

Decolonizzare il razzismo nelle rappresentazioni dei bambini: imparare a disimparare

Decolonizing racism in children's representations: learn to unlearn

Silvia Carbone
Ricercatrice junior
Università di Messina

Sommario

All'interno delle scuole i bambini sono chiamati a imparare dai libri scolastici ma soprattutto dalle esperienze vissute in classe in una prospettiva di riconoscimento reciproco. Imparare attraverso l'esperienza significa riconoscere la materialità dei processi cognitivi e cogliere quella violenza simbolica che alimenta le discriminazioni. Allo stesso tempo i bambini a scuola sono chiamati a disimparare il peso dei discorsi razzisti e colonialisti. Ma quali pratiche attuare all'interno delle classi per decolonizzare i programmi scolastici, i contenuti delle discipline scolastiche e le modalità di insegnamento? Abbiamo analizzato i risultati di un progetto didattico sperimentato all'interno di un istituto comprensivo, che ha coinvolto 30 studenti e 8 docenti. Per verificare l'impatto ci siamo chiesti: cosa può accadere laddove questo progetto non è stato avviato? Svolgendo una ricerca controfattuale, attraverso l'uso di strumenti qualitativi (focus group coi docenti) e quantitativi (questionario cartaceo strutturato e standardizzato somministrato agli studenti), abbiamo valutato la variazione di outcome oggettivi, confrontando la situazione pre-progetto e quella post-progetto. Quello che è emerso dalla ricerca, rispetto agli indicatori osservati, è che il progetto ha prodotto una variazione nella direzione attesa, di notevole entità e statisticamente significativa.

Parole chiave: decolonizzare, disimparare, studi culturali, studi postcoloniali, policy practice.

Abstract

Within schools, children are called to learn from school books but above all from experiences lived in the classroom in a perspective of mutual recognition. Learning through experience means recognizing the materiality of cognitive processes and grasping the symbolic violence that fuels discrimination. At the same time, children in school are called to unlearn the weight of racist and colonialist discourses. But what practices to implement within the classroom to decolonize school programs, the contents of school disciplines and teaching methods? We analyzed the results of an educational project tested in a comprehensive school, which involved 30 students and 8 teachers. To verify the impact we asked ourselves: what can happen where this project has not been launched? Carrying out a counterfactual research, through the use of qualitative (focus group with teachers) and quantitative (structured and standardised questionnaire to students) tools, we evaluated the variation of objective outcomes, comparing the pre-project and post-project situation. What emerged from the research, with respect to the indicators observed, is that the project has produced a variation in the expected direction, of considerable size and statistically significant.

Keywords: decolonize, unlearn, cultural studies, post-colonialism, policy practice.

1. Postcolonialismo: educazione, storia e potere

Individuare nella storia un periodo classificabile come postcoloniale non è semplice, in quanto non sappiamo di preciso quando effettivamente ha avuto inizio il postcolonialismo (Shohat, 1992). Il termine postcoloniale si è affermato a partire dagli anni '60 come uno dei concetti chiave per la comprensione delle società contemporanee, tanto che negli ultimi anni si è consolidato un filone di studi e ricerche, che vanno dalla sociologia all'antropologia, dalla storia alla pedagogia, comprendendo molte altre discipline, conosciuto come *postcolonial studies*. La natura interdisciplinare dei *postcolonial studies* rende difficile la definizione in un'unica nozione, come direbbe Loomba (1998), e non sono mancate le critiche tese a promuovere posizioni più

marcatamente politiche e antagoniste (Gilroy, 2004; Young, 2003). Ma quello che probabilmente accomuna la mole eterogenea di questi lavori scientifici, aventi prospettive diverse, è la connessione tra cultura e potere che, come afferma Hall (2005), dovrebbe spingere il campo ibrido dei *cultural studies* a identificare i rapporti della cultura con altre sfere della vita sociale, ovvero con l'economia, la politica, la razza e, come faremo in questa ricerca, con l'educazione, al fine di costruire intorno a essi un discorso postcoloniale. Così facendo, riprendendo Ahmad (1995), un discorso postmoderno può diventare in grado di decostruire quella visione del mondo di natura occidentale-centrica che, nonostante lo smantellamento di tutte le colonie nel secondo dopoguerra, favorisce ancora oggi l'affermazione di quella matrice di dominio storico-culturale che ha dato origine a una visione razionale-capitalista che permea tutti gli spazi sociali, e si esprime e riflette teorie, idee, credenze e immagini costruite seguendo una visione occidentale-centrica. Attraverso il postcolonialismo è possibile sospendere quell'eterno presente, come lo definirebbe McClintock (1992), quella matrice di dominio la cui storia è sempre alle spalle. Una matrice di dominio che ha fatto degli immigrati in generale, e soprattutto di quelli provenienti dall'Africa, cittadini delle cosiddette *culture subalterne*, e che a loro volta hanno imparato a guardarsi attraverso una lente culturale ed epistemica, come maschere bianche dalla pelle nera (Fanon, 1952), secondo la quale la realtà è osservata in un certo modo e privilegia certe verità che sono strettamente connesse al processo di dominio a cui sono sottoposte. Spingersi dentro questa alienazione coloniale per leggere l'eterno presente postcoloniale che ci lega inestricabilmente all'Africa, può aiutarci a fare esperienza di sé e sviluppare quella capacità e sensibilità che ci aiuta a fare esperienza dell'Altro (Siebert, 2003) per riflettere sulle relazioni tra noi e gli Altri, e fra gli Altri e noi nella tensione tra ideologie razziste, sofferenza e alienazione. Ma come restituire soggettività e autorevolezza alla voce dell'Altro, rifiutando il suo assoggettamento entro le categorie cognitive e decolonizzando il discorso imperialista strutturato a partire dalla contrapposizione noi/loro attorno a cui si è configurato il sapere occidentale? Più che un'ideologia storica dunque lo sviluppo del paradigma postcoloniale deve essere accompagnato all'emergere di nozioni e pratiche che sappiano mettere in contrapposizione il coloniale (moderno) con il postcoloniale (postmoderno) (Bhabha, 1994a). Said (1978), riprendendo l'ermeneutica di Foucault e l'analisi della nascita dell'ordine culturale moderno, cercò di dimostrare che il dominio dell'Occidente sull'Oriente funziona anche attraverso la produzione di certi discorsi sull'Altro che determinano immagini o stereotipi dell'alterità culturale, funzionali sia alla creazione di una cultura o identità occidentale, e sia alla sua egemonia e dominio sul resto del pianeta. Partendo da questo assunto, non è il riconoscimento in sé a essere complicato, ma solo i discorsi, le interpretazioni e le narrazioni sull'Altro che rimangono occidentali-centriche e dominate dai bianchi, basate su idee, tradizioni e iniziative di persone occidentali. Il discorso dominante sugli immigrati, provenienti soprattutto dall'Africa, ha ben poco a che fare con l'anti-discriminazione, ed è per lo più un discorso coloniale dell'Occidente. L'Altro, questo Altro proveniente da un altrove lontano, resta invischiato nella colonialità del potere e della conoscenza, e quindi mantiene un codice della bianchezza in quanto occidentale. Di conseguenza, il modo in cui si parla degli immigrati o di come si racconta la loro storia, può avere effetti coloniali-razzisti sia sulle persone e sia sulle politiche sociali. Proprio la teoria postcolonialista, secondo Spivak (1987) deve rivolgere lo sguardo sul processo di violenza epistemologica condensato nella ri/scrittura occidentale del sé, dell'Altro e quindi della storia stessa. La storia incentrata sull'occidente è stata stabilita come la storia madre a cui tutto il resto dovrebbe rivolgere l'attenzione. È come se fossimo dotati di occhi interni, che ci fanno osservare, percepire, pensare e interpretare l'Altro attraverso una lente culturale ed epistemica condizionata, una lente che impone

