, diceva lui.

Jallo: perché ha detto tipo non hai paura di spostarti ma hai paura a toglierti il velo e dopo ha iniziato a picchiare... e lei ha detto che non ho fatto niente e gli altri dicevano che beveva birra...e alla fine l'autista ha detto che non è vero

Alessio: e come l'avete saputo questo?

Nuri: a me... me l'ha detto mia mamma perché c'era un'amica

Jallo: visto da internet

Mars: ...dove? In nuova Zelanda? ...

Mir: ...no a Torino...

(...)

Kevin: penso che è brutto fare qualcosa a qualcuno che è innocente

Jessy: vero

(Scuola primaria Giovanni XXIII, Padova, marzo 2019)

L'**islamofobia** è emersa anche a proposito della supposta intrinseca misoginia dell'islam (cfr. Cap 3). Inizialmente, una bambina di origine rumena ha raccontato un episodio di vita familiare, mettendo in luce la paura appresa dal compagno della madre **contro i musulmani** **“che vogliono uccidere tutti i cristiani”** e che **“picchiano le donne”**. La bambina ha riferito che questa paura e queste **convinzioni** erano **supportate dalla tv**.

Tuttavia, grazie alla presenza di un bambino musulmano e di alcune sue compagne che si sono alleate con lui, il dialogo tra bambini/e ha mostrato come la violenza sulle donne sia trasversale a fedi e nazionalità e sia un problema maschile, di quegli uomini che “si sentono superiori”.

Juliana: Il compagno di mia mamma ha preso, non so come si chiama, ma io la chiamo bibbia musulmana
 Annalisa: il Corano
 Juliana: e ha letto delle cose brutte sui cristiani
 Annalisa: ma lui è musulmano?
 Juliana: no, però siccome tutti parlavano di questo...ha deciso di prenderlo, anche lui però dopo l'ha buttato... e ha letto qualcosa sui cristiani che dovrebbero ucciderli tutti...
 Annalisa: c'è qualche musulmano qui?
 Donalds queen: sì, lui
 Tommy kebab: io!
 Annalisa: e tu che ne pensi di quello che ha detto la tua compagna?
 Tommy kebab: non è così...
 Donalds queen: quando leggi le cose degli altri non è che le capisci subito...
 (un po' di confusione, le voci si sovrappongono)
 Juliana: alcune volte alla tv c'è un musulmano che picchia le donne e i miei genitori mi dicono sempre di stare attenta e di non mettermi mai con un musulmano, perché non si sa mai cosa può succedere
 mortifero: cosa può succedere secondo te?
 Annalisa: secondo voi la violenza sulle donne la fanno solo i musulmani?
 Donalds queen e giada di giada: **no la fanno tutti!**
 A.T.: la fanno anche i rumeni (*guardando Juliana*)
 Annalisa: e italiani?
 A.T.: sì perché i maschi vogliono essere rispettati
 Annalisa: rispettati?
 Juliana: sì, non so perché, però si vogliono credere più...superiori delle donne quindi ... vogliono essere rispettati anche da...dai bambini
 Annalisa: se si sentono superiori, è una questione di rispetto?
 Tommy kebab: solo quelli cattivi lo fanno...!
 Juliana: dopo che ti sposi con loro diventano aggressivi ho sentito. Prima fanno i gentili...
 Annalisa: gli uomini in generale?
 Donalds queen: non tutti gli uomini e lui (*rivolta a Tommy kebab*) sta dicendo non tutti i musulmani
 Giada di giada: dove abito io c'è un uomo, non è musulmano, eh, che la sua donna fa di tutto, cioè, però...comunque lui non ci riesce, anche se lei fa di tutto, anche una piccola cosa che non va bene, cioè...finisce male la storia
 (Scuola primaria Forcellini, Padova, marzo 2019, gruppo 2)

Nella discussione dei bambini e delle bambine il **sessismo** è stato evocato, ma raramente tematizzato. Sarebbe importante, dunque, ripensare la didattica anche da una prospettiva di genere, creando degli spazi in cui bambini e bambine possano confrontarsi tra pari sulle disuguaglianze di genere, per poi offrire loro strumenti critici e contrastare (anche) gli stereotipi di genere (cfr. Cap. 6).

Come vedremo (Cap. 2 par 5, Cap. 4, Cap.7), **adottare una prospettiva intersezionale è importante per fare educazione antirazzista**, perché permette di comprendere le interconnessioni tra diversi di tipi di discriminazioni e di lotte. Inoltre, è un antidoto contro l'islamofobia mostrando come non sia ammissibile riprodurre discorsi razzisti in nome dei diritti delle donne.

1.3.11 I/le bambini/e e l'ambivalente sinofilia/sinofobia

In diverse scuole **il tema sui genitori cinesi ha riscosso molto successo**, con sorpresa di qualche bambina sino-italiana che non si era accorta prima di tutto questo interesse (anche in una scuola di Padova con una significativa presenza di bambini/e di origine cinese).

fashion blogger: io ho disegnato... di essere cinese... sarei ricca perché comunque mio papà avrebbe un lavoro bello in Cina, ci darebbe tanti soldi...

Alessio: ti riconosci in questa idea che i cinesi sono più ricchi? (*rivolta a Lina, bimba di origine cinese*)
 (Lina non risponde, fa un'espressione pensosa)

Ivonick: non è che sono più ricchi, è che hanno più tecnologia in Cina... hanno delle cose bellissime
 fashion blogger: in realtà la Cina è divisa in due parti, c'è la parte ricca e quella povera.

Alessio: come fanno a essere più ricchi?

Swag: in realtà sono ricchi perché vendono tante cose a poco prezzo.

Ivonick: hanno più tecnologia e vendono tante cose a poco prezzo...

fashion blogger: tipo wish

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VB, gruppo 1)

La **visione dei cinesi come “ricchi”** è emersa soprattutto in contrapposizione ad un disegno e testo di un bambino che aveva immaginato di essere figlio di genitori immigrati cinesi “sbarcati” in Italia.

Wraith: i cinesi non vengono in Italia col barcone...forse possono venire in crociera

Leondrago: sì, si fanno la vacanza...

Wraith: sì, vanno in Sardegna

Annalisa: turisti cinesi?

Bastoni: sì

Annalisa: altri pensieri?

Banana: lui ha disegnato il cinese con la faccia gialla. Ma in realtà hanno la faccia marroncina.

Annalisa: è un problema forse legato anche alle matite che avete? Ci sono matite più belle e varie che potete usare per cogliere le diverse sfumature della pelle...

Gaia: loro le hanno usate (in alcune scuole le avevamo portate con noi, NdR.)

Annalisa: bene, perché di solito abbiamo pochi colori per disegnare, rispetto ai vari colori della pelle...Non so se vi è mai capitato di fare un autoritratto, è difficile trovare il colore della propria pelle. Ci sono tanti colori. (cenni generali di assenso)

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 2)

Sio: uno non è vero che in Italia sbarcano i cinesi per lavoro e per la guerra, perché in Cina non c'è guerra e lavoro ce n'è anche troppo. Se mai c'era la guerra commerciale con gli americani. Due...non è per forza vero che se i tuoi genitori fossero cinesi tu saresti per forza adottato in Italia...

Dragonsplataro: non lo so...

Sio: eh, se scrivi cose a caso...

Dreams: secondo me i cinesi hanno un carattere diverso, è come se tutto girasse intorno a loro cioè...

Annalisa: ma come ti sei fatta questa idea?

Dreams: perché ho conosciuto la Michelle che era un po' gentile ma... andava per conto suo...

Fantasy Mix: lei si credeva la reginetta...

Annalisa: in questa scuola?

Dragonsplataro: sì qui in classe, avevamo due bambine cinesi ma sono andate via...

Annalisa: dove?

Dreams: sono andate tutte e due alla scuola inglese

(..)

Snee: lei doveva imparare inglese italiano e cinese...

Mingo: e poi non ascoltava quasi mai ...se la maestra diceva portami il libretto o Sali le scale... lei rimaneva così...

Annalisa: forse non capiva tutto quello che dicevano?

Mingo: no, capiva, capiva, non sapeva parlare ma capiva...

Anonimo: capiva

Sio: lei faceva finta di non capire...

(Scuola primaria Forcellini, Padova, gennaio 2020, gruppo 1)

Nella stessa scuola, altre bambine hanno interpretato il cambio scolastico delle bambine di origine cinese, non come un tradimento di classe per andare nella “scuola privata dei ricchi” (così viene considerata la scuola inglese di Padova, specialmente tra i bambini e le bambine della primaria Forcellini che hanno le sedi delle due scuole molto vicine), ma come l'esito di una difficoltà non solo linguistica ma soprattutto relazionale coi compagni, dovuta al fatto di essere state inserite in una classe inferiore alla loro età (dopo l'arrivo in Italia dalla Cina).

Juliana: io mi sentivo male, perché ad un tratto vedevo gli altri che si divertivano però io mi sentivo male...cioè...è come se lo facessero a me

giada di giada: fra femmine certe vuole ci escludiamo ed è un gioco che va avanti da tantissimo tempo e non è una cosa molto bella perché ci siamo passate tutte da questo sentiero, cioè...

Donalds queen: Sentiero?

A.T: Basta, è un modo di dire però...

Donalds queen: se vedo qualcuno che è stato escluso... la Yan però non è stata esclusa lei non vuole giocare..

Juliana:... lei sta sempre da sola ma a volte io vado da lei...

AT: anche io...

Donalds queen. Anche io, anche io vado a sedermi da lei perché certe volte cioè...se voglio stare da sola e voglio parlare con qualcuno che non gioca con gli altri così non è sola tutte le volte

AT: lei non parla la nostra lingua quindi...

Donalds queen: io ho cercato di aiutarla con la lingua scusate...

giada di giada: le uniche volte che sta in compagnia è quando viene giù la re dei ghiacci dall'altra classe e c'è sua cugina

Donalds queen: perché anche lei la vedo molto triste perché si porta dei fogli di carta fa degli origami e poi arriva sua cugina e glieli dà e poi sta con sua cugina

Annalisa: quindi dite che è per la lingua?

giada di giada: secondo me è per l'età perché comunque lei fa giochi diversi da noi dato che è molto più grande...

Juliana: ha 2 anni in più

giada di giada: ha 12 anni, a 12 anni cioè...è una bella differenza perché lei dovrebbe essere alle medie e noi alle elementari.

Donalds queen: e quindi è anche in imbarazzo cioè, in una classe di più piccoli tu sei cioè...la più grande, la più vecchia (sorride) e tipo non vuoi stare con loro perché hai paura dell'imbarazzo.

Juliana: per questo sono andate via

(Scuola primaria Forcellini, marzo 2019 VA gruppo 2)

In una scuola della periferia di Padova (Camin) dove sono presenti diversi bambini/e di origine cinese, invece, le difficoltà relazionali paiono minori e l'apprezzamento della diversità (linguistica) cinese è passata anche per l'apprendimento delle parolacce, come ci hanno mostrato allegramente durante il focus group.

Alessio: davvero avete imparato le parolacce in cinese?

Swag: per esempio sappiamo dire shazi, stupido

Alessio: ooooh

Swag: oppure...

fashion blogger: shabi...

Alessio: adesso lo mettete in imbarazzo... (*rivolto al compagno di origine cinese*)

ivonick: oppure zhutou....

(Ridono e continuano col loro elenco di parolacce in cinese per un paio di minuti)

Alessio: adesso si parla molto di quello che mangiano in Cina?

Swag: sì

Alessio: perché?

Swag: perché c'è il coronavirus e dicono che viene dagli animali..

fashion blogger: dagli esperimenti

ivonick: secondo me sono stati gli americani

fashion blogger: siiiii

Aurora: sarà stato Donald Trampolino...?

(Ridono)

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VB, gruppo 1)

In diversi gruppi discussione, i bambini e le bambine hanno messo in luce come anche in Italia sia presente la **sinofobia** (cfr. Cap. 3), un'ideologia razzista riprodotta anche attraverso la paura e disprezzo verso coloro che sono originari dalla Cina. Tuttavia, **le culture dei pari prodotte dalle loro frequentazioni quotidiane permettono di relativizzare le differenze culturali e riconoscere le trasformazioni avvenute da tempo nella società italiana.**

Gatto: a me non sembrano tanto puliti...

Neve: a me i cinesi hanno fatto sempre paura...

Nebbia (F): mio zio che vive in Cina, ma non è cinese, mi racconta che a tavola è maleducazione non fare i rutti e non mangiare con le mani. E poi al supermercato si va in pigiama...

Idori: anche nelle Filippine si va in ciabatte!

Gatto: vabbè anche io in Sicilia andavo in ciabatte

Non so: ma anche io a Padova!

Neve: a Padova!?

(Scuola primaria Zanibon, Padova, gennaio 2020, VB, Gruppo1)

Mork: io sui muri leggo delle cose non belle contro i cinesi, cioè... gialli e poi delle parolacce... cioè...

Emma: non cose belle

Pixlers: io una cosa bruttissima ho letto che c'era scritto

Gaia: cioè?

Pixlers: ehm... Cina uguale cacca in volgare con musi gialli

Gaia: ok, ma voi ne conoscete?

Palermo: Wen, è il mio migliore amico

Masashi kaku: ma Wen mica è cinese

Palermo: sì che è cinese, ha origini cinesi

Masashi kaku: sì vabbè ma c'ha la nonna cinese cioè...è italiano

Palermo: **anche**

(Scuola primaria Fortuzzi, Bologna, novembre 2019, gruppo 1)

Questa capacità dei bambini e delle bambine di riconoscere le **pluri-appartenenze** è una risorsa preziosa da valorizzare in chiave educativa anti-razzista. Di fronte al razzismo istituzionale che rende i figli delle migrazioni “stranieri nel loro paese” (a causa di una legge sulla cittadinanza basata ancora prevalentemente sullo *ius sanguinis*) riconoscere **l'italianità** (di fatto, prima che di diritto) di chi è nato e/o cresciuto in Italia è importante per tessere alleanze nella società civile e continuare a chiedere di riformare la legge n. 91 del 1992, che discrimina ormai più di un milione di persone.

1.3.12 Che fare contro il razzismo?

I bambini e le bambine hanno provato a darsi delle risposte da soli su cosa fare di fronte al razzismo. In qualche gruppo discussione, è emersa l'idea che **diventare ricchi e/o famosi** potesse essere una soluzione se si fa parte di un gruppo discriminato.

Bosne Tatiana: ma per esempio Bolt era nero?

Xxampi: era? È ancora vivo

Collina cosmica: ma lo prendevano in giro infatti all'inizio, quando è diventato l'uomo più veloce del mondo no

Gaia: quindi cosa volete dire? diventando famosi non si è più neri? non si è più presi in giro?

Bosne Tatiana: no, però comunque se per esempio tu puoi controbattere quelli che ti prendono in giro dicendo altre cose

(Scuola primaria Silvani, Bologna, dicembre 2020, gruppo 2)

D'altra parte, a partire dai rilanci del/le facilitatore/facilitatrici i bambini e le bambine si sono interrogati/e su come si diventa (o meno) ricchi e in alcuni casi è emerso **il legame tra discriminazioni razziali e disuguaglianze economiche**.

Alessio: dici che così ti apprezzano di più...cioè apprezzano il fatto che hai più soldi?

Cat: sì

Kyloo Ren: money money money money

Alessio: È più facile in Italia diventare ricco se sei bianco o la ricchezza è accessibile a tutti?

Bugha: Sì, a tutti

Kyloo Ren: No. Mica tanto accessibile a tutti!

Bugha: Se uno lavora può fare quello che vuole, diventare quello che vuole

Kyloo Ren: Non è vero, per la discriminazione...

Alessio: Da dove nasce questa discriminazione?

Kyloo Ren : Dal fatto che sei nero, io sono bianco e sono migliore di te.

(...)

Cristallina (F): no. Non è giusto che uno è ricco e uno è povero.

Alessio: E che si può fare? Si può fare qualcosa contro questa ingiustizia?

Bugha (M): Prendere i soldi ai ricchi e darli ai poveri

Kyloo Ren : Robin Hood!

Cristallina (F): forse avere un lavoro più ricco in cui guadagni di più. Perché se lavori di più guadagni di più, no?

Bugha (M): però la maggior parte dei ricchi i soldi se li sono meritati...tipo lavorando.

Cristallina (F): alcuni li vanno a rubare però, i ricchi sono ricchi non solo col lavoro...

(Scuola primaria Ferrari, Padova, gennaio 2020, VB, gruppo1)

I bambini e le bambine hanno riflettuto su ricchezza e povertà, hanno posizioni diverse; nella discussione si oscilla tra chi si fa sostenitore della meritocrazia e chi immagina modi (più o meno leciti) per redistribuire la ricchezza in modo più equo. In un gruppo in particolare, è emersa una forte **critica verso “la ricchezza esagerata”, non solo in Italia, ma a livello globale, anche nei paesi di origine dei genitori di alcuni di loro.**

AT: quelli più ricchi dovrebbero pensare ai più poveri e non pensare solo alle macchine e alle case, cioè anche in Africa potrebbero fare più case e più scuole

Donalds queen: Che te ne fai poi di tutte quelle macchine, cioè vai a lavoro e poi la parcheggi e prendi un'altra...

AT: tipo nel mio paese ci sono tanti poveri e i ricchi pensano solo alle cose

Juliana: e poi cosa se ne fanno di tutti quei soldi?!!

giada di giada: e le montagne di soldi a casa...

AT: non ha senso!!!

(Scuola primaria Forcellini, Padova, marzo 2019 VA gruppo 2)

Riflettendo sul che fare (contro le disuguaglianze economiche e contro il razzismo), in diversi gruppi è emersa la **necessità di essere più critici verso i messaggi che passano in televisione e su internet**. Alcuni hanno inoltre espresso posizioni molto critiche verso quei **politici che fanno finta di difendere i poveri**, ce l'hanno con gli immigrati e in realtà “pensano solo ai soldi”.

Alcuni si sono domandati se e come è possibile **fare cambiare idea a chi pensa che gli immigrati siano dei nemici**, prima di tutto ai politici, ma poi anche alle persone “che pensano come loro”. Alcuni hanno sostenuto che più che parlare, alla fine per cambiare idea bisogna fare stare insieme persone diverse a lavorare, abitare, divertirsi, passare del tempo...Altri bambini (specialmente figli e figlie delle migrazioni) hanno detto che stare insieme spesso non basta e di avere poca fiducia che le cose andranno meglio; un bambino afrodiscendente ha pure detto che “se continua così” si immagina di dover andarsene dall'Italia, anche se è il suo paese.

I bambini e le bambine della ricerca-azione si sono pure interrogati sul che fare se le loro maestre e i loro maestri “non dicono e non fanno niente” contro il razzismo. C'è chi, anche su suggerimento dei genitori, sostiene che l'unico modo sia **imparare a difendersi da soli**, anche con la violenza se necessario.

In questo libro proveremo a fornire spunti di educazione civica per **immaginare risposte collettive** e non violente per contrastare il razzismo e lottare contro le disuguaglianze (Cap. 2).

1.4 Il confronto con gli/le insegnanti

Il percorso di ricerca-azione ha offerto l'opportunità sia di registrare contributi da parte di intellettuali ed attivisti già attivi in ambito educativo, sia di riflettere sui loro contributi e di verificarne le implicazioni con insegnanti, in particolare di scuola primaria attraverso conversazioni di gruppo, on line. **La riflessione con gli insegnanti si è concentrata soprattutto su tre alterità: ebrei, musulmani e, in primo luogo, rom e sinti.**

A conferma dei marcati tratti discriminazione che colpiscono famiglie e allievi rom e sinti nel contesto del grave antiziganismo italiano, **gli insegnanti hanno condiviso numerosi elementi di riflessione a proposito di come sia i media, sia gli atteggiamenti familiari fomentino un atteggiamento di rifiuto e discriminazione nei confronti di rom e sinti.** Per O.:

“Nella mia esperienza scolastica il pregiudizio contro i rom, detti zingari, è quello più forte e sentito. La paura è il sentimento maggiormente rilevante, perché vengono associati alla criminalità, alla violenza. Ed è generalizzato l'uso da parte degli adulti di utilizzare per farsi ubbidire, al posto del lupo cattivo, a cui forse i bambini non credono più, l'immagine della zingara che ruba i bambini nascondendoli sotto la sua ampia gonna. Questo "strumento educativo" è più credibile agli occhi dei bambini e delle bambine in quanto poggia su quella paura del 'diverso' in generale che sta popolando le nostre classi e la nostra società”.

Si tratta di fenomeno sociale – ma anche psicologico e culturale – che “costruisce” gli “zingari” in chiave di pregiudizi negativi, “oggetto” di violenza indiretta e diretta. Come declinare questa sensibilità in chiave educativa con bambini fra i sei e i dieci anni? **Per G. si tratta innanzitutto di ascoltare le posizioni ed i sentimenti di chi, fra i bambini viene identificato come “zingaro”** e di pensare sia a medio e lungo termine, sia in chiave di esplicitazione ed analisi delle cornici e premesse implicite che vengono percepite in classe:

“Il gioco è tra mimetismo e orgoglio: rispetto a queste due possibili declinazioni - che un bambino o bambina può produrre - diventa fondamentale il ruolo dei docenti e degli esempi e dell'immaginario che riescono ad immettere nella classe, in modo da facilitare un'uscita dal mimetismo e un rispecchiamento positivo di questa parte di identità. Questo diventa cruciale quando sono presenti bambini sinti o rom in classe. Ma anche in assenza si dovrebbe lavorare per fornire questi modelli che contraddicano gli stereotipi: mi ricordo che da noi aveva colpito molto un noto calciatore di serie A sinto: aveva gettato una luce completamente diversa sul tema e sul modo di osservarlo da parte dei bambini. Bisogna insomma preparare kit di esemplificazioni che spariglino gli stereotipi”.

Questo approccio viene ritenuto valido anche riguardo ad altri tipi di discriminazioni e sulle questioni di genere. **“Sparigliare le carte”** sembra rispondere a quella che l'antropologo Leonardo Piasere (2015 p.6) chiama “caccia ai fantasmi e alle allucinazioni”, un antiziganismo che mira a produrre

“capri espiatori materiali, tangibili, fatti di carne e di ossa: a seconda del luogo e del tempo, capri espiatori dell'antiziganismo sono stati o sono persone che si dicono rom, sinti, manuș, calon, travellers, romaničel ecc., ma a volte anche persone che non si dicono niente e che sono individuate come “zingari” per certi loro comportamenti ritenuti tipici degli zingari, appunto. (...) Essendo gli zingari uno stereotipo collettivo peculiare, le idee che lo costituiscono sono in parte peculiari. Per esempio, uno studio psico-sociale pubblicato nel 2011 in Italia ha mostrato che sia romeni che rom ispirano un sentimento di minaccia, un senso di insicurezza, di inquietudine e di paura, ma per quel che riguarda i rom la valutazione è più pesante e negativa, attribuita soprattutto al fatto che essi vivrebbero in promiscuità con gli animali. D'altra parte, il giudizio negativo sui romeni è spesso una proiezione derivante dal giudizio estremamente negativo che viene assegnato ai rom romeni. Se abbiamo dovuto aspettare il 2012 perché un'équipe di studiosi ne dimostrasse scientificamente l'esistenza con tanto di analisi psico-sociale, analisi fattoriale ecc., come d'altra parte abbiamo dovuto aspettare questi ultimi anni per approfondire la memoria del genocidio zingaro ad opera dei nazisti, è perché l'antiziganismo è stato finora un fenomeno che si è mantenuto nascosto nelle pieghe delle coscienze collettive europee”.

A questo proposito, alcune insegnanti si sono dette d'accordo con G. sul **valore dell'istruzione come strumento di riscatto sociale** e sulla necessità che:

“anche che all'interno delle classi si condividesse in più occasioni gli aspetti di questa cultura. Sarebbero utili corsi di formazione per gli insegnanti. Occorre continuare a raccontare anche lo sterminio di rom e sinti quando si parla dei campi di concentramento: i libri di testo citano per lo più ebrei, e persone con disabilità”.

Questa attenzione va nella direzione del ri-contestualizzare adeguatamente temi e nodi didattici delle discipline umanistiche. Per esempio, **è presente la volontà di articolare la riflessione sull'Olocausto con un riconoscimento di tutti i gruppi allora colpiti perché ritenuti “indesiderabili”, pur con difficoltà a trovare le parole per dar forma ad una cornice storica più ampia ed approfondita nel riconoscere chi è stato perseguitato dai criminali del nazi-fascismo.** È assente, per esempio, qualsiasi riferimento al Samudaripen (o, in alcune parti d'Europa, Porrajmos), il genocidio di oltre 500.000 mila persone rom e sinti, uccise dai nazifascisti durante la seconda guerra mondiale. Va ricordato che il 5 ottobre 2018 è stato inaugurato il monumento al Samudaripen, una statua scolpita da Tonino Santeusano in pietra della Majella e posta a Lanciano presso il Parco delle Memorie, dedicato a ricordare le vittime dell'odio razziale dei nazifascisti proprio di fronte a Villa Sorge (campo di internamento per sole donne ebrei durante la Seconda guerra mondiale) dove già era stata posta una targa in memoria della Shoah. La scultura guarda la montagna

abruzzese, allora rifugio di numerose famiglie rom e sinti e di partigiani: una donna regge in braccio un bambino mentre fugge, liberandosi dal filo spinato che la imprigionava. Affissa al monumento è una targa con la poesia "Auschwitz" di Santino Spinelli in lingua romaní, italiana ed inglese (incisa anche sul Memorial di Berlino, inaugurato nel 2012).

La percezione di non possedere una sufficiente preparazione al lavoro con alunni rom/sinti emerge anche nelle indagini nazionali nella misura di quattro insegnanti su cinque: molti insegnanti vedono nella loro scarsa conoscenza della cultura rom/sinta un limite ad un adeguato atteggiamento nel lavoro in aula con questi alunni (Sorani, 2004). Questa percezione mette in evidenza come, accanto all'avere a disposizione strumenti didattici e alla capacità di elaborarli, siano importanti per gli insegnanti conoscenze e strumenti critici di decostruzione di un approccio ancora dominante, anche nella pubblica amministrazione, di tipo etnico-culturale. La conversazione ha fatto emergere un orientamento a "parlare in classe delle caratteristiche e tradizioni della cultura sinta così come facciamo, ad esempio, per altre culture". Ciò non si realizza perché spesso l'insegnante dice di non sentirsi sufficientemente competente in materia, ritenendola già ben definita: "è un po' come nascondere/negare che i bambini sinti possano avere una loro precisa identità. Manca nella scuola il raccontare la loro cultura". Questo atteggiamento di ricerca delle caratteristiche "essenziali" di un gruppo "altro" viene messo in relazione con il tentativo di riconoscere posizioni e auto-narrazioni di chi è soggetto a discriminazioni, anche da parte di colleghi. Come dice P.:

"Forse, se iniziamo a narrare qualche stereotipo riusciamo, forse, ad abbassarlo. Spesso il pregiudizio più grande verso i sinti è proprio quello dei docenti nei confronti di questa cultura. Alcuni docenti non adottano le stesse 'accortezze' nei loro confronti rispetto a quanto facciano verso gli altri bambini".

Il rischio è di essenzializzare aspetti esotici ("Si potrebbe cominciare a far ascoltare alcuni brani musicali straordinari") accanto a comportamenti considerati dagli insegnanti non consoni alla frequenza scolastica, come già rilevato da autrici come Persico e Sarcinelli (2017):

"Secondo gli insegnanti, infatti, comportamenti come la scarsa motivazione allo studio, lo scarso appoggio delle famiglie all'attività scolastica, la scarsità di igiene degli alunni (...) ed altri elementi ancora, sono propri della cultura rom/sinta. Buona parte di essi sostiene, infatti, che è la cultura rom/sinta 'che spinge al rifiuto delle nostre regole e quindi della scuola', sottolineando, ma solo in alcuni rari ed isolati casi, che queste difficoltà sono accentuate là dove l'insegnante è una donna, 'figura tradizionalmente inferiore nella cultura rom'".

Questi rischi di essenzializzazione sono evidenti anche nei riguardi di chi si professa musulmano o viene ricondotto all'islam. Ha un ruolo rilevante in questo ambito, da parte degli insegnanti italiani, la dimensione di genere. P. formula un'ipotesi e pone alcune domande a riguardo:

"Penso che sarebbe utile avere una rappresentazione della islamofobia da un punto di vista di genere. Cioè qual è il vissuto di bambine, bambini, ragazze e ragazzi rispetto al genere nella relazione con la loro provenienza? E dall'altro lato, l'islamofobia ha una connotazione di genere perciò differente a seconda che il soggetto discriminato sia donna o uomo? Quali sono gli elementi su cui si basano i pregiudizi rispetto ai due generi? Perché secondo me c'è una grande differenza che varrebbe la pena di analizzare".

Per P., affrontare le discriminazioni culturali in questo ambito

"fa pensare all'importanza del raccontare storie per la costruzione e conferma della propria identità: il velo come conferma di un'identità. In classe dovremmo iniziare a raccontare tante storie per dare la possibilità a ciascun bambino di ritrovarsi in qualcuna di esse".

Per Ma., in questo ambito, è importante aprire uno spazio di riflessione fra docenti per:

"prendere consapevolezza su come sono attivi i meccanismi proiettivi soprattutto degli insegnanti. Costruire una nuova identità parte dal presupposto di fare innanzitutto un bagno di umiltà e abbandonare una supposta saccenza che ostentano molti insegnanti. Quanti di noi insegnanti si sono interrogati sul razzismo che aleggia in ciascuno di noi?"

La riflessione investe, dunque, **"cosa" si fa a scuola insieme a "come" lo si fa**. Mo. Lo dice esplicitamente sottolineando:

"come sia importante l'approccio, prestare attenzione al paternalismo e al mettere in mostra i bambini quando non lo vogliono". Diverso è, invece, dar vita a spazi laboratoriali in cui siano i bambini a poter prendere l'iniziativa se e quando lo desiderano: "Ho lavorato con l'associazione Arabook manipolando le lettere arabe e leggendo libri bilingue, i bambini di origine bengalese sapevano riconoscerle, è stato un momento di valorizzazione dei saperi".

Spesso, la prima idea di "intervento" riguarda l'organizzazione di spazi conviviali. Per Ge., questi spazi offrono un terreno di potenziale trasformazione in chiave transgenerazionale:

“In genere i bambini si percepiscono come bambini; più spesso le discriminazioni vengono dagli adulti, quindi, secondo me è importante lavorare anche sulle famiglie che compongono la classe, creando occasioni di incontro e di partecipazione attiva nella vita della scuola”.

Un rischio è che, dopo aver identificato la necessità di “confronto attivo e cittadinanza condivisa” si riferiscano questi processi in modo preponderante ai soli “spazi di festa, in cui condividere il quotidiano di ognuno: magari partendo da un cibo da condividere” (F.). Di fatto, rispetto a tematiche e interazioni sociali “scomode”, questi momenti vengono vissuti come piacevoli e gestibili proprio quando mettono al centro le pietanze “tipiche”: “ricordo che è stato un bel momento di integrazione una festa in cui le famiglie degli alunni stranieri portavano un piatto tipico del loro paese”.

Ascoltare l'intervista con Marwa Mahmoud ha suscitato una riflessione nata da un possibile rispecchiamento. Colpisce l'esplicitazione della potenziale distanza fra un'identità anagrafica e familiare e l'immaginario collettivo, per esempio nei confronti dell'Egitto, molto legato a monumenti come le piramidi e alla storia antica. G. riflette sulla portata pedagogica di un possibile capovolgimento, cioè su come verrebbe vissuta, a parti capovolte, una curiosità espressa da parte di persone egiziane riguardo ad un'identità italiana intesa come “etrusca”:

“A noi potrebbero chiedere degli etruschi? Sull'islam la mia impressione (che probabilmente proviene prima di tutto da uno sguardo riflessivo) è che gli italiani medi, insegnanti compresi, sono ignorantissimi, privi di riferimenti di conoscenza della cultura e quindi privi di strumenti per stare nelle situazioni con padronanza e per muoversi all'interno di esse. Se vogliamo fare da registi di un incontro dovremmo sapere di più. Poi ci ‘salviamo’ sul versante della relazione e dei diritti, della garanzia di uguaglianza, ma almeno nel mio caso è un'azione che mi viene da pensare spesso faccio un po' alla cieca”.

Il dubbio su quali argomenti possano favorire processi decostruttivi e riflessivi attraversa anche l'analisi di quel che si sta facendo a scuola e di quel che si potrebbe fare in relazione ai pregiudizi nei confronti degli ebrei, condizione che alcune insegnanti definiscono un “dramma, non so se riusciremo a farlo capire fino in fondo”. Anche in questo caso, si suggerisce che uno strumento immediatamente a disposizione ed efficace anche in chiave affettiva sia la musica: “Musica ce n'è un sacco! Bisogna saperla interpretare, comprenderne il significato mediato dal linguaggio musicale”. Per F., un'opportunità viene offerta dalla narrazione dei “giusti” e di vicende storiche vicine nel tempo.

“Nel raccontare i giusti si potrebbe parlare di Bartali che salvò circa ottocento ebrei grazie ai suoi pericolosi viaggi in bicicletta allo scopo di ottenere documenti falsi; inoltre, si potrebbe mostrare il film” Questo spunto viene messo in relazione con l'idea di offrire “una selezione accurata di brani musicali, ricette e biografie”, considerati “fili conduttori da valorizzare in tutte le etnie”.

Non tutti sono d'accordo. Per G. è indispensabile la consapevolezza di come si sia venuta costruendo la narrazione dell'identità nazionale italiana in chiave di “brava gente” e di come tale presupposto andrebbe messo in crisi:

Per me la valorizzazione dei giusti nella comunicazione pubblica e la forza dello stereotipo degli italiani brava gente si tengono insieme. C'è bisogno sociale di favole come quella di Bartali, ma per me non aiutano, moralizzano il passato storico. Credo però che anche nella dinamica scolastica non abbiano un effetto positivo, sono convinto che sia più utile lavorare sui meccanismi che hanno sostenuto la stagione storica dell'antisemitismo in Italia, sufficientemente lontano da non angosciare, ma sufficientemente vicino all'‘essenza’ per così dire del funzionamento del razzismo da risultare utile. Poi c'è la storia che ovviamente fatta così come storia generale se non esce dallo schema non è utile: bisogna passare dalla storia generale alle storie particolari, come quella del popolo ebraico, ma nella scuola attuale è impossibile fino alle superiori”.

Due assi di convergenza sembrano essere l'idea che “bisogna intervenire fin da piccoli” e i contesti locali letti in chiave storica, a partire dalla constatazione che “si possono trarre molti spunti sulla storia degli ebrei in tantissime città italiane; ci sono luoghi carichi di storia da visitare e su cui riflettere”.

Accanto alla possibilità di “leggere” e trarre spunto dalla materialità della storia locale, è stato molto apprezzata la possibilità di poter ascoltare la voce di chi lavora nell'ambito della mediazione culturale, in particolare quando la selezione di alcuni dati ed eventi a scopo didattico viene accompagnata da efficaci registri narrativi. È questo il caso di Shi Yang Shi, scrittore ed attore che ha fatto apprezzare quanto la parola sia “molto importante, soprattutto il modo di porsi nel linguaggio”. Questa constatazione ha portato a riflettere su atteggiamenti che diventano rivelatori, a partire dall'osservazione che, da parte di alcuni insegnanti, “quando si fanno i complimenti ai ragazzi stranieri si esprime, a volte, un razzismo consolidato”. P. ha notato come, proprio nei confronti dei **bambini figli di genitori cinesi** “non ritrovo molto che nelle classi i bambini cinesi vengano etichettati come inferiori rispetto agli italiani; anzi, in alcuni casi, gli insegnanti apprezzano le notevoli capacità logiche matematiche che diversi alunni cinesi mostrano”. Di fatto, è **visibile come convivano**

da parte di insegnanti e compagni nei confronti di questi alunni sia stereotipi che li denigrano, sia che ne danno per scontate doti riguardo allo studio, pur rimanendo evidente e “ben visibile che il gruppetto dei bambini cinesi tende a cercare gli altri compagni cinesi in vari momenti della giornata”. Per G., oltre al focus sulle relazioni fra bambini e dei bambini con gli insegnanti, ascoltare mediatori come Shi Yang Shi

“è utile, ti fa uscire dal giro ristretto tra insegnanti e formatori; forse è proprio quello il vantaggio di avere questi testimoni esterni: sentire la partecipazione e quasi lo scandalo di Shi. Il fatto che queste circolazioni di stereotipi inondino il vissuto dei bambini, spesso nella nostra inconsapevolezza, ci pone nella posizione di considerare che praticamente sono qualcosa di strutturale, che non sparisce ma eventualmente si immerge. Quando non lo vediamo è nascosto, non è inesistente”.

In primo luogo, queste osservazioni rimandano alla necessità di approfondire contenuti e modalità dell’**educazione alla cittadinanza**. Per O.:

“Imparare ad intervenire: combattere l'indifferenza. Questa penso che sia la migliore educazione alla cittadinanza attiva che potremmo fare a scuola, perché serve ai bambini e alle bambine ad interagire nelle relazioni tra loro in tutti i casi di prepotenze, violenze, bullismo, discriminazioni e ingiustizie”.

Sarebbe un errore pensare agli insegnanti solo come educatori o facilitatori di educazione alla cittadinanza e non anche come discenti. Vari insegnanti sono rimasti colpiti dal “fatto che questo lavoro con i bambini dice molto agli adulti e serve soprattutto a loro. **C'è una grave mancanza nella consapevolezza degli adulti**. I bambini più che gli adulti sentono se i loro insegnanti sono razzisti anche se ne parlano: l'importante è come ne parliamo”. Per Ma., anche fra gli insegnanti “il problema è credere che possa esistere qualcuno che si sente superiore a qualcun altro. Purtroppo, ce ne sono e tanti”.

Bibliografia

Alietti A. (a cura di) (2017). *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea*. Milano: Mimesis Edizioni.

Becker H. (2007). *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Christensen P. e James A. (2008). *Childhood diversity and commonality: some methodological insight* in P. Christensen e A. James (eds.). *Research with Children: perspectives and practices* (2nd ed.) New York: Routledge, 156-172.

Corsaro W. (2018). *The Sociology of Childhood*, Fifth Edition. London: Sage

Dolci D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Du Bois W. E., B., (2020). *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli stati Uniti e nel mondo*. Il Bologna: Mulino.

Eldèn S. (2012). “Inviting the messy: Drawing methods and “children voices”. *Childhood*. 20, 66-81.

Francis V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi, I., Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.

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

Frisina A. (2018). L'altro/a razzializzato/a. Un percorso esplorativo tra i bambini della scuola primaria in Veneto in *Discriminazione fra genere e colore*. Lorenzini, S., Cardelli, M., (a cura di). *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: Franco Angeli, 130-156.

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

Gabrielli G. (2015). *Il curriculum “razziale”. La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: Eum.

Holmes R. (1995). *How Children Perceive Race*. Thousand Oaks CA: Sage.

Lyon P. (2002). Materializing the invisible. *Surface Design Journal*, 26(4), 28–33.

Migliarini V. *Rappresentazioni e performance del bravo studente immigrato, L'inclusione scolastica fra assimilazione linguistica e sopravvivenza*. Qcodemag. 7 ottobre 2020. <<https://www.qcodemag.it/indice/interventi/vignette-rappresentazioni-e-performance-del-bravo-studente-immigrato/>> (3 settembre 2021)

Mirzoeff N. (2011). *The right to look. A counterhistory of visibility*. United States of America: Duke University Press.

Pauwels L. (2011). (eds). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. Sage: London.

- Persico G. Sarcinelli, A.S. (2017). *Il Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti: Uno sguardo socio-antropologico*. ANUAC 6 (1), 209-232.
- Perilli V. (2001). "La pelle giusta, recensione all'omonimo libro di Paola Tabet". *Razzismo & Modernità*. 1, 167-169
- Piasere L. (2015). *L'antiziganismo*, Quodlibet, Macerata.
- Pontrandolfo S., Rizzin, E., (2020). "La produzione dell'antiziganismo nei discorsi dei politici dell'Italia contemporanea". *Antropologia Pubblica*, 6 (1).
- Sorani A. V. (2004). "Gli insegnanti di alunni rom e sinti. Un'indagine nazionale". *Quaderni di sociologia*. XLVIII, 36, 73-90.
- Tabet P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi. Ripubblicato nel 2016 con modifiche e aggiunte. Epub: StreetLib.
- Tabet P. e Di Bella S. (1998). *Io non sono razzista, ma... Strumenti per disimparare il razzismo*. Roma: Anicia.

Capitolo 2

Razzismi e disuguaglianze

Annalisa Frisina
Università di Padova

Introduzione

La crisi legata al Coronavirus ha messo in luce in modo eclatante che viviamo in un mondo profondamente diseguale. Le disuguaglianze sociali dipendono in larga misura dalle decisioni politiche prese da chi governa e sono sostenute da sistemi ideologici che regolano il consenso. **La riproduzione delle disuguaglianze infatti ha bisogno che esse vengano rese legittime**, facendo pensare che i ricchi lo siano perché hanno deciso di lavorare di più o lo hanno fatto in modo più efficiente di altri, o anche che qualsiasi limitazione ai loro guadagni sarebbe inevitabilmente nociva per i più poveri.

L'economista francese Thomas Piketty (2020) ha recentemente ribadito che in realtà le disuguaglianze drammatiche e crescenti che segnano la società contemporanea sono il frutto dell'**offensiva conservatrice del neoliberismo**, iniziata nei primi anni Ottanta del Novecento, i cui emblemi sono i governi Thatcher e Reagan. Piketty afferma anche che la disuguaglianza odierna è fortemente strutturata dal sistema dei confini e delle nazionalità.

Perché ricordare queste questioni tardocapitaliste per affrontare il tema del razzismo?

Credo sia importante per tre ragioni: perché **storicamente il razzismo è legato alla modernità capitalista europea**; perché avere chiara la sua dimensione materiale ci permette di interrogarci sui processi di occultamento dello **sfruttamento**; per **tenere presenti le responsabilità politiche e denaturalizzare i rapporti sociali**, che appaiono già dati e invece sono prodotti storici.

Apprestiamoci dunque a riflettere sul razzismo, consapevoli che non vi sia nulla di eterno e immutabile: non c'è nessuna paura o ostilità nei confronti dell'altro/a che sia ineliminabile e non c'è nessuna disuguaglianza che non possa essere messa in discussione attraverso processi collettivi di lunga durata e precise scelte politiche.

In questo capitolo, inoltre, si affronta il fenomeno del razzismo parlandone al plurale, mettendo in relazione diverse forme di razzismo: razzismo anti-nero, antisemitismo, antiziganismo e islamofobia. Seguendo la proposta della sociologa Alana Lentin (2020) ci interessa sottolineare ciò che il razzismo fa (piuttosto che quello che ciascuna forma della "razza" è) e facilitare la sperimentazione di una formazione antirazzista che metta al centro le condizioni sociali, per riconoscerle e per impegnarsi a trasformarle.

Come sostiene Chiara Volpato (2019), non è possibile combattere le disparità sociali se prima non capiamo come noi stessi/e siamo spesso inconsapevoli riproduttori e riproduttrici di un ordine sociale iniquo. Ad esempio, lo siamo se continuiamo a proporre impossibili soluzioni individuali a problemi che sono collettivi. Come farla finita, dunque, con la legittimazione dei privilegi?

2.1 "Bianchi"? Italiani? Il referente invisibile e il rapporto sociale da trasformare

La "bianchezza" e l'italianità di cui ci occuperemo in questo paragrafo fanno parte di un apparato ideologico da smantellare per costruire una società più giusta. Da oltre una quindicina d'anni, in Europa partiti e movimenti (non solo) di destra hanno politicizzato sempre di più **il razzismo** usandolo per gerarchizzare la cittadinanza, cioè **per distribuire diritti e risorse in modo sempre più diseguale**.

Perché al crescere delle disuguaglianze non crescono parallelamente il conflitto e le rivendicazioni di maggiore giustizia sociale? Senza il sostegno dei gruppi dominati, le disuguaglianze non potrebbero perpetuarsi. **L'invenzione della "razza" e della "bianchezza" sono legate alla necessità dei gruppi dominanti di fare apparire giuste ed inevitabili le disuguaglianze e rendere difficili le alleanze tra coloro che stanno in basso nelle gerarchie sociali.**

Separare i "bianchi" dai "non bianchi", gli italiani del Nord da quelli del Sud, gli italiani della madrepatria dai colonizzati oltremare, gli italiani dagli immigrati (e dai loro figli) è indispensabile per gestire rapporti di potere iniqui e per permettere alle élites politiche ed economiche di accumulare profitti.

Il punto di partenza per un lavoro critico sulla "bianchezza" è il concetto di **"privilegio bianco"** coniato dal sociologo afro-americano **W.E.B. Du Bois** (1903), un **"salario pubblico e psicologico" destinato ai "bianchi" più poveri**. Di fronte a pesanti processi di sfruttamento lavorativo e ad un diffuso impoverimento, ieri come oggi, ci sono **lavoratori e cittadini impoveriti che finiscono per accettare la loro miseria non riuscendo a vedere in altri lavoratori e cittadini impoveriti dei possibili alleati**. Essi si accontentano di sentirsi superiori agli "altri" (ad esempio, agli italiani meridionali e agli immigrati) consumando le loro energie nel risentimento verso presunti nemici, in cambio di qualche vantaggio, spesso più simbolico che materiale. In questo modo, **non riescono a riconoscere le radici strutturali delle disuguaglianze e non si mobilitano contro le politiche che li impoveriscono e li precarizzano**.

I processi di razzializzazione sono alla base della formazione dell'identità nazionale italiana. Nella loro **storia culturale dell'identità razziale degli italiani**, Gaia Giuliani e Cristina Lombardi-Diop (2013) hanno analizzato prima **la rappresentazione razzializzata e classista del Meridione come povero e non-bianco nell'Italia liberale**; poi il **razzismo coloniale** immaginato all'interno di un progetto imperiale di popolamento, che **ha permesso agli italiani di costruire la propria "bianchezza"/superiorità inferiorizzando l'altro/a coloniale, l'africano selvaggio, il ne*ro**; infine, hanno mostrato **le metamorfosi del razzismo/sessismo/classismo, dall'Italia fascista a quella del boom economico**.

Inoltre, lo storico Michele Sarfatti ha ricostruito una serie di norme e dichiarazioni, dal delitto Matteotti fino alla legislazione anti-ebraica del 1938, per mostrare come **nel fascismo la questione razziale si intrecciò progressivamente a quella della cittadinanza e delle unioni "miste"**. Eccone alcuni passaggi cruciali:

Nel luglio 1933 fu promulgata la legge organica per l'Eritrea e la Somalia, che segnò l'ingresso ufficiale nella legislazione nazionale della dizione "razza bianca" e che stabilì che il meticcio nato in colonia da genitore "bianco" rimasto ignoto non potesse più ricevere automaticamente la cittadinanza italiana, bensì potesse ottenerla solo al compimento del diciottesimo anno e subordinatamente al possesso di determinati requisiti culturali e comportamentali (...). Come affermò il ministro proponente, "tutti i meticci sono, di diritto, cittadini italiani? Chi vuole ottenere la cittadinanza italiana deve provare di esserne degno" (...). Il 9 maggio 1936, conquistata Addis Abeba, Mussolini proclamò l'impero. Pochi giorni dopo, il nuovo ordinamento dell'Africa Orientale Italiana (...) annullò (...) qualsiasi possibilità di concedere la cittadinanza italiana a meticci il cui genitore "bianco" era rimasto ignoto (Sarfatti 2021, pp. 92-93).

Nel gennaio del 1937 venne poi approvato "un provvedimento legislativo organicamente razzista" che vietava in Italia e nelle colonie le "relazioni d'indole coniugale" tra un "cittadino italiano" e un "suddito delle colonie".

Come ricorda Olindo De Napoli (2017), tra il 1930 e il 1940 seguì una normativa coloniale razzista che colpiva in particolare i **"meticci"**. Questi **non potevano essere più riconosciuti né acquisire la cittadinanza italiana** e veniva istituito un generico reato di "lesione del prestigio di razza" che lasciava ampia discrezionalità ai giudici. Come ricorda Vincenza Perilli (2017), il meticcio era il male, come risulta evidente da alcuni titoli degli articoli pubblicati nella rivista "La difesa della razza": "L'incrocio con gli africani è un attentato contro la civiltà europea" (1939, n. 6), "Il problema dei meticci in Europa" (1941, n.1), "Il meticcio delitto contro Dio" (1941, n.8).

C'è voluto molto tempo per cominciare a fare i conti con la realtà brutale dell'"impero" e comprendere l'eredità di quel progetto razzista. Il mito pervicace degli "italiani brava gente" (Del Boca 2005) -incapaci di fare ciò che altri paesi europei avevano fatto nelle colonie - poté perpetuarsi perché le tante responsabilità criminali restarono impunte. Si pensi solo all'uso delle armi chimiche nella guerra d'Etiopia, un crimine a lungo nascosto e portato faticosamente alla luce. Mussolini voleva vincere con "tutti, dico tutti, i mezzi di guerra", come scrisse nel 1936 in un telegramma al maresciallo Badoglio (Ertola 2017).

Nicola Labanca (2002, p. 468-471), uno dei più importanti studiosi del colonialismo italiano, sottolinea che **"l'eloquente silenzio delle istituzioni" verso i crimini coloniali** ha lasciato l'opinione pubblica in balia di

interventi di giornalisti difensori dell'“onore nazionale”, che tornano ciclicamente a favoleggiare “di come era bella la colonia”, alimentando una nostalgia tutt'altro che innocente. Come nel caso di altre nazioni europee, infatti, questo processo auto-assolutorio sul passato è legato al presente: si tratta di una duratura “innocenza bianca” (Wekker 2016) funzionale alla riproduzione dei processi di razzializzazione dei migranti e dei loro figli.

Come affrontare dunque il tema dell'italianità senza ricadere in retoriche di matrice coloniale?

Lo storico Andrea Giardina (2017) ci invita ad adottare **una prospettiva “mondiale” per rileggere la storia d'Italia**, cogliendo la pervasività dei cambiamenti che l'hanno caratterizzata e non lasciandosi più irretire nella “mistica della nazione” con la sua ricerca di “continuità e fissità”. Riprendendo George Mosse, è ora di affrancarsi dalla metafora fuorviante delle “radici” culturali della nazione, perché si finisce per riproporre la fissità della “razza”. **L'Italia e l'italianità andrebbero pensati come “crocevia”, frutto di storici attraversamenti di popoli, di scambi e cambiamenti incessanti, di migrazioni e di transnazionalismo** (sulle emigrazioni e le diverse diaspore italiane, si legga Donna Gabaccia 2003).

Gli italiani non sono (di per sé) “buoni” o “cattivi”, hanno continuato ad essere **razzializzatori** (in quanto italiani del Nord, in quanto “bianchi” vs i colonizzati ieri e vs gli immigrati oggi) e ad essere **razzializzati** (in quanto italiani del Sud, in quanto emigrati di estrazione popolare...).

Nel libro curato da Giardina, Stefano Gallo (2017) ricorda ad esempio il **“massacro di Aigues-Mortes”** quando nel 1893 in un borgo della Camargue (Francia) si scatenò una tragica “caccia all'italiano”. Gallo ricostruisce le condizioni materiali di sfruttamento che stavano alla base di quanto accaduto: la *Compagnie des Salins du Midi* aveva imposto un sistema di pagamento a cottimo per massimizzare i guadagni. Ciò aveva portato la forza lavoro straniera, cioè gli emigranti italiani, a spingere all'estremo le loro capacità fisiche accettando il sistema a cottimo, mentre i lavoratori francesi avevano iniziato a rivendicare un pagamento fisso. La *Compagnie* il 16 agosto rifiutò dei disoccupati francesi giunti a Aigues-Mortes per lavorare nelle saline dicendo che gli italiani erano “più adatti”. Ci furono tafferugli con le guardie, ma nel centro cittadino si diffuse la voce che erano stati degli italiani ad assalire e uccidere dei francesi. Questo innescò una “caccia all'italiano” per giorni, che portò alla morte di nove persone e un centinaio di feriti. Ci fu un processo per quanto avvenuto, ma nessuno venne condannato per il “massacro degli italiani”, i **ladri di lavoro** (Noiriel 2010).

Anche negli Stati Uniti ci furono episodi efferati di violenza contro gli emigrati italiani, come ad esempio nel caso di **New Orleans** del 1891 dove vennero linciati undici siciliani. Ancora una volta ciò fu l'esito del nazionalismo razzista presente nei conflitti di lavoro (legati a dinamiche economiche ben più ampie), nei quali gli emigranti italiani (del Sud) si trovarono ai livelli più bassi delle gerarchie sociali. **Le discriminazioni anti-italiane proseguirono nella prima metà del Novecento negli Stati Uniti** (si pensi ad esempio al noto caso dell'ingiusta condanna degli anarchici Sacco e Vanzetti nel 1920), essendo considerati pericolosi, poco puliti, meno intelligenti ecc. in quanto “inferiori dal punto razziale”.

La sociologa afro-americana Vilna Bashiri Trietler (2013) ripercorre la storia dell'immigrazione negli Stati Uniti mostrando come l'etnicità (di irlandesi, cinesi, italiani...) abbia contribuito a perpetuare il razzismo sistemico. **Ciascun gruppo di immigrati negli USA ha infatti dovuto negoziare il proprio posto nella gerarchia razziale, distanziandosi da chi era alla base (v. afroamericani e Nativi) e cercando di allinearsi sempre di più coi gruppi in posizione dominante.** Nella sua analisi dell'esperienza italo-americana, Trietler ricorda che tra il 1890 e il 1920 emigrarono quattro milioni di italiani, per la maggior parte dal Sud Italia, delusi dal processo di unificazione e dalle promesse non mantenute dello stato liberale italiano. La studiosa li definisce dei “neri non visibili” (*non visibly black*), in quanto relegati ai salari più bassi, sottoposti ai linciaggi e alla segregazione (in nome della loro vicinanza razziale agli africani). **Gli italiani erano considerati “i meno bianchi tra i bianchi”, insultati come dogo, guinea, wop, white nigger, ma col tempo impararono a diventare parte attiva nella riproduzione delle gerarchie razziali negli USA**, discriminando afroamericani e Nativi, oltre a mettere a tacere e invisibilizzare quegli/quelle italo-americani/e che prendevano posizione contro il razzismo.

In questo cammino di risalita verso la bianchezza, è opportuno ricordare due passaggi cruciali.

L'istituzione del **Columbus day** nel 1892 da parte del presidente B. Harrison, come atto “riparativo” dopo il linciaggio degli italiani a New Orleans²¹. Questa festa è servita a **inserire gli italiani nella mitologia della nazione americana, immaginando Colombo l'italiano come “scopritore” delle Americhe. Ciò ha contribuito a occultare il genocidio dei Nativi Americani**, che non a caso non hanno mai smesso di contestare questa festività dando vita a “Anti-Columbus Day” e a celebrazioni delle resistenze indigene.

²¹ <<https://www.nytimes.com/interactive/2019/10/12/opinion/columbus-day-italian-american-racism.html>> (3/3/2021)

In un articolo del 1935 su *Foreign Affairs* il sociologo afroamericano W.E.B. Du Bois sottolineò che **l'invasione italiana dell'Etiopia rendeva chiare le ambizioni di "bianchezza" degli italiani**. "Lo sfruttamento economico basato sulla scusa del pregiudizio razziale è il programma del mondo bianco. L'Italia lo afferma apertamente e chiaramente"²². Questo nuovo progetto razziale mirava infatti a fare sentire superiori gli italiani non solo in Italia, ma ovunque nel mondo.

Dunque, per entrare nel "club dei bianchi" è stato necessario imparare a dominare e discriminare.

Che ne è oggi del nesso "bianchezza" ed italianità?

Igiaba Scego, scrittrice e giornalista **afro-italiana** (si rimanda al cap. 4), ha affrontato questo tema in un editoriale sul quotidiano Domani (2 ottobre 2020), partendo dalla sua esperienza.

A scuola mi chiamavano Kunta Kinte come il personaggio dello sceneggiato Radici, un personaggio positivo, uno schiavo che si affranca dalla sua situazione subalterna. Ma i compagni mi chiamavano così solo perché, secondo loro, ero una scimmia e meritavo di essere messa in catene (come Kunta Kinte all'inizio del film). Ogni tanto qualcuno me lo diceva: ti dovremmo frustare come fanno con lui. All'epoca vivevamo in un quartiere molto conservatore di Roma...

Igiaba Scego racconta dei suoi genitori somali catalogati facilmente come "stranieri", mentre lei era **un "alieno di casa nostra"**, la nera che parla romano, quasi terrorizzante! Cresciuta negli anni Ottanta, era "l'unica nera di tutto il plesso scolastico". Riprendendo il lavoro di Paola Tabet (1997), la scrittrice sostiene che **non si può comprendere il razzismo di oggi senza conoscere quello di ieri, dunque la storia violenta del colonialismo italiano**. E aggiunge che è **indispensabile anche riflettere sulle emigrazioni italiane** (cita in proposito il film di Franco Brusati "Pane e cioccolata", il romanzo "Vita" di Melania Mazzucco e il saggio "L'orda" di Gian Antonio Stella) e su "come gli italiani sono diventati bianchi" (qui il suo riferimento principale è Jennifer Guglielmo, dalla quale trae l'idea della "bianchezza come club esclusivo di privilegi").

Le sue conclusioni sono queste:

Forse proprio nel **ricostruire una storia intrecciata dove si è stati sia vittime sia carnefici** possiamo forse cominciare a costruire un nuovo paese. **L'Italia** ha bisogno ora più che mai di capire che **è sempre stata creola** e che per una buona volta deve lasciare alle spalle tutte le sue ansie di bianchezza. Un primo passo importante da parte del nostro governo e parlamento sarebbe per esempio fare questa benedetta **riforma della cittadinanza** per permettere ai figli di migranti nati e/o cresciuti in questo paese di dirsi finalmente italiani. L'Italia di oggi sta facendo ad altri quello che decenni fa hanno fatto agli italiani: impedire a qualcuno di entrare in un club erroneamente esclusivo. Ma **l'italianità non deve essere un privilegio, bensì un diritto** che tiene insieme chi è italiano da generazioni, ma anche chi è nato qui da genitori stranieri.

Lo storico Francesco Filippi ha recentemente pubblicato un saggio dall'eloquente titolo: **"Prima gli italiani! (sì, ma quali?)"** (2021). Lo slogan della "preferenza nazionale" è divenuto molto popolare anche in Italia e va smascherato come **una delle metamorfosi del razzismo**. Come ricorda Mauro Valeri (2019, pp. 155-156), l'estrema destra francese di Jean-Marie Le Pen ha fatto scuola, poiché già dal 1972 ha messo al centro della campagna elettorale la lotta all'immigrazione con lo slogan "prima i francesi (di origine)" trovando una sponda anche all'interno di fasce della classe operaia. Le Pen ha avuto l'accortezza di sostituire il termine "razza" con "nazione" e "cultura", ma il suo discorso richiama chiaramente il mito della purezza razziale che mira a espellere "gli inassimilabili" (inclusi i francesi "per acquisizione"). Anche il fantomatico "razzismo anti-bianco" (privo di fondamento storico e senza alcuna base materiale) è riconducibile a questa fortunata propaganda dell'estrema destra francese.

Chi sono dunque gli italiani che dovrebbero "venire prima"? Chi viene considerato italiano/a?

Filippi propone diverse risposte, problematizzandole.

È italiano/a chi abita in Italia? Il primo gennaio 2020 risiedono legalmente cinque milioni e quattrocentomila persone che hanno cittadinanze estere, l'8,9% della popolazione.

È italiano/a chi ha la cittadinanza italiana? Oltre cinque milioni e quattrocentomila persone possiedono la cittadinanza italiana vivendo stabilmente fuori dai confini nazionali.

È italiano/a chi parla la lingua italiana? L'italiano è una delle lingue ufficiali della Svizzera; è una lingua ufficiale pure di altri paesi (Croazia, Slovenia, Città del Vaticano, San Marino). Inoltre, in Argentina, oltre un

²² <<https://www.foreignaffairs.com/articles/ethiopia/1935-10-01/inter-racial-implications-ethiopian-crisis>> (3/3/2021)

milione e mezzo di abitanti parla italiano; negli Stati Uniti e in Canada sono oltre mezzo milione gli italofoeni. E coloro che la parlano come seconda lingua? Solo in Albania parla l'italiano più della metà della popolazione.

È italiano/a chi ha origini italiane? I cosiddetti “oriundi” (i discendenti di italiani sparsi nel mondo) si stima siano tra i sessanta e gli ottanta milioni, dunque molti di più di quanti risiedono in Italia.

È italiano/a chi nasce sul territorio italiano? Secondo la legge italiana sulla cittadinanza (n. 92 del 1991) non basta nascere in Italia per essere italiano/a. Questa legge si basa ancora sull'idea ottocentesca di italianità “per sangue” (ereditata da almeno un genitore italiano) ed è totalmente inadeguata per la società italiana contemporanea. Infatti, non riconosce come “figli/e legittimi dell'Italia” oltre un milione di bambini/e e giovani nati/e e/o cresciuti/e in Italia. Per supportare gli sforzi più recenti di riforma della legge sulla cittadinanza italiana, si segnala: <https://dallapartegiustadellastoria.it/> e <https://m.facebook.com/Dalla-Parte-Giusta-della-Storia-110072104659214/>

In questo paragrafo ci siamo occupati di fare uscire dall'autoevidenza la norma invisibile che è sempre presente quando avvengono i processi di razzializzazione.

Abbiamo visto come la **bianchezza** sia legata ai **privilegi ottenuti/mantenuti attraverso la discriminazione di altri soggetti/gruppi considerati inferiori**, dei subumani da dominare e sfruttare. Allo stesso tempo, abbiamo mostrato come la bianchezza non sia una categoria omogenea e **alcuni bianchi vengano considerati più bianchi degli altri** (a seconda di elementi legati alla classe sociale, al genere, all'orientamento sessuale, all'età, all'abilità fisica/psicologica) e dunque possano godere di maggiori vantaggi (materiali e simbolici).

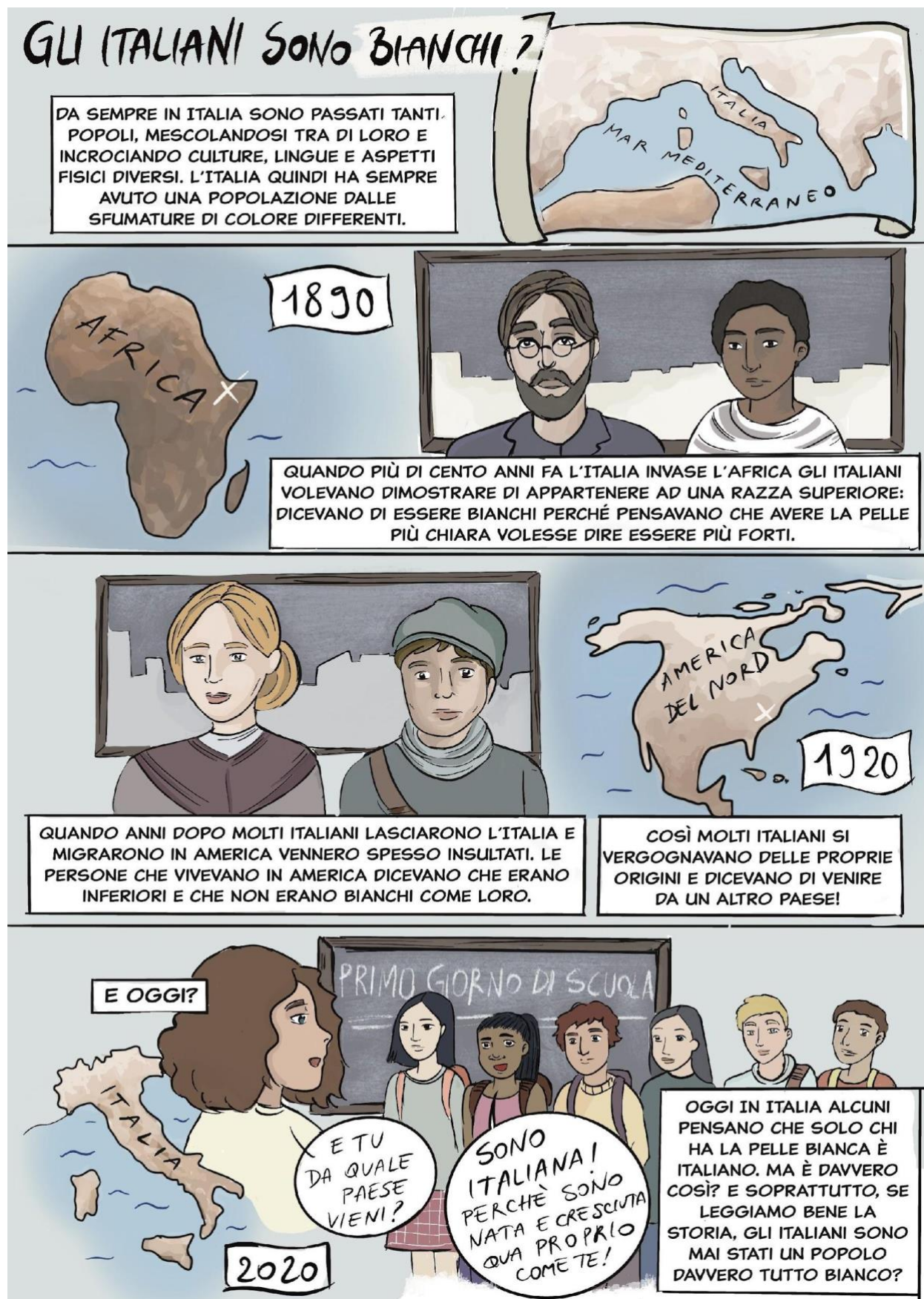
Per quanto riguarda l'italianità, abbiamo riflettuto su come spesso diventi un altro referente auto-evidente per riprodurre le gerarchie razziali presenti nella società italiana e dunque vada sempre storicizzata e denaturalizzata, mostrandone complessità, tensioni e cambiamenti in atto.