limiti su come possiamo vedere, conoscere e agire l'Altro. Questi sono i limiti della nostra *verità* che, allo stesso tempo, nascondono e negano altre verità (Walsh, 2014). Una verità che nel dare continuità agli ordini classificatori e disciplinari, stabilisce e fissa criteri di valore sugli esseri e sulla conoscenza, imponendo, allo stesso tempo, un'idea antropocentrica dell'umano come organismo naturale che rifiuta la sua relazionalità con altri esseri all'interno di un sistema esperienziale e vivente. Questa logica classificatrice, che è ciò che ha dato vita al nostro modo di guardare noi stessi e costruire spiegazioni sulla nostra identità e sulla nostra soggettività, fu istituita secoli fa, quando l'Altro nel mondo è stato sottoposto a un unico movimento storico-culturale. La formazione dell'identità moderna occidentale è intrinsecamente legata alle proprie costruzioni culturali dell'esotico, a una particolare percezione degli Altri (Said, 1993). In questo modo si è stabilito quella che Quijano (2007) ha chiamato la colonialità del potere, fondata nell'imposizione di una classificazione razziale-etnica della popolazione mondiale come caposaldo di detto schema di potere, che opera in ciascuno dei piani, ambiti e dimensioni, materiali e soggettivi, di esistenza quotidiana e su scala sociale. Si è manifestato così un unico movimento storico al quale tutte le società del pianeta hanno attuato un processo di razzializzazione dell'Altro, che presupponeva la classificazione delle culture e dei popoli in una scala gerarchica di superiori e inferiori. Questa classificazione ha permesso di posizionare la cultura euro-occidentale come riferimento socioculturale per eccellenza e tutte le sue produzioni intellettuali e materiali come modello da imitare. In virtù di ciò, nel resto del mondo non occidentale questo ha prodotto l'universalizzazione dell'*habitus* europeo e dei modelli adottati e/o imposti in modo funzionale al modello del dominio coloniale globale. Basti pensare al caso della costituzione del capitalismo come unico modello di regolazione dell'economia, oppure all'adozione della democrazia liberale come unico modello politico per organizzare la società, e ancora l'egemonia della ragione e del pensiero razionale scientifico-tecnologico che diviene l'unica vera conoscenza per la comprensione della realtà e della vita (Garcés, 2007). Tutte queste circostanze sono riflesse nell'educazione e nei programmi dei sistemi scolastici, che rischiano di diventare razzisti, riferendosi consapevolmente o inconsapevolmente a queste narrazioni/discorsi. Per oltre un secolo i programmi scolastici sono sottoposti a una visione del mondo che ha plasmato il nostro modo di essere, sentire e pensare nel mondo. Perrot e Preiswerk (1979) hanno osservato che quando si studia qualsiasi produzione intellettuale in studi sociali, geografia, scienze, matematica o altre discipline, la storia fa sempre riferimento alla cultura occidentale, e ogni progresso fa appello al falso contatto culturale di queste culture con i rappresentanti della cultura euro-occidentale. Una dimensione importante dunque questa dell'educazione, dove la pesante zavorra della visione occidentale-centrica, segnata dal colonialismo e dalla modernità, ha lasciato tracce indelebili, perché instaurando una cultura e un prototipo di essere umano come l'ideale da seguire, ha generato la negazione e, nella maggior parte dei casi, il rifiuto dell'Altro. La decolonizzazione educativa è riconosciuta nella pedagogia degli oppressi sviluppata da Freire (1970), ma trova echi anche nelle voci di Césaire (2006), Bonfil (1987), Fals (1970) e Ferrero (1986), solo per citare alcune figure rilevanti nel processo di messa in discussione della cultura occidentale. Così come negli approcci sociologici di alcuni dei teorici internazionali del pensiero postcoloniale che abbiamo sopra menzionato, prevalentemente di taglio occidentale-centrico. A questi dobbiamo aggiungere Mellino (2012) che, nel definire il postcolonialismo come un anti-colonialismo con altri mezzi, dimostra che le istanze sostenute dal postcolonialismo sul legame fra modernità, imperialismo e colonialismo riguardano anche la storia dell'Italia: la presenza coloniale italiana in Africa può partire dagli anni '80 fino alla seconda guerra mondiale, e comprende Somalia, Eritrea, Etiopia

e Libia. In realtà in Italia i presupposti razzisti del colonialismo e del fascismo non sono stati mai adeguatamente discussi e compresi (Jedlowski e Siebert, 2011), e pertanto nelle generazioni successive al secondo dopoguerra non si è del tutto sviluppata una coscienza vigile nei confronti del razzismo. Questa assenza di responsabilizzazione e vergogna per i crimini che anche gli italiani hanno perpetrato, in nome di una presunta superiorità di razza, rappresenta un terreno fertile per discorsi e politiche discriminatorie.