Per poter avviare una discussione tra pari (tra insegnanti in chiave auto-formativa; tra alunni/e facilitata dall'insegnante in chiave didattica) offriamo **due tavole che mirano a interrogarsi sulla bianchezza degli italiani** (Fig. 1) e **su come l'immaginario sull'italianità vada aggiornato, riconoscendo le/i tanti/e italiani/e di fatto che cercano riconoscimento e diritti** (anche attraverso l'attivismo culturale e la loro produzione artistica, come quelli rappresentati nella Fig. 2²³).

Se vogliamo mettere davvero in discussione concezioni escludenti dell'italianità e fare i conti con la bianchezza legata al razzismo, ricordiamoci di sottolineare come in gioco ci siano **rapporti sociali da trasformare, disuguaglianze da rendere ingiustificabili e soprattutto c'è la necessità di affiancare e supportare chi lotta da tempo per rivendicare la propria dignità e umanità, chiedendo pari opportunità**. A partire dalla riforma della cittadinanza italiana.

²³ Questa tavola può essere utilizzata anche in chiave ludica, chiedendo agli/alle alunni/e chi conoscono tra gli/le italiani/e in cerca di legittimità rappresentate nella mappa. Ecco i loro nomi (comunicabili come fossero la soluzione di un quiz): Nadeesha D. Uyangoda, Aya Mohamed, Espérance Hakuzwimana Ripanti, Wissal Houbabi, Keltoum Kamal Idrissi, Phaim Bhuiyan, Marwa Mahmoud, Igiaba Scego, Evelyne Afaawua, Takoua Ben Mohamed, Suranga Deshapriya Katugampala, Ferdaous Harfi, Sumaya Abdel Qader, Amin Nour, Hind Lafram, Benedicta Djumpha, Tommy Kuti, Insaf Dimassi e Sonny Olumati.

Figura. 1: Gli italiani sono bianchi?



(Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

[illegible]

93

2.2 Conoscere le radici storiche e le metamorfosi del razzismo anti-nero

Per affrontare il tema del razzismo anti-nero (anche chiamato afrofobia), vorrei rendere omaggio ad un collega recentemente scomparso che ha dato un contributo importante sia come studioso del razzismo sia come attivista antirazzista in Italia, specialmente nell'ambito dello sport (popolare).

Mauro Valeri era dottore in Sociologia e insegnava all'Università La Sapienza di Roma; era anche uno psicoterapeuta. Ha diretto l'Osservatorio nazionale sulla xenofobia dal 1992 al 1996 e dal 2005 è stato responsabile dell'Osservatorio su razzismo e antirazzismo nel calcio. Per ricostruire il suo percorso mi pare importante riportare le sue parole, riprendendole da un articolo di Kibra Sebhat (14/11/19, Città Nuova, Corriere della Sera²⁴).

Il mio interessamento al tema degli afrodiscendenti risale ad oltre venticinque anni fa. In quegli anni, mi occupavo di immigrazione e di razzismo ad ampio raggio: come docente universitario, come esperto della Presidenza del Consiglio dei Ministri, come attivista con l'Osservatorio Nazionale contro la Xenofobia. Inoltre, dal 1994 **ero diventato padre di un bambino cosiddetto “meticcio”, dato che mia moglie è etiope, tra l'altro anche lei molto attiva contro il razzismo.** Insomma, pensavamo di avere tutti gli strumenti per poter gestire adeguatamente la crescita di un bambino “meticcio” in un'Italia che già all'epoca mostrava qualche tensione negativa di troppo nei confronti dei non bianchi. E invece la storia è andata in maniera diversa. Il “fattaccio” è accaduto **quando mio figlio aveva cinque anni. Insieme alla madre stava viaggiando su un tram, in un quartiere romano anche abbastanza centrale.** Ad un tratto, ad uno scossone del mezzo per via di uno scambio poco oleato, mio figlio ha toccato **un signore anziano**, il quale, per tutta risposta, **lo ha stratonato e lo ha gettato per terra gridandogli “Fuori i negri dall'Italia! Viva il Duce!” (...).** Così come avrebbe fatto qualsiasi genitore in situazioni simili, nei giorni successivi abbiamo cercato di aiutare nostro figlio ad elaborare quanto aveva subito, facendo riferimento a interpretazioni che vertevano sulla cattiveria di alcuni, sulla bontà di molti, e così via. Tutto sembrava filare liscio, finché un giorno, **quasi una settimana dopo l'episodio, mio figlio mi ha detto: “Papà, io non voglio essere nero. Voglio essere bianco!”.** In quel momento ho cercato di trovare una risposta in uno dei tanti libri che avevo letto sull'argomento. Ma non l'ho trovata. Per la prima volta mi sono reso conto dell'inevitabile peso del colore della pelle, del privilegio di avere la pelle bianca, dello svantaggio di avere una pelle non bianca. Sensi di colpa, frustrazione, sconforto (...). Allora ho deciso di raccontare a mio figlio le storie dei grandi personaggi che avevano la pelle nera. Ovviamente, in Italia non c'era alcun libro per bambini che avesse quest'attenzione. Io però avevo l'album delle figurine dei calciatori Panini, che sfogliavamo insieme e che mi permettevano di raccontargli storie di calciatori neri famosi. Mi sono però anche posto un problema più profondo: mio figlio sarebbe comunque cresciuto in un paese come l'Italia dove non c'erano stati né c'erano neri che avevano avuto successo. Allora, mi sono detto, visto che non posso e non voglio far diventare mio figlio bianco, **farò di tutto per far diventare l'Italia più nera. È così che ho avviato una ricerca, all'epoca molto in solitario, per valorizzare quelli che io ho definito *black italians*. E non è un termine che ho scelto a caso**, perché *black italians* era il modo in cui gli emigranti italiani erano definiti negli Stati Uniti e in Australia per via del loro colore della pelle scuro. *Black italians*, quindi, per ricordare a tutti noi italiani, che ci consideriamo generalmente come bianchi, che fino a non molti decenni fa i nostri connazionali che emigravano oltre Oceano erano considerati *black*, perché c'è sempre qualcuno che si sente “più bianco di te”.

Tra i suoi numerosi libri²⁵, Mauro Valeri pubblicò nel 2007 un libro intitolato proprio “*Black Italians. Italiani neri in maglia azzurra*” e fu la sua risposta a quei politici italiani che dichiaravano pubblicamente “i rischi del meticcio” (in quel periodo in particolare si trattava del Presidente del Senato Marcello Pera, di Forza Italia).

Il suo ultimo libro *Afrofobia* (2019) è particolarmente importante per chiunque sia interessato/a a coltivare una maggiore **consapevolezza storica delle radici e delle metamorfosi del razzismo** e magari impegnarsi a costruire quotidianamente un «destino comune» in una società più inclusiva. Ripercorriamo dunque la sua

²⁴ <<http://lacittanuova.milano.corriere.it/2019/11/14/mauro-valeri-e-stato-lo-storico-delle-seconde-generazioni/>> (3/3/2021)

²⁵ La razza in campo. Per una storia della rivoluzione nera nel calcio (Edup, 2005); Nero di Roma. Storia di Leone Jacovacci, l'invincibile mulatto italiano (Palombi, 2008); Che razza di tifo. Dieci anni di razzismo nel calcio italiano (Donzelli, 2010); Negro ebreo comunista. Alessandro Sinigaglia. Venti anni di lotta contro il fascismo (Odradek, 2010), Stare ai Giochi. Olimpiadi tra discriminazioni e inclusioni (Odradek, 2012); Mario Balotelli. Vincitore nel pallone (Fazi, 2014); con Mohamed Abdalla Tailmoun e Isaac Tesfaye, Campioni d'Italia? Sport e seconde generazioni (Sinno, 2014); Il generale nero. Domenico Mondelli. Bersagliere, aviatore e ardito (Odradek, 2016).

analisi, partendo dal **razzismo schiavista**, dall'invenzione del nero e dal duraturo "marchio del disprezzo" (Valeri 2019, pp. 11-12).

Tutto ha inizio ai primi del Cinquecento, a seguito della "conquista" del Nuovo Mondo e della decisione delle potenze europee di renderlo economicamente vantaggioso avviandovi un sistema di piantagioni che richiedevano un numero elevato di lavoratori abituati al clima tropicale, reperibili a buon prezzo e facilmente ricambiabili. Fallita la possibilità di utilizzare i nativi o un'emigrazione europea di massa, la scelta ricade sui neri dell'appena "scoperta" costa occidentale africana, i quali, dopo essere stati catturati, stivati su navi in condizioni al limite della sopravvivenza, una volta arrivati nelle Americhe vengono venduti come schiavi. Prende così avvio la tratta negriera, che, in oltre tre secoli, coinvolge circa 12 milioni e mezzo di africani (di cui un milione e mezzo muore negli oltre 30mila viaggi atlantici), per quella che è una delle più grandi deportazioni di massa della storia, con la conseguente schiavitù razziale, i cui effetti si ripercuotono sulle diverse generazioni di discendenti "eredi del marchio" (...). Soprattutto nella fase iniziale, quando i "padroni della tratta" sono prevalentemente le cattolicissime Spagna e Portogallo, il marchio del disprezzo assume i connotati della maledizione religiosa dato che, in base a una rilettura biblica e a una diffusa vulgata non solo cristiana, i neri africani sono considerati i discendenti di Cam, che una maledizione divina (*Genesi* 10:32) condanna alla schiavitù perpetua dei discendenti degli altri due figli di Noé: Sem (gli asiatici) e Jafet (gli europei).

L'imbroglione razziale si serve della religione per fare in modo che **la schiavitù degli africani** (e poi degli afrodiscendenti) appaia **legittima, "per volere divino"**.

Dalla seconda metà del Seicento la legittimazione della schiavitù viene garantita dalle leggi dei bianchi (gli *Slaves Codes* degli inglesi e poi dei nord-americani; il *Code Noir* dei francesi...), che resteranno in vigore per quasi due secoli, rendendo lo schiavo un mero "bene commerciale di proprietà del padrone".

A partire dalla metà del Settecento il marchio della "non-umanità dei neri" verrà portata avanti anche dalle "argomentazioni razionali" degli illuministi (Voltaire, Hume, Kant...), alcuni dei quali avevano diretti interessi privati nella tratta negriera.

Secondo Valeri (Ibidem, pp. 16-22), la supremazia bianca è incentrata sul profondo disprezzo nei confronti dei neri che viene alimentato da "tre paure di fondo": la paura della ribellione (da qui il terrore bianco, cioè la brutale violenza per tenere i neri soggiogati fisicamente e psicologicamente; nel caso delle schiave, avviene un uso terroristico dello stupro da parte del padrone); la paura del "mescolamento" (da qui divieti e pregiudizi negativi rispetto a possibili relazioni tra bianchi e neri che non siano segnate da violenza e asimmetria; si prova a gestire il "problema dei meticci" inculcando l'idea che più si è chiari di pelle più si è accettabili nella società bianca); la paura dell'uguaglianza nei diritti tra cittadini di diverso colore della pelle (da qui la segregazione e le discriminazioni; in alcuni casi anche l'allontanamento in luoghi remoti, i neri liberati devono scomparire).

Va ricordato che ci furono miriadi di forme di resistenza da parte dei neri, attraverso le quali essi riaffermavano incessantemente la dignità umana che veniva loro negata dal razzismo schiavista. Le forme più eclatanti furono le fughe e le rivolte di massa degli schiavi; esse minavano il sistema di dominazione razziale economicamente, socialmente e psicologicamente. Per quanto riguarda le fughe collettive, a volte gli (ex)schiavi diedero vita a comunità autonome (come i *quilombos* in Brasile), altre volte riuscirono ad ottenere l'abolizione della schiavitù (come nel caso delle colonie danesi a seguito della fuga degli schiavi nelle Isole Vergini Britanniche). Per quanto riguarda le rivolte di massa, la più rivoluzionaria fu quella dei "giacobini neri" guidati da F.-D. Touissant detto Louverture a Santo Domingo/Haiti, scoppiata nel 1791 e conclusasi nel 1804 con una dichiarazione di indipendenza. Questa vicenda fu ricostruita da C.L.R. James, autore di *Black Jacobins* (1938); mostrava chiaramente che furono gli schiavi ad organizzarsi per ottenere la loro libertà e che la Rivoluzione haitiana ebbe un peso determinante nel portare all'abolizione della schiavitù.

Vanno ricordate anche le **sovversive forme di solidarietà** che resero possibile lottare contro il razzismo schiavista salvando molte vite. La storia delle **"ferrovie sotterranee"**²⁶ è sicuramente molto potente per risvegliare l'immaginazione e aspirare a lotte antirazziste che ai più appaiono impossibili (ieri abolire la schiavitù, oggi permettere il diritto di migrare/muoversi per tutti/e?²⁷). Nella letteratura italiana dell'infanzia, è disponibile un ottimo libro di Francesco D'Adamo (*Oh, Harriet!* Giunti, 2019) che racconta la storia di

²⁶ Si tratta di reti clandestine che permisero agli schiavi del Sud degli Stati Uniti di fuggire e di raggiungere la libertà, specialmente in Canada. L'ex schiava Harriet Tubman giocò un ruolo straordinario organizzando diciannove viaggi in una decina d'anni e salvando oltre trecento schiavi. Fu per questo soprannominata "Mosè".

²⁷ Si veda in proposito, "Underground Europe" (2020) di F. Rahola e L. Palmas.

Harriet Tubman e delle “ferrovie sotterranee” attraverso un dialogo con un giovanissimo cronista che viene mandato a intervistarla nel 1912, quando la donna è ormai anziana.

La ricostruzione di Mauro Valeri delle metamorfosi del razzismo anti-nero passa dal razzismo schiavista al **razzismo coloniale**. Con l’abolizione della schiavitù milioni di neri diventano liberi, ma il razzismo non cessa, entra in una **nuova fase, caratterizzata da due modalità che in comune hanno la visione del nero come soggetto mai pienamente umano, con una marchiatura che ora è “scientifica” e serve a legittimare ancora la sua inferiorizzazione/de-umanizzazione. Avviene così una “biologizzazione dell’afrofobia”**.

Valeri (Ibidem, pp. 37-38) sottolinea che nella **modalità coloniale/espansiva** (decisamente dominante), i neri vengono “marchiati a casa loro” e la conquista non è più solo commerciale come in passato, ma persegue **una vera e propria occupazione che, in cambio di una presunta esportazione di civiltà**, pretende un asservimento non solo economico alla madrepatria. Il sociologo aggiunge che la **seconda modalità, altrettanto afrofobica, è più “difensiva”: utilizza il rancore bianco** sia per riaffermare la supremazia bianca sia **per negare i diritti degli ex-schiavi**, considerati come “colonizzati interni” laddove c’è una “convivenza interrazziale”.

La colonizzazione avviene con un **massiccio ricorso alla violenza razzista e sessista**, arrivando anche allo **sterminio** (si pensi al caso degli Herero che si erano ribellati ai tedeschi; oppure al Congo di Leopoldo II re del Belgio, dove dal 1885 al 1908 muoiono circa 10 milioni di africani). **Anche in questa fase del razzismo i neri resistono e cercano di riaffermare continuamente la propria umanità**. Tra le diverse strategie tentate, va senza dubbio menzionato **il movimento panafricanista** (Hakim 2018), che **continua ad ispirare l’immaginazione politica della diaspora nera contemporanea di fronte a nuove forme di colonialismo e di imperialismo**.

Mauro Valeri passa poi ad esaminare altre metamorfosi del razzismo che riporterò qui di seguito in modo schematico²⁸.

Il razzismo di stato presenta diverse esperienze nazionali, ad esempio nel caso tedesco si deve tenere presente che **ci furono molti neri nei campi di concentramento schedati in genere come “oppositori politici”**. Secondo lo studioso franco-ivoriano Serge Bilé, autore di *Neri nei campi nazisti* (2005), solo in Francia nel 1942 furono circa 44.000 i prigionieri neri, mentre ad Auschwitz, Sachsenhausen, Mathausen e Buchenwald la stima è che siano stati tra i 10.000 e i 30.000 a morire in quei campi. Per quanto riguarda il caso italiano e **il razzismo fascista, dalla metà degli anni Venti** possiamo ricordare alcune vicende esplicitamente afrofobiche (rimando al paragrafo precedente per quanto riguarda il progressivo intreccio della questione razziale a quella della cittadinanza, delle unioni “miste” e dei “meticci”). Un divieto ministeriale del 1927 chiese agli esercenti di alberghi e locali da ballo di “astenersi assolutamente dall’ingaggiare orchestre negre” considerate “un’offesa al decoro”, oltre ad avere “effetti negativi” psicologici e sociali. Nel 1928 la vittoria del titolo europeo e italiano dei pesi medi di Leone Jacovacci, “meticcio” di padre italiano e madre congolese, fu scandalosa per il regime: anche nella *Gazzetta dello Sport* fu scritto che l’Italia non poteva essere rappresentata da un nero. Nel 1934 vengono censurate opere culturali incentrate su “relazioni affettive e sessuali interrazziali”, specie quelle tra una donna bianca e un uomo nero e Mussolini scrive su *Il Popolo d’Italia* articoli in cui ammonisce gli italiani a vigilare per la sopravvivenza della “razza bianca”. L’occupazione dell’Etiopia nel 1935 viene motivata con richiami alla “missione civilizzatrice”: una guerra tra la “razza italiana”, bianca e superiore, e i selvaggi etiopi, neri e inferiori. Il razzismo coloniale fascista adottò una politica segregazionista basata sulla netta separazione razziale tra bianchi e neri (si pensi ad esempio ai cambiamenti urbanistici ad Addis Abeba). Tra i numerosi esempi dell’efferatezza del colonialismo italiano, ricordiamo quanto accadde in seguito al fallito attentato al viceré Rodolfo Graziani il 19 febbraio 1937: i fascisti misero a ferro e fuoco Addis Abeba, uccidendo migliaia di civili, e successivamente ammazzarono anche 1500-2000 tra monaci, sacerdoti e diaconi del monastero di Debre Libanos, considerandoli collaboratori dei partigiani etiopi. Mauro Valeri, insieme a numerosi studiosi, sottolinea che il razzismo anti-nero precedette quello antisemita (sul razzismo contro gli ebrei, rimandiamo al paragrafo successivo di questo capitolo).

Dopo la fine della seconda guerra mondiale, emerge un **razzismo democratico**, in cui nominare la “razza” diventa un tabù, ma resta radicata l’ideologia razzista che legittima l’inferiorizzazione dei neri. Inoltre, di fronte ai processi di decolonizzazione e, successivamente, al crescere delle migrazioni in Europa, si rafforza l’idea di una necessaria «difesa del mondo bianco» accompagnata dalla nostalgia di un primato (morale, economico, culturale... perché razziale diventa ormai indicibile) dell’Europa. Le ex-colonie vengono ritenute

²⁸ Non riprenderò qui le considerazioni di Valeri sullo pseudo-razzismo ribaltato (perché anticipato nel paragrafo precedente a proposito della “preferenza nazionale” invocata dalle destre) e neppure la riflessione sul razzismo di guerra, che verrà discusso nell’ultimo paragrafo di questo capitolo, a proposito dell’islamofobia.

incapaci di autogovernarsi, mentre in realtà il problema principale è l'affermarsi di un neocolonialismo che non disdegna neppure la violenza politica (si pensi ad esempio all'assassinio del premier congolese Patrice Lumumba nel 1961) e che continua a saccheggiare, pur in modi nuovi, le risorse dei paesi del Sud globale. Per quanto riguarda l'Italia, il tema degli afrodiscendenti viene relegato nell'oblio, il razzismo viene negato come problema del passato (fascista), il colonialismo non viene mai elaborato criticamente e nel 1950 l'Italia ottiene l'Amministrazione fiduciaria in Somalia fino al 1960, gestita dai funzionari del vecchio Ministero dell'Africa Italiana.

In questo paragrafo ci siamo occupati di ricostruire le origini e le metamorfosi del razzismo anti-nero. Abbiamo mostrato come i neri non erano schiavizzati e non sono (stati) sfruttati perché neri, dato che **il colore scuro della pelle è divenuto rilevante solo all'interno di determinati rapporti sociali di dominio, come "marchio del disprezzo" per legittimare schiavitù e sfruttamento**. Le storie della schiavitù e del colonialismo vanno fatte conoscere nelle scuole italiane, perché **l'immaginario contemporaneo sull'Africa, sugli africani e sugli afrodiscendenti è ancora fortemente segnato da rappresentazioni stereotipate razziste e sessiste**; inoltre, va tenuto presente che continuano a esistere forme di **neocolonialismo**. È presente anche in Italia **un razzismo democratico che viene difficilmente riconosciuto** e contrastato a livello istituzionale. Se pensiamo ai temi dei bambini e delle bambine della ricerca di Paola Tabet (1997) e ai testi/disegni presentati nel primo capitolo di questo libro, risulta chiaro ad esempio che l'Africa appare ancora a molti/e come il continente dell'estrema arretratezza, in cui dilagano sporcizia, fame e malattie. Ovviamente, i media (e le campagne umanitarie) continuano a giocare un ruolo cruciale. Ma se gli africani vengono immaginati ancora come dei selvaggi e dei primitivi il problema sta anche nella letteratura e nei libri per l'infanzia. Il caso più eclatante è senza dubbio il libro di "Pik Badaluk" ripubblicato anche recentemente negli Albumini del Corriere della Sera (si legga in proposito che cosa scrive Paola Tabet nella versione digitale del suo libro, pp. 282-283; l'immaginario di Pik Badaluk pare quello della propaganda fascista sul Corrierino dei Piccoli durante la guerra d'Etiopia!).

Per poter avviare una discussione tra insegnanti in chiave auto-formativa, vi invito a interrogarvi su quale siano le rappresentazioni degli afrodiscendenti (e dei «non bianchi») nella letteratura italiana per l'infanzia e nei testi scolastici usati oggi in Italia. Alla fine del confronto, sarebbe utile condividere sia esempi negativi che positivi.

Per poter avviare una discussione tra alunni/e facilitata dall'insegnante in chiave didattica, invece, offriamo altre due tavole che mirano a far riflettere su come sia importante non minimizzare l'eredità culturale del razzismo schiavista e coloniale, prendendo sul serio le richieste di cambiamento avanzate dagli/dalle afrodiscendenti.

La pratica del Black-face (un bianco che si dipinge il volto, a volte anche il corpo, di nero) può ancora essere considerata "innocente"?

Nella fig. 3, viene suggerito che dietro una pratica culturale ancora diffusa nel mondo dello spettacolo in Italia (è più controversa in Europa, ad esempio in Olanda; negli Stati Uniti ormai è ritenuta inaccettabile) e a volte pure utilizzata in segno di solidarietà con chi ha subito una discriminazione (ad esempio, in ambito sportivo), c'è una lunga storia di dominio che arriva fino alla schiavitù. Il Black-face infatti è legato ai *minstrel show* statunitensi, incentrati sul personaggio denigratorio Jim Crow, un afroamericano sciocco e sorridente che balla e canta per il piacere dei bianchi, che possono così ridicolizzarlo e sentirsi ancora superiori dopo la fine della schiavitù.

Nella fig. 4, viene mostrato il noto cantante italo-tunisino Ghaly (autore ad esempio di "Cara Italia") che stigmatizza il Black-face, invitando a non fare più queste performance nella televisione italiana, perché sono umilianti per gli afrodiscendenti. L'episodio che ha ispirato questa tavola illustrata risale all'autunno 2020 quando Ghaly ha preso pubblicamente posizione contro la sua imitazione in black-face al "Tale e Quale Show". Nella primavera del 2021, una campagna antirazzista lanciata da giovani afro-italiani con lo slogan #CambieRai è riuscita ad ottenere l'impegno della televisione pubblica italiana a non utilizzare più il black-face per fare spettacolo e a riflettere maggiormente su come contrastare il razzismo anti-nero attraverso i mass-media.

Figura 3: Che cosa è il black-face? Perché c'entra col razzismo?



(Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

Figura 4: Perché Ghali è stanco del black-face? Va ascoltato?



(Credits: Elisabetta Campagni @rangeelart)

2.3 Ricordare il razzismo antiebraico dello stato italiano, contro l'indifferenza del presente

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il **razzismo di stato** nel caso italiano va messo in relazione con l'ascesa del **fascismo** e con la sua duratura influenza culturale (e politica) anche dopo la fine del regime totalitario mussoliniano.

Il lavoro dello storico **Michele Sarfatti** (2002) è un riferimento importante per poter ricostruire che cosa furono **le leggi antiebraiche in Italia** e per attribuire chiaramente le responsabilità al fascismo di **Benito Mussolini**, al suo sistema di governo antidemocratico, basato sull'**azione duramente repressiva dello stato**, sulla violenza e sulla sopraffazione, sulla militarizzazione della società e sulla **creazione del consenso attraverso un'incessante propaganda** (si pensi alla pervasiva azione del Ministero della Cultura Popolare, al ruolo della scuola e ai Balilla, bambini e ragazzi fedeli al Duce, educati a combattere per la patria).

Le leggi vennero promulgate dal Regno d'Italia nel **1938** e furono concepite "**per la difesa della razza**". Nel primo periodo, **fino al 1943**, la persecuzione era rivolta ai **diritti degli ebrei**, mentre **dal 1943 al 1945 furono perseguitate le loro vite**. Come ricorda Levis Sullam (2017), **la Shoah italiana condusse nei campi oltre 8.000 ebrei** catturati nella penisola e nei possedimenti italiani del tempo. **Nel 1943 Fossoli** (30 km da Modena) diventò **l'anticamera italiana dello sterminio** degli ebrei d'Europa, assieme alla Risiera di San Sabba a Trieste, che fu invece creata e amministrata dai tedeschi, col sostegno di collaborazionisti locali. Fossoli era un campo di concentramento da cui partirono, nel 1944, i convogli piombati di migliaia di ebrei italiani diretti verso Auschwitz. Fu un luogo di prigionia e di transito per la realizzazione del progetto nazista e fascista di distruzione degli ebrei d'Europa e d'Italia.

Che cosa significava essere ebrei per i fascisti? La definizione giuridica era imperniata su un **razzismo biologico**, legittimato "scientificamente" dal noto *Manifesto degli Scienziati razzisti*. Dunque ci fu una metamorfosi cruciale dal vecchio antiggiudaismo di tipo religioso (cattolico).

Gli ebrei non erano considerati persone che si identificavano con una fede religiosa o con delle tradizioni culturali, bensì erano "**appartenenti alla razza ebraica**" (dunque poco importava come essi si considerassero); si affermava per legge che avessero caratteristiche "ereditarie" ineliminabili, che li rendevano inferiori alla "razza italiana" (bianca, "ariana e mediterranea"). Nel 1938 furono **vietati con decreto legge i matrimoni "razzialmente misti" e poi furono vietate anche le adozioni "razzialmente miste"**.

Gli ebrei d'Italia erano circa 47.000 nel 1938, poco meno dell'1,1 per mille della popolazione italiana (Ibidem, p. 10), presenti soprattutto in città come Roma, Milano, Trieste e Torino. L'obiettivo principale della normativa antiebraica era **l'eliminazione degli ebrei dal territorio e dalla società italiana**. Per fare ciò era necessario separare ebrei da non ebrei, per poi isolarli, alimentando una feroce propaganda contro di loro.

Il film di Giorgio Treves "1938-Diversi" (Italia, 2018, 63 min.)²⁹ mostra il processo attraverso il quale il fascismo ha trasformato gli ebrei in nemici della nazione. Ci sono le voci di testimoni diretti (come Roberto Bassi, Bruno Segre, Aldo Zargani e Liliana Segre), di studiosi (come Sergio Luzzato, Marcello Pezzetti, Liliana Picciotto e il già citato Michele Sarfatti) e sono presenti anche animazioni che ricostruiscono alcuni episodi discriminatori realmente accaduti.

Nel film è possibile ascoltare ad esempio la testimonianza dello scrittore Zargani, che si accorse di "essere ebreo solo nel 1938" quando si sentì escluso e progressivamente isolato. A proposito della propaganda antiebraica, Zargani afferma che "così come oggi la cronaca nera è composta esclusivamente da 'extracomunitari', a quell'epoca la cronaca nera era composta esclusivamente da ebrei". Un messaggio di fondo del film è proprio quello di vigilare come cittadini/e di fronte all'influenza della comunicazione politica, che oggi si serve anche dei social media per diffondere discorsi d'odio. L'uscita del film è avvenuta nel 2018, non solo a ottant'anni dalle leggi razziali, ma anche in un momento storico in cui nella società italiana è cresciuta la violenza razzista parallelamente all'aumento dei discorsi d'odio, specialmente durante la campagna elettorale (si leggano i report di Amnesty International/Barometro dell'odio e di Lunaria/Cronache di Ordinario Razzismo, in cui i capri espiatori di oggi diventano specialmente gli immigrati).

Tra le testimonianze presenti nel film ce n'è una che ridicolizza l'operato del Tribunale della Razza, mostrando come la presunta scientificità della differenza razziale fosse negoziabile sotto lauto compenso.

La giornalista **Luciana Castellina**, infatti, racconta che quando sua madre decise di sposare Dino Salis inizialmente non aveva pensato che fosse impossibile perché lei era "per metà ebrea" e lui "ariano". In seguito capì che, ricorrendo al **Tribunale della Razza** in cui si svolgevano alcuni **processi di "arianizzazione"** portati

²⁹ È visibile nella piattaforma di Zalab: <<https://partecipa.zalab.org/1938-diversi/>> (3/3/2021)

Il regista ha accompagnato la proiezione del film in innumerevoli incontri con scolaresche italiane.

avanti da avvocati fascisti, era possibile ottenere “una dichiarazione inventata” attraverso il pagamento di alte parcelle. Con le parole sintetiche di Castellina: “Se pagavi, arrivava il documento in cui dicevano che eri ariano”. Ci fu chiaramente **una “speculazione collettiva” sulla pelle degli ebrei**, come ricorda un altro testimone del film, Bruno Segre. **Chi perseguitava gli ebrei indubbiamente ne traeva vantaggi materiali** (si pensi, ad esempio, alla sottrazione dei loro beni o anche al lavoro forzato a cui furono costretti o ai premi in denaro per i delatori degli ebrei).

Non potendo per motivi di spazio elencare tutti i provvedimenti che perseguitarono i diritti degli ebrei italiani, ad esempio **escludendoli dagli impieghi pubblici e dall’esercito, limitando l’esercizio delle professioni e controllando le loro proprietà** (per un quadro generale rimando alla tavola illustrata de “La Difesa della razza” del 10 novembre 1938³⁰), vorrei soffermarmi sui decreti legge che, sempre nel 1938, disposero **l’esclusione** (cioè l’espulsione dei già presenti e il divieto di nuovi accessi) **degli studenti e delle studentesse di “razza ebraica” dalle scuole** elementari e medie frequentate da alunni bianchi/“ariani”; furono espulsi anche gli insegnanti ebrei dalle scuole di ogni ordine e grado. Studenti e professori ebrei dovettero lasciare le università italiane (sul caso dei docenti ebrei dell’Università di Padova, si rimanda a Volpe e Simone 2018). Nel film di Treves viene citato in proposito Giorgio Almirante (direttore della Difesa della Razza, poi funzionario di regime nella Repubblica sociale italiana e nel dopoguerra fondatore del Movimento Sociale Italiano, di chiara ispirazione fascista): “Ha perduto qualcosa la nostra cultura? No, perché quei 98 professori erano ebrei, non erano italiani”. Le normative fasciste ispirarono quelle naziste: infatti, l’allontanamento degli ebrei dalle scuole italiane venne deciso il 2 settembre del 1938, mentre la decisione dei nazisti di escludere gli ebrei dalle scuole tedesche venne presa oltre due mesi e mezzo dopo (Sarfatti 2002, p. 10).

Una testimonianza particolarmente importante per il racconto cinematografico di Treves è quella di **Roberto Bassi**, che nel film condivide i suoi ricordi legati alle **persecuzioni degli ebrei a Venezia**. Ad esempio, il padre di Bassi aveva lo studio di avvocato sopra l’Harry’s bar, dove un giorno comparve la scritta **“Ebrei e cani qui non entrano”**. Inoltre, nel film vediamo Bassi tornare nella sua scuola elementare di Venezia.

“La maestra ci raccontò che esistevano razze diverse, che l’Italia aveva conquistato l’Impero, ma che molte forze oscure insidiavano il glorioso cammino del paese. Poi prese il registro, chiamò il mio nome e disse: **‘Bassi, esci dalla classe’**”. Il disegno dell’animazione viene ripreso nella locandina del film.

³⁰ È possibile trovare l’illustrazione riassuntiva al seguente link (si vada alle pp. 17-18): www.istitutostorico.com/sites/default/images/articles/media/222/leggi_razziali_a_modena.pdf > (3/3/2021)

Figura 5: Bassi bambino che viene additato come ebreo e costretto a uscire dalla classe



(Credits: Tangram film)

Bassi continua: “Mi ritrovai nel grande cortile assolato della scuola Diaz, solo. E scoppiai a piangere. Mentre piangevo silenziosamente cercando di capire perché ero nemico dell’Italia, mi si avvicinò il direttore che conoscevo già. Mi carezzò la testa, mi disse di aspettare tranquillo i miei genitori e aggiunse: ‘Vedrai verranno tempi migliori’”.

Nel film c’è anche **Liliana Segre**, il cui attivismo come testimone è stato senza dubbio straordinario. Come ha raccontato in diverse circostanze, dopo quarantacinque anni di silenzio su ciò che aveva vissuto (paragonata da lei alla “tregua” di Primo Levi) ha sentito la necessità di testimoniare per quelle migliaia di italiani/e perseguitati/e e deportati/e verso la “soluzione finale” che non hanno più voce.

In “1938-Diversi”, la senatrice racconta della sua espulsione dalla scuola elementare milanese, a otto anni; della paura creata dalle vessazioni dei poliziotti che arrivati in casa sua trattavano la sua famiglia con disprezzo e sospetto, come nemici della patria. Poi ricorda **il sotterraneo della Stazione di Milano, quando a fine gennaio del 1944 fu chiusa nel “vagone bestiame” e deportata ad Auschwitz insieme a suo padre**, che non sopravvisse al lager. Dei 776 bambini italiani di età inferiore ai quattordici anni che furono deportati ad Auschwitz, un cimitero per sei milioni di persone, Liliana Segre è tra i soli 25 sopravvissuti.

Liliana Segre si è impegnata strenuamente perché la giornata della Memoria, istituita nel luglio del 2000, non sia una commemorazione di circostanza, ma sia una memoria con un “valore pragmatico”, che serva per fare (Bidussa, 2009, p. 11). Che cosa significa dire oggi “Mai più!”, come europei ed italiani?

Con le parole di Enzo Traverso (2002, p. 14),

“Colpisce constatare che l’insediamento di Auschwitz al cuore della memoria occidentale coincide con una rimozione, tanto inquietante quanto pericolosa, delle radici europee del nazismo”.

C’è inoltre un “difetto d’origine” da ricondursi alla legge che ha istituito il Giorno della Memoria: in nessun punto si parla di fascismo e del razzismo di stato, che come abbiamo visto perseguitò prima i diritti e poi le vite degli ebrei italiani.

Il 27 gennaio è diventata una data importante nel calendario civile italiano, ma che senso può avere se non si ricorda la propria storia, il proprio coinvolgimento in qualità di “carnefici italiani” (Levis Sullam 2015) e non ci si libera finalmente del mito degli “italiani brava gente” contrapposto a quello dei “cattivi tedeschi” (Focardi 2014)?

Quali responsabilità ci si assume? Per fare cosa?

Il film di Treves si chiude con una citazione di Umberto Eco, che ammonisce sui pericoli del fascismo, che continua a ritornare sotto spoglie meno facilmente riconoscibili.

Con le parole del testimone forse più noto, che con i suoi libri ha formato diverse generazioni, Primo Levi:

“Al fascismo di oggi manca soltanto il potere per ridiventare quello che era, cioè la consacrazione del privilegio e della disuguaglianza” (Primo Levi, intervista Rai; Cavalli 2020, p. 20).

Liliana Segre è stata molto chiara. Nel suo recente libro scritto con Civati (2020) ha affermato la necessità di “lavorare contro la fascistizzazione del senso comune” e ha sottolineato che proprio in quanto “vittima dell’odio dell’Italia fascista” sa bene che nel dopoguerra “razzismo e antisemitismo non si sono mai sopiti”.

Le azioni di *antisemitizzazione* e *disebreizzazione* che avevano inciso realmente nella società non sono state seguite da una vivace azione di smantellamento delle coscienze (...). Sono rimasti attivi i rinnovati pregiudizi sugli ebrei (...); sono rimasti largamente integri l’avanzamento professionale e l’arricchimento economico che i persecutori e i loro beneficiari avevano ottenuto tramite la persecuzione del lavoro e dei beni degli ebrei (Sarfatti 2002, pp. 47-48).

Liliana Segre si è resa conto prima e meglio di molti/e altri/e concittadini/e italiani/e della “marea di razzismo” che rimonta negli ultimi anni e del pericolo di “perdere la democrazia”, perché ciò avviene “piano piano, nell’indifferenza generale”, “perché fa comodo non schierarsi”, perché “c’è chi grida più forte e tutti dicono: ci pensa lui”. Che cosa dunque ha continuato a fare Liliana Segre con il suo lavoro sulla memoria?

“Sono stata una clandestina con i documenti falsi, sono stata una richiedente asilo respinta e una lavoratrice minorenne schiava” (Segre 2020, p. 34).

Mi sembra importante cogliere il suo sforzo continuo nel *guardare al presente in modo critico*. Liliana Segre ha affermato in molte occasioni che come allora “i senza nome” erano gli ebrei, oggi percepisce “la stessa indifferenza” per “i migranti che muoiono nel Mediterraneo”, anche loro “senza nome”. Inoltre, ha sottolineato che non ci sono fatalità, ma scelte politiche. Come allora si sapeva quello che stava accadendo, ma “ai piani alti” ci furono “altre priorità, altre scelte”, oggi sappiamo tutti/e quello che accade nel Mediterraneo, ma c’è indifferenza.

La testimonianza di Liliana Segre è dunque diventata sempre più scomoda politicamente. Uno degli esempi più lampanti della sua integrità e lucidità è a mio parere il suo rifiuto a partecipare ad un convegno sull’antisemitismo nel gennaio del 2020 invitata dal segretario della Lega, con la motivazione che la lotta all’antisemitismo non si debba mai disgiungere dalla più generale lotta al razzismo, nelle sue diverse forme.

Le sue prese di posizione contro i nuovi volti del fascismo le sono costate: ha ricevuto insulti e minacce di morte, tanto che **vive sotto scorta**.

La strumentalizzazione della lotta all’antisemitismo da parte delle destre (anche di matrice fascista) è un fenomeno contemporaneo sempre più diffuso a livello transnazionale. Per questo sono particolarmente preziose le voci di persone come Liliana Segre e anche come quella del già citato storico Simon Levis Sullam.

Nel suo libro sul linguaggio dell’antisemitismo moderno, pubblicato nel 2008 (a 70 anni dalle leggi razziali) e dedicato “alla memoria dei familiari uccisi ad Auschwitz”, Levis Sullam ricorda un episodio emblematico: in una città del Veneto, partecipando ad una cerimonia per il giorno della Memoria, assistette alla condanna di Auschwitz e alla commemorazione dell’Olocausto da parte di un assessore leghista; lo studioso gli fece notare pubblicamente che il suo stesso partito, nella stessa città, poco tempo prima, aveva invocato “i vagoni piombati per gli extracomunitari”. Levis Sullam osserva che questa strumentale lotta all’antisemitismo viene spesso accompagnata da parte di forze di destra (tradizionalmente razziste) ad un sostegno ai governi più conservatori di Israele. Anche per questa ragione è necessario distinguere chiaramente tra antisemitismo e antisionismo; e tra antisemitismo e critiche allo stato di Israele.

Nella sua analisi dell’“archivio antiebraico”, Levis Sullam (2008) sostiene che le pratiche discorsive dell’archivio antiebraico storicamente divennero, soprattutto nei fascismi, vere e proprie ideologie di partito e di stato, trasformandosi in programmi politici e infine portarono allo sterminio di massa. Il lavoro di Levis Sullam è importante per riflettere su come questo repertorio razzista di discorsi (testi, immagini...) si trasformi, venga periodicamente riattivato e oggi possa ancora operare politicamente. Il suo obiettivo è infatti di rendere più consapevoli di come avvenga “la costruzione discorsiva dell’altro” e “il progetto della sua esclusione”, perché l’Italia e l’Europa non debbano essere più immaginate e volute “senza l’altro”. Levis Sullam ritiene che la pratica discorsiva e ideologica antiebraica funzioni in modo analogo anche per altre forme di razzismo, in cui il linguaggio continua “fare cose con le parole”; si pensi ad esempio alla forza illocutoria di termini come “ne*ro” o anche “terrone” che si portano appresso una lunga storia e dunque riattivano “un repertorio”.

Lo storico Marcello Pezzetti nel già citato film di Treves (2018) sottolinea che furono molto pochi gli italiani che espressero la propria solidarietà ai concittadini ebrei colpiti dalle leggi razziste. Ci fu un profondo isolamento dei ebrei e l'indifferenza dei più diventò complicità con il regime. In altre parole,

L'antisemitismo *attivo*, praticato senz'altro da una minoranza della popolazione, venne affiancato da una fascia di indifferenza *passiva*, ben più diffusa del primo, ma *di fatto* sempre più complice di esso. E, giorno dopo giorno, il regime fascista accrebbe il tasso medio di antisemitismo della società nazionale (Sarfatti 2002, p. 46).

Che cosa significa oggi uscire “dalla massa degli indifferenti”? Ancora una volta, prendiamo ispirazione dalle parole di Liliana Segre, che sottolinea quanto sia importante nel giorno della Memoria ricordare “le scelte dei giusti”, ripartendo dalla consapevolezza che, ieri come oggi, praticare l'antirazzismo significa essere minoritari e prendere posizione. Non si tratta certo di celebrare eroismi solitari, ma di avere come un faro nella notte l'articolo 3 della Costituzione Italiana che, secondo Liliana Segre, costituisce “l'antitesi dell'indifferenza”.

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di “razza”, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Nel suo messaggio “agli studenti che si preparano all'esame di maturità 2020” (in Segre e Civati 2020), commentando questo articolo Liliana Segre osserva che la “grande novità” rispetto ad altre solenni dichiarazioni di diritti, sta nel **compito collettivo di rimuovere gli ostacoli perché la pari dignità diventi effettiva. Infatti, la Repubblica siamo tutti/e noi/e.**

In questo paragrafo ci siamo occupati del razzismo antiebraico dello stato italiano, mostrando come de-umanizzazione degli ebrei non sia avvenuta di colpo e ci siano state responsabilità politiche che vanno riconosciute, così come la complicità di coloro che sono restati/e indifferenti.

Per lottare contro l'antisemitismo e le altre forme di razzismo come europei ed italiani è importante conoscere la nostra storia. Come ha sottolineato anche Mauro Valeri (2019), infatti, la conoscenza storica è necessaria per **far fronte al revisionismo e ai fascismi del presente**. Valeri ricorda la legge Mancino del 1993 che mette «fuori legge» i gruppi apertamente fascisti e razzisti, ma anche che da subito dopo la vittoria delle elezioni del 1994 di Berlusconi è stata portata avanti una rilettura della storia italiana alla ricerca di una «memoria condivisa». Secondo Valeri (e altri studiosi), il risultato è che vi sia una grande influenza politica/mediatica da parte di gruppi neofascisti.

Per poter avviare una discussione tra insegnanti in chiave auto-formativa, vi invito a condividere almeno un'esperienza di come avete affrontato la giornata della Memoria con le vostre classi. Quali difficoltà avete riscontrato? Avete nominato il fascismo italiano? In che modo? Quali scelte avete compiuto rispetto al dilemma su come raccontare la violenza razzista? Come evitare di spettacolarizzare o banalizzare la sofferenza delle vittime? Come fare in modo che il discorso sulla violenza razziale non diventi traumatico per bambini e bambine? È stato possibile includere la voce dei/delle testimoni? In che modo? Siete riusciti/i a creare dei ponti tra il passato e il presente? In che modo? Siete riusciti/e a creare dei ponti tra l'antisemitismo e altre forme di razzismo presenti nella società contemporanea? In che modo?

Per poter avviare una discussione tra alunni/e facilitata dall'insegnante in chiave didattica, invece, propongo innanzi tutto di lavorare sul fumetto “**Liliana e la sua stellina**” **realizzato dalla VB della scuola primaria Giansanti di Pesaro con il supporto dell'insegnante Mirella Moretti** e pubblicato dalla casa editrice People nel 2020. Il fumetto ripercorre i ricordi di Liliana Segre dal 1938 al 1944, dalla proclamazione delle Leggi razziali, all'entrata in guerra dell'Italia al fianco della Germania, ai bombardamenti sulla città, alla caduta del fascismo, all'Armistizio dell'8 settembre, all'occupazione tedesca, alla “caccia agli ebrei” e alla loro deportazione nei campi di sterminio. Suggerisco ad esempio di prendere la tavola a p. 20 (Fig. 5) in cui viene raccontato che cosa accadde dopo l'espulsione di Liliana Segre dalla scuola. Da lì è possibile avviare una discussione su che cosa sia l'indifferenza e quali conseguenze abbia per coloro che sono considerati gli altri indesiderabili, i nemici, le non persone le cui vite non contano.

Può essere utile anche riprendere in proposito la testimonianza diretta di Liliana Segre.

Ad esempio,

Passavo vicino alla mia vecchia scuola e loro mi indicavano col dito: “Quella è la Segre e non può più venire a scuola perché è ebrea”. Pochissime furono le famiglie delle mie compagne (...) che continuarono a invitarmi alle festicciole, a telefonarmi, a non evitarmi. Dalle altre non subii atti violenti, non ricevetti ingiurie o sgarbi: *semplicemente* diventai invisibile (...). Quello è stato un momento storico cruciale. Si trattava di fare una scelta e si cominciavano a vedere persone che una scelta non la facevano (...). C’era qualcuno che pensava al posto loro. Questo, ragazzi, è molto pericoloso, perché quando ci sono tanti problemi e una crisi economica, c’è sempre qualcuno che alza la voce e dice “Ci penso io” e la gente tutto sommato è contenta perché la vita democratica richiede più impegno da parte di tutti. Accadde proprio questo: nell’Italia fascista furono pochissimi quelli che fecero la scelta, e la scelta antifascista era una scelta eroica perché vivevamo in un regime totalitario (...). Arrivarono gli amici, quelli con la A maiuscola (...). Era proibito tener nascosto un ebreo, anche se si trattava di un neonato o di un anziano. Eppure, questi amici, rischiando la fucilazione per sé e per i familiari, tennero nascosta me in un periodo in cui gli ebrei italiani erano merce preziosa per i delatori ed erano merce indispensabile per fascisti e nazisti che facevano caccia all’uomo, all’anziano, al neonato (...). I miei nonni furono arrestati per una delazione (chi li denunciò guadagnò cinquemila lire, che allora erano tante), deportati ad Auschwitz, uccisi (Segre 2020, pp. 20-22; 24).

Un altro fumetto interessante è «**Una stella tranquilla**», di Pietro Scarnera (2013, Comma 22), in cui viene fatto un «ritratto sentimentale» della figura di **Primo Levi**, da parte di chi potrebbe essere un nipote per la sua età. La scelta dell’autore, Pietro Scarnera, è stata quella di non disegnare il lager. Un po’ perché la storia inizia quando Levi torna a Torino, nell’ottobre del 1945, dopo il lungo viaggio attraverso l’Europa dell’Est raccontato in *La tregua*. Ma soprattutto perché l’autore non si sentiva a suo agio a disegnare una realtà per lui impossibile da immaginare. Naturalmente il lager ricorre spesso nella vita e nell’opera di Levi dopo il ritorno. Per questo ha cercato dei modi grafici per evocarlo, come una presenza che non si può cancellare. Per esempio, ha usato dei caratteri “gotici”, simili a quelli che usavano i nazisti, per scrivere/illustrare la parola polacca *wastwac*, che annunciava la sveglia e che Levi sentiva ancora nei suoi incubi. Questo modo indiretto può essere utile quando si rischia di traumatizzare bambini/e sensibili, soprattutto se ancora piccoli d’età³¹.

³¹ Penso in particolare alla vicenda del cartone “La stella di Andra e Tati” (disponibile su <https://www.raiplay.it/video/2018/08/FILM-La-stella-di-Andra-e-Tati-b384236c-2e8c-4e7d-b5bc-ab2eafce4c87.html>), consigliato dal Ministero dell’Istruzione per bambini/e “tra i 4 e 6 anni” (<https://www.youtube.com/watch?v=KGQjics4fYU>), che in realtà pare più adatto a bambini/e di età superiore (dai 10 anni?). Il cartone presenta «in maniera cruda e dettagliata la deportazione delle sorelle Bucci ad Auschwitz». Nel 2021, Anna Granata, docente di Pedagogia dell’Università di Torino, ha raccolto i racconti preoccupati di diversi genitori. “Sono arrivate diverse segnalazioni delle reazioni dei piccoli dopo la proiezione: una bimba di 9 anni, Sofia, ha detto che preferisce morire che vivere in un mondo così. Mentre altri sono tornati a dormire nel letto dei genitori ogni notte, come non facevano da tempo” (https://torino.repubblica.it/cronaca/2021/02/12/news/torino_la_pedagogista_di_unito_denuncia_il_cartoon_di_raiplay_sulla_shoah_ha_terrorizzato_i_bambini_di_tutta_italia_-287288198/).

Figura 6: Dopo l'espulsione di Liliana Segre dalla scuola. Che cos'è l'indifferenza? Che conseguenze ha?



(Credits: Mirella Moretti)

Figura 7. Primo Levi dice che ciò che è accaduto può ritornare. Che cosa possiamo fare perché quello che è accaduto agli ebrei non capiti più né a loro né ad altri/e?



(Credits immagine: Pietro Scarnera, Comma 22)

2.4 Rivendicare la propria umanità. Memorie di rom e sinti contro l'antiziganismo

Eva Rizzin (cfr. par. 4.3) è una studiosa e attivista che da molto tempo si occupa di antiziganismo. Secondo l'European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) del consiglio d'Europa,

“l'antiziganismo è una forma di razzismo particolarmente persistente, violenta, ricorrente e comune (...), un'ideologia fondata sulla superiorità razziale, una forma di de-umanizzazione e di razzismo istituzionale nutrita da una discriminazione storica, che viene espressa, tra l'altro, attraverso violenza, discorsi d'odio, sfruttamento, stigmatizzazione e attraverso le più evidenti forme di discriminazione”³².

Eva Rizzin ha raccontato che nella sua prima visita ad Auschwitz e a Birkenau nel 2008 la guida che accompagnava il suo gruppo non disse nulla dello *Zigeunerlager* e di fronte al blocco 13 (dedicato alla mostra sulla persecuzione e sullo sterminio di rom e sinti) disse che “gli zingari erano entrati ad Auschwitz perché asociali” e non c'era nulla di importante da raccontare. Poi ha aggiunto:

Se ho rimesso insieme i cocci del mio cuore ed allevato il profondo dolore di quella volta, lo devo alla visita fatta nel 2019 con Michele Andreola, un'altra guida del museo di Auschwitz che ha poi saputo riannodare la mia storia e quella della mia comunità in quel luogo simbolicamente così importante. **La mia tesi (di dottorato, NdR.) ha poi voluto raccontare anche dei miei parenti fuggiti in Italia e dei loro figli che si ritrovarono deportati, insieme a tanti altri sinti e rom, nei campi di concentramento riservati a zingari voluti dal fascismo in Italia, come Agnone³³, Bojano, Tossicia, Prignano sul Secchia (Rizzin 2020).**

Penso che sia importante riprendere le parole della guida citata da Eva Rizzin, perché ci aiutano a comprendere la necessità di mettere in relazione passato (mezzo milioni di rom e sinti sterminati durante il nazifascismo) e presente (la violenza simbolica e materiale contro coloro che vengono ancora identificati come “zingari”³⁴), un lavoro che può rendere la giornata della Memoria un'opportunità importante per risvegliare il senso di responsabilità di insegnanti e alunni/e in quanto cittadini/e, nutrendo un'aspirazione collettiva a contrastare l'antiziganismo insieme ad altre forme di razzismo presenti nella società italiana.

Mi chiamo Michele Andreola e oggi sono passato, come mi succede ogni giorno da quando lavoro come guida al Museo Statale di Auschwitz, di fronte al settore dello *Zigeunerlager* (settore BIe, il “campo degli zingari”) di Birkenau. **Ho mostrato agli studenti che accompagno, come faccio da circa un anno, una foto in bianco e nero della mamma rom con il bambino in braccio che scacciata da Casal Bruciato a Roma, braccata da gruppi neofascisti che la vogliono tenere lontana dalla sua casa popolare.** Ne faccio vedere solo lo sguardo e tutti gli studenti credono di avere fronte un'immagine nazista. Poi allarghiamo la foto e capiscono che stiamo parlando anche del presente. Voglio essere molto chiaro: sono ben consapevole che la Shoah ha una sua singolarità e che non è utile fare facili equiparazioni. La mia provocazione con la foto non ha nessuna volontà di equiparare la Shoah a quei fatti di Roma, ma a ricordarci che non possiamo lasciare le nostre riflessioni solo dentro il filo spinato di Auschwitz. **Se non ci colleghiamo alle vicende che toccano le persone nel presente, noi rischiamo di piangere per gli ebrei o per i rom e sinti morti nei campi di sterminio, ma di continuare a costruire odio verso quelle stesse persone che sono vive, oggi nel presente** (Bravi e Rizzin 2020b, p. 109).

Il recente lavoro di ricerca di Eva Rizzin (2020) offre finalmente **l'opportunità a testimoni rom e sinti italiani di essere ascoltati**, permettendo a chi lavora nel mondo dell'educazione e della formazione di riflettere

³² Raccomandazione ECRI di Politica Generale n. 3, La lotta contro il razzismo e l'intolleranza nei confronti dei rom, 1998 (citata in Bortone e Pistecchia 2020, p. 117). Si rimanda anche al testo di Piasere (2015).

³³ Sui “campi del duce”(1940-1943), si rimanda a Capogreco (2019). In Italia la persecuzione delle comunità rom fu decretata l'11 settembre 1940 quando il ministro Bocchini emise una circolare per “rastrellare e concentrare gli zingari italiani e stranieri” e poi smistarli in campi di lavoro e di sterminio.

³⁴ “Zingaro” è un insulto, è inscindibile dalla storia violenta dell'antiziganismo. Rom significa “uomo, essere umano” nella lingua romanés e spesso si usa per includere diversi gruppi (rom, sinti, manouche, khalé e altri). Anche il termine “nomadi” è “una parola sporca” (Guadagnucci 2010) legata a pratiche discriminatorie, più che ad una caratteristica “intrinseca” di un popolo.

sulle continuità storiche dei pregiudizi e delle discriminazioni verso i cosiddetti «zingari», ma anche di conoscere le storie di resistenza di chi non ha mai cessato di rivendicare la propria umanità e dignità.

Come ha sottolineato Luca Bravi (in Rizzin 2020, p. 11), la storia dei rom e sinti è da sempre raccontata all'interno delle comunità, ma **c'è stato un silenziamento pubblico su schiavismo³⁵, persecuzioni e stermini da loro subiti in Europa, dovuto alle politiche che hanno isolato rom e sinti e ai diffusi pregiudizi antizigani**. Nel libro (open access³⁶) curato da Eva Rizzin c'è **l'impegno a fare delle storie di ciascuno/a degli/delle intervistati/e un pezzo di storia collettiva europea ed italiana³⁷**.

Oggi il genocidio di rom e sinti ad Auschwitz è istituzionalmente riconosciuto in Europa e recentemente sta ricevendo più attenzione in Italia, anche se c'è forte il rischio di restare schiacciati su una condanna dell'antiziganismo del passato, senza rendersi conto della violenza che continua anche qui in Italia. Si pensi ad esempio a Cirasela, la neonata rom colpita in braccio a sua madre da un fucile a salve esploso da un balcone (Roma, 17 luglio 2018).

Secondo Giorgio Bezecchi (presidente della cooperativa Romano Drom di Milano) nel giorno della Memoria sarebbe necessario ricordare non solo le deportazioni e gli internamenti che subì durante il fascismo anche la sua famiglia (fu internata nel campo di concentramento di Tossicia, in provincia di Teramo, che fu attivo tra il 1940 e il 1943), ma ricordare anche le persecuzioni più recenti. In proposito, evoca ciò che accadde alla sua famiglia a Milano il 6 giugno 2008, quando alle 5 di mattina 70 agenti circondarono un piccolo campo e misero in fila tutti/e per prendere le impronte digitali e fare le foto segnaletiche. La paura e l'umiliazione fecero tornare la memoria di suo padre al tempo degli arresti fascisti. Oltre alla schedatura del 2008, Giorgio Bezecchi rievoca poi anche le umiliazioni subite a scuola, da lui come da tanti bambini/e e ragazzi/e della sua generazione che sono passati per le classi speciali Lacio Drom.

Era il 1966 e noi ci dovevamo mettere in file separate dagli altri. Avevo 6 anni ed avevo bicchiere e tovaglie diverse dagli altri bambini nella scuola di via Moretti a Milano (...). Le nostre madri ci mandavano particolarmente puliti proprio a scuola, ma prima di entrare ci facevano comunque la doccia. Sembrava che noi potessimo essere infetti e la mia sensazione profonda era quella dell'umiliazione. È lo stigma che ti mettono addosso. A 6 anni mi domandavo: "Perché?".

In particolare, Giorgio Bezecchi ricorda come particolarmente umiliante il periodo che passò al **collegio di Badia Polesine**, in cui "cercavano di omologarci", cioè di fare rientrare nella "normalità" i bambini rom.

Nel collegio mi dicevano: "Voi dovete meritare di entrare nella società civile". Quindi noi eravamo visti come incivili. Ho visto un bambino rom che ha tentato anche il suicidio. Questo lo vedevano come uno strumento di integrazione, ma ci stavano togliendo tutto e non ci sono riusciti: la mia carovanina (che un educatore aveva requisito sfasciandola e poi bruciandola, NdR.) l'ho subito ricostruita (...). **Sapete quando si parla della banalità del male? Io devo dire che l'ho vissuta nel mio piccolo all'interno del collegio: erano bravi insegnanti, bravi educatori, bravi funzionari, ma era il sistema, cioè le istituzioni che mi hanno portato a subire questa umiliazione³⁸.**

Le ricerche di Rizzin, Bravi (e altri/e studiosi/e) hanno mostrato come essere rom e sinti/e italiani/e significhi ancora troppo spesso sentirsi "lacerati in due" tra il "calore familiare della comunità e **il silenzio da conservare all'esterno**" **sulle proprie origini e appartenenza culturale, per non essere rifiutati o esclusi.**

Il lavoro sulla memoria può dunque creare uno spazio di riconoscimento per l'Italia Romani, conosciuta solo da pochi (in proposito, si rimanda al lavoro fondamentale dell'antropologo Leonardo Piasere³⁹ dell'Università di Verona).

Con le parole di Eva Rizzin (2020, p. 27),

La scuola è stata sofferenza, ma anche luogo di riscatto e soprattutto occasione per me di rendere pubblica una storia familiare che è anche una storia europea.

³⁵ Si legga in proposito: < <https://www.kethane.org/post/gli-ultimi-schiavi-d-europa> e https://www.politico.eu/article/europes-buried-history-of-racism-and-slavery/?fbclid=IwAR08-kUkaiLqBrKQJpc5NUeaw-yeebQbJ_Ly2Wt-ltbNlu_9-uDvmmUVBVk> (3/3/2021)

³⁶ È scaricabile gratuitamente, < <http://cdn.gangemieditore.com/import/materialiVari/AttraversareAuschwitz.pdf>

³⁷ <http://porrajmos.it/?p=407&lang=it> > (3/3/2021)

³⁸ Per leggere tutta la testimonianza, si veda Rizzin (2020, p. 38-40)

³⁹ Tra i suoi libri, ricordiamo *I rom d'Europa. Una storia moderna* (2004); *Scenari dell'antiziganismo*. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica (2012) e insieme a S. Pontrandolfo (a cura di, 1999-2016), *Italia Romani*. Vol. 1-6.

Ritengo dunque che sia arrivato il tempo di impegnarci collettivamente a ricordare in ambito educativo/formativo (nella giornata della Memoria e non solo) come i/le cittadini/e rom e sinti d'Europa abbiano continuato a rivendicare la propria umanità. La storia dei razzismi è infatti sempre fatta anche di storie di resistenze, che abbiamo bisogno di mantenere vive per ispirarci quotidianamente e per restituire rispetto a chi si è visto/a negare la propria dignità troppo spesso.

Sappiamo, anche grazie alle testimonianze di ebrei italiani internati nel lager (come Luigi Sagi, Liana Millu e Piero Terracina), che la notte del 2 agosto 1944 vennero uccisi tutti i rom e sinti presenti ad Auschwitz-Birkenau (almeno 4000 persone). Mesi prima c'era stata una **rivolta nello Zigeunerlager** che aveva fatto fallire il primo tentativo di “sterminare gli zingari”. Come ricostruito nel libro curato da Rizzin (2020, p. 100), il 16 maggio del 1944...

Verso le 19, nel campo per le famiglie zingare BIIe di Birkenau è ordinata la *lagersperre* (chiusura). Davanti al campo si fermano alcuni autocarri dai quali scendono le SS armate con fucili mitragliatori e lo circondano. Il comandante dell'operazione ordina agli zingari di abbandonare gli alloggi. Dato che sono stati avvisati, gli zingari armati di coltelli, vanghe, leve di ferro e pietre, non lasciano le baracche. Sorpresi, i militi delle SS si recano dal comandante dell'operazione che si trova nella camerata dei capiblocco. Dopo una consultazione, con un fischio, viene dato alle SS delle squadre di scorta, che hanno circondato le baracche, il segnale di ritirarsi dalle loro postazioni. Le SS lasciano il campo BIIe (...).

Nel libro (Bravi e Rizzin 2020b, pp. 84-86) sono presenti anche alcune voci che ricordano **le storie poco conosciute di «partigiani sinti e rom d'Italia»**. Ad esempio, c'è la sinta Vincenzina Erasma Pevarello che racconta di suo padre che “ha salvato un paese” con la sua maestria di “prestigiatore” e anche del fratello Osiride, di soprannome “Tarzan”, che era un partigiano e faceva la staffetta sull'altopiano di Asiago.

Poi c'è la testimonianza del sinto Amilcare Debar che si unì alla 48esima Brigata Garibaldi e partecipò agli scontri contro fascisti e nazisti nelle Langhe. Fu soprannominato “il Corsaro” ed era presente quando fu liberata Torino. Ha ricevuto il suo “diploma da partigiano” da Sandro Pertini. Ricorda che si abbracciarono “come si fa tra compagni di una vita. Avevamo entrambi combattuto per la libertà”.

Come sottolinea Leonardo Piasere nella postfazione del libro (2020, pp. 122-123), i rom e sinti intervistati/e hanno subito tre forme di ingiustizia: la prima è quella che subirono i loro genitori/familiari durante il fascismo; la seconda è legata all'oblio delle loro sofferenze sotto il fascismo e della loro partecipazione alla Resistenza; la terza è dovuta al fatto che molti/e di loro continuano a subire razzismi e discriminazioni.

Ci furono anche **“lotte per il risarcimento”** delle violenze subite (ad esempio, le sterilizzazioni e gli esperimenti medici), come quella raccontata da Rita Prigmore che racconta come dopo il 1945 in Germania le vittime con indicibili sofferenze iniziarono a parlare di ciò che avevano vissuto, ma trovavano i loro aguzzini nei luoghi che avrebbero dovuto garantire loro finalmente giustizia.

È stata una lotta dura, e abbiamo sempre avuto paura che gli orrori del passato potessero ripetersi. Per esempio, il capo del “Dipartimento Zingari” a Würzburg, Christian Blüm dopo la guerra, ha lavorato presso il dipartimento di polizia di Würzburg, con un incarico di alta responsabilità. Nonostante tutte queste esperienze, non provo alcuna amarezza. Sento invece una forte responsabilità e un desiderio: voglio che una cosa del genere non accada mai più.

E oggi? La resistenza dei rom e sinti contro la violenza razzista e le discriminazioni istituzionali continua, anche in Italia. Si pensi ad esempio alla “protesta delle pentole” delle donne rom del centro di via Salaria (Roma, marzo 2016), quando in una situazione di estrema precarietà e di esigue attività di inclusione, è stato precluso alle famiglie l'uso della cucina, per sostituire la preparazione autonoma dei pasti con cibo porzionato e precotto, perché mettersi a tavola non è semplice consumo di pasti ma è condivisione e cura (Rizzin 2020).

Per Dijana Pavlovic (cfr. par. 4.3), “la resistenza non è mai finita” (Ibidem, pp. 42-44). Come attrice e attivista rom portavoce del **movimento Kethane. Rom e Sinti insieme per l'Italia** (kethane.org) ha chiarito che è semplicemente una “questione di giustizia, non di me stessa, non della mia storia e non della mia ferita. Non è per il tuo dolore che devi agire, ma per un impegno più grande che è la giustizia; con questo approccio aumentano anche le responsabilità”.

L'attivismo della società civile è indispensabile nella lotta contro i razzismi. Come ha sottolineato anche Mauro Valeri (2019), la tradizionale “triade antirazzista” (scienza, morale e legislazione) non è bastata. È con i movimenti sociali che si sono ottenuti i cambiamenti più rilevanti.

L'associazione UPRE ROMA (upreroma.eu) promuove da tempo la conoscenza della storia e della cultura romani e ha pubblicato tre testi sul genocidio di rom e sinti.

La prima storia è quella di **Else, la bambina che sopravvisse ad Auschwitz** (Krausnick-Ruegenberg 2017).

La sua famiglia non si arrese dopo l'internamento della figlia adottiva e la figura del padre Emil Matulat apre una finestra sul coraggio di chi durante il nazismo ha presentato ricorsi alle autorità pubbliche cittadine, si è recato in uffici per la gioventù, dalla polizia, all'ufficio centrale per la sicurezza del Reich, alla centrale del partito, al comando di Auschwitz...Era un operaio portuale, non abituato a scrivere lettere di reclamo, in un tempo nel quale era molto pericoloso contraddire l'autorità. Eppure col suo amore riuscì a salvare la figlia.

La seconda storia è quella di **Angela Reinhardt, una bambina che fu oggetto di ricerca razzista** (Krausnick 2018). L'autore ha potuto raccogliere e raccontare la storia di Angela negli anni Novanta, unica sopravvissuta alla deportazione di bambini dall'orfanotrofio cattolico San Giuseppe di Mulfingen. Nel racconto emerge la resistenza delle famiglie rom e sinte fuggitive nei boschi e anche quella dei bambini e delle bambine rinchiusi/e negli orfanotrofi di fronte agli scienziati della "razza" che li disumanizzavano (Ibidem, pp. 58-60).

Ai più grandi i test erano sospetti. "Perché ci fanno sempre arrampicare sugli alberi?" domandava Adolf. "Perché dobbiamo dare la caccia ai porcospini e raccogliere sempre i frutti di bosco?". "Forse quella stupida vuole dimostrare che noi non siamo veri tedeschi" sosteneva Wilhem. E Siegfried aggiungeva: "Ma scimmie, idioti e uomini di boschi" (...). Anche quando venne organizzata la gara della raccolta delle patate ci furono opinioni diverse. Alcuni si rifiutarono di partecipare e semplicemente se ne andarono. I bambini dovevano andare nel campo di patate e fare la gara a chi ne raccoglieva di più. "Io non sono mica scemo che faccio qualcosa per i nazisti!" esclamò Kajetan andandosene dopo che aveva riempito dodici secchi.

Invece Dudela riempì 55 secchi e disse: "Se lavoriamo veloci e bene è meglio per noi. Magari ci risparmiano. Nel KZ vanno i pigri". "No, ci vanno i bravi lavoratori!" urlò Wilhelm con le vene gonfie e la faccia paonazza per la rabbia. "I miei genitori erano bravi lavoratori! Proprio per questo li hanno mandati alla cava di pietra e si sono sfiancati fino a morire!".

La terza storia è quella di **Johann "Rukeli" Trollman, campione di pugilato che sfidò i nazisti** (Repplinger 2013). Il sinto Trollman era un famoso pugile di Hannover, che nel 1933 divenne campione nazionale dei pesi mediomassimi. Fu scandaloso, perché non era della "razza giusta", quella "ariana". I nazisti dunque gli tolsero il titolo, ma gli concessero un altro match purché rinunciasse al suo stile "danzante" e combattesse da "ariano" cioè fermo in mezzo al ring. Allora, sapendo che già era tutto deciso si presentò sul ring con i capelli tinti di biondo e il corpo coperto da borotalco, per schernire la stupidità dei nazisti che gli chiedevano di "sbiancarsi" e assimilarsi. La sua sfida per rivendicare la dignità sua e del suo popolo continuò anche nel campo di concentramento di Neuengamme. Settant'anni dopo la sua morte, la Germania gli ha restituito la sua corona da campione.

In questo paragrafo ci siamo occupati dell'antiziganismo, sostenendo che oggi sia ormai ineludibile includere una riflessione sullo sterminio di rom e sinti durante il nazifascismo nel giorno della Memoria. Grazie ad un recente pubblicazione curata da Eva Rizzin e disponibile gratuitamente, abbiamo a disposizione testimonianze e strumenti preziosissimi di riflessione. Ad esempio, si potrebbe partire dalla cartina di monumenti, targhe e memoriali dedicate alle vittime dello sterminio nazi-fascista di rom e sinti/e presente alla fine del libro e pianificare una visita con la collaborazione di testimoni o attivisti/e rom e sinti italiani. Per rendersi conto di come i media rispettino molto poco rom e sinti, vi invito a fare l'esercizio suggerito da Guadagnucci (2010, p. 72): sostituire il vocabolo ebrei al vocabolo rom. Sui rom pare si possa dire (e fare) ancora di tutto, perché non c'è stata una elaborazione pubblica dell'antiziganismo.

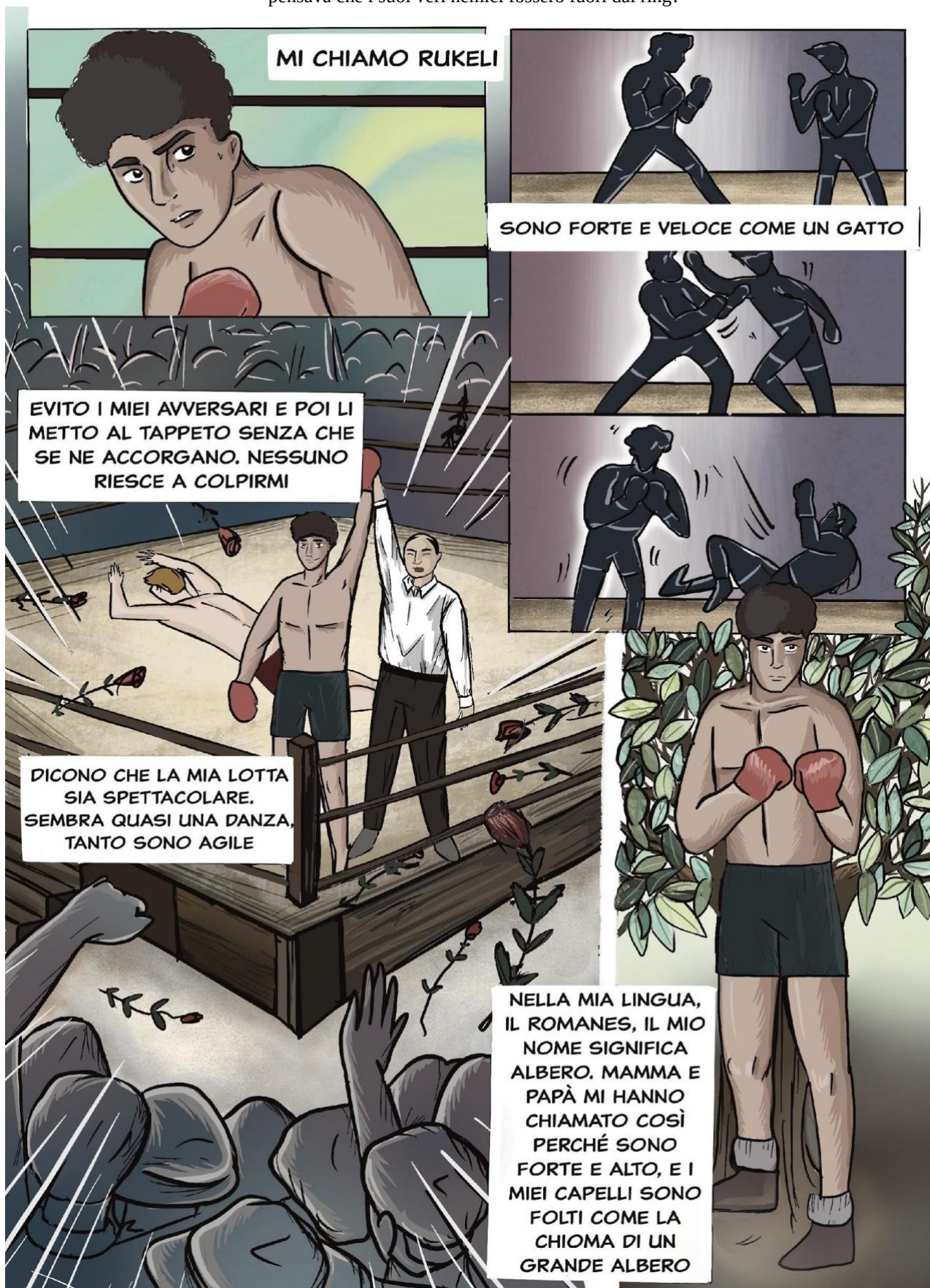
Per poter avviare una discussione tra insegnanti in chiave auto-formativa, condividete una storia di resistenza all'antiziganismo (e poi magari un'altra storia di resistenza al razzismo) che racconterete ai vostri alunni e alle vostre alunne per ispirarli/e, mostrando che anche nelle situazioni più critiche è possibile lottare per affermare la dignità umana.

Per poter avviare una discussione tra alunni/e facilitata dall'insegnante in chiave didattica, vi propongo di lavorare con le cinque tavole di Elisabetta Campagni che ha realizzato una storia a fumetti del pugile "sinto Rukeli"⁴⁰. È importante insistere sul fatto che gli atti di resistenza contro il razzismo non sono azioni di «eroi»

⁴⁰ Ringraziamo Dijana Pavlovic (Kethane) e Paolo Cagna Ninchi (UPRE ROMA) per la consulenza durante la realizzazione delle tavole per questo libro.

isolati, ma sono il frutto di memorie e culture resistenti, alle quali possiamo attingere anche oggi per ispirarci nelle nostre pratiche antirazziste.

Figura 8. Che cosa significa per Rukeli salire sul ring coi capelli ossigenati e col borotalco sul corpo? Perché pensava che i suoi veri nemici fossero fuori dal ring?



IL ROMANES È LA LINGUA DEI SINTI, IL MIO
POPOLO, CHE HA UNA STORIA ANTICA E
BELLISSIMA



SIAMO
VIAGGIATORI, E CI
SIAMO SEMPRE
SPOSTATI DA PAESE
A PAESE PER VIVERE.
COSÌ ABBIAMO
IMPARATO
TANTISSIMI MESTIERI
DIVERSI :
OMBRELLAI, CESTAI,
MUSICISTI... PERSINO
BURATTINAI!



IO E LA MIA
FAMIGLIA VIVIAMO
FITTI FITTI IN UNA
CASA NELLA CITTÀ
VECCHIA. SIAMO
TANTI, E CI
VOGLIAMO BENE.
ALCUNE NOTTI,
INTORNO AL
FUOCO, CI
RACCONTIAMO LE
STORIE E
LEGGENDE DEI
NOSTRI ANTENATI



MIO NONNO MI DICEVA CHE NOI SINTI SIAMO
COME L'ERBA, CHE QUANDO ARRIVA LA
TEMPESTA SI PIEGA PER RIUSCIRE A
SFUGGIRLE



UN GIORNO PERÒ IN
GERMANIA È ARRIVATA
UNA TEMPESTA DI
UOMINI POTENTI E
SPIETATI, I NAZISTI. I
NAZISTI HANNO
DECISO CHE IL MIO
POPOLO ERA DI UNA
RAZZA INFERIORE.
ERAVAMO ZINGARI, E
PERCIÒ NON
POTEVAMO PIÙ VIVERE
INSIEME ALLA RAZZA
ARIANA, TEDESCA, CHE
LORO DICEVANO CHE
ERA SUPERIORE

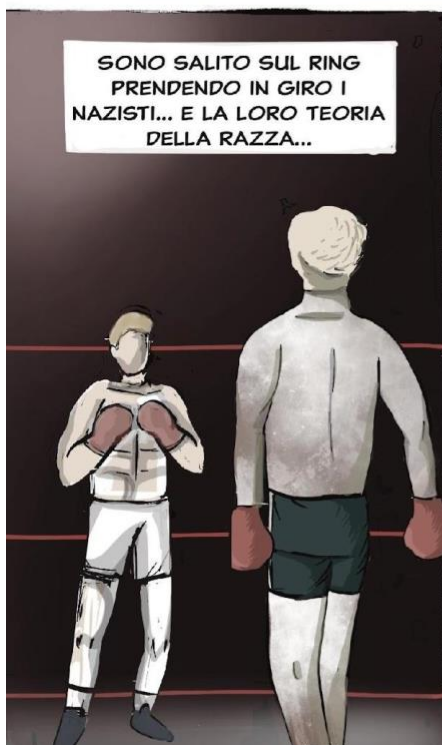
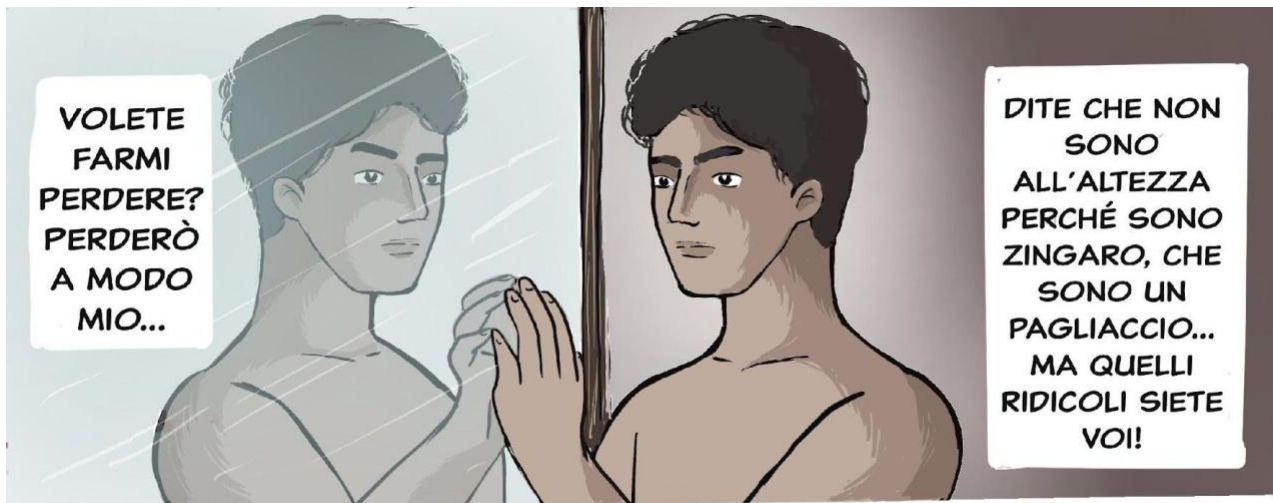


I NAZISTI HANNO DECISO
CHE NON POTEVO PIÙ FARE
BOXE PERCHÉ NON ERO
ARIANO



...PERCHÉ IO, RUKELI,
SINTO, NON POTEVO
SCONFIGGERE I PUGILI
DAL SANGUE TEDESCO...







(Credits immagini: Elisabetta Campagni @rangeelart)

2.5 Giovani musulmane/i italiane/i contro l'islamofobia (e il sessismo)

Riprendendo le metamorfosi del razzismo analizzate da Mauro Valeri (cfr. par. 2.2), dopo gli attentati dell'11 settembre 2001 il **razzismo di guerra** rappresenta una sfida imprescindibile per chiunque voglia impegnarsi contro razzismi e diseguaglianze. Infatti, diventa egemonica la narrazione dello scontro tra "civiltà" e della **difesa dell'Occidente**, ovviamente ritenuto superiore a tutte le civiltà, ma in particolare a quella "islamica". La lotta al terrorismo diventa "guerra globale", anche preventiva, per la difesa (e anche "per l'esportazione") dei valori democratici e si focalizza sull'**estremismo islamico** (finendo per sottovalutare i pericoli del terrorismo neofascista e neonazista).

Per il suprematismo bianco si tratta di un'opportunità straordinaria per riconquistare terreno, attaccando in modo costante e diretto "la triade antirazzista" (scienza, morale, legislazione). Infatti, tornano i discorsi razzializzanti in ambito scientifico; la vecchia condanna morale del razzismo viene accusata di "buonismo" e avviene un ribaltamento di ruoli (sono gli antirazzisti, con il loro *politically correct* ad essere accusati di razzismo verso i bianchi); la legislazione antirazzista (che mostrava già diversi limiti) viene considerata "liberticida", mentre c'è un forte permissivismo a livello mediatico e politico verso i discorsi d'odio contro musulmani e musulmane (discorsi che hanno un potere performativo, cioè producono realtà e hanno effetti concreti). Inoltre, in Europa diviene dominante una lettura complottista dei fenomeni migratori. Si recide il legame storico tra migrazioni, (neo)colonialismi e complicità occidentali nelle guerre e nei processi di impoverimento di terre del Sud globale, mentre viene diffusa l'idea che migrazioni (rappresentate come invasioni) costituiscano la minaccia di una imminente "sostituzione etnica". Il cosiddetto "Piano Kalergi" e quello della "Grande Sostituzione" rientrano in queste teorie complottiste, che rappresentano i bianchi come "i nuovi colonizzati" o come una "minoranza oppressa" (chiaramente non tenendo conto né dei processi storici né degli attuali rapporti di potere). In questa guerra a "difesa del mondo bianco" tra i nemici sono inclusi anche bianchi considerati traditori in quanto "immigrazionisti" o "figli del meticcio", come ad esempio i 77 giovani norvegesi uccisi e gli oltre cento feriti nella strage di Utøya del 2011 per mano del neonazista Anders Breivik, autodefinitosi "anti-multiculturalista".

La condanna del "multiculturalismo" non appartiene certamente solo agli estremisti di destra, ma riguarda un discorso diventato egemonico dopo il 2001. **Come sottolineano Lentin e Titley (2011), la narrazione sulla "crisi del multiculturalismo" è servita ad occultare e rafforzare i razzismi contemporanei in Europa. In particolare, ha contribuito alla razzializzazione dei musulmani e delle musulmane, rappresentati come "inconciliabili alla vita democratica".**

In particolare, a partire dalle elezioni europee del 2014 l'affermazione della destra nazionalista si è basata sul **razzismo** (in primis islamofobia⁴¹, ma anche xeno-razzismo, il razzismo contro i migranti⁴²) **"in difesa dei diritti delle donne"**. S. Farris (2019) ha coniato in proposito il termine **femonazionalismo**, per evidenziare come **i temi femministi siano stati strumentalizzati da parte di nazionalisti e neoliberisti nell'ambito delle campagne razziste contro musulmani e migranti, con la complicità di una buona parte del femminismo bianco** che ha contribuito a rappresentare l'islam come una religione e cultura "intrinsecamente misogina". Gli **uomini musulmani** (e i migranti/rifugiati) sono stati rappresentati da media e politici come i principali **oppressori delle donne**, mentre le **donne musulmane** (e le migranti/rifugiate) sono diventate l'emblema delle **"vittime da salvare"** (dalle mutilazioni genitali, dai matrimoni combinati, dai delitti d'onore...). Chiaramente queste rappresentazioni hanno attinto ad un immaginario razzista e sessista di matrice coloniale. Secondo Farris, il femonazionalismo ha una base materiale, cioè è legato alla **riorganizzazione neoliberista del welfare, del lavoro e delle politiche migratorie**. Le donne migranti (musulmane e non) vanno "redente" perché vengono considerate utili, poiché molto spesso permettono alle donne (e agli uomini) europei di lavorare nella sfera pubblica, garantendo così l'indispensabile lavoro di cura di cui lo stato ha scelto di non occuparsi (o occuparsene sempre meno). Farris sottolinea inoltre che si tratta di un **razzismo sessuato** (sia perché si basa su stereotipi diversi per uomini, potenziali stupratori, e donne, proprietà sessuali; sia perché emergono fantasie di possedere la donna razzializzata e umiliare l'uomo razzializzato) e anche di una **razzializzazione del sessismo** (il sessismo e il patriarcato sono ritenuti questioni esclusive dell'Altro, musulmano, "non occidentale").

⁴¹ Per una riflessione italiana sull'islamofobia attenta alla dimensione di genere, si veda Massari (2006).

⁴² Xeno-razzismo è un termine coniato nel 2001 da Ambalavaner Sivanandan, direttore dell'Institute of Race Relations per indagare e contrastare la forma di razzismo che prende come bersaglio gli immigrati (impoveriti), sia pure di pelle bianca.

Nel mio libro sui razzismi contemporanei, ho mostrato come **i media** abbiano un ruolo cruciale (Frisina 2020, p. 147-148).

I media di tutta Europa hanno dato e continuano a dare grande risonanza a quelle storie in cui ad essere vittime della violenza maschile all'interno della famiglia sono ragazze o donne musulmane. Il nesso tra islam, misoginia, violenza diventa un dato per scontato riproposto nei discorsi mediatici e quotidiani. Basti pensare al caso di Hina Saleem, bresciana di origini pachistane, che nell'estate del 2006 divenne l'emblema giornalistico dell'integrazione mancata delle ragazze musulmane. I media scelsero di isolare la violenza dei familiari su Hina dalla violenza maschile che continua ad uccidere quotidianamente donne.

Come se il sessismo e la violenza degli "altri" fossero "a parte" e non fossero riconducibili al medesimo sistema di dominio patriarcale che continua a pretendere di tenere sotto controllo la vita e i corpi delle donne, punendole quando mostrano di volersi e potersi affrancare.

Il racconto culturalista sulla mancata integrazione delle ragazze musulmane (condannate a essere vittime della loro religione/cultura o a cercare un'eroica emancipazione tagliando i ponti con il "passato", cioè con le loro famiglie e la loro comunità per vivere da bianche/italiane emancipate) si è negli anni rafforzato, alimentando la razzializzazione dei musulmani (Sayyid 2014).

La sfida alle narrazioni dominanti sessiste e islamofobe (Law, Easat-Dass, Merali e Sayyid 2019)⁴³ passa allora per la valorizzazione della pluralità delle voci di donne musulmane alleate in coalizioni intersezionali contro la violenza maschile, per il riconoscimento di una lunga storia di militanza politico-culturale femminile nei paesi di origine (non solo arabi) a maggioranza islamica, per una maggiore conoscenza dei femminismi islamici e, in Italia, anche per la lotta contro il razzismo istituzionale che rende molte giovani figlie delle migrazioni (musulmane e non) cittadine dimezzate nel paese in cui sono nate e/o cresciute.

Si noti che un argomento molto usato per ostacolare la riforma della cittadinanza italiana (legge 91/1992) è (stato) proprio quello della presunta "inassimilabilità" dei giovani musulmani/e, che in realtà da oltre vent'anni continuano a ribadire la loro italianità di fatto, in molteplici modi (Frisina 2007; 2010; Frisina 2017a).

Ciò non è stato portato avanti solo da giornalisti e giornali di (estrema) destra, ma anche (in modo insistente negli anni) da giornalisti e giornali "moderati", come il Corriere della Sera (che d'altra parte aveva dato ampio spazio alle esternazioni islamofobe dell'ultima Oriana Fallaci e di Magdi Allam). Penso ad esempio agli editoriali di G. Sartori, in cui afferma la "non integrabilità dei giovani islamici", evoca le "terze generazioni" inglesi e francese "più infervorate e incattivite che mai"; poi conclude sostenendo che "l'Islam non è una religione domestica" e "illudersi di integrarlo 'italianizzandolo' è un rischio da giganteschi sprovvoduti, un rischio da non rischiare"; dunque, prende posizione contro la riforma della cittadinanza (Corriere della Sera, 20/12/09). Altrettanto compromessi con l'islamofobia sono gli editoriali di E. Galli della Loggia, sempre contro la riforma della cittadinanza, anche nella versione "ius culturae" (Corriere della Sera, 22/10/20 e 17/05/21).

Per contrastare l'islamofobia allora è necessario attingere a quelle forme di contro-narrazione che hanno una lunga tradizione dentro la *Critical Race Theory* e che permettono di ascoltare le voci di cittadine/i che vengono sistematicamente invisibilizzate/i.

Attraverso le mie ricerche qualitative, ho potuto ascoltare moltissime esperienze di come l'islamofobia sia entrata pesantemente in particolar modo nelle vite delle ragazze musulmane nate e/o cresciute in Italia e di come la scuola sia stata per loro un luogo cruciale (si veda ad esempio, Frisina 2015). Inoltre, ho conosciuto giovani che si sono impegnate a contrastare attivamente l'islamofobia, tentando di monitorarla, a nominare il razzismo contro i musulmani e le musulmane nella sfera pubblica, a sensibilizzare i/le diretti/e interessati per non assuefarsi alle discriminazioni e per denunciarle (Frisina 2016). Infine, attraverso il metodo del *world café*⁴⁴ ho promosso dei *dialoghi pubblici* (Frisina 2017b) per mettere in rete giovani musulmani che provenissero da tutto il territorio italiano e che, pur vivendo in modi diversi la loro fede, fossero accomunati dal sentirsi parte attiva della società italiana, ad esempio attraverso un impegno in prima persona su temi quali il pluralismo religioso e il contrasto delle discriminazioni. Da questi otto tavoli di discussione (che si sono svolti a Milano e a Napoli e che hanno coinvolto ottanta giovani) sono emerse riflessioni e proposte. Ne riporto in modo schematico alcune sul tema "libertà religiosa e scuola pubblica":

⁴³ Per una panoramica generale, si veda Law, Sayyid e Easat-Daas (2019, p. 324).

⁴⁴ Il *world café* è un metodo partecipativo di ricerca-azione che consente alle persone di discutere in modo informale sedute attorno ad un tavolo, intrecciando relazioni e sviluppando idee su temi di loro interesse.

-a partire dalle loro esperienze scolastiche, **i/le giovani ritengono obsoleto l'insegnamento dell'“ora di religione” nelle scuole pubbliche**; per rispondere adeguatamente all'accresciuta diversità religiosa e culturale della società italiana, hanno proposto di istituire un insegnamento obbligatorio di **storia delle religioni**

-tutti hanno sottolineato l'importanza di **percorsi formativi per insegnanti**, che necessitano di competenze specifiche per poter **educare al pluralismo religioso**; inoltre, hanno invitato il Miur a un **monitoraggio e aggiornamento dei testi scolastici, in modo da superare rappresentazioni stereotipate e negative dell'islam**

- invitano al **riconoscimento pubblico della loro fede in molteplici modi**; ad esempio, vorrebbero che gli studenti musulmani durante le due festività (Aid El fitr e Aid El Kebir o Al Adha) possano giustificare la loro assenza “per motivi religiosi” (senza ricadute sulla loro valutazione scolastica) e che nelle scuole sia sempre garantita l'opzione del cibo halal.

Per concludere questa rapida carrellata su ciò che ho potuto imparare attraverso l'ascolto pluriennale delle voci delle/dei giovani musulmani/e figli/e dell'immigrazione in Italia, vorrei sottolineare **la crescente importanza che moda e arte assumono per poter affermare le proprie appartenenze multiple e per costruire un islam giovane, «cool», che sfidi le rappresentazioni su ciò che è islamico sia dei genitori sia della società maggioritaria in cui sono inseriti**. A chi intima loro di «vestirsi all'italiana», cioè di scoprirsi e svelarsi (cioè di integrarsi assimilandosi), ci sono giovani che rispondono affermando la possibilità di essere **belle e musulmane**⁴⁵. Gruppi musicali come gli Outlandish, stanno contribuendo a formare una «hip hop umma», che coniuga l'appartenenza ad una comunità religiosa globale (la umma) con l'appartenenza ad una cultura giovanile globale (l'hip hop). Per quanto riguarda l'impegno contro il sessismo, va ricordato **il rapper italo-siriano Zanko El Arabe Blanko, che con la sua canzone “Tra moglie e marito”, all'interno del progetto Aisha, ha invitato gli uomini a «non alzare mai un dito» contro le donne**. Il suo contributo è stato importante non solo per il progetto - che mira a costruire alleanze trasversali tra uomini e donne, ad esempio formando gli imam per sensibilizzare gli uomini che frequentano le moschee – ma anche per riconoscere la creatività giovanile dei musulmani italiani e l'affermazione pubblica di modelli di maschilità che rifiutano la violenza contro le donne.

In questo paragrafo ci siamo occupati/e dell'islamofobia, partendo dalla riflessione sul razzismo di guerra proposta da Mauro Valeri. Abbiamo visto come dopo l'11 settembre 2001 si siano riattivate rappresentazioni inferiorizzanti (di matrice coloniale) nei confronti di musulmani e musulmane e come in nome della guerra globale al terrorismo islamico il suprematismo bianco abbia riconquistato terreno. Inoltre, ci siamo soffermati/e sul femonazionalismo, il razzismo contro musulmani/e e migranti (poveri) “in nome dei diritti delle donne”. Abbiamo poi messo in luce il ruolo cruciale dei media e la necessità di promuovere contro-narrazioni che sfidino le narrazioni dominanti sessiste e islamofobe.

Per poter avviare una discussione tra insegnanti in chiave auto-formativa, vi propongo di fare dei gruppi di lettura per conoscere meglio alcune voci di giovani musulmane italiane (di fatto) contro l'islamofobia e il sessismo. Segnalo in particolare **i romanzi di Sumaya Abdel Qader e i fumetti di Takoua Ben Mohamed**.

Per poter avviare una discussione tra alunni/e facilitata dall'insegnante in chiave didattica, vi propongo di lavorare con le tavole di Takoua Ben Mohamed che ci ha gentilmente concesso per questo libro-kit didattico.

⁴⁵ Su bellezza, razzismo e antirazzismo quotidiano tra le figlie delle migrazioni in Italia, Frisina e Hawthorne (2015).

Figura 9. Chi è Takoua? Quali domande le fanno sul velo? E come risponde? Chi sono gli uomini che le dicono come dovrebbe vestirsi? E come risponde?

CHI SONO? (LA MIA PERSONALE CRISI D'IDENTITÀ)



SE VUOI ESSERE
UNA, RINUNCIA
ALL'ALTRA!

MA IO NON
VOGLIO
RINUNCIARE
A NESSUNA
DELLE DUE!

TI DEVI
INTEGRARE,
MI DICONO.

INTEGRARMI IN
UNA OPPURE
NELL'ALTRA?



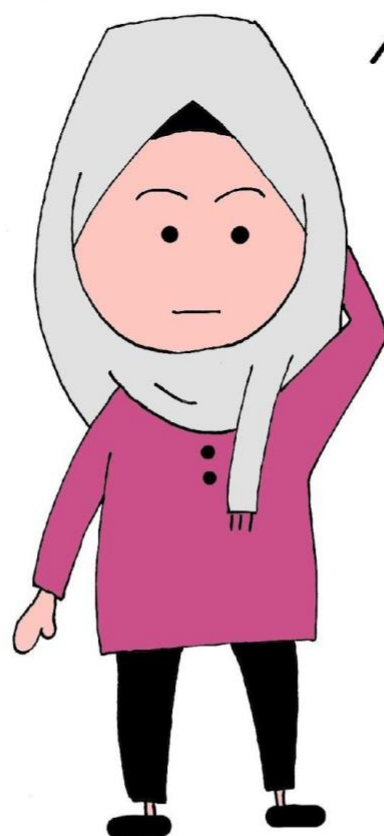
QUANDO TUTTI
HANNO GIA' DECISO
CHI SONO,
IO HO SCELTO IL
BENEFICIO
DEL DUBBIO.

MI SEMBRA DI POTERMI
SEMPRE ARRICCHIRE DA
ENTRAMBE LE CULTURE...



QUALCOSA IN
PIU' QUA,
QUALCOSA IN
PIU' LA'.

AVRO' SEMPRE
UNA RICCHEZZA
CULTURALE
IN PIU'!



HO IL DIFETTO DI ESSERE TROPPO,
TERRIBILMENTE OTTIMISTA,
E CREDO SEMPRE CHE NON ESISTONO
DUE CULTURE CHE NON HANNO
NIENTE IN COMUNE...

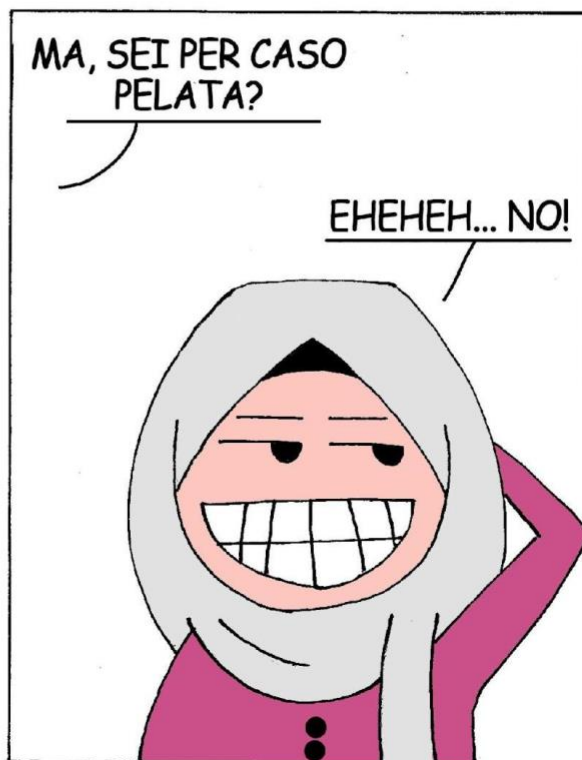


ED E' DAI PUNTI IN COMUNE CHE
SI COSTRUISCE IL DIALOGO!



DOMANDE ASSURDE

(MA NON TROPPO)



MA, SE STAI IN
ITALIA PERCHE' PORTI
IL VELO?

EHH?



IL COLORE DEL VELO E'
IMPORTANTE?



MA ORA CHE PORTI IL
VELO VUOL DIRE CHE TI
SEI SPOSATA?

MA
ANCHE NO!



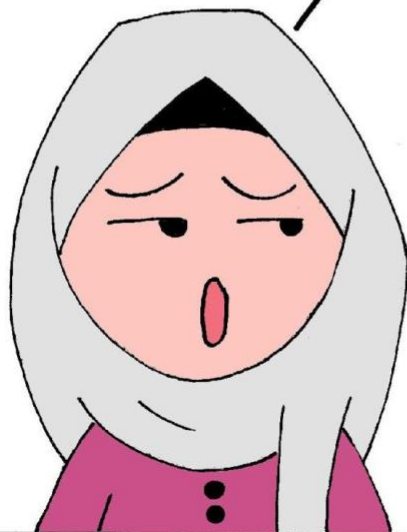
MA, CI SENTI CON IL VELO
QUANDO TI PARLO?

CERTO, CI VEDO
BENISSIMO!



MA, PER CASO TI FAI LA
DOCCIA CON IL VELO?

CERTO, TOLGO TUTTI
I VESTITI MA LASCIO
IL VELO. CERTO!



MA, VIENI DALLA
MUSSULMANIA?

NO, VENGO DA
MARTE!



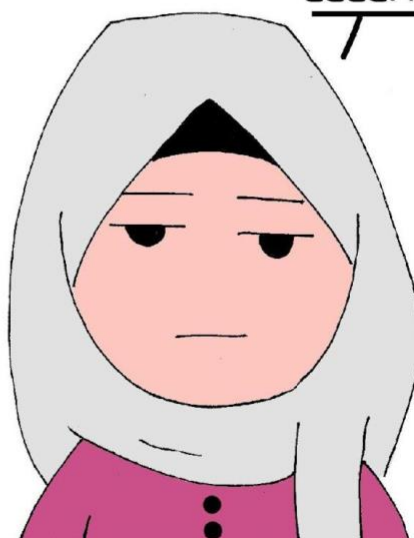
MA, ANCHE DAVANTI
A TUO MARITO DEVI
PORTARE IL VELO?

EEH?



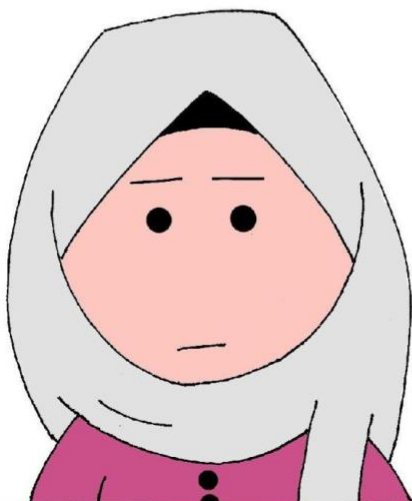
MA SE TOGLI IL VELO
TUO PADRE CHE TI FA?

EEEEH?



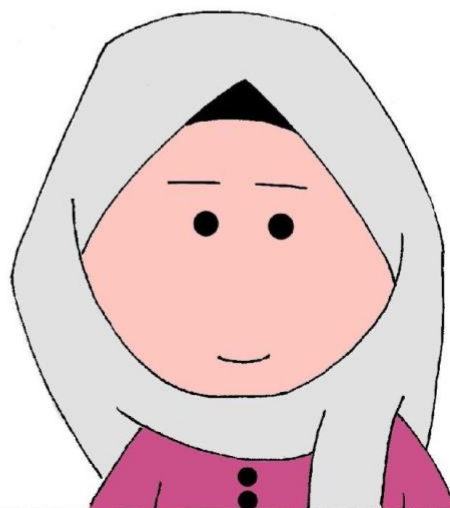
MA, LO PORTI ANCHE
QUANDO STAI A CASA?

...



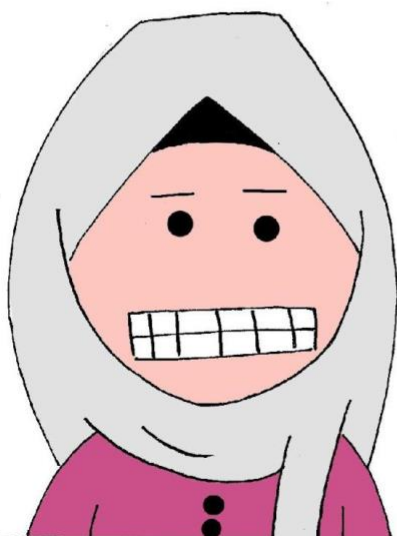
MA, QUANDO VAI
AL MARE COME FAI?

...



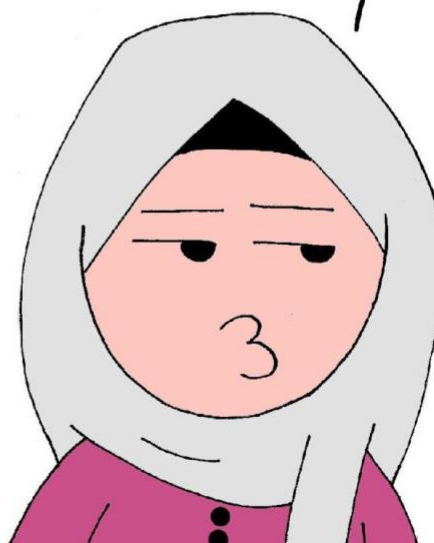
MA, LO DEVI PORTARE
SEMPRE SEMPRE SEMPRE?

...



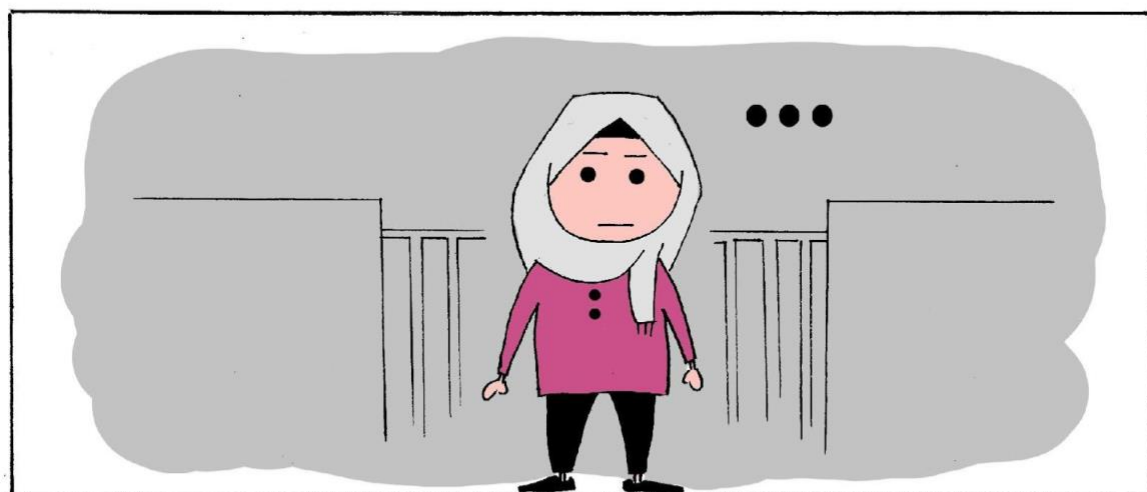
MAH, IO NON CE LA FAREI!
NO NO, NON CE LA FAREI!

E CHI TE L'HA
CHiesto... EHM!



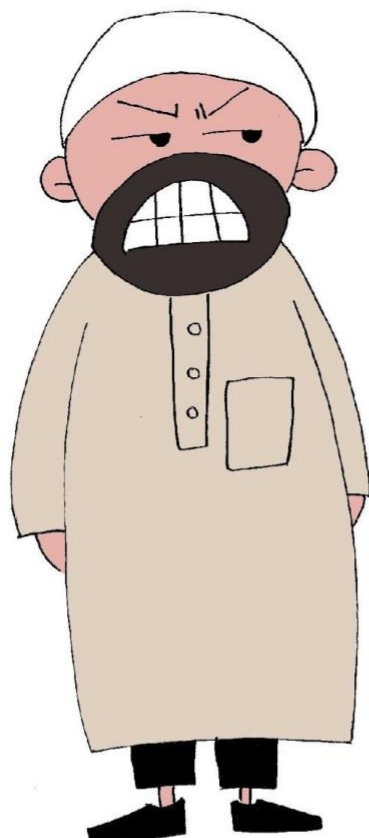
MA COME TI VESTI?

(GIUDIZIO UNIVERSALE - PRIMA PARTE)



PERO', DOPO ESSERE USCITA DI CASA
INCONTRI SOGGETTI DEL GENERE...

MA GUARDATI, COME
SEI VESTITA!
COS'E' QUEL VELO FASHION,
QUEI PANTALONI
TROPPO ATTILLATI,
E TUTTO QUEL TRUCCO?
NON E' COSI' CHE CI SI COPRE,
VERGOGNATI!



UFFA!



OPPURE QUESTO SOGGETTO...

MA COME SEI CONCIATA?
E QUELLO STRACCIO IN TESTA?
GUARDA CHE NON
SIAMO PIU' NEL MEDIOEVO...
VERGOGNATI!



**TACETE TUTTI MASCHIACCI!
IO MI VESTO COME VOGLIO!**



(Credits immagini: Takoua Ben Mohamed, Becco Giallo)

Bibliografia

- AA.VV. (2020). *Liliana e la sua stellina. La storia di Liliana Segre raccontata dai bambini*. Busto Arsizio (VA): People.
- Bidussa D. (2009). *Dopo l'ultimo testimone*. Torino: Einaudi.
- Bashi Treitler V. (2013). *The Ethnic Project: Transforming Racial Fiction into Ethnic Factions*. Redwood City: Stanford University Press.
- Bilé S. (2005). *Neri nei campi nazisti*, Verona: EMI.
- Bravi e Rizzin (2020a). In questo presente. in Rizzin E. (a cura di) (2020). *Attraversare Auschwitz. Storie di Rom e Sinti: identità, memorie, antiziganismo*, 13-58.
- Bravi e Rizzin (2020b). Le voci e il silenzio. in Rizzin E. (a cura di) (2020). *Attraversare Auschwitz. Storie di Rom e Sinti: identità, memorie, antiziganismo*, 61-108.
- Capogreco C.S. (2010). *I campi del Duce. L'internamento civile nell'Italia fascista (1940-1943)*. Torino: Einaudi.
- Cavalli G. (2020). Prefazione in Segre L. (2020). *Scegliete sempre la vita. La mia storia raccontata ai ragazzi*. Bellinzona: Casagrande.
- D'Adamo F. (2019), *Oh, Harriet!* Firenze: Giunti.
- Del Boca A. (2005). *Italiani, brava gente?* Vicenza: Neri Pozza Editore.
- Du Bois W.E.B. (1903). *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. Chicago: Mc Clurg. Trad. it. (2007) Bagno di Ripoli: Le Lettere.
- Ertola E. (2017). 'Tutti i mezzi di guerra, dico tutti!', in Giardina A. (a cura di) (2017). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza, 641-644.
- Farris S. (2019). *Femonazionalismo*. Roma: Edizioni Alegre.
- Filippi F. (2021). *Prima gli italiani! (Sì, ma quali?)*. Roma-Bari: Laterza.
- Frisina A. (2007). *Giovani musulmani d'Italia*, Roma: Carocci.
- Frisina A. (2010). Autorappresentazioni pubbliche di giovani musulmane. La ricerca di legittimità di una nuova generazione di italiane. *Mondi Migranti*. vol. 2, 131-150.
- Frisina A. (2015). Cittadine che sconfinano? Transizioni biografiche di giovani musulmane di Padova in tempo di crisi, in Acocella I. e Pepicelli R. *Giovani Musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*. Bologna: Il Mulino, 95-132.
- Frisina A. (2016). (Faire) désapprendre l'islamophobie. Jeunes musulmans et (anti)racisme quotidien en Italie. *Hommes et Migrations*. N°1316 octobre-décembre, 99-105.
- Frisina A. (2017a). Giovani musulmani/e, figli/e delle migrazioni in Italia. Continuità e cambiamenti, in Allievi S., Guolo R., Ghazzaly K. (2017). *I musulmani nelle società europee. Appartenenze, interazioni, conflitti*, Guerini editore, Milano, 83-100.
- Frisina A. (2017b) *Dialoghi pubblici coi giovani musulmani. Due world café a Milano e Napoli*, in Libertà Civili. Rivista bimestrale del Dip. per le Libertà civili e l'immigrazione. Milano: Franco Angeli, 18-24.
- Frisina A. e Hawthorne C. (2015), *Sulle pratiche estetiche antirazziste delle figlie delle migrazioni*, in Giuliani G., *Il colore della nazione*. Milano: LeMonnier-Mondadori, 200-214.
- Focardi F. (2014). *Il cattivo tedesco e il bravo italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Gabaccia D. (2003). *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo ad oggi*. Torino: Einaudi.
- Gallo S. (2017). 1893. *Il massacro di Aigues-Mortes*, in Giardina A. (a cura di) (2017). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza, 551-554.
- Giardina A. (a cura di). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Giuliani G. e Lombardi-Diop C. (2013). *Bianco e nero: storia dell'identità razziale degli italiani*, Firenze-Milano: Le Monnier-Mondadori Education.
- Guadagnucci L. (2010). *Parole sporche. Clandestini, nomadi, vu cumprà: il razzismo nei media e dentro di noi*. Milano: Altreconomia.
- James C.L.R. (2015). *I giacobini neri. La prima rivolta contro l'uomo bianco*. Roma: Derive e Approdi.
- Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: Il Mulino.

- Lentin A. (2020). *Why Race Still Matters*. San Francisco: Wiley.
- Noiriel G. (2010). *Il massacro degli italiani. Aigues-Mortes, 1893. Quando il lavoro lo rubavamo noi*. Milano: Marco Tropea Editore.
- De Napoli O. (2017). 1937. *Relazioni pericolose*, in Giardina A. (a cura di) (2017). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza, 645-649.
- Krausnick M. e Ruegenberg L. (2017). *Tientelo per te! La storia di Else. La bambine che sopravvisse ad Auschwitz*. Milano: Edizioni UPRE ROMA.
- Krausnick M. (2018). *A rivederci in cielo. La storia di Angela Reinhardt*. Milano: Edizioni UPRE ROMA.
- Law I. et al. (2019). *Countering Islamophobia in Europe*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Lentin A. e Titley G., (2011). *The Crisis of Multiculturalism: Racism in a Neoliberal Age*. London-New York: Zed Books.
- Levis Sullam S. (2017). *Fossoli, anticamera dello sterminio*. in Giardina A. (a cura di) (2017). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza, 679-682.
- Levis Sullam S. (2015). *I carnefici italiani. Scene dal genocidio degli ebrei 1943-1945*. Milano: Feltrinelli.
- Levis Sullam S. (2008). *L'archivio antiebraico. Il linguaggio dell'antisemitismo moderno*. Roma-Bari: Laterza.
- Massari M. (2006). *Islamofobia. La paura e l'islam*. Roma-Bari: Laterza.
- Perilli V. (2017). 'È nato nu criaturo, niro niro', in Giardina A. (a cura di) (2017). *Storia Mondiale dell'Italia*. Roma-Bari: Laterza, 705-708.
- Piketty T. (2020). *Capitale e ideologia*. Milano: La nave di Teseo.
- Piasere L. (2015). *L'antiziganismo*. Macerata: Quodlibet.
- Piasere L. (2020). Postfazione, in Rizzin E. (a cura di) (2020). *Attraversare Auschwitz. Storie di Rom e Sinti: identità, memorie, antiziganismo*. Roma: Gangemi Editore, 122-123.
- Repplinger R. (2013). *Buttati giù, Zingaro. La storia di Johann Trollmann e Tull Harder*. Milano: Edizioni UPRE ROMA.
- Rizzin E. (a cura di) (2020). *Attraversare Auschwitz. Storie di Rom e Sinti: identità, memorie, antiziganismo*. Roma: Gangemi Editore. Scaricabile gratuitamente: <http://cdn.gangemieditore.com/import/materialiVari/AttraversareAuschwitz.pdf> (3/3/2021)
- Sarfatti M. (2021). Il fascismo alla costruzione di uno Stato nazional-razziale: cittadinanza, unioni bianchi-neri, leggi antiebraiche del 1938. in Cegna A. e Focardi F. (a cura di) (2021). *Culture Antisemite. Italia e Europa dalle leggi antiebraiche ai razzismi di oggi*. Roma: Viella, 87-106.
- Sarfatti M. (2002). *Le leggi antiebraiche spiegate agli italiani di oggi*. Torino: Einaudi.
- Sayyid S. (2014). *A Measure for Islamophobia*, in "Islamophobia Studies Journal". 2 1, 10-25.
- Segre L. (2020). *Scegliete sempre la vita. La mia storia raccontata ai ragazzi*. Bellinzona: Casagrande.
- Segre L. e Civati G. (2020). *Il mare nero dell'indifferenza*. Busto Arsizio (VA): People.
- Tabet, P. (1997) *La pelle giusta*. Torino: Einaudi. Ripubblicato nel 2016 con modifiche e aggiunte, StreetLib.
- Traverso E. (2002). *La violenza nazista. Una genealogia*. Bologna: Il Mulino.
- Valeri M. (2019). *Afrofobia. Razzismi vecchi e nuovi*. Roma: Fefè editore.
- Valeri M. (2007). *Black Italians. Atleti neri in maglia azzurra*. Roma: Palombi.
- Volpato C. (2019). *Le radici psicologiche della disegualianza*. Roma-Bari: Laterza.
- Volpe P. e Simone G. (2018). "Posti liberi". *Leggi razziali e sostituzione dei docenti ebrei all'Università di Padova*. Padova: Padova University Press.
- Wekker, G. (2016) *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham and London: Duke University Press.

Capitolo 3

La sinofobia in Occidente e le sue declinazioni italiane

Daniele Brigadoi Cologna
Università degli Studi dell'Insubria

Il pregiudizio anticinese ha una lunga storia nel mondo occidentale e affonda le proprie radici in forme anche più antiche di intolleranza radicatesi nell'esperienza storica europea, come l'antisemitismo. Il suo sviluppo è intimamente legato alla parabola del colonialismo e dell'imperialismo europei, segnati dal secolare tentativo di accedere al controllo delle ricchezze e dei mercati dell'Asia. Nel corso dell'espansione del dominio europeo sull'intero pianeta, i cinesi sono stati di volta in volta invidiati e presi ad esempio, stimati ed esecrati. In epoca moderna furono apprezzati come minoranze intermediarie e come schiene su cui scaricare i costi delle opere indispensabili allo sfruttamento dei nuovi spazi offerti alla dinamo capitalista, poi disprezzati come corpi estranei ed inassimilabili in seno alle nuove società sorte dalla colonizzazione dei continenti extraeuropei. Nel ventesimo secolo furono stigmatizzati prima come potenziale minaccia alla supremazia europea e alle sue ambizioni egemoniche mondiali nell'epoca dell'imperialismo, poi come avanguardie di un comunismo rivoluzionario capace di sovvertire i precari equilibri della guerra fredda. Oggi sono nuovamente oggetto di una montata sinofoba che riformula i cliché del passato, riducendo la Cina e dei cinesi allo spauracchio per eccellenza.

3.1 La diaspora cinese nell'Italia multietnica di inizio millennio

L'Italia del XXI secolo si caratterizza, come molte altre nazioni occidentali, per la rottura di un caposaldo della mitografia dello stato-nazione occidentale, ovvero l'idea che vi sia una "naturale" congruenza tra la "comunità di destino" dei suoi cittadini – cementata attorno a una lingua e una storia "nazionali" – ed il loro aspetto fisico, il loro fenotipo somatico, che lo sviluppo dell'antropologia fisica due secoli prima aveva proposto come base per una tassonomia della differenza umana. Da tali classificazioni, che oggi ci appaiono rozze e arbitrarie, ma che sarebbero state considerate rigorosamente "scientifiche" fino al secondo dopoguerra, nasceranno le teorie razziali che avrebbero fornito il combustibile ideologico per l'imperialismo occidentale e in ultimo per il tremendo falò dell'ultima guerra mondiale. Sconfessata ogni presunta fondatezza scientifica del concetto di "razza" applicato alla specie umana (Barbujani, 2006/2016), si rivela oggi assai più complicato sradicare gli effetti culturali e sociali di lungo periodo, per il modo in cui il razzismo è spesso implicitamente collocato alla base di molte rappresentazioni identitarie, fornendo semplici chiavi interpretative e di posizionamento reciproco rispetto a coloro che sono rappresentati e percepiti come "l'Altro" (Taguieff, 1987; Van Dijk, 1994; Dal Lago, 1999/2004; Frisina, 2020). I flussi migratori internazionali che hanno avuto l'Italia come una delle principali mete negli ultimi trent'anni hanno profondamente scosso questi schemi di pensiero: benché meno del 10% della popolazione italiana risulti di nazionalità straniera, la prevalenza dei non italiani nelle coorti più giovani, in particolare tra i nuovi nati degli ultimi dieci anni, assicura al presente e ancor più al futuro del nostro paese una cittadinanza multietnica, multilingue e in grado di declinare la propria italianità a seconda delle proprie ulteriori appartenenze culturali come mai prima.

Gli **oltre trecentomila cittadini cinesi residenti in Italia** rappresentano la quarta minoranza di origine straniera dopo romeni, albanesi e marocchini, nonché la più vasta compagine di cittadini della Repubblica Popolare Cinese presente in Europa. **In Italia rappresentano la più numerosa e visibile minoranza di origine straniera non riconducibile all'Europa e al mondo Mediterraneo**, dunque un importante banco di prova della capacità della cultura e della società italiana di incorporare **un "altro da sé" a lungo raffigurato come epitome della lontananza e della diversità culturale** (Brigadoi Cologna, Cavalieri, 2017). Nel discorso pubblico italiano, sia quello di senso comune che quello proposto dai media e dalla cultura "alta" (letteratura, cinema, teatro, ecc.), **i cinesi sono abitualmente, verrebbe da dire sistematicamente, ricondotti alla loro diversità fenotipica, un marchio che raramente si omette in qualsivoglia narrazione che li riguardi**: il rimando ai loro "occhi a mandorla", per esempio, è costante e onnipresente, quasi si trattasse di una citazione indispensabile. Questa sottolineatura costante della differenza fenotipica, generalmente del tutto slegata dal

contesto discorsivo specifico, applicata ad altre minoranze non bianche si segnalerebbe immediatamente come inopportuna, se non smaccatamente razzista, ma applicata ai cinesi sembra l'ovvio e innocuo corollario della rappresentazione di **una minoranza percepita come "esotica"** (Brigadoi Cologna, 2015a).

Eppure, l'immigrazione cinese in Italia non è fenomeno recente, come lo sono invece la romena, l'albanese, e la marocchina. La maggior parte dei cinesi d'Italia appartiene a lignaggi migratori i cui antecessori diretti si sono stabiliti nel nostro paese a partire dal 1926, lignaggi che hanno costruito il più importante flusso migratorio contemporaneo dalla Cina all'Europa continentale: l'emigrazione dalla regione costiera del Zhejiang. Prima della Seconda guerra mondiale già vivevano in Italia oltre cinquecento cinesi originari dell'entroterra di Wenzhou, la più importante città portuale del Zhejiang meridionale (cfr. Brigadoi Cologna, 2019; Rocchi, Demonte, 2015, 2017). Più della metà verrà internata nei campi di concentramento fascisti durante la guerra. Una cinquantina di loro, nel dopoguerra, getterà le basi per il rilancio dell'immigrazione negli anni Ottanta, a partire dagli stessi villaggi di montagna da cui era iniziata mezzo secolo prima (Brigadoi Cologna, 2019). Per buona parte del Novecento, questo retaggio secolare resterà in ombra, data anche la dimensione numericamente circoscritta (inferiore al migliaio, cfr. Cortese, 1991) della minoranza cinese in Italia fino all'inizio degli anni Ottanta. Dopo una parentesi di accesa stigmatizzazione razzista tra il 1938 e il 1945 (gli anni del "razzismo istituzionale" fascista, cfr. Gillette, 2002; Aramini, Bovo: 2018; Pisanty, 2007), l'immagine sociale della minoranza cinese nel dopoguerra rimarrà sostanzialmente positiva in Italia fino ai primi anni Novanta, all'insegna di un paternalismo esotista che ne celebra la natura schiva e umile, la frugalità, la dedizione al lavoro, l'autonomia economica e sociale (spesso contrapposta al presunto assistenzialismo degli immigrati nordafricani) e il fatto di non essere fonte di "problemi". È lo stereotipo della *model minority*, la "minoranza modello", che si nobilita per far meglio risaltare la devianza delle minoranze "pericolose". Il dopoguerra italiano sarà segnato dalla sostanziale noncuranza per le tragiche vicissitudini dei cinesi di casa nostra durante la guerra, mentre l'allineamento politico con Mosca tempererà gli entusiasmi dei comunisti italiani per la Cina maoista, malgrado l'impatto culturalmente importante che la Rivoluzione culturale avrà sull'establishment intellettuale di sinistra. Il ruolo dell'Italia nell'alleanza atlantica porterà buona parte degli italiani a leggere la Cina alla luce del suo rapporto con l'Occidente, ma nei media e nei discorsi di senso comune si continueranno a proporre temi e vocabolario da primo Novecento. Colpisce il fatto che nei media italiani⁴⁶ nei quarant'anni intercorsi dalla fine del secondo conflitto mondiale non si temperi mai, se non molto lentamente e comunque senza mai sparire del tutto, neppure al giorno d'oggi, il richiamo alla differenza fenotipica, "razziale", dei cinesi. Qualunque sia l'oggetto delle notizie che li riguardano, resta costante il richiamo agli "occhi a mandorla", alla "pelle gialla", "color limone", alla statura piccola (sono sempre "cinesini"), al sorriso "enigmatico", alla pronuncia che scambia la "r" con la "l", al sempiterno "pugno di riso" che basterebbe a nutrirla in qualunque situazione, al "fatalismo orientale", ecc. (cfr. Brigadoi Cologna, 2019; Patriarca, 2015).

A partire dagli anni Ottanta, in Italia come in gran parte delle nazioni occidentali che furono mete importanti per la diaspora cinese, si ha una ripresa delle migrazioni cinesi, un effetto collaterale del cosiddetto "nuovo corso" cinese inaugurato da Deng Xiaoping. Inizialmente queste migrazioni si saldano senza scosse alle strategie di inserimento politico e sociale sviluppate dai propri parenti migrati decenni prima e nel frattempo affermatasi come imprenditori di successo oppure (soprattutto negli Usa e nel Regno Unito) come professionisti in campo medico, tecnologico, giuridico o accademico. Lo stereotipo della *model minority*, la "minoranza modello", ha declinazioni diverse in diversi paesi, ma un po' dappertutto finisce per essere messa in ombra, a cavallo tra anni Ottanta e Novanta, dal ritorno di cliché negativi, man mano che i media (e poi cinema, romanzi, fumetti, ecc.) rilanciano l'immagine del cinese mafioso, membro di misteriose consorterie criminali, le *triadi*. Nel ventennio in cui l'immigrazione cinese in Italia si afferma come fenomeno di massa, dal 1990 al 2010, il discorso pubblico italiano sulla migrazione si arricchisce così di "nuovi" elementi: in gran parte si tratta in realtà di narrazioni sviluppatesi altrove (soprattutto nel contesto anglosassone), che vengono importate in Italia nel tentativo di offrire chiavi interpretative più efficaci per una realtà sociale che ormai non è più possibile confinare nella cornice della comunità silenziosa, della minoranza modello, ecc. Accanto a una messe di studi di carattere socio-antropologico (cfr. Marsden, 1994; Campani et al., 1994; Colombo et al., 1995; Farina et al., 1997; Ceccagno 1998; Cologna, 2002, 2003; Ceccagno, Rastrelli, 2008; vedi anche Becucci, 2018) si diffonderà una fitta saggistica di carattere più giornalistico, che tenderà a focalizzarsi sugli aspetti di maggiore impatto mediatico che vanno connotando l'immagine sociale dei cinesi in Italia in quegli anni (cfr. Sisci, Dionisio, 1994; Cassinelli, 2007; Rossi, Spina, 2008; Portanova, Casti, 2008; Oriani, Staglianò, 2008, 2009; Sturlese Tosi, 2018; per una meticolosa ed esaustiva analisi della rappresentazione mediatica della minoranza

⁴⁶ Allo scopo si sono consultati estensivamente gli archivi storici dei quotidiani La Stampa e Corriere della Sera, dal 1900 ad oggi.

cinese in Italia nel periodo 1992-2012, cfr. Zhang, 2019), perlopiù in senso negativo. **L'interesse mediatico sarà particolarmente spiccato a partire dal 2007, anno della cosiddetta "rivolta di Chinatown"** (cfr. Cologna, 2008), quando la protesta degli esercenti e degli abitanti cinesi dello storico quartiere cinese di **Milano** erompe spontanea a seguito di un diverbio tra agenti della polizia municipale e una cittadina cinese, un episodio che la comunità percepirà come l'ennesima vessazione, dopo mesi di controlli a tappeto e divieti a danno degli esercizi dediti al piccolo ingrosso che si concentrano in alcune vie del quartiere.