2. Decolonizzare disimparando

Mettere in discussione l'occidentale-centrismo, in quanto costituisce uno dei veleni intellettuali da cui si può generare un nuovo processo di dominio neocoloniale che porta gli studenti a formulare stereotipi che devono essere banditi dall'educazione, è indispensabile per lasciare spazio a un'educazione liberatrice, nel senso più ampio del termine. Solo attraverso la conoscenza e la discussione intorno a questo modello di dominio si può contribuire al processo di decolonizzazione educativa, che presuppone un'educazione liberatrice – nel senso freireano – e la trascende nella misura in cui decostruisce i presupposti storici, sociali, economici, culturali ed epistemologici su cui si insedia la cultura moderna. Pertanto, mettere in discussione questa visione e disimpararla costituisce una sfida inevitabile per un vero processo di decolonizzazione educativa, poiché solo producendo nuove conoscenze che fanno fiorire tutto ciò che è sepolto dalla cultura dominante, permetterà la rottura di quei legami mentali che non facilitano il riconoscimento e l'incontro con l'Altro. Nonostante questi elementi siano generalmente importanti per il cambiamento, è ridotta l'attenzione accademica sui processi di abbandono o rinuncia a conoscenze e pratiche consolidate, ovvero sul disimparare. Una prospettiva sul disimparare (*unlearning*), che si discosta dalla letteratura sull'apprendimento e sulla psicologia cognitiva, emerge negli anni '50 con Williams che, in relazione al pensiero occidentale sull'Altro, invita a: «disimparare [...] la modalità dominante intrinseca» (Williams, 1958, p. 376). L'autore credeva fermamente nei poteri emancipatori dell'istruzione, in particolare portò avanti il suo ruolo nel raggiungimento di una cultura comune senza classi. Allo stesso tempo era molto critico su cosa l'istruzione era diventata nelle società capitaliste liberali: ovvero antieducativa, strumentale agli scopi di una minoranza, e socialmente e politicamente divisiva nei suoi metodi. Per Williams, l'obiettivo per un'educazione emancipatrice in queste società deve iniziare con il disimparare il modo dominante intrinseco. In altre parole, iniziare a disimparare cosa i nostri educatori ci hanno insegnato. In questa direzione ritroviamo anche bell hooks (2020), intellettuale e insegnante femminista, critica verso ogni forma di dominio, vicina a Paulo Freire e all'educatore Parker Palmer, che afferma che ogni classe scolastica è metafora del mondo, suscettibile di riprodurre le dinamiche di potere dominanti o, auspicabilmente, di trasformarle. In tal senso, secondo l'autrice, alcuni docenti abusanti diventano zelanti interpreti di logiche istituzionali dominanti, dove la gerarchia si afferma con la brutalità. Ho scelto questi due esempi – Williams e hooks – poiché, in un certo senso, in linea con le teorie dei *cultural studies* e dei *postcolonial studies*, suggeriscono che occorre scoprire le radici dei sistemi della conoscenza moderna nelle pratiche coloniali cominciando con il processo del disimparare attraverso il quale è possibile iniziare a mettere in discussione le verità ricevute. Seguendo questa prospettiva, alcune pubblicazioni educative hanno applicato le teorie di Williams e di hooks spiegando come gli insegnanti in formazione potrebbero disimparare i loro atteggiamenti nei confronti delle minoranze etniche e nel lavoro di classe coi giovani (Conner, 2010). Allo stesso modo, Mavin *et al.* (2004) considerano il disimparare nello stesso senso e suggeriscono che è necessario un processo basato sul disimparare per sfidare alcuni

caratteri indiscussi e incontrastati: genere, razza, dominio. In Italia anche Balbo (2006) lavora nella stessa prospettiva di un cambiamento cognitivo attraverso la pratica del disimparare il razzismo, utile per creare nuovi nessi e per aiutare a comprendere che spesso è il senso comune che perpetua le discriminazioni. Questa pratica del disimparare viene sostenuta ampiamente anche da Siebert (2003) la quale afferma che ognuno di noi è chiamato contemporaneamente a imparare, dalla storia e dall'esperienza, e a disimparare, il peso del colonialismo e razzismo. Si tratta insomma di attuare processi di decolonizzazione della mente, partendo dal conoscere se stessi per poter guarire dalle ferite inflitte dagli altri (Mbembe, 2021). E come direbbe Sartre (2000, p. LIV): «uccidere il colonialista che si trova in ognuno di noi». Solo riconoscendo il peso materiale dei processi mentali e psichici, potremo cogliere la violenza simbolica insita nella discriminazione, e intraprendere una guerriglia cognitiva che ci permetterà da una parte di disimparare gli stereotipi e i pregiudizi del nostro linguaggio e della nostra cultura, dall'altra di creare nuovi nessi in una prospettiva di riconoscimento reciproco con l'Altro. Sulla base di quanto sopra, si può affermare che decolonizzare l'istruzione è diventato un compito prioritario nelle nostre società, il che significa mettere in discussione la matrice del dominio neocoloniale. Ma come mettere in discussione l'insegnamento della storia, delle scienze, della geografia, della matematica, della letteratura, della lingua, nonché l'organizzazione stessa dell'educazione, della scuola, dell'amministrazione scolastica, del curriculum, il posto dell'insegnante e degli studenti, tra gli altri? Si tratta di costruire un nuovo immaginario e una nuova identità da un'altra prospettiva. Serve forse uno sforzo sistematico per mettere in discussione i presupposti epistemologici, filosofici, sociali e culturali su cui si basa l'educazione ufficiale che si afferma in un modello di dominazione neocoloniale, che annulla, nasconde e rende invisibili le costruzioni socio-culturali elaborate dai diversi gruppi etnici, ma anche qualsiasi manifestazione di saggezza popolare considerata come non scientifica e non degna di essere insegnata nelle scuole. La decolonizzazione dell'educazione presuppone una lotta che deve portare alla rottura dalle catene mentali che legano educazione, scuola, pedagogia e cultura a un modello di civiltà in crisi. Rottura che può avvenire nella misura in cui si rivelano pratiche, credenze, conoscenze e forme di organizzazione sociale che riproducono l'impero della ragione e del sapere freddo e vuoto che accompagna i processi di subalternizzazione socio-culturale con cui ci è stato insegnato a comprendere la realtà. Significa svolgere un esercizio permanente per disimparare quelle conoscenze, valori, credenze, giudizi, tradizioni e pregiudizi che ci sono stati presentati come unici e veri, ma che ignorano e/o rifiutano forme Altre di conoscenza ed espressioni culturali, che nello schema occidentale-centrico neocoloniale sono presentati come espressioni di barbarie.