A cavallo tra gli anni Duemila e gli anni Duemiladieci, terranno banco soprattutto due temi: quello del "polo dell'ingrosso cinese" in un quartiere centrale di Milano e quello dell'altissima concentrazione di imprese e lavoratori cinesi nel distretto tessile di **Prato**, dove il "pronto moda" cinese costituirebbe, secondo alcuni osservatori, una sorta di "distretto parallelo". In queste "zone franche" dilagano, secondo gli amministratori locali dell'epoca, sfruttamento, lavoro nero, infrazioni alle normative della sicurezza sul lavoro, evasione fiscale e riciclaggio (cfr. Pieraccini, 2008), problemi che a loro volta si intrecciano alle più ampie e spesso inquietanti narrazioni dell'ascesa cinese allo status di nuova potenza economica e politica mondiale. Nel discorso pubblico italiano relativo alla Cina e ai cinesi si radicano così dunque connotati specifici, ribaditi con insistenza, che tendono a enfatizzare **un'immagine ansiogena e spesso minacciosa, misteriosa e inconoscibile, a un tempo seduttiva e repellente**. Non si tratta di un fenomeno nuovo, né limitato al solo contesto culturale italiano, bensì dell'onda lunga di un rapporto tra europei e cinesi storicamente contrassegnato da asimmetrie di potere, conflitti, malintesi, passioni, incomprensioni e risentimenti.

3.2 Le origini dello stereotipo anticinese in Occidente

La sinofobia attinge a due ordini distinti ma interrelati di intolleranza nei confronti dell'Altro: uno pertiene alla **Cina come entità politico-culturale** e alla sua azione nel mondo, l'altro ha per bersaglio **la persona cinese che vive come minoranza** in seno a un corpo sociale dominato o socialmente costruito da persone europee o che si riconoscono nella tradizione culturale e politica occidentale. All'epoca dei primi contatti connotati tra europei e cinesi all'alba dell'età moderna (XVI secolo), i cinesi e l'Impero cinese sono descritti in termini prevalentemente positivi. I primi europei ad intessere fitte relazioni con i cinesi furono i portoghesi a Malacca e Macao, ma ancor di più gli spagnoli a Manila, nelle Filippine spagnole. A Manila, infatti, i dominatori spagnoli capirono presto che i cinesi ivi residenti da generazioni erano a un tempo un'utile "minoranza intermediaria" e una potenziale minaccia sia sul piano politico che economico. Quelli che non poterono convertire alla religione cattolica furono costretti a vivere in un *énclave* murata, il *Parían*, appena fuori dalla cittadella spagnola di *Intramuros* (cfr. Hall, 1964/1972; Karnow, 1989; Borsa, 1977; Spate, 1979; Pan, 1994, 1998; Reid, 1996). Con tali Sangley (dall'etimo hokkien *xang lai* o *sengli*, "commerciare e barattare", così gli spagnoli chiamavano i cinesi) gli spagnoli intrattenevano rapporti improntati a un copione che era loro familiare, perché si ispirava infatti alle modalità con cui in Europa e nella penisola iberica si erano gestiti i rapporti con altre minoranze "eterodosse": gli ebrei, i mori, i mozzarabi, ecc. (Calimani, 2007; Bethencourt, 2017). Minoranze tollerate, sfruttate, spesso perseguitate: i disordini anticinesi a Manila negli anni 1603, 1639, 1662 e 1782 sfociarono in massacri spaventosi, che servivano da "valvola di sfogo" al risentimento che i filippini nutrivano nei confronti dei dominatori europei, e che questi ultimi sviavano sui cinesi facendone il capro espiatorio delle rimostranze filippine. Ma il "modello" dell'esperienza europea con la diaspora ebraica – un "altro" che ha fatto da metro e specchio per l'affermazione dell'identità europea da ben prima che entrassero in gioco i musulmani, i nativi delle Americhe e dell'Africa, e gli asiatici stessi – potrebbe aver avuto ripercussioni profonde sui rapporti tra europei e cinesi anche in seguito.

Con l'inasprirsi della competizione tra le maggiori potenze europee del XVI e XVII secolo (soprattutto portoghesi, spagnoli, inglesi e olandesi) e l'affermazione delle prime piazzeforti coloniali europee oltre lo Stretto di Malacca, nei principali insediamenti portoghesi e spagnoli (Penang, Malacca, Macao, Manila) i piccoli nuclei di cinesi della diaspora divengono ovunque costretti nel ruolo di fondamentale "minoranza intermediario" e di occasionale capro espiatorio che abbiamo descritto. Per i colonizzatori, il "calco culturale" rispetto alla propria storica minoranza intermediario, gli ebrei della penisola iberica, finisce per istituire un regime di relazione asimmetrico (*segregazione della minoranza cinese in appositi quartieri chiusi* o "ghetti"; *vincolo all'esercizio esclusivo di specifiche professioni*; ricorso alla loro indispensabile *intermediazione commerciale e finanziaria*, ecc.) che favorisce la *sovrapposizione di elementi del pregiudizio antisemita al nascente pregiudizio anticinese*. Questa tendenza si perpetuerà, seppure con connotati talora difformi, con graduale affermazione delle potenze inglesi, olandesi e francesi in Asia Orientale: Batavia, Singapore, Saigon, Hanoi, e molti altri fondamentali porti ed empori vedranno l'incorporazione di tradizionali "quartieri cinesi"

in regimi amministrativi coloniali sempre più strutturati dalla separazione netta tra i dominatori europei e le diverse categorie in cui sono da essi suddivisi e gerarchicamente ordinati i dominati.

L'immagine della Cina e dei cinesi presso gli europei conobbe un'importante evoluzione soprattutto a partire dalla fine del XVI secolo, grazie all'opera dei missionari gesuiti (cfr. Gernet, 1984), che fornirono le prime informazioni dettagliate sull'impero cinese e le sue istituzioni, come pure circa la lingua, la scrittura e la letteratura cinesi. Nelle narrazioni che si diffondono tra le classi colte dell'Europa del tempo, prostrata da infiniti conflitti religiosi, i cinesi sono essenzialmente l'esempio cui tendere, se gli europei sapessero ricomporre una *cristianitas* ormai in frantumi (cfr. Bethencourt, 2017: 237-241). Sono descritti come gente gentile, saggia e bella. Come ricorda Walter Demel nel suo studio sulle origini delle teorie razziali, ancora nel *Dictionnaire universel des Peuples des quatre Parties du Monde* pubblicato a Parigi nel 1772 i cinesi sono descritti come un popolo "il cui colorito è bianco e la fisionomia gradevole e che ispira gioia di vivere" (Demel, 1997: 10, nota 14; Keevak, 2011). Prima del 1770, di fatto, non si trova alcuna menzione di una marcata differenza somatica tra cinesi ed europei: niente "pelle gialla", niente "occhi a mandorla". Per tutto il secolo successivo, le élite intellettuali europee coltiveranno, in massima parte, una sorta di "stereotipo positivo" della Cina, cui poche figure di spicco si sottrassero solo verso la fine del Settecento (cfr. Spence, 1980, 1984, 1998). **Ma dopo il secolo dei lumi, la rivoluzione industriale e il consolidamento della supremazia inglese sui mari la Cina cessò di rappresentare un modello di buona amministrazione e di virtù per assumere progressivamente i tratti del "grande malato d'Oriente", del paese chiuso e xenofobo, pervicace nell'affermazione di una visione del mondo sinocentrica superata dalla storia.** La visione idilliaca della Cina si incrinò nel corso del XVIII secolo e a scandirne la progressiva demolizione furono soprattutto tre opere che ebbero vasta circolazione in Europa: il *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe (1719); *A Voyage Round the World in 1740-4*, la relazione della spedizione militare compiuta dal Commodoro George Anson attorno al mondo, spingendosi fin nel Mar della Cina (1748); lo *Spirito delle leggi* di Montesquieu (1749). Defoe fa della descrizione della Cina, visitata dal suo eroe letterario al ritorno dal suo lungo esilio sull'Isola, un controcanto alla sua celebrazione dell'intraprendenza britannica, mentre Anson e Montesquieu vedranno nell'Impero cinese l'epitome della decadenza di un regime dispotico e antiquato, refrattario alla modernità, incapace di scrollarsi di dosso l'inefficienza di una burocrazia corrotta e oscurantista. Questa visione decadente verrà ripresa anche da Johann Gottfried von Herder, che nella sua opera incompiuta *Idee per la filosofia della storia dell'umanità* (1800) descriverà la nazione cinese come "una mummia imbalsamata, avvolta nella seta e ricoperta di geroglifici", "governata da istituzioni inalterabilmente puerili". Tali opinioni troveranno ulteriori eco nelle relazioni prodotte dalle fallimentari missioni diplomatiche britanniche presso gli imperatori della dinastia Qing guidate da Lord Macartney (1793) e da Lord Amherst (1816). Pochi decenni dopo, lo scoppio della prima Guerra dell'oppio (1839-1842) inaugurerà la lunga stagione di conflitti, soprusi diplomatici e atrocità che ridurrà l'impero cinese alla mercé degli imperialismi delle potenze occidentali e del Giappone trasformato dalla Restaurazione Meiji.

Negli stessi anni, la reazione romantica all'illuminismo settecentesco darà impulso all'articolazione di nuove interpretazioni della modernità, teorie che sosterranno l'impeto del nuovo capitalismo industriale e della sua aggressiva fase di espansione illimitata. Tra le dottrine più influenti che contribuirono a costruire un consenso sempre più ampio attorno all'ineluttabilità dei processi storici che stavano conducendo gli europei al dominio su altri popoli, e alla legittimità morale, politica, economica e perfino biologica di questa supremazia, si possono ricordare: il liberalismo economico di Adam Smith (1723-1790) e John Stuart Mill (1806-1873), l'utilitarismo di Jeremy Bentham (1748-1832), il catastrofismo demografico di Thomas Robert Malthus (1766-1834), le teorie razziali di Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) e Arthur de Gobineau (1816-1882), il darwinismo sociale di Herbert Spencer (1820-1903) e Thomas Henry Huxley (1825-1895), l'eugenetica di Francis Galton (1822-1911) e infine le riflessioni sull'evoluzione e le diversità tra razze animali e umane del naturalista tedesco Ernst Haeckel (1834-1919). **Man mano che la concezione di sé degli europei si fa più elevata, si compatta l'immagine sempre più negativa della civiltà cinese**, ormai "giunta al proprio stadio terminale". Una delle conseguenze più singolari di questo processo è che **agli occhi degli europei i cinesi cambiano colore: già Linneo aveva proposto il *luridus* ("giallo sporco") come colore della pelle degli asiatici, ma sarà Blumenbach, un fisiologo presso l'Università di Gottinga che sarà tra i fondatori dell'antropologia fisica tedesca, a concludere definitivamente che i cinesi appartengono alla "razza mongolica" e che quest'ultima ha la pelle di colore "giallognolo".** Questa operazione, che toglie ogni singolarità ai cinesi come gruppo umano e li accorpa "biologicamente" al popolo mongolo, che è storicamente il loro principale antagonista culturale, oltre che l'invasore asiatico per eccellenza nella tradizione storiografica europea, marcia di pari passo con la progressiva attribuzione da parte di autori successivi (da de Gobineau a Haeckel) di caratteristiche attitudinali negative: scarsa creatività, indolenza, corruzione, immoralità, vizio, ecc

(cfr. Bethencourt, 2017; de Toqueville, de Gobineau, 2008; Demel, 1997; Keevak, 2011; Dikötter, 1997). L'affermazione delle teorie di Darwin sull'evoluzione e la selezione naturale, in particolare in seguito alla loro cooptazione da parte di scienziati sociali che le applicarono all'evoluzione demografica, culturale e sociale, rafforzeranno la patina di scientificità del razzismo, facendone la teoria sociale di riferimento nell'età dell'imperialismo. I cinesi ora diventano "gialli" e "inferiori", la loro differenza culturale viene essenzializzata e ricondotta a fattori di carattere biologico e fisiologico. Nelle descrizioni della Cina e dei cinesi è ormai di prammatica insistere sulle irriducibili differenze fenotipiche che ne caratterizza la "razza" (e dunque tutto ciò che essa esprime sul piano intellettuale, morale, sentimentale ecc.): il colore della pelle, il colore e il taglio degli occhi, la forma del cranio, del naso, degli zigomi, la dentatura, i capelli. "*Pelle gialla*" e "*occhi a mandorla*", come pure il tipico codino imposto dalla dominazione mancese, in particolare, diventano marche obbligatorie cui fare riferimento in qualunque discorso che riguardi ciò che è descritto come "cinese".

Mentre l'immagine dell'Impero cinese e della sua elevata cultura si offusca man mano che la sua ultima dinastia volge al declino e si moltiplicano relazioni ed analisi poco lusinghiere da parte di europei che vi trascorrono prolungati periodi, nell'Occidente che ha vissuto la Glorious Revolution inglese, la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese anche il suo sistema politico-amministrativo viene sempre più spesso descritto come dispotico, vetusto e "ossificato" in un'arretratezza di pensiero e di costumi. Ai cinesi viene ora attribuita un'identità culturale misteriosa, incomprensibile, astrusa, introversa e autoreferenziale: un carattere "senile, effeminato, malato e debole", sostanzialmente incongruente con la modernità militante di un'Europa trasfigurata dalla rivoluzione scientifica e da quella industriale. La sconfitta della Cina nelle guerre dell'oppio (1839-41; 1856-60) e la sua progressiva riduzione in uno stato di sudditanza "semicoloniale" rafforzerà ulteriormente tali stereotipi, ma ne aggiungerà uno nuovo: quello della radicata "xenofobia" dei cinesi nei confronti degli europei, costretti a farsi largo nei mercati e nella società dell'Impero Qing a colpi di "diplomazia delle cannoniere".

Tra lo scoppio della prima e la fine della seconda Guerra dell'oppio, dal 1839 al 1860, tali stereotipi negativi prenderanno vigorosamente piede soprattutto nel contesto anglosassone, per rafforzarsi ulteriormente a partire dagli anni Cinquanta dell'Ottocento, quando l'emigrazione cinese dalle regioni meridionali dell'impero cessò di essere vincolata strettamente a forme di lavoro coatto (la cosiddetta "tratta dei coolie") e cominciò a diventare emigrazione di massa verso territori abitati (o recentemente colonizzati) da popolazioni di origine europea: un ruolo cruciale lo giocarono in particolare due contesti storici e geografici, quelli della corsa all'oro in California e in Australia dal 1849 in avanti (verso San Francisco e Sidney, che i cinesi, non a caso, chiamano tuttora rispettivamente la "vecchia montagna d'oro" e la "nuova montagna d'oro", cfr. Yen, 1985; Pan, 1994; Hornadge, 1971; Shen, 2006; Kuhn 2009). Sbarcati a San Francisco in occasione della grande corsa all'oro del 1849, i primi cinesi vengono presto raggiunti da altri connazionali in cerca di fortuna nelle miniere o assunti in blocco come lavoratori a contratto nella costruzione della prima ferrovia transcontinentale americana (1862-1869). Nel 1870 sono circa 50.000, il 25% della forza lavoro complessiva, dove prevalgono americani bianchi nativi (40%) e immigrati europei, soprattutto irlandesi (15%), tedeschi (6%) e anglosassoni (6%) (Saxton, 1971: 11). Fin dal 1850 i minatori bianchi decidono di coalizzarsi per estromettere i cinesi dai filoni auriferi più remunerativi, relegandoli a occupazioni subordinate e poco remunerative (lavandai, cuochi, ciabattini, sarti) o pesanti e pericolose (uso di esplosivi nelle miniere o nella costruzione delle ferrovie). Molti gravitano verso i centri abitati maggiori, dove sono impiegati massicciamente nelle occupazioni a più bassa qualificazione, finché l'esaurimento dei giacimenti auriferi più superficiali smobilita un'ingente massa di lavoratori bianchi, ora costretti anch'essi a cercare lavoro nelle città. La competizione in campo occupazionale si fa intensa e assume da subito tinte fortemente sinofobiche, ed è attorno a questo nucleo razzista che si costruisce la solidarietà del partito dei lavoratori californiani (*Workingmen's Party of California*) (Saxton, 1971; Barth, 1964; Creighton Miller, 1969;). Dopo la progressiva abolizione della schiavitù in gran parte degli imperi europei nel corso dell'Ottocento, le imprese coloniali a più alta intensità di lavoro (piantagioni, miniere, ferrovie, canali, dighe, ecc.) cominciano ad avvalersi sistematicamente di maestranze cinesi (i cosiddetti *coolie*), lavoratori salariati ma imbrigliati in un regime occupazionale semi-coatto da contratti-capestro pluriennali. Parallelamente alla tratta dei coolie, flussi spontanei di migranti cinesi provenienti dalle regioni costiere della Cina meridionale portano all'insediamento di minoranze cinesi in molti "territori di frontiera" dell'imperialismo occidentale, nelle Americhe (California, Cuba, Messico, Perù, Suriname, ecc.), in Oceania, in Sudafrica, nelle isole dell'Oceano Indiano (Mauritius). Negli Stati Uniti della Ricostruzione post-Guerra Civile, l'immigrazione cinese, inizialmente bene accolta perché forniva talenti e braccia alla messa a valore dell'agricoltura californiana ed era stata convenientemente ridotta a un ruolo subalterno nello sfruttamento dei giacimenti auriferi, finì per entrare in competizione con un surplus di manodopera "bianca", che accusava i lavoratori cinesi di "*concorrenza sleale*". Il nascente movimento operaio californiano finirà per fare della

differenza razziale il principale elemento di coesione per le maestranze bianche, andando progressivamente a rinsaldare tra loro tutti gli elementi sopra citati.

Non sorprende dunque che sia proprio in questi luoghi della diaspora, come pure nei nuovi “porti aperti” in Cina, che il rapporto tra europei e cinesi assumerà più nettamente connotati “razziali”, anche in virtù della graduale affermazione, in Europa – e in particolare in Germania – di una nuova disciplina scientifica, l’antropologia, che nelle sue prime manifestazioni offre facilmente al pregiudizio una cornice di apparente scientificità. Come diversi studiosi (cfr. Voegelin, 1933; Gollwitzer, 1962; Demel, 1997; Keevak, 2011; Bethencourt, 2017) hanno potuto documentare, le scienze storiche, filosofiche, sociali e naturali tedesche ebbero un ruolo significativo tanto nel rafforzare gli elementi deterministici che confluirono poi nello stereotipo anticinese, tanto nell’influenzare il modo in cui storici contemporanei statunitensi guardarono alla colonizzazione della California come a una sorta di “nuova arcadia germanica”, in cui immigrati prevalentemente nordeuropei esercitavano forme di “democrazia naturale” per gestire i diritti di sfruttamento dei giacimenti minerari. Una forma di “democrazia” che *escludeva soltanto un gruppo sociale*: i cinesi, cui venivano lasciati solo i lavori più pesanti (sfruttamento di miniere già esauste in superficie) o tradizionalmente riservati alle donne (lavanderia, cucina).

Sempre di importazione germanica o mitteleuropea era anche l’immaginario politico-sociale prevalente nelle pubblicazioni che commentarono – e talvolta alimentarono – lo sviluppo del movimento anticinese in California negli anni settanta e ottanta dell’Ottocento (cfr. Choy, Dong e Hom, 1994; Wu, 1970; Lee, 1999), che ebbe profonda risonanza nel movimento dei lavoratori in quello stato: *Puck*, *Judge*, *Wasp*, tanto per citare alcune delle riviste satiriche illustrate più in voga, impiegavano soprattutto artisti formati in Austria e Germania. Un buon esempio è George Frederick Keller, nato in Prussia e immigrato giovanissimo negli Stati Uniti, dove parteciperà alla Guerra di Secessione, un periodo in cui l’antisemitismo europeo trova ampio seguito in America nella polemica contro i profittatori di guerra. Diverse sue vignette si ispirano chiaramente agli stereotipi antisemiti del suo tempo favorendo il “calco semiotico” dallo stereotipo antisemita a quello sinofobo (cfr. Chirot, Reid, 1997), in cui la caratterizzazione del cinese come subdola e invasiva minaccia per le sorti del lavoratore bianco si lega facilmente a un’impalcatura ideologica già consolidata dalla retorica contro gli ebrei in Europa e negli Stati Uniti. L’esame della pubblicistica e della vignettistica politica dell’epoca suggerisce che almeno parte del discorso razziale – e in particolare quello di marca antisemita – che proprio in quegli anni viveva nei paesi europei di lingua tedesca un’evoluzione significativa, di supporto allo sviluppo del pensiero nazionale tedesco (cfr. Mosse, 1964), sia passato per questi canali nel discorso pubblico statunitense. In Australia, altro paese anglosassone dove si ebbero moti anticinesi significativi nei medesimi anni, la retorica anticinese utilizzata – pur pesantemente razzista – non aveva le medesime eco antisemite. Ma negli USA vignette satiriche e discorso pubblico ricorrevano spesso a equiparazioni più o meno trasparenti tra gli indesiderabili d’America (nel giro di pochi anni i cinesi sarebbero stati esclusi (cfr. Glanz, 1973; Brown, 2002) e d’Europa, tanto che in Germania la rivista antisemita *Neue Deutsche Volkszeitung* del 20 luglio 1882 commentava positivamente il *Chinese Exclusion Act* promulgato negli Stati Uniti nello stesso anno: “si possono tracciare graditi parallelismi tra il divieto di emigrazione riservato ai Cinesi in Nordamerica e il divieto di immigrazione ebraica che promuoviamo”, mentre alla fine del 1886 l’antisemita austriaco Karl Beurle, in una pubblicazione dal titolo *Unverfälschte deutsche Worten* (“parole tedesche non adulterate”) sosteneva che: “sembra che la controparte esatta dei cinesi (in America) siano da noi gli ebrei. Si prenda la descrizione ricevuta della progressiva conquista di interi quartieri da parte dei cinesi, della sottrazione di lavoro ai cristiani da parte dei cinesi, del profitto eletto ad unico ideale che possa riempire la testa di un cinese, della propensione dei cinesi alla malversazione e alla truffa commerciale – vi si sostituisca ovunque al posto della parola “cinese” la parola “ebreo” e si ottiene l’elucidazione precisa delle motivazioni comunemente addotte da chi si oppone alla cultura e al popolo semita (*Semitentum*)” (citato in Gollwitzer, 1962, pp. 174-175).

È dunque assai probabile che la vera “fucina” dello stereotipo anticinese in Occidente sia il movimento anticinese in California, poiché è nel contesto statunitense che si saldano profondamente tra loro gli elementi importati dalla più robusta forma di esclusione o di “incorporazione condizionata” nei confronti di una minoranza che si sia forgiata in Europa con le esperienze di disumanizzazione dell’altro sperimentate negli Stati Uniti (guerre “indiane”, schiavitù afroamericana) e nelle colonie delle potenze europee nel mondo. Le forme di pregiudizio e di razzismo più o meno scientemente argomentate (da quelle a sfondo religioso degli iberici a quelle più pervicacemente biologiche degli anglosassoni e dei tedeschi) vi trovarono infatti una prima, approfondita esposizione in termini che si potrebbe definire a un tempo scienziati/positivisti e politici, poiché il movimento anticinese si saldò alle rivendicazioni del movimento dei lavoratori e dunque anche a una dialettica di classe.

Nell'ultimo quarto del XIX secolo queste nozioni si sono cementate in uno stereotipo che assume tratti sempre più articolati e stabili, in gran parte modellati sul più antico stereotipo antisemita, come si evince in modo persuasivo dalle operazioni di costruzione del "nemico razziale" per eccellenza nel primo contesto in cui europei e cinesi si contendono uno "spazio vitale" fuori dalla Cina, nella California del 1877-1882. È in questi anni, in cui i cinesi presenti nei contesti dominati dai "bianchi" sono soggetti a una crescente segregazione sociale, che lo stereotipo anticinese in Occidente assume caratteristiche stabili e ben delineate, tanto da mantenersi pressoché intatte fino ai giorni nostri⁴⁷. Ora non si limita più soltanto alla critica della civiltà cinese, ma si concentra sul cinese come *perpetual stranger* nel mondo dominato dagli europei.

A cavallo tra diciannovesimo e ventesimo secolo, questa immagine si arricchisce di nuovi elementi, anch'essi in parte sviluppati in parallelo con uno dei più tenaci miti dell'intolleranza occidentale: quello del diverso "irriducibile" e "degenerato", ma "infido", abile tessitore di trame oscure e venefiche, capace di ordire terribili piani per demolire il primato della "razza bianca" dall'interno, oppure a lanciare il proprio assalto devastatore da direzioni inaspettate. Ancora una volta, si tratta di tropi dell'antisemitismo, ma che le prime sfide all'egemonia occidentale in Asia permettono di trasferire alle popolazioni di "razza mongolica". L'affermazione militare del Giappone moderno a partire dal 1895 (avversario militare di Corea e Cina, ma pericoloso rivale della Russia), la Rivolta dei boxer (1899-1900) e la Guerra russo-giapponese (1904-1905), unitamente alle preoccupazioni malthusiane che le vaste masse di popolazione asiatiche suscitano in un'Europa ormai integralmente convertita al *darwinismo sociale*, persuadono molti osservatori del tempo dell'inevitabile avvento di un "conflitto razziale" tra "bianchi" e "gialli". **Nasce lo spauracchio del "pericolo giallo", di una profonda ostilità dei popoli asiatici nei confronti degli europei e dell'ordine internazionale da essi imposto in Asia e al mondo intero.** Si tratta di un tema riproposto con accenti e coloriture differenti lungo tutto il Novecento, tanto da figurare ancora oggi nel repertorio della sinofobia contemporanea.

L'ascesa del Giappone, la sua aggressione alla Cina negli anni Trenta e poi alle potenze alleate nel corso della Seconda guerra mondiale ridefiniranno tali retoriche, distinguendo per la prima volta in modo netto tra il Giappone militarista e brutale, ed una Cina repubblicana, filo-occidentale e "cristiana" (artefice di questa visione furono soprattutto i missionari americani e la lobby evangelica filo-cinese nei media americani, come Henry Luce, direttore di periodici di enorme successo come *Time* e *Life*). Dopo il successo della rivoluzione comunista e l'intervento della Repubblica Popolare Cinese nella Guerra di Corea contro gli Usa, il "pericolo giallo" si muta in "*pericolo rosso*". Se i cinesi "buoni" (i seguaci del Partito nazionalista, rifugiatosi a Taiwan, dalle cui fila provengono anche molti dei nuovi migranti cinesi che si trasferiranno negli Usa tra il 1950 e il 1978) sono percepiti come vittime della Guerra fredda, ai "cinesi comunisti" ("Chicom") viene attribuita ogni possibile nefandezza. Ancora una volta, il copione è quello dello stereotipo antisemita: all'alterità radicale della matrice "razziale" si aggiunge l'indesiderabilità (e la minaccia sovversiva) di quella politica. L'asiatico comunista diventa così, il *gook* (il "*muso giallo*"), l'imperscrutabile nemico subumano della democrazia americana in Asia, la cui personificazione più emblematica (dopo che tale etichetta sarà stata via via applicata a filippini, cinesi, giapponesi e coreani) saranno i vietcong vietnamiti.

Grazie alla potenza di Hollywood, del fumetto e della letteratura popolare *pulp* in lingua inglese, questo immaginario di matrice anglosassone si affermerà gradualmente in Europa fin dai primi decenni del Novecento: personaggi emblematici come il *malvagio e geniale* Dottor Fu Manchu, inventato dal romanziere inglese Sax Rohmer nel 1912 (*nom de plume* dello scrittore britannico Arthur Henry Sarsfield Ward), la *perfida e maliarda* Dragon Lady dei fumetti di Milton Caniff, o come l'*imperscrutabile, raffinato e sessualmente anodino* detective Charlie Chan, creato da Earl Derr Biggers nel 1925, plasmeranno in modo profondo la visione europea della Cina e dei cinesi. Così anche nell'Italia fascista, tale visione è un confuso coacervo di elementi tratti dalle vicende storiche sopra descritte, arricchite dalle esperienze di prima mano di coloro che parteciperanno alle avventure coloniali italiane in Cina e poi dai reportage di viaggio di un protagonista assoluto del giornalismo di regime come Mario Appelius (cfr. Appelius, 1926), in cui si mescolano condiscendenza paternalista nei confronti dei "*laboriosi cinesi*", ma anche concupiscenza per le "*avvenenti cinesine*". Ma prevale ancora una lettura esotista e razzializzata della *Cina come "grande Altro"*, un mistero inaccessibile e potenzialmente minaccioso. L'impatto che questi cliché hanno sull'immaginario collettivo occidentale è ben riassunto dalle tavole degli artisti Cij Rocchi e Matteo Demonte che illustrano queste pagine.

Negli stessi anni in cui le insicurezze dell'imperialismo occidentale si coagulano nelle figure da incubo del "pericolo giallo", le teorie razziali europee e più in generale la connotazione razzista o quantomeno culturalista

⁴⁷ Per una panoramica delle ricadute che questo stereotipo ha avuto (ed ha tuttora) nella società americana e più in generale nella cultura popolare occidentale, cfr. Wu, 1970; Giovannini, 2011.

tanto della vulgata sociologica in maggior voga a cavallo tra i due secoli, il “darwinismo sociale” spenceriano, quanto dei principali movimenti nazionali europei dell’epoca (greco, tedesco, italiano, slavo ecc.), avevano cominciato a diffondersi in Cina. Tra gli intellettuali più ricettivi vi furono inizialmente i riformatori di tarda epoca Qing (Kang Youwei e Liang Qichao, ma soprattutto Yan Fu e poi Zhang Binglin, che tradusse dal giapponese il primo testo di sociologia, di ispirazione spenceriana, mai pubblicato in Cina), ma anche, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, i giovani nazionalisti e rivoluzionari cinesi che a quel tempo si andavano formando in Giappone, in Europa e negli Stati Uniti. Tra questi vi furono anche alcuni dei principali animatori del movimento della Nuova Cultura nel primo quarto del Novecento (Lu Xun, Cai Yuanpei, Chen Duxiu, Hu Shi, ecc.). Lo studioso che ha maggiormente esplorato la questione, Frank Dikötter, sostiene in modo convincente l’opinione che tali influenze occidentali ebbero un impatto piuttosto limitato sulla formazione del discorso razziale in Cina, che poteva contare su una propria tradizione di confronto, reificazione e stigmatizzazione dell’altro da sé (Dikötter, 1997). Ma questo autore forse sottovaluta l’influenza che su questi intellettuali ed attivisti politici esercitavano non tanto i testi originali europei, ma ciò che di essi filtrava nella divulgazione giornalistica (e missionaria!) in lingua cinese nei contesti della diaspora cinese in Occidente, o nelle stesse enclavi occidentali in Cina. Nel pensiero politico cinese del Novecento, come nel suo discorso pubblico sulla differenza etnica e culturale, i riferimenti razziali e l’essenzialismo culturalista sono decisamente marcati e ancora oggi caratterizzano in maniera significativa l’educazione e la propaganda politica nella R.P.C., a Taiwan e a Singapore (cfr. Cheng, 2019: 239-294; Dikötter, 1997; Carrico, 2017).

Questa appropriazione del discorso razziale nel contesto culturale cinese moderno e contemporaneo ha reso possibile anche una incorporazione di alcuni elementi dello stereotipo anticinese nella autorappresentazione dell’identità cinese tra i cinesi d’oltremare, con conseguenze talvolta paradossali. Di fatto, **è solo nei contesti anglosassoni in cui l’esperienza della migrazione cinese si è affermata da più tempo (USA, UK, Australia, ecc.) che è maturata, tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, una riflessione critica ampia e profonda sulla razzializzazione dell’identità cinese in emigrazione, sulle diverse sfaccettature dello stereotipo anticinese e sull’identità dei cinesi d’oltremare.** Nell’Europa continentale, in Francia, Italia, Olanda e Spagna, invece, non soltanto il discorso pubblico sull’immigrazione – anche quello di marca più istituzionale – ricorre sovente ad argomenti e a linguaggi che mostrano caratteri più o meno esplicitamente culturalisti e perfino razzisti, ma nel caso della rappresentazione della minoranza cinese nei mass media di ogni livello permane intatto gran parte del framework cognitivo dello **stereotipo anticinese**, uno stereotipo **che i media italiani hanno largamente “importato” dall’esperienza della migrazione cinese nei contesti di lingua inglese.** In questi contesti, il discorso dominante spesso trova conferme nelle rappresentazioni sociali dell’identità cinese che circolano tra i cinesi immigrati stessi, che hanno in parte fatto propri alcuni elementi dello stereotipo anticinese, in particolare quelli giudicati funzionali alla legittimazione di alcuni aspetti della loro condizione diasporica.

3.3 I caratteri essenziali dello stereotipo anticinese

Con l’espressione “stereotipo anticinese”, si vuole delineare un costrutto semiotico complesso, in cui un nucleo articolato e coerente di credenze relative ai tratti identitari di un gruppo sociale minoritario percepito e raffigurato come “alieno” o “radicalmente altro” (nella fattispecie i cinesi e, più precisamente i migranti cinesi trasferitisi in diversi contesti “occidentali”, ovvero nelle Americhe, in Europa ed in Australia, cfr. Wu, 1970; Hornadage, 1971; Lee, 1999; Giovannini, 2011;) è socialmente condiviso e reificato al punto di essere assunto da un gruppo sociale maggioritario dominante (generalmente costituito da persone di prevalente origine o matrice culturale europea) come descrizione veritiera e interpretazione condivisa ed “autoevidente” dei tratti che ne costituiscono l’identità etnica, culturale, sociale, economica e politica. Tale nucleo può acquisire o perdere ulteriori articolazioni e particolarità nel corso del tempo, ma resta solidamente fedele a sé stesso nei suoi tratti essenziali, che nel caso in questione possono essere ricondotti all’idealtipo seguente:

1. un *fenotipo distintivo, che configura uno specifico “tipo razziale”* (“pelle giallastra”, “occhi a mandorla”, “incisivi sporgenti”, “costituzione gracile”, ecc.), i cui tratti sono generalmente interpretati in termini negativi specie se confrontati con quelli considerati specifici del “tipo razziale” europeo;
2. una *diversità culturale netta e “irriducibile” rispetto alla tradizione europea*, cui consegue una conclamata refrattarietà all’integrazione in contesti culturali di matrice europea: il pesante retaggio culturale “altro” (cui sono

generalmente attribuiti valori e costumi negativi, perfino ripugnanti e crudeli, e suscettibili di “contagiare e contaminare” la società ospite) costringerebbe dunque i cinesi a una profonda autoreferenzialità e allo stato di *perpetual stranger* (“straniero perpetuo”), di *sojourner* (“soggiornante”) ovvero migrante temporaneo, poco incline a investire sul piano dell’integrazione culturale ed economica, al punto di caratterizzarsi come soggetto “non integrato” e “inassimilabile”;

3. **una chiusura culturale (che deriva dal punto 2) che si traduce a un tempo in diffidenza profonda** verso tutto ciò che è straniero, in una facile tendenza alla xenofobia, in un senso di superiorità che in emigrazione (e dunque in contesti in cui si è minoranza) va necessariamente dissimulato: da ciò si farebbero discendere anche ulteriori caratteristiche negative: doppiezza, astuzia malevola, insolenza, infingardaggine, vigliaccheria;
4. **una lingua, scrittura e cultura incomprensibile, che configura un’identità culturale in larga misura misteriosa ed esoterica**, accessibile con fatica solo da parte di un limitato numero di non-cinesi esperti, ma del tutto preclusa ai “non-iniziati”, che ne sono pertanto prevalentemente respinti. Questa natura esoterica dell’identità culturale cinese ne facilita l’accostamento alla dimensione religiosa – peraltro anch’essa complessa e sfaccettata, irriducibile alle categorie del monoteismo cristiano – ovvero alla visione del retaggio cinese stesso come una forma di religione, di identità religiosa, cui si appartiene solo se ci si “converte”;
5. una conseguente *propensione a fare “gruppo a sé”*, a isolarsi da altri gruppi sociali, fino alla presunta auto-segregazione in contesti abitativi e lavorativi separati fisicamente da quelli del gruppo sociale dominante (le *Chinatown*) e di altre minoranze, in cui far vigere meccanismi di autoregolamentazione informali, spesso in contrasto con le leggi e i costumi vigenti, tanto da configurare vere e proprie “zone franche”, enclave percepite come “extraterritoriali”, in cui la vistosa connotazione cinese degli spazi, dei negozi e delle abitazioni rafforza l’impressione di uno spazio sottratto all’identità della maggioranza dominante;
6. una tendenza alla auto-segregazione che si rispecchierebbe anche in pratiche di vita e di lavoro a loro volta concentrate in nicchie specifiche di attività, che vengono progressivamente occupate grazie alla disponibilità a lavorare per salari molto bassi o accettando profitti ridottissimi, scalzando così i lavoratori o gli imprenditori non-cinesi, fino ad essere gestite prevalentemente o in toto da cinesi disposti a lavorare in condizioni di forte sfruttamento perché assoggettati allo strapotere di società segrete (vedi punto 8);
7. da un lato, questo isolamento accentua, amplifica e preserva nel tempo, anche generazione dopo generazione, **usi e costumi percepiti come inappropriati e descritti spesso come malsani, repellenti, moralmente ambigui o inaccettabili**. Una vasta gamma di pratiche sociali e culturali può essere ricondotta a questi *cliché*: la **presunta scarsa igiene personale e degli ambienti di vita e di lavoro, le abitudini alimentari controverse, le condizioni di promiscuità e affollamento abitativo**, la diffusione del vizio in tutte le sue forme (sesso, droga, gioco d’azzardo ecc.), la presunta occultazione dei defunti allo scopo di riciclare i loro documenti d’identità e di soggiorno, ecc.;
8. dall’altro, l’isolamento legittima la costituzione di forme associative legali e illegali autoreferenziali, che sul piano economico portano a una **proliferazione di occupazioni ed imprese cinesi**, che, seppure inizialmente apprezzata per la sua convenienza economica, viene gradualmente **percepita come una minaccia economica dalla maggioranza dominante, e vista con risentimento e invidia crescente da altre minoranze**, specie perché si sospetta possa tradursi in forme sottili di corruzione e di graduale accrescimento del potere economico e dell’influenza politica dei cinesi;

9. dietro alla realtà cinese della diaspora si tende infatti a vedere *la perenne e potenzialmente minacciosa influenza della madrepatria cinese*, quel luogo “altro” cui la lealtà dei cinesi residenti all'estero non verrebbe mai meno davvero, neppure dopo generazioni (tali sarebbero infatti la forza e la coerenza del retaggio culturale cinese) giustificando pertanto la diffidenza che nei loro confronti nutre la maggioranza dominante: in questa prospettiva **i cinesi, in quanto tali, non possono essere cittadini leali** di paesi che non siano la Cina stessa;
10. forse proprio per questo motivo, si osserva una tendenza della maggioranza dominante a *smussare sistematicamente i contorni della storicità e della specificità culturale cinese*, volta a ricondurre il carattere “alieno” a una più generica, ma tanto più radicata e irriducibile, differenza biologica/fisiologica. Alla base della distanza culturale percepita ci sarebbe l'appartenenza dei cinesi a un tipo umano radicalmente diverso da quello europeo/bianco, la “razza mongolica” o “orientale”. In questo senso **l'etichetta di “orientale” non indica una mera collocazione geografica orientata da una concezione eurocentrica, bensì evoca piuttosto il carattere fondamentalmente alieno e inconfondibile di un'intera categoria “a parte”, che include cinesi, giapponesi, coreani, indocinesi: l'Asia “gialla”, matrice del “pericolo giallo”** (cfr. Giovannini, 2011).

Con occasionali varianti e modifiche rispetto a questi connotati di base, il nucleo centrale dello stereotipo anticinese si è prestato (e si presta tuttora) ad essere agito culturalmente e politicamente con finalità diverse a seconda delle diverse epoche e dei differenti contesti storici, configurando spesso dinamiche di stigmatizzazione, di riduzione della minoranza cinese a capro espiatorio, di esclusione ecc. Le modalità ideologiche e lessicali con cui i connotati dello stereotipo anticinese vengono descritti, interpretati e divulgati hanno effetti complessi sulle realtà sociali coinvolte: non solo contribuiscono ad alimentare lo stereotipo stesso in modi diversi e spesso sorprendenti, ma alterano o orientano in modo talvolta inatteso lo stesso discorso sull'identità propria e altrui tanto nel gruppo sociale dominante (generalmente costituito da “bianchi/occidentali/europei”, quell'identità confusa che i cinesi emigrati in Occidente tendono a coagulare nella parola 老外 *lǎowài*, “stranieri”) che in quello minoritario (i cinesi della diaspora, gli 华侨 *huáqiáo*). Tali alterazioni o orientamenti possono riverberarsi anche sulle retoriche identitarie prevalenti nella sfera semiotica cinese complessivamente intesa, ovvero nel discorso intellettuale e pubblico in Cina (Kuhn, 2009; Shen, 2006).

Storicamente, lo stereotipo anticinese sopra descritto, ritagliato addosso alla figura del migrante cinese in Occidente, tende spesso a confondersi con la sinofobia, ovvero con una più generale avversione per la Cina come entità culturale e politica. In questo senso una delle operazioni comunicative di “nemificazione” più efficaci e durature nel tempo fu quella intrapresa nel 1895 dall'Imperatore di Germania Guglielmo II, che, profondamente scosso dal successo militare giapponese contro la Cina, fu così persuaso dell'inevitabilità di un futuro scontro finale tra la “razza bianca e quella gialla” da propagare attivamente l'allarme per il “pericolo giallo”, tanto da far realizzare dal pittore Hermann Knackfuss una litografia allegorica che divenne molto popolare. Stampata in formato cartolina, questa effigie invitava le nazioni europee a coalizzarsi a difesa dei propri “beni più sacri” contro la sacrilega avanzata dell'orda gialla, simboleggiata da un budda fiammeggiante (Tchen, Yeats, 2014: 12-13). Da allora questo spauracchio è stato rispolverato più e più volte, sia in riferimento alla Cina che ad altre nazioni est-asiatiche. Nel corso del Novecento, lo stereotipo anticinese in Occidente colorerà a più riprese sia l'allarme nei confronti della Cina comunista, sia le narrazioni tese a descrivere “la Cina di casa nostra”, l'universo delle Chinatown, le criptiche usanze di comunità “incapsulate” in seno a corpi sociali con cui non avrebbero interesse a comunicare che sul piano della mera utilità economica. Un universo apparentemente governato da organizzazioni illegali e omertose, che ha offerto innumerevoli variazioni sul tema al cinema di genere hollywoodiano e alle serie tv poliziesche americane.

3.4 Sinofobia e pregiudizio anticinese in Italia

Negli ultimi trent'anni, l'arresto di cittadini cinesi coinvolti in casi eclatanti di sfruttamento dell'immigrazione clandestina, lavoro nero e (soprattutto in Usa, Canada, Regno Unito e Paesi Bassi) traffico di droga, contribuisce al recupero in tutto l'Occidente dell'intera panoplia del pregiudizio anticinese fin qui descritta. L'analisi del racconto mediatico italiano dell'immigrazione cinese (cfr. Brigadoi Cologna, 2015b;

Zhang, 2019), mostra come **la rappresentazione della minoranza cinese in Italia sia significativamente orientata soprattutto della cronaca nera**, mentre vi si rintracciano facilmente le categorie dello stereotipo sopra descritto. Con una specificità importante: **il ruolo che fino alla seconda metà degli anni duemila, all'apice dei flussi migratori cinesi verso l'Italia, si attribuisce alla "mafia cinese" nel gestire la "tratta" dei lavoratori cinesi "clandestini", impiegati come "schiavi", perfino se si tratta di "bambini". Se qualcuno di questi operai "senza nome" muore, se ne occulta il cadavere per poter poi riciclare i documenti d'identità e di soggiorno del defunto passandoli a persone viventi, è in questo senso dunque che si sostiene che i cinesi "non muoiono mai"**. Questi cliché ricorrono nella cultura popolare contemporanea italiana, cui attingono non soltanto autori di cinema (*Io sono Li*), serie tv (*Il commissario Coliandro*) e di fumetti (*Tex*, *Long Wei*), ma anche alcuni dei più rappresentativi scrittori della nuova narrativa italiana per caratterizzare i propri *villain* o dare un tocco di esotico inquietante ai propri *noir* o alle proprie distopie: Giuseppe Genna (*Non toccare la pelle del drago*), Roberto Saviano (*Gomorra*), Tommaso Pincio (*Cinacittà*), Antonio Scurati (*La seconda mezzanotte*), Gioacchino Criaco (*Il saltozoppo*), Andrea Cotti (*Il cinese*), ecc. sono solo alcuni esempi di autori ed opere che si sono presi più o meno ampie libertà con questo materiale narrativo, senza eccessivi scrupoli rispetto agli effetti che un rinforzo simbolico di questo genere inevitabilmente genera sulla rappresentazione sociale di una minoranza. **Questa visione a tinte fosche, però è mitigata dal ritratto che dei cinesi d'Italia si traccia in un'indagine realizzata nel 2014 dalla Fondazione Leone Moressa, a partire da una survey condotta su un campione di 700 famiglie italiane, in cui traspare che i cinesi sono gli immigrati più "graditi agli italiani" dopo i filippini, e sono stimati come "onesti" e "bravi lavoratori"**. Tuttavia, la medesima indagine contemplava anche l'analisi di 846 articoli apparsi tra gennaio e giugno di quell'anno nelle tre testate nazionali più diffuse (*Corriere della Sera*, *Repubblica*, *Sole24Ore*), da cui si evince come la stampa italiana restituisca un'immagine tendenzialmente negativa e minacciosa della minoranza cinese, soprattutto perché la mette in relazione con un'espansione economica letta in termini di concorrenza sleale e invasione di spazi considerati appannaggio del lavoratore o imprenditore italiano (Fondazione Leone Moressa, 2015: 26-28).

A un anno dalla diffusione dell'epidemia di covid-19 dal suo originario epicentro nella città di Wuhan a tutte le nazioni del mondo, si moltiplicano sui media italiani le retrospettive dedicate alla distopia in cui è piombato l'intero pianeta. L'Italia è stato il primo paese in cui si siano evidenziati dei focolai epidemici fuori dalla Cina, nonché uno dei primi paesi occidentali in cui si siano manifestate aggressioni verbali e fisiche di carattere sinofobo a danno di cittadini cinesi. Ma è stato anche il primo paese in cui si sono attivate risposte della società civile di solidarietà nei confronti della Cina e dei cittadini cinesi che in Italia risiedono ormai da generazioni. In questo senso l'Italia ha marcato una sua specificità per le numerose e partecipate iniziative antirazziste e solidali che si sono susseguite fino a ridosso dell'emersione del focolaio di Codogno, dove il covid-19 venne diagnosticato per la prima volta ad un paziente italiano il 21 febbraio 2020. Tra le diverse riletture di quella breve fase iniziale, da quando l'epidemia si manifestò in Cina con la drammatica "chiusura totale" della megalopoli di Wuhan, a quando la pandemia è approdata nel nostro paese, è interessante notare come ora vada affermandosi una narrazione volta a negare o sminuire qualsivoglia impatto del pregiudizio anticinese. Questa visione autoassolutoria e completamente autoreferenziale rispetto all'orizzonte della politica interna italiana - nel senso che è generalmente impiegata da una parte politica (tendenzialmente la destra) per criticarne un'altra (generalmente la sinistra) - serpeggia da tempo di piattaforma in piattaforma, dalla stampa alla televisione, dai social pubblici alle chat di amici e parenti. Spesso si impernia su una domanda retorica: "ma vi ricordate quando sembrava che il problema fosse il razzismo"? Gli articoli sulla stampa, i servizi in tv e, soprattutto, i meme e i video sui social media rilanciano una satira politica in cui si mettono alla berlina i politici che si affrettarono ad "abbracciare un cinese" o a farsi fotografare in affollate cene solidali nei locali cinesi delle principali città italiane.

Eppure, la montata sinofobica e l'inasprirsi di attacchi ed aggressione di carattere razzista a danno di cinesi non furono – e non sono – un'invenzione "della sinistra". **Man mano che la pandemia si è diffusa all'intero pianeta, queste dinamiche sono state osservate e documentate in molti paesi occidentali, a partire dall'anglosfera e, fin dai primi mesi del 2020, sono state continuamente rilanciate, amplificate e legittimate dagli algoritmi dei social media (Schild et al., 2020). In Italia, inoltre, questi attacchi non sono certo una novità. Una selezione parziale pubblicata dieci anni orsono, e limitata al solo periodo 2008-2009, contava già una decina di esplicite aggressioni a sfondo razziale a danno di cittadini cinesi, prefigurando eventi che si sono ripetuti a inizio 2020 con identico copione, come gli insulti e gli sputi**

subiti da una giovane cittadina italiana di origine cinese a bordo di un treno il 19 gennaio a Mestre⁴⁸. Stigmatizzare come “assembramenti imprudenti” le iniziative antirazziste e di solidarietà organizzate in diverse città italiane fino al 20 febbraio 2020 appare quantomeno ipocrita, poiché fino alla dichiarazione della prima zona rossa d’Italia l’epidemia appariva ancora lontana e nessuno aveva ancora adottato comportamenti profilattici e cautelativi. Tranne, beninteso, quei cinesi che si erano già resi conto del potenziale pericolo e che si erano prodigati – perlopiù inutilmente – ad allertare in merito parenti ed amici italiani (cfr. Brigadoi Cologna, 2019). Giova inoltre ricordare che tra i più accesi fautori del “riaprire tutto” e tra i più convinti “renitenti alla mascherina” si annoverano anche molti campioni della destra. Tutto questo potrebbe ridursi a mero folklore politico nostrano, se non celasse in realtà qualcosa di più preoccupante, ovvero il confluire di diverse retoriche discriminatorie in un più robusto torrente di invettiva sinofobica, che oggi minaccia di dilagare oltre l’alveo più consueto dei social media per riversarsi in forme più o meno esplicite in tutti i rivoli del panorama mediatico che costruiscono il discorso pubblico italiano.

Sarebbe un grave equivoco ritenere infondati i timori espressi nel gennaio e febbraio dello scorso anno da parte di molti ristoratori ed esercenti cinesi circa il calo degli avventori dovuto al pregiudizio nei confronti dei **cinesi “untori”**. Non solo perché vi è un acclarato precedente storico, ovvero gli effetti indiretti dell’epidemia di SARS del 2003, che molti cinesi allora già residenti in Italia ricordano vividamente come un periodo di stigmatizzazione sociale estrema. Ma anche perché, in generale, gli atti documentati di discriminazione e violenza su basi etniche e razziali si sono susseguiti a ritmo impressionante nei dodici anni che separano il primo *Rapporto sul razzismo in Italia* dal *Quinto Libro Bianco sul razzismo in Italia*, pubblicato lo scorso anno dall’associazione Lunaria⁴⁹. Tra inizio gennaio 2008 e fine marzo 2020 i casi documentati da Lunaria sono infatti ben 7.426, tra i quali si registrano 841 violenze contro la persona e 42 morti provocate da abusi, violenze e maltrattamenti. Anche se si tratta di dati parziali e statisticamente non rappresentativi (non è possibile parametrarli rispetto all’universo di riferimento degli atti razzisti, poiché la stragrande maggioranza di questi non viene denunciata, né è possibile documentare in modo esaustivo la vasta sfera del linguaggio d’odio online o delle aggressioni verbali nel quotidiano), si tratta di un ritratto in serie storica che descrive con accuratezza quanto sia pervasivo e radicato, “ordinario” appunto, il razzismo nel nostro paese. Nel database di Lunaria, **gli atti che hanno avuto come vittima cittadini cinesi sono** in tutto 107, di cui una quarantina (il 36%) **tutti attribuibili alla “psicosi da coronavirus”** nel gennaio, febbraio e marzo dello scorso anno.

È dunque palese che uno dei filoni della sinofobia italiana contemporanea si sia alimentato, e in parte si alimenti tuttora, della paura del “virus cinese” (in questi termini, infatti, il virus SARS-CoV-2 è stato insistentemente etichettato da buona parte dei media italiani, anche i più blasonati, fino a marzo 2020 inoltrato) e tenda a legare in modo organico la virulenza patogena a un’identità culturale cinese cui si ascrivono insufficienti abitudini igieniche, usi e costumi repellenti, ecc. Uno degli episodi più eclatanti di riferimento esplicito a una presunta differenza culturale relativamente a igiene ed alimentazione è stata l’infelice esternazione del presidente della Regione Veneto, Luca Zaia, lo scorso 27 gennaio nel corso di una trasmissione televisiva: “li abbiamo visti tutti mangiare topi vivi” (Imarisio, 2020). Ma il linguaggio dei social media pullula di riferimenti a questo tipo di pregiudizi, che attribuiscono a un essere umano su cinque comportamenti riscontrabili in esigue minoranze. Questo tipo di dichiarazioni acquista un peso diverso quando a pronunciarle sono membri dell’establishment politico nazionale, alcuni dei quali non fanno mistero della propria disinvolta sinofobia. Si pensi al *cri de coeur* dell’ex ministro degli Esteri Franco Frattini, che nel 2019 su Twitter commentò con queste parole il festival della carne di cane di Yulin, nella regione autonoma del Guangxi Zhuang, in cui si celebra il solstizio d’estate con il consumo di carne di cane e vino di Lychee: “mostrate al mondo cosa fanno questi musci gialli sadici di Yulin... cosa peggio dell’inferno in terra possiamo augurare a questa feccia del mondo?” (Redazione Open, 2019)⁵⁰. **Se a impiegare epiteti come “musci gialli” o “feccia del mondo” in riferimento al popolo cinese sono soggetti di alto profilo istituzionale, l’effetto è quello di normalizzare e perfino di legittimare tali pratiche discorsive. Per chi è nato prima degli anni Ottanta, peraltro, questo linguaggio è saldamente radicato nella letteratura popolare e nel cinema di**

⁴⁸ Un caso analogo, verificatosi a bordo di un treno regionale toscano, è infatti riportato nell’omonimo rapporto sul razzismo in Italia curato da Grazia Naletto nel 2009, cfr. (Andrisani, Naletto, 2009: 226).

⁴⁹ Cfr. il database liberamente consultabile sul sito: <<http://www.cronachediordinariorazzismo.org>> (3/3/2021); sul medesimo sito il rapporto completo curato da (Lunaria, 2020).

⁵⁰ Benché nella Cina sudorientale l’allevamento di cani e l’occasionale consumo della loro carne sia tradizionale tanto tra gli Zhuang e le numerose altre etnie della regione, quanto tra i Cinesi Han, il festival in questione si presenta come un caso di “invenzione della tradizione”. La sua creazione è infatti recente (la prima edizione risale al 2010) ed ha esplicite finalità commerciali e turistiche. Fin dalla sua prima edizione la brutalità delle pratiche di cattura, allevamento e macellazione dei cani nel corso di questa manifestazione è stata oggetto di aspre critiche e vibranti denunce da parte degli animalisti di tutto il mondo, compresi quelli cinesi. Cfr. Brown, 2018.

genere (soprattutto di derivazione statunitense), dagli albi a fumetti di Bonelli e Galeppini (Tex) al cinema di Michael Cimino (*L'anno del drago*) e di Abel Ferrara (*China Girl*), dove le storie ambientate nelle Chinatown contemplavano l'impiego regolare dell'invettiva razzista.

Dal cinese involontario *untore* al cinese sinistro *avvelenatore* il passo è breve, come testimonia la perdurante fortuna in Italia della **bufala sul virus creato in laboratorio** e artatamente diffuso per mettere in ginocchio il pianeta, un caposaldo del complottismo internazionale e nostrano. Anche in questo caso ci muoviamo su un terreno che è stato ripetutamente arato dalla sinofobia dell'Occidente fin da tempi assai lontani. Già all'epoca dei moti anticinesi nella California degli anni Settanta dell'Ottocento i costumi dei cinesi erano esecrati per la loro scarsa igiene e associati alla diffusione di malattie⁵¹, mentre l'abilità nel produrre veleni della principale incarnazione letteraria del "pericolo giallo" nel Novecento, il già citato malefico Dottor Fu Manchu, era un marchio del suo incredibile genio, "la massima espressione dell'astuzia cinese", "un avvelenatore al cui confronto i Borgia erano meri bambini", ecc. (Frayling, 2014: 245). Nell'autunno scorso, su Twitter e altri social media comincia a circolare il cosiddetto *Yan report*, ovvero una relazione - mai pubblicata su riviste accademiche e rapidamente sconfessata dalla comunità scientifica internazionale - in cui un gruppo di ricercatori coordinati da una studiosa di nome Li-meng Yan, già *research fellow* della Hong Kong University, sostiene che il virus sia stato sviluppato in laboratorio come "arma biologica ad ampio raggio" (*unrestricted bioweapon*). Nei mesi successivi, una serie di reportage giornalistici di rilievo, il più importante apparso sul New York Times lo scorso novembre (Qin, Wang, Hakim, 2020), rivelerà come il "rapporto Yan" sia in realtà il prodotto di una più articolata offensiva mediatica, coordinata da esponenti della destra americana più radicale, in primis Steve Bannon, con la collaborazione di personaggi controversi della diaspora cinese d'America come lo *youtuber* Wang Dinggang e il miliardario in esilio Guo Wengui, ai danni della Rpc e più specificamente del Partito Comunista Cinese che la governa.

Grazie a queste **operazioni di disinformazione sistematica**, la sinofobia viscerale e razzista si salda a un sentimento anticinese di calibro superiore, ovvero la crociata contro il Pcc promossa dall'ex Segretario di Stato Usa Mike Pompeo a partire dal discorso alla Nixon Library di Yorba Linda lo scorso luglio⁵². Nei position paper strategici statunitensi degli ultimi anni (cfr. Office of the Secretary of Defense, 2020) traspare la viva preoccupazione per la crescente potenza della Cina, ormai seconda economia al mondo e gigante militare in grado perfino di sfidare l'egemonia americana. Il fatto che la Cina sia un'autocrazia di successo si presta inoltre a erigerla a simulacro del totalitarismo antidemocratico, mentre la presunta "chiusura" culturale e autoreferenzialità delle comunità cinesi in Italia e in Europa amplifica i sospetti di una potenziale "quinta colonna", veicolo di controllo sociale nei confronti dei propri cittadini, concorrenza sleale, indebita influenza politica e perfino di spionaggio ai danni dei paesi che le ospitano.

Perseguita con determinazione fino all'alba dell'amministrazione Biden, che tuttora non appare orientata a una sostanziale correzione di rotta, **questa narrazione agita lo spauracchio di una Cina protesa all'egemonia mondiale, un altro locus classicus della sinofobia occidentale**, almeno fin dai tempi della pubblicazione dei racconti fantapolitici incentrati sul "pericolo giallo" di M.P. Shiel (Shiel, 1898) e di Jack London⁵³. In un momento storico in cui, secondo una recente indagine del Pew Research Center⁵⁴, la popolarità del governo cinese a livello internazionale è in forte calo in buona parte del mondo, questa volatile e tossica miscela di razzismo, sinofobia, complottismo e nuovo "scontro di civiltà" renderà certamente più ardua l'affermazione di una più corretta rappresentazione mediatica della minoranza cinese in Italia.

⁵¹ Per due classici esempi, si veda la caricatura dei valori e dei costumi cinesi dettagliata nel memoriale presentato al congresso statunitense dallo Stato della California nel 1877, in cui si leggono affermazioni come questa: "the social habits and customs of the Chinese (...) are so loathsome that even the atmosphere becomes pregnant with the effluvia of their abodes, and that entire streets in which they have settled (...) are held in disrepute" (Wu, 2013: 120), nonché la celebre vignetta disegnata da Keller sul periodico illustrato *The Wasp* nel novembre 1881 per stigmatizzare gli effetti nefandi dell'immigrazione cinese sulla città di New York (si era alla vigilia del primo Chinese Exclusion Act), in cui la Statua della Libertà ha le fattezze di un coolie cinese che brandisce la sua pipa da oppio, mentre attorno al capo rifulgono raggi in cui brillano parole come "sporczia", "vizio" e "malattia" (Tchen, Yeats, 2014: 231).

⁵² Il video integrale del discorso di Pompeo è disponibile all'Url: <https://www.c-span.org/video/?474110-1/nixon-library-speech-secretary-pompeo-us-china-relations&mc_cid=6a1b39a3f3&mc_eid=9a55fe6a3f> (3/3/2021)

⁵³ L'accesa sinofobia di Jack London è ben documentata, dal racconto breve "The Unparalleled Invasion" pubblicato sul mensile McClure's nel luglio 1910, in cui la conquista del pianeta da parte delle "orde gialle" è scongiurata solo grazie all'impiego di un'arma batteriologica contro la Cina (!), ai suoi disastri dalla guerra in Manciura ("The Yellow Peril", "If Japan Awakens China", ecc.), cfr. Swift, 2002; Hendricks, Shepard, 1970; Labor, Leitz, Shepard, 1993.

⁵⁴ Una sintesi dei risultati di tale indagine è disponibile all'Url: <<https://www.pewresearch.org/global/2020/10/06/unfavorable-views-of-china-reach-historic-highs-in-many-countries/>> (3/3/2021)

SINOFOBIA

**INVASIONE
SOVRVERSIONE**

SOSTITUZIONE
CONCORRENZA
COLONIZZAZIONE
CONTAMINAZIONE

*California
La montagna d'Oro*

**CHINATOWN CHINATOWN
ESCLUSIONE ESCLUSIONE
MISTERO ESOTICO
MUSO GIALLO
ALTERITA'
RADICALE
SUBDOLA
MINACCIA
SCONTRO DI
CIVILTA'
UNTORI
OCCHI A
MANDORLA
MANGIANO
CANI, TOPI
PIPISTRELLI
VIRUS CINESE**

Nel 1932 Boris Karloff, un attore inglese, interpreta il malefico Dott. "Fu Manchu", eterno nemico della civiltà. (bianca, europea, cristiana imperialista e maschile).

Daniel Caradine

Coolie

Nel film del '32 "Myrna Loy" attrice americana interpreta: "Fah Lo See" diabolica figlia di Fu Manchur

nel 1932 Sas Rohenee pubblica il primo di una serie di racconti noir ambientati a Lincenhouse, la Chinatown di Londra dove agisce il criminale giallo "Fu Manchur".