3. La ricerca

Poiché la scuola è considerata un luogo privilegiato dell'azione educativa, all'interno della quale si crea un linguaggio e dei rituali che promuovono una conoscenza, politicamente stabilita e culturalmente selezionata attraverso quello che chiamiamo curriculum, gioca un ruolo importante e influenza la comprensione e il riconoscimento dell'Altro, in quanto impone credenze e valori che rifiutano e negano l'esistenza di possibili credenze e valori costruiti dai gruppi subalterni (siano essi immigrati, contadini, donne, ect...). Dalla scuola siamo dunque partiti in questa ricerca cercando di esplorare e di chiederci se e come, riprendendo le teorie sociologiche dei *cultural studies* e dei *postcolonial studies*, sia possibile riprendere le radici del sistema della conoscenza post-moderna nelle pratiche coloniali, cominciando ad attuare un processo del disimparare attraverso il quale anche i bambini possono iniziare a mettere in crisi le verità ricevute.

Come insomma la stessa educazione e i programmi scolastici possono essere meno discriminanti e più funzionali all'antidiscriminazione/decolonizzazione dell'educazione? L'obiettivo della ricerca è stato osservare quali miglioramenti sono avvenuti a seguito di un progetto svolto, un'intuizione didattica che è stata testata, discussa e resa operativa al fine di generare una conoscenza critica e contribuire all'avanzamento di un'educazione antirazzista e storicamente consapevole, insomma in altre parole: un'educazione decoloniale. Attraverso questo progetto si è cercato di aprire la scuola e generare una rottura educativa che permetta l'ingresso del sapere (dei valori, della storia, delle credenze) di parte di quella cultura che è negata e che rende invisibile l'Altro (immigrato). Il progetto prevedeva un lavoro centrato su due ambiti: in primo luogo, analizzare, osservare e comprendere se l'educazione può essere neutra e priva di valori, ma sempre collegata all'idea di una verità o di una realtà oggettiva che contiene una posizione politica. Questa affermazione di base ha permesso di prendere in considerazione il secondo ambito, ovvero in che misura il curriculum e i vari processi di istruzione nelle democrazie capitaliste liberali sono forme di dominio (su classe, razza o genere). I destinatari del progetto sono: 30 studenti di 10 anni iscritti presso una scuola primaria di Messina (classe terza), e divisi su due classi appartenenti a due plessi differenti; 8 componenti del corpo docente. La scelta di prendere in esame due classi terze di scuola primaria è stata fatta perché all'interno di questo ciclo di studi è più facile individuare, e perciò intervenire, sugli atteggiamenti discriminatori e pregiudizievole dei bambini di 8 anni, continuando a lavorare sulle tematiche in questione anche nei successivi anni di studio al fine di tematizzare esplicitamente il razzismo, e di aiutare a decodificarlo e a contrastarlo. La classe del gruppo trattato (dove è stato condotto il progetto) è composta da 15 studenti di 8 anni (10 maschi e 5 femmine). Di questi, 5 provengono da famiglie aventi origini straniere (2 tunisine, 2 eritree, 1 Somale con certificazione DSA). La classe del gruppo di controllo (dove il progetto non è stato svolto) è similmente composta da 15 studenti di 8 anni (11 maschi e 4 femmine). Di questi, 4 provengono da famiglie di origine straniera (3 marocchina, 1 tunisina). Il clima nella classe del gruppo trattato è stato sempre positivo, gli studenti hanno manifestato da subito un atteggiamento propositivo nei confronti delle attività didattiche e una spiccata vivacità. Meno attenzione e accoglienza c'è stata nel gruppo classe di controllo. In entrambe le classi la maggior parte degli studenti si attesta su livelli base e intermedi, solo un ristretto gruppo esibisce un livello avanzato. Tra le criticità rilevate, in entrambe le classi, emerge la fragilità del contesto socio-culturale di appartenenza, che si riflette nei rapporti sociali e nel processo di apprendimento. Il contesto urbano dove si collocano le due classi rientra nella zona del centrale-periferica di Messina. Un contesto socio culturale di periferia urbana prevalentemente di edilizia popolare. La scuola, pur non essendo ubicata lontano dal centro urbano, non è adeguatamente servita dai trasporti pubblici e questo facilita in alcuni casi l'isolamento sociale. Nonostante ciò, e probabilmente a motivo di ciò, le famiglie del quartiere sentono una forte vicinanza con l'istituzione scolastica e con tutto il personale che vi opera all'interno. Per ottemperare alla mancanza di capitale sociale e familiare che molte famiglie vivono, è proprio la scuola che è chiamata a svolgere un'azione propulsiva e di facilitatore di inclusione sociale, attraverso la formazione e l'orientamento nel percorso di studi, in collaborazione con le famiglie e gli altri attori sociali. Per analizzare l'efficacia del progetto ci siamo chiesti: cosa poteva accadere a quegli studenti (tutti italiani) se il progetto non fosse stato avviato? A tal fine è stata condotta una ricerca controfattuale che, attraverso l'uso di strumenti qualitativi (focus group coi docenti) e quantitativi (questionario cartaceo strutturato e standardizzato agli studenti), ha permesso la valutazione della variazione degli *outcome* oggettivi. La raccolta dei dati delle interviste è stata integrata con un'osservazione partecipata svolta nelle due

classi selezionate. La ricerca è iniziata nell'ottobre del 2020 e si è conclusa nel giugno del 2021. Sono stati condotti 3 focus group con il gruppo di 8 docenti. Le due aree tematiche relative ai focus sono state:

- a) la dimensione cognitiva dell'immigrazione, ovvero l'insieme di rappresentazioni, significati e attributi che il docente attribuisce al fenomeno, e in particolare alla presenza dell'Altro in classe. Questa parte del focus prevedeva alcuni stimoli da sottoporre ai docenti in modo che il fenomeno migratorio assumesse i contorni specifici della realtà della classe sia nei suoi aspetti problematici che nelle sue potenzialità in termini di arricchimento reciproco;
- b) la dimensione organizzativa-educativa ovvero la qualità e densità degli argomenti/lezioni trattate in classe rispetto alla tematica della colonizzazione dell'Altro.

Questa prima fase della ricerca è stata utile per cogliere i suggerimenti pratici su come avviare discussioni tra insegnanti in chiave auto-formativa e con studenti in chiave didattica. In questa prospettiva l'osservazione, la decostruzione, il riconoscimento e la scelta di registri narrativi, la creatività, hanno dato vita a un'unità didattica di apprendimento svolta, nell'arco di 4 mesi, all'interno del contesto classe trattato. Successivamente, per avere delle evidenze tangibili è stata necessaria anche un'analisi quantitativa sulle variazioni di esiti oggettivi e misurabili in un'ottica di valutazione d'impatto. A tal fine, per avere indicazioni sull'efficacia del progetto sin dal breve periodo, siamo andati alla ricerca di esiti osservabili nell'immediato utilizzando alcuni indicatori ISTAT costruiti per l'indagine multidimensionale *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*: partecipazione dei genitori agli incontri scolastici; compagni di scuola (di origine straniera) che frequentano fuori dall'orario scolastico; compagni (di origine straniera) con i quali abitualmente fai i compiti a casa. A un confronto tra la situazione pre-progetto e quella post-progetto, è stata aggiunta una modalità controfattuale. Ovvero è stato preso in esame un campione classe di controllo, assimilabile in termini statistici, cioè che presentassero caratteristiche medie paragonabili e bilanciate, e che non fossero coinvolti nel progetto analizzato. Tramite una procedura di abbinamento (*propensity score matching*) abbiamo confrontato individui tra loro uguali in termini di caratteristiche osservate e che differivano per il solo fatto di aver partecipato o meno al progetto. Pertanto si sono creati due gruppi: quelli coinvolti nel progetto (trattati) e quelli non coinvolti (controlli). La variazione delle differenze nel tempo (*difference in differences*) è stata in grado di dirci se il progetto ha avuto un'efficacia propria. Il questionario è stato somministrato e auto-compilato dagli studenti con la supervisione della ricercatrice in classe.

4. Risultati

La prima fase della ricerca ha riguardato i focus group coi docenti delle due classi coinvolte nella ricerca. Complessivamente i dati raccolti nei focus costituiscono un quadro ricco e diversificato che ha permesso una lettura in profondità delle dinamiche alla base dei modelli di insegnamento/educazione. Per quanto riguarda la prima tematica analizzata nei focus, ovvero quella della dimensione cognitiva dell'immigrazione, e delle rappresentazioni, dei docenti, in particolare alla presenza dell'Altro in classe, è stato utilizzato del materiale visuale a supporto. L'immagine usata è stata quella di un noto libro delle elementari (Tumiati e Ghiandoni, 1973, p. 44) dove c'è un paragrafo da cui è tratto il dialogo che si intitola *Una nuova amica* (Fig. 1). Un bambino bianco ne incontra una di colore, e racconta che «mentre ero al parco e guardavo un insetto nella terra, si è fermata una bambina accanto a me. Era piccola e tutta nera. Aveva delle buffe treccine

sulla testa e degli occhi birbanti. [...] Sei proprio nera», dice ancora il bambino. Raccontando come finisce l'incontro: «Lei ha sorriso ed è scappata via».

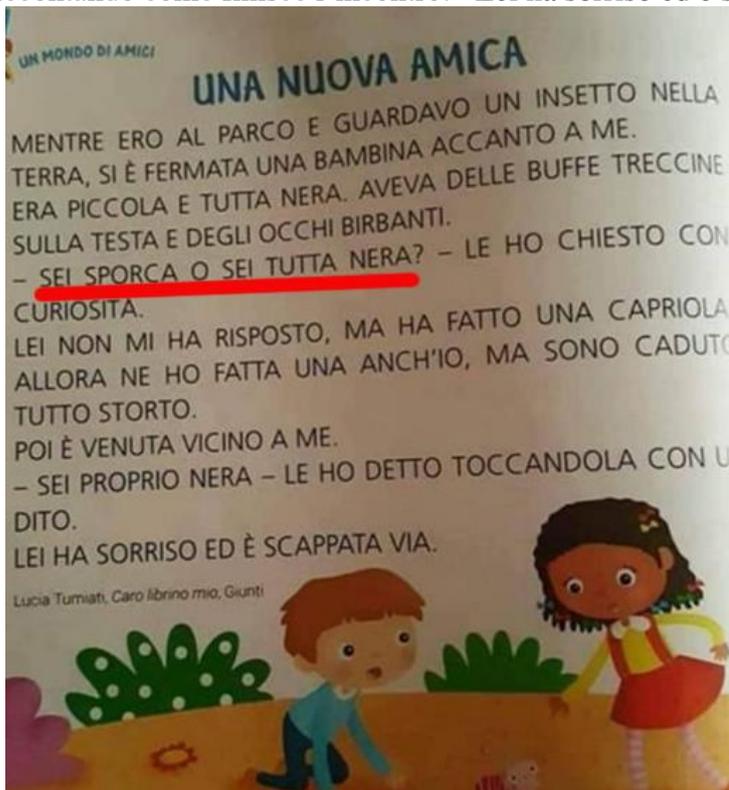


Fig. 1: *Una nuova amica* (Tumiati e Ghiandoni, 1973, p. 44).