London - Lincenhouse

Anna Mary Wong

Figura2: Sinofobia



Credits Cjaj Rocchi e Matteo Demonte

Bibliografia

- Andrisani, P., Naletto, G. (2009). "Cronache di ordinario razzismo" in Naletto (a cura di). *Rapporto sul razzismo in Italia*. Roma: Manifestolibri, 146-241.
- Appelius, M. (1926). *Asia gialla*. Milano: Alpes.
- Aramini, A., Bovo, E. (a cura di) (2018). *La pensée de la race en Italie. Du romantisme au fascisme*. Toulouse: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Barbujani, G., (2006/2016). *L'invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*. Milano: Bompiani.
- Barth, G. (1964). *Bitter Strength. A History of the Chinese in the United States, 1850-1870*. Cambridge MS: Harvard University Press.
- Becucci, S. (a cura di) (2018). *Oltre gli stereotipi. La ricerca-azione di Renzo Rastrelli sull'immigrazione cinese in Italia*. Firenze: Firenze University Press.
- Bethencourt, F. (2013). *Razzismi. Dalle crociate al XX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Billé, F., Urbansky, S. (a cura di) (2018). *Yellow Perils. China Narratives in the Contemporary World*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Borsa, G. (1977). *La nascita del mondo moderno in Asia Orientale*. Milano: Rizzoli.
- Brigadoi Cologna, D. (2015a). "Breve storia dello stereotipo anti-cinese, dalla California di fine Ottocento all'Italia di oggi". *OrizzonteCina*. 6(2), 8-9.
- Brigadoi Cologna, D. (2015b). "Frammenti di un discorso coloniale misconosciuto. Lo stereotipo anticinese e la sua declinazione italiana". *OrizzonteCina*. 6(3), 10-12.
- Brigadoi Cologna, D. (2019). "I cinesi d'Italia alla prova del Covid-19". *OrizzonteCina*. 10 (4), 48-51.
- Brigadoi Cologna, D. (2019). *Aspettando la fine della guerra. Lettere dei prigionieri cinesi nei campi di concentramento fascisti*. Roma: Carocci.
- Brigadoi Cologna, D., Cavalieri, R. (2017). *I nuovi cinesi d'Italia*, numero monografico di *Mondo Cines.*, 45(163). Milano: Brioschi.
- Brown J. (2002). *Beyond the Lines. Pictorial Reporting, Everyday Life and the Crisis of Gilded Age America*. Berkeley CA: University of California Press.
- Brown, H., "Yulin Lychee and Dog Meat Festival. A Shift in Focus", in Kline C. (a cura di) (2018). *Tourism Experiences and Animal Consumption. Contested Values, Morality and Ethics*. London: Routledge, 193-207
- Calimani, R. (2007). *Storia del pregiudizio contro gli ebrei. Antigiudaismo, antisemitismo, antisionismo*. Milano: Mondadori.
- Campani, G., Carchedi, F., Tassinari A. (a cura di) (1994). *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Carrico, K. (2017). *The Great Han. Race, Nationalism, and Tradition in China Today*. Oakland CA: University of California Press.
- Cassinelli, F. (2007). *Chinatown Italia*. Roma: Aliberti.
- Ceccagno, A. (1998). *Cinesi d'Italia*. Roma: Manifestolibri.
- Ceccagno, A., Rastrelli, R. (2008). *Ombre cinesi. Dinamiche migratorie della diaspora cinese in Italia*. Roma: Carocci.
- Cheng, Y. (2019). *Discourses of Race and Rising China*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Chiot, D., Reid, A. (a cura di) (1997). *Essential Outsiders. Chinese and Jews in the Modern Transformation of Southeast Asia and Central Europe*. Seattle: WA University of Washington Press.
- Choy, P.P., Dong, L., Hom M.K. (a cura di) (1994). *The Coming Man. 19th Century American Perceptions of the Chinese*. Seattle-London: University of Washington Press.
- Cologna D. (a cura di) (2002). *Bambini e famiglie cinesi a Milano. Materiali per la formazione degli insegnanti del materno infantile e la scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Cologna, D., (a cura di) (2003). *Asia a Milano. Famiglie, ambienti e lavori delle popolazioni asiatiche di Milano*. Milano: AIM-Abitare Segesta.
- Cologna, D. (2008). "Il quartiere cinese di Milano: territorio conteso o laboratorio di ridefinizione dell'identità sociale degli immigrati cinesi in Italia?". *Mondo Cinese*. 36(134).

- Colombo, M., Marcetti, C., Omodeo, M., Solimano, N. (a cura di) (1995). *Wenzhou-Firenze. Identità, imprese e modalità di insediamento dei cinesi in Toscana*. Firenze: Angelo Pontecorboli.
- Cortese, A. (1991). Le particolari vocazioni professionali di una comunità immigrata. I cinesi: dalla pelletteria alla ristorazione. *Quaderni di Economia, Matematica e Statistica, Facoltà di Economia e Commercio*. Urbino: Università degli Studi di Urbino.
- Creighton Miller, S. (1969). *The Unwelcome Immigrant. The American Image of the Chinese, 1785-1882*. Berkeley CA: University of California Press.
- Dal Lago, A. (1999/2004). *Non-persone. L'esclusione dei migranti nella società globale*. Milano: Feltrinelli.
- De Tocqueville, A., de Gobineau, A. (2008). *Del razzismo. Carteggio 1843-1859*. Roma: Donzelli.
- Demel, W. (1997). *Come i cinesi divennero gialli. Alle origini delle teorie razziali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dikötter, F. (1992). *The Discourse of Race in Modern China*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dikötter, F. (a cura di) (1997), *The Construction of Racial Identities in China and Japan*, London, Hurst & Company, 1997.
- Farina P., Cologna D., Lanzani A., Breveglieri L. (a cura di) (1997). *Cina a Milano. Famiglie, ambienti e lavori della popolazione cinese a Milano*. Milano: AIM-Abitare Segesta.
- Fondazione Leone Moressa (2015). *Il valore dell'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frayling, C. (2014). *Dr. Fu Manchu & The Rise of Chinaphobia*. London: Thames & Hudson.
- Frisina, A. (2020). *Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia*. Roma: Carocci.
- Gernet, J. (1984). *Cina e Cristianesimo*. Casale Monferrato: Marietti.
- Gillette, A. (2002). *Racial Theories in Fascist Italy*. London: Routledge.
- Giovannini, F. (2011). *Musi Gialli. Cinesi, giapponesi, coreani, vietnamiti e cambogiani: i nuovi mostri del nostro immaginario*. Roma: Stampa Alternativa.
- Glanz, R. (1973). *The Jew in Early American Wit and Graphic Humor*. New York: Ktav Publishing House.
- Gollwitzer, H. (1962). Die Gelbe Gefahr. Geschichte eines Schlagworts. Studien zum imperialistischen Denken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hall, D.G.E. (1972). *Storia dell'Asia Sudorientale*. Milano: Rizzoli.
- Hendricks, K., Shepard, I. (a cura di) (1970). *Jack London Reports*. New York: Doubleday.
- Hornadge, B. (1971). *The Yellow Peril. A Squint at some Australian attitudes towards Orientals*. Dubbo N.S.W: Review Publications PTY Ltd.
- Imarisio, M. (2020). "Zaia: «La frase sui cinesi che mangiano topi vivi? Mi è uscita male»". *Corriere della Sera*, 28 febbraio 2020. Consultato all'Url: <https://www.corriere.it/politica/20_febbraio_28/zaia-la-frase-topi-cina-mi-scuso-uscita-male-0b17efc2-5a67-11ea-afa8-e7dfdde6e2a2.shtml> (3/3/2021)
- I.M.D. (2011). *Dragoni e lupare. Immigrazione e criminalità cinese in Italia fra realtà e leggenda*. Palermo: Dario Flaccovio Editore.
- Karnow, S. (1989). *In Our Image. America's Empire in the Philippines*. New York: Ballantine Books.
- Keevak, M. (2011). *Becoming Yellow: a Short History of Racial Thinking*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Kuhn, P. A. (2009). *Chinese Among Others. Emigration in Modern Times*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Labor, E., Leitz, R.C. III, Shepard, I.M. (1993). *The Complete Short Stories of Jack London*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Lee, R.G. (1999). *Orientalism. Asian Americans in Popular Culture*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lunaria (2020). *Cronache di ordinario razzismo. Quinto Libro Bianco sul razzismo in Italia*. Roma: Lunaria. Consultato all'Url <<http://www.cronachediordinariorazzismo.org/il-rapporto-sul-razzismo/>> (3/3/2021)
- Marsden, A. (1994). *Cinesi e fiorentini a confronto*. Firenze: Firenze Libri.
- Mazzara, B. M. (1996). *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche*. Roma: NIS-La Nuova Italia Scientifica.
- Miller M. J. (1900). *China – The Yellow Peril – At War with the World*. Chicago IL: A.B. Kuhlman Company.
- Mosse, G. (1964). *Le origini culturali del Terzo Reich*. Milano: Il Saggiatore.
- Naletto, G. (a cura di) (2009). *Rapporto sul razzismo in Italia*. Roma: Manifestolibri.

- Office of the Secretary of Defense (2020). Annual Report to Congress: Military and Security Developments Involving the People's Republic of China, Washington, Office of the Secretary of Defense.
- Oriani, R., Staglianò, R. (2008). *I cinesi non muoiono mai*. Milano, Chiarelettere.
- Oriani, R., Staglianò, R., Cremona, R., De Cecco, V. (2009). *Miss Little China. Sudano, piangono, sognano – L'Italia dei cinesi*. Milano: Chiarelettere.
- Pan, L. (1992). *Sons of the Yellow Emperor. A History of the Chinese Diaspora*. New York: Kodansha International.
- Pan, L.(a cura di) (1999). *The Encyclopedia of the Chinese Overseas*, Singapore, Archipelago Press-Landmark Books.
- Patriarca, S. (2015). ““Gli italiani non sono razzisti”: costruzioni dell’italianità tra gli anni Cinquanta e il 1968”. in Giuliani G. (a cura di). *Il colore della nazione*. Firenze: Le Monnier, 32-45.
- Pieraccini, S., (2008). *L'assedio cinese. Il distretto “parallelo” del pronto moda di Prato*. Milano: Il Sole24Ore.
- Pisanty, V. (2007). *La difesa della razza. Antologia 1938-1943*. Milano: Bompiani.
- Portanova, M., Casti, L. (2008). *Chi ha paura dei cinesi?* Milano: BUR.
- Qin, A., Wang, V., Hakim, D. (2020). “How Steve Bannon and a Chinese Billionaire Created a Right-Wing Coronavirus Media Sensation”. *The New York Times*, 20 novembre 2020. Consultato all’Url: <<https://www.nytimes.com/2020/11/20/business/media/steve-bannon-china.html>> (3/3/2021)
- Redazione Open (2019). “L’ex ministro degli esteri Frattini dà dei «musi gialli sadici» ai cinesi del festival di Yulin”. *Open*, 24 giugno 2019. Consultato all’Url: <<https://www.open.online/2019/06/24/ex-ministro-frattini-da-musi-gialli-sadici-cinesi-festival-yulin/>> (3/3/2021)
- Reid, A. (a cura di) (1996). *Soujourners and Settlers. Histories of Southeast Asia and the Chinese*. Honolulu: University of Hawai’i Press.
- Rocchi C., Demonte M. (2015). *Primavera e Autunni*. Padova: BeccoGiallo.
- Rocchi C., Demonte M. (2017). *Chinamen. Un secolo di cinesi a Milano*. Padova: BeccoGiallo.
- Rossi. G., Spina, S. (a cura di) (2008). *I boss di Chinatown. La mafia cinese in Italia*. Milano: Melampo.
- Saxton, A. (1971). *The Indispensable Enemy. Labor and the Anti-Chinese Movement in California*. Berkeley: University of California Press.
- Schild, L., Ling, C., Blackburn, J., Stringhini, G., Zhang, Y., Zanneou S. (2020). ““Go eat a bat, Chang!”: An Early Look on the Emergence of Sinophobic Behavior on Web Communities in the Face of COVID-19”, *arXiv:2004.04046*. Consultato all’Url: <<https://arxiv.org/pdf/2004.04046.pdf>> (3/3/2021)
- Shen, I. (2006). *A Century of Chinese Exclusion Abroad*. Beijing: Foreign Languages Press.
- Shiel, M.P. (1898). *The Yellow Danger*. London: Grant Richards.
- Sisci F., Dionisio P. (1994). *Piovra gialla. La mafia cinese alla conquista del mondo*. Pavia: Liber.
- Spate, O. H. K. (1987). *Storia del Pacifico (Secoli XVI-XVII)*. Torino: Einaudi.
- Spence, J. D. (1980). *To Change China: Western Advisers in China*. New York: Penguin.
- Spence, J. D. (1984). *The Memory Palace of Matteo Ricci*. New York: Viking.
- Spence, J.D. (1998). *The Chan’s Great Continent. China in Western Minds*. New York-London: Norton.
- Sturlese Tosi, G. (2018). *La triade italiana*. Milano: Bur.
- Swift, J.N. (2002). “Jack London's ‘The Unparalleled Invasion’: Germ Warfare, Eugenics, and Cultural Hygiene”, *American Literary Realism*, 35 (2002) 1: 59-71;
- Taguieff, P. (1987). *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull’antirazzismo*. Bologna: Il Mulino.
- Tchen, J.K.W., Yeats, D. (2014). *Yellow Peril! An Archive of Anti-Asian Fear*. London-New York: Verso.
- Van Dijk, T. (1994). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Messina: Rubbettino.
- Voegelin, E. (1933/2006). *Razza. Storia di un’idea*. Milano: Medusa.
- Wu C. (a cura di) (1970). *Chink! A Documentary History of Anti-Chinese Prejudice in America*. New York: Meridian Books.
- Yen, C. (1985). *Coolies and Mandarins*. Singapore: Singapore University Press.
- Zhang, G. (2019). *Migration and the media: debating Chinese migration to Italy, 1992-2012*. Toronto: University of Toronto Press.

Capitolo 4

A partire da sé. Voci, visioni e letture consigliate da testimoni privilegiati

Filomena Gaia Farina
Università di Padova

Introduzione

Il capitolo presenta otto interviste a testimoni privilegiati/e offrendo suggerimenti bibliografici, attività e idee per parlare di (e praticare) l'antirazzismo a scuola⁵⁵. Gli/le intervistati/ "partono" dalle proprie storie in quanto:

1. soggetti appartenenti a gruppi razzializzati (per ciascuna delle forme di razzismo prese in considerazione nei capitoli 1, 2 e 3);
2. studiose e formatrici che arricchiscono il loro lavoro riflessivamente, in quanto madri bianche di bambini afrodiscendenti;
3. autori di fumetti e videomaker che sono impegnati nell'educazione alla diversità e in particolare contro la sinofobia, intrecciando le loro storie familiari al racconto delle trasformazioni della società italiana.

Il coinvolgimento (nell'analisi dei materiali emersi e 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.

I video realizzati sono stati utilizzati durante gli incontri formativi con i docenti coinvolti nella ricerca e, post prodotti in brevi contributi di circa 10 minuti, sono disponibili on line⁵⁶ 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.

Ogni video ha un focus specifico, anche se gli argomenti e le riflessioni spesso si incrociano e ricongiungono. In particolare **Igiaba Scego**, scrittrice e ricercatrice di origini somale ha approfondito il tema del **razzismo anti nero**; **Alessandra Jarach**, guida del Memoriale della Shoah di Milano, ha trattato il tema dell'**antisemitismo**; **Djiana Pavlovic**, attrice e attivista rom e **Eva Rizzin**, ricercatrice e attivista sinta hanno esaminato, con diverse prospettive, l'**antiziganismo**; **Marwa Mahmoud**, Consigliera comunale e Presidente Commissione consiliare "Diritti umani, pari opportunità e relazioni internazionali" del Comune di Reggio Emilia, di origini egiziane, si è concentrata sull'**islamofobia**; **Shi Yang Shi**, attore, scrittore e traduttore sino-italiano ha indagato il tema della **sinofobia**; **Valentina Migliarini** e **Rahma Nur** hanno invece dialogato sull'**antirazzismo in chiave intersezionale** a partire la prima dalla sua posizione di ricercatrice/formatrice e attivista (docente University of Portsmouth, UK), la seconda dalla sua esperienza di docente di scuola primaria, nera e con una disabilità; **Cristina Sebastiani**, counselor, si è espressa sul **razzismo anti-nero** partendo dalle sue esperienze di counselor e di mamma di un bambino afroitaliano; infine, Ciaj Rocchi e Matteo Demonte, autori di fumetti e videomaker impegnati a livello educativo contro la sinofobia attraverso la diffusione di storie familiari italo-cinesi e sino-italiane ancora poco conosciute.

⁵⁵ Le interviste sono state realizzate da F. Gaia Farina e Annalisa Frisina dal mese di giugno 2020 al mese di settembre 2020.

⁵⁶ Il canale youtube che raccoglie le video- interviste

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLfcC6wCVSEaoq6srz_O2hECmLpSXG_fxP> (3/3/2021)

4.1 La video-intervista a Igiaba Scego sul razzismo anti-nero (16'06)

Igiaba Scego è una scrittrice italiana e somala, nata a Roma. Laureata in letteratura straniera ha conseguito un dottorato in pedagogia all'Università di Roma Tre. Scrive romanzi, libri per l'infanzia e collabora con diverse riviste e quotidiani italiani.

Figura 1: la video intervista a Igiaba Scego



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/eZLweS8nX0A>

L'intervistata commenta i disegni e i racconti dei bambini e delle bambine ascoltati durante la ricerca raccontando, nel contempo, le sue esperienze nella scuola italiana. Offre poi ai docenti idee e strategie per contrastare il razzismo a scuola. Infine racconta del bisogno di sentirsi rappresentati dei/le bambini/e e dei/le ragazzi/e razzializzati, condividendo la sua storia di bambina nera in Italia e suggerendo libri, albi illustrati e materiale audiovisuale.

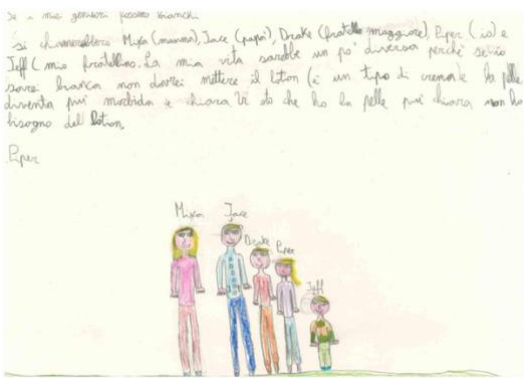
Che cosa ti ha colpito dei disegni e dei racconti dei bambini e delle bambine? (00'00)

Il primo disegno che attira l'attenzione di Igiaba Scego è quello di una bambina che scrive "se i miei genitori fossero bianchi" non dovrei "mettere il lotion", la crema sbiancante. Notando con rammarico la persistenza di quello che definisce uno "stereotipo autoinflitto", che esalta la bianchezza come standard al quale tendere⁵⁷ già a partire dall'infanzia, la scrittrice rivela una sua esperienza a scuola quando un professore le chiedeva ogni giorno: "come mai sei così abbronzata?". Il racconto della reazione, avvenuta solo l'ultimo giorno di liceo, dopo 5 anni di umiliazione, è indicativo dello squilibrio di potere esistente e dà voce alla difficoltà e all'imbarazzo vissuto quotidianamente da molti bambini/e e ragazzi/e razzializzati/e. Affermazioni, parole, gesti, ritenuti spesso innocui, che invece perpetuano un immaginario sull'italianità escludente e contribuiscono a definire uno standard di bellezza (e bianchezza) al quale tendere e al quale uniformarsi (anche a costo di modificare il proprio aspetto con creme nocive alla salute).

⁵⁷ Sulla questione della bianchezza associata alla bellezza utile riferimento in proposito è il contributo di Frisina e Hawthorn:

A. FISINA, C. AWTHORNE, Riconoscersi nel successo di Evelyn, lottare nel ricordo di Abba. Un viaggio tra le icone nere dei figli delle migrazioni in Italia, In *A fior di pelle. Razza e visualità*, eds. Elisa Bordin and Stefano Bosco, Ombre Corte, Verona 2017, pp. 179–195.

Tabella 1: il disegno di Piper

 Se i miei genitori fossero bianchi si chiamerebbero Miya (mamma), Drake (fratello maggiore), Piper (io) e Jeff (fratellino). La mia vita sarebbe un po' diversa perché se sarei bianca non dovrei mettere il lotion (è un tipo di crema la pelle diventa più morbida e chiara). Visto che ho la pelle chiara non ho bisogno del lotion. Piper	<i>Se i miei genitori fossero bianchi si chiamerebbero Miya (mamma), Drake (fratello maggiore), Piper (io) e Jeff (fratellino). La mia vita sarebbe un po' diversa perché se sarei bianca non dovrei mettere il lotion (è un tipo di crema la pelle diventa più morbida e chiara). Visto che ho la pelle chiara non ho bisogno del lotion.</i> (Piper, F, VB Giovanni XXIII)
---	--

Che cosa si può fare per combattere l'afrofobia a scuola? (2'51)

Il secondo elemento che colpisce l'intervistata è la curiosità dei bambini e delle bambine di comprendere le radici storiche del razzismo, dei pregiudizi e degli stereotipi (si veda il capitolo 1 par. 3). Un bisogno che alcuni docenti intercettano e cercano di soddisfare (proponendo incontri con persone di diversi background a scuola o leggendo libri sul tema), ma che, a suo parere, è importante sia colmato anche con **corsi di formazione, incontri e momenti di confronto sul curriculum scolastico** italiano. La scrittrice suggerisce quindi di **approfondire lo studio della storia**, a partire da quella del colonialismo, e quello della **geografia**, ad esempio soffermandosi sullo studio degli stati di provenienza dei bambini e delle bambine presenti in classe e sul collegamento che questi paesi hanno con l'Italia e l'Europa nel passato e nell'attualità.

Cosa vorresti dire ai docenti? (10'14)

Il messaggio per i docenti da parte della scrittrice è di **“lavorare sulla propria italianità”** e su che cosa significa essere italiani oggi, ma anche nel passato, pensando alla storia degli italiani e dell'Italia “una storia fatta di incontri e di scontri anche e di emigrazione”. Continua proponendo una riflessione su quello che si presenta ai bambini come “modello nazionale” analizzando una frase che alcuni docenti pronunciano durante la ricerca **«abbiamo solo due italiani», “cosa vuol dire?” si chiede**. “Abbiamo solo 2 bianchi? o comunque due persone considerate del modello nazionale”. Lavorare sulla propria italianità è capire che l'Italia di oggi è diversa da quella del passato e allo stesso tempo ricordare che l'Italia è da sempre “meticcias, creola”. **“La bianchezza” afferma “è una costruzione e l'essere bianco è un club esclusivo”**⁵⁸ (si rimanda in proposito al cap. 2, par. 1) raccontando che gli Italiani sono stati considerati bianchi negli USA solo quando Nixon aveva bisogno di allargare la sua base elettorale.

Infine, a proposito delle sue molteplici appartenenze (di italiana e somala, nera, romana e musulmana), conclude affermando che “gli stereotipi sull'italianità colpiscono anche me, come riguarda me quello che è successo a George Floyd”.

Ci puoi suggerire dei materiali utili per contrastare il razzismo a scuola? (4'24)

Igiaba Scego porta l'attenzione sulla necessità di sentirsi rappresentati e di vedersi rappresentati dei bambini e dei ragazzi non bianchi o appartenenti a minoranze. Per questo **suggerisce ai docenti di aprire le porte a nuove storie, utili ai più giovani a vedersi in una sfera di quotidianità**. “Libri per infanzia e young adults con personaggi di altre origini sono abbastanza rari” afferma, presenta però due suoi lavori per l'infanzia e l'adolescenza. Il primo è un libro illustrato dal titolo **“Prestami le ali. Storia di Clara la rinoceronte”**, nato da un laboratorio in una scuola primaria di Roma. Partendo da un fatto realmente accaduto, la storia di Clara, una rinoceronte indiana, e del suo padrone, un capitano olandese che l'ha mostrata nelle principali città d'Europa come un fenomeno da baraccone, il libro narra l'ibridazione della società italiana e veneziana. Protagonisti del libro sono due bambini: Ester, una bambina ebrea del ghetto e di Suleiman, un bambino nero, schiavo, che vivono nel ghetto di Venezia nel diciottesimo secolo e provano a liberare Clara. Il secondo libro è una raccolta di racconti intitolata **“Anche Superman era un rifugiato. Storie vere di coraggio per un mondo migliore”**. Questa antologia di storie di rifugiati noti e non noti “è uno stimolo a interrogarsi sulle motivazioni della fuga e sulla difficoltà di ricominciare” afferma. Altro consiglio della scrittrice è di seguire

⁵⁸ In proposito un articolo di Igiaba Scego del 18 luglio 2015 sul settimanale Internazionale “Quando gli Italiani non erano bianchi”, disponibile al sito <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-sego/2015/07/18/italiani-neri-bianchi> (ultimo accesso 4 settembre 2021)

le ultime pubblicazioni di alcune case editrici per l'infanzia che danno spazio a racconti non omologati: Sinnos, Orecchio Acerbo, Piemme, Castoro, Gallucci.

Nella parte conclusiva della video-intervista, la scrittrice condivide una riflessione sulla sua esperienza di bambina nera italiana e si sofferma sull'**utilità di film, cartoni animati, immagini e storie** nella quali i bambini e le bambine italiani di origini diverse possano riconoscersi. Ricorda la sigla di un cartone animato che parlava di una mamma italiana emigrata in Argentina e del viaggio del suo bambino per ritrovarla: «Marco dagli appennini alle Ande»⁵⁹. Questo racconto, dice, l'ha aiutata a comprendere la sua stessa esperienza e i sentimenti dei suoi genitori che avevano intrapreso il viaggio delle migrazioni e avevano lasciato gli affetti (e i figli) a casa.

Congedandosi, la scrittrice ribadisce la necessità di scrivere nuove storie, perché “serve ai ragazzi (...), di qualsiasi colore e religione, vedersi rappresentati in una sfera di (...) quotidianità” (si veda cap. 2 par. 1)

BOX 1: i suggerimenti di Igiaba Scego per bambini/e e docenti

Libri per i bambini e i ragazzi:

- Prestami le Ali. Storia di Clara la rinoceronte, Igiaba Scego (illustrazioni di Fabio Visentin), Rose Sélavy Editori, Macerata, 2017
- Anche Superman era un rifugiato. Storie vere di coraggio per un mondo migliore, Igiaba Scego (a cura di) UNHCR, Piemme, 2018

Per i docenti:

- La linea del colore, Igiaba Scego, Bompiani 2020
- Podcast: Tell me mama (audibile)

4.2 La video- intervista ad Alessandra Jarach sull'antisemitismo (7'57)

Alessandra Jarach è guida del Memoriale della Shoah di Milano. Di fede ebraica, vive a Milano e ha lavorato per il Cedec, Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea.

Nella video intervista racconta la storia della sua famiglia, costretta a scappare per sfuggire alle leggi razziali durante il fascismo. Parla poi degli incontri che tiene con i bambini e i ragazzi in qualità di formatrice e guida, offrendo strategie e materiali utili per contrastare l'antisemitismo a scuola.

Figura 2: la video intervista a Alessandra Jarach



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/SngM60TIDsY>

⁵⁹ < https://youtu.be/wP_tjg6voWc> (10 aprile, 2021).

Che cosa ti ha colpito dei disegni e dei racconti dei bambini e delle bambine? (1'47)

La cosa che più colpisce Alessandra Jarach è che i bambini e le **bambine non abbiano la percezione dell'antisemitismo** diffuso ai giorni nostri. Inoltre, si meraviglia di quanto sia diffusa, anche fra i più piccoli, **l'idea dell'innocenza italiana, il mito degli "italiani brava gente"** (si veda cap.2 e cap. 3), opposti ai tedeschi nazisti. Racconta, quindi, la sua storia familiare e in particolare quella di un bisnonno militare italiano che si è ritrovato ad essere discriminato e nascondersi a causa delle leggi razziali.

Che cosa si può fare per combattere l'antisemitismo a scuola? (2'51 e 3'09)

Durante la visita al memoriale con i bambini della primaria, dice, si dà molto peso alla **storia dei "giusti"**, coloro che decisero di scegliere di combattere e schierarsi contro il nazi-fascismo. Questo approccio è utile per insegnare ai bambini e alle bambine a **"imparare a intervenire in prima persona, già da piccoli"** apprendendo che, come suggerisce Liliana Segre, "indifferenza non vuol dire non scegliere, ma vuol dire scegliere di girarsi dall'altra parte" (cfr. par. 2.3).

Figura 3: l'ingresso del Memoriale della Shoah di Milano



Credits fotografia: Andrea Martiradonna

Per questo motivo, conclude, Liliana Segre ha voluto incidere sulla pietra, all'ingresso del Memoriale della Shoah, la parola **"Indifferenza"** (si veda figura 3).

Un altro suggerimento è quello di **attingere, finché possibile, alle testimonianze dei sopravvissuti** che "calibrano i racconti a secondo dell'età dei ragazzi che si trovano di fronte". Suggerisce, inoltre, di preparare la classe prima degli incontri sul tema, auspicabilmente durante tutto l'anno scolastico. Racconta che negli interventi nelle scuole realizzati con il Cedec, prima ancora di parlare di Shoah raccontavano agli studenti e le studentesse chi sono gli ebrei, focalizzandosi sulle abitudini, le feste, il cibo, per poi programmare un secondo intervento sul tema della Shoah. Consiglia quindi di non parlare dei campi di concentramento nella scuola primaria, ma di concentrarsi sulle limitazioni della libertà che tanti bambini e bambine come loro nel 1938 hanno subito da un giorno all'altro in Italia, a partire dalla impossibilità di andare a scuola.

BOX 2: Il Memoriale della Shoah Milano

Il Memoriale della Shoah sorge nella zona sottostante il piano dei binari della Stazione Centrale di Milano, dove furono caricati su

carri bestiame i prigionieri in partenza dalle carceri di San Vittore. Esso è dunque un luogo simbolo della deportazione degli ebrei e degli altri perseguitati verso i campi di concentramento e di sterminio. Ma anche luogo di memoria e di conoscenza; un centro polifunzionale dove ospitare incontri, dibattiti, mostre per ricordare le atrocità del passato e, soprattutto, dove creare occasioni di dialogo e di confronto fra le culture e per educare i giovani a superare le barriere linguistiche, culturali, sociali e perché la barbarie del XX secolo che vide nella Shoah il segno del massimo degrado dell'umanità, non possa ripetersi. Il sito web del Memoriale: <http://www.memorialeshoah.it/>

Ci puoi suggerire dei materiali utili per contrastare l'antisemitismo a scuola? (5'40)

Nella parte conclusiva della video-intervista Alessandra Jarach consiglia alcuni libri adatti ai bambini e alle bambine della scuola primaria: i libri di Lia Levi, che parlano della vita di bambini, nei quali i più piccoli possono immedesimarsi. Oppure i libri di Liliana Segre, in particolare quello scritto con Liliana Palumbo "Fino a quando la mia stella brillerà", edito da Piemme. Consiglia anche un fumetto su Anna Frank, edito da Einaudi. Sconsiglia invece i film perché in gran parte incentrati sulla deportazione e sui campi di concentramento, a suo parere non ancora adatti ai bambini che frequentano la scuola primaria.

BOX 3: I suggerimenti di Alessandra Jarach per i bambini e le bambine

- Fino a quando la mia stella brillerà, Liliana Segre, Daniela Palumbo, Piemme, 2015
- Una bambina e basta raccontata agli altri bambini e basta, Lia Levi, Harper Collins Italia, 1994
- Anne Frank. Diario, Ari Folman, David Polonsky, Einaudi, 2017
- Anna Frank. Piccole donne, grandi sogni, Sveta Dorosheva, Fabbri, 2019
- La portinaia di Apollonia, Lia Levi, Orecchio Acerbo, 2005

4.3 La video-intervista a Eva Rizzin sull'antiziganismo (7'44)

Eva Rizzin è una ricercatrice e attivista italiana sinta. Ha conseguito il dottorato in Geopolitica all'Università degli Studi di Trieste sul fenomeno dell'antiziganismo in Europa. È responsabile scientifica dell'Osservatorio Nazionale sull'antiziganismo dell'Università di Verona (si rimanda anche al cap.2 par. 4).

Durante l'intervista la studiosa mette in relazione il passato di persecuzione subita da rom e sinti in Europa con il presente di discriminazioni e violenze subite oggi dalle stesse popolazioni e offre uno sguardo storico e sociale che aiuta a comprendere e contrastare l'antiziganismo.

Figura 4: la video intervista a Eva Rizzin



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/MEoTrD6PA20>

Che cosa si può fare per combattere l'antiziganismo a scuola? (00'00-1'15- 5'55)

Secondo Eva Rizzin è importante conoscere i processi politici e sociali che coinvolgono le persone rom e sinte e che hanno conseguenze discriminatorie e violente sulle loro vite. Il primo è la **“denazionalizzazione”**: rom e sinti non sono riconosciuti come cittadini italiani, mentre la maggior parte di essi lo sono da secoli, essendo presenti sul territorio italiano fin dal 1422. Il secondo è la **“deumanizzazione”**, che fa sì che si parli di rom e sinti come non-persone e le si inserisca in un gruppo omogeneo e indifferenziato al suo interno. Eva Rizzin offre un consiglio a insegnanti e bambini: **quando si parla di rom si parla di individui, di culture di pluralità di gruppi, di sottogruppi, di un «mondo di mondi»** come scriveva Leonardo Piasere. Inoltre, la studiosa fornisce informazioni sulla reale consistenza numerica della popolazione rom in Italia, che contrasta con la percezione di invasione alimentata da media e politici (finalizzata a cavalcare odio e frustrazione). L'Italia è, infatti, “uno degli stati europei con il minor numero di rom e sinti, circa 150mila-180 mila persone, lo **0,25% della popolazione del Paese**”. Conoscere queste informazioni e insegnarle nelle scuole è un primo passo per sconfiggere l'antiziganismo.

Un altro suggerimento per i docenti è quello di **ri-conoscere l'antiziganismo e parlarne a scuola** a partire dalla storia dello sterminio di 500mila rom e sinti nei lager nazisti, capitolo spesso taciuto anche durante le attività proposte a scuola durante la giornata della Memoria.

Secondo Eva Rizzin, la conoscenza della storia ci aiuta a comprendere, perché alcuni termini non devono essere usati (si veda il capitolo 2 par 4 sulla parola “zingaro”) e, attingendo alla sua esperienza personale di sinta a scuola e di mamma di un bambino di origini sinte, dimostra che **oggi, come 36 anni fa, nella scuola si perpetuano pratiche e discorsi discriminatori e razzisti**. Racconta, infatti, di aver scoperto di essere “zingara” in prima elementare perché delle compagne di scuola avevano usato questo termine per escluderla da una partita di pallavolo. Inoltre, riporta due esperienze vissute da suo figlio scuola che nel 2020 si è sentito dire dai compagni di classe che “gli zingari rubano i bambini” o che **nell'abecedario, alla lettera Z ha visto associata la parola “zingaro”**, affiancata da un disegno di una donna con gonna lunga e orecchini pendenti. A partire dagli episodi personali, la ricercatrice racconta perché questa parola non può essere accettata, ricordando i lager destinati agli “zingari” ad Auschwitz. Riportando il discorso al presente ammette il privilegio di suo figlio “per mio figlio (...) è stato facile, perché ha avuto la fortuna di avere una madre che è stata in grado di parlare con le maestre, ma per tantissimi, per la maggior parte dei rom e sinti purtroppo non funziona così”. E avverte invece che “nel momento in cui un bambino rom e sinto scopre che a scuola la propria appartenenza ha un sapore negativo (...) reagisce mimetizzandosi e nascondendo la propria identità”.

Anche rispetto al rapporto dei bambini e dei genitori rom e sinti con la scuola (4' 42) Eva Rizzin racconta la sua esperienza familiare (di sua madre e dei suoi zii) e invita a riflettere “come questi genitori hanno interiorizzato il concetto di scuola” in un paese che prevedeva classi speciali (**Lacio Drom**), per i rom dal 1960 al 1982: “la scuola (per loro) significava umiliazione e sofferenze”.

BOX 4: Porrajmos

La parola porrajmos indica la persecuzione subita da rom e sinti durante il nazi-fascismo. È una parola poco nota, traducibile come “grande divoramento”.

In Italia, a partire dagli anni 20, rom e i sinti subirono politiche discriminatorie sempre più radicali: l'allontanamento forzato ed il rimpatrio per gli stranieri (o presunti tali) dal 1922 al 1938; la pulizia etnica nelle zone di frontiera (con il confino obbligatorio in Sardegna) e dal 1940 al 1943 l'arresto e l'invio in “campi di concentramento riservati a zingari” sorti sul territorio italiano. Dal 1943 al 1945, infine, sinti e rom italiani (di cittadinanza straniera o italiana) subirono da parte della Repubblica Sociale Italiana la deportazione verso i campi di concentramento nazisti.

Marchiati con la stella nera degli “asociali” –, furono segregati nel cosiddetto “Zigeunerlager”, senza essere separati dalle loro famiglie, né costretti poi al lavoro forzato, ma lasciati morire per inedia, freddo e malattie oltre che a causa degli esperimenti medici di Mengele e il suo staff.

Si veda per approfondire il capitolo 4.2 in questo volume e il volume curato da Eva Rizzin e segnalato nel box 5 scaricabile gratuitamente qui.

Altre risorse utili:

- Il Porrajmos in Italia La persecuzione di rom e sinti durante il fascismo, Luca Bravi e Matteo Bassoli: scaricabile gratuitamente qui
- Un museo virtuale (www.porrajmos.it) che ripercorre il Porrajmos in Italia tramite i documenti e la voce dei testimoni diretti
- Il portale www.romsintimemory.it, che narra le vicende dello sterminio nazista.

Che cosa vorresti dire ai docenti? (6'29)

Nel messaggio ai docenti Eva Rizzin ricorda l'insegnamento della sua mamma: "L'istruzione e la scuola saranno un'arma per far capire ciò che siamo e ciò che non siamo". La fiducia nel valore dell'istruzione fa sì che la ricercatrice abbia investito nello studio e abbia tutt'oggi molta fiducia nel ruolo dei docenti e della scuola come strumento di riscatto sociale. L'appello ai docenti è quindi di **fare in modo che i bambini rom e sinti ritrovino elementi positivi della propria identità anche a scuola** perché possano esserne fieri e avere l'opportunità di non rifiutare la scuola opponendosi ad una cultura scolastica che li esclude.

BOX 5: per conoscere i rom e sinti in Italia, i suggerimenti di Eva Rizzin per i docenti

- Un mondo di mondi, Leonardo Piasere, Napoli, L'ancora, 1999
- Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memoria, antiziganismo, Eva Rizzin (a cura di), Gangemi editore, 2020
<http://cdn.gangemieditore.com/import/materialiVari/AttraversareAuschwitz.pdf>
- Eva, Susy e la forza delle donne. Una storia sinta, intervista di Eva Rizzin a sua madre
<http://www.radiocora.it/post?pst=37732&cat=news>
Intervista riportata in Razzismi contemporanei, le prospettive della sociologia, Annalisa Frisina, Carocci, 2020 pp.101-104

4.4 La video intervista a Dijana Pavlovic sull'antiziganismo (11'14)

Dijana Pavlovic è attrice e attivista rom di origini serbe laureata alla Facoltà di Arti Drammatiche di Belgrado. Vive in Italia dal 1999, è vice presidente dell'associazione Upre Roma, portavoce del Movimento Kethane Rom e sinti insieme per l'Italia (link nel box) e presidente dell'Alliance for European Roma Institute for Arts and Culture. Il suo racconto parte dalle storie di bambini e bambine nelle scuole italiane raccolte durante il lavoro di attivista e formatrice e ci porta dentro alle vite di bambine e bambini rom in Italia per aiutarci a capire sentimenti e comportamenti. L'attrice suggerisce, infine, alcuni strumenti e materiali per combattere l'antiziganismo a scuola.

Figura 5: la video intervista a Dijana Pavlovic



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/iE6fX8C3Swk>

Che cosa ti ha colpito dei disegni e dei racconti dei bambini e delle bambine? (00'00)

Ascoltando la prima analisi dei disegni dei testi dei bambini e delle bambine (particolarmente duri e deumanizzanti quando si immaginano in una famiglia rom; si veda in proposito il cap. 1 par 3) Eva Rizzin non

si stupisce e commenta: **“Immaginarsi nella pelle degli altri è importante, ma non ci si può immaginare nella pelle di qualcuno che non conosci”**.

Per questo ci fa avvicinare con un racconto immaginario, ma realista, alla storia di un bambino rom che in 5° elementare ha subito già diversi sgomberi, cambiando scuole, classi, perdendo mesi di scuola, vedendo la sua casa, i suoi giochi distrutti e sentendosi discriminato, insultato, escluso o semplicemente diverso nelle scuole che frequenta. Attraverso questo racconto l'attrice invita a riflettere su quanto è difficile comprendere e intercettare i sentimenti di questi bambini nei confronti della società, nei confronti delle istituzioni e della scuola stessa. Elenca poi alcune reazioni possibili che vanno dal mimetismo, alla rabbia, al rifiuto e opposizione.

Che cosa si può fare per combattere l'antiziganismo a scuola? (6'06)

A partire dai racconti di storie di bambine e bambini nella scuola italiana, Dijana Pavlovic sottolinea la **difficoltà di agire contro l'antiziganismo in un sistema scolastico nel quale mancano interventi strutturali** e che delega le azioni per i bambini rom e sinti alle iniziative volontaristiche del/la singolo/a docente che si impegna molto e prende a cuore la causa. Anche in questo caso, l'intervistata esemplifica il suo pensiero con il racconto di un episodio accaduto in una scuola lombarda, dove il lungo lavoro di una docente volenterosa è stato vanificato da una frase discriminatoria di una collega che ha avuto la conseguenza di allontanare per sempre dalla scuola una bambina rom. Per concludere sostiene sia necessario rendere obbligatoria lo studio della storia dei rom e sinti e ricordare le delle persecuzioni subite da queste popolazioni durante il nazifascismo, anche nel corso della Giornata della Memoria.

BOX 6: per conoscere i rom e i sinti in Italia, i suggerimenti di Dijana Pavlovic

Per i bambini e le bambine:

- “Tienitelo per te. La storia di Else la bambina che sopravvisse ad Aushwitz”, Michail Krausnick, Edizioni Upre Roma, 2017
- “La casa del sole e della luna”. Incontro con i bambini rom, Vanna Cercenà, Gastone Tassinari, Mariangela Giusti, Fantatrac, 1994
- Il ricordo che non avevo, Alberto Melis, Notes edizioni, 2019 (dagli 11 anni).

Per i docenti:

- Kit del consiglio di Europa e dell'Unar
<https://rm.coe.int/vai-oltre-i-pregiudizi-scopri-i-rom-toolkit-dosta/1680901ef2>
- Buttati giù zingaro, La storia di Johann Trollmann e Tull Harder, Repplinger, R., Edizioni Upre Roma, 2018

Altri link utili:

- Movimento Kethane Rom e sinti insieme per l'Italia
<https://www.kethane.org/>
- Associazione Upre Roma (con indicazioni per acquistare i libri)
<https://www.upreroma.eu/>

4.5 La video-intervista a Marwa Mahmoud sull'islamofobia (8'15)

Marwa Mahmoud è mediatrice culturale per il Centro Interculturale Mondinsieme di Reggio Emilia e Presidente della commissione pari opportunità e diritti umani del Comune di Reggio Emilia. Di origini egiziane e di fede islamica è arrivata in Italia a 4 anni con i suoi genitori e ha frequentato le scuole italiane, laureandosi in Lingue e Letterature Straniere all'Università di Bologna.

Figura 6: la video intervista a Marwa Mahmoud



Il link diretto alla video intervista: <https://youtu.be/XdNBUJyNZ70>

Che cosa ti ha colpito dei disegni e dei racconti dei bambini e delle bambine? (00'00)

Marwa Mahmoud si dichiara colpita da come in alcuni disegni dei bambini essere di fede islamica sia associato a qualcosa di cui aver paura o vergognarsi. A suo parere **il primo passo per contrastare l'islamofobia e le altre forme di razzismo è riconoscerla e parlarne.**

Cosa si può fare per combattere l'islamofobia a scuola? (0'53)

La prima azione necessaria contro l'islamofobia a scuola è **l'educazione al pluralismo religioso**. La mediatrice suggerisce la possibilità di **condividere feste o momenti rituali**, rendendo protagonisti i bambini e le bambine provenienti da famiglie di fede islamica. Dare rilievo ai momenti religiosi e cerimoniali con altre famiglie, continua, abbate paure, barriere e frontiere. Inoltre, riconoscere la diversità fa sì che il bambino la viva con serenità. Per evitare possibili imbarazzi o piccoli traumi nei bambini, avverte Marwa Mahmoud, è necessario **“concordare prima, a parte, con questi bambini e bambine un loro possibile coinvolgimento nella discussione”**. Chiedendo prima, in disparte, ai bambini e alle bambine se hanno voglia di parlare di sé e della proprie tradizioni familiari e religiose impariamo a trattarli “come bambini” evitando di eleggerli a rappresentanti di una cultura o di una religione e di veicolare, se pure con le migliori intenzioni, ulteriori stereotipi sui musulmani e sulle musulmane. A questo proposito l'intervistata ricorda un episodio di quando era bambina: a scuola quando si parlava di egizi i maestri le chiedevano di intervenire per prima, creandole notevole imbarazzo, perché era la prima volta che studiavo il tema, al pari dei suoi compagni.

Un altro suggerimento è quello di parlare di islamofobia all'interno di un discorso generale sui razzismi per non stigmatizzare i bambini provenienti da famiglie di fede islamica senza volerlo.

Ci puoi suggerire dei materiali utili per contrastare l'islamofobia a scuola? (3'35 e 4'24)

Marwa Mahmood suggerisce di proporre a scuola libri, fumetti, film ma anche musica che offrano ai bambini e ai ragazzi la possibilità di vedersi e sentirsi riconosciuti nelle loro diversità. Suggerisce a docenti e studenti il fumetto di Tacqua Ben Mohammed “Sotto il velo” (si vedano le tavole nel cap.2) edito da Becco Giallo che racconta, utilizzando l'ironia, episodi quotidiani che vivono i fedeli musulmani in Italia, è “una delle prime opere raccontata in prima persona da una persona che è cresciuta, che ha studiato qui in Italia e che ha vissuto sicuramente questi episodi di discriminazione”. Consiglia anche di utilizzare a scuola testi di canzoni che i bambini e le bambine spesso conoscono e che danno voce a giovani nati e cresciuti in Italia con origini differenti che hanno voluto inserire nei loro testi elementi che riguardano la religione, le discriminazioni: Ghali, Mahmood, Tommy Kuti, Amir Issaa.

Cosa vorresti dire ai docenti? (5'33)

Il messaggio per i docenti che l'intervistata ci affida è quello di tenere in considerazione sempre gli studenti, gli alunni e bambini dal punto di vista umano, non in quanto “quote” di stranieri o di italiani. Dire “in classe ho 2 italiani” significa in fondo *deumanizzare* i bambini di provenienze diverse, togliere loro delle qualità, non riconoscendo e non valorizzando le loro diversità e anche la loro italianità. Conclude affermando che “la scuola

non è solo un luogo dove apprendere standard linguistici e culturali, ma uno spazio all'interno del quale si pratica la cittadinanza attiva e si riscrive insieme l'identità collettiva".

BOX 7: I suggerimenti di Marwa Mahmoud per bambini, bambine e docenti

Per i bambini e i docenti:

- Sotto il velo, Takoua Ben Mohamed, Becco Giallo, 2016

Musica:

- Ghali, Mahmood, Tommy Kuti, Amir Issaa
- Un articolo in proposito: <https://www.open.online/2019/02/10/mahmood-ghali-chadia-rodriguez-cosi-la-canzone-italiana-diventa-multiculturale/>

4.6 La video-intervista a Shi Yang Shi sulla sinofobia (8'17)

Shi Yang Shi è un attore, traduttore e scrittore sinoitaliano. Nato nel 1979 a Jinán, nel Nord della Cina, è arrivato in Italia nel 1990 e dal 2006 è cittadino italiano. Shi Yang Shi ha lavorato come traduttore simultaneo, come giornalista-intrattenitore per la trasmissione "Le Iene" (Canale 5), ha recitato per la televisione, per il cinema e per il teatro. Inoltre, ha scritto un romanzo nel quale racconta la sua storia familiare a partire dall'arrivo in Italia con la sua famiglia all'età di 11 anni (Cuore di seta, edito da Mondadori).

Figura 7: la video intervista a Shi Yang Shi

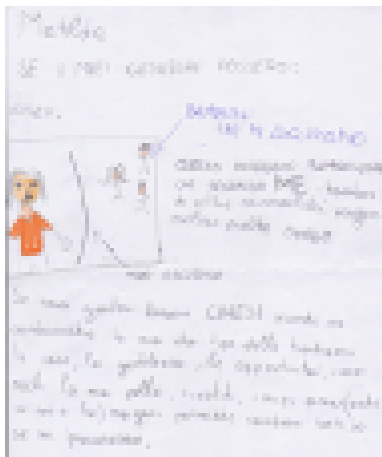


Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/cyQj9YjaXo0>

Che cosa ti ha colpito dei disegni e dei racconti dei bambini e delle bambine? (00'00)

Osservando i disegni dei bambini e delle bambine, Shi Yang si dice colpito dalla difficoltà di "immaginarsi diversi" espressa da alcuni/e, specchio, a suo parere, di una **difficoltà degli adulti a empatizzare con gli altri, a immaginarsi nei panni altrui**. Un disegno lo colpisce particolarmente è quello di Matilde (si veda il capitolo 2.3), che tratteggia sul foglio un muro che esclude "i bambini di origine straniera". Secondo Shi Yang Shi Matilde, che disegna le lacrime sul volto della bambina esclusa, con la sua consapevolezza ed empatia, porta un messaggio utile a tutti: "Mi sbatte in faccia la mia indifferenza", continua, perché esprime empatia nei confronti di battaglie e ingiustizie che non la riguardano in prima persona.

Tabella 2: il disegno di Matilde

	<i>“Se i miei genitori fossero CINESI secondo me cambierebbe la mia vita tipo delle tradizioni, la casa, la gentilezza, le opportunità, i miei occhi la mia pelle, i vestiti, i miei amici magari potrebbe cambiare, non so se mi piacerebbe” (Matilde, F, VB Zanibon)</i>
---	---

Che cosa si può fare per combattere la sinofobia a scuola? (3'24)

Dopo aver ricevuto la traccia dell'intervista, la sera prima del nostro incontro on line, Shi Yang Shi ha scritto in diverse chat e gruppi on line ai quali partecipa per chiedere ai suoi conoscenti sino-italiani esperienze scolastiche positive o negative da condividere. Pur avendo esperienza in prima persona della scuola italiana, si ritiene fortunato e poco rappresentativo e preferisce portare in luce anche le voci di altri. Shi Yang sostiene, infatti, di essere stato aiutato non solo dalla sua indole positiva e gioviale, ma anche dal suo l'aspetto fisico vicino agli standard di bellezza diffusi. Inoltre, racconta, si trattava di “anni diversi”, nei quali i bambini di origine cinese erano pochi, e rappresentavano un'attrazione. Ad esempio, ricorda che girava per le classi a cantare in cinese accompagnato dalla sua maestra e che tutti volevano imparare a cantare in cinese. Le esperienze di amici e conoscenti sinoitaliani che condivide nella video-intervista, invece, sono più attuali e meno positive. Sono storie in cui emergono domande spiacevoli: “è vero che mangiate cani/gatti?”, “ma ci vedi con quegli occhi?”, “se ti invito a casa mia non mangi i miei gatti vero?” e nelle quali essere identificato come “cinese, cinesina” diventa uno stigma. Queste frasi di compagni di scuola o di insegnanti, come è evidente dai racconti, feriscono, imbarazzano, umiliano i bambini e i ragazzi sino-italiani (si veda il capitolo 3)⁶⁰.

Ci puoi suggerire dei materiali utili per contrastare la sinofobia a scuola? (4'41)

Uno degli spunti che l'attore offre è il suo spettacolo **Arle-Chino: traditore e traduttore di due padroni** uno spettacolo che è un racconto autobiografico dal suo arrivo in Italia alla difficoltà di far convivere le proprie identità cinese e italiana quando da entrambe le parti (in casa e a scuola) riceveva discorsi e atteggiamenti polarizzati. In **Arle-Chino**, Shi Yang Shi fa “**litigare i fondamentalismi**” e racconta poi la sua “riprogrammazione culturale”: la costruzione di un suo personaggio “funzionale” alla vita in Italia e nella scuola italiana, offrendo in video anche un piccolo monologo estratto dallo spettacolo.

Che cosa vorresti dire ai docenti? (7'07)

Oltre a ringraziare i docenti per il loro lavoro prezioso, l'attore fa un appello: “**Leggeteci, guardateci, ascoltateci (di più!)**” incoraggiandoli a far entrare nelle scuole artisti, professionisti, attori, scrittori sinoitaliani, che sono sempre più presenti e attivi nel panorama socio-culturale italiano.

⁶⁰ L'intervista si è svolta appena dopo il periodo di lockdown a causa dell'emergenza sanitaria causata dal Covid 19 che già nella sua prima fase dell'epidemia aveva visto atti razzisti contro le persone sinoitaliani e alcuni partecipanti alla chat dichiarano, infatti di aver subito frasi offensive e discriminatorie appena si sono diffuse le notizie sul coronavirus in Italia “mio figlio è stato chiamato virus cinese”, riporta una mamma.

BOX 8: per conoscere i ragazzi e i bambini sino-italiani e le loro famiglie i suggerimenti di Jada Bai per i docenti

Jada Bai è nata in Cina, ed è arrivata a Milano da piccolissima con la famiglia. Dopo il diploma al liceo classico si laurea in Scienze della Mediazione Linguistica e Culturale presso l'Università degli Studi di Milano. Lavora come coordinatrice dei corsi di lingua cinese e organizzatrice di eventi culturali presso la Scuola di Formazione Permanente della Fondazione Italia-Cina. Su suggerimento di Shi Yang Shi è stata da noi intervistata in una video intervista informativa di gruppo sul tema della sinofobia insieme a Daniele Cologna (si veda il suo contributo nel capitolo 3 del presente volume), Luisa Sartelli (si veda il suo contributo nel capitolo 7 nel presente volume), Gu Ailian e Isabella Toppao.

Serie tv, film e documentari

- Fresh off the Boat, serie tv
Ambientato negli Stati Uniti parla di una famiglia di origine taiwanese e non cinese rimane un prodotto divertente che racconta anche alcuni meccanismi della famiglia cinese. Ottima la descrizione della madre, aderente alla realtà, così come il rapporto con la famiglia d'origine allargata, specialmente il rapporto conflittuale tra la madre e sua sorella. Tratto da un libro di Eddie Huang.
- Oscar, documentario di Silvia Mioni
Il protagonista è un bambino sinoitaliano autistico. Il documentario parla del suo rapporto con la madre, della comunità italiana nella quale vive e la sua cultura d'origine. La seconda parte del documentario racconta il viaggio – a ritroso- nella Cina della campagna ad oggi. Il ritratto della madre, una lavoratrice dipendente, ritrae una delle categorie dimenticate nella rappresentazione della comunità cinese in Italia.
- The Farewell, film
Ambientato negli Stati Uniti ma racconta bene la lotta interna alla protagonista, incastrata tra due visioni totalmente diverse del mondo. Tale lotta si traduce in modalità diverse di affrontare la verità, la famiglia e la morte.

Libri

- Cinarriamo, racconti di sino-italiani, Libreria Editrice Orientalia, 2019
- Shi Yang Shi, Cuore di seta. La mia storia italiana made in Cina, Mondadori, 2017

Influencer, artisti, scrittori e giornalisti:

- Peng Shuai Paul
Giovane pittore di origine cinese:
<https://pengshuaipaolo.webnode.it/?fbclid=IwAR0vKlnAhy4qUJpJxjmdKuSR97RvLmjeqaOzgxOq4Fijv8RjiPdZFtwQBw>)
- Miao Miao Huang
Giornalista, (<https://www.facebook.com/miao.danying>) giornalista sinoitaliana, scrive per La Nazione di Prato e per l'HuffPost.
- Mike Lennon
Designer, grafico, produttore e rapper nato a Parma di origine vietnamita che ironizza sugli stereotipi sull'Asia e gli asiatici
(https://www.youtube.com/channel/UC8Or9_YrIOs_hQ_w7PY6_kQ)
- The onigiri art

Il primo onigiri artist, giovane sino-italiano che crea opere d'arte con onigiri, sushi e sashimi (<https://www.instagram.com/theonigiriart/?hl=it>)

- Digital modern family
Fashion Blogger. e Madre di origine cinese, racconta la sua famiglia con compagno italiano e figli misti. (<https://www.instagram.com/digitalmodernfamily/?hl=it>)

Fuori dall'Italia:

- Rommy Chieng
Stand-up comedian di origini cinesi malesiane, spettacoli disponibili su Netflix
- Joe Wong
Stand-up comedian emigrato dalla Cina negli USA da studente:
<https://www.youtube.com/watch?v=36v9GSOFMFc>
- Ali Wong
Stand-up comedian americana di seconda generazione metà coreana e metà cinese, spettacoli disponibili su Netflix
- Jimmy O.Yang
Stand-up comedian americano di seconda generazione cinese-malesiano
<https://www.youtube.com/user/LowballJim>

Realtà da seguire

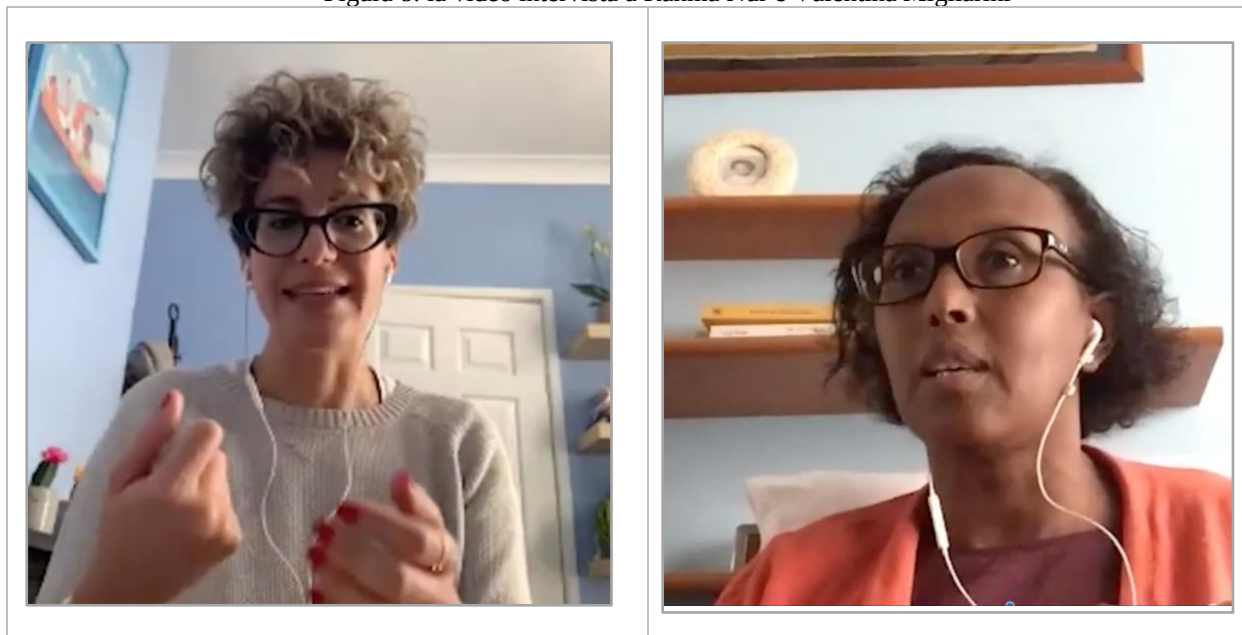
- Libreria Aspirin
Libreria fondata da una ragazza sino-italiana a Milano, qui un articolo:
<http://lacittanuova.milano.corriere.it/2019/12/14/aspirin-la-libreria-hipster-cinese-compie-un-anno/>
- Yihua Sport
Associazione che organizza tornei sportivi in Italia. Dalla sua fondazione, nel 2015, ad oggi conta ben mille tesserati in tutto il Paese (<https://www.facebook.com/yihuasport>)
- Micromedia Communication
Fondata da Jack Jiang, nato in Cina nel 1994, arriva a Prato a undici anni, inizia producendo video, interviste e in pochi anni dà vita al più grande portale di informazione in lingua cinese sull'Italia e allo stesso tempo un forum dove la comunità cinese in Italia esprime e racconta sé stessa <https://www.youtube.com/user/MrJiakun>. Sito: web <https://www.wscm.it/>
Un articolo su questa realtà: <http://lacittanuova.milano.corriere.it/2019/12/19/micromedia-la-tv-cinese-made-in-italy/>
- “4chiacchiere con...”
Una serie di video informativi su vari argomenti fatti da un gruppo di ragazzi di seconda generazione di origine cinese ideata e condotta da Sun Wen Long (https://www.youtube.com/results?search_query=sun+wen+long)

4.7 La video-intervista a Rahma Nur e a Valentina Migliarini sull'intersezionalità

Il dialogo instaurato tra Rahma Nur e Valentina Migliarini parte da posizionamenti e ruoli differenti ma approda a una comune visione che parla di antirazzismo in chiave intersezionale. Entrambe iniziano l'intervista con il proprio posizionamento rispetto ai privilegi diffusi nella nostra società. Rahma Nur è un'insegnante di scuola primaria di origini somale ed anche una persona con una disabilità. È arrivata in Italia a 5 anni e ha frequentato le scuole italiane. Valentina Migliarini è ricercatrice e docente presso la docente University of

Portsmouth, UK, formatrice e attivista nel campo dell'antirazzismo in chiave intersezionale, vive in Inghilterra ed è mamma di un bambino nero.

Figura 8: la video intervista a Rahma Nur e Valentina Migliarini



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/mxRAGhnGC4M>

Che cosa si può fare per combattere l'afrofobia a scuola? (0'00)

Ripercorrendo la sua storia di bambina somala arrivata in Italia a 5 anni Rahma Nur racconta come in poco tempo ha appreso la lingua italiana a scuola e di come facciano (o possano fare) lo stesso le bambine e i bambini di famiglie non italofone che frequentano oggi le scuole italiane. Per questo, consiglia agli insegnanti di **scegliere con cura i libri di testo** perché possano offrire anche per questi bambini e bambine una rappresentazione adeguata, **evitando di riproporre stereotipi** che non rispecchiano la realtà e non danno loro l'opportunità di "crescere in modo equilibrato". Il riferimento è a un libro di testo in utilizzo nelle scuole primarie italiane nel 2020, molto discusso nei mesi precedenti all'intervista perché, trattando il tema delle aspettative e speranze per l'anno scolastico, riportava l'immagine di un bambino con la pelle nera che nella vignetta afferma in un italiano scorretto "quest'anno io vuole imparare italiano bene"⁶¹.

Valentina Migliarini (2'59), invece, invita a interrogarsi sul potere che si detiene e si esercita in quanto persone e in particolare in quanto insegnanti, analizzando e scardinando i propri pregiudizi, senza il timore di ammetterli o "di riconoscersi razzisti, perché il razzismo è una questione sistemica". Suggerisce poi di ispirarsi alla *pedagogia abolizionista*: questo approccio educativo radicale, nato dall'esperienza di insegnanti neri afroamericani, propone di abolire l'approccio etnocentrico, insito nel curriculum scolastico, mettendo al centro il/la ragazzo/a coi suoi bisogni. In proposito, fa l'esempio di un lavoro che sta portando avanti con la sua Università (Portsmouth, UK) all'interno del quale si sperimenta l'utilizzo della musica e dell'Hip hop per l'insegnamento della matematica nelle scuole. Si tratta di uno strumento utile ai ragazzi e alle ragazze appartenenti a minoranze ma anche a chi ha bisogni specifici dell'apprendimento, aggiunge. Tale orientamento continua "sovverte l'idea che il deficit sia dello studente che non riesce a performare nel compito in classe" e chiede all'insegnante "ma tu che cosa fai per rendere l'argomento più interessante per tutta la classe?", non partendo dagli studenti con i voti più alti "ma da quelli che sembra non avere interesse o non voler studiare".

Il secondo suggerimento di Rahma Nur ai/le suoi colleghi/e è di **non negare le diversità**, decidendo con coraggio di parlarne con i bambini e con le bambine. Offre poi due racconti, tratti da esperienze vissute in prima persona, che esemplificano da un lato la scelta di negare le differenze nella pratica scolastica ("io questa differenza non la vedo", affermano le maestre della sua bambina riferendosi al colore della pelle) dall'altro la

⁶¹ In proposito si veda il contributo di VALENTINA MIGLIARINI. Vignette, rappresentazioni e performance del bravo studente immigrato in « QCode Magazine», 7 ottobre 2020, <<https://www.qcodemag.it/indice/interventi/vignette-rappresentazioni-e-performance-del-bravo-studente-immigrato/>> (3 settembre 2021)

facilità con la quale si ricade nel riduzionismo essenziando i bambini e le bambine razializzati/e rischiando di riferirsi a loro riducendoli solo alle proprie origini (racconta di una sua amica di origini senegalesi che, chiedendo alle maestre informazioni su suo figlio, nato e cresciuto in Italia, si sente rispondere “è stato accettato da tutti”). Ultima raccomandazione che Rahma Nur propone alle insegnanti utile a contrastare l’afrofobia a scuola è quello di far conoscere ai bambini e alle bambine la pluralità di lingue, culture e storia dell’Africa, vista ancora oggi da molti in modo riduttivo e omogeneo. In linea con quanto suggerito da Igiaba Scego (si veda il primo paragrafo di questo capitolo) e partendo dalla sua storia familiare (“mia madre e mio padre hanno studiato Italiano in Somalia”), ricorda il passato coloniale italiano, non conosciuto da molti e poco studiato a scuola (“la Somalia era una colonia Italiana e in pochi lo sanno”). Questi approfondimenti sulla storia e la geografia, continua, sono utili anche a valorizzare le diverse identità dei bambini **“noi come insegnanti abbiamo il dovere di informarci, abbiamo il dovere di sapere da dove vengono i nostri alunni, di conoscere, di rispettare e valorizzare la loro lingua le loro tradizioni e farle conoscere alla classe”** afferma.