Partendo da questo stimolo, con i docenti, abbiamo iniziato a riflettere sul colonialismo italiano mai rielaborato e sulla percezione interiorizzata che ciò che nero è inferiore e male. Successivamente, i docenti partecipanti, sono stati sollecitati a condividere le esigenze formative e le criticità quotidiane relative al tema in questione sperimentate nella relazione educativa scolastica quotidiana. Tra di loro hanno anche condiviso buone pratiche e materiale usato in classe. Le maggiori criticità sono emerse proprio in questa fase, dove a una scarsa consapevolezza della violenza simbolica e delle relative relazioni di potere e dominio, si associa l'automatica riproduzione delle strutture sociali, politiche, economiche e linguistiche che costituiscono la base materiale del colonialismo. Questo ha mostrato chiaramente, come afferma Spivak (1998), che il disimparare non è solo un processo riflessivo e individuale. Disimparare attivamente il razzismo, e altre potenti forme epistemologiche di discriminazione, non solo implica prenderne coscienza a livello individuale e comprenderne la logica binaria intrinseca, ma comporta anche ciò che Foucault (1978) descrive come la rivolta dei saperi soggiogati, che deve avvenire in maniera collettiva. Nella seconda fase della ricerca, grazie agli spunti emersi nei focus, è stato sviluppato con i docenti un percorso educativo e didattico (Unità di Apprendimento – UdA) sperimentato solo nella classe del gruppo trattato, attraverso un apposito percorso disciplinare costituito da laboratori trasversali ritenuti idonei per educare negli studenti uno sguardo attento e allenando uno spirito critico e una mente aperta a vedere la realtà sociale come plurima. Il progetto nella classe trattata, è stato avviato dai docenti con gli studenti. Non è stato mai chiesto esplicitamente agli studenti di origine straniera di parlare delle proprie origini, se non con domande indirette. Gli incontri con gli studenti nella classe in cui è stato condotto il progetto, sono avvenuti nell'aula abitualmente frequentata, e a questi ha sempre partecipato la ricercatrice. Le metodologie didattiche utilizzate (*cooperative learning*, *peer to peer*, *circle time* e *brainstorming*) hanno facilitato il

mettersi in gioco degli studenti coinvolti. La prima richiesta fatta agli studenti è stata quella di disegnare l'intero mondo e i suoi diversi continenti, e di misurare la distanza/vicinanza tra quella che considerano casa loro e il resto del mondo. Importante è sottolineare che tutti gli studenti, anche quelli di origine straniera, hanno indicato come casa loro la città di Messina. Questo primo momento è servito a mostrare ai bambini come il continente Africano fosse quello più vicino in termini di distanza chilometrica. Successivamente si è chiesto agli studenti di produrre un disegno immaginandosi in una famiglia proveniente dal continente a loro più vicino, ovvero dall'Africa. L'immaginario coloniale, del nero primitivo, da civilizzare, è emerso in alcuni disegni esattamente come ha suggerito Tabet (1997): l'immagine di un continente immerso nella preistoria, rappresentato in modo stereotipato e primitivo ricorrendo a capanne, banane, scimmie e savane, malattie, povertà, riproponendo così un immaginario coloniale ed etnocentrico. Diverso discorso invece riguarda i disegni degli studenti di origine straniera provenienti dal continente africano che per lo più hanno disegnato famiglie composte da genitori, nonni, fratelli, zii e altri parenti, tutti uniti su una terra con intorno tanto mare. Dopo la restituzione dei disegni è stata mostrata agli studenti la cartina dalla quale si evince che l'Africa è fra i continenti più ricchi in termini di risorse. Da qui è stata introdotta, dalle docenti, la storia del colonialismo e della decolonizzazione, a opera dell'Italia. In *circle time* abbiamo chiesto a tutti gli studenti di raccontare qualcosa del proprio Paese di origine (una storia, una festa tradizionale, un luogo particolare che hanno visitato, un costume...), in modo da permettere uno scambio di conoscenze e di tradizioni. Nel fare ciò i bambini hanno partecipato attivamente alla discussione e sono stati invitati a comporre un cartellone dove ognuno di loro, riproducendo con un disegno il racconto che più li ha interessati, hanno messo insieme quanto elaborato in un unico *puzzle del mondo*. La produzione di disegni (e il dialogo su quanto prodotto) è un metodo consolidato per comprendere le chiavi interpretative degli studenti, e i loro modi di vedere e sentire il mondo (Corsaro, 2018). Infine, è stato chiesto agli studenti di analizzare un'immagine pubblicitaria al fine di evidenziare alcune strategie di inferiorizzazione e di stigmatizzazione che caratterizzano la produzione razzista. Attraverso questo percorso didattico, come direbbero Tsang e Zahra (2008), in modo cosciente e del tutto intenzionale si è attuato un processo del disimparare, dando così vita a un tipo distintivo di apprendimento (Antonacopoulou, 2009). Ciò emerge dal fatto che gli studenti, dopo essersi soffermati sulla violenza linguistica riportata nell'immagine, facendo uscire il razzismo dalla sua invisibilizzazione sistematica, hanno provato a decostruire tutti insieme il messaggio dell'immagine. Non si è trattato solo di elaborare linguaggi di violenza nel tentativo di tornare dietro, ma di crearne diversi, come consiglierebbe Spivak (1998) attraverso un atto di tessitura invisibile che si inserisce nella trama già esistente.

Lo studio ermeneutico del materiale qualitativo ottenuto ed elaborato durante le attività laboratoriali, ha fornito spunti sonori di riflessione che, combinati con il monitoraggio del progetto svolto tramite un'analisi quantitativa di queste risultanze, ha permesso la misurazione delle variazioni negli outcome oggettivi evidenziati. Per quanto riguarda l'analisi quantitativa, le informazioni sono state organizzate in modo da presentare per ognuno degli outcome un confronto tra i gruppi (trattati/controllo) pre-progetto (baseline) e post- progetto (follow-up). Nella tabella 1 riportiamo la suddivisione dei gruppi di studenti (trattati/controllo). Risultano 15 studenti trattati, e 15 studenti della classe di controllo. Incrociando tali risultanze, a seguito del progetto attuato, è stato possibile analizzare i risultati ottenuti. La differenza tra le differenze riscontrate nei due diversi momenti fornisce una stima dell'impatto sugli outcome attribuibile al progetto e dunque una misura della sua efficacia. Per ognuna di queste differenze e per l'impatto è indicata l'eventuale significatività statistica del risultato.

VARIABILI	MEDIA CONTROLLI	MEDIA TRATTATI	DIFFERENZA INIZIALE
Genere (femmina)	33,3%	26,7%	6,6%
Regolarità studi <i>Bocciati</i>	1,2%	2,7%	1,5%
Origine <i>Nati in Italia</i>	66,7%	73,4%	6,7%
<i>Nati all'estero</i>	33,3%	26,6%	6,7%
Occupazione genitori <i>Madre disoccupata</i>	67%	65%	2%
<i>Padre disoccupato</i>	49%	53%	4%
<i>Entrambi disoccupati</i>	4%	7%	3%
Genitori separati	58%	61%	3%
Lingua parlata <i>Lingua madre</i>	87%	85%	2%
<i>Italiano</i>	69%	79%	10%

Tab. 1: Variabili gruppi studenti trattati/controllo (elaborazione propria).

Per tutti gli indicatori di esito presi in considerazione, l'intervento ha prodotto una variazione nella direzione attesa, di notevole entità e statisticamente significativa. In particolare, si riduce l'incidenza delle famiglie che mostrano un completo disinteresse per l'andamento scolastico dei figli, tanto è che nel gruppo dei trattati si è registrato un aumento della partecipazione dei genitori del 25,5%; analogamente, sia la percentuale di compagni di scuola (di origine straniera) frequentati fuori dall'orario scolastico (11%) che quella dei compagni (di origine straniera) con cui abitualmente si fanno i compiti a casa (12,1%) ha subito un netto aumento. Le frequentazioni con i compagni di origine straniera sono aumentate rispetto a quanto sarebbe successo in assenza di progetto, con il risultato di aver favorito l'integrazione tra studenti e famiglie (si veda la scarsità delle frequentazioni del gruppo di controllo). Quindi, la partecipazione attiva al progetto, sia dei docenti che degli studenti, ha permesso di ricostruire il valore sociale del riconoscimento dell'Altro, e ha accresciuto le frequentazioni tra tutti i compagni, anche quelli di origine straniera, al di fuori dall'orario scolastico. Nella tabella invece 2 riportiamo le stime dell'impatto dell'intervento sugli esiti d'interesse.

OUTCOME	Baseline (t=0)			Follow up (t=0)			IMPATTO Diff- in Diff
	Contolli	Trattati	Diff. (Baseline)	Controllo	Trattati	Diff. (Baseline)	
Partecipazione genitori	46,2%	64%	-17,8%	48,6%	89,5%	-40,8%	-23%
Compagni (stranieri) frequentati fuori orario scolastico	3,7%	3,5%	-0,2%	5,1%	14,9%	-9,8%	- 14,5%
Compagni (stranieri) con cui abitualmente si fanno i compiti	2,3%	2,9%	-0,6%	2,6%	15%	-12,4%	-14,4%

Tab. 2: Stime impatto dell'intervento (elaborazione propria).

Se guardiamo al gruppo di controllo, notiamo come vi sia una tendenza generalizzata alla staticità nel tempo per gli indicatori d'interesse. Per il gruppo dei trattati, il progetto arresta o addirittura inverte questa tendenza provocando il notevole miglioramento nei termini di riconoscimento dell'Altro che abbiamo descritto.

Conclusioni

Disimparare il colonialismo e il razzismo non è un compito facile o che si può realizzare in breve tempo, esattamente come affermano Tabet e Di Bella (1998), esso è un lungo processo collettivo, qualcosa che si fa tutti/e insieme. Il dibattito teorico è lungo e intenso e offre una serie di spunti interessanti, basti pensare a Williams (1958), Spivak (1998), Tabet (1997), e anche a Balbo (2006), Frisina e Surian (2021) in Italia, che hanno provato a dare anche consigli pratici. Ed è proprio rivedendo la teoria e mettendola in dialogo con le esperienze pratiche, che è possibile trovare alcuni principi per iniziare almeno quello che potrebbe diventare una decolonizzazione delle pratiche educative. Principi adatti per una didattica laboratoriale tra insegnanti e studenti, confrontando le rispettive posizioni, al fine di attuare un cambiamento di prospettiva importante. Questa ricerca è infatti il risultato di un dibattito tra teoria postcoloniale ed esperienza didattica concreta. Ma non può essere solo un tentativo di decolonizzazione, un'intuizione didattica nelle mani di un singolo insegnante o di una specifica scuola, quello che occorre è la necessità di creare e ripetere le stesse condizioni in tutti gli istituti scolastici. C'è ancora un immaginario predominante che si rifà a quello coloniale e che viene riproposto ancora oggi nel curriculum scolastico (Gabielli, 2015). Si aprono quindi molteplici spunti di riflessione che possono diventare, per i futuri progetti didattici, momenti di scambio e di arricchimento per tutti. Rimane, quindi, molta strada da fare per trasformare il sistema scolastico in un sistema didattico decolonizzato.