Cosa vorresti dire ai docenti?

Valentina Migliarini prendendo spunto dalle esperienze raccontate da Rahma Nur analizza le politiche interculturali e di inclusione scolastica praticate in Italia, criticandone non solo gli scarsi effetti ma anche i presupposti: “l’insegnante bianco” che detiene il potere e celebra la diversa cultura o lingua, esponendo fotografie dei diversi paesi non basta più afferma, sostenendo che “venti anni di politiche interculturali hanno portato alle vignette che abbiamo visto” (si veda in proposito il riferimento di Rahma Nur nella stessa intervista e l’articolo di Migliarini nel box). Avverte che **frasi come “noi includiamo tutti” o “siamo tutti uguali” rischiano di non riconoscere “le identità del bambino, (...) la sua italianità e (...) il suo multilinguismo”**. Conclude sostenendo quindi che c’è bisogno di insegnanti che “non solo vadano a ricercare le caratteristiche della cultura altra ma anche che veramente facciano i conti con i loro pregiudizi e con le scelte che fanno nell’ambito della classe”.

Suggerisce a questo proposito un approccio che mette al centro i vissuti, le esperienze materiali, sociali, economiche, psicologiche dei soggetti che vivono “all’intersezione di molteplici identità” (linguaggio, status migratorio, disabilità) la **“Disability Critical race theory (DisCRiT)”**. Questo approccio aiuta a considerare tutte queste identità insieme, in connessione, senza gerarchizzarle “pensando che un bambino può essere moltissime cose” e il docente si deve equipaggiare con una conoscenza che risponda a tutti i fattori messi insieme considerando, ad esempio, “che il materiale che si offre a un ragazzo con disturbo per apprendimento potrebbe essere non rilevante e non interessante per un ragazzo con anche un diverso background culturale”⁶². Questo quadro teorico, inoltre, riconosce “il privilegio della bianchezza come proprietà” che rientra nella definizione della norma che troviamo nella nostra scuola. La norma nella scuola, aggiunge è un “bambino italiano, maschio, eterosessuale, che ha una famiglia composta da mamma e papà (mamma femmina e papà maschio) e che parla bene la lingua italiana”. Infine la **DisCRiT** esorta chi la applica a un attivismo, a fare delle scelte non facili nella pratica quotidiana e per le quali è utile trovare alleanze con altri colleghi.

Rahma Nour conferma il senso di solitudine vissuto “come insegnante nera e disabile” che l’ha portata a non manifestare le proprie complessità e ricchezze per anni. “Sono diversa perché ho una storia diversa, perché vivo in questa società dovendo affrontare situazioni di discriminazioni da quando ho 5 anni” afferma, pur ammettendo di avere una posizione privilegiata per il ruolo che occupa in quanto insegnante. Aggiunge però che “fuori dalla scuola, quando vado a fare la spesa, vivo la stessa discriminazione che vive chi è appena arrivato in Italia”. Una discriminazione che amiche e colleghe non vedono e sminuiscono con frasi come: “per me sei come me!”, “ma tu sei italiana!”. Conclude con una domanda provocatoria: “ma dici la stessa cosa alla signora che fa la spesa accanto a te e ha il mio stesso colore?”

BOX 10: Consigli di libri e materiale per parlare di antirazzismo a scuola

Per i docenti

- “Vignette, rappresentazioni e performance del bravo studente immigrato”, VALENTINA MIGLIARINI. Vignette, rappresentazioni e performance del bravo studente immigrato in « QCode

⁶² In un recente studio Migliarini e colleghi affrontano la sovrarappresentazione degli studenti con background migratorio nella categoria di coloro che hanno bisogni educativi speciali:

V. MIGLIARINI, D’ALESSANDRO, F. BOCCI, SEN Policies and Migrant Children in Italian Schools: micro-Exclusion through Discourses of Equality, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», 2018

Si veda anche sul tema A. FRISINA Razzismi contemporanei, Carocci Editori, Roma 2020, pp.89-90

Magazine», 7 ottobre 2020, <<https://www.qcodemag.it/indice/interventi/vignette-rappresentazioni-e-performance-del-bravo-studente-immigrato/>> (3 settembre 2021)

Per i bambini e le bambine

- The color of us, Karen Katz, Square Fish, 2002: un albo illustrato per parlare dei diversi colori della pelle

4.8 La video intervista a Cristina Sebastiani sul razzismo anti-nero (6.40)

Cristina Sebastiani è un counselor professionista. Ha iniziato nel 1998 ad occuparsi di migrazioni, come operatrice legale, poi come project manager, formatrice e coordinatrice di progetti rivolti ai cittadini stranieri. Dal 2011 si occupa di dinamiche familiari e di coppia in contesti transculturali, partendo da sé, madre di un bambino afrodiscendente.

Figura 9: la video intervista a Cristina Sebastiani



Il link diretto alla video-intervista: <https://youtu.be/uXlG4wH0cA>

Che cosa si può fare per combattere l'afrofobia a scuola? (0'23)

Secondo Cristina Sebastiani un(“)insegnante bianco/a è chiamata a **lavorare su di sé**, sul proprio posizionamento sul proprio **“privilegio bianco”**, riconoscendolo e considerandolo nell'agire quotidiano. Questo lavoro su se stessi è utile anche per imparare ad ascoltare le definizioni che ci offrono di se stessi i diretti interessati (a partire dai bambini e dalle bambine) evitando di imporre le nostre definizioni dall'alto.

È necessario, inoltre, lavorare sui propri limiti e imbarazzi, anche solo nel pronunciare la parola “nero”⁶³ per imparare a riconoscere, nominare e normalizzare le diversità. Racconta, quindi, un laboratorio che usa nel suo lavoro con i bambini e le bambine per imparare a parlare delle diversità in classe, a partire dal colore della pelle (si veda anche il box n 13: sui lavori di Angelica Dass). Durante il laboratorio i bambini e le bambine imparano a guardarsi allo specchio e ad affinare il loro spirito di osservazione per poi nominare i diversi colori della pelle e disegnare se stessi e gli altri utilizzando le diverse sfumature di colore.

Altri strumenti utili suggeriti da Cristina Sebastiani sono i libri, da scegliere accuratamente perché abbiano protagonisti (anche) neri in situazioni quotidiane, non “il bambino della capanna dell'Africa che si veste con il gonnellino di paglia” con il quale i bambini afroitaliani non si possono certo identificare (si veda anche il cap. 2 su Pik Badaluk).

Per riassumere, Cristina Sebastiani suggerisce di:

1. Riflettere sul proprio privilegio bianco;

⁶³ Si veda in proposito Sebastiani, C., (2018) p.158 e p.174 sull'utilizzo della parola “nero”, e Faloppa 2011 sull'espressione “di colore” ivi citato

2. Offrire la possibilità di parlare delle diversità (anche del colore della pelle) evitando il più possibile la **“colour-blindness”** (daltonismo razziale o cecità verso il colore sostenuta dall’idea che le persone - in particolare i bambini- non vedano le differenze fisiche legate alla razializzazione, incluso il colore della pelle. Tale approccio, dichiarato inefficace da molti studi di respiro internazionale verso il contrasto alla discriminazione, nega le peculiarità che caratterizzano gli esseri umani e, spingendo a non parlare delle differenze, rischia di negare le conseguenze e le discriminazioni che queste differenze comportano nel quotidiano)⁶⁴;
3. Offrire a tutti i bambini e le bambine la possibilità di rappresentarsi;
4. Offrire letture/libri/film nei quali tutti/e i bambini e le bambine possano sentirsi rappresentati e si possano identificare;
5. Ascoltare le definizioni offerte dai diretti interessati.

BOX 11: contrastare l’afrofobia, bibliografia ragionata per genitori, educatori e bambini/e di Cristina Sebastiani

6-8 anni

La Calamitica IIIE – EDT Giralangolo
 Io sono tu sei - Giunti
 Una lavagna chiacchierona – ed. il Castoro
 Due eroi sono troppi - ed. Arka
 Ada la scienziata – De Agostini
 Prestami le ali – ed. Rose Selavy
 Avete visto Anna? – ed. Il Castoro
 Questa non è una baby sitter - ed. Terre di Mezzo
 Come siamo fatti - Emme Edizioni
 Il segreto delle tabelline e la banda delle 3 M – Mondadori
 L’autobus di Rosa – Orecchio Acerbo
 Il ragazzo leone – ed. Solferino
 Io dico no! Storie di eroica disobbedienza – Einaudi ragazzi
 No! - EL
 Squeak Rumble Whomp whomp whomp - Curci
 Un coccodrillo enorme - Salani
 Ma chi ti credi di essere? – Giunti
 Come ti senti oggi? – Giunti
 Rosi e Moussa – ed. Il Castoro
 Detective in giardino – Giunti
 Orecchie di farfalla – ed. Kalandraka

dai 9 anni

Pantera Nera – Marvel
 Serie Girls who code – ed. Il Castoro
 serie Moon girl and devil dinosaur – Marvel
 serie Belle astute e coraggiose – ed. EL
 serie Basket League – ed. EL
 Habiba la Magica – ed. Coccole Books
 Il violino stonato: le indagini di Radio Globo - PIEMME
 La casa delle sirene - PIEMME
 Con una rosa in mano – UP Feltrinelli

⁶⁴ Sulle conseguenze dal punto di vista educativo di questo approccio si veda Cardellini, M, (2018) “In termini educativi ed interculturali, ripartire da un tipo di osservazione color aware, ovvero consapevole dei colori della pelle e delle rappresentazioni ad essi associate, può essere un primo punto di partenza per poter pensare progettualità di natura antirazzista assumendoci la responsabilità di aprire spazi di dialogo e confronto rispettoso e tutelato su tematiche difficili come possono essere il razzismo e la discriminazione ad esso conseguente” (ibidem, pp.113-114)

BOX 12: offrire rappresentazioni alternative e contrastare l'afrofobia, Cartoni animati e film di animazione di Cristina Sebastiani

The Cleveland Show (2009)
The Boondocks (2005)
Young justice (2010)
Coco (2017)
Hair love (2020)
La principessa e il ranocchio (2009)
Oceania (2016)
Mr. T (1983)
La famiglia Proud (2001)
Albertone (1972)
The Harlem Globetrotters (1970)
Kirikou e la strega Karabà (1998)
Deep – The Nektons (2015)
Zig & Sharko (2010)
Dottorissa peluche (2012)
Dora l'esploratrice (1999)
Vai Diego (2005)
La Piccola Renna (2011)
Teletubbies
Little Einsteins (2005)

Box 13: HUMANAË, Angelica Dass e le diverse sfumature di colore

«Humanae è un lavoro fotografico in corso dell'artista Angélica Dass. Attualmente composto da quasi 4.000 ritratti di volontari in tutto il mondo, Humanæ si propone di documentare i veri colori dell'umanità e di portare una riflessione critica sulle false etichette bianche, rosse, nere e gialle associate alla razza. È un viaggio di possibilità illimitate che arricchisce il modo in cui ci vediamo, al di là dei volti e dei colori. Al giorno d'oggi, l'artista ha realizzato ritratti in 36 diverse città e 20 diversi paesi» (<https://angelicadass.com/>)

Un recente lavoro di ricerca italiano (Cardellini, M., 2018) ha utilizzato alcune immagini realizzate da Angelica Dass per dialogare con i bambini e le bambine della scuola primaria al fine di rilevare pregiudizi e stereotipi legati al colore della pelle scuro e al genere femminile. Lo studio dimostra come “pregiudizi e stereotipi lungi dall'essere censurati possano diventare un interessante stimolo per avviare conversazioni che abbiano come obiettivo la loro stessa decostruzione” (p.114)

Cardellini, M (2018) “Dalla necessità di “fare razzismo” con bambini/e della scuola primaria in una prospettiva pedagogica interculturale in Cardellini, M., Lorenzini, S., (a cura di) Discriminazione fra genere e colore, un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista, Fraco Angeli, Milano

4. 9 L'intervista a Ciaj Rocchi e Matteo Demonte: le esperienze laboratoriali con i romanzi a fumetti “Chinamen” e “Primavere e Autunni” (Becco Giallo)

Come e quando sono nati i vostri laboratori che hanno coinvolto le scuole milanesi?

Tra novembre e dicembre 2017, insieme alla cooperativa Codici Ricerca&Intervento e all'Ufficio Reti di cooperazione interculturale del Comune di Milano abbiamo portato avanti un progetto promosso da BookCityScuole che aveva l'obiettivo di promuovere la lettura in città. Attraverso la lettura del nostro fumetto Chinamen, alcune scuole cittadine, di primo e secondo grado, hanno affrontato un percorso di educazione alla convivenza e conoscenza della presenza cinese nella città di Milano. Il successo di quell'iniziativa ci ha portato a ripetere l'esperimento l'anno successivo, chiamati direttamente dalle scuole, e di spostarci anche in altre province italiane come Varese o addirittura Prato.

Ci fate qualche esempio delle attività che fate e in particolare di come usate i vostri disegni nei laboratori coi bambini e con le bambine?

Chinamen è un libro/documentario pensato sin dall'inizio per adulti, con una certa densità storica e sociologica che approfondisce argomenti solitamente propri della ricerca accademica. Con questo tipo di progetto invece, ci siamo trovati di fronte a bambini anche di otto, nove anni che la storia avevano appena iniziato a studiarla e non avevano ancora tutti gli strumenti per affrontare il contesto che faceva da cornice alla vicenda dei primi cinesi in Italia. Abbiamo quindi semplificato più volte, lavorando sugli aspetti più simbolici ed artistici di Chinamen, condividendo con gli studenti e i loro insegnanti delle tracce grafiche da cui partire e che sono state poi elaborate dai ragazzi in classe. Nelle scuole medie, invece, abbiamo affrontato anche l'aspetto più narrativo di Chinamen e la storia della presenza cinese in città, lavorando sulle mappe degli insediamenti nel quartiere Canonica-Sarpi e su quelle dei villaggi di provenienza di questi immigrati. Un esempio è il progetto portato avanti con una scuola media del quartiere Canonica-Sarpi. Vista la specificità del luogo in cui ci trovavamo, avevamo organizzato per i ragazzi un focus specifico sulla "Chinatown Meneghina", così che questo approfondimento sui cinesi di Milano diventasse per loro anche un'occasione di conoscenza diretta della storia proprio quartiere. Gli studenti divisi in gruppi di più o meno 5 ragazzi, hanno "adottato" i 26 insediamenti storici del quartiere Canonica-Sarpi (dati del prof. Brigadoi Cologna, tratti dai pannelli in mostra al Mudec), documentandoli con disegni, foto, ritagli, poesie, interviste, piccoli testi in lingua cinese e italiana per realizzarne una mappa da integrare con alcune immagini di Chinamen.

Grazie a "Chinamen" e "Primavera e Autunni" le migrazioni cinesi diventano storie familiari. È possibile identificarsi ed emozionarsi (ad esempio, per l'incontro tra il nonno e la nonna di Matteo in "Primavera e Autunni") e conoscere un po' di storia (ad es. in Chinamen il capitolo sulle perle apre una finestra sull'avvio di questa migrazione in Italia). Ci raccontate qualche episodio di come è stato recepito il vostro lavoro dai bambini, dalle bambine, dai/dalle loro insegnanti?

C'è stato un incontro che ricordiamo sempre volentieri. Eravamo in una terza media milanese, la professoressa ci aveva chiesto di tracciare una scansione temporale delle principali fasi della storia della

comunità cinese a Milano, integrandola con le difficoltà, gli ostacoli e i pregiudizi incontrati per affermarsi come cittadini a tutti gli effetti. Voleva che fosse messo in risalto lo spirito pionieristico che guida ogni migrazione, lo spirito di imprenditorialità anche in condizioni non certo favorevoli, la condizione di indesiderati, i matrimoni misti che testimoniano una reale fusione tra culture, l'apertura del primo ristorante cinese che rende Milano una città "internazionale", l'importazione di prodotti innovativi, sconosciuti al mercato italiano... In classe aveva fatto girare il testo e raccolto le considerazioni dei ragazzi. Inoltre, nell'ambito del tema che stavamo affrontando, aveva fatto vedere ai ragazzi anche il film cinese "Non uno di meno" (Zhang Yimou - 1999), e aveva notato la felicità negli occhi dei piccoli spettatori cinesi... c'era chi aveva "riconosciuto" il villaggio dei nonni! Seguendo le sue indicazioni, dopo un'introduzione-dibattito, abbiamo visionato il documentario a cartoni animati. È stato interessante scoprire come gli studenti, e soprattutto i ragazzi orientali, avessero recepito la storia dell'immigrazione cinese a Milano. In questa classe era predominante la presenza di studenti asiatici, non solo cinesi; la maggioranza era di origine filippina, bengalese e anche vietnamita... la loro è una prospettiva insolita a cui raramente viene data voce quando si parla di società multietnica. Il racconto illustrato di un secolo di cinesi a Milano li ha portati a riflettere insieme agli insegnanti sulle differenze e le analogie con il loro percorso migratorio.

Nei vostri laboratori avrete incontrato anche bambini e bambine ino-italiane. Ci raccontate di qualche incontro che vi ha colpito? (avete notato qualche discussione interessante tra bambini/e? qualche cambiamento di prospettiva tra gli insegnanti?)

Assolutamente sì. Nella scuola primaria di un quartiere periferico ad alta densità cinese, abbiamo incontrato i bambini di una terza elementare, i più piccoli con cui siamo venuti in contatto, che però sono stati i più attenti e collaborativi che abbiamo incontrato. La loro maestra aveva preparato per un riassunto di una sola pagina che riusciva a contenere tutti gli argomenti principali trattati dalla graphic novel Chinamen e loro erano preparatissimi. Abbiamo approfondito:

1. Il primo contatto: i cinesi col codino e l'Expo del 1906
2. I venditori ambulanti: di perle finte, di cravatte, di borse...
3. Il cibo cinese: i ravioli, la salsa di soia, il riso... la Pagoda, e i primi ristoranti cinesi
4. Le arti marziali: da Bruce Lee a Jackie Chan le arti marziali cinesi hanno sempre affascinato l'Occidente

5. Gli ideogrammi più semplici, quelli in cui è ancora riconoscibile l'antico pittogramma (acqua, fuoco, montagna...)

È stato molto interessante osservare le reazioni dei bambini di origine cinese: per loro, oltre ad essere un momento di riconoscimento di fronte alla classe, è stato soprattutto l'occasione per far conoscere la propria storia e raccontarla agli altri. Potevi vedere la luce nei loro occhi, si sono sentiti protagonisti perché la maestra e il resto della loro classe avevano riconosciuto pubblicamente - a scuola - il valore della loro cultura.

Ci piace ricordare che questo lavoro è stato possibile grazie al coordinamento che è avvenuto preventivamente con i docenti. È con loro che abbiamo condiviso in anticipo il documentario a disegni animati (che adesso è online su i social del Mudec) e il pdf del fumetto, cosicché potessero indirizzarci a seconda delle caratteristiche di ciascuna classe. Un lavoro di contatto, ma anche di introduzione a un argomento di cui le stesse maestre e professoresse non sapevano quasi nulla. Dal nostro punto di vista, l'aver lavorato in anticipo con gli insegnanti ha creato una conoscenza reciproca e un senso di condivisione che è stato il vero motivo del successo di questo intervento.

Le vostre storie aiutano a pensare diversamente la storia d'Italia e a dare visibilità ad una parte di italiani/e, i/le sinoitaliani/e, che ancora faticano a trovare riconoscimento. Avete qualche consiglio per gli insegnanti su come affrontare questi temi attraverso i vostri graphic novels? Vi vengono in mente pagine dei vostri libri che possono essere utilizzate anche con bambini delle scuole primarie come base per fare attività creative e discussioni?

Usare la creatività per parlare di argomenti di nicchia o appannaggio dell'accademia è sempre stato il nostro obiettivo. Lo abbiamo fatto diverse volte dalla pubblicazione dei nostri due libri sulla comunità cinese. Reinserire le vicende dei singoli individui all'interno del contesto storico, sociale e immaginifico di un'epoca significa provare a ricostruirne ogni singolo aspetto, restituirgli quel gusto, quei colori, quello stile.

D'istinto mi vengono subito in mente due episodi: la vicenda della nonna di Matteo che nel 1938, sposando un cittadino cinese, ha addirittura perso la sua cittadinanza italiana e poi quella di Mario Tschang, primo bambino sino-italiano nato a Milano nel 1933. Per la nonna di Matteo riflettiamo sulla posizione della donna nella società dell'epoca, per quanto riguarda Mario Tschang riflettiamo su un altro tema ancora scottante, lo ius soli. Ovviamente bisognerà declinare gli interventi sull'età scolare presa in considerazione ed è proprio quello che abbiamo fatto. Per i più piccoli, abbiamo rielaborato e ingrandito la traccia grafica di diverse pagine di Chinamen perché i bambini potessero lavorarci sopra. Abbiamo realizzato un progetto ad hoc per ogni scuola fornendo le tracce per cartelloni tematici o mappe che scandissero le varie fasi dell'immigrazione cinese. Poi i bambini ci hanno lavorato con le maestre nelle ore di Arte e Immagine divisi in gruppi (cercando di avere almeno un bambino cinese per ogni gruppo). Siamo stati anche in una scuola superiore. Qui abbiamo affrontato il discorso sulle fonti mostrando ai ragazzi alcuni articoli del Corriere della Sera che sono stati fondamentali per sopperire alla mancanza di testimonianze dirette per alcuni episodi, ma anche per capire come questi primissimi cinesi in Italia fossero stati recepiti dalla popolazione ospitante. In particolare, per il capitolo sui venditori di perle matte per cui non c'erano più testimoni diretti viventi, gli articoli dei giornali sono stati fondamentali perché tra marzo e maggio del 1926 si parla quotidianamente di questi cinesi sui quotidiani nazionali. Dovevano aver provocato un gran trambusto! Avevo poi scelto un articolo del 38, dove con l'emanazione delle leggi razziali possiamo rintracciare un crescendo dei toni e uno del 52 in cui di cinesi si incomincia a parlare come di cinesi meneghini, imprenditori integrati, padri di famiglia, bravi cristiani... È stato molto interessante analizzare il linguaggio utilizzato dai giornali nelle varie epoche, di contestualizzarli storicamente e quindi di capire come l'informazione influenza il modo di pensare dei cittadini.

Box 14: i consigli di Ciaj Rocchi e Matteo Demonte

Fumetti:

- Primavera e autunni, Ciaj Rocchi e Matteo Demonte, Becco Giallo, 2015
- Chinamen, Ciaj Rocchi e Matteo Demonte, Becco Giallo, 2017

Il sito di Chinamen::

- <http://www.chinamen.it/> il sito web che raccoglie informazioni sulla mostra, il fumetto, il documentario e le notizie correlate.

Altri articoli:

- Graphic novel, storia e storie di migrazione cinese in Italia. L'esempio di "Primavere e autunni" e "Chinamen", Andrea Scibetta, LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente, Vol. 8 (2019)

Capitolo 5

Per una scuola primaria antirazzista

Gianluca Gabrielli

Ist. Comprensivo 5 di Bologna e Università di Macerata

Introduzione

In Italia la scuola primaria è organizzata sulla lunga durata, dai 6 agli 11 anni. Chi ci insegna sa bene che un segmento così ampio diventa decisivo per la formazione della personalità e non solo per la crescita delle conoscenze. L'insieme delle esperienze relazionali che sullo sfondo della didattica si susseguono in questi cinque anni sono determinanti per la formazione di cittadine e cittadini. Proprio per questa ragione le problematiche poste dalla riemersione conclamata del razzismo nell'Europa contemporanea manifestatasi negli ultimi anni non possono rimanere esterne a questa scuola. Una scuola primaria all'altezza dei tempi deve essere antirazzista, capace cioè di tematizzare esplicitamente il razzismo, di aiutare a decodificarlo e a contrastarlo.

In questo intervento quindi, come insegnante di scuola primaria e come ricercatore che si occupa di storia del razzismo, provo dapprima a ripercorrere le caratteristiche storiche del razzismo nazionale, quindi seguo alcuni documenti ufficiali nei quali esistono indicazioni generali ed operative per una didattica indirizzata a contrastare il razzismo cercando al tempo stesso di fornire alcune esemplificazioni tratte dalla personale esperienza diretta.

5.1 Razzismo e storia d'Italia

Negli ultimi decenni l'idea che l'Italia sia stata e continui ad essere un paese immune dal razzismo è stata seriamente messa in discussione. Dapprima nell'ambito storiografico: se fino agli anni Ottanta del secolo scorso le leggi antisemite del 1938 erano state presentate come una parentesi limitata e attribuite sostanzialmente alla sudditanza di Mussolini alla Germania nazista, in seguito gli studi hanno ampliato il quadro e mostrato sia le lunghe radici dell'antisemitismo nazionale, risalendo molto indietro nel tempo, sia la complessità delle motivazioni interne che portarono al varo delle leggi. Inoltre, negli stessi anni sono cresciuti gli studi sul secondo filone di razzismo - quello coloniale - capace di produrre fin dall'Ottocento pratiche sociali discriminatorie e - dal 1936 - un apparato legislativo esplicitamente razzista. Accanto a questi due filoni principali la storiografia ha posto in evidenza gli ulteriori soggetti discriminati, ad esempio i rom e sinti (i cosiddetti «zingari»), e approcci caratterizzati dai dispositivi inferiorizzanti tipici del razzismo rivolti di volta in volta verso le donne, i nemici, le classi inferiori o i soggetti reclusi nei manicomi (Burgio 1999).

Questo sguardo, non più aprioristicamente apologetico, sul passato nazionale si è poi, negli ultimi anni, concentrato anche sul periodo della Repubblica, mostrando come la caduta del regime fascista avesse significato la fine dell'apparato legislativo discriminatorio, ma non avesse cancellato da un giorno all'altro gli stereotipi e i pregiudizi radicati nel senso comune. È in questo contesto che si sono iniziate a studiare le forme di intolleranza indirizzate alle persone migranti dal sud d'Italia. D'altronde fin dall'Ottocento gli stessi italiani emigrati all'estero sono stati oggetto di razzismo e di discriminazioni che spesso sono sfociati in episodi violenti.

5.2 Razzismo e storia della scuola italiana

Da questo passato scomodo del paese non è rimasta estranea l'istruzione. Anche a scuola non si tratta solamente del periodo della legislazione razzista del fascismo, sempre più studiato e ormai divenuto parte integrante anche dei curricula scolastici a partire dall'istituzione del Giorno della memoria. Elementi di teoria delle «razze», di inferiorizzazione delle popolazioni colonizzate dell'Africa, dell'Asia e dell'Oceania, stereotipi sugli «zingari» o sugli italiani del sud sono stati strutturalmente o episodicamente presenti nei curricula

istituzionali o nelle pagine dei sussidiari, accompagnando la costruzione della fragile identità nazionale per contrasto, cioè offrendo alle scolaresche e agli scolari delle funzionali immagini di «non italiani» su cui spostare l'insieme degli attributi negativi dal cui rovescio potesse emergere un primo abbozzo di immagine di sé in quanto italiano o italiana.

Solo tra gli anni Sessanta e Settanta, in corrispondenza con una contestazione della struttura e dei curricoli tradizionali della scuola italiana, l'antirazzismo ha fatto la sua comparsa tra i contenuti insegnati. Le lotte per i diritti civili degli afrodiscendenti negli Stati Uniti o la denuncia dell'Apartheid sudafricano sono penetrati nei libri di testo contribuendo ad integrare nel profilo etico dei giovani e delle giovani anche l'opposizione alle discriminazioni razziste nonché la critica e la decostruzione dei pregiudizi. Anche questa stagione importantissima di critica al razzismo ha però avuto i suoi limiti, rimanendo infatti limitata al razzismo altrui, quello di altre società, mentre ha avuto molte più difficoltà a radicarsi nelle pratiche didattiche una critica alla storia autoctona del razzismo o del colonialismo. Si è quindi trattato di una elaborazione che si è realizzata solo a metà, senza mettere in discussione lo stereotipo più forte, quello dell'italiano buono, privo di colpe, promotore di un colonialismo altruista e di un antisemitismo riluttante (Gabrielli 2015).

5.3 Gli anni recenti

Negli anni recenti questi elementi di razzismo sono riemersi con forza, soprattutto a partire dall'inizio degli anni Novanta, in corrispondenza con l'inizio della trasformazione da paese di emigrazione a paese di immigrazione. La società italiana nel breve intervallo di alcuni anni si è trovata a mutare di composizione e gli spazi sociali - luoghi di lavoro, scuole - si sono arricchiti di individui dal background culturale non italiano. Questo mutamento di composizione della società che è continuato a crescere negli anni successivi, ha dato luogo da una parte a molte esperienze di mutamento e di apertura culturale, di allargamento di orizzonte e di esperienze. Allo stesso tempo però, catalizzato dagli imprenditori della politica, ha preso corpo un approccio ostile che ha proiettato sulle presenze immigrate i vecchi pregiudizi dell'archivio «razziale», aggiornati nelle forme ma forti di un radicamento che, come si è detto, si estende molto indietro nel tempo.

In questo nuovo contesto il discorso razzista ha ripreso vigore, ha colonizzato gli organi di informazione e - in seguito - i cosiddetti “social”, divenendo una articolazione diffusissima e potente dello sguardo sull'alterità e della costruzione delle diverse identità. Negli ultimi anni a questa dinamica si è aggiunto un contesto di crisi economica e sociale dalle dimensioni internazionali che, impoverendo le fasce della popolazione medio basse, ha esacerbato la ricerca di capri espiatori e quindi ha fatto crescere ancora di più il discorso razzista (Gabrielli 2020²).

5.4 Il ruolo della scuola primaria

In questo contesto la scuola elementare - ora primaria - gioca un ruolo cruciale. In essa i bambini e le bambine entrano ancora incapaci di leggere e scrivere ed escono ragazze e ragazzi pronti ad affrontare conoscenze e responsabilità. Cinque anni sono davvero molti.

La scuola primaria rappresenta, cioè, un lungo periodo di socializzazione tra pari e di accesso alla vita di una comunità. All'interno di questi ampi tempi passati a scuola vengono esperiti da una parte i temi suggeriti dalle *Indicazioni nazionali* che rappresentano le competenze da padroneggiare, le conoscenze da acquisire e le materie di studio. Allo stesso tempo anche però i modi di relazionarsi e i temi che innervano e permeano più o meno consapevolmente la società contemporanea entrano nella scuola attraverso bambini e maestre e vengono affrontati in una forma collettiva, sociale. Il tempo scolastico quindi, nelle forme più strutturate della lezione e in quelle più informali delle ricreazioni o dei pasti, rappresenta il campo nel quale si affrontano emotivamente, razionalmente, dialogicamente i discorsi su identità, convivenza, regole, uguaglianza, diritti, pregiudizi, discriminazioni.

Per questo il tema del razzismo e dell'antirazzismo non può mancare nel curriculum della scuola primaria. Perché il razzismo è una dimensione cruciale della nostra società, e il compito della scuola è offrire uno spazio in cui possa essere compreso, affrontato, portato a consapevolezza, esplicitato e discusso, studiato, contrastato.

5.5 Quali riferimenti normativi per una didattica antirazzista?

Se analizziamo le *Indicazioni nazionali* non troviamo un ambito disciplinare specifico in cui affrontare il tema del razzismo. Ma anche all'interno dei curricoli delle singole materie, cercando tra gli obiettivi, non risulta questo lemma. Eppure, è evidente a qualsiasi insegnante di scuola primaria che il tema è cruciale e non è pensabile una scuola e una didattica che non lo affrontino. Come orientarsi quindi tra queste due evidenze?

In un altro saggio in questo stesso volume Alessio Surian si occupa dettagliatamente della *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*, il documento recente (prodotto nel 2018) che offre gli spunti più aggiornati per la predisposizione dei curricoli relativi a questi argomenti (Surian 2019). In questa sede ci è sufficiente citare in aggiunta un documento precedente, prodotto dal ministero nel 2007, un antecedente che rimane valido ancora oggi: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Il testo affronta il tema specifico degli alunni stranieri per fornire principi e linee di azione sulla lingua e le pratiche di accoglienza. Non mancano quindi, all'interno, suggerimenti e indicazioni per «interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi» e, quindi, per affrontare la dimensione interculturale di questa accoglienza.

In particolare viene definito «educazione interculturale» il macroinsieme di pratiche culturali indirizzate a sostenere l'accoglienza e l'inclusione:

l'educazione interculturale – quando non cede a tentazioni “differenzialistiche” – può arricchire le analisi e le proposte operative contro il razzismo, agendo in senso globale, elaborando strategie di relazione o curricoli in cui siano presenti sia l'azione contro il pregiudizio, sia la difesa dei diritti umani, sia l'esperienza diretta.

È all'interno di questo ampio contenitore di pratiche che si individua nello specifico l'«educazione antirazzista», prendendo atto che la dimensione razzista nella società esiste e quindi va affrontata anche nella scuola:

La scuola deve affrontare questi problemi senza tacerli o sottovalutarli; l'educazione antirazzista può essere considerata uno degli obiettivi all'interno dell'intercultura, anche se non coincide interamente con essa. In questo ambito sono comprese anche tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, [...] Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse (Osservatorio 2007, 18).

L'antirazzismo e la critica del razzismo (parte integrante dell'intercultura) affiancano e si intrecciano alle pratiche che favoriscono la crescita di identità non escludenti, identità consapevoli della propria dimensione composita, della propria evoluzione continua, della propria porosità.

5.6 Le Indicazioni nazionali

Passiamo ora alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Indicazioni 2012). In quali parti del testo possiamo trovare suggerimenti o suggestioni rispetto a questi temi?

Le *Indicazioni*, per il loro carattere, non stilano liste di contenuti prescrittivi, ma al loro interno sono numerosi e fondanti i riferimenti ad un'azione didattica inclusiva e alla valorizzazione delle differenze culturali in un'ottica interculturale di rispetto e di scambio, a partire dalla citazione dell'articolo 3 della Costituzione. Nella parte introduttiva ad esempio leggiamo:

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

E poco oltre:

Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta (Indicazioni 2012, 8, 9).

Queste indicazioni generali, ma estremamente orientate e in forte continuità con gli altri documenti ministeriali (2007 e 2018), forniscono agli insegnanti il quadro di riferimenti entro cui costruire il proprio curricolo rispetto al tema dell'intercultura e del contrasto al razzismo. Un quadro ampio, perché da declinare in stretta connessione con i contesti, da sviluppare sia con pratiche fortemente interdisciplinari e difficilmente incasellabili in uno specifico obiettivo o traguardo all'interno della singola materia, sia - soprattutto con le bambine e i bambini più grandi - con percorsi di conoscenza interni alle discipline. Ma vediamo di fare alcune esemplificazioni.

Prendiamo prima di tutto il nucleo di competenze relativo alla presa di coscienza della propria identità e alle prime esperienze di cittadinanza. Fin dalla scuola dell'infanzia la socialità informale e le situazioni strutturate a scuola portano a «scoprire l'altro da sé e ad attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto

di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti» (*Indicazioni* 2012, 28).

Questo complesso filone di competenze quindi si sviluppa in verticale e accompagna bambine e bambini lungo tutto l'arco di studi. Solamente una diversa declinazione delle pratiche distingue le esperienze e le riflessioni che verranno aperte con allievi di cinque anni e allievi di dieci: in entrambi i casi saranno «occasioni [come ancora si legge nei paragrafi delle *Indicazioni* riferite alla scuola dell'infanzia] per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni» (*Indicazioni* 2012, 24).

5.7 Cosa fare a scuola

Pur consapevoli che il tema affrontato ha carattere prettamente interdisciplinare e quindi attraversa le materie scolastiche, si è scelto di seguire approssimativamente, per comodità espositiva, l'ordine dei capitoli delle indicazioni nazionali per sottolineare nel testo ministeriale i riferimenti espliciti ed impliciti al nostro argomento e per proporre per cenni alcune esemplificazioni didattiche. L'opzione metodologica preferita per organizzare la didattica è certamente la discussione tra pari o peer education, capace di sollecitare con la regia degli adulti il confronto tra i punti di vista dei coetanei senza la spada di Damocle del giudizio e con l'ulteriore vantaggio di rendere attivi i partecipanti.

5.8 Il sé e l'altro, la cittadinanza e l'italiano

Se l'insegnante di italiano ha sicuramente maggior agio nel trattare questi temi ed aprire questi confronti a partire anche dagli stimoli che sicuramente saprà rintracciare nelle letture a disposizione, è però importante non considerare esclusiva questa attribuzione. Soprattutto nei primi anni queste tematiche entrano nella vita della classe in maniera informale, le discussioni si aprono a partire dalle occasioni più varie, quindi è opportuno che tutte le insegnanti siano pronte ad aprire spazi di confronto quando ne ravvisano la necessità o l'occasione. Sono momenti che è bello anche affrontare insieme, compresenze permettendo, per mostrare alla classe che quello che dialogicamente si sta mettendo piano piano a punto è un ethos condiviso cui tutti e tutte partecipano.

In questa direzione, una delle declinazioni più importanti delle tematiche dell'antirazzismo e della decostruzione del pregiudizio è quella della **discussione, del confronto di idee ed esperienze tra le bambine e i bambini della classe**. Si tratta di una pratica didattica (citata esplicitamente tra gli obiettivi di italiano⁶⁵) che attraversa tutte le discipline. D'altronde la capacità di discutere di confrontarsi con le idee altrui, di ascoltare e di intervenire anche a partire da ciò che gli altri hanno sostenuto, la disponibilità a tenere in considerazione il pensiero dell'altro, la motivazione ad entrare in una discussione per persuadere ma accettando l'idea di farsi persuadere, sono fondamenti metodologici dell'azione di ogni disciplina, scientifica o umanistica, e di ogni confronto di pensiero. Discutere quindi sia nelle dimensioni del piccolo gruppo, sia nelle dimensioni allargate della classe, costituisce un approccio cruciale ai nostri temi.

Gli elementi di stimolo di queste discussioni possono emergere dagli episodi vissuti in classe e nei momenti di gioco, dai conflitti e dai fraintendimenti che si ritiene possano avere bisogno di una rielaborazione comune, e tra questi elementi risultano preziosi proprio gli stereotipi, i pregiudizi mutuati dal senso comune, le affermazioni che possono rivelare preconcetti sui luoghi di origine, sul colore della pelle, sul genere, sulle condizioni economiche, sui comportamenti di compagni o conoscenti.

Quando i temi delle discussioni sono introdotti dai docenti è utile che non siano diretti, che evitino contrapposizioni nette e univoche tra chi partecipa alla discussione. Come i sociologi ricercatori adottano approcci indiretti per raccogliere le opinioni su temi caldi quali il razzismo, così nel proporre discussioni a scuola conviene avvicinare il tema in maniera laterale, cogliendo se possibile stimoli provenienti dalla vita di scuola o dal contesto in cui sono immersi gli studenti e le studentesse, ma cercando di evitare l'emergere di rigidità e l'attivazione di difese e silenzi. È infatti importante che i pensieri, anche quelli meno condivisibili, abbiano agio di uscire e di venire formulati nelle discussioni in modo da entrare in un circuito dialettico con i pensieri dei compagni e delle compagne sotto la regia di discussione dell'insegnante (Frisina, 2020).

⁶⁵ Tra gli obiettivi di terza leggiamo: «Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola»; tra quelli di quinta: «Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi» (*Indicazioni nazionali* 2012, 40 e 41).

5.9 Lavorare sulle immagini

Un'altra articolazione possibile del confronto di idee può venire progettata a partire dal lavoro sulle immagini. La società e la cultura contemporanea fanno un uso enorme delle immagini, che sono sempre più pervasive nella vita dei singoli e sempre più tendono a sostituire parti della comunicazione linguistica. Per rendersene conto è sufficiente riflettere sulla potenza dell'immagine nella comunicazione dei social (ormai è praticamente impossibile pensare ad una informazione che non sia presentata o accompagnata da almeno un'immagine). Ciò significa che anche la capacità di analizzare ciò che comunica o può comunicare un'immagine diventa una conoscenza critica cruciale e una competenza di cittadinanza decisiva nel mondo contemporaneo.

La didattica dell'antirazzismo quindi si fa forte del piacere dei bambini nel produrre disegni e immagini fotografiche e dei percorsi che insegnano ad esercitare una lettura consapevole delle immagini e a sviluppare progressivamente una capacità critica di ciò che rappresentano. All'interno di questo grande curriculum visivo che attraversa tutta la scuola primaria l'insegnante che volesse focalizzare la questione del razzismo potrebbe **lavorare sull'iconografia del presente e del passato (ad esempio le pubblicità)** per insegnare a riconoscere le strategie di inferiorizzazione e di stigmatizzazione che caratterizzano la produzione razzista. Esistono raccolte di immagini da cui partire, come quelle raccolte nel volume *Negripub* (Bachollet et al., 1997), in cui gli stereotipi classicamente attribuiti agli uomini e alle donne africane e afroamericane sono sfruttati per pubblicizzare prodotti di ieri e di oggi.

Spesso per facilitare il lavoro di decodifica dei pregiudizi è possibile anche scegliere **serie di immagini prodotte trenta o cinquant'anni fa, ad esempio in ambito scolastico**. Le immagini che negli anni Sessanta del secolo scorso rappresentavano le bambine rispetto ai bambini o gli stranieri rispetto agli italiani sono cariche di stereotipi culturali e di genere e spesso sottintendono gerarchie di civiltà tra le nazioni e i popoli. Analizzare queste rappresentazioni dell'alterità risulta più facile sia perché si tratta di materiali scolastici, quindi prodotti proprio per i bambini, sia perché essendo datati mostrano senza pudore queste ideologie gerarchizzanti.

Nelle classi più alte questi lavori sull'iconografia possono diventare veri percorsi di studio sulla storia degli ultimi secoli, ad esempio seguendo la convinzione radicata fin dalla scoperta-conquista dell'America di un occidente portatore di civiltà a popoli incivili. L'idea della civilizzazione - vero motore ideologico di tutti i colonialismi - ha prodotto innumerevoli immagini e rappresentazioni di questo aspetto facili da reperire nell'iconografia scolastica (basti pensare alle copertine di quaderni che dagli anni dieci agli anni cinquanta del Novecento rappresentano il colonialismo italiano che costruisce scuole, insegna a leggere, istruisce persone inette o "selvagge").

Lavorare sulle immagini significa muoversi attraverso gli ambiti di numerose materie, dalla lingua all'educazione artistica, e offre molte opportunità per uscire dall'ambito scolastico e aprirsi al territorio, rappresentato di volta in volta dai genitori o dalla piazza del quartiere o dalle mura esterne della scuola. Ad esempio, attraverso la **produzione di piccole mostre dei lavori prodotti dalle ragazze e dai ragazzi**. Ciò è importante sia per motivare gli allievi, sia per scardinare l'idea della scuola come spazio separato e farla invece interagire con la comunità allargata di cui è parte integrante.

5.10 Storia

Una materia cruciale riguardo al tema della critica del razzismo è la storia. La sua importanza non scaturisce, però, dall'idea semplicistica che la memoria di ciò che è avvenuto nel passato possa garantire che non accada più nel futuro (*never forget = never again*) (Pisanty 2020). La storia è utile perché l'esercizio di comprensione del passato può affinare gli strumenti utili per comprendere i processi in atto nel presente.

Facciamo un esempio. In una quarta o quinta classe, una volta presentata a grandi linee la dittatura fascista e la scelta razzista del regime, si può cercare di **capire il funzionamento della macchina di propaganda del razzismo storico analizzando le immagini**. La rivista «La difesa della razza», varata all'epoca proprio per fomentare il razzismo degli italiani, faceva un largo uso delle immagini che venivano scelte e utilizzate per costruire lo stereotipo inferiorizzato dell'africano o quello minaccioso o ridicolo dell'ebreo (Cassata 2008). Il fatto che quelle immagini, quella propaganda appartengano ad un'epoca storica lontana dal presente e già sufficientemente conosciuta rende più facile nel lavoro didattico la concentrazione sui meccanismi di invenzione messi in atto per suscitare odio o disprezzo nei confronti di settori della popolazione: per una sorta di contrappasso le stesse immagini usate un tempo per suscitare odio e disprezzo oggi ci possono servire proprio per insegnare a smascherare il razzismo. Questo esercizio sui razzismi del passato stimola la crescita

di uno spirito critico che poi potrà tornare utile per individuare le pratiche discorsive razziste che agiscono nel presente, diverse nei modi e nei contenuti ma simili nei meccanismi di funzionamento (Burgio 2020).

Facciamo un secondo esempio: studiare la **storia del colonialismo e della decolonizzazione** significa mettere i riflettori sul mondo globalizzato e mostrare una delle ragioni della ineguale distribuzione delle risorse e delle opportunità nel mondo attuale. Il senso comune diffuso dai mass media in occidente tende ad occultare questi aspetti della storia moderna e contemporanea cui anche l'Italia ha partecipato a pieno titolo. Ancora oggi poche sono le persone che sanno che le prime leggi razziste del fascismo furono rivolte contro le popolazioni delle colonie africane.

Ma non si tratta solamente di fare una doverosa azione di verità sul passato nazionale. Ormai proprio in virtù della composizione estremamente ricca di background culturali delle nostre classi è importante che sia l'insieme dei colonialismi dell'intero Occidente ad essere studiato. Nella scuola primaria non è necessario intraprendere percorsi di approfondimento complessi, ci si può accontentare di introdurre il tema che poi verrà sviluppato nei gradi scolastici successivi. È sufficiente ad esempio **in occasione del 12 ottobre aprire una discussione-informazione sulla «scoperta» dell'America e poi introdurre il punto di vista delle popolazioni amerindie e afrodiscendenti** che parlano di «conquista dell'America», in modo da capovolgere il senso comune mettendo in crisi l'ottica eurocentrica.

Anche il calendario civile, cioè la scelta di alcune date che si ritengono significative per la nostra idea di cittadinanza globale, può aiutarci ad affrontare argomenti che riteniamo cruciali nel nostro curriculum (Portelli 2017). Il 3 ottobre ad esempio è la Giornata nazionale in memoria delle vittime dell'immigrazione, istituita con la legge 45 nel 2016 al fine di «conservare e di rinnovare la memoria di quanti hanno perso la vita nel tentativo di emigrare verso il nostro Paese per sfuggire alle guerre, alle persecuzioni e alla miseria». L'episodio all'origine della giornata accade il 3 ottobre del 2013 quando un peschereccio proveniente dalla Libia con a bordo più di cinquecento migranti naufraga provocando la morte di 368 persone tra cui donne e bambini. E il 3 ottobre è anche una data cardine per il regime fascista che in quel giorno del 1935 oltrepassò il fiume Mareb per invadere l'Etiopia, iniziando l'ultima grande guerra di conquista coloniale della storia.

Questa data quindi ogni anno si offre agli insegnanti per **lavorare sulla disuguaglianza di ricchezza nel mondo**, sui significati delle migrazioni oggi e nel passato, sul dramma di chi fugge da guerre o da situazioni di illibertà conclamata. **Si può scegliere di ridare voce alle persone migranti** e ai loro viaggi (esistono molti romanzi declinati per tutte le età) oppure studiare i dati economici collegati ai luoghi di partenza e di arrivo (è sempre illuminante confrontare i Pil delle nazioni). Si possono confrontare le remunerazioni dei lavori, le speranze di vita, le qualità dei sistemi sanitari, le differenti potenzialità dei passaporti dei paesi di partenza e di arrivo (<<https://www.passportindex.org>>). Oppure ci si può spingere indietro nel tempo rimettendosi sulle tracce di **altri migranti, quelli con il passaporto italiano**, quei milioni che attraversarono le Alpi o l'Atlantico per lavorare nelle miniere dell'Europa o per passare la quarantena a Ellis Island e poi guadagnarsi da vivere in un paese che li considerava la feccia dell'Europa chiamandoli “dago” o “guinea” (Gabrielli 2020¹).

5.11 Geografia

Anche il curriculum di geografia, pur limitato dal riferimento alla penisola italiana, offre la possibilità di uscire da questi angusti confini per affrontare la conoscenza delle altre parti del mondo, ad esempio partendo dalle genealogie culturali delle famiglie degli allievi della classe, o dalle emergenze della cronaca. Ne parlano esplicitamente le stesse *Indicazioni nazionali*:

«In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare» (*Indicazioni* 2012, 63).

Infatti, uno dei meccanismi attivatori del razzismo si fonda proprio sulla scarsa conoscenza dell'altro, ad esempio delle nazioni di origine delle comunità immigrate in Italia, e sulla conseguente scarsa attribuzione di dignità a quelle popolazioni. In questo senso una maggiore conoscenza di quei popoli, del loro territorio, degli elementi culturali e delle religioni più diffuse funziona immediatamente come antidoto rispetto alle forme più becere di stigmatizzazione. Da una parte questa tematizzazione può essere vissuta come motivo di orgoglio dei bambini che vi sono legati, dall'altra può contribuire a relativizzare lo sguardo di tutti, disinnescando l'idea dell'esistenza di una gerarchia tra i popoli. Occorre quindi organizzare delle **attività che permettano di spostare il baricentro geografico-culturale consueto**.

Ad esempio è sufficiente scegliere un limitatissimo campo linguistico (i colori? i numeri fino a dieci?) e mettere tutta la classe al lavoro per imparare le nomenclature nelle lingue straniere, trasformando in insegnanti

esperti i bambini appena giunti da altre nazioni e in impacciati apprendisti tutti gli altri, noi insegnanti compresi, capovolgendo così la gerarchia implicita nelle altre ore di scuola e quindi relativizzandola in maniera ludica. Ma questo capovolgimento può caricarsi di contenuti più articolati e complessi quando nelle classi più alte si valorizzano le conoscenze e le esperienze degli studenti e delle famiglie con background internazionale (racconti di favole, consuetudini culturali, religiose, alimentari, giochi...).

Anche se in classe non vi è la presenza diretta di bambini le cui famiglie provengono dall'estero, lo stimolo per parlare di altre nazioni può provenire semplicemente cercando l'origine dei nostri abiti, delle cose che mangiamo, degli oggetti che utilizziamo, andando a scoprire da quali continenti provengono, cercando di conoscere quali persone li hanno prodotti e quali persone li hanno fatti arrivare nei nostri negozi e nei nostri supermarket. Invitiamo i bambini a **tagliare quelle etichette e incolliamole insieme in un grande planisfero** creato per l'occasione (esistono programmi per "posterizzare" le immagini che ci permettono di stampare planisferi delle dimensioni che vogliamo), in modo da mostrare concretamente l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo e la sostanza globale dei nostri costumi e dei nostri oggetti. La conoscenza della stretta relazione tra tutte le parti del mondo contemporaneo è sicuramente uno dei più forti argomenti per smontare l'ideologia che predica l'esistenza di essenze culturali delle popolazioni e che rivendica l'isolamento in nome di presunte purezze originarie (Gabrielli 2019).

5.12 Scienze e Musica

Nella sezione dedicata alle Scienze non troviamo riferimenti al nostro tema, ma dobbiamo ricordarci che il razzismo storico ha sempre cercato di collegare le proprie argomentazioni a fondamenti pseudo scientifici. Gli studi sul Dna prodotti nella seconda metà del Novecento hanno però chiarito l'irrelevanza di queste teorie. Sappiamo bene che la confutazione scientifica di queste teorie aberranti non ci salvaguarda dalla diffusione del razzismo, anche per le declinazioni culturaliste e differenzialiste che ha assunto negli ultimi decenni; ciononostante è comunque di grande importanza nelle scuole **ribadire con semplici percorsi didattici nelle classi più alte che le «razze» non esistono**, che le differenze dei caratteri somatici non individuano gruppi umani e non hanno alcuna correlazione con le sfere cognitive ed etiche, né su di esse ha senso costruire gerarchie di alcun tipo (Barbujani 2018). Anche la semplice attenzione ad usare le virgolette ogniqualvolta si usa il termine «razza», sottolineando così che si tratta della citazione di un concetto non condiviso da chi scrive, diviene un insegnamento importante da socializzare nelle classi.

Sempre seguendo le Indicazioni nazionali, nella parte dedicata all'insegnamento della musica si parla di una sua funzione sia identitaria che interculturale.

«Mediante le funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose» (*Indicazioni* 2012, 71).

Anche su questo campo si aprono numerose possibilità di progettazione. Si può **esplorare l'immensa ricchezza di forme prodotta dalla storia e dalla geografia delle culture musicali e del corpo danzante**, così come si può mettere al centro dell'ascolto, del movimento e dell'analisi la musica di consumo contemporanea capace di mescolare le identità culturali, di intrecciarle così fortemente che risulta difficile definire l'appartenenza culturale di una musica o di un cantante, confutando indirettamente le argomentazioni del razzismo e del rigido culturalismo.

5.13 Educazione civica

Infine, diamo uno sguardo all'Educazione civica, la nuova materia trasversale introdotta proprio quest'anno. Tra le tematiche che si possono affrontare le *Linee guida* prescrivono aspetti che rimandano fortemente all'educazione interculturale e all'antirazzismo. Nel Profilo delle competenze al termine del primo ciclo tra i traguardi viene infatti introdotto il seguente: «È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile» (*Linee guida* 2019).

La formulazione ampia di questo traguardo permette di includere tra le attività proprio quegli interventi che, in forma esemplificativa, abbiamo provato a suggerire riferendoli alle diverse materie. Ciò in accordo al principio della trasversalità di questo nuovo insegnamento che viene più volte rimarcata nelle *Linee guida* ministeriali, in modo che le competenze previste non siano «ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari». Questa affermazione è estremamente importante poiché evita il pericolo di vedere applicata a questo insegnamento un'ottica riduttiva legata ad una singola materia e a un singolo

contenuto, mentre coinvolge tutti i docenti lasciandoli liberi di organizzare le attività sui temi più sensibili rispetto a questi traguardi, tra cui sicuramente sono presenti l'antirazzismo e l'intercultura.

Conclusione

In conclusione, possiamo dire che essendo il razzismo una dimensione non episodica e nemmeno residuale della modernità, è importante che le scuole si attrezzino strutturalmente ad includere nei propri curricula elementi di intercultura e di contrasto al razzismo.

Nella scuola primaria, in cui le discipline scolastiche non sono rigidamente divise, l'antirazzismo, come il contrasto agli stereotipi di genere, può vivere *tra* le discipline soprattutto nei primi anni, per poi trovare con le classi più alte anche temi importanti all'interno delle singole materie.

L'ambito cruciale è sicuramente quello della costruzione di sé e dell'altro. Si tratta di un percorso lungo e complesso che deve avvenire affrontando a scuola i nodi dei pregiudizi che operano nella nostra società e nei quali siamo immersi, poiché ignorandoli priveremmo le bambine e i bambini del contesto sociale per eccellenza - la scuola - in cui esplicitarli, confrontarsi con i compagni con una regia adulta, cercare di costruire una propria elaborazione critica.

Quando il discorso sul razzismo viene declinato su specifici contenuti disciplinari abbiamo visto che ogni materia si presta per approfondimenti, educazione civica compresa. È però importante che non si consideri l'intercultura e l'antirazzismo appannaggio di una materia in particolare, poiché ciò porterebbe più ad una ghettizzazione che ad una specializzazione positiva.

Se la scuola primaria saprà accogliere i pensieri e le curiosità su questi temi - a volte anche imbarazzanti o scomodi - che attraversano la mente di bambine e bambini, se saprà renderli dialettici all'interno di un confronto coordinato e nutrito dai docenti, allora i pregiudizi razzisti troveranno proprio nella scuola un ostacolo decisivo alla loro proliferazione nella società di domani.

Bibliografia

- Bachollet, R., Barthélemy, J., Debost, Lelieur, A., C., Peyriere, M., C. (1997). *Négri Pub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. Torino: ed. Gruppo Abele
- Barbujani, G. (2018). *L' invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*. Milano: Bompiani.
- Alberto Burgio (a cura di) (1999). *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio, A. (2020) *Critica della ragione razzista*. Roma: DeriveApprodi.
- Cassata, F. (2008). «La difesa della razza». *Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*. Torino: Einaudi.
- Frisina, A. (2020). *Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia*. Roma: Carocci.
- Gabrielli, G. (2015). *Il curriculum "razziale". La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: Eum.
- Gabrielli, G. (2019). «Abbiamo creato un mondo nuovo». *Comune-info*. <https://comune-info.net/abbiamo-creato-un-mondo-nuovo> (consultato il 3/3/2021).
- Gabrielli, G. (2020). «La prima metà di ottobre». *Comune-info*. <https://comune-info.net/la-prima-meta-di-ottobre/> (consultato il 3/3/2021).
- Gabrielli, G. (2020) *Visti dal banco di scuola: colonie, razzismo imperiale e la mancata decolonizzazione della scuola italiana*, in Casula, C. F., Spagnoletti, G., Triulzi A. (a cura di), *La conquista dell'Impero e le leggi razziali tra cinema e memoria*. Roma: Effegi, 37-57.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale. Ministero Istruzione Università e Ricerca.
- Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, Allegato A alla Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Pisanty, V. (2020). *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*. Milano: Bompiani.

- Portelli, A. (a cura di) (2017). *Calendario civile. Per una memoria laica, popolare e democratica degli italiani*. Roma: Donzelli.
- Surian, A. (2019). "I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per una rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche". *«Ricercazione»*, 11 (1), 117-135.

Capitolo 6

Che “genere” di educazione? Scuola, stereotipi di genere, educazione interculturale e antirazzista

Orietta Candelaresi
Docente scuola primaria

Celebro l'insegnamento
Che rende possibili le trasgressioni
-Un movimento contro e oltre i confini-
Per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni.
È quel movimento che rende l'educazione
la pratica della libertà.⁶⁶
bell hooks

Introduzione

Insegno nella scuola primaria da più di vent'anni circa, sono pedagoga e counselor, da sempre impegnata nell'ambito dell'educazione interculturale, alla pace e alla gestione nonviolenta dei conflitti, formatrice e ultimamente studiosa di Women's and Gender Studies. In particolare, il mio avvicinarmi a quest'ultimo campo di studi e ricerche mi ha aperto gli occhi su dinamiche sociali, culturali e relazionali che prima mi erano oscure e che, proprio come i pesci della storiella raccontata dallo scrittore David Foster Wallace che vivono nell'acqua ma non sanno di viverci dentro⁶⁷, avevo sotto gli occhi ma non vedevo. Cioè a dire che molto spesso non ci rendiamo conto delle cose più ovvie, perché tendiamo a considerare naturali situazioni, dinamiche, contesti che sono invece frutto di costrutti culturali tramandati e validati da una cultura millenaria, la nostra, bianca e occidentale, che non solo si è da sempre posta e imposta come Universale e modello per tutte le altre civiltà, ma si basa anche su una visione fortemente androcentrica del mondo, nella quale il contributo delle donne è stato oscurato, svalutato e marginalizzato. Anche a scuola troppo spesso diamo per scontate cose che, viste attraverso lenti e chiavi interpretative differenti, appaiono manifeste costruzioni prodotte da retaggi del passato e della tradizione culturale, mai veramente messe in discussione. Queste vengono tramandate attraverso saperi, pratiche educative e linguaggi proprio in quel luogo deputato alla formazione delle menti e delle coscienze di futuri cittadine e cittadini, che, lungi dallo sviluppare una pedagogia dell'emancipazione, dell'inclusione e delle pari opportunità, si trova ancora troppo spesso artefice del perpetuarsi di pregiudizi, stereotipi e discriminazioni che insistono sui corpi de-scritti soprattutto dal genere e dal colore della pelle. Allora, penso che sia importante e urgente, come docenti, educatrici/educatori interrogarci su che genere di sapere veicoliamo a scuola, come si colloca la scuola rispetto ai temi sociali che riguardano la dimensione delle discriminazioni e delle disuguaglianze fondate sul genere e colore della pelle: è essa promotrice di cambiamento e trasformazione culturale attraverso percorsi di analisi critica e di elaborazione di un pensiero autonomo rispetto alla cultura dominante? Oppure più o meno consapevolmente contribuisce a riprodurre modelli, strutture e saperi consolidati dalla tradizione con il rischio anche di perpetuare e rinforzare intolleranze e discriminazioni? La proposta è di partire dall'ottica interpretativa in grado di cogliere la complessità della vita e delle esperienze dei soggetti: l'ottica dell'*intersezionalità*. Le riflessioni teoriche degli ultimi trent'anni sui fenomeni di razzismo e sessismo diffusi in tutta Europa ed evidenti in Italia hanno posto in evidenza che la dimensione della discriminazione razziale non può essere distinta e indipendente da quella sessuale. Ciò nasce dal fatto che nel dibattito interno al femminismo e ai movimenti delle donne degli ultimi anni si è raggiunta la consapevolezza che la rivendicazione dei diritti fondamentali appartiene a tutti gli individui, sulla

⁶⁶ Hooks, b., (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano

⁶⁷ Lo scrittore David Foster Wallace fu invitato nel 2008 a parlare alla chiusura dell'anno accademico ai laureandi del Kenyon College, negli Stati Uniti e iniziò il suo intervento raccontando l'aneddoto dei pesci nell'acqua, ormai famoso.

base del concetto di differenza che implica a livello sociale e politico il riconoscimento e la visibilità di una pluralità di soggetti e gruppi sociali e delle intersezioni dei processi di dominio. In particolare, negli anni ottanta, il ruolo del movimento femminista afroamericano e delle donne appartenenti ad altre etnie è stato determinante, ha aperto la riflessione sulla sovrapposizione tra sessismo e razzismo all'interno della cultura occidentale. Negli anni novanta, con *Elogio del margine* (1998) bell hooks metteva in luce l'interconnessione tra discorso sulla razza e discorso sul sesso, per dimostrare che razzismo e sessismo sono sistemi di potere che si sostengono a vicenda. Tenere dunque in considerazione le implicazioni di genere nelle pratiche educative e di trasmissione del sapere significa anche aprire lo sguardo alla complessità dei fenomeni sociali, delle relazioni di dominio e delle violenze perpetrate soprattutto sulle donne, non sempre così visibili e riconoscibili. Educare in un'ottica intersezionale, allora, significa prestare attenzione alle differenze, a come queste si intersecano nelle biografie di ognuno/a e a come possono innescare molteplici livelli di disuguaglianze e discriminazioni; significa anche decostruire, problematizzare ed elaborare riflessioni e azioni che portino all'elaborazione di curricula scolastici (espliciti e impliciti) che sappiano essere davvero percorsi e strumenti attraverso i quali i/le giovani studenti possano interrogarsi, leggere e leggersi, interpretare, orientarsi e possedere quegli strumenti, come cittadine e cittadini consapevoli, per far fronte alle sfide globali che oggi e in futuro la società complessa e plurale pone loro. Nell'articolo, pertanto, partendo dall'esperienza e dalla quotidianità scolastica, si affronta il tema legato al riconoscimento e alla decostruzione delle forme spesso invisibili di razzismo e sessismo e della loro intersezione nell'ottica del concetto di intersezionalità, poi ci si sofferma nello specifico su che cosa sono e come si costruiscono gli stereotipi, in particolare legati al genere, infine come questi vengano veicolati e perpetrati attraverso alcune proposte editoriali per la scuola primaria. In conclusione, si propongono alcuni spunti di attività educative e didattiche per promuovere un sapere che sia realmente *trasformativo*, cioè in grado di sfidare quella pedagogia "depositaria", come la chiamava Paulo Freire, e promuovere processi di consapevolezza critica per un'educazione che possa essere davvero pratica della libertà⁶⁸.

6.1 Disimparare il sessismo e il razzismo a scuola: un'ottica intersezionale

Nei contesti educativi, in particolare a scuola, soprattutto nei gradi inferiori dell'infanzia e della primaria, se è relativamente più facile individuare, e perciò intervenire, rispetto a comportamenti e atteggiamenti discriminatori e umilianti nei confronti di bambini/e percepiti con una qualche "diversità" come il colore della pelle, assai difficile è cogliere e individuare gli aspetti sessisti e discriminatori nei confronti delle bambine e in generale dell'universo femminile, ma anche nei confronti di taluni maschi che non si conformano ad un modello di maschilità ritenuto normativo; ancor più difficile è accorgersi dell'intersezione di entrambi gli aspetti: sesso/genere e colore della pelle sono i tratti maggiormente evidenti di una persona, quelli che hanno, a livello sociale e culturale, una maggior rilevanza e connotazione e per questo maggiormente colpiti da violenze e discriminazioni. Ad essi seguono l'orientamento sessuale, la disabilità, l'etnia, la religione.