Bibliografia

- Ahmad A. (1995), *The politics of literary postcoloniality*. In «Race & Class», Vol. 36, n. 3, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1177/030639689503600301>.
- Antonacopoulou E. (2009), *Impact and scholarship: unlearning and practising to co-create actionable knowledge*. In «Management Learning», Vol. 40, n. 4, pp. 421-430.
- Balbo L. (2006), *In che razza di società vivremo? L'Europa, i razzismi, il futuro*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bhabha H.K. (1994a), *Frontlines/Borderposts*. In A. Bammer (edited by), *Displacements: Cultural Identities in Question*, Bloomington, Indiana University Press, Vol. 15, pp. 269-272.
- Bhabha H.K. (1994b), *The Location of Culture*, London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>.
- Bonfil G. (1987), *México profundo: Una civilización negada*, México, Editorial Grijalbo.
- Césaire A. (2006), *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal Ediciones.
- Conner J.O. (2010), *Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students*. In «Teaching and Teacher Education», Vol. 26, pp. 1170-1177.
- Corsaro W. (2018), *The Sociology of Childhood*, London, Sage.
- Fals O. (1970), *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México, Editorial Nuestro Tiempo.
- Fanon F. (1952), *Black skin White Masks*, London, Pluto.
- Fanon F. (1967), *The wretched of the earth*, Harmondsworth, Penguin.
- Ferrero L. (1986), *¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina?*, San José, Costa Rica, Editorial Costa Rica.
- Foucault M. (1978/1991), *Governmentality*. In G. Burchell, C. Gordon e P. Miller (a cura di), *The Foucault Effect. Studies in governmentality*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 87-104.
- Freire P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Editorial Tierra Nueva.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.

- Frisina A., Farina G. e Surian A. (2021), *L'alterità immaginata e discussa dai/dalle bambini/e. Un percorso di ricerca-azione antirazzista*. In F. Frisina e A. Surian (a cura di), *Antirazzismo e scuole*, Vol. 1, Padova, Padova University Press, pp. 25-86.
- Gabrielli G. (2015), *Il curricolo "razziale". La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, Eum.
- Garcés E.M. (2007), *Relocating Identities in Latin American Cultures*, Vol. 2, Calgary, University of Calgary Press.
- Gilroy P. (2004), *After Empire Melancholia or convivial culture?*, London, Routledge.
- Hall S., (2005), *Appunti sulla decostruzione del termine "popolare"*. In E. Mora (a cura di), *Gli attrezzi per vivere. Forme della produzione culturale tra industria e vita quotidiana*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 157-176.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire*, Milano, Meltemi.
- ISTAT (2018), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Roma, Streetlib.
- Jedlowski P. e Siebert R. (2011), *Memoria coloniale e razzismo*. In A. Mammone, N. Tranfaglia e G.A. Veltri (a cura di), *Un Paese normale? Saggi sull'Italia contemporanea*, Milano, Dalai, pp. 231-251.
- Loomba A.P.S. (1998), *Product distribution and service support strategy linkages: An empirical validation*. In «International Journal of Physical Distribution & Logistics Management», Vol. 28, n. 2, pp. 143-161. <https://doi.org/10.1108/09600039810221694>.
- Marti J. (2005), *Nuestra América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Mavin S., Bryans P. e Waring T. (2004), *Unlearning gender blindness: new directions in management education*. In «Management Decision», Vol. 42, n. 3-4, pp. 565-578.
- Mbembe A. (2001), *On the postcolony*, Berkeley, University of California Press.
- Mbembe A. (2021), *Out of the Dark Night: Essays on Decolonization*, Columbia University Press, 2021.
- McClintock A. (1992), *Postcolonialism and the angel of progress: pitfalls of the term 'post-colonialism'*. In «Social Text», Vol. 31-32, pp. 84-98.
- Mellino M. (2012), *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*, Roma, Carocci.
- Perrot D. e Preiswerk R. (1979), *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*, México, Nueva Imagen.
- 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. 122-152.
- Quijano A. (2007), *Coloniality and modernity/rationality*. In «Cultural studies», Vol. 21, n. 2-3, pp. 168-178.
- Said E.W. (1978), *Orientalism*, New York, Vintage Books.
- Said E.W. (1993), *Culture and imperialism*, New York, Knopf.
- Sartre J.P. (2000), *Prefazione*. In F. Fanon (1961), *I dannati della terra*, Torino, Edizione di comunità, p. LIV.
- Sayad A. (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina Editore.
- Sayad A. (1984), *Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración*. In «Apuntes de investigación del CECYP», Vol. 13, pp. 101-116.
- Shohat E. (1992), *Notes on the "post-colonial"*. In «Social Text», Vol. 31/32, pp. 99-113.
- Siebert R. (2003), *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Roma, Carocci.
- Smith L.T. (2012), *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*, Ltd, Zed Books Ltd.
- Spivak G. (1987), *In Other Worlds*, London, Methuen.
- Spivak G.C. (1998), *¿Puede hablar el sujeto subalterno?*. In «Orbis Tertius», Vol. 3, n. 6, pp. 175-235.
- Tabet P. (1997), *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
- Tabet P. e Di Bella S. (1998), *Io non sono razzista, ma... Strumenti per disimparare il razzismo*. Roma, Anicia.

- Taylor L. (2013), *Against the tide: Working with and against the affective flows of resistance in social and global justice learning*. In «Critical Literacy: Theories and Practices», Vol. 7, n. 2, pp. 58-68.
- Tsang E. e Zahra S. (2008), *Organizational unlearning*. In «Human Relations», Vol. 61, n. 10, pp. 1435-1462.
- Tumiati L. e Ghiandoni T. (1973), *Caro brucio capellone*, Arnoldo Mondadori Editore.
- Walsh C. (2014), *(Des) Humanidad*, Columbus (Ohio), Alternativas.
- Walsh C., Schiwy F. e Santiago C.G. (2002), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh V. (2015), *A Theory of Magnitude: the parts that sum to number*. In Kadosh R.C e Dowker A., *The Oxford Handbook of Numerical Cognition*, Oxford, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.64>.
- Williams P. e Chrisman L. (1993), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory: a reader*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Williams R. (1958), *Culture and Society 1780-1950*, London, Penguin Books.
- Young R. (1990), *White Mythologies: writing history and the West*, London, Routledge.
- Young R. (2003), *Postcolonialism: A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Young R.J.C. (1995), *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, London, Routledge.
- Zhang G. (2019), *Migration and the media: debating Chinese migration to Italy, 1992-2012*, Toronto, University of Toronto Press.