Un esempio tratto dalla quotidianità scolastica. Classe terza della scuola primaria, momento di intervallo: cinque maschi prendono, come ogni giorno, il pallone e iniziano a giocare a calcio tra loro. È un'attività che li aggrega, ma al tempo stesso li isola, impedendo di fatto sia alternative di gioco più ampie, sia la possibilità di giocare insieme alle femmine che si trovano quindi a stare tra di loro. Il gioco del calcio è sentito dai bambini talmente una prerogativa maschile che non permettono a nessuna bambina di entrarne a far parte, non solo, ma escludono dal gruppo anche un altro bambino che a calcio non sa giocare, come dicono loro. Nel gruppo classe c'è una bambina, nata in Italia da genitori marocchini, che invece è assai poco interessata ai giochi delle femmine ma molto a quelli dei maschi, più attivi e frenetici e soprattutto le piace il calcio. Perciò spesso ha tentato di farsi ammettere e accettare dal gruppo dei maschi, ma con scarso successo. La bambina è inoltre molto combattuta rispetto a questo suo desiderio, perché il papà a casa le dice che non deve giocare con i maschi. Un giorno, nel tentativo di farla allontanare dal gruppo intento a giocare a calcio, un compagno la insulta dicendole "musulmana di m...*" e un altro, a supporto dell'amico, gli consiglia: "mandala via con il prosciutto". Questo ultimo gesto era già stato messo in atto da alcuni maschi nei confronti della bambina, che rincorrevano con un panino al prosciutto, da cui lei scappava, perché i musulmani disprezzano e non mangiano carne di maiale, così sanno i bambini.

Molteplici sono gli elementi su cui riflettere di fronte all'avvenimento raccontato, che, tutt'altro che episodico, narra invece di un non-detto, di un sostrato nascosto da una "normale" quotidianità scolastica, che

68 P. FREIRE (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori

molto spesso noi insegnanti derubrichiamo come litigi e birichinate di bambini, ma che invece evidenziano l'agire di pregiudizi e stereotipi razzisti e sessisti, che soggiacciono dietro i diversi comportamenti messi in atto. Non solo, ma questo episodio racconta anche come possono interagire e intersecarsi i diversi livelli di discriminazione: la bambina è stata cacciata dai compagni in quanto femmina o in quanto musulmana? Ad uno sguardo attento non può sfuggire che le due dimensioni sono intersecate e la bambina ha subito una doppia umiliazione rispetto alla propria identità: quella di genere e quella etnica. Svalutata in quanto femmina, non adatta a praticare uno sport ritenuto maschile, presa in giro e allontanata per appartenere ad un mondo altro di valori, costumi e religione. Tutto ciò non può passare nell'indifferenza educativa, va visto, riconosciuto e affrontato con le lenti della complessità che ci permettono, da una parte di separare e analizzare i diversi livelli in cui agiscono gli stereotipi sessisti e razzisti e le sottili violenze, dall'altra di ricomporli in un quadro complessivo di esperienza soggettiva, spesso molto dolorosa per chi la subisce. All'interno del pregiudizio razziale, forse più facile da intercettare per una sensibilità e una cultura ormai da anni diffusa e radicata nella scuola e nella formazione dei docenti, vedere e snidare gli stereotipi di genere è invece molto più difficile, proprio perché manca una cultura all'educazione al genere non solo nelle scuole, ma anche nelle famiglie e nelle agenzie educative formali e informali. È fondamentale tenerne conto, perché la dimensione di genere non solo è trasversale al colore della pelle, all'appartenenza etnica, all'orientamento sessuale, al credo religioso, alla classe sociale, ma anche perché è l'aspetto dell'identità che per prima si costruisce in un essere umano e quella di cui per prima abbiamo consapevolezza: sin dal momento della nostra nascita il sesso biologico con cui nasciamo ci preannuncia da subito il nostro futuro destino sociale di maschi o di femmine, costruito dall'ambiente relazionale e culturale che ci ha accolti e che ci indirizza precocissimamente verso tutto ciò che si ritiene essere adatto al nostro genere di appartenenza. Insomma, ci scopriamo prima maschi o femmine che musulmani o cattolici, bianchi o scuri di pelle.

6.2 Gli stereotipi: un meccanismo di costruzione dell'altro/a

Walter Lippmann, politologo e giornalista statunitense, nel 1922 formulò la teoria dello stereotipo. Nel suo famoso saggio *L'opinione pubblica*⁶⁹, nel quale indaga il condizionamento dei nascenti mass media sui pregiudizi della mente, arrivò ad affermare che noi viviamo per lo più in una *realtà di seconda mano*, perché la nostra esperienza del mondo è principalmente indiretta: ciò che facciamo non si basa su una conoscenza certa e diretta della realtà ma mediata da immagini mentali creati da noi stessi e dati a noi. La mancanza di capacità critica ci porta poi a non verificare personalmente ma a fidarci di quanto esperito o riportato da altri (che essi siano, nel caso di Lippmann, la radio, che negli anni Venti fece irruzione nelle case; per noi oggi i media, i social media, la pubblicità e più in generale le tradizioni e la cultura dominante). Il termine stereotipo è stato preso in prestito da Lippmann dall'ambito tipografico; la sua etimologia deriva dal greco *stereos*, duro, rigido, solido e *typos*, impronta, immagine, quindi "immagine rigida". Trasportato poi nell'ambito della psicologia sociale viene usato per indicare una rappresentazione della realtà per lo più rigida, semplificata e parziale, per questo spesso distorta e inadeguata, attraverso la quale vengono annullate e ignorate le differenze individuali ed esagerati gli elementi di uniformità di uno specifico gruppo sociale. *La mappa non è il territorio*, scrive Bateson⁷⁰. Dove la mappa è la mente e il territorio è la realtà. La mente non è in grado di contenere le infinite e complesse differenze esistenti nella realtà, perciò ne codifica una piccola parte. In psicologia, perciò con il termine stereotipo si definisce un'opinione precostituita, generalizzata e semplicistica, che non si fonda su una valutazione personale dei singoli casi, ma si ripete meccanicamente su persone o avvenimenti e situazioni e nella quale si riflettono spesso pregiudizi e opinioni negative su individui o gruppi sociali. È ciò che avviene quando definiamo con giudizi sommari un gruppo sociale o una etnia facendone una categoria uniforme: i neri, gli africani, i cinesi, gli zingari, i musulmani, le donne...

Passando ad analizzare nello specifico gli stereotipi relativi al genere, questi hanno una caratteristica in più rispetto agli altri: essi agiscono sui soggetti in modo prescrittivo

per loro natura gli stereotipi di genere hanno un doppio carattere: definiscono ciò che sono le persone ma anche come dovrebbero essere; ammettono certe possibilità e non altre e, creando aspettative, finiscono con l'avere una funzione normativa. Da sistema di semplificazione della realtà, necessario per ragioni di economia cognitiva, possono diventare più forti della realtà stessa. Lo fanno per lo più in una forma silenziosa, implicita,

⁶⁹ W. LIPPMAN (2004). *L'opinione pubblica*, Roma: Donzelli Editore

⁷⁰ G. BATESON (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi

non dichiarata: la loro invisibilità si avvale della validazione che viene da una storia millenaria, solidificata nel tempo, a cui è difficile sfuggire.⁷¹

Ma cosa si intende, quando si parla di genere? Nella sua accezione più comune, così come afferma Connell⁷², il termine “genere” sta ad indicare la differenza culturale tra uomini e donne basata sulla distinzione biologica tra maschile e femminile, data dalle caratteristiche fisiologiche dei corpi. L’origine di questo concetto è legato allo sviluppo del pensiero femminista degli anni Settanta, che, evidenziando il profondo squilibrio di potere tra i sessi, ha fornito alle scienze sociali (sociologia, storia, antropologia, pedagogia) una fondamentale categoria interpretativa con cui analizzare, e anche denunciare, le profonde disuguaglianze esistenti tra uomini e donne nel corso della storia e nelle diverse società. Fu l’antropologa Gayle Rubin che nel 1975 introdusse per prima il concetto di genere (*gender*) nei dibattiti scientifici e politici per mettere in luce che le disuguaglianze esistenti tra uomini e donne non sono la conseguenza “naturale” dei loro corpi, bensì il prodotto di un sistema specifico di costruzione sociale. La collocazione subordinata della donna è una costruzione sociale che deriva da un uso distorto del potere da parte dell’uomo e si realizza solo all’interno di determinate relazioni sociali che la studiosa chiama *sex-gender system*⁷³, perciò,

se il termine sesso definisce quell’insieme di caratteristiche fisiologiche strutturali, soprattutto riproduttive, che distinguono i maschi dalle femmine, il *genere* corrisponde all’organizzazione sociale di questa differenza sessuale, ovvero la modalità con cui le società hanno interpretato le differenze tra il maschile e il femminile e a partire da esse hanno costruito la loro organizzazione sociale, culturale e (ri)produttiva. Detto in altri termini, la società in cui viviamo è organizzata attorno a un ordine di genere inteso come un sistema di pratiche simboliche e materiali attraverso cui gli individui in una società costruiscono e legittimano rapporti impari di potere fra donne e uomini.⁷⁴

Se dunque, come diceva Simone de Beauvoir, donne (e uomini) non si nasce ma lo si diventa, il genere è quell’elemento dell’identità del soggetto che si costruisce in un divenire incessante e lungo l’intero arco della vita e si co-costruisce all’interno del mondo di relazioni culturalmente connotate dentro cornici sociali e codici di comportamento normati e definiti in modo più o meno esplicito. Esso dunque si apprende.

Riportiamo un altro episodio tratto dalla vita quotidiana a scuola, chiedendoci preliminarmente: che cosa porta un bambino di classe prima della scuola primaria a prendere in giro un altro bambino solo perché usa delle forbici di colore rosa? Che influenza ha su un bambino che esprime paura attraverso il pianto, dirgli di non piangere come una “femminuccia”? E che influenza ha sulle bambine in generale sentirsi definire con il diminutivo usato in senso svalutativo? Momento di attività in classe prima: durante un’operazione di ritaglio un bambino prende dal tavolo della maestra un paio di forbici di colore rosa. Il suo compagno di banco lo deride dicendo che quelle forbici sono delle femmine; lui è un maschio e non deve usarle. L’insegnante interviene facendo presente che quelle forbici sono di tutta la classe, perciò a disposizione di chiunque ne abbia bisogno, ma il bambino obietta che sono di colore rosa, un colore da femmine, perciò se un maschio le usa è come una femmina. Allora l’insegnante chiede se intende dire che c’è qualcosa di sbagliato nell’essere o assomigliare ad una femmina. Il bambino risponde prontamente che le femmine sono più deboli e giocano solo con le bambole, mentre i maschi sono più forti e giocano a calcio. Nella stessa mattinata poi accade che quello stesso bambino, spaventatosi per una situazione venutasi a creare in seguito a delle scosse di terremoto, si lascia andare ad un pianto inconsolabile, fino all’arrivo della madre che, vedendolo in quello stato, allo scopo di farlo smettere, gli dice la fatidica frase: “Non piangere! Non sei mica una femminuccia!”. Tutto questo in presenza e in buona pace delle bambine che in silenzio e per ben due volte in quella giornata di scuola si sono sentite arrivare messaggi svilenti e svalutativi rispetto al proprio genere. Episodi che sembrano naturali, ma che di naturale non hanno nulla, si basano invece su stereotipi, che vengono appresi dai bambini e dalle bambine molto precocemente e attraverso i quali formano le proprie identità e gestiscono le loro relazioni. Gli stereotipi di genere, se da una parte esasperano le differenze tra il maschile e il femminile, fino a percepire queste dimensioni come mondi separati, opposti, esclusivi ed escludenti nel loro rigido binarismo, dall’altro sanciscono, legittimano e perpetuano l’assunto infondato di una inferiorità naturale femminile rispetto al maschile e un modello di maschilità irrealistica. In base a ciò che si ritiene adeguato ai maschi e alle femmine, i bambini e le bambine vengono incoraggiati a mettere in atto comportamenti, atteggiamenti, scelte differenti per rispondere alle diverse aspettative sociali legate all’appartenenza ad un genere piuttosto che all’altro.

⁷¹ G. Priulla. La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri. Cagliari: Settenove

⁷² R. Connell. Questioni di genere. Bologna: Il Mulino. 2011

⁷³ G. Rubin. The traffic in women: notes on the political economy of sex, in Reiter, R., (a cura di) Toward and anthropology of women. New York: Monthly Review press. 1975

⁷⁴ C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di). Educare al genere. Roma: Carocci. 2015, pp.18-19

Attraverso questo processo di socializzazione primaria, che avviene in famiglia, a scuola, ma anche attraverso giochi, media e pubblicità si costruiscono i diversi ruoli di genere, modelli normativi di doveri, responsabilità, comportamenti, inclinazioni socialmente e culturalmente riconosciuti ed accettati per donne e uomini nella società.

6.3 Stereotipi legati a genere e razza nei libri di testo per la scuola primaria

Tra i diversi media, nel senso proprio di mediatori di informazioni e significati, che possono contribuire a rinforzare o a decostruire gli stereotipi legati a genere e razza, dobbiamo considerare anche e soprattutto i libri di testo scolastici, in quanto sono il veicolo più importante proprio perché considerati fonte autorevole. Purtroppo, dati alla mano, sfogliando numerosi libri di testo sia della scuola primaria che della secondaria il panorama non sembra troppo luminoso. Per quello che riguarda nello specifico il genere, di ricerche in Italia in tal senso ce ne sono state poche, la più recente e approfondita è stata svolta da Irene Biemmi su testi editi tra il 1998 e il 2002 dalle maggiori case editrici che operano nel settore scolastico del nostro paese concentrandosi nello specifico sui testi della scuola primaria. La ricerca di Biemmi, prendendo in considerazione tre aspetti del libro di testo e cioè le illustrazioni, i testi e il linguaggio, si è svolta su due piani: quantitativo e qualitativo. Per quello che riguarda l'analisi quantitativa la ricerca si è rivolta a verificare quante volte nelle immagini e nei testi sono rappresentate le donne e quante volte gli uomini, in quale ruolo appaiono e in quale contesto. Per quello che riguarda l'analisi qualitativa il focus è stato rivolto sulle connotazioni del femminile e del maschile sia nelle immagini che nei testi in relazione ai ruoli sociali svolti da uomini e donne, ai tratti psicologici e comportamentali attribuiti ai due generi, al lavoro, agli stereotipi culturali connessi al maschile e la femminile. Le conclusioni della ricerca di Biemmi sono piuttosto sconcertanti, come scrive l'autrice stessa:

nel mondo proposto dai testi scolastici il genere maschile è sovrarappresentato rispetto a quello femminile. Esistono differenze sostanziali nei ruoli e nelle caratteristiche attribuite a maschi e a femmine. Tutti i dati confluiscono in questo senso e tendono a creare una distanza tra i due sessi. Gli uomini svolgono un'ampia varietà di professioni e sono liberi di muoversi nello spazio pubblico; le donne hanno una ristretta gamma di possibilità lavorative, trascorrono la maggior parte del tempo in case e sono legate molto più dei mariti al ruolo di "mamme". Gli uomini sono descritti come coraggiosi, decisi, orgogliosi e fieri; le donne come premurose, dolci, pazienti e delicate.⁷⁵

Un dato interessante e significativo da sottolineare nell'analisi qualitativa relativa alle caratteristiche psicologiche e comportamentali assegnate ai due ruoli è che le bambine vengono rappresentate secondo i canoni tradizionali come paurose, educate, premurose, buone, servizievoli, vanitose. In particolare, nell'aspetto fisico vengono descritte come carine, "civette", aggraziate ed emerge l'insistere sulla bellezza quale requisito necessario per una donna attraverso il quale essa viene poi valutata nella sua intelligenza, alimentando l'idea che per una donna l'essere bella sia un merito, l'essere brutta un demerito, quasi una colpa. I protagonisti maschili vengono invece valutati per le proprie doti intellettuali, per il coraggio, la forza e l'autonomia. Insomma, dalla ricerca di Biemmi emerge un quadro di forte polarizzazione dei due generi e la proposta di una rappresentazione della realtà che non tiene conto della complessità, dei cambiamenti, delle trasformazioni avvenute nella società, riproducendo modelli immobili e a volte anacronistici dei ruoli sociali di donne e uomini. Inoltre, mentre nella rappresentazione del femminile appaiono anche modelli alternativi di bambine attive, coraggiose, determinate, quella maschile invece è rigida e fortemente stereotipata, insomma il cambiamento se c'è è a senso unico, afferma Biemmi, si assiste a qualche blando tentativo di rinnovare il modello femminile, in parte avvicinandolo a quello maschile, ma non avviene il processo inverso: il modello maschile rimane rigidamente ancorato alla sua immagine tradizionale. Questo perché, ipotizza l'autrice,

i ruoli attribuiti tradizionalmente agli uomini sono più prestigiosi e appaganti di quelli concessi alle donne e le caratteristiche considerate tipicamente maschili equivalgono spesso a qualità positive (forza, coraggio, determinazione, intraprendenza). Pare quindi che il modello maschile non abbia alcuna necessità di cambiare, anche se, si è spiegato che la definizione di ruoli sessuali rigidi e stereotipati è dannosa e limitante per entrambi i sessi, non solo per quello femminile.⁷⁶

⁷⁵ I. Biemmi, *I. Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier. 2017

⁷⁶ Biemmi, I., op.cit

Figura1



da *È Tempo di volare* – Giunti 2016 – classe prima

A titolo di esempio, l'immagine è riportata nel sussidiario dei linguaggi per la classe prima della scuola primaria. Ad uno sguardo superficiale, i messaggi stereotipati sui ruoli e comportamenti di genere contenuti nell'immagine, potrebbero sfuggire per due motivi: il primo perché i personaggi sono animali, perciò meno soggetti ad una connotazione di genere, l'altro perché è la rappresentazione di una scena che percepiamo come molto naturale. In realtà, sia i personaggi, i loro comportamenti e la descrizione che ne viene fatta nel riquadro in alto a sinistra, presentano una rappresentazione molto polarizzata e stereotipata di una famiglia tradizionale, nella quale la mamma con il grembiule sta apparecchiando la tavola e si sta prodigando per tutti, il papà è seduto sulla poltrona a leggere il suo giornale, un figlio maschio sta giocando a fare il pirata e corre per tutta la stanza, l'altro figlio maschio sulla soglia di casa che sta rientrando da chissà quale esperienza interessante fatta all'esterno e la figlia femmina seduta per terra che gioca tranquillamente con una bambola e un cavallino. Notiamo anche i colori con cui sono connotati maschi e femmine: rosa o colori chiari per le femmine, marrone o colori più scuri per i maschi; infine osserviamo la descrizione delle caratteristiche dei diversi componenti della famiglia: la sorellina è definita "sognatrice", la mamma è "dolcissima", il papà "paziente", gli altri fratelli non vengono definiti ma ci si aspetta che Teo, il protagonista, compirà molte avventure.

Un altro ambito che riveste una grande rilevanza tra le diverse tipologie di testo per l'infanzia sono le fiabe. Da quelle classiche a quelle più moderne, questi testi ripropongono in modo molto accentuato la figura femminile nel ruolo di principessa rinchiusa, spesso segregata, nello spazio domestico, che per le sue virtù di bontà, bellezza, sopportazione e disponibilità a servire gli altri sarà degna di una ricompensa finale, che coincide spesso con un matrimonio regale e la figura maschile nel ruolo del principe avventuriero, libero e salvatore. Inoltre, le figure femminili sono spesso rappresentate in conflitto tra loro per gelosie, invidie e rivalità come nelle fiabe classiche di *Cenerentola*, *Biancaneve*, e simili. Un altro esempio che si presta ad una lettura parallela sono le fiabe di *Pollicino* e *Cappuccetto Rosso*, laddove entrambi i protagonisti devono percorrere un viaggio insidioso all'interno del bosco, l'uno grazie alla sua intelligenza, agilità e astuzia riesce a ingannare l'orco e ritrovare la strada di casa, l'altra passiva portatrice di un dono altrui, viene fagocitata da un lupo e salvata da un cacciatore, necessariamente maschio. In *Pollicino* si esalta l'individualità del personaggio e la sua capacità di essere soggetto attivo che prende decisioni per sé, capace perciò di autodeterminarsi e misurarsi con l'esterno. In *Cappuccetto* viene evidenziata la passività assoluta del personaggio femminile, la quale non ha nemmeno scelto in prima persona di andare a trovare la nonna, perché sta ubbidendo ad un ordine materno, ma non solo, si caccia pure nei guai, per non aver seguito le raccomandazioni della mamma, allorquando devia dal cammino prestabilito e scioccamente riferisce al lupo la sua destinazione. Alla fine, perciò dovrà arrivare il cacciatore, un uomo come sempre, a salvarla da se stessa.⁷⁷ Scrive Elena Gianini Belotti:

Riteniamo le storie per bambini più innocue di quanto in realtà non siano. Invece, con questo mezzo, sono trasmessi i valori culturali della società in cui viviamo, cioè indicazioni precise di come si vive o si dovrebbe o si vorrebbe che si vivesse, di ciò che è bene e di ciò che è male, di ciò che è bello e di ciò che è brutto, di quello che è augurabile e di quello che non lo è. È attraverso la sua capacità di identificazione con i personaggi

⁷⁷ Cfr. O. Candelaresi (2017). *W(h)o-man. L'educazione dei giovani maschi. Riflessioni e sfide per un cambiamento*. Ventura edizioni, Senigallia

e la vicenda che quelli vivono che il bambino fa suoi questi valori, li interiorizza: la letteratura infantile, ben lungi dall'essere soltanto quello che noi vediamo, cioè un modo di intrattenere il bambino, è un potentissimo agente di trasmissione culturale dei valori cui tutti rispondiamo.⁷⁸

I bambini e le bambine, infatti, crescono confrontandosi e conformandosi ai modelli reali di donne e uomini che incontrano nella loro vita quotidiana e di questi modelli di genere dominanti trovano poi ulteriori conferme nel mondo delle fiabe, della letteratura dell'infanzia, dei libri di testo. Se non che, come afferma efficacemente Irene Biemmi,

gli stereotipi di genere costituiscono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie polarizzate: quella maschile e quella femminile. Tali categorie non sono poste su un piano di parità ma si strutturano invece in una relazione gerarchica che vede il polo maschile dominare il femminile, avendo da sempre il potere – culturale – di definirlo come sua alterità negativa. (...) I libri adottati nelle classi scolastiche hanno una ricaduta determinante sulla concezione che il bambino crea su se stesso e sul mondo circostante. In particolare, i libri della scuola elementare vengono presentati in un contesto autorevole e costituiscono il primo approccio dei bambini con una visione strutturata del mondo proposta da una istituzione esterna alla famiglia.⁷⁹

Per quanto riguarda le proposte editoriali in ottica interculturale nei sussidiari di lettura, troviamo molto spesso stralci di racconti che non si discostano molto dal presentare il consueto schema della bambina o del bambino nuovo, immigrato, che arriva in classe e che tutti gli altri studenti, che si presuppongono italiani, bianchi e autoctoni, devono accogliere con le migliori buone intenzioni, in un clima di curiosità generale; oppure le descrizioni di bambini o bambine, considerati diversi, per colore della pelle, lingua, cultura e perciò (s)oggetti interessanti da descrivere. O ancora la narrazione del bambino straniero, sempre rigorosamente maschio, al quale nessuno sa come approcciare perché non parla l'italiano e a scuola, perciò, non dimostra grandi capacità, ma quando in cortile lo fanno giocare a calcio, rivela le sue grandi doti e quindi a pieno titolo verrà inserito nella cerchia maschile (forse solo del calcio).

Figura 2



Nel testo sopra riportato, proposto in un sussidiario dei linguaggi per una classe seconda, è palese lo sguardo che oggettivizza e razzializza la bambina, l'altra diversa, non solo attraverso il giudizio sulle "buffe" treccine (sono buffe perché da femmina secondo uno sguardo maschile, o perché segno di usi e costumi diversi di acconciare i capelli?), ma soprattutto nel rilevare la sua nerezza, rispetto ad una presunta bianchezza di chi la guarda, accostandola al concetto di sporcizia. Questo va a rinforzare lo stereotipo di stampo coloniale ancora purtroppo vivo nella nostra cultura occidentale e in particolare italiana che ha da sempre associato il colore nero a qualcosa di sporco e di sudicio, investendo così la rappresentazione che abbiamo delle persone di pelle

⁷⁸ E. Gianini Belotti (1978). Sessismo nei libri per bambini, Edizioni Dalla parte delle bambine, Milano, p.8

⁷⁹ I. Biemmi (2017). op.cit, pp. 38-39-40

scura. La bambina inoltre non parla, ma fa una capriola, a rinforzare il nostro immaginario che da sempre considera gli africani agili e fisicamente prestanti (a fronte del bambino bianco che invece nell'imitarla cade tutto storto). Poi lei scappa, esattamente come farebbe un animaletto, quando il bambino allunga un dito per toccarla, con quella cautela di chi si trova di fronte a un "qualcosa" di ignoto, oscuro quasi un extraterrestre. Questa narrazione non solo è profondamente scorretta, per i motivi che abbiamo detto, ma anche infondata perché esula da dinamiche e comportamenti infantili. Considerando che le nostre classi sono sempre più luoghi multiculturali, nelle quali molti bambini e bambine, nati da genitori stranieri, sono italiani a tutti gli effetti, il permanere di queste rappresentazioni appare non solo anacronistico, ma testimonia che cultura, politica e istituzioni faticano ancora a prendere atto e ad incorporare una visione di società che includa le differenze come propri elementi costitutivi. Al contrario propone narrazioni che costruiscono una visione dell'alterità basata su stereotipi e pregiudizi. Ci troviamo di fronte a narrazioni tossiche perché provengono da una cultura dominante, andro-etnocentrica, che ha preteso da sempre di costruire la realtà dell'altro/a, partendo dal proprio punto di vista ritenuto neutro e universale. Ma, come afferma Michela Murgia, nessuna narrazione è neutra, non esistono narrazioni prive di conseguenze, nemmeno la più innocente delle fiabe lascia il mondo come lo ha trovato, ma soprattutto quando si è impossibilitati a rivelare da soli la propria verità è il mondo in cui viviamo a raccontarti l'unica strada che ci rende intelligibili agli altri. Solo che spesso quella strada conduce da un'altra parte.⁸⁰

Sviluppare dunque una consapevolezza e uno sguardo critico a cominciare soprattutto dall'analisi dei libri di testo per valutare contenuto e modalità di ciò che propongono, può e deve essere un buon punto di partenza, non solo per evitare che attraverso la trasmissione dei saperi non problematizzati si veicolino stereotipi e pregiudizi che contribuiscono a costruire e perpetuare disuguaglianze e discriminazioni, ma anche per avviare riflessioni e azioni che portino finalmente all'elaborazione di curricula scolastici che sappiano essere davvero percorsi e strumenti di emancipazione.

6.4 Un focus sull'educazione al genere

Vorrei soffermarmi sull'importanza dell'educazione al genere, grande assente nelle nostre scuole e nella formazione di insegnanti, genitori, educatori, nonostante di fatto sarebbe obbligatoria dal nido all'università, perché prevista da normative europee, prima fra tutte la Convenzione di Istanbul sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica del 2011, dalla Legge 107/2015 La Buona Scuola, dalle Linee Guida Miur contenute nel Piano Nazionale per il rispetto delle differenze del 2017, nonché dai principi della nostra Carta Costituzionale. Nella scuola, luogo privilegiato di interazioni e relazioni sociali complesse e plurali, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze creano e riproducono incessantemente il genere, mettendo in campo una sorta di "copione", una performance dell'identità, che li rende riconoscibili a se stessi e agli altri come maschi o come femmine. Nel corso delle relazioni essi/e si comportano e controllano il comportamento altrui, a partire da questi copioni di genere, senza deviare dalla norma rigidamente dicotomica del maschile e del femminile, che renderebbe poco chiaro e ambiguo il proprio posizionamento. Così un bambino che gioca con le bambole è visto con diffidenza e spesso deriso o una bambina che agisce un comportamento aggressivo è percepita fuori dalla norma rispetto all'immagine della "femminuccia" dotata di innate capacità di pacatezza e tranquillità. Comportamenti che spesso, anche inconsapevolmente, vengono sanzionati dagli adulti per ricondurli dentro i confini di genere. Possiamo dire così, con Judith Butler⁸¹, che il genere funziona proprio come una "cornice di intellegibilità", cioè ci fornisce delle indicazioni per comprendere l'identità dell'altro, è come un "regime disciplinare", cioè ci detta le regole su come debba essere quell'identità. Ma se il genere è qualcosa che si crea e si costruisce incessantemente nelle relazioni, lo si può anche dis-fare, suggerisce la filosofa, riscrivendolo questa volta in una pluralità di copioni, superando la rigida separazione tra femminile e maschile, aprendo a molteplici e plurali possibilità con cui un individuo può essere libero di esprimersi e fare esperienze del fatto che possono esserci tanti modi di essere maschi e femmine in questo mondo. L'operazione da compiere, pertanto è, come ha affermato nel 1973 Elena Gianini Belotti nel suo ormai classico e ancora attuale saggio *Dalla parte delle bambine*

restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui appartiene.⁸²

⁸⁰ M. Murgia. Ave Mary. Milano: Einaudi 2012

⁸¹ Butler, J., (1990). Gender Trouble. Feminism and the Subversion of identity, Routledge, London 1990 e (2004), Undoing Gender, Routledge, New York

⁸² Gianini Belotti, E., (2013). Dalla parte delle bambine, Feltrinelli, Milano

Educare al genere, perciò, significa accompagnare bambini e bambine alla scoperta di sé, alla consapevolezza e al rispetto delle differenze individuali in un mondo dove esse/i stessi sperimentano quotidianamente la complessità e la pluralità culturale, sociale e relazionale, per imparare ad andare oltre quei rigidi confini segnati dai significati simbolici spesso costruiti proprio a partire dai nostri corpi (genere, colore della pelle, orientamento sessuale, disabilità) ed allenare uno sguardo aperto su di sé, sull'altro/a e sul modo che, se da una parte riconosce e valorizza le differenze, dall'altro è capace di vedere anche le somiglianze e tutto ciò che ci avvicina. La dimensione del desiderio, per esempio, è ciò che accomuna e ci rende uguali, allorquando il genere (ma possiamo includere anche il colore della pelle o la disabilità) venga esperito non come un destino scritto sui corpi, bensì, come affermano Gamberi, Maio, Selmi, la possibilità per ciascuno/a

di aprire nuove strade, nuovi orizzonti, per i quali il proprio progetto di vita non sia stretto nella dimensione normativa della maschilità e della femminilità, ma diventi un'occasione di esplorazione e di sperimentazione di sé. Educare al genere, dunque, non per costruire il proprio destino, ma per esplorare i propri desideri e la propria vocazione, che divengono e creano realtà per tutta la vita.⁸³

L'educazione di genere, pertanto, è una pratica per educare all'identità come desiderio e non come destino per diventare uomini e donne come si desidera e non come la società si aspetta. Per fare ciò occorre prestare attenzione agli stereotipi in qualsiasi forma e luogo appaiano, anche e soprattutto in noi stessi/e, riconoscendo il carattere sessuato della relazione tra educatore e discente, fornire ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze modelli e immaginari sulla maschilità e femminilità diversificati, aprendo quindi a spazi di libertà soggettiva, perché, come scrive Selmi:

a fronte della produzione culturale di massa, delle pubblicità o dell'editoria mainstream, chi fa educazione ha l'opportunità (e forse anche l'obbligo morale) di fornire modelli alternativi, di riscrivere i finali delle favole, di inventare nuovi personaggi e modalità inedite di interazione, di supportare il percorso di scoperta del sé anche quando in contrasto con le aspettative sociali di genere (...) insegnando che elementi maschili e femminili possono coesistere nella medesima identità e, soprattutto, che questo non rende meno legittima la nostra esperienza del mondo.⁸⁴

6.5 De-costruire gli stereotipi, per un *sapere trasformativo*. Alcune piste educativo/didattiche per la scuola primaria in un'ottica interculturale, di genere e intersezionale

Per promuovere nella scuola una cultura attenta al riconoscimento, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze, in grado di prevenire e contrastare ogni forma di discriminazioni e di violenze, che fornisca competenze al vivere e con-vivere in modo pacifico con gli/le altri/e e in armonia con l'ambiente, è necessario e urgente superare una visione del sapere ancora fortemente andro-etno-centrica.

Perché è importante includere nella riflessione sul razzismo anche la dimensione del genere in un'ottica intersezionale, quando si procede a rivisitare i contenuti dei saperi veicolati nei libri di testo e nei *curricula* scolastici? Il genere, quale categoria analitico-interpretativa, costituisce una premessa indispensabile per elaborare un "sapere trasformativo". Come scrivono Gamberi, Maio, Selmi, con "sapere trasformativo" intendiamo che la lettura di genere delle discipline deve saper arrivare al fondamento stesso del pensiero occidentale smascherando come esso sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei molteplici modi del conoscere: la struttura gerarchica delle differenze - prima fra tutte quella maschile vs femminile e quella mente vs corpo - rappresenta infatti un aspetto connaturato all'elaborazione stessa del *logos* (l'ordine del discorso) e del funzionamento dicotomico del pensiero e della scienza occidentale. Un sapere trasformativo, in primo luogo, deve fare riflettere e porre in questione il soggetto della conoscenza, o meglio i soggetti della conoscenza: non un soggetto neutro (quindi storicamente maschile) che interpreta il mondo da una posizione imparziale e universale, ma una pluralità di soggetti parziali e situati che producono conoscenze (al plurale) altrettanto parziali, ma proprio per questo ricche e molteplici.⁸⁵

Forniamo alcuni spunti per poter sviluppare percorsi educativi e didattici nelle diverse classi della scuola primaria, senza pretesa di esaustività, sia all'interno di percorsi disciplinari sia come laboratori trasversali per

⁸³ Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G., (a cura di), (2015), op.cit., pp. 22-23

⁸⁴ Selmi, G., (2014). Fare e disfare il genere in educazione: spunti teorici e buone prassi operative, in Venera, A.M., (a cura di), (2014). Genere, educazione e processi formativi, Edizioni Junior, Parma, pp. 189-190

⁸⁵ Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi G., (2015). (a cura di), op.cit., pp. 24

educare uno sguardo attento alla percezione delle differenze e alla ricerca delle somiglianze, allenando uno spirito critico e una mente aperta a vedere la realtà sociale come plurima.

6.6 L'importanza di una metodologia didattica attiva e partecipativa.

Per coltivare la differenza non basta solo sapere cosa fare, ma anche come farlo, curare, cioè, quel curriculum implicito che prevede una serie di elementi: la costruzione di un *setting* d'aula che faciliti e favorisca lo scambio comunicativo e relazionale tra bambini; l'uso di un *linguaggio* il più possibile inclusivo, attento anche alle differenze di genere; l'utilizzo di *metodologie "immersive"*, grazie alle quali bambini e bambine possano mettersi in gioco partendo da sé con corpo, mente e parole; il *clima di classe* favorito dalla postura e dallo stile relazionale del/della docente che promuove fiducia e empatia, facilita le interazioni e la libertà di espressione degli/delle alunni/e attraverso una comunicazione non giudicante, aperta all'ascolto attivo, capace di porre domande generative di idee e di riflessioni attraverso il colloquio clinico e maieutico, andando alla ricerca dei *come* più che dei *perché*, come suggeriscono Andreani e Vincenzi:

il chiedersi il "come" spezza infatti l'idea di trovare la causa di un evento o di un fenomeno "costringendo" a esaminare i molti aspetti di un mutamento: invece di ricostruire la relazione causa-effetto tra variabili, l'attenzione si focalizza sull'analisi del processo, facendone emergere anche quella diacronia che supera il qui ed ora, per poter analizzarne l'evoluzione storica.⁸⁶

Per fare un esempio, che espliciti questa postura metodologica utile nel confronto in classe, per aprire ad una pluralità di questioni e cogliere la complessità delle interrelazioni tra diverse variabili, pensiamo a quanto potrebbe essere differente chiedere ai bambini e alle bambine, riprendendo l'episodio scolastico sopra riportato, "come" accade che la bambina è stata cacciata dal gruppo dei maschi che giocava a calcio, rispetto al "perché", dal quale emergerebbero possibili cause e a volte presumibilmente anche colpe (e i bambini sono molto attenti e abili a rifuggire situazioni colpevolizzanti). Invece chiedere "come" accade, pone l'accento sui processi, sulle dinamiche, su diversi elementi di contesto, posture soggettive e collettive, modalità comunicative e relazionali, credenze e stereotipi. L'esplicitazione delle diverse variabili in gioco porta a cogliere la complessità della realtà sociale e abitua i bambini e le bambine ad uno sguardo critico e plurale, capace di decentrarsi e di cogliere punti di vista diversi e a riflettere inoltre, ampliando l'orizzonte, su processi storici e sociali che producono, riproducono e agiscono sui quei meccanismi di interazioni e relazioni che costruiscono i diversi fenomeni sociali.

Tra le metodologie "immersive" e attive, senza dubbio quelle che permettono il mettersi in gioco a partire a sé e in relazione con gli altri, sono le pratiche del *Cooperative Learning* e del *Peer to Peer*, la didattica laboratoriale; tra gli strumenti certamente il *circle time*, il *brainstorming*, il *role play*, le simulazioni, le narrazioni.

6.6.1 Spunti di percorsi educativi e didattici

- Re-inventiamo le fiabe

Un percorso molto gradito e coinvolgente da proporre in classe ed efficace per la decostruzione degli stereotipi e per il lavoro di ricerca degli impliciti culturali, di cui abbiamo parlato sopra, è la riscrittura in chiave interculturale e di genere di fiabe o testi della nostra tradizione conosciuti da bambini e bambine.

A partire dalla seconda, ma soprattutto nella classe terza, è previsto l'approccio alla conoscenza delle strutture testuali della fiaba, perciò vengono proposte ai bambini e alle bambine la lettura e la comprensione di fiabe classiche, di solito della tradizione occidentale.

La tecnica della riscrittura permette di generare nuove e differenti narrazioni cambiando i punti di vista, stravolgendo i ruoli e le caratteristiche ai personaggi, inventando finali a sorpresa, utilizzando, insomma, tutti gli ingredienti che magistralmente Gianni Rodari ci ha suggerito nella sua *Grammatica della Fantasia*: noi siamo in grado di "trattare" le fiabe classiche in una intera serie di giochi fantastici.⁸⁷ Le fiabe, come già si accennava sopra, propongono in modo molto netto, situazioni, ruoli, caratteristiche, aspirazioni dei personaggi polarizzate in modelli di femminilità e maschilità molto rigidi, separati e soprattutto ripetitivi. Lo scopo è svelare questi modelli sempre uguali e scompigliare le carte in gioco.

⁸⁶ Andreani, M., Vincenti, A., (2011). *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Milano: Unicopli, p. 180

⁸⁷ Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*, Torino: Einaudi

Per introdurre il laboratorio di decostruzione e ricostruzione creativa è bene partire dalla conoscenza diretta dei bambini, chiedendo loro quali fiabe conoscono. Poi a partire da quelle da loro più conosciute, che solitamente sono le classiche *Cenerentola*, *Biancaneve*, *La Bella Addormentata*, *Cappuccetto Rosso*, *Pollicino*, *Hansel e Gretel*, chiedendo loro di dire se trovano somiglianze e perciò raggrupparle in un cartellone a seconda degli elementi in comune. Molto probabilmente i bambini e le bambine si accorgeranno che gli elementi in comune sono il lieto fine, che spesso è rappresentato dal matrimonio tra il principe e la principessa oppure il ritorno a casa dopo una terribile avventura, il fatto che ci sono dei personaggi o degli oggetti magici, che ci sono dei personaggi buoni e dei personaggi cattivi. A questo punto ci si sofferma sulle caratteristiche e le descrizioni dei personaggi maschili e femminili, mettendo in evidenza il rapporto tra passività e azione/autodeterminazione e gli aggettivi con cui vengono descritti in modo differente i personaggi maschili e femminili. Si potrebbero confrontare, per esempio, due fiabe molto simili rispetto alla trama, come *Cappuccetto* e *Pollicino* o anche meglio *Pierino e il lupo*, nelle quali queste caratteristiche emergono vistosamente rispetto alla passività del personaggio femminile di *Cappuccetto* e l'autodeterminazione e l'azione degli altri due personaggi maschili. Emergerà che un quadro che presenta molto spesso le femmine come deboli e i maschi come forti. Perciò chiederemo ai bambini e alle bambine se si riconoscono in questa descrizione, avviando una discussione sulla percezione che hanno di sé rispetto al proprio genere e in relazione con l'altro. Il confronto può essere ampliato con la visione del video *Ma il cielo è sempre più blu* di Alessandra Ghimenti⁸⁸, una serie di interviste a bambini e bambine di alcune classi di scuola primaria che vengono intervistati e si confrontano proprio su questi temi a partire anche da storie lette. A questo punto possiamo introdurre la possibilità che le cose narrate possano cambiare e che ciò possa dipendere da noi. Lo facciamo utilizzando l'effetto sorpresa: cominciamo a raccontare la nota fiaba della Bella Addormentata, fino a quando il principe arriva al castello, giunto nella stanza da letto della principessa, è pronto a salvarla dandole il bacio del risveglio, ma...

Figura 3



A questo punto si scatena la fantasia perché chiederemo ai bambini e alle bambine cosa ha deciso di fare e dove sarà andata la principessa e cosa farà invece il principe. A coppie o in gruppo possono scrivere un finale diverso. Questo percorso che può essere fatto in tanti altri modi serve per far capire ai bambini e alle bambine che si può modificare la realtà e che si può decidere di essere in modi diversi da quello che ci viene spesso proposto in modo rigido rispondente alle aspettative sociali di genere. Molti autori ed autrici si sono sbizzarriti a riscrivere le fiabe decostruendo gli stereotipi che investono il femminile, ma anche il maschile, ingabbiato nel ruolo sociale, che faticoso e pesante, dell'eroe coraggioso e salvatore sempre pronto a correre rischi e buttarsi in pericolose avventure. Possiamo proporre perciò alcune letture tratte da *La congiura dei Cappuccetti* di Stefano Bordiglioni (Einaudi), *Cappuccetto Rosso Susi* di Guido Quarzo (edizioni Anicia), *Belle, astute e coraggiose. Otto storie di eroine* di Veronique Beerli (Einaudi), *Storie di draghi* di Ruth Manning-Sanders (Nuove Edizioni Romane), *Versi perversi* di Roald Dahl (Salani), per citarne alcune.

⁸⁸ Le interviste divise in capitoli sono disponibili su Youtube al sito www.mailcieloesemperepublu.wordpress.com

Dalla riflessione sul genere a partire dalle fiabe della tradizione occidentale, si può coinvolgere la classe in una ricerca di somiglianze e differenze con fiabe di diverse tradizioni culturali. Si scoprirà, per esempio, che il personaggio di Cenerentola è presente in molte altre narrazioni popolari, che la fiaba è un tipo di racconto che accompagna ed è presente in tutte le comunità umane del mondo. Proponiamo agli stessi bambini e bambine che provengono da altri Paesi di presentarne alcune e lavoriamo sulle caratteristiche attribuite ai personaggi, sui loro ruoli sociali in base anche al genere, al fine di poter vedere il mondo attraverso diverse lenti e punti di vista.

6.6.2 Il mito di Atalanta (ri-visitato da Gianni Rodari ⁸⁹)

Un percorso e una lettura interessante, che offre molti spunti, per i bambini e le bambine delle classi quarte e quinte, che si apprestano allo studio del mondo della mitologia greco-romana sia attraverso la lettura dei testi dei miti sia attraverso lo studio delle civiltà antiche, è il mito di *Atalanta* proposto dalla penna di Gianni Rodari. Un racconto poco conosciuto dell'autore, scrittore che abilmente e con grande umorismo ha dissacrato i luoghi comuni e smascherato le norme di un certo perbenismo borghese degli anni Sessanta-Settanta, che presenta una figura femminile, tutt'altro che remissiva e decorativa, come d'altronde tutte le altre bambine proposte nelle sue favole⁹⁰, è Atalanta. Di questo personaggio mette in risalto, le abilità fisiche, il coraggio, l'indipendenza, l'intraprendenza, la libertà, l'aspetto fisico, fuori dallo schema della bellezza della bambolina ingenua e seduttiva di certa letteratura infantile. Molto interessante, nella proposta di Rodari, è la relazione che Atalanta intrattiene con le figure maschili che incontra nel suo percorso e il suo rapporto con il matrimonio: ci sono uomini che la svalutano e la disprezzano in quanto donna e tentano di ricacciarla nei ruoli assegnati tradizionalmente alle donne, riposizionando i due generi su livelli di disuguaglianza, ma ci sono altri personaggi maschili con cui la ragazza sviluppa invece un'autentica e intensa amicizia alla pari, molti che la vogliono in sposa come un oggetto per sé, ma sarà lei che sceglierà il compagno di vita. Questo può offrire un utile e opportuno spunto di riflessione ai bambini e alle bambine sulle loro amicizie, sui loro giochi comuni o differenti, sulla possibilità per maschi e femmine di essere amici. Partendo dai loro vissuti, si scopriranno diversi ma aiutandoli ad andare oltre i generi che li chiudono spesso in spazi separati e distanti, scopriranno tanti elementi che possono condividere. Nella lettura dei miti, si può far notare la polarizzazione di genere e la struttura gerarchica con il maschile dominante e le figure femminili delle dee poste in subordine, rispetto alle divinità maschili nella mitologia greco-romana e confrontarli con alcuni miti cosmogonici di altre civiltà e tradizioni culturali nei quali invece la figura creatrice è la dea madre e spesso la creazione del mondo e della vita viene dalla cooperazione dei due elementi del femminile e del maschile, come per esempio nella tradizione cinese dello Ying e dello Yang.

6.6.3 Le narrazioni: ...con i miei occhi (laboratorio di lettura e scrittura)

Dagli anni Novanta autori e autrici si sono cimentati sulla pratica della "riscrittura" di classici della letteratura occidentale, rivisti e narrati dal punto di vista degli "invisibili", cioè di tutti quei soggetti che la narrazione colonialista ha silenziato e marginalizzato: uomini "altri", subalterni e inferiorizzati: pensiamo al personaggio dello schiavo Venerdì del famosissimo Robinson Crusoe⁹¹. In particolare, la letteratura italiana di immigrazione femminile è stata quella che maggiormente ha contribuito a sviluppare una preziosa riflessione sulle ragioni e sulle conseguenze della rimozione del nostro passato coloniale nella costruzione del sessismo e del razzismo nelle rappresentazioni e negli immaginari degli italiani. In particolare, alcune scrittrici italo-africane narrano dal punto di vista di chi ha subito la dominazione e la violenza coloniale e, trovandosi al confine tra una cultura e l'altra, aprono alla questione sulle identità plurime e soggettività ibride. Interessante può essere avviare un laboratorio di lettura in classe seconda e terza con il racconto *La pianta magica* di Erminia Dell'Oro, scrittrice italo-eritrea, in classe quarta e quinta con il racconto, *Prestami le ali*, di Igiaba Scego, scrittrice italo-somala. Entrambi i racconti, in modi diversi, narrano il vissuto di chi si trova a vivere in contesti diversi dal proprio, non per libera scelta ma per la volontà di qualcun altro che ha il potere di decidere sulle sorti di molti, la condizione di schiavitù e di minoreità, il desiderio di riconoscimento e di libertà.

⁸⁹ Rodari, G., (2010). *Atalanta*, Torino: Einaudi.

⁹⁰ Cfr. Camarda, M., (2018). Una "savia bambina". Gianni Rodari e i modelli femminili, Cagli: Settenove.

⁹¹ John M. Coetzee, scrittore sud-africano e premio Nobel per la Letteratura nel 2003, nel suo romanzo *Foe*, recupera la storia negata dello schiavo Venerdì grazie alla protagonista, che, proprio in quanto donna, si pone delle domande su cosa gli è accaduto, sul perché è muto, qual è il suo passato, chi gli ha mozzato la lingua e perché; da ciò ne emerge di conseguenza la rappresentazione di un Crusoe oppressore, crudele e indifferente alle sorti del suo servo. Vedi Coetzee J.M., *Foe*, Einaudi, Torino, 2005

Con la strategia dell'ICW (Impression, Connection, Wondering) del metodo laboratoriale *Writing and Reading Whorkshop*⁹², gli/le alunni/e si immergono nel testo soffermandosi sulle impressioni, sulle domande, sui dubbi, sulle ipotesi in relazione al contesto del racconto e a se stessi in relazione al testo e ai personaggi; fanno connessioni e collegamenti con il mondo reale, con le proprie esperienze, con la propria vita. I bambini e le bambine sono invitati ad interrogare i personaggi e le scrittrici, a pensare alle loro possibili risposte, a creare scenari alternativi, a dare voce a personaggi secondari. È un tipo di laboratorio che promuove esperienze molto significative di decentramento cognitivo-emotivo e di relazione empatica, grazie all'immersione nelle storie raccontate e al lavoro a partire da sé.

6.6.4 Che "genere" di sogno!

Questa proposta, che può essere adatta dalla terza classe in su, è sulla scia della ricerca svolta da Paola Tabet⁹³ in duecento classi di scuole elementari a fine degli anni Novanta, nella quale l'antropologa chiese ai bambini e alle bambine di scrivere un testo intitolato "Se i miei genitori fossero neri...". Lo scopo della ricerca, che aveva un valore qualitativo e non quantitativo, era di osservare, comprendere e far emergere il dispositivo del discorso razzista annidato nei pensieri dei bambini. Questa idea può essere trasferita anche ad una riflessione sul genere, proponendo ad alunni e alunne di scrivere un testo dal titolo "Ho sognato di essere un maschio/ una femmina, e...", Con questo input bambini e bambine possono immaginare di cambiare identità, calandosi nei panni dell'altro genere. Lo scopo è quello di far emergere tutti quegli elementi impliciti che hanno interiorizzato rispetto alla propria e altrui appartenenza di genere, gli stereotipi, le eventuali disuguaglianze in termini di ciò che è concesso fare o non fare rispetto all'appartenenza di genere e soprattutto quali vantaggi e quali svantaggi sono legati all'appartenere a un genere o l'altro. Lì si può stimolare con domande del tipo

- Racconta una giornata nei panni di un maschio/una femmina e immagina cosa faresti? (Attività, giochi, sport, amicizie)
- Cosa ti direbbero gli adulti? (genitori, insegnanti)
- Cosa potresti fare e cosa no?
- Come potresti vestirti?
- Quali vantaggi avresti ad essere un maschio/una femmina e quali invece gli svantaggi?
- Come ti sei sentito/a nei panni dell'altro genere?

I bambini e le bambine possono poi confrontarsi in piccoli gruppi su quanto hanno scritto e appuntare su un cartellone ciò che è emerso in termini di vantaggi e svantaggi, cosa si può fare e cosa no. Infine, si condivide con tutta la classe il lavoro dei gruppi e l'insegnante sviluppa una ulteriore riflessione chiedendo se le bambine si riconoscono in ciò che i maschi hanno detto mettendosi nei loro panni e viceversa e poi far esprimere ognuno/a di loro chiedendo come si sono sentiti nei panni dell'altro/a, se è stato piacevole o spiacevole, quali differenze hanno percepito e quali tratti comuni e se hanno percepito delle disuguaglianze. A questo punto si può avviare un percorso di problematizzazione su come si costruisce il genere, partendo dalla loro esperienza attraverso l'osservazione dei loro giochi, oggetti, vestiti, sport, programmi televisivi ecc..., come nel laboratorio che segue.

6.6.5 Rosa, azzurro, arcobaleno (giochi, pubblicità, media)

Un laboratorio a partire dalla classe prima per esplorare come si costruisce il genere, attraverso i giochi, i colori, gli oggetti scolastici, le attività, la pubblicità e i cartoni animati per l'infanzia che i bambini e le bambine conoscono. Si potrebbe iniziare chiedendo a un bambino e a una bambina di sdraiarsi su un grande foglio ciascuno, dove verranno tracciate le sagome del loro corpo, che poi appenderemo alla parete, chiedendo alla classe se dalla sagoma dei corpi si può capire qual è quella del maschio e quella della femmina. Dalla sagoma ovviamente non si può comprendere, perciò chiederemo se c'è nel nostro corpo qualcosa che ci differenzia: i bambini e le bambine non avranno alcuna difficoltà a riconoscere che è il sesso con cui nasciamo. Possiamo disegnare i due organi genitali sulle due sagome, poi però facciamo indossare alle due sagome un costumino, disegnandolo uguale per entrambi e chiediamo nuovamente alla classe come facciamo ora a riconoscere qual è il maschio e qual è la femmina. A questo punto i bambini e le bambine cominceranno a costruire il genere: qualcuno dirà di colorare i due costumi in modo diverso, azzurro per il maschio e rosa per la femmina. Qualcun altro/a suggerirà di disegnare i capelli lunghi alla femmina, corti al maschio e così via. Importante in questa

⁹² Sul metodo WRW si può consultare il sito www.italianwritingteachers.it e Italian Writing Teachers, (a cura di), Un anno di lettura a scuola.

⁹³ Tabet, P., (1997). *La pelle giusta*, Torino: Einaudi.

fase è far riflettere i bambini e le bambine avviando discussioni con domande stimolo del tipo: chi ha deciso che il rosa è da femmine e l'azzurro è da maschio o la lunghezza dei capelli? È sempre stato così? In tutto il mondo è così? A questo punto si mostra o si esorta la classe a ricercare immagini di usi e costumi nella nostra tradizione passata e di altri popoli. Di esempi ce ne sono tantissimi.

Il percorso procede chiedendo ai bambini di scrivere su bigliettini rosa e azzurro quali sono gli sport per maschi e quelli per le femmine, così per i giochi, per i colori, fornendo loro anche un terzo tipo di bigliettini, con colore “neutro” (giallo o verde) nel quale indicheranno invece quali sono le attività, i giochi, gli sport, i colori adatti ad entrambi i sessi senza distinzione. I biglietti compilati andranno incollati sulle rispettive sagome, delimitando tra le due uno spazio di intersezione dove andranno i biglietti “neutri”, cioè tutti quelli sui quali la classe avrà individuato gli elementi in comune senza connotazione di genere. A questo punto si può far riflettere sul fatto che continuamente facciamo e disfiamo il genere, proprio come a teatro o a carnevale quando mettiamo e togliamo costumi diversi e, a seconda del costume che indossiamo, interpretiamo ruoli diversi. Infatti, possiamo osservare con loro che quando i bambini giocano a calcio e le bambine con le bambole indossano l'abito da maschi e da femmine, quando giocano invece a nascondino la diversità di genere non è più determinante, diventano un gruppo di persone che gioca e si diverte. Questo vale in tante altre situazioni della vita quotidiana.

Si può procedere poi con una vera e propria ricerca da parte dei bambini e delle bambine sulle immagini delle pubblicità dei giochi, sia attraverso la visione di spot pubblicitari, sia chiedendo loro di portare da casa delle immagini tratte dai cataloghi e dalle riviste pubblicitarie. Le immagini verranno messe su cartellone per avviare una conversazione su che cosa ci dice la pubblicità rispetto a ciò che si addice o non si addice ad un maschio e ad una femmina, cosa vengono esortati a fare e ad essere, anche rispetto alle loro aspirazioni future. Quali modelli emergono? In questa fase è utile mostrare loro che le immagini pubblicitarie dei giochi per l'infanzia non sono tutte uguali nei diversi paesi del mondo. Per esempio, in Italia le immagini pubblicitarie mirano ad una polarizzazione e “genderizzazione” molto evidente delle proposte di giochi, che non hanno riscontro nella pubblicità di altri paesi europei. Facciamo osservare i colori delle immagini, le espressioni, le posture, le parole scelte, le azioni che si mettono in atto con quel tipo di gioco.

Figura 4



Esempi tratti da pubblicità italiana di giochi per l'infanzia

Figura 5



Esempi tratti da pubblicità di altri paesi europei di giochi per l'infanzia

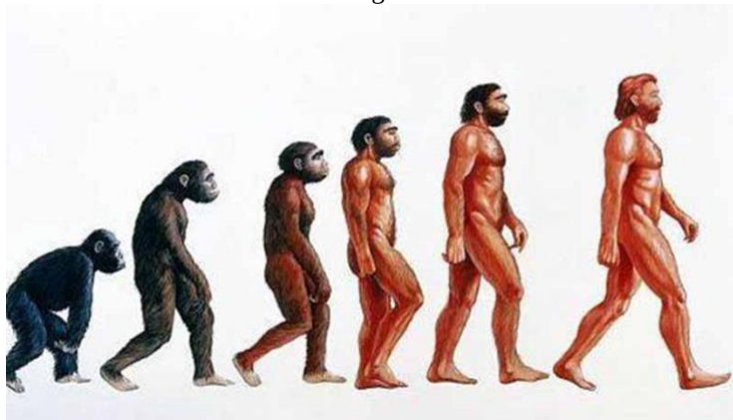
Chiediamo alla classe, poi, che cosa accadrebbe se “sconfinassimo” da questi confini così netti? Stimoliamo la riflessione divertendoci a scambiare le posizioni: cosa accadrebbe se un maschio giocasse con il bambolotto e una femmina con il laboratorio del meccanico?

Chiediamo loro di raccontare individualmente episodi che hanno vissuto o di cui sono stati partecipi. Poi si condividono le loro riflessioni. Emergerà, dai loro racconti, il fatto che è forse più accetta o meno pesantemente sanzionata, la bambina che sconfina nello spazio maschile piuttosto che viceversa. Da qui si sviluppa la riflessione sullo stereotipo della presunta inferiorità femminile e della svalutazione sociale di tutto ciò che è considerato femminile, quindi anche quei maschi “femminilizzati”. Il nostro compito è quello di far emergere e portare alla consapevolezza che tutto ciò è una costruzione culturale che noi impariamo fin dalla nascita e che molto spesso non ci permette la libertà di esprimerci per quello che in realtà siamo: individui differenti con desideri, sogni, vocazioni, aspirazioni, inclinazioni, al di là dei confini imposti dal genere.

6.6.6 A scuola di parità e differenze (percorso di geo-storia-ed.civica-cittadinanza)

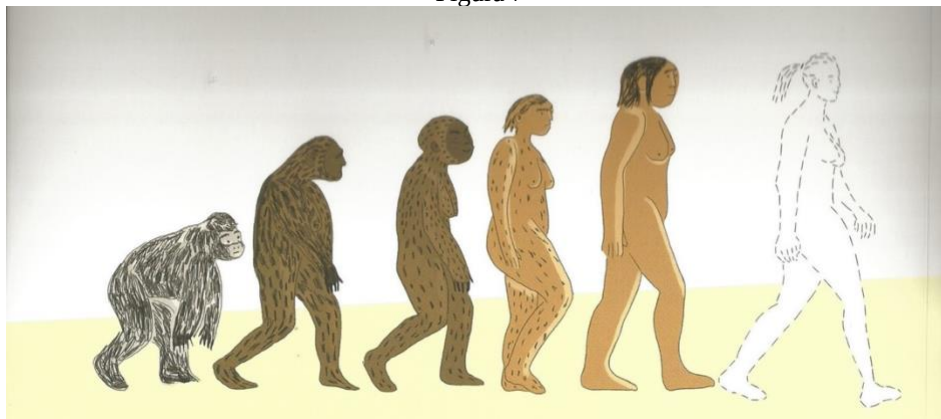
Un altro percorso che è opportuno promuovere nell'ambito delle così dette discipline antropologiche e cioè la storia e la geografia, è primariamente la lettura critica dei libri di testo che propongono la storia dell'umanità, la sua evoluzione e il suo progresso, oscurando la presenza delle donne e considerando marginale, se non inesistente, il loro contributo nel lungo cammino dalle origini della nostra specie, tanto che la storia è la storia dell'Uomo, delle sue scoperte e delle sue conquiste; la donna è relegata ad uno stato di natura e ad un ruolo sociale immobile e immutabile destinato alla cura dei figli e della casa. Il progresso è nelle mani degli uomini che inventano, scoprono ed elaborano via via tecniche e tecnologie sempre più avanzate e perfezionate, costruiscono governi, impongono leggi e fanno guerre, conquiste e stermini di altri popoli. Le immagini dell'evoluzione della specie umana in tutti i testi si mostrano ai bambini e alle bambine così:

Figura 6



Questa narrazione storica, però, non sfugge allo sguardo attento di qualche bambino o bambina che quasi inevitabilmente pone la faticosa domanda: “*Maestra, ma le donne quella volta non c’erano?*”. Se ci soffermassimo a riflettere maggiormente evitando di dare per scontato quanto proposto dai libri di testo, noteremmo la paradossale esclusione delle donne nella narrazione storica, se pensiamo che è solo grazie alla capacità di generare e all’incessante lavoro di cura e riproduzione della vita che la nostra specie si è potuta evolvere. Anzi, è ormai assodato che proprio a vantaggio del benessere delle comunità, alla ricerca del sostentamento dei bisogni primari di cibo e di cura che proprio le donne hanno sviluppato sapienza e competenze nella conoscenza dell’ambiente, nell’utilizzo di piante, nella lavorazione, produzione di utensili, sviluppando tecniche e tecnologie, agli albori delle prime comunità umane organizzate in società mutuali dove le disuguaglianze di genere e di condizione sociale non erano ancora presenti.⁹⁴

Figura 7



(da *Storie nella Storia, Preistoria*, editrice Settenove)

Partendo dalla questa narrazione si possono avviare dei veri e propri gruppi di ricerca che vadano oltre i contenuti dei testi scolastici in una direzione sia diacronica che sincronica, aprendo piste rispetto alla ricerca di fonti e materiali sui ruoli sociali e la condizione delle donne nelle diverse epoche storiche, ma anche attualmente nei diversi contesti geografici. Uno strumento molto utile può essere *L’atlante delle donne*⁹⁵, che

⁹⁴ Sul tema relativo allo sviluppo delle prime civiltà e ad una provenienza originaria che fa derivare la nostra specie da forme di organizzazione sociale di tipo mutuale, in cui donne e uomini collaboravano per il benessere della comunità, piuttosto che da una organizzazione di tipo dominatore e gerarchica, basata sulle disuguaglianze, si veda Eisler, R., (2011). *Il calice e la spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi*, Forum, Editrice Universitaria Udinese e Gimbutas, M., (2008). *Il linguaggio delle Dea*, Venexia, Roma. Inoltre, molto interessante è il progetto editoriale della casa editrice Settenove con la collana *Storie nella Storia* curato da SIS (Società Italiana delle Storiche), che si propone l’obiettivo di narrare la storia in modo nuovo partendo da un punto di vista diverso, capace di intrecciare le vicende di donne e uomini, di valorizzare le relazioni e le differenze e il contributo di entrambi i generi nel percorso evolutivo dell’umanità.

⁹⁵ Seager, J., (2020). *L’atlante delle donne*, Add Editore, Torino

propone un'accurata analisi di come vivono oggi le donne nel mondo. A questo punto si può introdurre la conoscenza dei principi della nostra Carta Costituzionale, soffermandoci in particolare sull'art 3, riflettendo sul fatto che la parità di genere ancora è la meta di un percorso che la nostra società sta faticosamente svolgendo, perché nella realtà le disuguaglianze tra uomini e donne sono ancora molte. Con l'ausilio di alcuni testi, che l'editoria per ragazzi ampiamente oggi mette a disposizione su questi temi, molto chiari e anche divertenti, si possono ripercorrere le tappe della conquista di molti diritti che oggi diamo per scontati, ma che in passato erano preclusi alle donne e riflettere sulle disuguaglianze ancora in atto nella nostra società.⁹⁶ Il percorso può concludersi, poi, con lo sguardo antropologico sulle differenze nel mondo (come lo propone ad esempio l'antropologo Marco Aime⁹⁷), che oltrepassano i confini del genere, del colore della pelle, delle provenienze, ci mostra come tanti popoli che abitano il nostro meraviglioso pianeta hanno concezioni differenti dello spazio, del tempo, dell'economia, della famiglia, del corpo e anche dei ruoli di genere, che meritano rispetto e pari dignità perché ognuno, con le proprie specificità, contribuisce a costruire la grande comunità umana.⁹⁸

Bibliografia

- Aime, M., (2009). Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo, Einaudi, Torino
- Andreani, M., Vincenti, A., (2011). Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale, Unicopli, Milano
- Bateson, G., (1977). Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano
- Bell Hocks, (1998). Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale, Feltrinelli, Milano
- Bell Hocks, (2020). Insegnare a trasgredire, Meltemi, Milano
- Biemmi I., (2009). Genere e processi formativi, Edizioni ETS, Pisa
- Biemmi, I., (2017). Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari, Rosenberg & Sellier, Torino
- Biemmi I, Leonelli S., (2016). Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative, Rosenberg & Sellier, Torino
- Bloom H., (2008). Il canone occidentale, Rizzoli, Milano
- Butler, J., (1990). Gender Trouble. Feminism and the Subversion of identity, Routledge, London 1990 e (2004), Undoing Gender, Routledge, New York
- Camarda, M., (2018). Una "savia bambina". Gianni Rodari e i modelli femminili, Settenove, Cagli
- Candelaresi, O., (2017). W(h)o-man. L'educazione dei giovani maschi. Riflessioni e sfide per un cambiamento. Ventura edizioni, Senigallia
- Connell, R., (2011). Questioni di genere, Il Mulino, Bologna
- Demetrio, D., Favaro, G., (2005). Didattica interculturale, Franco Angeli, Milano
- Eisler, R., (2011). Il calice e la spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi, Forum, Editrice Universitaria Udinese
- Freire, P., (1973). L'educazione come pratica della libertà, Mondadori, Milano
- Frisina A., (2020). Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia, Carocci, Roma
- Lippmann, W., (2004). L'opinione pubblica, Donzelli Editore, Roma
- Lorenzini S., Cardellini M., (2018). Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista, Franco Angeli, Milano
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G., (a cura di), (2015). Educare al genere, Carocci, Roma
- Gianini Belotti E., (2013). Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita, Feltrinelli, Milano
- Gianini Belotti, E., (1978). Sessismo nei libri per bambini, Edizioni Dalla parte delle bambine, Milano
- Murgia, M., (2012). Ave Mary, Einaudi, Milano
- Padoan I., Sangiuliano M., (2008), (a cura di), Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative, Rosenberg & Sellier, Torino

⁹⁶ Si possono utilizzare testi come: Louart, C., Paicheler, P., (2017) La parità, Giunti, Firenze. D'Elia, C., (2018). Nina e i diritti delle donne, Sinnos, Roma. Sarfatti, A., (2008). Quante donne. Le pari opportunità spiegate ai bambini, Mondadori, Milano

⁹⁷ Aime, M., (2009). Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo, Einaudi, Torino

⁹⁸ Molte risorse e progetti di educazione al genere e al rispetto delle differenze si possono trovare nei siti web www.impariascuola.it, www.educarealldifferenze.it, www.ilprogettoalice.wordpress.com

- Poletti, J.,(2017). Scrittori si diventa, Erickson, Trento
- Priulla, G., La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri, Settenove, Cagli
- Rodari, G., (1973) Grammatica della fantasia, Einaudi, Torino
- Rodari, G., (2010). Atalanta, Einaudi, Torino
- Rubin, G., (1975). The traffic in women: notes on the political economy of sex, in Reiter, R., (a cura di) Torward and anthropology of women, Monthly Review press, New York, 1975
- Sapegno, M.S., (2014) (a cura di). La differenza insegna, Carocci, Roma
- Seager, J., (2020). L'atlante delle donne, Add Editore, Torino
- Selmi, G., (2014). Fare e disfare il genere in educazione: spunti teorici e buone prassi operative, in Venera, A.M., (a cura di), (2014). Genere, educazione e processi formativi, Edizioni Junior, Parma
- Serafini, F, Serafini-Youngs, S., (2006). Around the reading Workshop in 180 Days, Heinemann
- Tabet, P., (1997). La pelle giusta, Einaudi, Torino

Capitolo 7

Il cielo non ha muri

Luisa Sartelli

Docente Scuola Secondaria di secondo grado

Introduzione

Il percorso che vi propongo è una rielaborazione di un progetto svolto con i miei alunni di classe quarta nell'anno scolastico 2018/2019. Il gruppo/classe, distribuito in maniera omogenea sia per genere che nazionalità, era composto da alunni italiani e di origine straniera (algerina, filippina, marocchina) appartenenti a religioni diverse o di famiglia atea e agnostica; era presente un alunno DA.

Alcune delle attività proposte sono state svolte nel primo quadrimestre durante le lezioni-laboratorio della durata di due ore, con cadenza settimanale.

1. Unità di apprendimento

Tempistica: primo quadrimestre, due ore settimanali

Ambiti disciplinari: Italiano, Cittadinanza e Costituzione, Arte

Destinatari: classi quarte scuola primaria

Spazi: aula e cortile

Materiali: Libro letto dall'insegnante (Il cielo non ha muri di Agustin Fernandez Paz, Edizioni PIEMME Il Battello a vapore), quaderno, cartoncini colorati, fogli A4, colla, forbice, cartelloni murali, LIM e immagini prese dalla rete per la visione delle opere di Banksy.

1.1 Finalità:

- Far riflettere sui comportamenti al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco.
- Far sperimentare situazioni di studio e di vita dove sviluppare atteggiamenti positivi ed imparare a collaborare con altri.
- Creare favorevoli condizioni di ascolto e di espressione tra coetanei e guidare i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme.
- Prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e favorire forme di cooperazione e di solidarietà.

1.2 Competenze attese

L'alunno:

- Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Ascolta e comprende testi orali cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- Riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.
- Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini
- Osserva, esplora, descrive e legge immagini.
- Individua i principali aspetti formali dell'opera d'arte; apprezza le opere artistiche e artigianali provenienti da culture diverse dalla propria.

1.3 Obiettivi di apprendimento:

- Costruire il senso di legalità e sviluppare un'etica della responsabilità
- Scegliere e agire in modo consapevole, impegnarsi ad elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie.
- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.
- Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita.
- Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.
- Familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture.

1.4 Attività:

- Ascolto lettura e anticipazioni: gli alunni fanno anticipazioni dei contenuti del libro rispetto al titolo e alla copertina. Ascoltano la lettura dell'insegnante, commentano, discutono, si confrontano.
- Brainstorming: i muri che conosco. Consegniamo agli alunni dei "mattoncini" di carta su cui scriveranno i muri che conoscono, dividiamo per colori: muri fisici, di parole, psicologici.
- "Muri buoni e muri cattivi": alcuni muri ci proteggono e ci danno sicurezza (muri di casa, della scuola, ecc...), altri ci separano dagli altri e ci allontanano (il muro della rabbia, dell'indifferenza e dell'esclusione...). Utilizziamo i mattoncini consegnati precedentemente per realizzare un cartellone di classe con due pareti: una per i muri "buoni" e l'altra per i muri "cattivi".
- I muri di parole... che ci fanno soffrire. Ad ogni alunno consegnamo un cartoncino/mattoncino grigio nel quale scriverà una frase o una parola che lo fa soffrire e lo fa sentire escluso dagli altri. Ogni bambino espone alla classe quali sono le emozioni che sente di fronte a quella parola/frase.
- Abbattere muri, cambiare le parole: per ogni mattoncino grigio gli alunni trovano un corrispettivo positivo da scrivere su mattoncino colorato. I mattoncini colorati sono utilizzati per costruire il muro dell'accoglienza.
- Gioco Fazzoletto gentile: come il classico ruba bandiera ma invece che prendere per primo la bandiera e correre nella propria metà campo, i giocatori devo rivolgere parole e commenti gentili all'avversario, per ogni parola/commento fanno un passo indietro verso la propria metà campo. Vince chi supera per primo la linea di fondo.
- Diritti universali e diritti negati. Lettura condivisa della Carta dei diritti fondamentali dell'infanzia, domande di comprensione rispetto ai diritti negati nel libro letto in classe.
- Superare muri e barriere: dalla lettura del libro, costruzione dell'albero dei desideri. Ogni bambino scrive su un cartoncino/foglia un messaggio o un desiderio rivolto ad uno o più compagni di classe. L'albero viene allestito in una parete della classe così che ogni alunno potrà visionare i messaggi e rispondere.
- Conosciamo Banksy: visione e discussione delle sue opere principali. Discussione, confronto di idee e creazione di un muro collettivo: ad ogni alunno viene consegnata l'immagine di un muro con crepe, spaccature, cartelli, cassonetti, ecc.. stampata e inserita su carta bianca A4; come piccoli Banksy ognuno trasforma il suo muro e lo rende un'opera d'arte. I singoli lavori vengono raccolti e messi insieme a decorazione di una delle pareti della classe o della scuola.

Capitolo 8.

Antirazzismo e Educazione alla Cittadinanza Globale

Alessio Surian
Università di Padova

Il capitolo presenta una rassegna di documenti e studi che identificano nodi di contenuto e di approccio didattico per l'integrazione della cittadinanza in chiave locale e planetaria, con un focus sugli aspetti relativi ai razzismi contemporanei che intersecano quelle della diversità culturale e della decolonialità, insieme all'analisi delle dimensioni della giustizia, della partecipazione e della sostenibilità. I riferimenti principali sono il documento di indirizzo *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, opportunità per rivedere e aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio nei diversi cicli dell'educazione formale e all'articolo di "I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per una rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche". pubblicato da Alessio Surian nel 2019 nella rivista *Ricercazione* che viene in parte ripreso in questo capitolo.

8.1. Orientamenti di fondo

L'approvazione da parte del Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) della *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018)⁹⁹ mette a disposizione un documento di indirizzo che offre numerosi spunti per rivedere ed aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio relativi ai diversi cicli dell'educazione formale.

A livello internazionale, l'UNESCO, nel 1996, con "Nell'educazione un tesoro", il Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo coordinata da Jacques Delors, definiva come centrale in ambito educativo la questione della cittadinanza, dell'imparare a vivere insieme in risposta alle tensioni chiave della società contemporanea con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi e fra cui figurano la tensione tra l'universale e l'individuale e la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione per le pari opportunità. Al cuore delle interazioni sociali c'è il ruolo e la comprensione delle abilità di tipo cooperativo, affermate con forza, come utopia necessaria, già dal Rapporto della Commissione Delors. L'osservazione in ambito didattico di metodologie collaborative suggerisce di prestare specifica attenzione a capacità relazionali relative a: comunicazione interpersonale; leadership condivisa; soluzione collettiva dei problemi; trasformazione positiva e costruttiva dei conflitti; processi decisionali collettivi. Il linguaggio dell'apprezzamento e della cooperazione [Surian, 2008] gioca un ruolo chiave nel promuovere tali abilità che sono, invece, ostacolate dal linguaggio del deficit, della gestione, del controllo. La Commissione Delors affermava la necessità di impostare i curricula non solo a partire dai tradizionali tre pilastri dell'imparare a conoscere, fare ed essere, ma anche a partire da percorsi che incoraggino l'imparare a vivere insieme, sviluppando comprensione nei confronti degli altri, riconoscimento dell'interdipendenza, della collaborazione nel gestire i conflitti, dei possibili progetti comuni, in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della pace. Come?

Il Premio Nobel per la Pace 2014 (condiviso con Malala Yousafzai) Kailash Satyarthi esprime senza parafrasi:

"La ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte? A mio parere, il viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande. Ma oggi a scuola abbiamo adottato un modello che dà ai bambini risposte ancor prima che possano porre domande. È un atteggiamento teso ad evitare che da grandi si possa porre in questione

⁹⁹ <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>

il potere. La nostra sfida è, invece, come condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione” (2003, p. 87).

Questo interesse per le relazioni di potere esplicita l’educazione alla cittadinanza come ambito di attenzione per l’interazione fra dimensione cognitiva e affettivo-motivazionale, valorizzando le esperienze personali e collettive e identificando, come evidenziato da studiosi quali François Audigier e Milena Santerini, una sfera particolarmente generativa per osservare e riflettere sulle relazioni tra esperienze e saperi.

Molto utile appare la distinzione che Danilo Dolci opera fra potere e dominio, connotando il potere come dotazione indispensabile alla persona che intende agire nei processi di socializzazione, capacità di farsi portatori di libertà, di progettare e trasformare, di operare scelte consapevoli. In questa prospettiva assumono un ruolo centrale la creatività e la dimensione collettiva nei processi formativi: «L’immaginare creativo opera oltre sé. Profeta, esprime nuova realtà: smette di inchinarsi riverente a chi distrugge distruggendosi, smette d’inchinarsi riverente alla miope smania del principe, cerca nel governare corresponsabili prospettive» (Dolci, 1993, p. 148).

Biesta, De Bie e Wildemeersch (2014, p. xiv) invitano a considerare come complessi i rapporti fra educazione e democrazia, cioè dei processi e delle pratiche di apprendimenti civici. In particolare questi autori mettono l’accento sulla dimensione pubblica di tali processi. Non si tratta solo degli spazi fisici in cui avvengono tali pratiche, ma anche di attenzione alla qualità delle azioni e delle interazioni sociali tese a suscitare e sostenere la capacità di attraversare e collegare diversità dando valore all’equità, alla libertà, alla solidarietà:

“In tal senso, le relazioni pubbliche si distinguono dalle relazioni private, familiari o di parentela, così come dalle transazioni e dagli scambi economici. Questo specifico ambito della sfera pubblica, come luogo in cui e attraverso cui le relazioni democratiche possano stabilirsi ed essere agite, evidenzia anche uno dei persistenti nodi della democrazia (tanto più rilevante nell’era delle politiche identitarie e del neoliberismo): la sfera pubblica sta venendo rimpiazzata o distrutta da relazioni private identitarie o di mercato votate alla competizione e al guadagno finanziario”.

La dimensione del potere e delle responsabilità e capacità relative alle decisioni mette in evidenza l’influenza del contesto scolastico a livello strutturale ed invita ad osservare i casi in cui chi ha ruoli e competenze decisionali è in grado di favorire e sostenere processi partecipativi. In tal senso, nel porre in risalto le competenze politiche ed i modi per favorirle in ambito educativo, Daniel Schugurensky (2002), docente e ricercatore presso l’Università dell’Arizona, sottolinea i legami fra il concetto di capitale politico ed una prospettiva emancipatrice della cittadinanza: il nodo sta nella tensione ad offrire a tutti pari opportunità nell’influenzare le decisioni di chi governa. Perché alcuni dispongono di un maggiore capitale politico rispetto ad altri? Quali fattori accrescono o inibiscono la capacità di influenzare le decisioni di chi governa? Il concetto di capitale politico è altamente dinamico. La capacità di una persona e di un gruppo di influenzare i processi politici può variare col tempo e in contesti diversi. Per Shugurensky (2002) è plausibile suggerire che i cittadini che hanno maggiori capacità in un ambito di competenza politica (per esempio maggiormente competenti in merito al funzionamento dei processi politici) abbiano, in aggiunta, più probabilità di poter disporre di maggiori capacità anche in altri ambiti (per esempio avranno probabilmente maggiore fiducia nelle proprie capacità di saper influenzare i meccanismi politici). I molteplici meccanismi di “conversione” fanno sì che chi dispone di maggiore capitale politico abbia spesso migliori condizioni anche in relazione ad altre forme di capitale (economico, sociale e culturale).

In prospettiva mondiale, per Davies et al. (2018, p. xxiv), l’educazione alla cittadinanza va strutturata a partire da cinque aree concettuali:

- (i) giustizia;
- (ii) equità;
- (iii) diversità;
- (iv) identità e senso di appartenenza;
- (v) sostenibilità.

In particolare, le ultime tre aree, nei decenni scorsi, sono state al centro di sviluppi e dibattiti intensi e meritano un approfondimento in chiave di processi educativi nei prossimi paragrafi.

Questi temi sono ripresi nei documenti chiave sulle competenze in ambito educativo recentemente pubblicati dall’UNESCO (2013, 2015) e dal Consiglio d’Europa (2018).

L’impostazione UNESCO, pur parlando di competenze, mantiene un linguaggio legato agli obiettivi didattici negli ambiti cognitivo, affettivo e comportamentale.

Le abilità cognitive riguardano: acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l’interazione e l’interdipendenza dei diversi Paesi e dei diversi popoli.

Le abilità socio-emotive riguardano: sperimentare un senso di appartenenza ad una comune umanità, dividerne i valori e le responsabilità, sviluppare empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.

Le abilità comportamentali riguardano: agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

Il consiglio d'Europa articola l'elaborazione del quadro di riferimento per l'educazione alla cittadinanza in tre volumi che affrontano i diversi ruoli di docenti e discenti e raggruppano le venti competenze chiave in quattro aree: conoscenze e comprensioni critiche, atteggiamenti, abilità, valori. In quest'ultima area, in particolare, si ritrovano: valorizzare la dignità umana e i diritti umani; valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto; valorizzare la diversità culturale.

8.2. Diversità e capacità dialogiche

In che modo Consiglio d'Europa e UNESCO traducono educativamente la dimensione del "valorizzare la diversità culturale"?

Per il Consiglio d'Europa (2018) si tratta di favorire tre tipi di atteggiamenti: apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche; rispetto; tolleranza dell'ambiguità.

L'UNESCO (2013) mette a disposizione "Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework", una proposta di cornice di riferimento sulle competenze interculturali, in continuità con documenti quali "Guidelines on Intercultural Education" (2006) e "World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue" (2009) e a partire dalle sette competenze individuate nel Report del 2011 ("State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills").

Rispetto al quadro di riferimento del Consiglio d'Europa, l'atteggiamento del rispetto è citato in modo identico ed esplicitato come "apprezzare gli altri"; l'atteggiamento di apertura viene definito come riconoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciandovi sia aspetti di somiglianza, sia di diversità rispetto ai propri riferimenti); la tolleranza dell'ambiguità viene articolata in tre aree di competenza: ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale); adattamento (la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive); umiltà culturale (saper unire il rispetto all'autoconsapevolezza). A queste cinque aree di competenza, l'UNESCO aggiunge la consapevolezza/identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo) e il saper costruire relazioni (sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture).

Questi documenti recenti prendono atto che, accanto alle tre dimensioni - civile, sociale, politica - generalmente associate al riconoscimento e alla promozione dei diritti e della "cittadinanza", è emersa nei decenni scorsi una quarta dimensione, quella culturale (Banks 2008).

La dimensione della "diversità" permette di distinguere almeno tre tipi di approcci alla cittadinanza democratica con implicazioni per quel che riguarda l'idea di individuo, di identità di gruppo, di partecipazione alla sfera pubblica e di equità nei confronti delle minoranze.

L'approccio **liberale** sottolinea che la cittadinanza è una sfera di potenzialità e pone l'accento sui diritti degli individui a trascendere ruoli ed identità prestabilite. In questo senso, contrappone diritti individuali e diritti collettivi, mettendo in guardia rispetto ai pericoli insiti in un forte investimento in identità etniche e religiose che possono risultare un motore di divisione sociale, una posizione che può essere utilizzata per legittimare atteggiamenti assimilazionisti nei confronti di migranti e minoranze (Banks 2008). Questa impostazione è stata, quindi, modulata in chiave culturale sia attraverso un approccio *comunitario* che riconosce l'importanza del senso di identità conferito dall'appartenenza ad un gruppo culturale, sia dal *repubblicanesimo* nella misura in cui responsabilizza le istituzioni politiche rispetto alla mediazione dei conflitti sociali. Nel primo caso, il rischio è quello di ridurre le identità ad entità predeterminate; nel secondo, di ricondurle in modo prioritario alla sfera privata.

L'approccio **multiculturale** si propone di superare questi limiti a partire dal riconoscimento delle condizioni strutturalmente inique nei confronti di minoranze e migranti. Privilegia, quindi, i diritti di gruppi linguistici e culturali e azioni di discriminazione positiva che possano promuovere una maggiore equità civile, sociale e politica (Kymlicka 1995).

L'approccio **cosmopolita** tenta di andare oltre le precedenti posizioni e mette in evidenza soprattutto tre pilastri. Parte dai *diritti umani*, in quanto aspirazione morale e motore di iniziative politiche e di cittadinanza (Sen 2010); in secondo luogo interroga e sollecita tutti gli individui a *fare la propria* parte perché ogni persona abbia la possibilità di vivere una vita dignitosa, pur senza negare che la singola persona ha la responsabilità ultima riguardo alle proprie scelte nella vita (Appiah 2008, p. 95); infine privilegia il principio democratico

che dà importanza al *dialogo* fra diversi (Appiah 2008). Studiosi come Barry (2010) e Alviar-Martin (2018) sostengono che la cittadinanza non possa più basarsi soltanto sui confini dello stato-nazione, ma vada compresa tenendo conto dei sentimenti che permettono ai cittadini di riconoscersi in una molteplicità di gruppi, compresa la comunità umana nel suo complesso. I processi di internazionalizzazione dell'economia e della cultura permettono di coltivare affinità planetarie e di mobilitare iniziative transnazionali in merito a sfide ambientali, così come a discriminazioni e ingiustizie dovute a questioni di genere, classe sociale, appartenenza identitaria, lingua.

Le dimensioni del dialogo e dell'autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo sono messe in rilievo da ricercatori come Schellhammer (2018), il quale evidenzia l'importanza dei nostri dialoghi interni al fine di rendere possibili i dialoghi con gli altri, specialmente quando ci troviamo in contesti caratterizzati da diversità culturale. Non si tratta, quindi, di dotarsi principalmente di conoscenze e tecniche comunicative, ma di imparare i modi in cui la diversità ci mette in difficoltà con noi stessi, di come avvertire il nostro disagio e la nostra ansia e di come tutto ciò generi in noi insicurezza. Per farci capire questo diverso approccio alle relazioni interpersonali, Schellhammer propone il termine tedesco *umwendung* (capovolgimento): si tratta della capacità di prestare attenzione alla nostra esperienza nel momento in cui incontriamo la diversità, dirigendo maggiore attenzione al prendersi cura di noi stessi, alle nostre ombre interne, alla nostra capacità di riconoscere e fare i conti con quel che non conosciamo di noi.

La Commissione Europea ha promosso tramite il Programma Leonardo il progetto Intercultural Competence Assessment (INCA). L'INCA propone un modello, messo a punto nel 1997 da Byram che vede la competenza interculturale riferita soprattutto alla capacità di interazione efficace e accettabile da parte degli altri. Il quadro di riferimento proposto da Byram comprende cinque ambiti di competenza, due relativi alle conoscenze, due alle abilità ed uno agli atteggiamenti:

- conoscenza degli altri, dei processi sociali e dei gruppi sociali (savoirs);
- conoscenza di sé, consapevolezza culturale critica, compresa l'abilità del saper riconoscere e valutare pratiche e prodotti della propria e di altre culture (savoir s'engager);
- abilità relative all'interpretazione e alla relazione (savoir comprendre);
- abilità relative alla scoperta e/o all'interazione (savoir apprendre/faire);
- atteggiamenti che permettono di relativizzare sé stessi (valori, credenze e comportamenti a partire da prospettive più ampie) e di valorizzare valori, credenze e comportamenti degli altri (savoir etre).

Più recentemente, il Consiglio d'Europa ha dato vita ad un progetto internazionale triennale che ha esaminato alcune pratiche di educazione interculturale ricavandone un quadro di riferimento per la descrizione delle competenze interculturali degli insegnanti maggiormente articolato rispetto alle proposte INCA. Il progetto, "Policies and practices in teaching socio-cultural diversity" (Politiche e pratiche nell'insegnamento della diversità socio-culturale), ha coinvolto fra il 2006 e il 2009 un gruppo di specialisti nella formazione degli insegnanti da Austria, Bulgaria, Cipro, Estonia, Francia, Grecia, Norvegia e Regno Unito. La figura 1 riproduce il quadro sinottico delle 18 competenze chiave che il progetto propone agli insegnanti.

Un primo gruppo di sei competenze riguarda gli aspetti di comprensione e di conoscenza. Si tratta di competenza che vengono considerate prerequisiti di base, necessari agli insegnanti per essere consapevoli della diversità e per trovare risposte efficaci. L'idea di conoscenza adottata è di tipo riflessivo, critico ed evolutivo.

L'ambito delle relazioni e della comunicazione è tradotto in un secondo gruppo di sei competenze definite in funzione della capacità degli insegnanti di dar vita a classi e modalità di insegnamento inclusive e di proporre e mantenere rapporti basati sul mutuo rispetto e la fiducia.

Un ultimo gruppo di sei competenze fa riferimento alle attività di insegnamento ed organizzative ed identifica abilità funzionali ad imprimere agli ambienti scolastici una torsione cooperativa, preoccupata del benessere collettivo e di relazioni sociali positive, basato sulla partecipazione attiva ai processi di apprendimento.

Tabella 1

Comprensione e conoscenze	Relazioni e comunicazione	Insegnamento e organizzazione
1: Comprensione e conoscenze del contesto politico, legale e strutturale della diversità socio-culturale	7: Dar vita e mantenere comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi con diverso contesto socioculturale	13: Affrontare la diversità socioculturale nello sviluppo organizzativo e del curriculum
2: Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave relativi all'educazione alla diversità socioculturale	8: Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola	14: Creare un ambiente di apprendimento inclusivo e sicuro
3: Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere, bisogni speciali, e comprensione di ciò che implicano in ambito scolastico	9: Suscitare apertura di mente e rispetto nella comunità scolastica	15: Selezionare e modificare metodi di insegnamento rispondenti ai bisogni di apprendimento degli allievi
4: Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per rispondere alla diversità	10: Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell'apprendimento sia individualmente, sia cooperando con gli altri	16: Valutare criticamente la diversità nei libri di testo, nei video, nei media
5: Abilità di indagare diversi argomenti socioculturali	11: Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi	17: Utilizzare una varietà di approcci per insegnamenti e valutazioni sensibili alla dimensione culturale
6: Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità	12: Affrontare conflitti e violenza per prevenire emarginazioni e fallimenti scolastici	18: Riflettere sistematicamente e valutare le proprie pratiche ed il loro impatto sugli allievi

A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di) Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2010, p.64

Entrambi questi modelli, sia quello sostenuto dal Programma Leonardo della Commissione Europea, sia quello sopra descritto e recentemente adottato dallo Steering Committee on Education del Consiglio d'Europa (CDED), aiutano a sistematizzare alcune esperienze recenti di educazione in contesti multiculturali, ma segnalano, al tempo stesso, una relativa mancanza di punti di contatto con gli studi a carattere interculturale che non abbiano immediata matrice pedagogica. Soprattutto, appaiono relegare in maniera ingenua la dimensione del conflitto ad un ambito da prevenire ed evitare:

“se tuttavia vogliamo raccogliere la sfida dei nostri conflitti, non possiamo non lasciarci alle spalle l'idea di un centro che rappresenterebbe l'unità cosciente o inconscia della persona (...) la ‘stessità’ non ha a che fare con un'essenza, ma con una concatenata e diveniente molteplicità”. (Benasayag, Del Rey, 2007:45)

Proprio la dimensione del conflitto, sia intra-, sia interpersonale appare decisiva per una riflessione di tipo interculturale che non si limiti a processi di etichettatura di orientamenti culturali, ma sappia fare i conti con processi complessi di interazione e quindi provocare pratiche di apprendimento trasformativo nei soggetti

stessi coinvolti nel confronto interculturale. Insomma, dovremmo sempre essere all'erta rispetto alla rapidità e alla chiarezza con cui identifichiamo i limiti dei mondi che ci sono meno familiari e, specularmente, rispetto ai tempi più lunghi e alla maggiore fatica nel fare i conti con le nostre concezioni del mondo.

8.3. Sostenibilità

L'ambito della sostenibilità offre un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale grazie agli obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDG), cioè ad un insieme di obiettivi pensati per il futuro del pianeta. L'Organizzazione delle Nazioni Unite li promuove per il periodo 2015-2030. Nell'agosto 2015, 193 Paesi (in Italia l'agenzia responsabile è l'ASviS) hanno concordato i 17 obiettivi e, per ognuno di loro alcune mete specifiche, per un totale di 169.

L'ambiente e la sostenibilità sono due temi esplicitamente affrontati dal Consiglio d'Europa (2018) che li lega alla dimensione economica in riferimento all'area delle conoscenze e comprensioni critiche indispensabili per l'educazione alla cittadinanza e li articola in sei ambiti di apprendimento: dei processi economici e finanziari e del modo in cui influenzano la società; delle relazioni fra entrate, spese, debiti, prestiti; dell'interdipendenza economica a livello globale e dell'impatto che le scelte personali, in particolare in chiave di consumi, possono avere su altre parti del mondo; dell'ambiente naturale e dei fattori che hanno un impatto su di esso; delle connessioni fra processi economici, sociali, politici e ambientali; dei temi etici legati ai processi di globalizzazione.

Sia il quadro di riferimento proposto dal Consiglio d'Europa, sia l'attenzione per l'ambiente del già citato Rapporto della Commissione Delors, risentono di un'impostazione antropocentrica, a grandi linee riferibile ad un inquadramento dell'attuale era geologica come "Antropocene", termine divulgato dal chimico, premio Nobel, Paul Crutzen che richiama l'attenzione sul crescente impatto dell'azione umana sull'ambiente. In alternativa a tale termine, studiosi come Thomas Berry (2015) preferiscono quello di era "Ecozoica", sottolineando una visione meno antropocentrica ed evidenziando l'urgenza di una scelta fra l'attuale approccio tecnozoico-industriale ed una possibile transizione ecozoica-biologica, riconoscendo che il Cenozoico (ossia gli ultimi 65 milioni di anni) è stato stravolto dalle dinamiche innescate dall'inquinamento e dallo sfruttamento dell'ambiente che ha accompagnato la rivoluzione industriale e la prevalenza di interessi locali, guidati da quella che Brian Swimme chiama "local mind" (mente locale). Storicamente, non siamo stati capaci di comprendere e arginare adeguatamente gli effetti della nostra impronta sul pianeta. Daniel Shugurensky considera che, in chiave di processi di apprendimento, ciò che viene sollecitato dalla transizione dall'antropocene all'ecozoico significhi "aggiornare la Pedagogia degli oppressi (Freire) con una Pedagogia della Terra in grado di riconoscere che la consapevolezza è condizione necessaria, ma non sufficiente per attuare azioni trasformative". Anche in questa prospettiva, ad integrazione della Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948), si è cercato di affiancare la Carta della Terra (1987) che afferma l'importanza di incoraggiare e sviluppare attraverso i processi educativi l'esperienza, la riflessione, l'analisi critica, la tolleranza, la cooperazione, la compassione e il rispetto. Tale approccio interseca le ricerche e le proposte su apprendimenti e cambiamento nel contesto di un'educazione alla sostenibilità e a carattere trasformativo (O'Sullivan, 1999).

L'attivista e ambientalista indiana con un dottorato in fisica, Vandana Shiva, individua nello sviluppo industriale il progetto di origine patriarcale che nasce in Europa con la rivoluzione scientifica tra il XV e il XVII secolo e, sviluppandosi in Occidente, dà origine al capitalismo industriale. Per Shiva, tale rivoluzione scientifica, tecnologica e produttiva trasforma il modo di considerare la Terra, le sue componenti, i suoi abitanti, riducendoli a "macchina" e "risorse", materie prime. In questa prospettiva la transizione ecozoica-biologica vede al centro la capacità generativa delle donne come movimento ecologista e femminista. Fin dal vertice delle Nazioni Unite tenutosi nel 1992 a Rio de Janeiro, questa posizione cerca di dar voce al rapporto ancestrale, spirituale che molte popolazioni indigene considerano indispensabile per innescare e coltivare il dovuto rispetto per il Pianeta.

8.4. Giustizia, equità, decolonialità

In un'epoca di chiusure e di rinnovata legittimazione della guerra e delle spese belliche, diviene indispensabile saper collegare i percorsi di educazione alla cittadinanza sia ai valori di una costituzione post-bellica come quella italiana, sia al superamento della definizione della pace come assenza di guerra. Johan Galtung (2008) ha suggerito che ciò equivalga a definire la salute come assenza di malattia, non ricercando

cosa sia la salute e quali siano i suoi processi. In questa prospettiva Galtung propone una distinzione fra pace “negativa” (assenza di guerre), “positiva” (tensione verso una società più giusta), “nonviolenta” (superamento delle ingiustizie con mezzi nonviolenti). In particolare, Galtung pone l'attenzione sulle condizioni di violenza strutturale, quelle che ostacolano l'effettiva realizzazione delle potenzialità sociali, ambientali, economiche di una comunità.

Dussel (2003, p. 50) richiama la nostra attenzione su un passaggio indispensabile: solo la negazione del “mito civilizzatore” e dell' “innocenza della violenza moderna” rende possibile il riconoscimento delle caratteristiche di ingiustizia della “prassi sacrificale” sia in ambito extra-europeo, sia all'interno della stessa Europa, ponendo quindi le basi cognitive che permettano di superare i limiti della “ragione emancipatrice”. In questa prospettiva, una tensione trasformatrice è chiamata a ri-trovare motivazioni forti (locali?) e chiavi di lettura critiche (globali?) su cambiamenti e apprendimenti, di fronte al senso di impotenza nei confronti delle forme organizzative e produttive omologanti e anonime, che sembra segnare le condizioni di vita prevalenti in Occidente. “Si tratta di quelle esperienze della vita associata che, come sottolineava l'etnologo de Martino, riproducono il modello naturale della forza spietata che schiaccia. Questo ambiente domesticante e potente, che insegna fermamente e progressivamente che non c'è alternativa né ribellione possibile, facilita certamente esperienze di ripiegamento, resa e non-vissuto” (Coppo, 2005, p. 140).

Siamo di fronte ad almeno due letture della dimensione interculturale e dei suoi rapporti con i processi di apprendimento: una che rischia di essere “di maniera” e una maggiormente “critica”. È questa la posizione espressa da Catherine Walsh (2009). Nel primo caso, e il riferimento è soprattutto al contesto anglosassone, il tema centrale è quello dello sviluppo di competenze che consentano di essere efficaci in chiave interpersonale e comunicativa in contesti di diversità culturale; nel secondo si affronta il problema strutturale del colonialismo e del razzismo, cioè si guarda alla diversità come il prodotto di strutture e matrici coloniali che generano potere “razzializzato e gerarchizzato” che vede in genere “bianchi e “sbiancati” in posizione di dominio. In questa prospettiva, l'analisi interculturale diviene uno strumento di cittadinanza attiva e un processo collettivo che parte dalle domande implicite ed esplicite di chi è in posizione subalterna, leggendo in modo intersezionale diversità culturali, fisiche, di genere, di classe. È una prospettiva che mette in evidenza quanto c'è di “funzionale” nel discorso dominante in chiave interculturale, piuttosto indifferente a eventuali trasformazioni delle istituzioni e delle relazioni sociali. Tale prospettiva è innanzitutto “decoloniale” e viene proposta con accenti diversi dalle aree che maggiormente sono state in posizione subalterna all'interno dei processi coloniali, voci indispensabili in riferimento agli strumenti in grado di suscitare pensiero critico in ambito educativo.

Dalle Americhe è ben argomentato l'invito a fare i conti con la colonialità del potere. Negli anni Sessanta del secolo scorso, ricercatori come Orlando Fals Borda in Colombia e come Anibal Quijano (2000) in Perù, mentre media e accademia puntavano la lente d'ingrandimento sui movimenti urbani, si preoccupavano del punto di vista delle lotte contadine in America Latina. Oggi, dal “Centro de Investigaciones Sociales” (CIE) di Lima, Quijano continua il lavoro di elaborazione di un' “epistemologia meridionale”, formatasi osservando le trasformazioni agrarie, le dinamiche dei movimenti contadini, i processi di urbanizzazione in America latina. Centrale nella sua riflessione è la categoria della “colonialità del potere”, una dimensione che “divide” gli studi interculturali mettendo in luce come “i recenti movimenti politico-culturali degli 'indigeni' e degli 'afro-latinoamericani' abbiano messo definitivamente in discussione la versione europea della modernità/razionalità, proponendo una propria razionalità alternativa. Negano la legittimità teorica e sociale della classificazione 'razziale' ed 'etnica', proponendo di nuovo l'idea di eguaglianza sociale. Negano la pertinenza e la legittimità dello stato-nazione fondato sulla colonialità del potere”.

Insieme a quello di Enrique Dussel, il testo di Quijano è uno dei più significativi dell'antologia “Epistemologias do Sul” curata nel 2010 dal sociologo portoghese Boaventura de Sousa Santos e dalla sociologa mozambicana Maria Paula Meneses, i quali rivendicano un lavoro di resistenza e proposta di fronte al razzismo epistemico condotto dal modello dominante di produzione del sapere. In particolare, Quijano (2000) vede nella corporeità un ambito decisivo da esplorare per cercare di capire le relazioni di potere e per cercare di superare i vari dualismi eurocentrici (anima-corpo, psiche-corpo, Europa-non Europa) e pone in evidenza le classificazioni sociali tipiche del mondo occidentale, che è venuto sviluppando l'idea di classi sociali fra la fine del diciottesimo e l'inizio del diciannovesimo secolo, proprio quando si cristallizzava in Europa un'idea duale del mondo: un mondo centrato su uno sviluppo lineare che vedeva l'Europa stessa quale punto di arrivo. Questa linearità viene messa in discussione dai movimenti pedagogici cui prestano attenzione ricercatrici come Catherine Walsh a partire da una prospettiva decoloniale, rimettendo al centro le pratiche e gli scritti di Paulo Freire che, con “Pedagogia della speranza”, mette in guardia dai pericoli che comportano posizioni intellettuali le quali, di fatto, accettano “l'inesorabilità di quanto accade” e contribuiscono a

rafforzare le strutture dominanti nel confronto già impari con i “con- dannati” della terra – con un chiaro riferimento alla prospettiva proposta da Frantz Fanon (2000) di liberazione, che culturalmente comporta la capacità di sapersi posizionare altrove, “fuori”.

Intellettuali africani come Ngũgĩ wa Thiong’o chiedono: Come decolonizzare la mente? Saper decentrarsi e riposizionarsi è categoria indispensabile ad una prospettiva transculturale di cittadinanza attiva. Come mettere in discussione con radicalità le categorie coloniali? Lo scrittore keniota lo ha fatto a partire dall’uso della lingua gĩkũyũ. Romanziere e saggista, prese la decisione di scrivere in lingua gĩkũyũ in una cella di massima sicurezza in cui venne rinchiuso per un anno, dal 31 dicembre 1977 al 12 dicembre del 1978. È l’azione teatrale in una comunità locale ad aver provocato l’arresto. Testo e rappresentazione teatrale erano in gĩkũyũ, “Ngaahika Ndeenda” (Mi sposerò quando vorrò). Ad oltre un decennio dall’indipendenza dalla Gran Bretagna, la vicenda di Ngũgĩ wa Thiong’o mette in evidenza la “colonialità” del “nuovo” potere che non vede di buon occhio la produzione culturale in lingue locali né l’affrontare temi potenzialmente trasformativi a livello sociale. Con semplicità, Ngũgĩ wa Thiong’o pone il problema: È possibile fare teatro in una comunità locale senza utilizzare la lingua di quella comunità? A chi si rivolge l’azione teatrale? Nasce in questo contesto la riflessione sul rapporto diseguale e asimmetrico fra lingue locali e lingua coloniale, che porta lo scrittore a scegliere di scrivere in gĩkũyũ e, in seguito, a raccogliere in “Moving the Centre” (1993) alcuni saggi sulle relazioni coloniali, scritti fra il 1980 e il 1992, e a comporre “Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature” (1986), saggio basato sulle conferenze tenute nel 1984, in occasione del centenario della Conferenza di Berlino, evento determinante per la spartizione dell’Africa fra i Paesi dell’Europa coloniale. Quest’ultimo testo è stato recentemente tradotto in italiano da Maria Teresa Carbone e pubblicato da Jaka Book con il titolo “Decolonizzare la mente. la politica della lingua nella letteratura africana”, che analizza il linguaggio in quanto mezzo più potente di cui si sia servito l’imperialismo coloniale.

Dall’Asia, ricercatrici come la filosofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak invitano a ri-cercare lo sguardo dell’altro, sottolineando come, accanto all’area linguistica, quella geo-storica abbia un ruolo determinante nello sviluppo di capacità di pensiero critico e di dialogo transculturale. Il progetto “Through Other Eyes” (TOE, Con gli occhi degli altri) ha recentemente “tradotto” in un curriculum internazionale geo-storico il lavoro interculturale di Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Questo approccio didattico fa ricorso per ogni argomento curriculare ad una varietà di punti di vista da contesti diversi e si articola in sei metafore chiave (scrivere le identità, costruire diversità, posizionamenti, filtri e relazioni di potere, scale di valori, parzialità delle prospettive) invitando ad evitare gli essenzialismi, esplorando consapevolezza e opportunità rispetto ai posizionamenti e mettendo in luce i processi di ibridazione [Surian et al., 2017].

In Italia ritroviamo questa prospettiva sull’insegnamento della storia in prospettiva interculturale, nel lavoro, ad esempio, di Giuseppe Mantovani (2012), con una sintonia con la cornice didattica proposta da TOE che definisce almeno quattro aspetti come particolarmente rilevanti per una riflessione sulle metodologie utilizzate nei percorsi su pensiero critico ed educazione interculturale e nella loro verifica:

- l’attenzione per gli approcci educativi che permettono di prendere consapevolezza su come il linguaggio, i sistemi di pensiero, di valore e le rappresentazioni sociali influenzino il modo in cui leggiamo il mondo;
- l’introduzione sistematica e fenomenologica di una varietà di sguardi sui temi al centro dei processi educativi, in modo da poter favorire la consapevolezza dei diversi modi in cui diversi gruppi intendono le dinamiche socio-economiche;
- lo sviluppo di un pensiero critico che sappia tenere conto sia di prospettive dominanti sia di prospettive locali e minoritarie, sapendone comprendere le premesse, e prendere in considerazione le possibili implicazioni presenti e future;
- l’attenzione per gli aspetti etici che favoriscono il dialogo, l’impegno e l’apprendimento mutuo.

Da questa prospettiva, Abdi (2015) invita a decolonizzare gli spazi dell’incontro e le relazioni in cui chi ha un ruolo di potere sia in grado di proporre un “sapere universale” che introduca categorie del deficit nei riguardi delle vite di persone, gruppi e organizzazioni percepiti come non affini. Ciò riguarda, in particolare, le dinamiche del razzismo. Sefa Dei e McDermott (2014, p. 2) suggeriscono di considerare come obiettivo principale di un anti-razzismo critico cambiamenti e trasformazioni delle comunità in cui viviamo e delle nostre coesistenze come comunità con la natura. In questo ambito, i processi educativi sono sollecitati a identificare, mettere in discussione e contrastare le pratiche razziste, in particolare quelle veicolate a livello istituzionale. Si tratta, quindi, di pratiche di critica antirazzista che mettano in luce le costruzioni sociali delle “razze” e provino a decostruire gli argomenti che sembrano far apparire il razzismo come inevitabile, ponendo in evidenza ed offrendo opportunità di azioni umanizzanti e prassi istituzionali che affrontino i modi in cui la nostra società possa scegliere di essere maggiormente equa.

8.5. Approccio pedagogico

In chiave pedagogica, la recente Strategia italiana di educazione alla cittadinanza globale (2018) risponde ai temi messi in evidenza nei paragrafi precedenti declinandoli in undici ambiti di attenzione didattica.

1. **Co-progettazione.** Processi di apprendimento che valorizzano l'esperienza e le conoscenze e sono quindi rilevanti per chi apprende e pertinenti rispetto alle loro vite. Per quanto possibile, ciò implica processi di co-progettazione dei percorsi educativi che coinvolgano educatori e/o formatori e discenti.

2. **Metacognizione.** Potendo contare su percorsi che partono dalle esperienze e dalle parole di chi apprende, le didattiche dell'Educazione alla cittadinanza globale si caratterizzano per la capacità di offrire occasioni e strumenti per l'autoriflessione individuale e collettiva, in modo da poter prendere consapevolezza ed esaminare le proprie opinioni e i meccanismi con cui si creano, le fonti di informazione, i propri valori, gli stereotipi e i pregiudizi ed il rapporto con la dimensione della legalità e dei processi democratici. In una prospettiva di ascolto attivo, comunicazione nonviolenta e trasformazione dei malintesi e dei conflitti, l'Educazione alla cittadinanza globale incoraggia a considerare tensioni e conflitti come opportunità di apprendimento, imparando a fare i conti con le ambiguità, le incertezze, le contraddizioni legate ad un'esplorazione del mondo che prende in considerazione la propria capacità di comunicare ed agire nel contesto delle relazioni interpersonali e sociali e della co-esistenza e co-evoluzione di diverse prospettive culturali e spirituali.

3. **Complessità.** L'Educazione alla cittadinanza globale riconosce che la complessità dei temi affrontati richiede un approccio sistemico e metodi adeguati ad esplorare gli aspetti inter- e trans-disciplinari e la dimensione affettiva insieme a quelle del conoscere e del saper agire. In tal senso, l'Educazione alla cittadinanza globale è anche un'educazione a saper riconoscere altri punti di vista e ad allargare e, quando necessario, cambiare il proprio repertorio conoscitivo e comportamentale.

4. **Pensiero narrativo.** Danno corpo a percorsi di cittadinanza globale approcci narrativi che favoriscono la conoscenza, il dialogo e il confronto tra specificità individuali e premesse e contesti culturali diversi. La costruzione dei significati è un processo sociale che nasce e si sviluppa all'interno di un contesto storicamente e culturalmente determinato. Attraverso le narrazioni ed il raccontarsi si attuano, al tempo stesso, processi di acculturazione e distinzione dagli altri.

5. **Cittadinanza in chiave mondiale.** Dimensione che viene resa consapevole favorendo lo studio della geografia sociale e della storia in prospettiva planetaria e adottando l'indagine e l'ascolto di analisi multi-prospettiche di fronte alle situazioni di conflitto. Si tratta di rendere esplicite le condizioni di violenza strutturale in relazione, per esempio, a contesti marcati dalle dinamiche coloniali, patriarcali, di sfruttamento economico e dei territori. Tale consapevolezza comporta, inoltre, la capacità di saper coinvolgere e ascoltare testimoni per narrazioni in prima persona delle situazioni di discriminazione, e transizioni capaci di attivare percorsi di confronto e conoscenza. Ancora, comporta l'offerta di corrispondenza e scambio con coetanei di altri territori e di altri contesti linguistici, compresi soggiorni di studio all'estero nel solco di tradizioni pluridecennali attivate da pedagogisti come Freinet e da associazioni di scambi internazionali e oggi, in parte, sostenute da programmi quali Erasmus+.

6. **Futuri possibili e auspicati.** L'Educazione alla cittadinanza globale è anche educazione di una società 'capace di futuro' e, quindi, inserisce il futuro nella scala dei tempi. Sollecita ad esplorare l'orizzonte delle possibilità e a sviluppare la capacità progettuale, la dimensione del desiderio, della speranza e dell'immaginazione. Il futuro è la parte della storia che noi possiamo cambiare, consapevoli che la solidarietà verso le generazioni future è uno degli elementi della sostenibilità, insieme alla sfida del saper distinguere i futuri probabili da quelli desiderabili e sostenibili.

7. **Maieutica reciproca.** Specifico dell'Educazione alla cittadinanza globale è lo sviluppo delle capacità discorsive e argomentative e l'adozione di un approccio dialogico e collaborativo che sappia valorizzare le domande e le dinamiche maieutiche nella tradizione già consolidata in Italia da Danilo Dolci, ricercando contesti di comunicazione nonviolenta che suscitino interesse reciproco e permettano di cogliere i punti di vista altrui.

8. **Apprendimenti trasformativi.** Percorsi di cittadinanza e prospettiva globale sollecitano la disponibilità a pensare il mondo dal punto di vista della sua trasformazione. Questo atteggiamento riguarda sia l'attenzione per i beni comuni e per l'analisi dei territori e delle relazioni in quanto sistemi potenzialmente aperti, sia la capacità di affrontare i conflitti in chiave trasformativa, imparando innanzitutto a sostare nel conflitto, esplorandone la dimensione di apprendimento a partire dalle emozioni che possono venire riconosciute e rispettate.

9. **Collaborazione.** Per essere compiutamente educativi, i percorsi di educazione alla cittadinanza globale devono saper offrire condizioni e occasioni per agire collettivamente e cooperativamente, favorendo la

consapevolezza anche della dimensione ‘non economica’ dell’agire. Questa dimensione riguarda tanto il rapporto con una varietà di linguaggi espressivi, quanto l’esperienza di metodologie specifiche per favorire percorsi partecipativi e collaborativi (come, ad esempio, il *cooperative learning*), quanto la co-progettazione di possibili iniziative e azioni a livello locale e internazionale coinvolgendo sia i discenti sia diversi attori territoriali disponibili all’animazione di comunità. Appare indispensabile introdurre nei percorsi dell’educazione formale pratiche che hanno mostrato un’efficacia profonda in questo ambito come quelle del *Jigsaw*, della scrittura collettiva, della corrispondenza.

10. **Giochi e simulazioni.** Di particolare importanza è l’utilizzo di giochi e simulazioni e di tecnologie sia faccia a faccia sia digitali e a distanza, nella prospettiva di prendere confidenza con altri mondi e anche con la dimensione delle regole e della negoziazione.

11. **Apprendimento tra pari.** I valori dell’Educazione alla cittadinanza globale si riflettono nella capacità di ascolto attivo e di mutuo aiuto fra quanti sono coinvolti nei processi di apprendimento e quindi in pratiche di apprendimento facilitato dai pari.

Trasversali a questi undici ambiti sono l’**approccio esperienziale e laboratoriale** e l’attenzione agli **ambienti di apprendimento**, intendendo non solo l’organizzazione degli spazi fisici, ma anche il pensare in modo olistico i luoghi fisici e virtuali, gli spazi mentali e culturali, il rapporto con la dimensione collettiva e pubblica. Si tratta di concepire gli ambienti di apprendimento come spazi di esplorazione e di organizzazione delle conoscenze, ma anche emotivi/affettivi, focalizzati non tanto sul lato dell’insegnamento, quanto piuttosto su quello dell’apprendimento. Costruire ambienti di apprendimento significa, quindi, ricercare strategie e metodi per sollecitare, facilitare, accompagnare, sistematizzare le esperienze di coloro che apprendono nella costruzione dei loro saperi e delle loro capacità. L’invito ancora attuale di Mario Lodi è quello di considerare l’aula-laboratorio come “il luogo dove la comunità nascente trasforma l’io in noi, l’egoismo in solidarietà. (...) richiede l’esercizio quotidiano del rispetto di regole che rendono possibile l’uso della libertà”.

Tale aula-laboratorio si inserisce in una prospettiva di ricerca-azione, di atteggiamento etnografico, che sollecita a concepire e sviluppare apprendimenti nel contesto più generale dei territori e dei processi culturali che realizzano la continuità fra diverse “strutture” materiali e immateriali: ludiche, museali, digitali, di ricerca, sperimentazione, applicazione, di studio, di apprendimento etc. Si tratta di un processo di integrazione che sappia far fronte nella pratica al progressivo venir meno dei compartimenti artificiali fra scienze “dure” e “umane”, ma soprattutto di un’idea di saperi scientifici quali esclusivi detentori degli strumenti di razionalità. Pratiche locali di ecologia dei saperi rimandano alla necessità di pensare i processi educativi non tanto come percorsi di accumulo di rappresentazioni dell’ambiente, ma piuttosto come una consapevolezza delle forme che facilitano l’apprendimento in quanto “processo di trasformazione del comportamento attraverso il continuo cambiamento nella capacità del sistema nervoso di sintetizzarlo” (Maturana, Varela, 1985, p. 96).

Diviene rilevante la promozione della cittadinanza anche in chiave digitale (*digital citizenship*) a cominciare dal rendere accessibili le esperienze con software liberi ed open source e con il *coding*, mettendo quindi i futuri cittadini nelle condizioni di poter scegliere fra strategie proprietarie e scelte che favoriscono i beni comuni. Alcune esperienze e materiali educativi già privilegiano il tema della cittadinanza digitale all’interno di progetti di interscambi europei o internazionali che si propongono di utilizzare lo spazio digitale e le piattaforme web per creare riflessione e dibattito intorno a temi importanti quali diritti umani, sovranità alimentare, Agenda 2030, sollecitando la scuola ad esplorare nuove forme di utilizzo della rete e dei social media, verificandone le potenzialità in relazione alla cittadinanza in prospettiva planetaria.

8.6. Terminologia e declinazione delle competenze

Funzionale al pensiero critico è la capacità di evidenziare le contraddizioni ed è quindi importante problematizzare anche i concetti chiave come “cittadinanza” e “globale”. Un rischio è che “globale” venga letto come “omologante”, perdendo il senso di “spinta” che viene dalla dimensione di cittadinanza; quando abbinato a cittadinanza, può essere più efficace parlare di cittadinanza “attiva” (rispetto a “globale”). Può inoltre essere utile considerare anche i suggerimenti di Edgar Morin (2005) (educazione planetaria) e Bruno Latour (educazione terrestre). “Globale” è termine che viene considerato in contraddizione con “territoriale” nelle pedagogie decoloniali (della terra).

Un approccio che raccolga le sfide legate ad una prospettiva di cittadinanza planetaria passa frequentemente per lo sviluppo delle capacità di narrazione individuale e collettiva del quotidiano a partire dalla consapevolezza che «la ricostruzione narrativa comune non è un gioco a somma zero» (Bruner, 1997, p. 109)

ed è alla base dei processi di apprendimento trasformativo che incoraggino l'autonomia dei partecipanti e dei gruppi facilitando l'assunzione di responsabilità da parte di tutti e processi di responsabilizzazione dal basso.

In chiave di rapporti con i territori locali, ricercatori quali Milena Santerini mettono in evidenza la centralità di tre processi relativi all'educazione alla cittadinanza: la contestualizzazione e storicizzazione del curriculum; l'adozione di un approccio processuale; l'articolazione flessibile intorno a nuclei tematici. Queste osservazioni valorizzano le specificità locali e riconoscono la compresenza e le opportunità di dialogo fra i diversi punti di vista e le diverse specificità linguistiche e culturali compresenti e confinanti.

La contestualizzazione e storicizzazione del curriculum riguarda l'importanza di innestare i processi educativi nella situazione storica, sociale e politica in cui vivono e agiscono i partecipanti e in cui essi hanno occasione di operare in quanto cittadini.

Un approccio processuale si basa su principi procedurali piuttosto che sull'esplicitare comportamenti attesi o obiettivi da raggiungere, privilegiando la comprensione critica, le capacità di giudizio, di discussione, di indagine. Si tratta, quindi, di un approccio di tipo critico che favorisce la comprensione e lo sviluppo di criteri funzionali all'apprendimento.

È utile a tale approccio un'articolazione flessibile intorno a uno o più nuclei tematici, mappando e approfondendo centri di interesse attorno a cui sia possibile ragionare, confrontarsi, praticare l'educazione alla cittadinanza ed agire di conseguenza.

Il nucleo tematico della "pedagogia della terra" permette di recuperare uno sguardo attento alla madre terra laddove il discorso dominante esibisce e impone la privatizzazione dei territori. In chiave di processi educativi ciò significa che il contesto è il curriculum e che si tratta di abbandonare il discorso riguardo alla terra così come viene tradizionalmente affrontato nelle classi scolastiche, per studiare invece quei casi in cui siamo coinvolti in conversazioni con la terra e riguardo alla terra in senso fisico, sociale e spirituale (Cajete, 1994; Wildcat et al., 2014). In questa prospettiva appare essenziale sia il rapporto con gli animali, sia quello con la flora.

L'ambito della lettura del territorio, così come quello della storia, possono trarre utili spunti didattici e di cittadinanza attiva dal favorire contesti plurilingue e dalle specificità che le diverse lingue, comprese quelle dei gruppi linguistici locali, offrono alla comprensione delle caratteristiche ambientali.

Alla luce delle capacità riferite in letteratura all'area della cittadinanza, appaiono coerenti le sette aree di competenza evidenziate nel documento di Strategia nazionale (2018):

- **cittadinanza attiva**, cioè saper operare scelte informate ed applicare il sapere nella pratica;
- **approccio critico**, cioè saper decostruire le informazioni e comprendere come sono state costruite socialmente;
- **complessità e approccio olistico**, cioè comprendere le ecologie, le tensioni e gli equilibri mondiali, nella consapevolezza di vivere all'interno di un sistema interdipendente in cui ogni azione provoca effetti sulle dinamiche locali e planetarie;
- **diversità culturale**, cioè saper considerare i contesti caratterizzati dalla diversità culturale come potenzialmente vantaggiosi per tutti, a partire dalla capacità di saper ascoltare attivamente, guardare criticamente le proprie premesse culturali e dialogare con chi manifesta altri punti di vista;
- **pratiche collaborative e dialogiche** nell'affrontare i problemi e nei processi decisionali;
- **apprendimento trasformativo**, cioè l'impegno a produrre cambiamenti a livello locale che influenzino il globale;
- consapevolezza e responsabilità per il bene comune.

8.7. Verifica

Per osservare un cambiamento in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza globale è importante attivare modalità che valutino i processi e i risultati, come anche le condizioni contestuali. Tale valutazione va effettuata sulla base di specifici indicatori, stabiliti precedentemente in modo trasparente e condiviso. A questo proposito può essere utile il seguente quadro di riferimento, proposto dall'UNESCO (2015), come base per l'articolazione di politiche e pratiche di monitoraggio e la declinazione di descrittori di efficacia di approcci fondati sull'Educazione alla cittadinanza globale (ECG nella tabella sottostante):

Tabella 2

Aree	Indicatori	Sottotemi
Curriculum	Indicatore 1: evidenze che l'ECG abbia un ruolo adeguato in termini di obiettivi, politiche e pianificazione curricolare	• Politiche educative di ECG • Pianificazione scolastica di ECG • Curriculum di ECG • Coordinamento dell'ECG
	Indicatore 2: evidenze di processi di comprensione dell'ECG da parte di insegnanti e studenti e dell'applicazione dei principi dell'ECG nelle pratiche quotidiane nella scuola e in classe	• Risultati educativi in ambito ECG • Metodologie e processi di insegnamento e apprendimento • Monitoraggio dell'ECG
	Indicatore 3: coerenza della progettazione e delle pratiche di verifica con i principi dell'ECG	➤ Trasparenza ➤ Equità ➤ Miglioramento
Clima ed ethos della scuola	Indicatore 4: i principi dell'ECG sono adeguatamente tradotti nell'ethos scolastico	➤ Applicazione dei principi dell'ECG nella quotidianità ➤ Relazioni e esercizio del potere ➤ Opportunità di partecipazione ed espressione ➤ Procedure relative ai conflitti, alla violenza, al bullismo, alle discriminazioni
Gestione e sviluppo	Indicatore 5: evidenze di leadership scolastica efficace basata sui principi dell'ECG	➤ Stili di leadership ➤ Processi decisionali ➤ Responsabilità condivise, leadership distribuita, lavoro di squadra ➤ Capacità di risposta
	Indicatore 6: presenza di una progettazione coerente con i principi dell'ECG	➤ Partecipazione ed inclusione ➤ Sviluppo professionale ed organizzativo ➤ Gestione delle risorse ➤ Auto-valutazione, monitoraggio, responsabilità

Va altresì tenuta presente la distinzione evidenziata da Mannion, Biesta, Priestly e Ross (2011) tra intendere la cittadinanza come competenza (e quindi come abilità e atteggiamenti di cui gli individui sono in possesso), rispetto al concepirla come pratica (Biesta 2009; Lawy e Biesta 2006). I documenti di indirizzo e letteratura scientifica in ambito educativo fanno riferimento soprattutto alla prima concezione e quindi all'educazione alla cittadinanza come contesto per lo sviluppo e l'acquisizione di competenze. Quali sono i problemi relativi a questo approccio? Innanzitutto individualizza la cittadinanza e la concepisce in termini di ciò che ogni individuo "possiede" piuttosto che di quel che gli individui "fanno" insieme. La premessa implicita è che la democrazia si possa realizzare a partire da un sufficiente grado di competenza da parte della maggioranza dei cittadini. Jickling e Wals (2007, p. 8) definiscono ciò come modello del "deficit", basato su un'idea trasmissiva dell'educazione tesa a produrre cittadini responsabili e obbedienti. Diversa è l'idea che la cittadinanza sia un processo che non possa essere garantito una volta per tutte e che quindi sia costantemente in fieri: rispetto alla dimensione educativa del "prodotto", la prospettiva del processo dà priorità al chiedersi innanzitutto quali pratiche di cittadinanza possano essere attivate a livello delle singole scuole e nella società e, in secondo luogo, cosa possano apprendere gli studenti da tali pratiche (Biesta, 2010b).

È in quest'ottica che i piani di studio delle istituzioni scolastiche potranno alimentarsi della visione dell'Educazione alla cittadinanza globale e sollecitare le categorie concettuali e gli abiti mentali richiamati dalla guida pedagogica UNESCO del 2015: un cittadino del mondo sa relazionarsi, è in grado di decentrarsi e decolonizzare il suo modo di pensare, sa muoversi dal locale all'universale sviluppando una dimensione olistica, è in grado di cogliere l'interdipendenza e pensa con mente critica, sa immaginare, progettare e agire in modo responsabile per il bene comune.

Bibliografia

- Abdi, A.A., Shultz, L., Pillay, T. (a cura di) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. In D. Coulter, G. Fenstermacher, & J. R. Wiens (a cura di), *Yearbook of the national society for the study of education*, 107, 83–89.
- Arnesen, A.L., Allan J., Simonsen E. (a cura di) (2010). *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Barry, B. (2010). International society from a cosmopolitan perspective. In G. W.
- Benasayag, M., Del Rey, A. (2007) *Eloge du conflit, La Découverte*, trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Berry, T. (2015). *Evening Thoughts: Reflections on Earth as a Sacred Community*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Biesta, G., De Bie, M., Wildemeersch, D. (a cura di) (2014) *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer.
- Cajete, G. (1994) *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango: Kivaki Press.
- Consiglio d'Europa, Education Department (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volumi 1-3, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Coppo, P. (2005) *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Davies, I, Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (a cura di) (2018) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Londra: Palgrave.
- Dolci, D. (1993) *Nessi fra esperienza etica e politica*, Bari: Piero Lacaita Editore.
- Dussel, E. (2003) Europa, modernidad y eurocentrismo, in Lander (a cura di) (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53), Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Fanon, F. (2000). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Galtung, J. (2008) *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*, Pisa: Plus - Pisa University Press.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. & Ross, H. (2011): The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, in *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 443-456
- Mantovani, G. (2012) *Spezzando ogni cuore. Dal Messico di Cortez alla Roma dell'Inquisizione*. Narcissus (ebook) e Ilmiolibro (distribuzione Feltrinelli, Milano).
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1985) *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, trad. it. (1985) *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio.
- Morin, E. (2005) *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, Roma: EDUP.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, in E. Lander (a cura di) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Satyarthi, K. (2003) Con quali domande educiamo? In Surian A. (a cura di) *Un'altra educazione in costruzione*. Pisa: ETS. pp. 87-97
- Schellhammer, B. (2018) The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. Intercultural Education as Umwendung. In Meijers, F., Hermans, H. (a cura di) (2018). *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective*. Cham: Springer. pp. 65-79

- Sefa Dei, G.J., McDermott, M. (a cura di) (2014) *Politics of Anti-Racism Education: In Search of Strategies for Transformative Learning*. Dordrecht: Springer.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori.
- Spivak, G. C. (1999) *A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard: Harvard University Press
- Surian, A. (2019). "I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per una rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche". «Ricercazione», 11 (1), 117-135.
- UNESCO - Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning (a cura di) (2013) *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2015) *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Parigi: UNESCO. Traduzione italiana: *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento* (2018) a cura del Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, in J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh, C. (a cura di) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlabacher-Fox S., Coulthard, G. (2014) "Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization", pp. I-XV in *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol 3, 3, 2014.

Questo libro propone di partire dai bambini e dalle bambine per prendere consapevolezza di come i processi di razzializzazione siano pervasivi nella società italiana e si possa imparare molto presto a riflettere criticamente sulle disuguaglianze confrontandosi tra pari. Nasce da una ricerca-azione antirazzista che si è svolta nelle scuole primarie ed è rivolto in primis agli/alle insegnanti, per creare dei percorsi didattici che possano contrastare le diverse forme del razzismo (razzismo anti-nero, antisemitismo, antiziganismo, islamofobia, xenorazzismo e sinofobia). E' un libro che offre ricchi e originali materiali di lavoro (tavole di fumetti e video-interviste a testimoni privilegiate/i) per promuovere dialoghi nei contesti educativi.

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. E' 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.

E' 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 978-88-6938-271-0

